



Literatura e Criação:

perspectivas culturais e práticas de letramentos

Carlos Magno Gomes
Christina Bielinski Ramalho
Jocelaine Oliveira dos Santos
Organizadores



Criação Editora

REALIZAÇÃO



APOIO



Conselho EDITORIAL DO XI SILC

Prof^ª Dr^a Ana Maria Leal Cardoso (UFS)
Prof^ª Dr^a Ana Rita Figueira (U. de Lisboa)
Prof^ª Dr^a Anélia Montechiari Pietrani (UFRJ)
Prof^ª Dr^a Anna Beatriz Paula (UFPR)
Prof. Dr. Antônio de Pádua da Silva (UEPB)
Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS/CNPq)
Prof. Dr. Claudio Mello (UNICENTRO)
Prof^ª Dr^a Christina Ramalho (UFS)
Prof^ª Dr^a Cristina Fernández (U. N. de Mar del Plata)
Prof. Dr. Daniel Manzoni-de-Almeida (U. Bretagne Occidentale)
Prof. Dr. Daniel Serravalle de Sá (UFSC)
Prof^ª Dr^a Jocelaine Oliveira dos Santos (IFS)
Prof^ª Dr^a Josalba Fabiana dos Santos UFS)
Prof^ª Dr^a Lúcia Osana Zolin (UEM)
Prof^ª Dr^a Luciana Borges (UNICAT)
Prof^ª Dr^a Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)
Prof^ª Dr^a Miriam Coutinho de Faria Alves (PRODIR/UFS)
Prof^ª Dr^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM)
Profa. Dra. Mónica Bueno (U. N. de Mar del Plata)
Prof. Dr. Rafael Senra (UNIFAP)
Prof. Dr. Ricardo Almeida de Paula (UNICEN/Argentina)
Prof. Dr. Roberto Bezerra da Silva (UFRJ)
Prof. Dr. Tiago Silva (UFBA)

CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Gilvan Rodrigues dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Literatura e criação:

perspectivas culturais e práticas de letramentos

Volume 2

Carlos Magno Gomes
Christina Bielinski Ramalho
Jocelaine Oliveira dos Santos

Organizadores



Criação Editora

Aracaju

2024

Copyright 2024 by Organizadores

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Editoração Eletrônica
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

G633l Gomes, Carlos Magno et al (org.)

Literatura e criação: perspectivas culturais e práticas de letramentos / Organizadores: Carlos Magno Gomes; Christina Bielinski Ramalho; Jocelaine Oliveira dos Santos. – 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2024.

528p E-book: PDF

ISBN 978-85-8413-545-5

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-545-5

1. Literatura. 2. Letramento. 3. Formação de Professores. 5. Cultura. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Vários autores

CDD 370.7

CDU 377.8

Esta obra recebeu recursos do PAEP/CAPES/2024 por meio do PPGL/UFS.

Apresentação

Carlos Magno Gomes
Christina Bielinsk Ramalho
Jocelaine Oliveira dos Santos

Trazemos a público os dois volumes da coletânea “Literatura e criação”, que reúne trabalhos apresentados no XI Seminário Internacional de Literatura e Cultura, realizado entre os dias 03 e 07 de junho de 2024. Organizado pelo Grupo de Estudos de Literatura e de Cultura (GELIC) e pelo Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP), em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, em Letras da UFS e PROFLETRAS de Itabaiana, esta edição teve como objetivo divulgar e promover reflexões sobre diversas abordagens culturais e estéticas dos estudos literários, dando destaque para os processos de criação e recepção dos textos literários.

Os trabalhos recebidos foram organizados em dois volumes: o volume 1 tem como título *Literatura e criação: Perspectivas autorais, jurídicas e mítico-épicas* e está dividido em quatro partes: “Perspectivas históricas e estéticas”; “Criação e perspectivas autorais”, “Confluências entre Direito e Literatura” e “Estudos do imaginário épico e mítico”. Já o volume 2, tem como título *Literatura e criação: Perspectivas culturais e práticas de letramentos* e também está dividido em 4 partes: “Perspectivas culturais na poesia e prosa brasileira”, “Literatura, violência e questões de gênero”, “Leitura literária e abordagens sociais” e “Letramento literário, multiletramentos e cultura surda”. Cada volume tem a apresentação detalhada dos capítulos.

Entre os principais temas debatidos nos dois volumes, temos contribuições interdisciplinares para ressaltar as múltiplas relações dos estudos literários a partir das perspectivas da Literatura Comparada. Os trabalhos publicados abordaram diferentes recortes dos estudos

literários em diversos contextos, ressaltando obras e autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as que nos convidam a revisar questões relacionadas à criação literária por meio das diferentes perspectivas atuais como os estudos da recepção e do ensino de literatura, estudos feministas, estudos decoloniais, estudos do imaginário mítico-social, estudos épicos, estudos voltados para as fronteiras literárias entre direito, história e sociologia.

Destas articulações, organizamos dois volumes que propõem a divulgação de trabalhos desenvolvidos pelos estudos literários e áreas afins de programas de pós-graduação brasileiros, articulando reflexões sobre a produção literária e dando destaque para os estudos das literaturas brasileiras e estrangeiras pensadas em contextos coloniais, modernos e contemporâneos. Na continuidade, apresentamos os textos que compõem o volume 2.

O volume 2, intitulado *Literatura e criação: perspectivas culturais e práticas de letramentos*, propõe a divulgação de trabalhos voltados para estudos da literatura brasileira e dos ensino de literatura e leitura do texto literário. Estes trabalhos foram desenvolvidos em programas de pós-graduação de Letras e áreas afins, articulando reflexões sobre história da literatura e percepções críticas tanto históricas como as contemporâneas. Entre as abordagens atuais, destacam-se as voltadas para os estudos comparados pelas perspectivas culturais como as questões feministas e afro-brasileiras. Além desses recortes, há diversas abordagens sobre as relações dos multiletramentos e o ensino de literatura. Entre os trabalhos que exploram aspectos do letramento literário, destacam-se as propostas antirracistas e reflexões sobre as interfaces digitais da leitura do texto literário.

Quanto aos autores brasileiros pesquisados nesta coletânea, destacamos os estudos sobre a obra de Dinah Silveira de Queiroz e seu pioneirismo nas representações de personagens femininas transgressoras. Há também importantes reflexões sobre os clássicos da literatura brasileira como estudos acerca das obras de Cláudio Manuel da

Costa, Machado de Assis, Graciliano Ramos. No que diz respeito às contribuições da prosa modernista mineira, há um estudo sobre a decadência como uma metáfora da modernidade brasileira. Entre os autores contemporâneos, temos contribuições sobre as peculiaridades da criação literária de Rubens Fonseca, Silviano Santiago e Maria Valéria Rezende. Na perspectiva da crítica feminista, destacam-se os estudos sobre as obras de Rachel de Queiroz, Sonia Coutinho, Ana Miranda, entre outras autoras.

Pela perspectiva do ensino de literatura e do letramento literário, as práticas de leitura estão voltadas para questões antirracistas e para a divulgação dos preceitos étnico-raciais da Lei 10.633/2003. Quanto às práticas de letramentos, temos diversos estudos que ampliam a importância da leitura do texto literário a partir das linguagens e plataformas digitais. Essas propostas de leitura são dinâmicas e demandam a mediação de um professor que valorize diferentes estratégias de recepção do texto literário, passando pelas questões subjetivas, sociais e digitais próprias da leitura escolarizada. Pela perspectiva dos estudos do ensino de Libras e da literatura produzida para educação dos surdos, temos estudos que propõem abordagens que privilegiam a leitura visual e as particularidades da Libras em uma educação bilíngue. Na continuidade apresentamos cada um dos capítulos desta coletânea.

Na parte I, do volume 2: **Perspectivas estéticas na poesia e prosa brasileira**, temos artigos com diferentes perspectivas dos estudos literários de autores brasileiros, propondo reflexões sobre abordagens diversificadas das relações entre literatura e sociedade, ampliando os seguimentos da crítica literária que passam pelos estudos historiográficos, pelos comparados com perspectivas que perpassam a relação entre literatura e outros saberes e a crítica feminista.

No primeiro capítulo, em **A viagem como busca da liberdade feminina em *Margarida la Rocque*, de Dinah Silveira de Queiroz**, Osmar Pereira Oliva e Alba Valéria Niza Silva propõem a análise da viagem como uma possibilidade de autoconhecimento e de liberdade da

protagonista do romance *Margarida La Rocque*, de Dinah Silveira de Queiroz. Os autores discutem as manifestações do insólito como metáforas dos mecanismos de controle social sobre a emancipação feminina. O artigo retoma o imaginário europeu do século XVI das navegações, dando destaque para a trajetória de transgressão da protagonista que viaja de Paris às Américas, com o pretexto de encontrar o esposo que havia investido em uma dessas navegações de conquistas. Essa perspectiva é uma marca da literatura de Dinah Silveira de Queiroz.

Ainda dentro do escopo do modernismo, **Onde o self-made man não tem vez: decadência e desilusão na moderna prosa de ficção brasileira**, Talles Luiz de Faria e Sales propõe reflexões sobre a recepção pela historiografia literária brasileira a partir do centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, procurando destacar uma linha peculiar do modernismo brasileiro da linguagem. Retomando as considerações de Luiz Costa Lima em torno do “espaço do subsolo”, que marca a prosa de ficção ambientada em Minas Gerais, destacando-a como um romantismo da desilusão *sui generis* na literatura nacional.

Pela perspectiva histórica, em **O (des)concerto camoniano no lirismo de Cláudio Manuel da Costa**, Tânia de Assis Silva Capla traz a público uma aproximação entre Camões e Cláudio Manuel da Costa por meio do estudo do topos do desconcerto como desdobramento do tema da Máquina do mundo, presente no “Canto X”, de *Os Lusíadas* (1990). A autora destaca que essa ressignificação indica a relevância da poesia do português tanto para a nossa poesia de formação quanto para o estudo da recepção poética atual, que envolve os leitores do quinhentista lusitano e do setecentista brasileiro. Na continuidade, em **Dom Casmurro, reelaboração de Ressurreição**, Iasmim Santos Ferreira retoma seus estudos sobre o autor carioca para explorar alguns temas ao longo de sua carreira literária, como o ciúme, o adultério, o parasitismo, que estão presentes em *Ressurreição* (1872), e são reelaborados na sua fase madura, especificamente, em *Dom Casmurro*, nas personagens de Viana e José Dias. O argumento para defender essa “reelaboração”

são debatidos a partir de críticos como Bosi, Caldwell, Faoro, Gledson, Santiago, Schwarz.

Em uma proposta comparatista, em **São Bernardo e Dom Casmurro: narradores pouco confiáveis e o poder**, Lilian Maria Custódio Toledo aproxima o papel desempenhado pelos narradores, Paulo Honório, de *São Bernardo* (1938) de Graciliano Ramos, e Bento Santiago, de *Dom Casmurro* (1899) de Machado de Assis. A análise se dá através de uma releitura dessas obras como uma crítica à modernidade, que ocorreu no Brasil sem uma verdadeira modernização social a partir das contribuições de John Gledson e Roberto Schwarz.

Nos estudos sobre a violência na literatura, em **Dominados, explorados e, fundamentalmente, perigosos**, Fabian Pineyro analisa o conto “Recusa dos Carniceiros”, de Rubens Fonseca, que transcorre na década de 1830, destacando a crítica cínico-filosófica, da criação de Fonseca que tece considerações sobre o crime em tempos de escravidão. O pesquisador dá ênfase às estratégias de denúncia desse conto que, indiretamente, faz alusão às justificativas que as elites brasileira utilizaram e perpetuaram para explorar e reprimir as classes marginalizadas. Na sequência, em **Roubando rosas com Silviano Santiago**, Arlinda Santana Santos aposta na leitura da obra *Mil Rosas Roubadas* (2014), de Silviano Santiago, partindo do compromisso do narrador de escrever a biografia de um amigo falecido o que possibilita a construção de uma técnica próxima das escritas de si. O trabalho foca na figura do narrador como sujeito que se (des)(re)constrói no processo da escrita, pois ao falar do outro, ele denuncia suas próprias memórias, revelando-se ao leitor. O texto traz como referencial teórico Michel Foucault, Philippe Lejeune, Wander Miranda entre outros teóricos.

Na continuidade, temos trabalhos que envolvem a perspectiva estética e política da literatura. Em **Agostinho Neto e Solano Trindade: vozes que ecoam nas margens do Atlântico**, Daynara Lorena Aragão Côrtes propõe um estudo comparado entre a poética de Agostinho Neto e Solano Trindade a partir de suas mobilizações independentistas,

identificando em suas literaturas a revisão crítica dos discursos hegemônicos. A autora articula suas argumentações em torno dos conceitos e perspectivas pós-coloniais como *transatlanticidade* e *negritude* e constatou que a experiência das margens é tecida na poesia do angolano e do brasileiro como ato de resistência à situação de subjugação imposta pela colonização. Logo depois, em **A escrita-fala-nordestina de Alice: quarenta dias de (des)silenciamentos**, Clélia Gomes dos Santos e Roberta Cantarela propõem um estudo do romance *Quarenta dias* de Maria Valéria Rezende a fim de analisar o impacto da identidade nordestina de uma andarilha urbana no Sul do Brasil. A obra narra a contrariedade de uma avó que não aceita morar em Porto Alegre e como essa resistência pode ser observada em seus registros anotados em um caderno que reforça sua identidade nordestina. As pesquisadoras embasam seus argumentos em Dalcastagnè, Beauvoir, Zolin, entre outros.

Por uma perspectiva de resgate, em **Narcisa Amália de Campos: O apagamento da primeira jornalista profissional do Brasil**, Jasmine Aparecida Horst dos Santos e Nírcia Borges Teixeira trazem à tona a produção de Narcisa Amália de Campos, considerada a primeira jornalista profissional do país. O artigo destaca que essa profissional tinha uma postura diferente do que era socialmente esperado das mulheres daquela época. O trabalho tem como foco principal explicar a produção de crônicas produzida da jornalista, esmiuçando suas temáticas como Memória e Identidade.

Na parte II, do volume 2: **Literatura, violência e questões de gênero**, temos vários estudos embasados pelos estudos de gênero e questões feministas. Entre os principais temas, temos reflexões sobre como a literatura de autoria feminina tem questionado a violência contra a mulher. Em alguns trabalhos, observamos perspectivas interseccionais das identidades femininas que são atravessadas por diversas exclusões que vão além da questão do gênero. No primeiro texto desta parte, **O corpo como território do patriarcado no romance de Ana Miranda**, Elane da Silva Plácido analisa o romance *Desmundo*, de Ana Miranda,

que reapresenta o passado colonial brasileiro do século XVI a partir do olhar sobre a vinda das mulheres órfãs de Portugal ao Brasil. Este trabalho retoma os estudos da representação do corpo feminino caluniado e disciplinado, ao destacar o quanto as personagens de Miranda rompem com a opressão patriarcal. Para este texto, a autora parte dos estudos da voz e do corpo feminino fundamentados pelas abordagens Spivak; Xavier; Segato; Gago (2020).

Na continuidade, em **A representação dos aprisionamentos ideológicos e físicos no romance *Solitária***, Vânia Costa Reis propõe uma leitura do romance *Solitária*, de Eliana Alves Cruz (2022), obra que traz, como protagonistas, empregadas domésticas brasileiras, cujas jornadas descritas na narrativa podem ser compreendidas sob a égide da representação literária produzida por intelectuais negras. O embasamento teórico passa pelos estudos de Gonzales, Deleuze, Spivak e Fanon para retomar reflexões do pensamento colonial/platônico, que ajuda a compreender a lógica da busca pelo embranquecimento de corpos negros.

Depois em **As diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres**, Ana Cláudia Alves Netto Coelho explora as coincidências entre violência e cotidiano feminino na ficção de Paloma Vidal e Carola Saavedra. Essas autoras selecionam personagens que passam por violências psicológicas e físicas que denunciam o quanto o espaço doméstico é um espaço de opressão conforme têm indicado a crítica feminista Eurídice Figueiredo. Nessa mesma perspectiva, em **Dominação e subversão na dramaturgia de Lourdes Ramalho**, Fernanda Félix da Costa Batista faz um estudo feminista acerca do texto “A guerreira Joanita Guabiraba”, da dramaturga Ramalho para analisar a construção de uma alegoria do mito fundacional. O texto identifica elementos subversivos na construção dramaturgica, questionando se esse tipo de texto pode também ser visto como um elogio à dominação masculina e visão hegemônica masculina, pois os homens contam e produzem história. Logo na sequência, em **A feminização do discurso literário em O Quinze, de Rachel de Queiroz**, Felipe Pereira Batista e Maria Simone

Marinho Nogueira analisam se há valorização dos ideais feministas na primeira ficção de Queiroz, tomando a protagonista como arquétipo de mulher à frente do tempo. O trabalho tem como embasamento de Perrot, Duarte e Lima.

Valorizando o olhar feminista, em **Corpo e erotismo no conto “Cordélia, a Caçadora”, de Sonia Coutinho**, Nêmia Ribeiro Alves Lopes e Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa trazem a público uma análise da imagem do corpo e do erotismo feminino na obra de Sonia Coutinho, particularmente no conto “Cordélia, a caçadora”, de *Os venenos de Lucrecia* (1978). O estudo privilegia a análise do corpo e do desejo feminino como elementos de contestação e ruptura com os valores patriarcais vigentes naquele período e podem ser vistos como uma marca da literatura de Coutinho.

Depois, em **O conflito sexual em O missionário de Inglês de Sousa**, Matheus Alencar da Silva analisa a obra de Sousa a partir da análise do conflito entre a vida sacerdotal e o instinto sexual do protagonista Antônio de Moraes, o novo vigário da vila de Silves. A pesquisa propõe observar como essa narrativa trata a questão do conflito sexual, assim como a expressão do desejo carnal em oposição aos preceitos religiosos, levando em consideração a recorrência de ideias como “pecado”, “tentação” e “queda” no romance. A partir das propostas de revisão da relevância das contribuições africanas e afro-brasileiras para cultura brasileira, indicadas na Lei Federal 10.639/03, temos estudos sobre como a obra de Carolina Maria de Jesus

Na Parte III, do volume 2 – **Leitura literária e abordagens sociais**, temos pesquisas voltadas para as questões dos letramentos literários pela perspectiva social, sobretudo para a valorização das representações africanas e afro-brasileiras. No primeiro trabalho, **Ensino de literatura afro-brasileira por uma educação antirracista**, Deise Santos do Nascimento e Carlos Magno Gomes propõem reflexões sobre leituras literárias democráticas a partir da valorização da literatura afro-brasileira de autoria feminina com base nas discussões propostas por Eduardo Duarte,

Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, entre outros/as. O texto apresenta uma reflexão teórica e proposta de leitura do conto “Tapete voador” (2016), de Cristiane Sobral, e de “Duzu-Querença” (2026), de Conceição Evaristo, explorando a abordagem cultural de leitura proposta por Carlos Magno Gomes, identificada como uma abordagem social-identitária por Rildo Cosson. O texto traz boas reflexões de como podemos construir práticas de leitura antirracista. Na continuidade, reforçando a importância da formação de educadores antirracistas, em **Lei 10.639/03 e a escola: algumas reflexões a partir da formação de educadores**, Juliana da Costa Neres apresenta reflexões sobre essa lei como fruto da luta contra os preconceitos e estereótipos do/a negro/a em nosso país, além de ressaltar a importância da efetivação dessa legislação por meio de práticas pedagógicas literárias que coadunem com a temática racial. O texto fundamenta-se na legislação da área, como a Lei, as DCNs e o Plano de implementação, e a base teórica que questiona discursos hegemônicos e propõe reflexões decoloniais e antirracistas como as reflexões de Mignolo, Munanga, e Nascimento. O texto defende a proposta de práticas de leitura de textos afro-brasileiros a partir das reflexões antirracistas para valorização das identidades negras no espaço escolar.

Na continuidade, em **Quarto de Despejo: por uma leitura sociocultural**, Marcio Santos da Conceição traz uma proposta de leitura sociocultural para contribuir com reflexões metodológicas e pensar o texto literário na perspectiva do ensino. Sua proposta destaca a valorização da subjetividade do sujeito leitor e como esse movimento pode contribuir para a autonomia intelectual desse sujeito, a partir da teoria pedagógica da humanização de Paulo Freire e das perspectivas de Hall sobre a importância dos Estudos Culturais, explorando comentários de Gomes e Cevasco. O desafio de aproximar os alunos do texto literário no ambiente escolar a partir das particularidades da escrita de Carolina Maria de Jesus está no cerne do debate deste texto.

Dentro do escopo sobre questões afro-brasileiras, em **O protagonismo da mulher negra em Quarto de Despejo no contexto do Ensino**

Médio, Cleciane Santos Alves ressalta a importância do protagonismo da mulher negra na obra de Carolina Maria de Jesus, no Ensino Médio. A prática destaca reflexões sobre a identificação da discriminação de gênero e raça no Brasil por meio da análise da narrativa de Jesus. Essa obra traz o cotidiano de uma mulher negra e pobre, explorando sua resiliência, determinação e luta por dignidade. A prática proposta visa estimular discussões sobre desigualdade social, marginalização e empoderamento feminino e a valorizar as vozes historicamente silenciadas. Logo depois, em uma abordagem sobre experiência de leitura literária, em **Abandono Parental em Harry Potter e Percy Jackson à luz do Método Receptional**, Maria Ducilene Medeiros Carneiro propõe reflexões sobre o letramento literário a partir da leitura das obras *Harry Potter* (2000) e *Percy Jackson* (2008), dando destaque para as questões do Abandono Parental que é identificado na vida dos protagonistas dessas obras. Metodologicamente, o artigo explora o Método Receptional proposto por Aguiar e Bordini (1993) para identificar como os participantes interpretam questões sociais nessas obras que também tematizam xenofobia, eugenia, preconceito e bullying. As práticas aqui relatadas foram realizadas em cinco oficinas que pretenderam ampliar o horizonte de leitura dos participantes, corroborando com a formação do leitor literário como um cidadão de consciência crítica do mundo e de si.

Ampliando as propostas de ensino de literatura, em **Lobato e letramento literário em escola do campo**, Joana Gonçalves de Almeida Nascimento e Raquel Endalécio Martins apresentam os resultados parciais da pesquisa sobre leitura literária propostas em escola em Brejo Grande do Araguaia-PA. A obra *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato, foi lida por meio das orientações de Antonio Candido, Marisa Lajolo e Rildo Cosson com o objetivo de ampliar as perspectivas interpretativas por meio de práticas sociais que contextualizam a obra de Lobato no processo de recepção daquela comunidade escolar.

Ainda no debate sobre a educação no campo, em **Circulação da literatura oral entre estudantes da EJA numa escola do campo**,

Carlene Vieira Dourado investiga a circulação da literatura oral entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos na área rural de Feira de Santana-Ba. O estudo procura mapear a recepção de narrativas tradicionais locais em práticas de leitura de adultos. Essa prática valoriza a promoção da oralidade e na preservação da cultura local. Como resultados, a autora destaca a importância da literatura oral ao currículo da EJA, fortalecendo a identidade dos estudantes e enriquecendo sua experiência educacional. Logo depois, em **Contos Sociais: Ferramentas para leitura e produção textual na EJA**, Leonete Alves da Silva explora os contos com temas sociais como ferramenta para trabalhar leitura e produção textual em sala de aula. Os textos selecionados mostraram-se muito importantes para promover a identificação do leitor da escola pública com as personagens e com temas sensíveis a fim de promover uma produção textual inspirada nesses contos, que não só estimulou a criatividade como promoveu a alteridade.

Na continuidade, sobre o ensino de obras canônicas, em **Os clássicos como o retrato da interculturalidade: a necessidade da literatura desde a infância**, Izabelly Laura Silva de Souza Felix ressaltou a recepção da Literatura Clássica universal, sobretudo as voltadas para público infanto-juvenil, dissertando acerca da imprescindibilidade de levá-la às novas gerações a fim de valorizar essa tradição oral que traz concepções culturais muito importantes para a educação dos jovens de hoje. O texto destaca o quanto o imaginário clássico pode ser relido nos dias atuais a fim de promover a curiosidade e despertar o interesse do leitor pelo maravilhoso e mágico próprios dessas narrativas conforme as estratégias de mediação de Colomer e Calvino.

Em **Leitura e autoria feminina em sala de aula**, Luane Tamires dos Santos Martins apresenta as primeiras reflexões sobre os impactos da leitura de autoria feminina na vida de estudantes do ensino médio para formação crítica do leitor escolar por meio de leitura de textos de autoria feminina para ampliar o cânone literário e propor destacar as perspectivas críticas de leitura por meio de discussões e reflexões

a respeito da escrita de autoria feminina no país e sua ausência/presença em sala de aula. Já em **Cultivando a leitura literária no ensino fundamental** Leonardo da Conceição Soares e Rosângela Neres Araújo da Silva ressaltam a importância da promoção da leitura literária no Ensino Fundamental II por meio da sequência básica proposta por Rildo Cosson aplicada às obras *Os contos de Beedle, o bardo*, de J.K. Rowling. A proposta amplia os estudos de literatura infantil e juvenil, a fim de formar leitores por meio de diários de leitura.

Na sequência, em **Leitura literária na formação docente**, Fabio Fernandes Barreto de Carvalho foca em reflexões para a formação de um docente leitor para melhorar a qualidade das aulas de literatura na educação básica. Este trabalho aprofundou as discussões sobre leitura literária na formação de professores, estabelecendo diálogo com os seguintes pesquisadoras contemporâneas: Cruz, Rezende e Solé.

Na parte IV e última parte do volume 2 - **Letramento literário, multiletramentos e cultura surda**, vemos debates sobre ensino de literatura e letramento literário ampliados nos últimos anos com diferentes abordagens que vão da valorização dos aspectos identitários afro-brasileiros e indígenas passando pelas reflexões sobre multiletramentos e divulgação da literatura nas plataformas digitais. Inicialmente, pensando nas estratégias de letramento, em **Literatura e memes: a formação literária da educação básica**, Urandi Rosa Novais traz a público o resultado de uma experiência pedagógica de produção de memes realizada em aulas de literatura no Ensino Médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Por meio da perspectiva do letramento literário, o trabalho propõe a recepção dos sentidos do texto literário por meio de memes e como isso auxilia no processo de formação do sujeito leitor. O texto traz como resultado o fortalecimento da capacidade criativa e crítica dos discentes e o despertar do gosto pela leitura literária.

Ainda pela perspectiva dos multiletramentos, em **Explorando horizontes digitais: estratégias e abordagens para uma leitura literária**,

Nadja Silva Brasil Santos analisa o impacto das estratégias digitais nas práticas leitura literária no espaço escolar. O estudo visa expandir os horizontes dos leitores por meio do uso de tecnologias para ampliar o acesso do leitor ao texto literário conforme reflexões de Chartier, Moran, Cruz, entre outros. O texto apresenta resultados preliminares que ressaltam a interação do leitor com o texto lido a partir das plataformas digitais.

Entre os trabalhos que foram apresentados sobre a Literatura surda, destacamos os que estão preocupados com a formação do leitor visual e com a valorização da identidade surda no processo de recepção do texto literário. Em **Arte Surda e Surdidade: uma luta feminina pela resistência**, Mauricio Damasceno Souza e Nanci Araújo Bento examinam a produção da artista plástica surda Kilma Coutinho nas redes sociais durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021) para destacar a interseção entre Arte Surda e Feminismo Surdo na obra dessa artista. Destaca-se as contribuições para o estudo da arte feminista Surda brasileira, visando compreender suas características e seus impactos socioculturais levando em conta os estudos de Karnopp, Skliar, Mourão e Sutton-Spence. Logo depois, em **As adaptações da “Cinderela Surda” e o Visuoleitor**, Raquel Ferreira da Silveira apresenta reflexões acerca das adaptações dos contos de fadas “Cinderela” e “Cinderela Surda” a partir do debate sobre as estratégias que priorizam o visuoleitor, o leitor surdo. Nesse estudo, há comentários sobre a forma como o vídeo da “Cinderela surda” explora os elementos visuais para destacar o protagonismo da Cinderela surda que é escolhida pelo príncipe, após deixar a luva no baile. No campo teórico, o texto retoma os debates propostos por Linda Hutcheon, sobre a performance, e Rachel Sutton-Spencer, sobre as marcas estéticas da Libras.

No estudo sobre como ensinar Libras para surdos, em **A literatura infantil no ensino do português como língua adicional para surdos** Anyie Lorena Cajamarca Torres e Mariana Cortes trazem à baila contribuições sobre o papel da mediação de leitura de livro infantil ilustrado,

como possibilidade didático-metodológica para o ensino (PLA) por meio de uma prática de leitura do livro *Nós* (2000), de Eva Furnari. O estudo expõe a superação das dificuldades de aprendizagem e os desafios da comunidade surda por meio das especificidades do texto literário. Fechando essa coletânea, temos o texto **Letramento e ensino de literatura na escola básica: reflexões**, de John Santos de Souza, que propõe um breve panorama de algumas perspectivas pedagógicas do livro didático para identificar as principais “práticas de letramento” literário, que estão exploradas na coleção selecionada. Seus estudos partem da perspectiva do professor dialógico (Freire, 1987) para as mediações de leitura voltadas para emancipação intelectual do estudante. O texto articula sua base teórica pelas perspectivas do letramento literário de Cosson, e vivência literária, de Cruz, para examinar questões relacionadas ao ensino literário, recepção e práticas de leitura literária que consta na coleção selecionada.

Além dos dois volumes da coletânea “Literatura e Criação”, publicamos também os Anais do XI Seminário Internacional de Literatura e Cultura com resultados dos trabalhos apresentados durante o evento. A edição de 2024 contou com as conferências do prof. dr. Ricardo Almeida de Paula da UNICEN-Argentina, da profa. Dra. Mónica Bueno (U. N. de Mar del Plata), e da Profa. Dra. Rachel Sutton-Spence (PGET/UFSC). Entre os palestrantes, o evento recebeu pesquisadores de todas as regiões do Brasil e colegas de universidades latino-americanas e europeias: Anna Beatriz Paula (UFPR), Anélia Montechiari Pietrani (NIELM/UFRJ), Ana Rita Figueira (Universidade de Lisboa), Cláudio Mello (Unicentro), Cristina Fernández (U. Nacional de Mar del Plata), Daniel Manzoni-de-Almeida (INSPE/CREAD, U. Bretagne Occidentale), Daniel Serravalle de Sá (UFSC), Josalba Fabiana dos Santos (PPGL/UFS), Luciana Borges (UNICAT), Maria Goretti Ribeiro (UEPB), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), Miriam Coutinho de Faria Alves (PRODIR/UFS), Osmar Pereira Oliva (UNIMONTES), Rafael Senra (UNIFAP) e Roberto Bezerra da Silva (UFRJ). Além disso, contou com mais de 50

sessões temáticas e inúmeras mesas-redondas, que proporcionaram participações presenciais e remotas nesta edição híbrida.

Aos colegas pesquisadores, registramos nosso afeto por esses diálogos e aproveitamos o ensejo para agradecer imensamente aos colaboradores desta coletânea. Desejamos a todos/as, excelente leitura e divulgação dos trabalhos aqui publicados.

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Carlos Magno Gomes; Christina Bielinsk Ramalho; Jocelaine Oliveira dos Santos</i>	

PARTE I. Perspectivas culturais na poesia e prosa brasileira

A viagem como busca da liberdade feminina em Margarida la Rocque, de Dinah Silveira de Queiroz	26
<i>Osmar Pereira Oliva; Alba Valéria Niza Silva</i>	

Onde o self-made man não tem vez: decadência e desilusão na moderna prosa de ficção brasileira	41
<i>Talles Luiz de Faria e Sales</i>	

O (des)concerto camoniano no lirismo de Cláudio Manuel da Costa	56
<i>Tânia de Assis Silva Capla</i>	

Dom Casmurro, reelaboração de Ressurreição	70
<i>Iasmim Santos Ferreira</i>	

São Bernardo e Dom Casmurro: narradores pouco confiáveis e o poder	82
<i>Lilian Maria Custódio Toledo</i>	

Dominados, explorados e, fundamentalmente, perigosos em Rubens Fonseca	96
<i>Fabian Pineyro</i>	

Roubando rosas com Silviano Santiago	107
<i>Arlinda Santana Santos</i>	

O conflito sexual em <i>O Missionário</i> de Inglês de Sousa	119
<i>Matheus Alencar da Silva</i>	

Agostinho Neto e Solano Trindade: vozes que ecoam nas margens do Atlântico 132

Daynara Lorena Aragão Côrtes

A escrita-fala-nordestina de Alice: *Quarenta Dias* de (des)silenciamentos 152

Clélia Gomes dos Santos; Roberta Cantarela

Narcisa Amália de Campos: O apagamento da primeira jornalista profissional do Brasil 165

Jasmine Aparecida Horst dos Santos

Nírcia Borges Teixeira

O conto lobisomem sob o olhar de Tianalva Silva 178

Giuliana Conceição Almeida e Silva

PARTE II - Literatura, violência e questões de gênero

O corpo como território do patriarcado no romance de Ana Miranda 190

Elane da Silva Plácido

A representação dos aprisionamentos ideológicos e físicos no romance *Solitária* 203

Vânia Costa Reis

As diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres 215

Ana Cláudia Alves Netto Coelho

Dominação e subversão na dramaturgia de Lourdes Ramalho 228

Fernanda Félix da Costa Batista

A feminização do discurso literário em *O Quinze*, de Rachel de Queiroz 243

Felipe Pereira Batista; Maria Simone Marinho Nogueira

Corpo e erotismo no conto “Cordélia, a Caçadora”, de Sonia Coutinho 256
Nêmia Ribeiro Alves Lopes; Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa

PARTE III. Leitura literária e abordagens sociais

A prática de leitura afro-brasileira por uma educação antirracista 270
Deise Santos do Nascimento; Carlos Magno Gomes

Lei 10.639/03 e a escola: algumas reflexões a partir da formação de 289
educadores
Juliana da Costa Neres

Quarto de Despejo: por uma leitura sociocultural 303
Marcio Santos da Conceição

O protagonismo da mulher negra em *Quarto de Despejo* no contex- 319
to do Ensino Médio
Cleciane Santos Alves

Abandono Parental em Harry Potter e Percy Jackson à luz do Mé- 331
todo Recepcional
Maria Ducilene Medeiros Carneiro

Lobato e letramento literário em escola do campo 347
Joana Gonçalves de Almeida Nascimento; Raquel Endalécio Martins

Circulação da literatura oral entre estudantes da EJA numa escola 362
do campo
Carlene Vieira Dourado

Contos Sociais: Ferramentas para leitura e produção textual na EJA 375
Leonete Alves da Silva

Os clássicos como o retrato da interculturalidade: 387
a necessidade da literatura desde a infância
Izabelly Laura Silva de Souza Felix

Leitura e autoria feminina em sala de aula 399
Luane Tamires dos Santos Martins

Cultivando a leitura literária no ensino fundamental 412
Leonardo da Conceição Soares
Rosângela Neres Araújo da Silva

Leitura literária na formação docente 428
Fabio Fernandes Barreto de Carvalho

PARTE IV. Letramento literário, multiletramentos e cultura surda

Literatura e memes: a formação literária da educação básica 440
Urandi Rosa Novais

Explorando horizontes digitais: estratégias e abordagens para 453
uma leitura literária
Nadja Silva Brasil Santos; Maria de Fátima Berenice da Cruz

As Adaptações da Cinderela Surda e o Visuoleitor 468
Raquel Ferreira da Silveira

Arte Surda e Surdidade: uma luta feminina pela resistência 483
Maurício Damasceno Souza; Nanci Araújo Bento

A literatura infantil no ensino do português como língua adicional 499
para surdos
Anyie Lorena Cajamarca Torres; Mariana Cortes

Letramento e ensino de literatura na escola básica: reflexões 514
John Santos de Souza



I PARTE

**Perspectivas
culturais na poesia
e prosa brasileira**

A viagem como busca da liberdade feminina em *Margarida la Rocque*, de Dinah Silveira de Queiroz

Osmar Pereira Oliva¹
Alba Valéria Niza Silva²

Dinah Silveira de Queiroz nasceu em São Paulo, em 9 de novembro de 1911, e faleceu no Rio de Janeiro, em 27 de novembro de 1982. Em 1939, estreou no campo literário com o romance *Floradas na serra*, publicando, nos anos seguintes, *Margarida La Rocque* – a ilha dos demônios (1949), *A muralha* (1954), *O oitavo dia* (teatro, 1956), *As noites do Morro do Encanto* (contos, 1957), *Eles herdarão a terra* (contos, 1960), *Os invasores* (romance, 1965), *Verão dos infiéis* (1968), *A princesa dos escravos* (biografia da princesa Isabel, 1966), *As aventuras do homem vegetal* (infantil, 1951), *Quadrante I*, *Quadrante II* e *Café da manhã* (seleção de crônicas, 1969), *Memorial de Cristo* (3 volumes, 1974). Dinah Silveira de Queiroz se dedicou, portanto, a diversos gêneros literários, com prioridade para a narrativa. Ela foi a segunda escritora que assentou a uma cadeira da Academia Brasileira de Letras, depois de Rachel de Queiroz.

De acordo com Ana Cristina Steffen, em sua dissertação intitulada “Quando a mulher tem voz: a narradora-personagem de *Margarida La Rocque*: A ilha dos demônios, de Dinah Silveira de Queiroz” (2019),

Apesar da extensa obra e da intensa atuação no meio literário e cultural, atualmente Dinah é pouco lida e estudada no plano literário brasileiro. Seus livros mais recentemente editados datam

- 1 Professor Doutor da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes/Brasil. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários – CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3933-5962> E-mail: osmar.oliva@unimontes.br
- 2 Professora Doutora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4145-2451> E-mail: albavalerianiza@gmail.com

dos anos de 2000 – A muralha, por ocasião de uma adaptação como minissérie, produzida pela Rede Globo -, de 2004 – Floradas na serra - e de 2011 – Verão dos infiéis. Antes dessas, houve apenas algumas edições no começo da década de 1990. Na edição de 2011 de Verão dos infiéis, em apresentação escrita por Luiz Ruffato, a pouca valorização da obra de Dinah é atribuída ao fato de o nome da escritora ser relacionado quase que unicamente ao seu primeiro livro, Floradas na serra.

Infelizmente, ainda segundo Ana Cristina Steffen, são poucos os estudos localizados sobre a obra de Dinah. São apenas dois livros totalmente dedicados a ela: *Dinah, caríssima Dinah*, de 1989, organizado pelo segundo marido da autora, Dário Moreira de Castro Alves, com estudos, artigos e testemunhos sobre a autora e sua obra, com três textos que versam, dentre outras obras da escritora, sobre o romance *Margarida La Rocque* – “O fantástico na ficção de Dinah Silveira de Queiroz”, de Maria Teresa Leal de Martinez; “A imagem da mulher na ficção de Dinah Silveira de Queiroz”, de Maria Isabel Abreu; e “Dinah Silveira de Queiroz, sob o signo da imortalidade”, de Nuno Bermudes - e um outro texto dedicado especificamente a esse romance (“Dinah e a recriação de uma lenda”, de Frederick C. H. Garcia). O outro livro identificado foi *Literatura de ouvido: crônicas do cotidiano pelas ondas do rádio*, de 2015, elaborado com base na tese de doutorado de Claudia de Albuquerque Thomé a respeito da produção cronística dela. Da mesma forma, o quantitativo de artigos em publicações científicas também é pequeno: apenas sete trabalhos, relata Steffen.

Com relação a dissertações e teses, a partir de uma análise no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), há pouco mais de 10 trabalhos sobre a escritora, e sete são da área de Letras. Dedicada exclusivamente ao romance a ser analisado nesta pesquisa, há apenas uma dissertação de mestrado do ano de 2016, com o título de *Sob as lentes do fantástico, amor e sexo em Margarida La Rocque: a Ilha dos demônios*, de Dinah Silveira de Queiroz, de Sideny

Pereira de Paula, da Universidade Federal do Amazonas, ainda conforme levantamento feito pela Ana Cristina Steffen.

Literatura de autoria feminina: a mulher que fala

Nosso meu primeiro contato com a ficção dessa escritora deu-se com a leitura do seu livro de iniciação, *Floradas na serra*. Trata-se de um romance ambientado em Campos do Jordão, região serrana paulista, onde se localiza uma casa para recuperação de tuberculosos. A narrativa explora os conflitos sociais e morais de quatro mulheres, as quais vivem experiências-limites entre sanidade, loucura e morte, sob a força dos enquadramentos éticos, religiosos e de ordem ainda patriarcais, o que desencadeia a dramatização acentuada e trágica das personagens femininas.

Não é outra a orientação de leitura do seu segundo romance. *Margarida La Rocque* – a ilha dos demônios segue tendência semelhante, ao nos apresentar uma mulher fadada aos infortúnios por desobedecer à ordem falocêntrica estabelecida, principalmente porque o tempo da narrativa é o século XVI, época das grandes navegações e descobrimentos, quando a mulher se encontrava totalmente ausente dessas aventuras como protagonista. A narrativa apresenta um trabalho cuidadoso, uma pesquisa detalhada, além de elementos/características do romance histórico e do fantástico.

Narrada em 1ª pessoa, a história, que se aproxima do que se conhece como crônica de viagem – nada comum à época -, inicia-se “in media res”, de um ponto de vista avançado, e é contada por uma mulher, que é também a personagem central. No que diz respeito à composição, o romance tem como primeira parte “A profecia”, composta por 10 capítulos, em que a narradora, estando em um convento, conta a sua história para um padre, desde a gravidez de sua mãe até o momento em que é levada, junto com sua aia, para uma ilha cheio de mistérios. “O julgamento de Deus” é a segunda e última parte é formada por 51 pequenos

capítulos, em que se conta a experiência de estar na ilha dos demônios.

Nascida em uma aldeia, Margarida difere das demais moças por reconhecer-se, desde muito nova, como uma mulher bonita, de pele clara e educada (lia e conhecia quase de cor diversos romances); recusou todos os pretendentes que lhe cortejavam, e ainda recebia apoio dos pais, contrariando o que se esperava de uma moça naqueles tempos: “Não encontrava nenhum atrativo nos jovens que conhecia. Achava-os todos broncos e pesados. Tomavam muita sopa, bebiam muito vinho, e não sabiam dizer palavras bonitas às damas”. (Queiroz, 1977, p. 6)

Circunscrita ao universo de uma aldeia (não nomeada no romance), um lugar perdido no mundo de descobrimentos e das grandes cidades, Margarida se achava insatisfeita, sem perspectiva de futuro. Conhecia, desde criança, a profecia trágica que sua tia lhe revelara: visitaria o inferno em vida. Sua vida mudaria quando Cristiano, um senhor muito rico e viajado, visitara a aldeia, contando-lhe as aventuras por países extraordinários. Não era belo o rapaz, mas Margarida apaixonara-se pelas suas narrativas de viagens. Casaram-se e foram morar em Paris.

Escrito em primeira pessoa, o romance expõe o ponto de vista de uma mulher inconformada com o seu destino – comum a quase todas as mulheres daquele tempo: casar-se, submeter-se obediente ao marido e procriar. Nas primeiras páginas, já lhe notamos as queixas contra o marido, o qual “era um amante ardente, mas reservava poucos momentos para as suas expansões (...) proibia-me de sair às ruas (...)” (Queiroz, 1977, p.8) Ao luxo da residência onde foram morar, Margarida contrapõe sua infelicidade de mulher pouco solicitada no leito nupcial e impedida de sair de casa ou de jantar na presença dos amigos do marido.

Assinalemos, antes de prosseguir em nossas análises, que a narrativa foi escrita semelhante a uma confissão. A personagem já está velha, talvez recolhida em um convento, destino muito frequente para mulheres solteiras ou adúlteras durante séculos, de onde narra suas desventuras a um padre – interlocutor (mas que apenas ouve, sem emitir respostas ou juízos).

Dinah assume uma postura feminista em diversos aspectos de sua produção ficcional, no sentido de outorgar a voz à mulher, dando-lhe um lugar de destaque no enredo, assim como descrevendo atitudes pouco convencionais para o que se esperava de uma mulher na sociedade ocidental. Considerando o tempo da narrativa, Margarida La Rocque também rompe com a tradição patriarcal em vários momentos. Primeiro, por rechaçar seus pretendentes, ainda que ricos; segundo, por escolher seu marido não pela aparência ou pela riqueza, mas pelas narrativas de aventuras que ele lhe contou.

De acordo com Ana Cristina Steffen (2019), com relação ao avanço da atuação feminina na literatura, paralelamente, “se desenvolvem no Brasil os estudos voltados à crítica feminista, principalmente na segunda metade do século XX.”(p.34). Citando Silva (2009), Steffen diz que “no País essa crítica se volta basicamente para três questões: a análise da representação feminina na literatura, as discussões em relação a uma possível ‘linguagem da escritura feminina’ e, por fim, a formação do cânone”. A última tem como objetivo resgatar obras “esquecidas” da historiografia tradicional, “contestando, dessa maneira, a ausência da literatura produzida por mulheres” (Silva, 2009, p. 48).

Observa-se que a autora da obra em estudo nos trouxe uma personagem que coloca em discussão os papéis e as relações de gênero, pois ela possui características da mulher-objeto (trajetória feminina que remete à literatura do século XIX), e chama a atenção do leitor pela sua atuação como mulher-sujeito - apresenta uma protagonista que deixa de ser objeto para tornar-se sujeito da narrativa (Steffen, 2019).

Seu comportamento não conservador também se expressa na desobediência à ordem falocêntrica, quando saía às escondidas de casa, apenas na companhia da ama Juliana, que lhe acompanha em todas as aventuras e desventuras, até o final da vida. Margarida ainda questiona as atitudes do marido, no momento em que ele se propõe a novas viagens de conquistas: “_ Senhor, disse-lhe. Acaso tendes em mente passar

anos longe de mim? Não ficou combinado que, sempre que fosse possível, eu vos acompanharia?” (Queiroz, 1977, p. 8).

Depois da partida do esposo, a protagonista nos revela seu inconformismo em ter sido deixada em casa. Ainda que instalada com o luxo que poderia desejar, acompanhada de uma ama e de outros criados, munida de recursos financeiros suficientes para não viver em sobressaltos, julgava-se roubada, traída. Que lhe faltava? Sentia-se deprimida, entediada. Uma vida insuportável.

Com a demora do marido, Margarida toma conhecimento de que Roberval, seu primo, e também conquistador, estava em Paris, organizando uma expedição à Nova França (o Canadá). Procura-lhe, e lhe pede para levá-la à procura do esposo. Já sabemos que Margarida não o amava. Já sabemos que ela vivia luxuosamente em Paris. Sua determinação não é outra senão buscar novas formas de experimentar a vida e o mundo, maior que a pequena aldeia onde nascera, maior que a Paris quinhentista:

Ao cabo de algum tempo – venci meu parente pelo cansaço. Deu um murro sobre a mesa, ao lado da qual estava sentado, e exclamou:

– Pois, se quereis perigos, lutas, está bem! – podeis embarcar. Levai a ama, para que vos guarde! E que a mim me guarde Deus, se como vossa parenta previu, o vosso destino é visitar o Diabo! (Queiroz, 1977, p. 11)

Teoria da viagem: poética da geografia, de Michel Onfray é um pequeno ensaio que discute o impulso do ser humano para viajar (a origem dos desejos que o impulsionam, as formas de sua concretização e as implicações simbólicas e literárias – o que concorre para a construção de uma identidade ou uma descoberta de si mesmo. Onfray nos fala sobre a existência de um “determinismo genealógico”, que seria uma espécie de movimento interno que comanda os impulsos de cada pessoa e ressalta a relevância de todo referencial afetivo e literário que,

durante a infância, contribui para a construção de um imaginário, o que motiva, explica ou impele alguém à viagem.

No começo, bem antes de todo gesto, de toda iniciativa e de toda vontade deliberada de viajar, o corpo trabalha, à maneira dos metais, sob ação do sol. Na evidência dos elementos, ele se mexe, se dilata, se estende e modifica seus volumes. Toda genealogia se perde nas águas tépidas de um líquido amniótico, esse banho estelar primitivo onde cintilam as estrelas com as quais, mais tarde, se fabricam mapas do céu, depois topografias luminosas nas quais desponta e se aponta a Estrela do pastor – que meu pai foi o primeiro a me ensinar – entre as constelações diversas. O desejo de viagem tem sua confusa origem nessa água lustral, tépida, ele se alimenta estranhamente dessa superfície metafísica e dessa ontologia germinativa. Ninguém se torna nômade impenitente a não ser instruído, na carne, pelas horas do ventre materno, arredondado como um globo, um mapa-múndi. O resto é pergaminho já escrito. (Onfray, 2009, p.9)

Reflitamos como a mulher pode insurgir contra os determinismos biológicos e sociais que lhe são impostos. Margarida recebera, antes de nascer, um vaticínio da tia, de que visitaria o inferno ainda em vida, como se esse fosse, inevitavelmente, o destino de todas as mulheres. No entanto, conhecedora dessa profecia, a protagonista não foge do seu caminho; ao contrário, enfrenta-o com inabalável força de vontade, não por amor ao marido desaparecido nas viagens marítimas, mas pelo gosto de aventura, pela curiosidade diante dos mil perigos que lhe ofereciam a travessia em direção ao novo mundo.

De acordo com Michel Onfray,

Não escolhemos os lugares de predileção, somos requisitados por eles. [...] Cada corpo busca reencontrar o elemento no qual se sente mais à vontade e que foi outrora, nas horas planetárias ou primeiras, o provedor de sensações e de prazeres confusos, mas memoráveis. Existe sempre uma geografia que corresponde a um temperamento (Onfray, 2009, p.20 - 21).

O caráter transgressor desse romance, conforme indicamos, está principalmente na manipulação da voz narrativa, que domina o seu fluxo e os seus fios, juntando ao enredo apenas aquilo que lhe convém, como as vozes masculinas costumeiramente fizeram nos romances em que descreviam as histórias das mulheres, sem lhes deixarem falar. Margarida fala, fala, incansável, ao mesmo tempo em que silencia o padre, seu interlocutor sem direito à resposta. Diante de um sacerdote, representante masculino e religioso, a protagonista não é censurada nem se autocensura, e chega ao ponto de profanar o discurso da confissão por meio de relatos eróticos, libidinais e sensuais. O ponto máximo desse poder de fala pode ser resumido na descrição que faz do marinheiro por quem se apaixona:

Tomando a lanterna, ia o jovem músico. A luz fazia brilhar a sua delicada barba loura, e ressaltava a brancura do seu peito, que aparecia pela camisa aberta negligentemente. Onde vira aquele homem tão fino de corpo, que lembrava uma bela espada? Ai, meu Padre: tive um susto. Num velho missal de minha Mãe havia uma luminária com uma cabeça de Cristo! Deus, como aquele homem se parecia... (Queiroz, 1977, p. 15).

Erotismo e transgressão na voz do feminino

Em seu livro *Sagrado e Profano*: a essência das religiões, Mircea Eliade (2001) diz que a primeira definição atribuída ao sagrado está relacionada com o que é oposto ao profano. O sagrado seria algo que não faz parte de nosso mundo natural, por isso as manifestações sacras, bem como as suas representações, seriam pertencentes a uma ordem diferente, a uma realidade que não pertence ao nosso mundo natural e profano, visto que “o sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades ‘naturais’ (Eliade, 2001, p. 16).

Eliade (2001) afirma que o homem apenas tomará conhecimento do sagrado quando esse se manifestar, uma vez que ele é absolutamente

diferente do profano, tudo se tornará pertencente a uma realidade fantástica, mística e insólita. O autor ainda diz que “para os primitivos, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas, o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. [...] Potência sagrada quer dizer ao mesmo tempo realidade, perenidade e eficácia” (Eliade, 2001, p. 18). O que nos leva a pensar que, para os povos primitivos e pré-modernos, toda e qualquer manifestação do sagrado estará relacionada com amostragens do poder divino.

Enquanto a revelação do sagrado dá-se através da orientação na “homogeneidade caótica”, “a experiência profana, ao contrário, mantém a homogeneidade e, portanto, a relatividade do espaço. Já não é possível nenhuma *verdadeira* orientação, porque o ‘ponto fixo’ já não goza de um estatuto ontológico único; aparece e desaparece segundo as necessidades diárias.”, de acordo com Eliade (p.27).

Era João Maria, belo de corpo e de voz. Margarida já o ouvira antes cantar, à noite, sem saber a quem pertencia a extraordinária voz. Seu olhar não se tolhe diante do corpo masculino semiexposto. Sua confissão não se reprime diante do sacerdote, o que confirma sua atitude determinada e franca. Semelhante à Sherazade, Margarida também seduz pelo discurso.

Leitora assídua, foi capaz de entreter os marinheiros e o comandante do navio, seu primo Roberval, com as histórias dos romances lidos. Quando não se lembrava do enredo, inventava-os com desenvoltura e com ousadia. Depois de entregar-se a João Maria, o amante, Margarida não poupa detalhes dos seus encontros amoroso, mesmo sabendo que os narra a um padre, e ainda afirma que “não desgostava da minha nova condição, nem a julgava humilhante!” (Queiroz, 1977, p. 20).

Descobertos em adultério, Margarida é deixada em uma ilha perdida, acompanhada da criada Juliana. Significativamente, chama-se a Ilha dos Demônios, e é a segunda parte da narrativa, simbolizando a punição masculina contra a desobediência feminina. João Maria seria castigado no próprio navio, mas as duas mulheres foram abandonadas

naquele lugar deserto e medonho, o que levou Margarida a refletir: “Seria, desde o começo do mundo, mais duro o castigo do pecado para a mulher que para o homem?” (Queiroz, 1977, p. 29).

A protagonista tinha razão em suas reflexões. Em todos os tempos, a mulher tem sido tratada de forma diferenciada pelos homens, e quase sempre no sentido negativo, punitivo. O fiel da balança da justiça costuma pender a favor do lado varonil. João Maria liberta-se do navio, joga-se nas águas turbulentas e consegue alcançar a ilha onde se encontra a mulher amada. E é nesse momento que mais uma comparação profana é construída pela narradora: “Nunca me pareceu ele mais com o Cristo, do que assim desfigurado pelo cansaço da véspera, e mal vestido com o manto” (Queiroz, 1977, p. 37).

Maria José de Queiroz, em seu livro *Os males da ausência* ou a literatura do exílio (1998), reporta-se a textos bíblicos (deportações dos povos de Judá e de Jerusalém, por volta de 597 a.C.) para explicar como o exílio era considerado uma punição ou um castigo divino, assim como o mito da migração, na mitologia grega. As deportações tinham um caráter moralizador e punitivo. E o regresso à terra pátria simbolizava o perdão, um restabelecimento da ordem e da harmonia com o divino. A autora aponta que o exílio, no entanto, jamais arrefeceu o apreço ao Logos, à palavra. Segundo Maria José de Queiroz, “o exílio implica também sutura, reconstrução, criação. [...] Ao desespero da perda de quanto se deixa para trás se sobrepõe a esperança e o recomeço” (Queiroz, 1998, p.29-30)

A ilha simboliza o desterramento para a mulher pecadora. Por um lado, é o exílio forçado, separação do convívio social, lugar de isolamento, de sofrimento, de solidão e de dor. Por outro lado, é a expressão da consciência da protagonista, que não se considerava a-normal, apesar dos reclames religiosos e sociais. Por isso a ilha é povoada de demônios e de seres extraordinários, garantindo o efeito de insólito à narrativa. Rosalba Campra, em seu livro *Territórios da ficção fantástica* (2016), afirma:

Esse mundo, que os textos apresentam ao leitor como sua realidade própria, se vê regido por leis determinadas: as convenções que constituem o sistema de realidade dos gêneros. É esse sistema que o leitor decifra em cada caso particular, fazendo a possível leitura (Campra, 2016, p. 74).

A realidade do contexto histórico no século XVI não aprovaria uma mulher de família, educada, viajar desacompanhada do marido; assim como não lhe seria permitido um relacionamento adúltero e uma gestação com o amante. É nesse sentido que o romance em discussão é regido por leis próprias, tendo o insólito como sustentação para esses desvarios do feminino, no limiar da insanidade, a ponto de dialogar com animais.

Um desses seres é uma lebre, com quem Margarida conversa com frequência. A lebre simboliza a fertilidade, a abundância, a prosperidade, a inocência, a juventude, a astúcia e a inteligência. De hábitos noturnos, é conhecida a característica da reprodução farta das lebres. Em um dos diálogos com Margarida, a lebre lhe questiona se ela teria apenas um filhote, o que lhe parecia impossível, já que não se viam como seres de naturezas diferentes. Outros eventos insólitos são vozes e gritos que se ouvem na cabana, estremecida constantemente por forças estranhas e violentas. Tudo na ilha é danação, como se a protagonista tivesse sido jogada em um inferno em vida, para expurgar sua insubordinação ao sistema falocêntrico e patriarcal.

As torturas físicas e psicológicas sofridas por Margarida se intensificam pela gravidez, parto e primeiros meses de vida do seu filho, privados de alimentos e conforto, durante o inverno, culminando em sua morte prematura³. E uma dúvida avassaladora, se Juliana teria se

3 Somam-se a esses agravantes, a tristeza profunda do exílio, conforme discute Maria José de Queiroz, a partir de referências à tese de Johannes Hoffer (1688) sobre o “mal do exílio”, decorrente de depressão nostálgica, por inadaptação fisiológica, modificação dos hábitos alimentares (sabores, odores domésticos e convívio familiar) e a influência do espaço. Segundo Queiroz, a concepção psicossomática da nostalgia (doença do exílio) foi banida do discurso médico a partir do século XIX, mas não desapareceu da literatura.

deitado com o seu homem. Contraditoriamente, a protagonista revela-se determinada e independente no início da narrativa, a ponto de escolher o esposo segundo o seu interesse, principalmente relacionado à busca de aventuras e do desconhecido, mas se apaixona por um tripulante do navio e a ele se entrega passivamente.

Na companhia do amante, torna-se dependente, possessiva, ciumenta. Sobrevivendo na ilha ao lado da criada Juliana, os três enfrentam dificuldades de relacionamento, de diálogo, de compreensão e de manutenção do acampamento rústico que conseguiram improvisar, vencendo obstáculos diários e lutas constantes contra a fome, o frio e o desconforto. Um homem e duas mulheres. O isolamento da ilha, o distanciamento da ética e da moral controladora da sociedade. Tudo isso contribui para aflorar o inconsciente sexual reprimido de Margarida:

Padre! Contaram-me a respeito de sabás e feitiçarias; conheci fatos que se passaram nas florestas de nossa terra. Como este, tão hediondo e ao mesmo tempo tão fascinante, não poderiam ser! Calculai uma vasta roda, tal corrente constituída por seres vários a girar com fúria. Fazia ela um zumbido, um cantar entre o urro do animal e a voz humana. [...]

Feras, parece, sacudiam-se unidas, contorciam-se, lúbricas, delas escorrendo o excremento, e girava e tornava a girar aquela tão ínfima união de espíritos e torvas formas, celebrando, possessos, da carne toda a fúria (Queiroz, 1977, p.69).

Margarida era casada, mas distante da vigilância social, vivia livremente sua sexualidade reprimida com o amante João Maria. Os fantasmas e seres extraordinários com os quais a personagem “dialoga” representam as vozes do inconsciente, vozes moralizadoras que, a princípio, a heroína tenta rechaçar, considerando-as produto da sua imaginação. Com o passar do tempo, Margarida convive com essas manifestações insólitas, o que significa sua aceitação quanto ao que é a-normal segundo as convenções sociais.

No entanto, quanto mais se libera sexualmente mais se torna possessiva, contrariando a busca empreendida no início da narrativa pela independência feminina. De uma certa forma, é responsável até mesmo pela morte do filho, já que, por ciúmes, impede a criada Juliana de cuidar da criança e curar sua enfermidade, como ela sabia fazer. Margarida também é responsável pela morte da criada quando a tortura com suas dúvidas e perguntas sobre um possível relacionamento sexual com João Maria. Sem responder aos questionamentos da senhora, Juliana joga-se do despenhadeiro e se mata.

Margarida é encontrada na ilha e reinserida no espaço civilizado. Desta vez, no isolamento de um convento, destino tão frequente para as mulheres que ousaram buscar a liberdade e a independência. A diferença é que a protagonista, mesmo nesse lugar considerado de vigilância moral, não se cala, e é por meio de seu relato-confissão a um padre que conhecemos a sua história de transgressão. O abandono pelo marido, a viagem sofrida ao novo mundo, a punição do primo ao deixá-la na ilha e a perda das pessoas com quem convivia não lhe fizeram esquecer suas aventuras libertárias, a ponto de contá-las sem culpa.

Retomando Mircea Eliade, “o profano se opõe ao sagrado”. Mas, ele próprio, relativiza a afirmação, dizendo que, “Evidentemente, é preciso não confundir o conceito do espaço geométrico homogêneo e neutro com a experiência do espaço ‘profano’ que se opõe à experiência do espaço sagrado.” (Eliade, 1996, p. 27), e, em seguida, apresenta a definição de liminaridade para situar o homem entre as categorias mencionadas:

O limiar que separa os dois espaços indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso. O limiar é ao mesmo tempo o limite, a baliza, a fronteira que distinguem e opõem dois mundos – e o lugar paradoxal onde esses dois mundos se comunicam, onde se pode efetuar a passagem do mundo profano para o mundo sagrado. (Eliade, 1996, p.29)

Dessa forma, podemos dizer que há uma interação entre o sagrado e o profano, que se encontram e interagem diversos pontos. Em relação ao erotismo, tanto o sagrado quanto o profano, é importante considerar o contexto histórico e cultural da época em que a obra foi escrita. No romance, Dinah Silveira de Queiroz retrata de maneira intensa e muitas vezes lírica as emoções e os conflitos das personagens, especialmente no que diz respeito às relações amorosas e à sensualidade.

O erotismo sagrado pode estar presente na forma como a autora explora a profundidade dos sentimentos amorosos e a conexão espiritual entre os personagens. Através de suas descrições e do desenvolvimento dos relacionamentos, Dinah Silveira de Queiroz explorou temas como a transcendência do amor e sua dimensão espiritual.

Por outro lado, o erotismo profano pode ser visto na representação mais carnal das relações entre as personagens, assim como nas tensões e nos desejos humanos que permeiam a narrativa. A autora abordou questões de desejo, posse, e liberdade sexual de maneira provocativa para a época.

É importante ressaltar que a maneira como o erotismo é tratado em *Margarida la Rocque* reflete não apenas as visões e as preocupações da autora, mas também as normas e os valores da sociedade brasileira de décadas atrás. Dinah Silveira de Queiroz é conhecida por sua habilidade em explorar temas complexos de maneira sensível e profunda, o que certamente inclui a representação do erotismo em suas obras literárias.

Margarida pode ser vista como mimese do próprio romance pois concentra ambiguidade, singularidade e progressão. É possível afirmar que há a construção de uma identidade na temporalidade da narrativa, ao longo do romance, o que sinaliza outras trajetórias possíveis, nas obras literárias e na vida.

Considerações finais

Nas últimas frases da confissão, a protagonista diz ao padre não crer na existência de demônios nem de espíritos, que é a solidão e o desespero que criam os demônios e os fantasmas. Assim, a personagem acena para uma evolução no pensamento feminino, no sentido de que culpa e pecado são resultados de uma condição imposta às mulheres, contra a qual não devem se calar.

Referências

CAMPRA, Rosalba. **Territórios da ficção fantástica**. (Trad. Ana Cristina dos Santos; Flávio Garcia.) Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUEIROZ, Dinah Silveira de. **Margarida La Rocque** – a ilha dos demônios. Rio de Janeiro: José Olympio/ Brasília: INL, 1977.

QUEIROZ, Maria José de. **Os males da ausência, ou a literatura do exílio**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

STEFFEN, Ana Cristina. **Quando a mulher tem voz: a narradora-personagem de Margarida La Rocque**: A ilha dos demônios, de Dinah Silveira de Queiroz. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 144. 2019.

ONFRAY, Michel. **Teoria da Viagem**: poética da geografia. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Onde o *self-made man* não tem vez: decadência e desilusão na moderna prosa de ficção brasileira

Talles Luiz de Faria e Sales¹

*“Cada um de nós é a bússola sem norte.
Sempre o presente pior do que o passado”.*
Alphonsus de Guimaraens

A Semana de Arte Moderna de 1922 constitui um evento, em retrospecto, de inegável valor para a cultura e para a história brasileiras, mas, ao contrário do que certa historiografia pressupõe, não se trata de um evento primordial que irradia e refunda a literatura brasileira ao longo dos rincões do Brasil para além dos antigos campos de Piratininga. A recepção da Semana de 1922 enquanto movimento estético e cultural nacionalmente disruptivo é, para dizer pouco, desigual. Impulso radical de desconstrução do Brasil, em busca de um mítico “matriarcado de Pindorama” e do questionamento em pastiche hamletiano pelo “tupi or not tupi”, enquanto se digladiava contra a nascente burguesia industrial, em muito composta por imigrantes, a favor da oligarquia cafeeira representada pelo mecenato de Paulo Prado, base fundamental do arranjo político da República Velha, acabaria por conflitar com os interesses de um Brasil subdesenvolvido que já não podia escudar-se na mítica pré-colonial anterior ao liberalismo econômico que ganhava terreno, ainda que moveção, com

1 Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, é Mestre em Estudos Literários, com ênfase em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela mesma instituição, e Doutor em Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Culturas pela Universidade do Minho, em Portugal. Integrante da rede de cooperação de pesquisadores *MinasMundo: o cosmopolitismo na cultura brasileira* (<https://projetominasmundo.com.br/>). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1358-4194>. E-mail: tallesluiz@yahoo.com.br.

o peculiar republicanismo brasileiro. No “Manifesto regionalista” de 1926, Gilberto Freyre denunciava “certo anti-lusismo” nos rapazes de 1922. Graciliano Ramos, como é de se esperar, em fio muito mais cortante, perguntado por Homero Senna sobre que impressão lhe deixou o Modernismo, responde de pronto: “Muito ruim. Sempre achei aquilo uma tapeação desonesta. Salvo raríssimas exceções, os modernistas brasileiros eram uns cabotinos” (Senna, 1977, p. 50). E conclui ao ser perguntado se se considerava modernista: “Que ideia! Enquanto os rapazes de 22 promoviam seu movimentozinho, achava-me em Palmeira dos Índios, em pleno sertão alagoano, vendendo chita no balcão” (Senna, 1977, pp. 50-51). Linha de corte também manifesta pelo mineiro Eduardo Freire que, em artigo de 1925, dirigido aos jovens modernistas mineiros de *A Revista*, denominou o movimento paulista de “brotoeja literária” levada a cabo por “espíritos assombradiços” que saltavam sobre Machado de Assis para cultuarem exclusivamente a basófia boêmia dos *enfants terribles* da segunda fase romântica. Por meio de Bento Pires, seu alter-ego no romance *O Clube dos Grafômanos*, publicado em 1927, Freire investia: “Esses neo-românticos [os modernistas] visam somente à exibição, ao diletantismo e ao passatempo, ainda que nos queiram convencer de que querem reformar a mentalidade brasileira” (Freire, 1981, p. 87). Sessenta anos depois, o próprio Drummond acabou por lhe reconhecer a crítica:

[Freire] Chamou-nos atenção para as nossas fraquezas e ao mesmo tempo nos estimulou para fazer alguma coisa a mais. Agora, o que caracterizava o grupo modernista de Belo Horizonte [...] era uma certa despreocupação, a gente não tinha muita consciência do que nós estávamos fazendo (Cury, 1998, p. 142).

Também Cyro dos Anjos, outro escritor mineiro, sem deixar de avaliar em páginas precedentes o anti-lusismo que tencionara culturalmente a década de 1920 – elemento, e só por isso o assinalo aqui, que considero relevante para o salto que deram os modernistas em busca

do indigenismo romântico –, atenua, e muito, o impacto imediato da Semana de Arte Moderna em Belo Horizonte:

Escassos comentários se ouviam sobre a Semana de Arte Moderna que, no momento, pouco ou nenhum eco teve além-Mantiqueira, e, suponho, no restante do País, então dividido em ilhas culturais de frouxo comércio. Bomba de efeito retardado, veio a explodir e ganhou importância foi nas páginas da história, por obra de escavações da crítica (Anjos, 1994, p. 391).

Seja pelo viés culturalista, que não confundia “Brasil” com “Pindorama” e “brasileiro” com “bom selvagem”, seja pela recusa ao critério de historiografia literária que escamoteava as obras com pouca “cor local”, seja, ainda, pela deficitária comunicação num país tão diverso e extenso e subdesenvolvido, o impacto imediato do modernismo paulista foi tênue. Entre os sertões e as montanhas, pouco navegou pelas águas do rio São Francisco, de modo que os autores aqui elencados pouco lhe seguiram o traçado, sem que isto implique que o movimento seja destituído de importância, ainda quando a maior parte dela ganhe significado pelo espelho do retrovisor da crítica. Em sua esteira, contudo, senão outros modernismos, outras linguagens do Modernismo brasileiro serão engendradas.

O “espaço do subsolo” do Modernismo brasileiro

Mais tarde, esta defasagem encontrará vazão, no caso mineiro, nas obras de Cornélio Penna, Lúcio Cardoso, Guimarães Rosa, estendendo-se, em parte, até Autran Dourado, constituindo uma linguagem específica do Modernismo brasileiro que Luiz Costa Lima (1975, p. 71) denominou por “espaço do subsolo”, grosseiramente identificado à ficção de caráter psicológico ou de angústia religiosa. Espaço que se aprofunda na medida da corrosão do tempo brasileiro naquilo que o ramifica à sociedade patriarcal, diferindo da blague do idealismo festivo da Semana de 1922,

como desilusão pessoal e consciência do subdesenvolvimento do país, temas que marcarão a produção literária dos anos 1930, o que acaba por colocar em xeque, em termos brasileiros, a mítica do *self-made man*, como bem observou Emílio Maciel (2019, p. 72) a propósito de certo tipo de romance mineiro, “que finca também seu pé-atrás diante do encanto fácil do mito liberal do *self-made-man*”, ainda que o “componente anti-moderno dessa ojeriza” remeta à obsessão pela genealogia familiar que remonta ao antigo. Suas personagens paralizam-se diante de uma espécie de interregno onde o antigo impera apenas como máscara ou reminiscência sobre o presente e o novo ainda não tem condições de existir, circunscrito pelo halo de um passado que ainda não cessou de passar.

Especificamente quanto à moderna prosa de ficção brasileira, a iteração desta modalidade de romantismo da desilusão, tipologia do romance que Lukács (2000, p. 123) classifica como aquela que manifesta a derrota da exigência utópica do indivíduo à realidade, sendo esta derrota o pressuposto da subjetividade problemática que protagoniza o romance da desilusão, o que se verifica acentuadamente na ficção ambientada em Minas Gerais. A piada e a blague da primeira fase modernista, a denúncia ou o testemunho da miséria que marcam boa parte da produção dos anos 1930, aqui cederão lugar à focalização da decadência, com a derrocada econômica de antigas oligarquias provincianas que já não são mais dirigentes, mas apenas dominantes (domínio exercido, e nem sempre eficaz, pela força coercitiva da moralidade tradicional ou da violência psicológica ou física), à fragmentação do tradicionalismo ontológico familiar da qual derivam nostalgia e loucura como polaridades da insegurança ontológica (Laing, 2015, p. 30ss) pela atopia de um interregno onde o *pater familias* é já uma figura vaporosa e o *self-made man* não tem vez, enredado pelos vapores de sua própria ruína pessoal e familiar, bem como por um liberalismo aqui atravessado pelo subdesenvolvimento e pela dependência econômica que o produzem através da divisão internacional do trabalho, na qual o país se insere como exportador de matéria-prima. Entre o fantasma

do *pater familias* da sociedade patriarcal e o *self-made man* de um liberalismo republicano de superfície, posto que não promove alterações profundas quanto à extensão dos direitos civis à população brasileira, a linguagem do subsolo do modernismo brasileiro forjará uma personalidade problemática, não raro modulada pela figura do “pobre-diabo”, com a alma “mais ampla e mais vasta que os destinos que a vida lhe é capaz de oferecer” (Lukács, 2000, p. 117).

A desadequação entre subjetividade e mundo exterior põe em curso o demonismo que acomete à personalidade problemática do romance, a qual configura, pelo hiato entre interioridade e aventura, uma psicologia demoníaca, posto que sua relação com o mundo está destituída de sentido imanente, inviabilizado investimento desse sentido tributário ao transcendente, motivo pelo qual dirá Lukács (2000, p. 90) que o romance é a epopeia do mundo abandonado por deus. Resultante de uma condição de insegurança ontológica adensada pela intensificação do processo de secularização pela modernidade, a *pari passu* do desencantamento do mundo nos termos weberianos, o demonismo da desilusão possui uma peculiaridade brasileira modelada por uma pinça que se articula entre o que se poderia denominar como a desilusão republicana e o demonismo da decadência. Ao contrário do que promete, a república não entrega a ampliação da cidadania. Como nota José Murilo de Carvalho (1987, p. 65), a “estadania” que substitui a cidadania será “a participação, não através da organização dos interesses, mas a partir da máquina governamental, ou em contato direto com ela”, calcada em solicitações de benefícios, isto é, na manutenção do mecanismo do favor. Da entrega da “estadania” quando se prometia a ampliação da cidadania desponta o germe da desilusão republicana, solapando seu ideal: “mesmo dentro da lógica liberal, fez com que o encanto inicial com a República rapidamente se esvaísse e desse origem à decepção e ao desânimo” (Carvalho, 1987, p. 56).

Por sua vez, o demonismo polarizado pela decadência – o demonismo da decadência, extrapolando aqui a conceituação lukasciana –,

prismado em sua ambiência moderna correlata às críticas a essa mesma modernidade especialmente por escritores franceses como Baudelaire, Gautier e Huysmans, o horror ao progresso figurado pela sociedade industrial e as consequências políticas e econômicas de um capitalismo voraz que corroe as utopias da Revolução Francesa, mergulhando a França no Junho de 1848, atrelou o conceito de decadência à crítica à modernidade (Desmarais, 2019, p. 98-99). Associado a este conteúdo crítico, entretanto, emerge um pessimismo cultural que não necessariamente se conecta ao desejo de conservação da ordem anterior que começa a se dissolver, mas ao temor relativo ao que virá em seu lugar (Herman, 2001, p. 16), mesclado à insegurança ontológica do sujeito que se sente incapaz de se equilibrar neste interregno. Não se trata, portanto, de um movimento análogo ao da *anakuklosis* grega, com seu ciclo de fortuna e virtude: no espaço do subsolo do Modernismo brasileiro não há desejo de manutenção da ordem anterior, aquela da sociedade patriarcal, mas a desidentificação com o presente, mediado pela força, ainda que reminescente, do passado que ainda não terminou de passar, embotando a ação, móbil da aventura, e cerceando a adaptabilidade do sujeito a um futuro que, afinal, nunca chega, afundando-o na água estagnada de um imobilismo terrorífico, lírico ou de uma nostalgia pelo que não se sabe bem o que é que se perdeu.

A este conteúdo de desilusão histórica a moderna prosa de ficção ambientada em Minas Gerais responderá com a emergência de específicas configurações formais, formas que auscultam ou que dão a ver as tensões e contradições entre as permanências das formas sociais da sociedade patriarcal e a expectativa de cidadania prometida pelo liberalismo republicano mas entregue apenas como estadania e manutenção da rigidez hierárquica assegurada pela manutenção do mecanismo do favor numa economia de industrialização anêmica e predominantemente agrária e extrativista, portanto, de baixa absorção de profissionais liberais, refluindo para a cultura bacharelesca com vistas ao ingresso na burocracia estatal mediado pelo favor. De resto, mantém-se,

se não se aprofunda, o conhecido ditado popular: pai taverneiro, filho barão, neto mendicante. Aqui, o *self-made man* não tem vez.

O demonismo da decadência e a personalidade problemática em Cornélio Penna, Cyro dos Anjos e João Guimarães Rosa

Em Minas, onde ao lado do latifúndio de extensão poder-se-ia falar também de um latifúndio de profundidade vinculado à mineração, esta iteração do romantismo da desilusão, a possibilidade de atuação numa economia liberal cerceada pela contemplação da decadência e das ruínas da sociedade patriarcal, projeta-se nos romances de Cornélio Penna que, a partir de *Frenteira* (1935), dará início a uma escavação do tempo histórico brasileiro, partindo, neste romance, da segunda década do século XX, ambientado em Itabira, para remontar ao passado da cidade mineira ainda em *Dois romances de Nico Horta* (1939) e em *Repouso* (1948), chegando ao crepúsculo do Segundo Reinado em *A menina morta* (1954), sua obra-prima ambientada numa fazenda cafeeira localizada na porção fluminense do Vale do Paraíba. Tanto o inominado narrador-autor do diário que compõe *Frenteira*, quanto Nico Horta, Dodô e Carlota são protagonistas – se é que assim podem irresolutamente ser classificados – que partilham da personalidade problemática típica do demonismo do romantismo da desilusão, ao tempo em que se esbatem com a decadência e a insinuação do violento passado da família, enriquecida pelo uso do trabalho escravo. Ao fim e ao cabo, nenhum deles consegue transpor o “círculo mágico”, para usar uma expressão cara ao autor, mantido pelo domínio moral de uma oligarquia que já não mais dirige a esfera econômica. A insegurança ontológica decorrente da fragmentação do tradicionalismo familiar, sugerido ou revelado como máscara moral que encobre a violência, como na figura da menina morta em seu último romance, põe em curso a nostalgia e a loucura ao converter o presente em pesadelo, verdadeiro cemitério dos vivos, uma vez que o passado violento deixa de ser sonho ao fraturar-se

a mitologia familiar e que o futuro não desponta como um tempo no qual seja possível se instalar, pelo menos não do ponto de vista das personagens problemáticas. Vivendo como se fora da superfície da história, numa “trama densa, subterrânea” (Penna, 1958, p. 579), os pensamentos de Dodôte em *Repouso*, para dar apenas um exemplo, sintetizam essa espécie de sensação de vacuidade da presença que tolhe a ação:

Sabia agora que eram esses pensamentos que a tinham amargurado; eram eles os primeiros escravos, eram eles os tecelões dos mais pesados e espessos véus que cobriam, deformando-o, o mundo dos outros. Eram os químicos que destilavam o entorpecente que a fizera viver mergulhada em interminável torpor, atada por minuciosos cordões aos pequenos sacrifícios cotidianos, que tinham sido a vida. Juntados, representavam apenas uma disparatada e confusa montanha, que se estendia larga e monstruosa, sem alturas onde pudesse subir e respirar, sem formar base para uma construção (Penna, 1958, p. 536).

Na água estagnada da decadência não é possível fundar nada. O pano de fundo do romance é a venda da fazenda mineradora do Jirau a uma companhia inglesa, posto que derrocada pela abolição do trabalho escravo. A personalidade problemática, incapaz da ação disruptiva que possa precipitar a decadência e fazer nascer o novo, oscila entre o temor pelo futuro e um passado no qual já não pode se refugiar, pois, nele, a reminiscência da nostalgia da infância se confunde com a recusa da violência que o sustentou. Mesmo Carlota, em *A menina morta*, ao conceder as cartas de alforria aos escravos antes da abolição, e, portanto, pondo em curso uma ação disruptiva que precipita a decadência da fazenda do Grotão, opta por enclaurar-se no antigo casarão junto à mãe, enquanto assiste à fuga apressada de ex-escravos, funcionários e agregados da fazenda, erodindo o sistema e contemplando a ruína sem engajar-se no auspício de um tempo novo que a decadência prefigura. Microcosmo de uma conjuntura nacional de larga escala, na qual

nenhuma forma de ingresso à cidadania foi relegada aos ex-cativos ou mesmo aos caipiras, caboclos, mulatos, brancos pobres e “desclassificados” em geral, privilegiando a importação de mão-de-obra europeia com vistas ao embranquecimento e mantendo a hierarquia do período imperial onde a ascensão social só era possível pelo ingresso na estada-
nia mediante o mecanismo do favor.

Em clave diversa, mas ainda na escala do imobilismo do interregno, *O amanuense Belmiro* (1937), de Cyro dos Anjos, recoloca tensão paralela, menos assinalada pela menção direta à escravidão, mas onde se capta os sentimentos de nostalgia pelo passado e inadaptidão quanto ao presente, a decadência familiar figurada no próprio Belmiro Borba, que pouco ou nada traz da força de *pater familias* rural que vislumbra na figura paterna, proprietário de fazenda de gado na lrica Vila Caraíbas, espaço ficcional coincidente à Montes Claros natal do autor. Procurando retomar as “estradas perdidas de Vila Caraíbas”, o amanuense se propõe a reconstituir o mundo rural perdido de sua infância e adolescência, assentado à mesa de sua sala de jantar na Rua Erê, “onde o relógio de repetição bate horas caraíbanas”, como um refúgio à precariedade do presente. O gênero diarístico modelado pelo romance, se por um lado deixa emergir o cotidiano de Belmiro e de seu reduzido grupo de amigos, não assume a feição do livro, canibalizado pelo romance e seccionado por divisão capitular, não por marcadores de data, transgredindo uma convenção dos diários. Ao fim e ao cabo, o luar carai-bano e suas noites ermas, “todo o mórbido romantismo, secreção da fazenda e da Vila”, associado ao “amor platônico” por Carmélia, mitificada em Donzela Arabela, a partir de um festejo carnavalesco em Belo Horizonte, capital do exílio do amanuense, constitui o fio subterrâneo do romance, através do qual se amarram os acontecimentos cotidianos. O equilíbrio sutil dessa tensão entre passado e presente, alcançado pelo estilo de um lirismo nostálgico, tem a sua dificuldade consciente para Belmiro, e é o esforço do estilo para consecução deste equilíbrio o que constitui a conquista principal do romance, em seu esforço de

reviver o mundo perdido do passado em meio à desagregação provocada pelo presente: “Não voltarei a Vila Caraíbas. As coisas não estão no espaço; as coisas estão é no tempo. Há nelas ilusória permanência de forma, que esconde uma desagregação constante, ainda que infinitesimal” (Anjos, 1975, p. 73).

A decadência é, aqui, não apenas da matéria, mas do tempo, uma vez que o espírito não consegue sustentar o assalto do cotidiano e cristalizar na memória a imagem do passado. Não deixa de ser, entretanto, também decadência da matéria, uma vez que a fazenda herdada do pai se esvaiu e o filho do fazendeiro vive no arrocho de amanuense na capital mineira. Malgrado a promessa, o halo do luar caraibano não se esvai, mas traz consigo também projeções espectrais, especialmente na sombra lançada pela figura paterna, o Borba ríspido, rude e viril, que queria o filho dedicado à fazenda, não à boemia da literatura, das sanfonas e serenatas. E o desajuste entre o que o velho Borba desejava e o que o último Borba pratica é um segundo tensionamento constante que se acopla ao tensionamento entre a tentativa de recuperar o tempo perdido e o consequente tolhimento da ação no tempo presente:

Onde estão em mim a força, o poder de expansão, a vitalidade, afinal, dos de minha raça? O pai tinha razão, do ponto de vista genealógico: como Borba, fali. Na fazenda, na Vila, no curso. Meu consolo é que sou um grande amanuense. Um burocrata! exclamava com desprezo (Anjos, 1975, p. 08).

Abandonado e dissolvido o mundo rural ancorado na sociedade patriarcal, resta ao amanuense, além da mitificação da sonhada Carmélia em Arabela, o horizonte da estadania em devaneios na Rua Erê, sentindo-se nomeado segundo oficial, em portaria publicada no jornal oficial, promovendo o “amanuense Belmiro Borba”. A estreiteza do presente e o tolhimento da ação pela alma da personalidade problemática mais ampla que as possibilidades que supõe a vida lhe tem a oferecer, remete-a, entretanto, inapelavelmente para o passado, ainda que saiba

que “Onde pretendi encontrar a alma das épocas idas, não encontrei senão pobres espectros” (Anjos, 1975, p. 72). A insegurança ontológica e o pessimismo cultural da decadência não sustentam a ilusão de reviver o passado no presente, porque o sabe passado, espectral; no interregno do tempo presente, entre passado e futuro, o que a subjetividade anseia é o recolher-se em si mesma. E o que ela é também é presente, motivo pelo qual o cotidiano irrompe no projeto da rememoração lírica. Carmélia casa-se com outro, parte para a Europa em lua-de-mel, Belmiro ridiculamente vai ao Rio de Janeiro para vê-la de longe por uma última vez, sem jamais lhe ter falado, recriminando-se porque “Um Borba teria furtado a moça e a levaria na garupa do cavalo, para a fazenda de Vista Alegre” (Anjos, 1975, p. 195). Mas nem Belmiro se julga tão Borba, nem a Vista Alegre existe mais. Recolhido em suas decepções, restará ao amanuense, sequer a estadia pela nomeação como segundo oficial, mas concluir que “A verdade está na Rua Erê e não no Arpoador”, ouvindo o bater fantasmal das horas caraibanas que repercutem o demonismo da degeneração familiar e da decadência.

Guimarães Rosa, em “Buriti”, última novela do ciclo de *Corpo de Baile* (1955), também repisa a decadência da oligarquia rural, desta vez na fazenda do Buriti Bom, no sertão do Abaeté. Iô Liodoro, proprietário da fazenda, figura o *pater familias* que começa a esmaecer no sertão mineiro, revestindo com a máscara moral senhorial uma realidade oculta que cresce pelo acúmulo dos símbolos que enfeixam a ruína econômica da fazenda, um “mal-presos barco” nas águas do Brejão-do-Umbigo, o incontrolável erotismo que perpassa a atmosfera da novela, do qual o Buriti-Grande assoma como símbolo fálico, e o pêndulo de decepção e nostalgia que tem efeito em Miguel: em “Campo geral” é ele quem sai, Miguilim, das grotas do Mutum para a cidade, mas, retornado e crescido em “Buriti”, já não tem certeza das vantagens da troca do campo pela cidade e procura recuperar a vivência de um sertão que lhe aparece em imagem telúrica e justaposta ao desejo por Maria da Glória, filha de Iô Liodoro. A decepção de Miguel é sugerida logo na abertura

da novela: “Mas, para ele, aproximar-se dali [da fazenda do Buriti Bom] estava sendo talvez trocar o repensado contracurso de uma dúvida, pelo azado desatinozinho que o destino quer. Achava” (Rosa, 1994, p. 863). Os sintagmas da frase intensificam a corda-bamba da desilusão e da nostalgia de Miguel, enquanto o verbo no pretérito imperfeito do indicativo, isolado na frase que arremata o período, assinala a dúvida do narrador quanto ao “azado desatinosinho” que Miguel credita ao destino. A atitude de Miguel permanece dúbia, núcleo da personalidade problemática que já se esboçava em Miguilim pelo atrelamento às desilusões da mãe (com o Mutum, com o marido, com a vida encravada nos meios dos morros) ainda que forcejando resolução:

Contra o sertão, Miguel tinha sua pessoa, sua infância, que ele, de anos, pelejava por deslembrar, num esforço que era a mesma saudade, em forma mais eficaz. Mas o grande sertão dos Gerais povoava-o, nele estava, em seu amor, carnal marcado. Então, em fim de vencer e ganhar o passado no presente, o que ele se socorrera de aprender era a precisão de transformar o poder do sertão – em seu coração mesmo e entendimento. Assim também na existência real dele sertão, que obedece ao que se quer. – “Tomar para mim o que é meu...” Como o que seja, dia adiante, um rio, um mato? Mil, uma coisa, movida, diversa. Tanto se afastar: e mais ver os buritis no fundo do horizonte (Rosa, 1994, p. 873).

Introduzido no Buriti-Bom pelo vizinho de iô Liodoro, nhô Gualberto Gaspar, Miguel oscila ao perceber que muito do que relata o seu guia “se desmentia ante o real”, dando “uma certa decepção” (Rosa, 1994, p. 897). Se do ponto de vista da diegese a decepção ficará recalcada e suspensa para Miguel, porque além da “certa decepção” com o sertão, sugere-se uma eventual decepção com Maria da Glória e a perspectiva da herança a ser deixada por iô Liodoro – Maria da Glória não se casará virgem, o Buriti Bom vai sendo comido pelas beiradas pela vizinha fazenda da Grumixã, ambas ações protagonizadas por nhô Gualberto Gaspar, este, sim, o self-made man que não é herói, mas aparição

fantasmal –, no que poderia ser a longa duração subterrânea de *Corpo de Baile*, Miguilim/Miguel incorpora a transição do que poderia ser associado a uma passagem, retomando a terminologia lukasciana, do idealismo abstrato para o romantismo da desilusão.

Miguilim sai do Mutum em “Campo geral” para estudar e se formar na cidade, mobilizando as esperanças da mãe; Miguel chega em jeep ao sertão do Abaeté em “Buriti”, formado veterinário. Portanto, tendo em vista que o jeep começa a ser montado no Brasil em meados da década de 1950, Miguilim nasce entre os últimos anos da década de 1920 e os primeiros da década seguinte. Bailam pelas novelas de *Corpo de Baile* as mudanças do país suscitadas pela industrialização promovida pelo Estado Novo, ainda que estas convivam com estruturas insuperadas da sociedade patriarcal, evanescente mas ainda presente nas figuras vacilantes de iô Liodoro e do Cara-de-Bronze da novela homônima. Em certa medida, temos uma *anakuklosis* do capitalismo brasileiro: a mãe de Miguilim, imersa no Mutum, não tem diante de si outra imagem senão a do horizonte fechado pelas montanhas, desiludida e lastimosa; em Miguilim depositam-se as esperanças pelos estudos e, conseqüentemente, pela possibilidade de exercício de uma profissão liberal que o retira da esfera do mecanismo do favor; Miguel, ainda que conserve um idealismo abstrato a contrapelo da perspectiva materna, o de reaver o sertão como genro e futuro herdeiro do domínio de iô Liodoro, está na antessala da desilusão, pela bancarrota da fazenda e pela incerteza de sua reação ao tomar conhecimento dos amores de Maria da Glória, fraturando, a um só tempo, as imagens idealizadas que mantém dela e do sertão. O demonismo da decadência do Buriti Bom se contorce no ritmo do progresso da larva da Grumixã.

Cornélio Penna, Cyro dos Anjos e Guimarães Rosa constituem uma tríade significativa deste veio, uma vez que, cada um ao seu modo, fornecem não exatamente o contrário, mas o negativo – em sua acepção emprestada da fotografia –, tanto da primeira, quanto da segunda fases modernistas, motivo pelo qual os dois primeiros acabaram empurrados

para a etiqueta do romance “intimista ou psicológico” e o último costuma aparecer como uma espécie de monólito literário desvinculado de liames com a produção precedente ou coetânea, para ascender sozinho pelo miraculoso trabalho da linguagem. Alinhavados pelo demonismo da decadência das oligarquias rurais, dão a ver uma terceira margem do Modernismo brasileiro que o caudal dos manuais ainda não conseguiu transportar em seu fluxo contínuo: onde o *self-made man* não tem vez prevalece o imobilismo de um romantismo da desilusão à brasileira.

Referências

- ANJOS, Cyro dos. **A menina do sobrado**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1994.
- ANJOS, Cyro dos. **O amanuense Belmiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- CARVALHO, José M. de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CURY, Maria Z. **Horizontes modernistas: o jovem Drummond e seu grupo em papel jornal**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- DESMARAIS, Jane. Decadence and the Critique of Modernity. In: DESMARAIS, Jane; WEIR, David (eds.). **Decadence and Literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, pp. 98-114.
- FRIEIRO, Eduardo. **O Clube dos Grafômanos**. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1981.
- HERMAN, Arthur. **A ideia de decadência na história ocidental**. 2ª ed. Trad. Cynthia Azevedo; Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LAINING, Ronald D. **El yo dividido: un estudio sobre la salud y la enfermedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- LIMA, Luiz Costa. Ficção: As Linguagens do Modernismo. In: ÁVILA, Affonso. (org.). **O Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1975, pp. 69-86.
- LUKACS, Györg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. Trad. José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

MACIEL, Emílio. Os bens e o sangue: O romance em Minas, entre a mobilidade e o imobilismo. In: BRANDÃO, J. L. (org.). **Literatura mineira: Trezentos anos**. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2019, p. 70-85.

PENNA, Cornélio. **Romances completos**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SENNA, Homero. Revisão do modernismo. In: BRAYNER, Sônia (org.). **Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977, p. 46-59.

O (des)concerto camoniano no lirismo de Cláudio Manuel da Costa

Tânia de Assis Silva Capla¹

Palavras iniciais

O texto que se desenvolve, a seguir, consiste em um recorte revisado do nosso estudo *Ecos do bucolismo camoniano em Cláudio Manuel da Costa* (2021). A Dissertação abordou a aproximação entre o poeta árcade brasileiro e o renascentista lusitano, por meio de algumas tópicas (inerentes ao aspecto pastoril) presentes na poesia de ambos. Relacionado ao tema bucólico, nossa pesquisa observou que o *topos* do desconcerto camoniano é um aspecto mimetizado na poética claudiana.

A mimese provavelmente se deve ao fato de que no árcade há uma constante revisitação aos clássicos, incluindo os renascentistas, sobretudo Camões. Sendo assim, a retomada torna mais plausível a aproximação entre os dois poetas de língua portuguesa.

Quanto ao aspecto mimético referente à recuperação do lirismo bucólico camoniano pelo árcade mineiro, Cláudio Manuel da Costa, colhemos embasamento, principalmente, em Gilberto Mendonça Teles (1979, p. 187) quando identifica que “em todos os poetas da chamada Escola mineira encontramos vestígios de leitura da obra de Camões, ou manifestações explícitas, mas já sem o servilismo do período acadêmico”. A despeito de usar o termo “influência” (sob o risco da conotação pejorativa quanto à autenticidade do influenciado), o crítico se

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP-Araraquara. Bolsista Capes 2022/2026. Grupo de Pesquisa Estudos de Poesia Brasileira Moderna e Contemporânea (UFG/CNPq) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-155X>. E-mail: tania.assis@unesp.br

fundamenta em Antônio Soares Amora a fim de esclarecer que a mimese camoniana, em Cláudio, não fere, de modo algum, sua originalidade já que:

O estudo de todas as manifestações de sua ternura [de Cláudio] levar-nos-á a compreender o traço mais original de sua personalidade lírica, que não pode confundir-se [...] com a personalidade lírica dos poetas que o influenciaram, como é o caso de Camões (Teles, 1979, p. 187).

Consideramos a autenticidade no lirismo claudiano, principalmente quando alude à temática referente ao aspecto antinômico que mescla concerto *versus* desconcerto ou, simplesmente, (des)concerto: o concerto flagrado no épico, mais especificamente manifestado no Canto X de *Os Lusíadas* (1990) que apresenta a “Máquina do mundo”, e o desconcerto percebido na *Lírica Completa* (1980).

Nossa abordagem se pauta no seguinte questionamento: permanece atual a relevância da referida revisitação temática, a partir da poesia de formação da literatura brasileira? Obviamente que não é possível rastrear a ressonância camoniana desde o Arcadismo até a poesia contemporânea, em um estudo de poucas páginas, além de não termos intenção (neste momento) de ampliar nosso objeto de estudo que é centrado na interface entre Camões e Cláudio. No entanto, acreditamos ser válida a menção, mesmo que em brevíssimas linhas, sobre algumas retomadas moderno-contemporâneas da Máquina do mundo, a fim de pensarmos a atualidade camoniana, no sentido de ainda suscitar possibilidades de resignificação e desdobramentos, sugeridas pelas (re) leituras.

Atualidade de Camões e recepção na poesia brasileira

Os ecos camonianos na literatura brasileira propagam-se para além da Escola mineira, estudada nesses termos por Teles (1979, p. 87),

pois continuam ressoando em épocas posteriores e chegam até a contemporaneidade. Especialmente porque a ressonância demonstra ser ainda “intensa a atualidade da poesia camoniana, na mente e na arte dos poetas nossos contemporâneos”, conforme ratifica Carlos Felipe Moisés (2001, p. 28). Tal ideia é representativa das teorias mais recentes que destacam a relevância atual dos estudos sobre Camões.

Especialmente quando aborda os desdobramentos da Máquina do mundo, a exemplo da tópica do (des)concerto, o crítico assim enfatiza:

Dentre os vários caminhos que podem levar à consciência da desordem, um dos mais seguros, a julgar pelo testemunho dos poetas, é o da auto-indagação, viagem aparentemente sem retorno, que **bon número de poetas vêm empreendendo [...], do século XVIII em diante** (Moisés, 2001, p. 59-60, grifos nossos).

Também pensada como a máquina do poema, a tópica é retomada na modernidade com a ideia metapoética de João Cabral de Melo Neto, conforme expressa em sua entrevista ao *Jornal de Letras e Artes*, de Lisboa, em junho de 1966: “Somos gente de muita textura e pouca estrutura... Eis a razão de meu interesse sempre crescente – desde *Serial* e *Quaderna* – pela *máquina do poema*.” (Nunes, 1976, p. 266, grifos do autor).

Além de João Cabral, Carlos Drummond de Andrade apresenta sua visão ressignificada de “A máquina do mundo”, em *Claro enigma* (2012). E na contemporaneidade a ideia é recuperada com a “Máquina do mundo repensada”, em *Depoimentos de oficina* (2002) de Haroldo de Campos. Na referida obra, o poeta sugere diálogo com Drummond e Camões, conforme já observou A. D. Pires (2005, p. 5).

Por meio do trabalho com a linguagem e a forma com a qual compõe a metalinguagem (e a metapoesia), juntamente com a escolha de seus temas, o poeta remete a configuração tópica dos seus versos ao ideal do fazer poético camoniano (como máquina) cujo tema das nossas ponderações delimita-se no contraponto entre concerto e desconcerto, compreendido como prolongamento da Máquina do mundo.

Em decorrência da ideia de harmonia e equilíbrio manifestados na Máquina do mundo camoniana é que vem à tona o ideal de mundo concertado. Acreditamos que tal pensamento já implica um conceito sucinto da proposta do (des)concerto, pois de um lado temos a máquina ideal representativa de um universo bem ordenado, aludida em *Os Lusíadas*, compondo a imagem de perfeição oriunda dos versos bem acabados, fundados sobre um modelo ou um pensamento modelizador norteado pela expressão da realidade, ou da sua idealização. De outro lado, o desconcerto camoniano se dá após o traçado de uma linha histórica que marca os sombrios fatores resultantes da aspiração humana de domínio da Máquina do mundo. Esta que, com funcionamento supostamente ordenado e harmonioso em contraste com o desgoverno do mundo engendrado pelo próprio homem, é inerente ao espírito criativo do poeta, seja no espaço individual da consciência dissociada do mundo, seja no espaço de amplitude coletiva.

Ao trazer breve conceituação sobre as ideias de concerto julgamos que a contraposição ampliaria a compreensão que envolve o desconcerto cujo aspecto pressupomos marcar presença, também, na poética claudiana. A inquietação característica do lirismo de Camões e Cláudio configura o traço de incompatibilidade com o concerto, já que “o desconcerto flagrado por Camões conduz a um modo de ver as coisas que, ainda hoje, nos diz respeito. As ‘coisas’ já não serão as mesmas; o modo de encará-las, porém, parece perdurar.” (Moisés, 2001, p. 28, aspas do autor).

O modo camoniano de encarar as coisas, unido ao qualificativo de permanência, valida a aproximação entre Camões e Cláudio. Consideramos que em ambos há a presença dicotômica de (des)concerto. Tal fator se torna evidente quando a poética do quinhentista traz a expressão desses temas conflitantes em meio à profunda crise de valores, a exemplo da tensão que experimenta o Renascimento, conforme denota manifestação nos versos da épica camoniana:

O favor com que mais se acende o engenho
 Não no dá a **pátria**, não, que está metida
 No gosto da **cubiça** e na **rudeza**
 Dua austera, apagada e vil tristeza.
 (Camões, 1990, p. 399, c. X, est. CXLV, grifos nossos).

Em contexto distinto, porém em meio à crise diante da rusticidade do berço mineiro, ecoava a voz camoniana nos versos de Cláudio quando, a exemplo do poeta quinhentista, o setecentista também lamenta os valores desconcertados que sugerem as variações referentes à **cubiça** e à **rudeza** da pátria brasileira, expressas no Soneto “II” das *Obras* (1996):

Leia a posteridade, ó pátrio Rio,
 Em meus versos teu nome celebrado,
 Porque vejas uma hora despertado
 O sono vil do esquecimento frio:

Não vês nas tuas margens o **sombrio**,
 Fresco assento de um álamo copado;
 Não vês Ninfa cantar, pastar o gado,
 Na tarde clara do calmoso estio.

Turvo, banhando as pálidas areias,
 Nas porções do riquíssimo tesouro
 O vasto campo de **ambição** recreias.

Que de seus raios o Planeta louro,
 Enriquecendo o influxo em tuas veias
 Quanto em chamas fecunda, brota em ouro.
 (Costa, 1996, p. 51, grifos nossos)

A **ambição**, expressa nos versos de Cláudio, evoca a reminiscência árcade da voz camoniana diante das crises de desconcerto que toda civilização enfrenta, em diferentes épocas, inclusive na era atual do

século XXI², que também remete ao século XVIII, a despeito das diferenças inerentes aos conflitos próprios de cada contexto. (Moisés, 2001, p. 39).

Se puxarmos esse fio da linha histórica, no sentido oposto da menção do crítico, começando pelo desconcerto manifestado no horror decorrente dos embates do mundo atual, voltando dois séculos antes, nos depararemos com o lamento do poeta mineiro, “Tudo cheio de horror se manifesta”, evidenciado em outro poema, o Soneto “VIII”, v.5, sobre o qual fazemos rápida menção apenas do verso supracitado. Diante da desconcertante e exploradora realidade que “brota em ouro” (Soneto II, v.14) a **ambição**, na expressão claudiana, configura a **cobiça** e a **rudeza** da **pátria** mineira que, por sua vez, evoca a pátria ambiciosa do poema camoniano.

Lembremos que pátria “no caso, até para fazer justiça à ambição universalista do poema, não se restringe a Portugal, devendo estender-se a toda desconcertada e desconcertante civilização a que todos nós, ainda hoje, pertencemos.” (Moisés, 2001, p. 40).

Por ora, cremos ter justificada a relevância da recepção camonian na poesia brasileira incluindo a atualidade, principalmente, no que diz respeito à temática da Máquina do mundo. Sendo assim, ao dar prosseguimento às nossas ponderações, julgamos conveniente fazer uma rápida localização dos dois poetas (Cláudio e Camões) no tempo e no espaço que lhes é pertinente, tendo em vista o distanciamento entre o árcade brasileiro e o renascentista lusitano.

2 Considerando as múltiplas facetas de opressão impostas pelo capitalismo desenfreado em que grande parte da população é desprovida de condições minimamente dignas de sobrevivência enquanto a menor camada social detém o poder econômico. Questões semelhantes relacionadas ao desequilíbrio social já se intensificava no século XVIII (a época designada como de ambição, nos versos claudianos) devido a exploração do ouro em Minas Gerais e de rápido enriquecimento (além de ostentação que evocava um barroco tardio, talvez) de uma parcela da sociedade brasileira.

Breve panorama renascentista e árcade

Respeitando a ordem cronológica, no paralelismo estabelecido entre Camões e Cláudio, situamos o quinhentista lusitano e, em seguida, o setecentista brasileiro.

Camões, em sua voz lírica, alude aos aspectos inquietos e caóticos por trás do pretenso equilíbrio que a sua época representa, a renascentista. Umberto Eco assim define o período no qual Camões está inserido: “o Renascimento é, pela natureza das forças que o agitam, incapaz de aquietar-se em um equilíbrio que não seja provisório” (Eco, 2014, p. 216). Ao apresentar um caráter de inquietação, a lírica camoniana manifesta uma voz que destoa do concerto apresentado como o destino certo para Vasco da Gama, na Máquina do mundo, que se mostra harmoniosa e perfeita em suas engrenagens. Enquanto o grande concerto épico enaltece as conquistas humanas frente às adversidades do mundo, a lírica apresenta constantes “desajustamentos”, como apontam Antonio J. Saraiva e Óscar Lopes (1973, p. 339), além do aspecto “intranquilo” e da “mundivivência marcadamente trágica” que caracterizam a lírica camoniana, conforme qualifica Maria do Céu Fraga (1989, p. 14).

Cláudio Manuel da Costa, por sua vez, é considerado um dos principais representantes do Arcadismo no Brasil. O poeta é avaliado como um “árcade por excelência”, nas palavras de Alfredo Bosi, (1997, p. 68). Confirmada a proeminência de Cláudio na representação do Arcadismo, acreditamos que o qualificativo que lhe é atribuído por Bosi, está em conformidade com a declaração de Antonio Candido (2009, p. 93). O crítico aprecia o poeta como aquele que incorpora, com profundidade, o movimento estético da Arcádia, num processo de transição entre o Cultismo, como ponto de partida, e a chegada ao Neoclassicismo por meio de uma recuperação do Quinhentismo português. Tais visões validam nosso pressuposto de paralelismo no que diz respeito ao aspecto de ressignificação e emulação camoniana, pelo nosso árcade, uma vez que o poeta mineiro transita entre ideais

e temáticas de movimentos diversos, o que denota ser um aspecto comum entre Camões e Cláudio.

Elo entre Camões e Cláudio

O encontro simbólico com Camões se torna possível devido à manifestação de traços do Barroco, no poeta lusitano, cujas expressões sugerem uma transfiguração arcádica, com base na afirmação de Lélia Parreira Duarte, organizadora do livro *Estudos camonianos*. Em seu artigo “Atualidade de Camões”, a autora assim fala sobre o poeta quinhentista: “Camões transcende o Renascimento, anuncia o Barroco, assume a metamorfose arcádica” (Duarte, 1983, p. 8).

Em Cláudio também ocorreu uma metamorfose arcádica simbolizada pela transição da nomeada primeira fase, a barroca, para o seu segundo momento, o da fase árcaica, conforme assegura Edward Lopes (1997, p. 75). Chegamos, então, a um denominador comum sobre o pressuposto “encontro” entre Camões e Cláudio: no poeta quinhentista da Renascença há uma antecipação do Barroco, enquanto no poeta árcaico setecentista há resquícios barrocos. E nisso consiste, a nosso ver, uma característica significativa do elo camoniano e claudiano. Ambos manifestam inquietude incongruente com o ideal de equilíbrio renascentista e harmonia idílica apregoada pelo Arcadismo. Sendo assim, a dualidade é manifestada no (des)concerto que une temporalidades distintas e configura o elo emblemático do quinhentista e do setecentista, a despeito dos traços distintivos próprios da ressignificação claudiana.

(Des)concerto entre épica e lírica camoniana: unificação no lirismo claudiano

Camões aborda claramente a ideia de equilíbrio e harmonia com o tema do concerto apresentado no utópico episódio da Ilha dos Amores, sobretudo no trecho em que Tétis concede ao Vasco da Gama a

contemplação do magnífico espetáculo da “Máquina do mundo”, em *Os Lusíadas*:

Uniforme, perfeito, em si sostido,
Qual, em fim, o arquétipo que o criou.
Vendo o Gama este globo, comovido
De espanto e de desejo ali ficou.
Diz-lhe a deusa: – O transunto, reduzido
Em pequeno volume, aqui te dou
Do mundo aos olhos teus, pera que vejas
Por onde vás e irás, e o que desejas.

Vês aqui **a grande máquina do mundo**,
Etérea e elemental, que fabricada
Assi foi do saber, alto e profundo,
Que é sem princípio e meta limitada.
Quem cerca em derredor este rotundo
Globo e sua superfície tão limada,
É Deus: mas o que é Deus, ninguém o entende,
Que a tanto o engenho humano não se estende.
(Camões, 1990, p. 377, c. X, est. LXXIX-LXXX, grifos nossos).

Neste episódio, a Máquina do mundo ocorre num espaço mítico em que o Gama é elevado por concessão divina e, portanto, não se situa em nenhum tempo histórico. O objetivo é a ideia de ordem, num universo idealizado “uniforme, perfeito” e de harmonia, tal qual o ideal arcádico virgiliano (entrevisto como o mito da Idade de Ouro) revisitado pelos árcades, especialmente Cláudio Manuel da Costa. Desta forma, a Máquina do mundo configura a representação do tema do concerto, ou melhor, do mundo harmonioso e concertado, conforme a aspiração renascentista de ordem e harmonia diante da incompatível inquietação (já apontada por Umberto Eco) que caracteriza o Renascimento.

O tema do mundo concertado é considerado como um dos aspectos mais sobressalentes em Camões e que identifica sua obra “como

representativa do espírito humanístico e renascentista, é o da *aspiração à ordem e à harmonia*, que a percorre em variados matizes, quer na vertente épica, quer na lírica”, conforme pondera Carlos Felipe Moisés (2001, p. 29, grifos do autor).

No entanto, o que podemos entrever na lírica é o desconcerto, relacionado ao aspecto incerto e caótico, que marca a “mundivivência” camoniana, numa relação de paradoxo com a atmosfera de certeza, como fruto do concerto. As oitavas designadas como “Ao desconcerto do mundo” ou também intituladas (na edição organizada por Maria de Lurdes Saraiva) “Os bons vi sempre passar”, seguido da subscrição “Esparsa sua ao desconcerto do mundo”, sugerem o aspecto dual do (des)concerto:

Os bons vi sempre passar
no mundo graves tormentos;
e, para mais m’espantar,
os maus vi sempre nadar
em mar de contentamentos.
Cuidando alcançar assim
o bem tão mal ordenado,
fui mau; mas fui castigado.
Assim que só para mim
anda o mundo **concertado**.
(Camões, 1980, p. 260, grifo nosso).

Quando a crítica faz menção à expressão “concertado” associa o termo ao adjetivo “certo” por considerar que a ordem do mundo estava errada, já que enquanto os maus têm prêmios, os bons têm castigo. Entretanto o poeta foi mau, mas teve o castigo como consequência, então chegou à conclusão de que apenas para ele (poeta) o mundo andava certo ou concertado. Tal aspecto contrapõe a ideia de concerto global da Máquina do mundo e reforça o desconcerto na lírica como uma das expressões favoritas de Camões em que o desconcerto do mundo é simbolizado pelo erro e a contradição, conforme atestam as notas de Maria de Lurdes Saraiva, na edição da *Lírica Completa* (1980, p. 260).

A despeito de Cláudio não aludir claramente a Máquina do mundo (a exemplo dos modernistas e contemporâneos), a ideia de dualismo, concerto *versus* desconcerto, aparentemente ressoa no traço qualificativo do lirismo claudiano apontado, unanimemente, pela crítica como ambivalente³. Fator designativo, este, que também alude ao aspecto paradoxal que envolve simultaneamente o suposto jogo de opostos coexistindo com um equilíbrio harmonioso, cujas facetas sugerem marcar presença no Soneto claudiano “XXXVII”:

Continuamente estou imaginando
Se esta vida, que logro, tão pesada
Há de ser sempre aflita, e magoada,
Se com o **tempo** enfim se há de ir **mudando**:

Em golfos de **esperança** flutuando
Mil vezes busco a praia desejada;
E a tormenta outra vez não esperada
Ao pélago infeliz me vai levando.

Tenho já o meu mal tão descoberto,
Que eu mesmo busco a minha desventura,
Pois não pode ser mais seu **desconcerto**.

Que me pode fazer a sorte dura,
Se para não sentir seu golpe incerto,
Tudo o que foi paixão, é já loucura.
(Costa, 1996, p. 67, grifo nosso).

Apesar da evidente expressão do termo “desconcerto” (v. 11), o poema denota coadunar, com as implicações pertinentes a essa expressão, com uma equilibrada e conflituosa ideia de oposição; “concerto *versus*

3 Eis algumas expressões sinônimas usadas pela crítica: “dupla fidelidade” (Candido, 2009, p.91), “flagrante contradição” (Holanda, 2000, p. 371), “dupla valência” (Bosi, 1997, p. 71), “contraste/conflito entre criação e formação opostas” (Alcides, 2003, p. 32) e “metamorfose” (Lopes, 1997, p.126).

desconcerto”, uma vez que os versos iniciais dos dois primeiros quartetos deixam entrever o concerto quando o poeta expressa, “estou imaginando” (v.1), ao refletir sobre a vida que é “pesada”, “aflita” e “magoada”. Entretanto, o último verso aponta o desconcerto da espera de que, “com o tempo”, essa condição “há de ir mudando”.

Na segunda estrofe, aparentemente, ocorre uma inversão da ordem dos anseios, uma vez que o primeiro verso inicia com a “esperança fluando”, na busca da “praia desejada”. Porém, a “tormenta outra vez não esperada” leva o eu-lírico “ao pélago infeliz” e quando, na penúltima estrofe, já o seu “mal tão descoberto”, decorrente da sua própria busca conflituosa, resulta em “desventura”, o poeta reconhece, com a expressão ambivalente negativa, a paradoxal situação de (des)concerto. Esta se confirma, no último terceto, com as manifestações de antítese “sorte dura”, “golpe incerto”, finalizando com a tentativa de síntese, no último verso, o lamento dos seus males “Tudo o que foi paixão, é já loucura”.

Essa dualidade percebida na poética claudiana, o desconcerto oriundo do mundo e o (des)concerto oriundo do próprio eu, remete àquela expressão de “entronização do dualismo”, qualificativo do projeto renascentista, do qual já discorreu Carlos Felipe Moisés (2001, p. 40) quando tratou sobre a questão do (des)concerto camoniano relacionado à crise de valores dos ideais do Renascimento.

A migração da temática, com suas reelaborações dos ideais desde Camões, indica que as abordagens não se esgotam e une estilos de épocas e gêneros literários distintos, a exemplo da aproximação entre Renascimento e Arcadismo. Enquanto os versos de Camões apresentam uma realidade concertada (utópica), na épica, e a contradição dos ideais, no desconcerto da lírica, Cláudio unifica, na vazão do seu lirismo dual, o desconcerto que apresenta o anseio de harmonia decorrente de uma Arcádia idealizada coexistente com o lamento diante da rusticidade que caracteriza a realidade do seu berço mineiro.

Palavras finais

O paralelismo estabelecido entre Camões e Cláudio, por meio da tópica do (des)concerto, como desdobramento do tema da Máquina do mundo, continua proporcionando múltiplas possibilidades de ressignificação.

Referências

ALCIDES, Sérgio. **Estes Penhascos: Cláudio Manuel da Costa e a Paisagem de Minas 1753-1773**. São Paulo: Hucitec, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**. Posfácio: Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 35ª ed. revista e aumentada. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Lírica completa I / Luis de Camões**. Prefácio, seleção e notas de Maria de Lurdes Saraiva. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1980.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Introdução de Antônio Soares Amora; modernização e revisão do texto de Flora Amora Sales Campos; notas de Antônio Soares Amora, Massaud Moisés, Naief Sáfady, Rolando Morel Pinto e Segismundo Spina. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos 1750-1880**. 12ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: FAPESP/Ouro sobre azul, 2009.

CAMPOS, Haroldo de. De uma cosmopoesia: sobre A máquina do mundo repensada. In: **Depoimentos de oficina**. São Paulo: Unimarco, 2002, p. 59-70.

COSTA, Cláudio Manuel da. Poesia completa. In: PROENÇA FILHO, Domício. (Org.). **A poesia dos inconfidentes**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 3-530.

DUARTE, Lélia Parreira. (Org.). **Estudos camonianos**. Belo Horizonte: CEP/FALE/UFMG, 1983.

ECO, Umberto (Org.). **História da beleza**. Tradução de Eliana Aguilar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FRAGA, Maria do Céu. **Camões: um bucolismo intranquilo**. Coimbra: Livraria Almedina, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Capítulos de literatura colonial**. Organização e introdução de Antonio Candido. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LOPES, Edward. **Metamorfoses: a poesia de Cláudio Manuel da Costa**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

MOISÉS, Carlos Felipe. **O desconcerto do mundo: do Renascimento ao Surrealismo**. São Paulo: Escrituras, 2001.

NUNES, Benedito. A máquina do poema. In: **O dorso do tigre**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. 1976, p. 265-275.

PIRES, Antônio Donizeti. A Máquina do Poema & a Máquina do Mundo: primeiro esboço para uma poética. **Revista Texto Poético**. Vol. 2, 1º semestre, 2005. Disponível em: <https://textopoetico.emnuvens.com.br/rtp/article/view/185> Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

SARAIVA, Antonio José; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. 7ª ed. Porto: Porto Ed.; Santos: Martins Fontes, 1973.

SILVA, Tânia de Assis. **Ecos do bucolismo camoniano em Cláudio Manuel da Costa**. 2021. Orientador: Antônio Donizeti Pires, 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214754> Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

SOUZA, Laura de Mello e. **Cláudio Manuel da Costa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TELES, Gilberto Mendonça. **Camões e a poesia brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

Dom Casmurro, reelaboração de Ressurreição

Iasmim Santos Ferreira¹

Machado de Assis dedicou-se a diversos temas e gêneros literários. Entre aqueles destacam-se: os ciúmes, o adultério, o parasitismo. Tais temas manifestam-se desde os primeiros escritos até aos últimos. Percebemos que todos circundam o tema central: aparência versus essência. O parasitismo escancara a aparência como forma de vivência social, evidenciando os parasitas na igreja, na literatura, na política, na diplomacia. Machado, nas “Aquarelas”, conjunto de crônicas publicado em 1859, conceitua o parasitismo, divide em dois tipos principais: parasitas da mesa e parasitas do espírito e da consciência; e nos romances desenvolve as personagens parasitas conforme preconiza nas crônicas: o parasita da mesa, o parasita literário, os fanqueiros literários, o folhetinista e o empregado público aposentado.

O jovem Machado dialoga com o sírio helenizado Luciano de Samósata, autor do século III d.C., ampliando o tema abordado pelo satirista em “O parasita”. Um diálogo com ares de filosofia e personagens cômicos, elevando o parasitismo à condição de arte, isto é, a arte de não trabalhar, de viver às custas dos amigos, de casa em casa, de comer e beber sem esforço. O bruxo do Cosme Velho não só lê Luciano como se vale dos recursos da tradição luciânica. Essa linhagem se fundamenta na sátira menipeia e na junção do diálogo filosófico aos personagens da comédia.

Com o fito de olhar a obra machadiana como um todo organizado, como propõe Silviano Santiago (2015), mapeamos a recorrência das

1 Doutora em Letras – Estudos Literários (PPGL/UFS/CAPES). ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4980-4416>. E-mail: iasmimferreira20@gmail.com.

personagens parasitas em todos os romances e elegemos para o presente trabalho a análise de Viana (*Ressurreição*) e José Dias (*Dom Casmurro*), parasitas da mesa, personagens secundárias, seguindo a classificação de Braith (2017) e de Candido (2014), que impulsionam a narrativa e atuam nos conflitos dos protagonistas. Para essa discussão, embasamo-nos, principalmente, em Bosi (1992), Caldwell (2008), Faoro (2001), Gledson (2006), Santiago (2015), Schwarz (1991).

Abordagem teórica

Machado, leitor de diversos autores clássicos, contemporâneos, estrangeiros e brasileiros, estabelece diálogo com diversas vozes textuais. E se tratando de Luciano de Samósata não só dialoga como apreende recursos da tradição luciânica, a saber: o questionamento genérico, o estilo fragmentário, a paródia e o nacionalismo, o caráter não-moralizante, as citações truncadas, o ponto de vista distanciado do *Katáskopos* (Sá Rego, 1989). No Brasil, os críticos Merquior (1972) e Sá Rego (1989) são pioneiros na leitura luciânica nos escritos de Machado.

O lucianismo é a tendência mais completa que liga a tradição grega aos tempos modernos, de acordo com Sá Rego (1989). Bakhtin (2010) considera tal tradição uma raiz para a carnavalização, por sua vez, para a estética do disforme, do grotesco. Dessa mistura de personagens cômicas com diálogo filosófico, sem finalidade moral e bastante satírico, é que se firma a tradição luciânica, cujas reverberações chegam na pena de Machado. É do olhar deslocado de estrangeiro que Luciano de Samósata se interessa pelos que estão à margem: pobres, prostitutas, parasitas; e se debruça sobre esses em seus diálogos. Já Machado, também um deslocado, provindo da base da pirâmide social e de origem negra, volta-se aos parasitas na sociedade brasileira, fazendo de suas criaturas de papel meios para encarnar as ideias, como é próprio da comédia e do lucianismo, segundo Bergson (2007) e Nogueira (2004).

Machado é considerado um *autor-matriz* cuja profundidade e pluralidade de seus escritos instigam múltiplas abordagens teóricas (Rocha, 2013, p. 25). Por conseguinte, nas palavras de Rocha: sua literatura “evoca a imagem do mosaico ou do caleidoscópio como princípio compositivo” (Rocha, 2013, p. 30). Além disso, para ele, o autor de *Dom Casmurro* descobriu um vínculo entre a música, o xadrez e a técnica de emulação como dispositivos para sua invenção literária, o que não deixa de recair no que Brandão (2001) conceitua de pura liberdade em Luciano, que, por extensão, aplica-se a Machado.

Como Machado, Luciano marcou a história não por sua biografia, mas por sua obra. Como Machado, Luciano era um mestiço de origem humilde, originário de um país periférico ao sistema imperial da época; como Machado muitos séculos mais tarde, Luciano voltou-se em sua obra à herança clássica de sua tradição literária, incorporando-a em temas contemporâneos e novas formas de expressão artística. Como o deus Janus, ambos voltam suas faces ao mesmo tempo para o passado e para o futuro. (Sá Rego, 1989, p. 43).

Nosso autor interessou-se pelo parasitismo, esboçou desde as primeiras crônicas, o primeiro romance até o último, valendo-se da tradição satírica de longa data para tentar compreender a identidade brasileira, as relações entre classes, a política de favores num país escravocrata, em que a cordialidade abre portas para os parasitas transitarem como se fossem capazes de comandar, por via da amizade, da bajulação. Graças ao mal da escravatura, há uma mentalidade corrompida acerca do trabalho, e parte da população vê o trabalho como coisa para escravizado, fazendo com que haja parasitas entre todas as camadas sociais; os mais danosos estão na política, na diplomacia, na igreja, na imprensa, na literatura; os mais inofensivos querem a redoma da mesa, comer e beber sem ter que exercer ofícios manuais que antes eram destinados aos escravizados, assim nascem os Vianas, os Josés Dias, alegrando, divertindo os parasitões da casa grande.

Dom Casmurro: reelaboração de *Ressurreição*

No romance de estreia *Ressurreição* (1872), Machado de Assis retoma o esboço do tipo parasitário da mesa, abordado inicialmente nas “Aquarelas” (1859), dando corpo aos comportamentos descritos na crônica “O parasita I” pela performance de Viana. O que era para ser um romance romântico apenas com amor idealizado, sublimação da mulher e enlace das relações amorosas e financeiras, torna-se uma narrativa curiosa pela presença do parasita da mesa, irmão da protagonista Lívia.

Viana é um tipo parasitário curioso, pois não só bate à porta do anfitrião a cada refeição como deseja fazer parte da família, tornando-se seu cunhado. Como bom parasita que é, surge por entre a frecha do estreito amoroso que ele mesmo cria para sua irmã. O parasita visita seu anfitrião, este está tão acostumado a recebê-lo que afirma: “Vem almoçar comigo, já sei” (Assis, 2015, p. 234). Viana, como bom parasita que é, além de ser bem-vestido, discreto e familiar, sabe ter uma boa resposta para seu hospedeiro, diz ser o terceiro motivo de sua visita o almoço. O ofício lhe impõe achar razões para visitar o amigo no horário de refeição. No entanto, ele estava interessado não só na alimentação como também em levar a carta do coronel que era um convite para o sarau, a fim de apresentar Lívia ao médico Félix.

O narrador de *Ressurreição* manifesta-se em terceira pessoa do singular e é um arguto observador que não deixa de marcar o lugar que Viana ocupa na narrativa, denominando-o de parasita em diversos momentos. O comportamento da voz narrativa revela algo próprio da prosa machadiana: a observação distanciada do seu objeto de análise. Tal recurso foi bastante utilizado pelo sírio helenizado Luciano de Samósata, com quem Machado não só aprendeu essa característica como muitas outras. O estudioso Enylton J. de Sá Rego recorta os principais recursos luciânicos em Machado, a saber: o questionamento genérico, o estilo fragmentário, a paródia e o nacionalismo, o caráter não-moralizante, as citações truncadas, o ponto de vista distanciada do

Katáskopos (Sá Rego, 1989, p. 8-18). À luz de Bakhtin, compreendemos que Luciano parte da sátira menipeia e do seu “espírito ‘propositalmente baixo e ‘fisiológico’, rebaixa os deuses à esfera do cotidiano cômico e do erotismo” (Bakhtin, 2002, p. 329; aspas do autor). Mas não se fixa nos limites dessa tradição; ele harmoniza e unifica o diálogo platônico (em prosa), a comédia (em verso) e o discurso cínico, advindo do socratismo, segundo Brandão (2001, p. 118, 124).

Pela voz narrativa, já no primeiro capítulo do romance conhecemos as personagens, especialmente Viana, cuja descrição transparece o seu comportamento. O fragmento abaixo define-o do seguinte modo:

Viana era um homem essencialmente pacato com a mania de parecer libertino, mania que lhe resultava da frequência de alguns rapazes. Era casto por princípio e temperamento. Tinha a libertinagem do espírito, não a das ações. Fazia o seu epigrama contra as reputações duvidosas, mas não era capaz de perder nenhuma. E, todavia, teria um secreto prazer se o acusassem de algum delito amoroso, e não defenderia com extremo calor a sua inocência, contradição que parece algum tanto absurda, mas que era natural. (Assis, 2015, p. 235).

Vale lembrar de que o parasita de *Ressurreição* não entrou no ofício da parasítica por pobreza. Ele possuía uma herança deixada pela mãe e que permanecia intacta. Sobrevivia do rendimento de um emprego que teve, do qual saiu por dissidência com o patrão. Por conseguinte, não era parasita por necessidade, mas por vocação. Nas palavras de Machado: “Nasceu parasita como outros nascem anões. Era parasita por direito divino” (Assis, 2015, p. 235).

Ademais, o irmão de Lívia era também o parasita da consideração, da amizade. Sabia ser alegre, polido e tornar-se querido mesmo nos locais onde era recebido com tédio. O romancista reduz a citação de Sá de Miranda “Boa cara, bom barrete e boas palavras custam pouco e valem muito” para “boa cara, bom barrete, boas palavras” e põe em

relevo a capacidade das palavras de unir e de repelir pessoas. O parasita alimentar não pode ser comandado apenas pelo estômago, para chegar ao desejado alimento passa pelas boas relações e pelas conversas agradáveis, e nisso, ele é um mestre.

Outra característica desse tipo parasitário é a boa retórica. Como diz Faoro (2001, p. 190): “É a retórica que convoca a atenção e o respeito, sem atrair os ódios e as malquerenças: tudo se move nas abstrações, para as quais os apartes e as réplicas contribuem, como a mostrar que os outros também sabem”. Viana é um mestre em comunicar com abstrações e, principalmente, com bajulações e invencionices. Sem perder de vista seus objetivos, Viana reata os louvores ao dono da casa e parte para ficcionalizar o afeto do Coronel Moraes pelo médico Félix. A voz narrativa conta: “afirmou-lhe que ninguém era mais querido na casa do Coronel Moraes, e que ele próprio não se recordava de pessoa a quem mais estivesse neste mundo” (Assis, 2015, p. 236). Claro que tal invenção não era sem finalidade, desejava torná-lo seu cunhado.

O amor não vinga, já que o doutor Félix é muito instável e ciumento. Para completar, recebe uma carta anônima recheada de acusações de adultério por parte de Livia. O relacionamento não sobrevive às intempéries. Com isso, Viana não entrará para a família do médico. Para além do seu desejo frustrado, o parasita demonstra a ética profissional e a superioridade dos sentimentos familiares; nos assuntos do coração, sua irmã está acima do anfitrião. O que não o impediu de perdô-lo e de desejar que o engano fosse desfeito para que seu desejo se cumprisse.

Ademais, Viana encarna o típico parente cupido, que só deseja se dar bem na união da irmã com uma família rica. Um parasita que quer ser mais do que parasita, quer ser parente. Sua performance da personagem demonstra sua capacidade de diálogo, de acordos, de criar uma situação e de levá-lo ao cabo. Por mais que pareça que Viana perdeu por não ter concretizado o matrimônio de Livia e Félix, os parasitas nunca perdem, eles sabem como tirar proveito de qualquer situação. Ele soube aproveitar enquanto as coisas se encaminhavam e

muito provavelmente não se tornou um inimigo do ex-cunhado com o fim da relação.

Dom Casmurro, que é uma retomada de *Ressurreição*, objetiva expandir o ciumento Félix em Bento Santiago, segundo Caldwell (2008). A fim de agravar o drama do médico no do ex-seminarista carrancudo, Machado opera algumas mudanças: torna o segundo romance mais ambíguo e sutil, suprime o narrador onisciente, muda a profissão do protagonista, tornando-o um advogado, ligado à escrita, à persuasão e ao julgamento dos outros, consoante Santiago (2015). O refinado escritor lida com um narrador enganoso, que põe em xeque o acesso à verdade e às percepções diante dos acontecimentos. “Bento, o narrador que nos diz que a verdade é inacessível, é ele mesmo notoriamente enganoso e tem suas próprias razões para crer que a aparência da verdade é tudo da verdade que se pode obter” (Gledson, 2006, p. 281).

Mais que isso, José Dias reelabora Viana, Casmurro reelabora Félix, Capitu reelabora Lívia. *Dom Casmurro* é uma reelaboração temática do ciúme e do parasitismo expostos no primeiro romance. Por esse prisma, olhamos a obra machadiana como “um todo organizado”, usando uma expressão de Santiago (2015), e como um verdadeiro jogo de xadrez em que peças se repetem e se movem milimetricamente pensado pelo enxadrista, seguindo a crítica de Rocha (2013). Assim, Machado joga xadrez literário, move personagens, temas, gêneros literários; movendo Viana, reelaborado em José Dias, o parasita mais estridente de toda a sua prosa.

José Dias, o homem dos superlativos, do exagero prolongado, o que produz efeitos cômicos, próprio de um teatro bufo, conforme Bergson (2007). Vale-se da aparência do saber e é um Iago inicial no enredo, de acordo com Caldwell (2008). Embora pareça familiar, José Dias mostra-se da família para os seus iguais, mas dentro de casa é somente um servo de Dona Glória e os seus. Ele se afina com a classe superior (Caldwell, 2008), mas não passa de um menino de recados (Schwarz, 1991). Sua

conquista foi uma apólice e quatro palavras de louvor no testamento do marido de Glória.

Seu nome suscita alguns sentidos. José era nome comum entre os escravizados, além de retomar o personagem bíblico vendido como escravizado por seus irmãos; este se torna governador no Egito, homem de confiança do faraó. Já Dias é um sobrenome comum no Brasil. Além desses sentidos, Caldwell (2008) sugere outro: o de santo protetor da família, São José. O agregado é aquele que primeiro percebe o interesse de Capitu por Bentinho, que se opõe por esta ser filha de Pádua, homem pobre e que reconhece em Dias um parasita. Ele também é a primeira testemunha contra a jovem, dizendo a Bento que ela logo pegaria algum rapaz para se casar e denunciando seus olhos de cigana (Caldwell, 2008). Ele é a peça-chave para o menino, dá mostras de querer livrar-se do cumprimento da promessa de sua mãe de fazê-lo padre, é o que o acompanha no ingresso e saída do seminário, na formatura em Direito, nas visitas quando Casmurro e Capitu já estão casados, na vida do menino Ezequiel, na averiguação se dona Glória gostava da nora, nas mortes de Escobar e da santíssima dona Glória.

Casmurro diz ser o seu passo “vagaroso e rígido”, muitas vezes “rápido e lépido nos movimentos”, e o riso “largo, se era preciso, de um grande riso sem vontade, mas comunicativo, a tal ponto as bochechas, os dentes, os olhos, toda a cara, toda a pessoa, todo o mundo pareciam rir nele” (Assis, 2019, p. 25). Tal descrição exhibe a estrutura caricatural que este personagem recebe. O exagero se dá nas vestes, nos costumes, nas falas, nos risos; em tudo José Dias se expande. Uma expansão que se fundamenta na elegância, ainda que “numa elegância pobre e modesta” (Assis, 2019, p. 27). Na verdade, “O homem com duas marchas ecoa as funções, representativa e prestativa do agregado, bem como a vivacidade de quem vive de expedientes” (Schwarz, 1991, p. 92). Assim, é da necessidade de agradar que se faz vagaroso e rígido, sempre pronto para adequar-se.

Para a leitura de Helen Caldwell, a qual vê Dom Casmurro como um Otelo brasileiro, José Dias é um Iago inicial do enredo, “um completo

dependente da família de Santiago. Como seu protótipo shakespeariano, ele gasta suas energias oferecendo conselhos gratuitos, sem possuir qualquer outra ocupação regular” (Caldwell, 2008, p. 22). Dessa maneira, sua leitura mostra um Iago bastante miserável com ambições humildes: comida, quarto, bilhete para o teatro e uma viagem à Europa. Ao analisar o contexto brasileiro do homem livre naquela época, nota-se que “Na camada livre e sem posses, a família não se organizou para a realização das funções sociais apontadas para os estratos dominantes” (Franco, 1997, p. 45). Isso se deve pela inexistência de propriedade econômica relevante, pela impossibilidade de participação no poder político e pela mentalidade de que o trabalho é coisa para escravizado como aponta o estudo de Costa (2010). Após 1888, restara aos recém-libertos: “– a velha condição de agregado; – ou a queda no lumpen, que já crescia como sombra do proletariado branco de origem europeia; – ou as franjas da economia de subsistência” (Bosi, 1992, p. 266). Fazendo com que Dias, conscientemente, se sujeite a bajulador, mas não a trabalhador, pois isso equivaleria a perder a condição de livre.

Sua inserção na família de dona Glória se deu quando Bentinho havia nascido e eles moravam na fazenda de Itaguaí. Como mostra Schwarz (1991), o romance exhibe uma verdadeira parentela como metonímia da constituição do país: ricos, dependentes, escravizados; todos vinculados pelo favor, por isso os últimos se submetem aos primeiros. Nas palavras dele:

[...] a população de *Dom Casmurro* compõe uma *parentela*, uma destas grandes moléculas sociais características do Brasil tradicional. No centro está um proprietário mais considerável – inicialmente Dona Glória – cercado de parentes, dependentes, aderentes e escravos, todos mais ou menos atados à vontade e aos obséquios daquele. A dominação toma a forma de autoridade paternal, e a subordinação, de respeito filial, ambas tingidas de devoção religiosa, já que o bom exemplo vem da relação com Deus Padre. (Schwarz, 1991, p. 91).

O suposto médico foi companhia de dona Glória, professor da língua vernácula para o menino, guarda dos documentos importantes de tio Cosme e anfitrião das visitas da família, mas nunca foi tal qual um familiar. Bento cogita demiti-lo caso não o ajudasse no plano de não ser padre. Dias demonstra uma ânsia por agradar e um descontrole em seus julgamentos, julga Capitu menina como esperta demais, mas quando adulta e casada, tece-lhe elogios (Santiago, 2015). Sua performance é recheada de elogios e bajulações à alta classe, desejo de ir à Europa e de superlativos. E é assim que encerra sua existência, chamando o céu de lindíssimo.

Considerações finais

O romance de estreia e um romance da fase madura do autor mostram que Machado assim como Casmurro, que desejava atar as duas pontas da vida, buscou atar suas narrativas pela reelaboração de temas, de personagens e de reflexões. O escopo apresentado volta-se às personagens Viana e José Dias. Ambos parasitas da mesa, com ambições humildes: comida, bilhete para o teatro e festas, viagem à Europa, companhia da alta classe, um pouco de entretenimento.

A performance deles destaca a alegria, o domínio das etiquetas sociais, a boa aparência, o convívio com os ricos, a bajulação, o riso largo, os bons vinhos, as citações e uma boa dose de invencionice para criar situações que elevam a estima dos anfitriões. Tudo isso mostra as habilidades dos parasitas da mesa de se tornarem benquistos, pois mesmo quando Félix e Lívia não se casam, Viana permanece sendo uma visita ao anfitrião, e no caso de Dias, nem mesmo a descoberta da falsa identidade de médico faz com que a família se desvencilhe de sua presença. Os parasitas sabem se fazer essenciais como bobos da corte, verdadeiros termômetros sociais para aqueles que estão acima da massa.

A hipótese de Silviano Santiago (2015) acerca de *Dom Casmurro* é um bom arremate não só para esta obra, como para a que reelabora.

Em seu dizer: “a intenção de Machado de Assis ao idealizar *Dom Casmurro* era de “pôr em ação” dois equívocos da cultura brasileira, que sempre viveu sobre a proteção dos bacharéis e sob o beneplácito moral dos jesuítas” (Santiago, 2015, p. 137, grifo do autor). Tanto Viana como José Dias são espelhos dessas relações sociais, e convivem de perto com a proteção aos bacharéis, aos religiosos, aos oligarcas e com o ócio dessa alta classe, sendo pílulas de alegria e mostras do poder dos parasitas do espírito e da consciência, sobre os parasitas da mesa, os parasitões sobre os parasitinhas.

Referências

ASSIS, Machado de. **Ressurreição**. In: ASSIS, M. de. Machado de Assis: obra completa em quatro volumes. V. 1. Org. editorial Aluizio Leite [et al]. São Paulo: Nova Aguilar, 2015.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Panda Books, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: A teoria do Romance. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Trad. Ivone Castilho Benedetti – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Coleção Tópicos).

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAITH, Beth. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017.

BRANDÃO, Jacyntho Lins Brandão. **A poética do Hipocentauro**: literatura, sociedade e discurso ficcional em Luciano de Samósata. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CALDWELL, Hellen. **Otelo brasileiro de Machado de Assis**: um estudo de Dom Casmurro. Tradução Fábio Fonseca de Melo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

CANDIDO, Antonio. A Personagem do Romance. CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à colônia**. 5ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. 4ª Ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: impostura e realismo: uma reinterpretação de Dom Casmurro**. Tradução Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MERQUIOR, José Guilherme. Género e estilo das «Memórias Póstumas de Brás Cubas». In: **Revista Colóquio/Letras**. Ensaio, n.º 8, Jul. 1972, p. 12-20. Disponível em: <<http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/do?author&author=MERQUIOR,%20JOSE%20GUILHERME>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

NOGUEIRA, Nícea Helena de Almeida. **Laurence Sterne e Machado de Assis: a tradição da sátira menipeia**. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2004.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Machado de Assis: por uma poética da emulação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SÁ REGO, E. José de. **O Calundu e a panaceia: Machado de Assis, a sátira menipeia e a tradição luciânica**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SANTIAGO, Silviano. Retórica da verossimilhança. In: ASSIS, M. de. **Machado de Assis: obra completa em quatro volumes**. V. 1. Org. editorial Aluizio Leite [et al]. São Paulo: Nova Aguilar, 2015.

SCHWARZ, Roberto. A poesia envenenada de “Dom Casmurro”. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 29, março 1991, p. 85-97.

***São Bernardo e Dom Casmurro:* narradores pouco confiáveis e o poder**

Lilian Maria Custódio Toledo¹

“*Dom Casmurro*”, romance escrito em 1899 e publicado um ano depois pela Livraria Garnier, após “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*” e “*Quincas Borba*”, completa a chamada “trilogia realista” de Machado de Assis. “*São Bernardo*”, escrito em 1934, publicado em 1938, completa o que se chama “o ciclo da seca”, nome dado ao conjunto de obras que marcou a 2ª geração do Modernismo no Brasil. (1930-1945).

O que essas obras, separadas por mais de 35 anos, teriam em comum? A começar pelos narradores de 1ª pessoa, ambas trazem uma análise psicológica e social de seus protagonistas, mas também de suas épocas. “*Dom Casmurro*” está em 1857, no Rio de Janeiro da elite escravocrata, enquanto “*São Bernardo*” ocorre no Nordeste e tem sua temática centrada na vida dura dos sertanejos. O que nos permite dizer, por extensão, que tanto Machado quanto Graciliano eram realistas, no sentido amplo da palavra.

Os narradores das obras relatam, através de suas memórias, o que ocorreu no passado e ambos sofrem pela ideia de terem sido traídos por suas esposas: Capitu (“*Dom Casmurro*”) e Madalena (“*São Bernardo*”). Entretanto, Bento Santiago tem o domínio das técnicas da retórica, pois além de ser um ex-seminarista, formou-se em Direito e parece defender uma causa no tribunal, em que Capitu é a ré sem direito de defesa. Paulo, por outro lado, tem dificuldade em colocar no papel suas memórias, por não dominar a técnica da escrita, mas essa impossibilidade de se defender também ocorre para Madalena.

1 Doutoranda do PPG/ Letras Estudos Literários UFJF Bolsista CAPES 2023/2027. Professora da Rede Estadual. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3508-562X>. e-mail: lilian.toledo@estudante.uff.br

Em “*Dom Casmurro*” Bentinho e Capitu casam-se em 1865 e separam-se em 1872. Depois de alguns anos tentando ter um filho, Capitu deu à luz Ezequiel, cujo nome é uma homenagem ao melhor amigo de Bentinho, Ezequiel Escobar, a quem conheceu quando estudaram juntos no seminário. Bento enxerga no filho a figura do amigo recém-falecido, afogado na praia, e fica convencido de que fora traído pela mulher. Após inúmeras discussões, o casal decide separar-se e o protagonista se torna, pouco a pouco, o amargo Dom Casmurro. Capitu morre no exterior e Ezequiel tenta reatar relações com o pai, mas a semelhança extrema com Escobar faz com que Bento Santiago continue rejeitando-o. Ezequiel acaba por morrer durante uma pesquisa arqueológica em Jerusalém. Ao final, o narrador parece menosprezar um pouco a própria obra e convence-se de que o melhor a fazer seria escrever outro livro, agora sobre “a história dos subúrbios”.

Em “*São Bernardo*”, temos Paulo Honório, um homem brutalizado, que depois de envolver-se em uma briga é preso, e quando sai da cadeia resolve conseguir por qualquer meio a fazenda São Bernardo, onde era trabalhador alugado. Inicia, então, uma falsa amizade com Luís Padilha, o herdeiro da fazenda, passa a incentivar seus maus projetos, e por inexperiência deste, a fazenda vai à ruína econômica. Por causa de muitas dívidas, Luís Padilha é obrigado a vendê-la por um valor insignificante. Paulo Honório se torna dono de São Bernardo e consegue fazê-la prosperar. Arma contra o fazendeiro vizinho, Mendonça, sendo o mandante do seu assassinato, conseguindo assim ampliar o seu território. Consegue auxílio de políticos locais, advogados e outras personalidades, estendendo sua rede de relacionamentos para garantir seus interesses.

Resolve casar-se e conhece Madalena, uma jovem professora, que altera a rotina da fazenda e da própria vida de Paulo Honório. Madalena é honesta, sincera e humana. Interessa-se pela vida dos empregados, discute as baixas condições de vida de alguns, questiona as ações e intenções do marido. Esse comportamento da mulher inquieta Paulo

Honório que começa a desorientar-se. Tem crises e acessos de ciúme da esposa, tornando-se cada vez mais agressivo. Mesmo com o nascimento do filho, as desconfianças não param, e ele é massacrado pela ideia da infidelidade da mulher.

Uma tarde, Paulo Honório encontra uma folha de uma carta escrita pela mulher. Vai à sua procura e a encontra na igreja, exige explicações e ela diz que aquela folha é parte de uma carta que está na bancada do escritório. Pede-lhe perdão pelos aborrecimentos e diz a ele que o ciúme estragou a vida dos dois. Na manhã seguinte, quando ele chega a casa, encontra Madalena morta. Ela havia suicidado. A página que ele encontrou era a página que faltava em uma carta de despedida que ela havia escrito para ele.

Paulo Honório é rude e sem instrução, tudo para ele tem referência aos animais e a sua fazenda, Madalena é comparada a rês, por exemplo. Não considera a mulher como um ser humano cheio de virtudes. Mas, como Bentinho, sua narrativa é cheia de interrogações, na verdade, de perguntas retóricas: a busca constante de respostas que esses narradores não encontram.

Outro ponto em comum, portanto, é que ambos querem acusar e fogem a todo custo de alguma consideração ou ideia que possa inocentar as esposas. Pode-se dizer que a obra de Graciliano é uma obra em “preto e branco”, no sentido de que faz uma dura crítica às diferenças sociais, que são tão acentuadas quanto o contraste entre essas cores., além disso seu texto é cortante, tão duro quanto a realidade que representa.

O narrador-fazendeiro, Paulo Honório, é definido como um explorador que faz de tudo para preservar e ampliar a fazenda São Bernardo. Já o narrador-escritor tem uma consciência que problematiza a existência do fazendeiro. Pode-se dizer que há uma diferença entre o início e o fim do romance, o mesmo ocorre em “*Dom Casmurro*”, aos poucos, o leitor vai descobrindo um Bentinho amargurado e possessivo.

Paulo é marcado pela ação enquanto Bentinho é marcado pela reflexão. Bento e Paulo se diferem quanto a retórica, enquanto o

primeiro é versado, culto e sabe usar da linguagem para o convencimento; o segundo é bruto e rude, usa uma linguagem seca e direta. Entretanto, ambos querem deslocar de si a culpa, sentem-se traídos, mesmo que isso não se comprove. Por caminhos diferentes e personalidades diversas, os maridos culpam suas esposas. Para Paulo, Madalena não compreendeu as dificuldades que ele enfrentou e que o tornaram o que era; Capitu também não compreendeu “as boas intenções” de Bentinho. De uma forma ou de outra, eles as condenam. Para Schwarz (1991, p.87), “os ciúmes condensam uma problemática social ampla, historicamente específica, e funcionam como convulsões da sociedade patriarcal em crise.”

Paulo não se importa em parecer monstruoso, sempre com a justificativa que assim deveria ser, dadas as circunstâncias e a vida que levou; Bentinho, ao contrário, quer se mostrar sempre cheio de boas intenções, por isso incompreendido.

Ambos, Bento Santiago e Paulo Honório, têm ciúmes e culpa e tentam “atar as duas pontas da vida”, passado e presente, através da escrita.

O contexto

A narrativa de “*Dom Casmurro*” relata fatos ocorridos no século XIX, sem especificar as datas, com exceção do ano de 1857, quando Bentinho tem 15 anos de idade; 1865, quando Bentinho e Capitu se casam; e, por fim, 1871, ano da morte de Escobar. O enredo ocorre no período em que os países europeus passavam pela Segunda Revolução Industrial, período de bastante movimentação cultural, social e política. O romance está ambientado no Rio de Janeiro do Segundo Reinado, período da escravidão e dos latifundiários.

Destacando-se ainda dois acontecimentos: 1850, a Lei Eusébio de Queiroz proíbe o tráfico de escravos, e de 1864 a 1870 tem-se a Guerra do Paraguai. Para relacionarmos o ano de 1871, é possível destacar a Lei do Ventre livre, em que os filhos de escravos passam a nascer livres.

A transposição para a estrutura da narrativa da instabilidade reinante, numa sociedade que se moderniza e se adapta ao capitalismo, de um modo desequilibrado e mantendo desigualdades estruturais muito profundas, constitui-se, no entender de alguns críticos, em uma contribuição de Machado de Assis à discussão sobre a formação social brasileira. Como em Machado nada é por acaso, tudo está interligado, às vezes, dito no não-dito, tais circunstâncias históricas são importantes para o desenrolar da obra. Vale destacar a escravidão e suas consequências no comportamento da elite carioca.

Lopes (2016), em seu artigo no Jornal “*A Hora do Povo*”, destaca que em “*Dom Casmurro*”, aparece, enfim, uma das faces mais reveladoras do que foi a escravidão no Brasil: os “escravos de ganho” – escravos postos para trabalhar na rua ou em outras casas, que passavam o que ganhavam com seu trabalho para o senhor de escravos, ficando, em geral, com uma pequena parte. O fato de muitos escravos preferirem essa condição, que permitiu a alguns a compra da própria alforria, apenas acentua a aberração de nossa sociedade.

Lopes (2016) continua:

Nesse caso, quem põe os escravos “ao ganho” é a própria mãe de Bentinho, personagem central e narrador do romance (um trecho típico de Machado, ao tratar da escravidão: “*Minha mãe era boa criatura. Quando lhe morreu o marido, Pedro de Albuquerque Santiago, contava trinta e um anos de idade, e podia voltar para Itaguaí. Não quis; preferiu ficar perto da igreja em que meu pai fora sepultado. Vendeu a fazendola e os escravos, comprou alguns que pôs ao ganho...*”

Quando Escobar visita a casa de Bentinho, faz uma observação sobre os nomes com que os escravos de Dona Glória foram rotulados: “Existirá melhor retrato, na literatura brasileira, da condição dos escravos, reduzidos a coisas que não têm a propriedade do próprio nome ou obrigados a ganhar na rua o sustento dos seus senhores?” (Lopes, 2016).

Além disso, segundo Gledson (1986, p.124), para Machado, “a abolição não é um movimento da escuridão para a luz, mas a simples passagem de um relacionamento econômico e social opressivo para outro... libertando os escravos, não se faz mais que libertá-los para o mercado de trabalho, no qual serão contratados e demitidos e, sem dúvida, receberão salários miseráveis”

Com Graciliano Ramos, autor da 2ª fase do Modernismo, não foi diferente, seu romance “*São Bernardo*” atravessa um período histórico conturbado: a Europa vive um clima de guerra com a expansão nazista e, no Brasil, tem-se a ascensão de Vargas ao poder. Os acontecimentos de 30 foram uma luta pelo poder entre as elites, com margem de vitória a qualquer uma delas e que pouco mudaria a estrutura social brasileira em profundidade.

A literatura fora do eixo Rio-São Paulo (fruto da “política café-com-leite”) é chamada de regionalista. A literatura feita por Graciliano estaria dentro desta definição, no sentido de que o autor tem suas obras ambientadas no Nordeste brasileiro. Antonio Candido (1989), em seu livro “*Literatura e Subdesenvolvimento*”, estabelece os parâmetros entre a formação da literatura brasileira, em relação a sua emancipação dos modelos europeus, e a edificação de nossa nacionalidade literária. Assim, o regionalismo valoriza as peculiaridades locais, bem como a linguagem e os problemas sociais do momento. Também segundo Abdala Junior (1993, p.11), os autores do período “não escrevem apenas como uma maneira de conscientizar o leitor de problemas reais de seu tempo. O romance é para eles, pois, de intervenção social: o objetivo comum era criticar ou denunciar um problema social para contribuir para sua solução.”

Indo além, Sartre (2019) defendeu uma teoria do romance existencial, ou seja, voltado para as inquietações humanas, situado em uma época de grandes conturbações políticas, sociais e culturais; daí, o Romance Social. Esta arte engajada levaria à reflexão crítica e à responsabilidade do homem, pautada em um pacto entre autor e leitor:

No Brasil, esses escritores continuaram a ser classificados como regionalistas. Na verdade, eles redefiniram o romance regionalista tradicional, com uma linguagem artística atualizada. Não tivemos, na década de 30, um regionalismo no sentido de ênfase ao pitoresco regional ou a situações particulares de cada local. Embora as histórias fossem ambientadas numa determinada região, poderiam ser extensivas ao conjunto do país. A visão crítica predominante nessas produções aponta para o caráter social, representando problemas brasileiros e não problemas específicos de uma determinada região. Trata-se, portanto, de uma literatura que procura representar a realidade de forma realista, mas com um sentido crítico muito aguçado, visando a transformá-la em suas estruturas sociais.

Em Graciliano, o estilo é direto e rude, o regionalismo ganha um traço mais cortante, pode-se dizer como já definiu Abdala Junior (1993, p.40) que seu realismo é em “preto e branco”, longe dos finais felizes, pois para Ramos esse final só viria a partir de uma transformação social.

Como Machado de Assis, Graciliano Ramos analisa a falta de mudança, mesmo em meio à modernização nas estruturas sociais. É o que comprova o seguinte trecho de “*São Bernardo*”:

Penso no povoado onde Seu Ribeiro morou, há meio século. Seu Ribeiro acumulava, sem dúvida, mas não acumulava para ele. Tinha uma casa grande, sempre cheia, o jerimum caboclo apodrecia na roça- e por aquelas beiradas ninguém tinha fome. Imagino-me vivendo no tempo da monarquia, à sombra de Seu Ribeiro. Não sei ler, não conheço iluminação elétrica nem telefone. Para me exprimir recorro à muita perífrase e muita gesticulação. Tenho, como todo o mundo, uma candeia de azeite, que não serve para nada, porque à noite a gente dorme. Podem rebentar dezenas de revoluções. Não receberei notícias delas. Provavelmente sou um sujeito feliz. (Ramos, 2009, p. 25)

Aqui surge uma avaliação entre a propriedade privada e a senhoria, é o paradoxo do capitalismo: as pessoas são desumanizadas pela

competição e pelo consumo. O livro de Paulo Honório começa a partir da divisão do trabalho, o que nos remete ao marxismo, influência para a literatura de 30. Nada mais apropriado em uma sociedade em que o Romance de 30 aparece como uma crítica à modernidade, que representaria a dicotomia entre Capitalismo e Socialismo:

Confio em mim. Mas exagerei os olhos bonitos do Nogueira, a roupa bem-feita, a voz insinuante. Pensei nos meus 89 quilos, neste rosto vermelho de sobrancelhas espessas. Cruzei descontente as mãos enormes, cabeludas, endurecidas em muitos anos de lavoura. Misturei tudo ao materialismo e ao comunismo de Madalena – e comecei a sentir ciúmes. (Ramos, 2009, p. 132).

Paulo Honório é o capitalista, ao dividir o processo de produção de seu livro o produto é de quem detém o poder, ou seja, o dono do capital, aquele que detém os meios de produção, também será o dono do produto final. A divisão do trabalho relacionada ao livro se frustra, os amigos, responsáveis a princípio por parte da obra, acabam não cumprindo o que o autor da obra pretendia.

Segundo Carelli (cf. “SÃO BERNARDO: CONTINGÊNCIA E PERMANÊNCIA, 2017) Paulo Honório se faz sozinho, como representante do ideal burguês de ter o trabalho como forma de ascensão: aquele que se faz a partir do nada. São Bernardo passa de Padilha para Paulo Honório, mas a estrutura agrária permanece bem como as relações de poder. Madalena é a única nota dissonante nesse espaço, ela é uma professora, uma intelectual, não tem possibilidade de sobreviver nesse universo. A escola também morre, como representação do trabalho de pensar.

Sendo assim, o sentimento capitalista, a força modernizadora, marca todo o romance. Entretanto, as estruturas permanecem as mesmas, apesar de o poder mudar de mãos.

Os personagens

Sobre os personagens criados por Machado e Graciliano é preciso destacar que Paulo Honório e Bentinho apresentam semelhanças e diferenças, assim como Capitu e Madalena. Paulo não tem a timidez de Bentinho, mas tem a sua incompreensão das mulheres, tanto um quanto o outro enxergam a mulher como um fim em si mesmo, ou seja, Capitu representou para Bentinho o destino fora do seminário, não fica claro se ele se apaixona por ela ou se são as circunstâncias que o forçam a se casar com Capitu. Ele é um homem submisso e faz o que a vida lhe determina, para se ajustar à sociedade, obedece à mãe, Dona Glória, acima de tudo.

Madalena é “um negócio que precisa ser fechado”, Paulo Honório se vê na idade de se casar e ponto. Madalena é direta como Capitu: “Parece que nos entendemos. Sempre desejei viver no campo, acordar cedo, cuidar de um jardim. Há lá um jardim, não? Mas por que não espera mais um pouco? Para ser franca, não sinto amor” (Ramos, 2009, p.55). Trecho em que Madalena aceita o pedido de casamento de Paulo.

Outro fato interessante, citado pela professora, Fabiana Carelli (cf. “SÃO BERNARDO: CONTINGÊNCIA E PERMANÊNCIA, 2017) é que “*São Bernardo*” é sobre o espaço e não sobre os personagens, toda a narrativa se passa na fazenda, daí o título do livro, Madalena é a única nota dissonante nesse espaço. Ela é uma professora, uma intelectual, não tem, nesse contexto, possibilidade de sobreviver.

Capitu é decidida e direta como Madalena, quando diz a Bentinho sobre sua saída do seminário, diz que é preciso convencer o agregado, José Dias, disso. Enquanto Bentinho faz rodeios sobre o assunto, ela vai direto ao ponto. Mas ela é pobre e para ela também não há espaço em uma sociedade patriarcal e escravocrata onde Bento Santiago e sua família seriam os maiores representantes.

A intertextualidade

“*Dom Casmurro*” e “*São Bernardo*” têm muitos pontos em comum, a intertextualidade destas obras não estaria simplesmente no sentido de que se refere à presença textual de elementos semânticos e/ou formais que se estabelecem através de textos anteriores. Entre as obras, pode-se dizer que existe uma relação da memória que se manifesta a partir da escrita de memórias.

Segundo Sousa (2015, p.208):

O romance escrito em primeira pessoa traz em si características específicas na composição da narrativa. Em se tratando de uma escrita memorialística, essas características se tornam mais perceptíveis, já que o narrador que conta as suas memórias busca, através delas, contar e reviver a sua história. Contudo, faz-se necessário pontuar que, ao contar as suas experiências, esse “eu” que narra, guia a sua escrita pelo caminho por ele determinado. As escolhas feitas, os momentos selecionados, bem como o modo como são narrados, formam a estrutura narrativa que corresponde às intenções desse memorialista.

Em Paulo Honório não há análise metafísica da vida: “sou o que foi possível ser”. Assim, Paulo começa sua narrativa, sua vida chegou até aquele momento por ter passado por outros anteriores, sem mágoa ou arrependimentos, sem justificativas. Matou, porque era preciso na luta pela sobrevivência. Ao contrário de Bentinho, que busca explicações, até metafísicas, para suas ações.

Eles (Paulo e Bento) têm seus casos extraconjugais: Paulo com Rosa, empregada de sua fazenda, Bentinho tem interesse em Sancha, amiga de Capitu.

Outra semelhança a se destacar entre as obras é a conversa com o leitor: as duas narrativas tentam tornar o leitor seus cúmplices. Em “*São Bernardo*” surge, para a empreitada da escritura, um interlocutor que não é identificado, como se nós, leitores, o indagássemos:

“Então para que escreve?” E ele nos respondesse: “Sei lá!” (Ramos, 2009, p.10).

Em “*Dom Casmurro*”, o narrador-personagem busca a cumplicidade do leitor, sugerindo que sua vida se assemelha a uma ópera: “Que é demasiada metafísica para um só tenor, não há dúvida; mas a perda da voz explica tudo, e há filósofos que são, em resumo, tenores desempregados. Eu, **leitor amigo**, aceito a teoria do meu velho Marcolini, não só pela verossimilhança, que é muita vez toda a verdade, mas porque a minha vida se casa bem à definição.” (Assis, 2015, p.51, grifo nosso)

Mas em ambos, o leitor não tem acesso às vozes das mulheres acusadas de traição. As mulheres atuam como ameaça ao machismo de seus maridos: Madalena é professora e tem mais cultura que Paulo; Capitu, apesar de pobre e isso ser reforçado constantemente pelo narrador, é ativa e capaz de tomar suas próprias decisões, o que deixa Bento abaixo dela.

Sempre o que importa é a propriedade: “Vaidade. Professorinhas de primeiras letras a escola normal fabricava às dúzias. Uma propriedade como S. Bernardo era diferente” (Ramos, 2009, p.69). O espaço em “*Dom Casmurro*” também ganha contornos importantes: Bentinho faz reproduzir em sua velhice, no bairro do Engenho Novo, a casa da rua de Mata-cavalos onde viveu sua infância, na tentativa de reconstruir o que viveu.

Considerações finais

Separadas por alguns anos, apesar de estarem em séculos diferentes, “*Dom Casmurro*” e “*São Bernardo*” apresentam muitas semelhanças não só no tema e enredo, mas, sobretudo, na análise da sociedade. Tanto Graciliano quanto Machado foram mestres em delinear o contexto social que o Brasil vivia, mais para desmistificá-lo do que para simplesmente aceitá-lo.

Na verdade, Bento Santiago e Paulo Honório, cada um a seu modo, ao se relacionarem com suas esposas, traçaram, através de

suas personalidades, uma visão da sociedade muito mais ampla. O primeiro pelo uso constante da ironia; o segundo, mais por sua aspereza

Com Bentinho, entendemos que um filho da aristocracia agrária, que estava a ruir com o fim da escravidão, só poderia se declarar vítima da mulher, representante de uma classe social mais baixa. Com Paulo, percebemos que a intelectualidade de Madalena o feria. Não seria o dono do poder- aqui representado pela fazenda e pelas pessoas- se se deixasse levar pelo “socialismo” da esposa.

Como observou Canclini (1997, p.40, grifo nosso), em seu livro “*Culturas Híbridas*”, “As convenções que tornam possível que a arte seja um fato social, ao mesmo tempo que estabelecem formas compartilhadas de cooperação e compreensão, também diferenciam os que se instalam em modos já consagrados de fazer arte **dos que encontram a arte na ruptura das convenções.**”

Graciliano Ramos e Machado de Assis estariam neste segundo grupo, ou seja, romperam com os pactos sociais. E nessa ruptura, as relações podem se (re)estabelecer entre o “hegemônico e o subalterno, o incluído e o excluído”.

Para Gledson (1986, p.113), a ficção machadiana sempre “operará em dois níveis, o comum, que o leitor entenderá e que se ajusta às normas da ficção realista- tornando” *Dom Casmurro*”, em especial, tão popular- e o nível deliberadamente oculto que, de maneira mais ou menos clara, ele desafia os leitores a descobrir, embora sabendo de antemão, e acertadamente, como se verificou, que a maior parte deles não conseguiria”. A análise de John Gledson sobre Machado bem pode se estender a Graciliano Ramos, com seu “*São Bernardo*”.

Os narradores pouco confiáveis, que não dão voz às esposas, vítimas de seus ciúmes, conduzem o leitor por um labirinto. A escrita é feita na penumbra, em sentido literal para Paulo Honório e em sentido metafórico para Bentinho. Ambos querem nos convencer de que estão certos e de que foram traídos.

Por extensão, a pergunta que nos caberia fazer, enquanto leitores: Os autores falariam em nome de uma minoria? No caso de Machado, em nome de Capitu, a voz a ser ouvida seria, na verdade, a dela. Augusto Meyer já disse que “*Dom Casmurro*” é o livro de Capitu. Paulo Honório representaria a aspereza daquele que é dono, por isso não “consegue” falar, e, através da linguagem, Madalena se afasta dele, já que ele não consegue verbalizar o que sente. As minorias aqui representadas alegoricamente não podem falar e não podem ser ouvidas.

O leitor dessas obras grandiosas também precisa ser grandioso, no sentido de que precisa descobrir o que é extraordinário nelas, ou seja, fora do que é ordinário ou fora do que é da ordem. “*Dom Casmurro*” e “*São Bernardo*” são obras memorialistas em que o enredo não apresenta um crescente cronológico, mas um ir e vir de acordo com a condução de seus narradores que levam os leitores aonde desejam, por esse motivo tendemos a culpar Capitu de adultério e somos empáticos com Paulo Honório por tudo que ele passou na vida.

Entretanto, o presente artigo buscou atar as pontas dessas obras superiores, a partir da análise da estrutura de poder: no caso de Bentinho, o menino mimado, filho de escravagista, que perde seu status quo, pouco a pouco, em uma sociedade pós-abolição. Paulo, em meio a tão propagada modernização da República, vê ruir suas posses, já que a estrutura capitalista, sobretudo a do Nordeste, o deforma, ele só sabe avaliar tudo a sua volta, inclusive as pessoas, pelo poder de troca. Dois narradores perdidos em meio à “modernidade” brasileira que ainda é uma promessa, um futuro que ainda não ocorreu.

Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **O Romance Social Brasileiro**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Obras Completas**. Ed.: e Classics, 2021.

- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2015.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.32-66: Das Utopias ao Mercado.
- CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p.108.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989, p.140-162: Literatura e subdesenvolvimento.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LOPES, Carlos. Machado de Assis e a luta pelo fim da escravatura. **A Hora do Povo**, São Paulo, 13 de maio de 2016. Cultura.
- MEYER, Augusto. **Machado de Assis (1935-1958)**. São Paulo: José Olympio, 2008.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. São Paulo: Editora Record, 88ª ed, 2009.
- SÃO BERNARDO: contingência e permanência. Vídeo 25 min. 28 seg. Publicado pelo Canal USP. 9 ago 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/xx2puz>> Acesso em: 28 dez. 2023.
- SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. Petrópolis: Vozes, 2019.
- SCHWARZ, Roberto. **A Poesia Envenenada de Dom Casmurro**. In Duas Meninas. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- SOUSA, Izaura Vieira Mariano. A retórica da escrita em Dom Casmurro e São Bernardo: semelhanças e diferenças no discurso do ciúme e da culpa. **Scripta Uniandrade**. Curitiba., v.13, n.2. 2015, p.198-214.

Dominados, explorados e, fundamentalmente, perigosos em Rubens Fonseca

Fabian Pineyro¹

O relato “A recusa dos carnicheiros”, publicado em *Romance negro e outros contos*, de Rubens Fonseca em 1992, é uma crítica radical, cíni-co-filosófica, da ideologia oficial, a partir de uma das suas armas mais valiosas: o poder de definir o que é crime. O conto propõe um diálogo entre um Brasil da primeira metade do século XIX e um outro de finais do século XX, a partir dos modos de controle dos setores mais marginalizados. Veremos que os argumentos utilizados hoje para legitimar a repressão destes grupos, através das forças da lei e da justiça, são os mesmos que se usavam nos tempos em que o tráfico e a escravidão eram práticas permitidas por lei². O conto nega a ideia de progresso implícita na ideia de democracia, é uma crítica cíni-co-filosófica, dentre outras razões, porque revela a falsidade das promessas oficiais, em especial as que alavancam a esperança num futuro melhor.

O cinismo é um modo de filosofar que surgiu no século IV a.C., em Atenas. O protótipo do cíni-co é Diógenes de Sínope, que era filho de um banqueiro e que foi acusado de fabricar moeda adulterada. Diógenes foi exilado ou fugiu e, ao sair de Sínope, visitou um oráculo que lhe aconselhou que continuasse ‘desvalorizando a moeda’, coisa que o filósofo passou a fazer no plano simbólico. Se a moeda é a representação mais apurada da riqueza material, a ideologia oficial, o modo de esconder os aspectos mais sujos das lógicas de acumulação das classes

-
- 1 Doutorando PPGL/UFS. Membro do conselho editorial da revista A palo seco. Membro do Gefelit, grupo de estudos em filosofia e literatura. E-mail: fabian@conceito.net.
 - 2 O conto narra fatos acontecidos entre 1825 e 1855. O tráfico de escravos deixou de ser legal em 1831, mas a prática da escravidão foi permitida até 1888.

dominantes, é também moeda que, em última instância, compra vontades ou cria espíritos mais conformistas através de falsas esperanças.

Antes de continuar, queremos fazer uma aclaração com respeito ao uso do termo ‘cinismo’. A crítica cínica se caracteriza por desrespeitar os limites impostos pelo decoro, para escandalizar. Quando Diógenes defecava na praça e o público se defrontava com esse espetáculo deplorável, o filósofo ensinava que nada do que é natural pode ser vergonhoso e que o verdadeiramente nojento era, por exemplo, roubar dinheiro das arcas públicas. Só que essa atitude de andar ‘cagando e andando’ para as normas estabelecidas, ou para as regras do jogo, muda radicalmente o sentido dependendo de se é exercida pelos senhores - compondo a face humilhante da dominação, como é o caso dos sádicos ou dos psicopatas, ou se é exercida pelo servo, ainda que apenas carnavalescamente, sem consequências materiais. Sloterdijk (2003) resolveu esta dicotomia usando ‘cinismo’, para a insolência do senhor e ‘quinismo’, para a crítica que se exerce de baixo para cima.

A ideologia ‘oficial’

No segundo capítulo de seu livro *Ideologia*, Eagleton (1997) oferece várias definições do conceito, destacando a importância dessa noção para as ciências sociais e humanas, desde que Marx pôs o dedo na chaga da alta burguesia, ao apontar para o ‘roubo’ implícito na atividade empresarial capitalista, pela apropriação indébita do trabalho do proletário ou ‘mais valia’. A ideologia seria, desde então, um modo de encobrir esse roubo.

No século XX, o conceito foi ampliado para outras lutas, que não apenas a luta de classes, e permitiu ver outras dominações, como as do patriarcalismo ou as do sujeito branco, heterossexual, monogâmico etc. Esse ponto de vista deu lugar a reivindicações de outros grupos dominados como o das feministas, as dos movimentos antirracismo ou as do grupo dos LGBTQIA+. Estas novas ideologias, que lutavam desde

abaixo, empobreciam, segundo Eagleton (1991), o conceito, porque se perdia uma característica fundamental, prevaemente quando a ideologia se exerce desde o poder estabelecido: a capacidade de naturalizar a injustiça implícita na dominação. A crítica quínica, feita de baixo para cima, joga a invalidar a moeda corrente, precisamente, esta capacidade de naturalizar o que é contingente.

A moeda corrente no momento da publicação do conto “A recusa dos carniceros” é o neoliberalismo que, de acordo com Wendy Brown (2015), não é apenas um modelo econômico, senão uma racionalidade. Segundo a politóloga americana, o neoliberalismo se encarregou, através de uma estratégia de comunicação global, de criar uma racionalidade que expandiu os critérios empresariais para outras áreas da vida, até torná-los critérios válidos e naturais para pensar o bem comum. Assim, partindo da falácia de que o crescimento da economia era bom para todos, direitos outrora indiscutíveis como educação e saúde de qualidade para as classes menos favorecidas passaram a ser vistos não como um indicativo de progresso humano senão como gasto público. Essa lógica conduziu a uma guerra contra o Estado de Bem Estar nos países do capitalismo avançado, provocando enormes retrocessos no entramado social dos países periféricos, com aumento da marginalidade e da violência.

O crime e a ideologia

Em As regras do método sociológico, Durkheim afirmou que o crime é primordial para uma sociedade porque, ao ser repudiado pela maioria, permite consensos básicos para a coesão da sociedade. Isto fica bastante claro com a condena do assassinato, um princípio com o qual é difícil discordar, pelo menos quando não se está falando em pena de morte ou quando não se vive em um país em guerra.

Existem outros crimes, como o roubo ou o adultério, que também contribuem para o reforço dos laços sociais, mas de forma menos

contundente. O adultério masculino, por exemplo, que figura no decálogo de Moisés, deve ter contado com um consenso social bastante mais arraigado do que nos dias de hoje, em que é visto como uma questão privada, uma tragédia ou uma comédia, de acordo com o ponto de vista e com as consequências. O roubo também é um crime problemático para a ideologia, nem tanto pela sua natureza, pois ninguém gosta de ser roubado, quanto pela maneira como são tratados os diversos modos de apropriação do alheio. Marx - que, como já apontamos, formularia o crime implícito no modo de acumulação da burguesia -, sendo redator-chefe de um jornal revolucionário burguês, foi testemunha do momento em que a coleta de lenha, que os camponeses percebiam como algo 'natural', converteu-se em 'roubo' quando os bosques passaram a ter um dono estabelecido por lei.

Além de determinar o que é crime, o reforço do poder da elite se dá também a partir da exposição do castigo. Se o crime contribui à coesão, a execução da pena é o momento culminante do ritual do castigo. Foucault, em *Vigiar e punir*, conta que, durante o Absolutismo, a execução pública era teatral, um modo de afirmar o poder do rei com contundência, puro cinismo senhorial, e que, na virada que se produz, a partir das revoluções burguesas de finais do século XVIII, há uma mudança radical. Agora, com o domínio da racionalidade instrumental, tanto no econômico quanto no ético, o castigo se reveste de intenções utilitárias, retira-se o espetáculo da execução dos olhos do grande público, e o processo do castigo é confiado à ciência, ou seja, ao direito positivo, à sociologia, à psiquiatria etc.

Paralelamente à desapareção do espetáculo da execução, desenvolve-se uma literatura de detetives que resolvem crimes, em relatos edificantes onde os maus recebem sempre seu castigo. Tal é a importância destas histórias para o controle ideológico, que, na década de 1930, com a aparição do cinema sonoro, a indústria de Hollywood, que atingia com suas produções boa parte do mundo, assumiu um código de censura que proibia, dentre outras manifestações, roteiros que levassem a

admirar o criminoso, ou o crime em si, e filmes que não finalizassem com o devido reparto de prêmios para os bons e castigos para os maus.

Ideologia e literatura

Existe uma relação muito estreita entre os relatos literários e a ideologia. Ambas contêm proposições empíricas, que apontam à realidade. Esses dados podem ser introduzidos como “suportes” para uma retórica global, que pode falsear a realidade ou, ao contrário, revelar a falsificação. Existem ideologias e obras literárias a favor e contra o estabelecido. Uma diferença importante aqui, apontada por Alfredo Bosi (1994), é que a ideologia tem o poder como objetivo, e não a verdade, e a literatura apontaria, em alguns casos, desde posições menos dependentes do poder, à crítica da ideologia. A ficção teria a possibilidade de organizar as proposições empíricas para construir um relato revelador da mentira ideológica.

Bosi acrescenta que a literatura vai do caso particular fictício à explicação do funcionamento do sistema ‘real’ e que a ideologia parte de uma formulação geral falsa, para dar uma explicação interessada sobre um caso particular. A literatura inventa o caso particular, com a intenção de dizer uma ‘verdade’, a ideologia inventa a explicação geral, com a intenção de disfarçar as causas da injustiça; ambas se encontram no texto literário. Generalizações como a grandeza da pátria que construímos entre todos, a pureza de sentimentos na vida familiar, a dignidade do trabalhador pobre e ordeiro e muitas outras ‘aprendizagens’, não necessariamente falsas de cabo a rabo, penetram nos indivíduos num nível pré-reflexivo, que, muitas vezes, confunde-se com a própria vontade, até o ponto em que, com frequência, alguns terminam agindo em contra de seus interesses ou matando e morrendo por uma ideia. A literatura, o cinema mais ainda, por ser os discursos que mais parecem com a vida como ela é, seriam também os modos mais eficazes de retirar da visão do público esses véus ideológicos ou, também, de reforçar sua trama.

Bakhtin (1977) distingue entre uma cultura oficial e uma cultura popular, a primeira contendo relatos que funcionam como estratégias de dominação; a outra, relatos que funcionam como estratégias de resistência. Gargantua e Pantagrue é, nesse sentido, a introdução da cultura popular na cultura oficial, isto é, uma jogada própria do quimismo, muito mais irmanada com a vida material, que ri de um modo de entender o mundo que se encontrava em retirada: a verticalidade eterna do platonismo eclesiástico, onde o terrenal é o baixo e o celestial é o espiritual e elevado, perdia espaço para a concepção burguesa da história, que postulava uma linha de progresso tecnológico e político, a partir da racionalidade instrumental. Como testemunha dessa mudança radical, Rabelais podia rir da igreja valendo-se de alusões aos traseiros e ao excremento.

Como bem lembra Eagleton (1991), esta cultura ou ideologia oficial, para funcionar, para criar uma consciência dócil às necessidades dos dominadores, precisa também de uma realidade que ofereça um mínimo de satisfações. Numa sociedade escravista, onde o ir e vir dos trabalhadores é controlado por guardas armados, a ideologia perde relevância e o senhor pode até se dar ao luxo de exercer seu poder com insolência, sem atenuantes de nenhuma classe, pode ser cínico no mau sentido da palavra. Nas sociedades modernas, nas quais o trabalhador se auto regula, vai para casa livremente e volta no dia seguinte ao seu emprego, a ideologia se torna central.

A conceitualização de ideologia como enganação dos exploradores perdeu espaço a meados do século XX. A visão de falsa consciência deixou de ser aplicada exclusivamente à categoria de classe para ser aplicada a outras relações de poder. Como já dito, o feminismo, as organizações antirracismo e as comunidades LGBTQIA+ reivindicaram respeito e obtiveram direitos, como vítimas de uma ideologia instaurada por um ‘homem branco, heterossexual, monogâmico etc. Este movimento histórico, que representa sem dúvida um avanço, desde o ponto de vista da Ilustração, talvez tenha retirado o foco do sujeito que, além

de ter todas as características do inimigo dos estudos culturalistas, era também um ‘porco’ burguês explorador da força de trabalho alheia. Afinal de contas, todos os movimentos de afirmação que floresceram durante o período estavam, e sempre estarão, atravessados pela questão de classe. A riqueza ajuda a ‘realizar’ os direitos conquistados.

No conto “A recusa dos carnicheiros”, Rubem Fonseca, voltando ao viés clássico da ideologia, coloca no centro da cena a relação de dependência mais antitética que possa existir entre duas classes sociais, em relação de mútua dependência: a dos amos e a dos escravos.

A Recusa dos Carniceiros

O conto “A recusa dos carnicheiros” está feito com depoimentos de legisladores, pronunciados na década de 1830, com motivo da implantação do primeiro código penal brasileiro, alinhavados por um narrador que, entre uma e outra consideração, lista obras consagradas da literatura ocidental, publicadas durante os anos em que se desenvolve a trama. Este narrador, único elemento fictício da obra, é um cavaleiro contemporâneo aos fatos, que, quinicamente, tanto curte o humor negro de conteúdo erótico, como descreve sujos costumes das damas da sociedade francesa do seu tempo. O conto finaliza com o relato da última execução de um condenado à morte no Brasil, em 1855.

O relato, precisamente, enfoca a discussão que se dá em torno da pena de morte e sua importância para um regime escravocrata, entre deputados ilustrados, influenciados pelas ideias das revoluções burguesas, por um lado, e deputados agroexportadores, donos de escravos, pelo outro. Publicado dez anos antes da virada do século, o conto evidencia que o Brasil, apesar de ter passado de império escravocrata a república moderna, continua justificando a violência que a elite exerce contra as classes mais marginalizadas, com os mesmos argumentos que se utilizavam nos tempos em que a escravidão estava legalizada e naturalizada.

“A recusa...” abre com uma epígrafe que se repete, depois, palavra por palavra, no corpo do relato, como citação e que por isso podemos tomar como representação da problemática apresentada na narração. É um fragmento do discurso do deputado Sousa e Melo, que é proprietário de escravos:

Quem duvida que tendo o Brasil três milhões de gente livre, incluídos ambos os sexos e todas as idades, este número não chegue para arrostar dois milhões de escravos, todos ou quase todos capazes de pegarem em armas!? Quem, senão o terror da morte, fará conter essa gente imoral nos seus limites? (p. 129 e 137-138).

As precauções nunca são poucas quando o sistema econômico exige um método de dominação selvagem, não é irracional esperar revoltas, dadas as condições que a escravidão impõe aos dominados. De fato, o conto abre com uma menção a uma revolta que se iniciou num batalhão de soldados negros, em Salvador, acontecida apenas cinco anos antes do início dos debates para a implantação de um novo código penal. O medo que o deputado agroexportador agita pode resultar convincente. Os dados da realidade empírica, a quantidade de escravos e sua faixa etária, por exemplo, podem ser verdadeiros. Mas a projeção é mentirosa, já que para 1830, a posição política do imperador Pedro I estava firme, com a derrota do movimento independentista e republicano da Confederação do Equador, e a revolta do batalhão de soldados negros tinha sido sufocada e seus líderes exemplarmente fuzilados.

O argumento do deputado Sousa e Melo é ideológico porque está antes motivado pelos seus interesses econômicos - desalentar a rebelião ou a fuga da mão de obra valendo-se da mão dura - do que pela segurança do Império, ante um suposto perigo ‘para todos’. A pena de morte, em tese, não era um castigo exclusivo para os escravos, mas as palavras do deputado Sousa e Melo permitem imaginar como ela seria utilizada na prática.

Os agroexportadores, principal fonte de ingressos do Império, reconheciam inclusive que a pena de morte não era a melhor solução e que nada tinha de cristã, mas invocavam um estado de exceção, devido à barbárie em que se encontrava ainda o Brasil. Sem a ameaça da pena de morte, os bandidos (aqui se aludia também a os de raça branca) se sentiriam seguros para roubar e matar. A condenação à prisão não seria escarmento suficiente, já que, no cárcere, os escravos se entregariam à embriaguez. Por último, invocavam o exemplo dos “americanos do Norte” que, com uma estrutura econômica similar, aplicavam a pena capital.

O narrador, entre suas considerações sobre as peripécias do debate, que se estende ao longo de cinco anos, enumera grandes obras da literatura contemporânea, expondo o contraste entre o mais elevado do espírito humano e a vida considerada em seu aspecto mais desidealizado, ao mais puro estilo quínico. Nesta mesma onda de materialismo cru e nu, sem os bálsamos do pensamento ‘sério’, ‘sensato’, o narrador conta sobre o prazer que as damas da nobreza francesa sentiam ao cheirar carronha, durante as jornadas de caça, e faz piadas sobre o orgasmo que teriam os enforcados no momento da execução.

Mas o que chama a atenção ao leitor de finais do século XX é que os argumentos favoráveis ao aumento da repressão que se utilizavam na época em que a escravidão estava legalizada e naturalizada, não são diferentes dos que se utilizam hoje, em tempos em que o Brasil se auto percebe como uma democracia moderna.

Em um dos seus primeiros contos, *A coleira do cão*, publicado no livro homônimo, em 1965, a favela é celeiro de soldados rasos para os bicheiros, buchas de canhão para negócios que são pautados lá em cima, entre os chefes da contravenção e os burocratas da segurança pública. Já nos anos em que se publicou “*A recusa...*”, o cenário que se pode ver nos jornais é o dos enfrentamentos das bandas de narcotraficantes ou milicianos e o das chacinas realizadas pela polícia, essa pena de morte exprés, que aplicam instituições do Estado, sem processo nem declaração assinada. Aparentemente, o avanço tecnológico com suas

viagens à lua e as comunicações em tempo real, não parece traduzir-se num avanço nas relações entre classes.

Isto se torna evidente quando constatamos que a violência do Estado contra os setores marginalizados da sociedade se justifica, hoje, com os mesmos critérios que usava o deputado Sousa e Melo, nos tempos da escravidão. Sem reparar nas causas socioeconômicas da violência, os jornais nos apresentam as consequências aterrorizantes de um cenário de guerra e, desde esse ponto de vista, a repressão passa a ser vista como a solução mais adequada. O estado de miséria em que vivem os marginalizados, com o córrego de dejetos passando pelas portas das suas casas ou disputando as sobras de comida na lixeira de um restaurante, como podemos ver nos relatos de Rubem Fonseca, quando são apresentados fora de contexto, sem história, como fotografia estática da miséria, convida a pensar num estado de barbárie que parece surgir dos próprios injustiçados, pois a tarefa da ideologia, turbinada por discursos políticos e notícias de corporações jornalísticas, é ocultar as causas que derivam da exploração e da espoliação das classes mais desfavorecidas. A ideia esgrimida pelo deputado Sousa e Melo de que os escravos se sentiriam confortáveis na prisão porque se dedicariam à bebida, hoje continua sendo útil, é só trocar 'bebidas' por 'drogas' para que funcione perfeitamente como elemento empírico de um relato ideológico. O reflexo de espelhar-se nos Estados Unidos como modelo para a ação continua vivo.

A ideia de que a relação entre os mais ricos e os mais marginalizados da sociedade se regula a partir dos mesmos princípios que regiam a ideologia nos tempos em que a escravidão estava naturalizada é uma crítica radical, porque desnudaria uma característica bárbara da elite brasileira, que não teria nada de civilizada nem de moderna.

O conto tem ainda um epílogo, a história dá um salto até o ano de 1855, quando da última execução pública realizada no Brasil. Tratava-se do enforcamento do réu Motta Coqueiro, branco e proprietário, vítima de uma conspiração de outros membros da elite carioca, por questões de saias. Dessa vez, a corda arrebentou e o condenado caiu ao chão. O

carrasco, então, tentou matá-lo por esganadura, mas, como não conseguiu, encheram de terra sua boca. Como uma demonstração de que ontem como hoje o que interessa são as formas mais do que o fundo, o conto termina com estas palavras: “Não se vê mais a boca, nem se vê o nariz nem se veem os dentes, nem os olhos arregalados do condenado, agora cobertos de terra. Mas não há dúvida de que se cumpriu a pena de morte, sendo obedecidos os ditames da lei e da justiça” (p. 141).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BOSI, Alfredo. Formações ideológicas na cultura brasileira. **Estudos avançados**, n. 9 (25), 1995.

BROWN, Wendy. ***El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo***. Madrid: Malpaso, 2017.

DIÓGENES LAÉRCIO. ***Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres***. Trad. José Ortíz y Sanz. Biblioteca Virtual Universal.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves, 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997.

EAGLETON, Terry. ***The event of literature***. London: Yale University Press, 2012.

FONSECA, Rubem. **A Coleira do cão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

FONSECA, Rubem. **Romance negro y otras histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. O nascimento da prisão**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Almedina, 2013.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SLOTERDIJK, Peter. ***Crítica de la razón cínica***. Trad. Miguel Vega. Madrid, Si-ruela, 2003.

Roubando rosas com Silviano Santiago

Arlinda Santana Santos¹

“Tudo é subjetivo nesse relato.”
(Silviano Santiago)

Tudo se faz subjetivo, mesmo que intencionemos uma objetividade. O escritor e o pesquisador não fogem em seus escritos de uma carga subjetiva, que muitas vezes, ao contrário de acompanhá-los, os perseguem. A sensação de estar desvirtuando de um caminho, de construir um texto torto, nos parâmetros acadêmicos, martiriza o seu escritor. A escrita subjetiva nem sempre é o laurear da produção artística. Muitas vezes se faz fardo, pesado e espinhoso.

Pensar uma escrita de poesias ou de ficção como lugar de exacerbação de uma carga subjetiva que tende a aparecer no texto é, além de esperado, aceitável. Mas como avaliamos um texto que se intenciona objetivo mas que não consegue fugir da perseguição do subjetivo? Qual o sentimento do escritor/pesquisador ao deparar-se com uma pesquisa marcada nitidamente pela presença de um eu, que nem sempre, é necessariamente o seu?

Pesquisas subjetivas, escritas subjetivas, biografias subjetivas. Entraves metodológicos que consomem o pretense autor/narrador da biografia de Ezequiel Neves, o Zeca das Neves. Entraves propostos por Silviano Santiago que se assume na posição de escritor, ao colocar seu nome na capa do livro, ao mesmo tempo em que nos convida, mais uma vez dentro da sua produção literária, a duvidar da identidade de seu

1 Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Rede Estadual da Bahia (SEC/BA); Mestra em Crítica Cultural (UNEB); Pesquisadora de gênero e escrita de autoria feminina; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2338-8194>; email: arlindas10@yahoo.com.br.

narrador. E assim, deparamo-nos com a questão: Quem narra a história é Santiago ou ele cria para seu texto um narrador ficcional?

Em *Mil rosas roubadas* (2014), Silviano Santiago alia, brilhantemente, ficção, biografia, autoficção em um texto apresentado como romance mas que traz muitos elementos de um texto ensaístico. Enlaça-nos numa teia narrativa que leva a desconfiar, sofrer e teorizar com o narrador da história. O tom da escrita de *Mil rosas roubadas* é marcado pelo incômodo do narrador em narrar/escrever a biografia do amigo morto. A todo o momento, reclama de sua condição de biógrafo, fato que o transforma, mais uma vez, como ele deixa entrever, em coadjuvante das histórias vividas ao lado de Zeca. Ao mesmo tempo, somos convidados a conhecer as rosas roubadas, os amores furtivos e vivenciados, a impossibilidade de uma vida levada na certeza da ausência diante da morte, partilhamos o cotidiano e a formação cultural de uma geração, seus modos de amar e experimentar a vida.

Todavia, Santiago não apresenta modos de vida como fórmulas a serem adotadas. A biografia de Zeca, que se faz ainda espaço de teorização sobre o processo de escrita e de (auto)percepção de si para o narrador, fala de vidas que se fazem tortas. Os anjos são tortos, os caminhos seguidos pelos personagens biografados (Zeca das Neves e o próprio narrador), apresentam-nos as tortuosas estradas do viver.

Um livro que pretende ser a biografia de um homem que se entregou, que viveu intensamente e inconsequentemente o seu presente, sentiu, viu, cheirou a vida; em muito contrasta com o tom taciturno adotado pelo narrador. Amigos de uma longa vida, sempre juntos, tão separados em seus mundos, vivências e impressões: “*Durante quase seis décadas, de 1952 a 2010, para ser mais preciso, fomos cúmplices e comparsas no cotidiano e sempre espectador um do outro*” (Santiago, 2014, p. 11).

Escritas de si, escritas de um outro

Zeca viveu. O narrador, confesso professor acadêmico, escreve. Escrita e vida travam entre si um homérico embate. O incômodo contido no ato de escrever é sentido na leitura. O mal estar de um modo de vida dito acadêmico, do aprisionar-se em rituais, aparências e cobranças alheias, traz ao narrador, duplamente, a impossibilidade de se ver biografado.

De um lado, a morte de seu amigo e único possível biógrafo e do outro, a vida escusa que precisou levar para manter-se na posição social que criara para si: “*Não me dei conta. Não me dava conta. Tenho certeza agora. Entre as quatro paredes de casa, o comportamento ascético comandava meus passos matinais e camuflava os brincos de pérola dependurados no quadro-negro*” (Santiago, 2014, p. 273).

Os brincos de pérola a serem camuflados referem-se à sexualidade vivida de forma oculta e envergonhada sob o peso das pressões sociais das quais não conseguiu se desvencilhar. Diante disso, o narrador passa a construir para si, meticulosamente, a faceta de uma vida acadêmica digna ser biografada e olhada por todos. No entanto, sua “*vida sexual promíscua estava lá (...) como brincos de pérolas nas orelhas*” (Santiago, 2014, p. 273).

Ao traçar o paralelo entra a existência boemia levada por Zeca e a sua pacata e ordeira, o narrador nos põe diante do próprio embate vivido pelo sujeito acadêmico que admite representar. Enquanto construía para si uma carreira profissional sólida e vitoriosa, que se via configurada nas aulas ministradas como professor de história, como doutor, o narrador admite que não vivia. Ou ainda, construía para si uma não-vida a qual queria transformar, numa tentativa de potencialização máxima de seu sujeito apagado e esmagado pelo tédio do cotidiano, em algo louvável e merecedor de uma biografia póstuma, uma revisão.

Aprendia, ao escrever sobre a vida alheia. Ao reler a parte mentirosa do relato sobre a vida alheia, aprendi. Aprendendo, aprendi

o modo como tinha aprendido a mentir sobre a minha vida. Fui aprendendo a me acautelar diante do que escrevia e a me reconhecer lá dentro dos próprios buracos que se abriam no texto e clamavam por revisão (Santiago, 2014, p. 265).

Para isso, mostra-se, ao mesmo tempo em que se esconde, ao amigo. Expõe “compulsoriamente”, como ele mesmo admite, todo o seu sucesso. Escolhe-o, ou melhor, lhe impõe a tarefa de ser seu biógrafo. Faz com que ele conheça e observe todos os seus passos.

A partir de 1960, fui lhe passando – em conversa nos almoços e nos fins de tarde, por carta, através de fotos e do relato de amigos comuns, de alunos e de ex-alunos, por recortes de jornal e de revista, por entrevistas, por livros escritos – todas as informações a meu respeito. Década após década, ele tinha em mãos, tinha acumulado sob os olhos e nos ouvidos a totalidade da minha personalidade (Santiago, 2014, p. 23).

Com a morte de Zeca, o narrador vê-se desnudo frente ao seu fracasso. Perde aquele a quem tinha destinado a obrigação de mostrar-lhe como vitorioso. E diante de tal frustração, só lhe resta dizer, insistentemente ao longo do texto: “*Perdi meu biógrafo*”. Ao perdê-lo, o narrador perde-se. Perde a certeza de sua identidade, de suas escolhas, da imagem que construiu para si ao longo da vida. Perde-se.

Perde o biógrafo e transfigura-se de potencial biografado para autor da biografia de Zeca. Toma-se pelo incômodo da escrita e mais uma vez, vê-se diante do dilema entre viver ou ser o sujeito das ações da vida narrada. De sujeito/agente passa a espectador/passivo da vida do outro. Um outro a quem ele confessa não ter se dedicado a olhar: “*Percebo agora como me é espinhoso escrever a biografia de alguém que só tardia e retrospectivamente estou conseguindo observar com o devido cuidado*” (Santiago, 2014, p. 160).

Um narrador machadiano entre nós

Zeca morre e com ele, morre o biógrafo escolhido para si pelo narrador. Com a morte de Zeca sucumbe não apenas um amigo, mas também a possibilidade de se “ver”, como Brás Cubas (Assis, 1984) se viu, imortalizado em inúmeras páginas de uma vasta biografia.

Teria sido sublime se Zeca tivesse transformado em escrita as lembranças armazenadas em tantos anos de observação compulsória. Se tal tivesse feito, eu estaria aprendendo agora o que não soube e ainda não sei sobre mim. E meu próprio trabalho de leitor e supervisor da biografia escrita por ele teria sido desprezível. (...) Tendo cuidado de não entrar em contradição com a perspectiva assumida por ele, acrescentaria um parêntese ou nota de pé de página com a informação indispensável. (Santiago, 2014, p. 30)

Ao analisarmos a obra ficcional de Silviano Santiago e diante da condução estética que ele dá a esta vertente, vemos que a construção do narrador de *Mil rosas roubadas* revela seu encanto pela escrita machadiana. O narrador de primeira pessoa apresenta-se como um Brás Cubas despido de sua arrogância e cinismo. Todavia, assim como em *Memórias póstumas*, é tomado pela vaidade e pela vontade de poder típicos da burguesia. E ambos, Brás Cubas e o narrador de Silviano Santiago, escolhem seus leitores, medem as qualidades que estes devem ter para acessar o texto que escrevem:

Também não quero esse leitor para a biografia que escrevo. (...) Para o leitor de almanaque basta que qualquer um empilhe as frases engraçadas do Zeca, como se estivesse a contar a última do português que consta do repertório das piadas nacionais (...). Sou exigente na escolha do leitor, mais exigente o sou comigo. Esse gostinho de cópia conforme é pouco para mim. Não é suficiente para ele e não me basta (Santiago, 2014, p. 153).

Todavia, mais uma vez lembramos, que o narrador não havia escolhido biografar, queria ser biografado. E escolhendo Zeca, sua antítese em conduta de vida, talvez buscasse para si uma existência como a levada pelo amigo: desregrada, desviada, pulsante... A escolha do biógrafo não se fez apenas pela longa amizade existente entre ambos, pela cumplicidade construída nos embates do cotidiano. A escolha se dá pelo jogo de espelhos que é travado. O espelho, ao contrário de revelar o eu do narrador, esconderia ainda mais seus recalques.

A biografia a ser escrita, como espelho e reflexo de uma pretensa verdade, construída e mantida no altar da docência, mostraria o eu criado pelo narrador: *“Como uma vela acesa, era assim que eu depositava minha identidade falsa no altar da vida universitária”* (Santiago, 2014, p. 270). Um eu a ser narrado em plena ação em sua vitoriosa e confortável vida acadêmica, mas que verdadeiramente jazia em si. Zeca lhe biografaria e lhe daria o sopro de vida que lhe faltou enquanto viveu.

Mas Zeca morre e com sua morte, nasce a obrigação de biografar o morto, de construir para o amigo, a quem o narrador não conhecia, ou não tinha interesse em conhecer profundamente, a escrita de sua vida. Por isso, a biografia intencionada pelo narrador para si, e que deveria ser escrita por Zeca, contrasta em muito daquela que o narrador “consegue” escrever para o amigo. Enquanto o narrador “mostrou-se” em seus melhores ângulos, detalhes e sucessos profissionais, Zeca expôs-se sem ensaios ou pudores.

Expôs o que certamente não seria “conveniente” constar em uma biografia. Um mostra-se o outro se expõe. Um mede, o outro se deixa perder no contar. Um comedido, o outro exagerado. Controlar ou extravasar? Viver ou escrever? Temos na dupla narrador/Zeca (que também é o amigo/defunto vivo, que assim como Brás Cubas, faz ecoar ao longo da narrativa, sua gargalhada de desdém) o avesso do avesso do avesso, de quem nos falava Caetano.

Um expõe-se desavergonhadamente, intriga-se. O outro ao esconder-se sob a alcunha de admirável professor de história, pesquisador

acadêmico, doutor, varre para debaixo do tapete aquilo que quer esconder de/sobre si. Ao mesmo tempo, esforça-se a mostrar o que convém que o outro veja. O jogo criado na alternância entre esconder e mostrar-se, nos leva a seguinte indagação: queria o narrador ser biografado por Zeca ou queria que este o visse como digno de ser biografado (Foucault, 2009)?

Tomando a ideia de Wander Miranda (1992) de que as escritas de si são fortemente marcadas pelo individualismo e narcisismo burguês, fica mais fácil compreender e vislumbrar o jogo de voerismo travado entre narrador e biografado. Tal jogo nos aponta algumas questões: A intenção em mostrar-se é transformação, “em escrita”, de sua vida ou a construção de um sujeito digno de ser observado admirado? Quanto podemos observar do autor/narrador na biografia criada sobre um outro? Até que ponto temos uma biografia que se pretende “fiel” aos fatos narrador? Onde entram os processos ficcionalizantes do texto?

Pode-se responder a estas questões tomando ainda Wander Miranda (1992) quando ele lembra que a autobiografia, que se faz presente no texto escrito pelo narrador, mesmo que este não queira,

tende a assimilar técnicas e procedimentos estilísticos próprios da ficção. Isso evidencia o paradoxo da autobiografia literária, a qual pretende ser simultaneamente um discurso verídico e uma forma de arte, situando-se no centro da tensão entre a transparência referencial e a pesquisa estética e estabelecendo uma gradação entre textos que vão da insipidez do *curriculum vitae* à complexa formulação formal da pura poesia (Miranda, 1992, p. 30).

E Mil Rosas Roubadas é poesia pura. É texto assumidamente escrito em cima de lacunas, pois já que o narrador sabe do seu parcial desconhecimento sobre a vida do biografado, a construção formal que é pretendida para a biografia de Zeca opõe-se às biografias jornalísticas: “*Não e não, a biografia do Zeca, que escreverei, nunca poderá ter a forma do ramerrão jornalístico*” (Santiago, 2014, p. 33). Ao negar um modelo que

tende a se comprometer com um esquema cronológico, comprovável e documentado, a biografia de Zeca abre-nos a múltiplas possibilidades inventivas.

O que não se sabe omite-se, inventa-se, se supõe. Lacunas, brechas, rasuras dão o tom da condução da escrita adotada pelo narrador: *“Como pretendo manter a baliza da infidelidade do narrador no lugar a que ela tem direito, compete ao leitor induzir a fala surrupiada no lugar que lhe é determinado pela cronologia”* (Santiago, 2014, p. 77).

Falar-se-á com base na admiração, falar-se-á do lugar da ignorância. E assim, admiração e ignorância travaram uma luta que resultará no texto biografado. Quem vencerá?

É o caso de se perguntar quem derrota quem na hora da escrita da biografia: vence a dama ignorância, que ignora e imagina os fatos vividos pelo retratado, ou a dama admiração, que endeusa o ser humano biografado? Uma senhora não deve derrotar a outra senhora. Ambas teriam de conviver e trabalhar juntas e as duas, na cumplicidade sempre ameaçada pelos mexericos alheios, ai de mim!, estariam decretando a ruína da minha proposta em virtude dos inúmeros equívocos factuais que eu cometeria sem pudor nem vergonha (Santiago, 2014, p. 22).

Ao explicitar o embate vivenciado em sua escrita, o autor põe as cartas na mesa para o seu leitor. Diz a este que a obra a ser construída, e posteriormente lida, encontra-se em terreno movediço. Que os dados não são certos, que as intenções não são sinceras. Que a própria vontade de escrita do texto não existe, pois ela é fruto de uma não opção do narrador em biografar o morto. A biografia é na verdade o texto que esconde a vontade de autobiografar-se do narrador. Vontade de expor-se, exibir-se.

Mero truque meu. O truque era uma espécie de segredo de polichinelo arquitetada pela mente combatida do professor e pesquisador universitário, com doutorado em história do Brasil, em

que me transformara na idade madura. Para não incorrer em desleixo profissional, queria evitar a todo custo o depoimento na primeira pessoa (minha primeira pessoa) como suporte do relato de nossa vida em comum. Delegava a ele a tarefa de biografar, autobiografando os dois (Santiago, 2014, p. 22).

A primeira pessoa, a subjetividade exposta para o tapa, seria a de Zeca. Mas o eu do narrador apareceria, salvaguardado pela terceira pessoa. Não escancarado na primeira. Ele seria exposto, mas estaria oculto.

O narrador permaneceria protegido pela objetividade e neutralidade da terceira pessoa, tão presentes em seus textos de acadêmico. Sua reputação de professor doutor não seria maculada. Zeca que se aventurasse, que usasse sua primeira pessoa, que falasse de si e sobre o seu amigo, que mostrasse todos os seus ângulos no espelho. Mas Zeca morreu e o narrador admite: “*Daí minha decepção*” (Santiago, 2014, p. 23).

Decepção e sofrimento. Sofre pela morte do amigo, pela visão efetiva da efemeridade da vida diante dos seus olhos, pelo esvaír de toda sua vitalidade nos fios e tubos que lhe prendem a uma vida que já se faz impossível. Sofre pela falta de coragem em diminuir-lhe o sofrimento, por não conseguir simplesmente apertar um botão e desligar-lhe da vida que em nada mais lembra o seu viver. Decepção-se com o amigo por permitir-se derrotar pela morte, logo ele sempre tão vida. Decepção-se consigo, por ter sobrevivido a ele e por se ver diante da tarefa de biografá-lo. Decepção-se por não mais conseguir esconder-se atrás da terceira pessoa. Arrepiava-se diante do uso da primeira.

O falar de si, o expor-se através da escrita, se faz de modo amargo para o narrador. Para ele, “*mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro*” (Foucault, 1992, p. 8) é inicialmente, como já dito, um fardo. Todavia, ao longo da construção da biografia de Zeca, que a todo o momento tende mais para uma autobiografia, a primeira pessoa, e toda sua carga subjetiva, se fazem presentes.

O processo de escrita, o limar e suar sobre as palavras, como cantado por Olavo Bilac (2024), é presenciado pelo leitor. Sofre-se com o narrador. Compartilha-se suas decepções. Entende-se suas escolhas. Questiona-se as de Zeca. Decepcionamo-nos também com a morte do seu biógrafo, entendemos seus motivos.

A leitura segue, e persegue, todo o percurso (não)metodológico do narrador até que ele mesmo admite:

Por mais que tente ser objetivo, acabo subjetivo. Reconheço o fracasso na intenção inicial. Ao reler mais uma vez os capítulos já escritos, descubro que, para descrever os atos costumeiros do Zeca e aprender os gestos mais simples, eu recorri a forças de significado que se nutriam de proteína no reservatório da minha subjetividade.

(...)

Em matéria de biografia, a busca de objetividade só é insuspeita por parte de quem a escreve. A opção (inconsciente? Presunçosa? Dialética? – apostem suas fichas senhores e senhoras) pela subjetividade realça apenas a sinceridade, ou a autenticidade do relato autobiográfico que este historiador assina como biográfico. (Santiago, 2014, p. 142-143)

Sendo assim, sua escrita subjetiva alia-se perfeitamente com a objetividade da metalinguagem e propõe-nos refletir acerca do processo de produção no qual estão envolvidas a biografia e a autobiografia. Combinando ironia, sinceridade e autocrítica, assim como em Machado de Assis, o narrador estabelece um pacto com o leitor: o não compromisso com a fidelidade.

Agindo dessa forma, contraria o pacto autobiográfico proposto por Lejeune (2014), onde o eu quem escreve a história narrada coincide com aquele que assume a autoria do texto escrito. Ao mesmo tempo, o não compromisso com a fidelidade não requer, segundo o próprio narrador, a construção de falsas narrativas, mas talvez de “mentiras sinceras” que nortearão o conduzir do texto.

São essas mentiras sinceras que nos põem diante da dúvida acerca dos fatos narrados, e principalmente, sobre sua própria identidade. Fora isso, a própria identificação do narrador com o autor da obra, Silviano Santiago, pode também surgir como uma opção a ser observada.

Conclusões

Neste ponto, caímos sobre os tênues limites entre o factual e o ficcional, que nos abrem espaço para refletir sobre as diferentes possibilidades de escrita de si: memórias, biografia, autobiografia, ficções, autoficções ou até mesmo metaficções. Esse processo de escolha da condução da escrita da biografia de Zeca das Neves se constitui como uma outra narrativa que está presente na obra: *“Estou a escrever romance, reconheço. Adeus, biografia. Esta exige referências reais e precisas, e já não sei se o que escrevo é o que deveria ter sido escrito, se o que direi entrará em conflito com o que tenho dito”* (Santiago, 2014, p. 164).

O narrador, aquele que escreve na condição de biógrafo mas também de professor universitário, não desprende-se desse lugar da escrita teórica enquanto escreve. Ao biografar o amigo morto, ao expor sua incapacidade de biografar a alguém que deveria ser o seu biógrafo, o narrador assume também, um espaço de construção de crítico e teórico do processo da escrita.

A biografia teria sido menos suspeita se o historiador tivesse procurado ganhar as qualidades de artesão das letras (...). Em matéria de biografia, a busca de objetividade só é insuspeita por parte de quem a escreve. A opção (inconsciente? presunçosa? deletéria? – apostem suas fichas, senhores e senhoras) pela subjetividade realça apenas a sinceridade, ou a autenticidade do relato biográfico que este historiador assina como biográfico (Santiago, 2014, p. 141-142).

Nesse impasse do tom, do estilo que pretende adotar, o narrador fala de si, fala de Zeca das Neves, nos presenteia com uma narrativa

complexa que nos deixa em um lugar incômodo. Não há um leitor em *Mil rosas roubadas*. Há cúmplices. Somos cúmplices dos segredos guardados, das aventuras vividas, dos amores ocultos, partilhamos dos sentimentos do narrador, entendemos todo universo inenarrável contido em sua escrita, que como ele afirma se torna “*escrita por mim, sua biografia, nossa autobiografia*” (Santiago, 2014, p. 29).

Referências

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 10 São Paulo: ÁTICA, 1984.

BILAC, Olavo. **A um poeta**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/textos-escolhidos>. Acesso em: 31/05/2024.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 7 ed. Lisboa: Nova Vega, 2009.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro**: auto ficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. Tese de Doutorado em Letras. Literatura Comparada. 2006. 204 f. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=124. Acesso em: 30/05/2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Trad. De Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Edusp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

SANTIAGO, Silviano. **Mil rosas roubadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

O conflito sexual em *O Missionário* de Inglês de Sousa

Matheus Alencar da Silva¹

Introdução

O Missionário (1891) é um romance naturalista do autor paraense Inglês de Sousa. A narrativa tem, como finalidade, apresentar a ascensão e a queda de um jovem sacerdote no meio da selva amazônica, além de expor a “evolução moral” do mesmo personagem protagonista (Bosi, 2017). Para isso, o autor usa de diversos elementos característicos da literatura naturalista, como o determinismo, a hereditariedade e a exploração das aflições do homem.

O naturalismo de fato é bem visível na obra aqui pesquisada. Sai de cena a subjetividade e idealizações do romantismo, e entram a objetividade e inquietações humanas, as angústias do homem, sua hereditariedade e a influência do meio no qual vive. São justamente essas características que envolvem o personagem principal do romance, o jovem padre Antônio de Moraes (Gonçalves; Nogueira; Peres, 2021, p. 53).

Essas inquietações refletem os conflitos existentes na vida do jovem padre desde sua formação, como a luta contra seus instintos sexuais desde sua adolescência a fim de se submeter ao celibato do sacerdócio, ofício que se apoia em um velado, mas profundo desejo de tornar-se tão célebre e respeitado quanto os santos mártires da igreja.

Essa mesma ambição leva o padre a embarcar na missão de entrar na floresta e chegar à tribo dos Mundurucus, a fim de convertê-los e,

1 Doutorando PPGTHL/UNICAMP. Bolsista CNPQ 2023/2027. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-6692>. E-mail: alencarmatthew@gmail.com.

por fim, ser reconhecido por tal feito. Ao perder-se em meio à jornada, padre Antônio se encontra aos cuidados de uma família ribeirinha. Ali, o jovem vigário conhece Clarinha, que lhe causa reações também conflituosas: primeiro, desagradáveis ao considerar a tentação que seria capaz de tirar-lhe de sua posição santa e celibatária; posteriormente, de intensa atração, como uma insânia se apoderando de sua mente. A queda do padre se consuma no encontro sexual com a moça que, ao ser narrado, evoca o determinismo naturalista, submetendo o homem à hereditariedade e ao ambiente físico e social em que está inserido, afinal “não seria filho de Pedro Ribeiro de Moraes, o devasso fazendeiro do Igarapé-mirim, se o seu cérebro não fosse dominado por instintos egoísticos” (Sousa, 1987, p. 198).

Este trabalho visa observar a construção do conflito sexual do padre Antônio de Moraes, tomando como base a teoria do romance naturalista, apresentada por David Baguley em sua obra *Naturalist Fiction* (1990) e de Jacques Rancière (2010), sobre o efeito da realidade na ficção e o uso de detalhes como meio de elevação do valor narrativo devido à comprovação de elementos da realidade. Além disso, pretende-se analisar a construção do romance amazônico, examinando a construção do ambiente da selva amazônica, assim como a documentação do comportamento social de seus habitantes, tanto em pequenos centros urbanos, como Silves, quanto no meio da floresta, como a família ribeirinha de João Pimenta que abriga o Padre Antônio quando este se perde na trajetória rumo aos Mundurucus. Em vista da discussão desses temas, primeiramente, serão apresentados os aspectos característicos do romance naturalista; em seguida, as características presentes na obra do autor serão exploradas, para, por fim, discutir-se o conflito sexual retratado no romance.

Os aspectos característicos do romance naturalista

Para a examinação do romance de Inglês de Sousa como um componente do naturalismo brasileiro, é importante considerar os aspectos característicos desta corrente literária desde suas origens.

Almeida (2016) declara que durante a época de produção de Inglês de Sousa, as teorias de Émile Zola sobre o naturalismo eram difundidas e defendiam a troca da imaginação, aspecto característico do Romantismo, pela observação da realidade, visando sua plena representação.

Baguley (1990) afirma que a forma de narrativa que se conecta majoritariamente aos autores naturalistas é a que, através de uma visão analítica e mecanicista, submete o homem às leis deterministas da natureza. Essas leis definem a sina do indivíduo a partir do meio em que este é inserido. Nos textos fundadores do movimento, o autor declara que outros aspectos florescem, como a hereditariedade, a influência da raça no comportamento humano, a neurose feminina, a feminilização do homem, a transformação de estados físicos em estados psicológicos e a manifestação física de condições morais. Todos esses elementos, presentes no romance fundador *Thérèse Raquin* (1867) de Émile Zola, formam uma colagem de teses e preconceitos que partem de fontes indeterminadas (Baguley, 1990, p. 86).

Além disso, o enredo do romance naturalista, que normalmente carrega um tema científico ou social, apresenta casos disfóricos como uma forma de se opor ao paradigma romântico ou até mesmo parodiá-lo, sujeitando o indivíduo a um destino decadente, “[...] expondo o vazio da existência humana, divulgando as depravações veladas da vida burguesa” (Baguley, 1990, p. 95).²

No naturalismo brasileiro, as narrativas não se concentram exclusivamente na apresentação da classe burguesa, mas dão atenção a outras realidades, como a periferia urbana em *O Cortiço* (1890), de Aluísio

2 “[...] displaying the emptiness of human existence, disclosing the veiled depravities of bourgeois life.” (tradução nossa)

Azevedo; o contexto dos trabalhadores marinhos em *O Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha; ou de comunidades ribeirinhas, na apresentação do conflito central de *O Missionário* (1891).

Inglês de Sousa e o romance amazônico

Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu em Óbidos, no interior do estado do Pará, em 1853. Formado em Direito pela Faculdade de São Paulo em 1876, foi presidente das províncias de Sergipe e Espírito Santo. Como literata, fundou a vigésima oitava cadeira da Academia Brasileira de Letras e, de acordo com Bosi (2017), antecipou Aluísio Azevedo no manejo da prosa analítica, característica do naturalismo na literatura brasileira.

Em seus primeiros romances, *O Cacaulista* (1876) e *O Coronel Sangrado* (1877), o autor já usava de aspectos que foram norteadores para a prosa naturalista, “como a investigação das relações homem/meio ou a projeção de um romance seriado que constituísse um amplo documento da vida social na Amazônia.” (Sousa, 1987, p. 5) Além disso, Inglês de Sousa constrói uma narrativa com caráter documental e observador do ambiente amazônico e dos indivíduos que nele se inserem, inclinando-se friamente ao exame dos fatos, “como convinha ao futuro positivista, sem qualquer centelha de paixão romântica pela matéria da sua arte.” (Bosi, 2017, p. 204) Portanto, o olhar do autor tanto para o ambiente quanto para os casos que ocorrem ao longo do romance é factual de modo quase como se estivesse desenvolvendo um minucioso estudo sobre o que observa e narra.

O narrador de Inglês de Sousa reflete as ideias de Zola sobre a construção do espaço de forma objetiva, dedicando-se fielmente à apresentação da realidade.

O naturalista, na imagem de Zola, é popularmente representado como um zeloso observador, assiduamente frequentando os

lugares de seu futuro romance, caderno na mão, preenchendo-o com anotações que provereão passagens de descrição autêntica no trabalho em preparação. O modo naturalista é frequentemente considerado um dos que dá primazia à descrição, não aos pró-digos êxtases românticos ou à preciosidade parnasiana, mas aos delineamentos concretos e materiais, inspirados pela crença de que um acúmulo de ‘petit faits vrais’ [pequenos fatos verdadeiros] resultaria numa representação suficiente da verdade (Baguley, 1990, p. 184).³

Essa observação do espaço, como feita por um estudioso dedicado cujas anotações proporcionam à narrativa uma descrição autêntica visando uma representação suficiente da verdade, pode ser encontrada nas descrições que o narrador de *O Missionário* (1891) faz da floresta amazônica quando padre Antônio embarca na missão de ir ao encontro dos Mundurucus a fim de evangelizá-los.

Os detalhes descritivos do narrador têm o poder de elevar a validade da informação narrativa, conforme Rancière (2010) cita a observação de Barthes (1968) sobre a descrição detalhada dos objetos dispostos na casa onde se ambienta o conto “Um coração simples” de Flaubert. Ainda, os detalhes documentais da floresta amazônica também dão um tom de comprovação. “[...] o detalhe inútil diz: eu sou real, o real que é inútil, desprovido de sentido, o real que prova sua realidade por sua própria inutilidade e carência de sentido” (Rancière, 2010, p. 76).

A canoa deslizava brandamente, entrando à boca do rio Canumã, cuja superfície calma enrugava de leve, despertando as sardinhas a meio adormecidas entre duas águas. Nenhum pássaro cantava,

3 “The naturalist, in the image of Zola, is popularly represented as a zealous observer, assiduously frequenting the sites of his future novel, notebook in hand, filling it with notations that will provide passages of authentic description in the work under preparation. The naturalist mode is regularly considered to be one which gives primacy to description, not lavish emotionally charged Romantic raptures nor Parnassian gems, but concrete, material delineations, inspired by the belief that an accumulation of ‘petits faits vrais’ would give a sufficient representation of the truth.” (tradução nossa)

as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, num recolhimento solene, ao despontar da aurora, como se ensaiassem as forças para a abertura do grande hino da manhã selvagem (Sousa, 1987, p. 127).

Além da descrição detalhada e da construção de uma contemplação quase idílica da floresta, o narrador do romance também reflete o humor de seus personagens nas paisagens, como se a natureza ecoasse seus sentimentos. Nesta mesma cena, padre Antônio busca, seguindo o “recolhimento solene” da natureza durante o amanhecer, concentrar seu próprio espírito em uma meditação profunda. Do mesmo modo, o movimento dos animais no meio da floresta interrompe a concentração do padre e o levam à contemplação encantadora “das maravilhas da natureza selvagem, naquela esplêndida manhã de agosto, em meio do largo rio que se desdobrava, a perder de vista.” (Sousa, 1987, p. 128)

Quanto ao estabelecimento do ambiente amazônico nos romances de Inglês de Sousa, Ferreira Filho (2018) afirma ainda que mesmo tratando-se de um recorte específico da região, o ambiente sempre é visto como uma única Amazônia, “ligada ao contexto nacional e à dinâmica global” (Ferreira Filho, 2018, p. 117). Conseqüentemente, em *O Missionário* (1891), Silves e seus arredores não são apresentados apenas como uma região amazônica específica, mas como um retrato da Amazônia por inteiro.

A trajetória e o conflito sexual do padre Antônio de Moraes

O Missionário (1891) é construído como um romance de tese, logo, a narrativa se concentra em expor os aspectos de uma “evolução moral”, assim como relatar a ascensão e queda do sacerdote na selva amazônica. (Bosi, 2017)

Padre Antônio é descrito como “um rapaz alto, de boas cores, cabelos e olhos negros, muito novo ainda” (Sousa, 1987, p. 19), e conhecendo

a sua formação o leitor percebe que o jovem vigário, desde muito cedo, tem conflitos com as doutrinas que escolhe seguir e, além disso, também luta contra o “fogo da concupiscência”, inflamado em sua sexualidade ao longo de seus anos púberes. No entanto, aprende a sofrer com resignação a submissão imposta pelos padres do seminário, seguindo o exemplo de sua mãe, sempre resignada ao pai, e os modelos apresentados nas histórias dos mártires, cultivando em si um desejo de reproduzir em sua época “as lendas que enchiam aqueles livros santos” (Sousa, 1987, p. 29).

Padre Antônio é construído com diversos elementos naturalistas, como a hereditariedade, seguindo o exemplo da mãe resignada. Além disso, seu desejo de reproduzir as histórias que lê lembra o leitor da mesma atitude na Luísa de *O Primo Basílio* (1878), de Eça de Queiroz. No entanto, enquanto a portuguesa espera viver os amores aventureiros dos romances e das óperas, Antônio arde por repetir as histórias dos santos mártires, alcançando um destino tão glorioso e reconhecido quanto o deles, o que refletirá em suas atitudes na vila de Silves, onde pretende ser maior que seu antecessor, o padre José, assim como decide se arriscar na jornada de aventurar-se em meio à selva amazônica e evangelizar a tribo dos Mundurucus.

É importante salientar que não há intenções de devoção à divindade no desejo do padre, mas o anseio de ser reconhecido, como o mais jovem vigário a alcançar tais objetivos, ou, dependendo das adversidades de sua jornada, tornar-se um mártir no século 19, como já não se via há eras. Isso pode ser bem observado pelo leitor, considerando que o narrador empresta sua voz para os pensamentos e conclusões do padre, expondo suas opiniões e seus anseios no decorrer do romance.

Estabelecida toda a formação conturbada do espírito e do caráter do padre, assim como a sua figura imaculada diante da população de Silves, a quem não deixa transparecer seus conflitos internos, o leitor depara-se com o destino a que padre Antônio é guiado pelas leis da natureza, sua entrega ao ato sexual com a jovem Clarinha, personagem

que surge na sequência final do romance, na sequência em que o padre encontra-se sozinho no meio da floresta, perdido em sua jornada evangelística à tribo dos Mundurucus, após ser abandonado por Macário, seu companheiro de missão.

Quando se observa como Clarinha é inserida na trama, percebe-se que é uma personagem que contrasta com a excelência e erudição do padre. Clarinha é uma figura inocente do meio da floresta. Em seus quinze ou dezesseis anos, a menina é vista pelo padre, pela primeira vez, de pé sobre o tronco de uma palmeira. Sua fisionomia é, aos olhos de Antônio, petulante e decididamente desagradável. Nesse primeiro encontro, pode-se notar a descrição animalésca da moça, que surge como uma tentação ao homem de sair de sua posição celibatária e santa. Logo, a visão da moça causa no padre certa repulsa, construída da resistência do homem ao próprio instinto sexual. Nessa cena, Inglês de Sousa pinta o homem encarando o animal e sentindo-se olhado de volta.

Consequentemente, padre Antônio não demora a mudar suas opiniões sobre a menina,

Aquele romance de amor sacrílego, de que não podia desviar a atenção, atraía-o poderosamente, posto que a consciência lhe remordesse o erro, advertindo-o da insânia que se ia pouco a pouco apoderando da sua mente, levando-o a um desregramento grave na sua autora vida de ministro duma religião de paz e castidade. Bem conhecia o erro, a que o forçava o persistente inimigo da sua alma, querendo arrastá-lo para o mal, que pressentia já, vago e indefinido; mas sentia ao mesmo tempo um prazer estranho, uma volúpia nova, na satisfação daquela curiosidade doentia, que o levava a ocupar-se de negócio tão indigno de si, da sua missão, e do caráter que a sua profissão lhe impunha (Sousa, 1987, p. 176).

No entanto, seu desejo ainda é construído com certo conflito, pois o religioso ainda visa sua fama diante dos homens, e sua virtude diante da população de Silves. Logo, todos os instintos animais, presentes na narrativa naturalista, são considerados por Antônio como

sentimentos baixos e causados pelo diabo, como forma de desvirtuar o padre que já se sente embebido do prazer e de curiosidade doentia pelo ato que, a seus olhos, feriria sua missão.

Longe de ser uma *femme fatale*, Clarinha não tem qualquer intenção perversa de manipular o padre rumo à mácula de sua profissão. Diferentemente disso, a moça é construída como uma figura inocente, fruto de um crime moral semelhante ao que está prestes a cometer, considerando que é também filha de um padre. Aqui, o autor apresenta a tese determinista de que o homem é condicionado pela hereditariedade e pelo seu ambiente físico e social. Logo, se um padre se relacionou com a mãe de Clarinha e gerou a moça, ele está fadado a acontecer na geração seguinte. Portanto, padre Antônio se relaciona com a menina por um determinismo da hereditariedade.

Outro elemento naturalista que constitui a sedução de padre Antônio é o reflexo da natureza, como resposta aos seus desejos.

Da outra banda do igarapé vinha um cheiro forte de baunilha e de cumari, que se misturando à exalação das flores das laranjeiras do terreiro formava um perfume afrodisíaco que entrava pelas portas dentro e lhe subia ao cérebro, para o embriagar e tirar-lhe o último lampejo de razão que o esclarecia na luta travada com a sua carne desejosa e virgem (Sousa, 1987, p. 183).

Como já mencionado, o ambiente, a luz, a organização dos objetos, os sons da natureza ou do ambiente urbano costumam conversar com os sentimentos das personagens nas narrativas naturalistas. Portanto, se o homem sente a mistura de diversos aromas como afrodisíaco, é porque ele mesmo sente-se já estimulado sexualmente, e precisa apenas de elementos externos para “tirar-lhe o último lampejo de razão” (Sousa, 1987, p. 183), antes de entregar-se ao seu desejo.

Clarinha vê Antônio quase como um anjo do Senhor, e vê-se na obrigação de cuidar do padre, ajudando-o a se recuperar dos males que lhe ocorreram durante a viagem, após ser abandonado por Macário no

meio da floresta. Todas as ações de Clarinha são de servidão ao homem que a fascina. Silva, Azevedo e Paula (2017) afirmam que isso reflete uma visão da educação feminina da época, em que a mulher tem a obrigação de agradar o homem, “educá-los quanto jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida útil [...]” (Alves e Pitanguy, 1985 *apud* Silva; Azevedo; Paula, 2017). Logo, até a conclusão do romance, Clarinha está em posição servil ao padre Antônio, até mesmo quando ele retorna a Silves, tendo qualquer marca de sua relação oculta da população, que vê o padre como um herói sobrevivente dos perigos da floresta. Ainda nesse ponto, Clarinha, mesmo sem se agradecer da situação, se submete à decisão do padre em deixá-la, para assumir novamente seu posto de vigário.

Clarinha não gostou do engenhoso plano de que S. Revma. lhe expunha entre mil beijos e canículas. Na ingenuidade do seu amor de mameluca, confiante e sincero, não compreendia a necessidade de todos esses mistérios e precauções de que se queria cercar o senhor padre, para esconder aos olhos dos seus paroquianos as relações com uma moça solteira e livre. Um grande pesar lhe causava o receio manifestado por S. Revma. de que se conhecessem esses amores que, havia bem pouco ainda, nos delírios da paixão, ele confessara serem a suprema felicidade de toda a sua vida de privações e misérias (Sousa, 1987, p. 217).

Diante da submissão da mameluca, padre Antônio, ao ver a oportunidade de retorno a Silves, segue na constante tentativa de refletir em sua vida as histórias dos santos e gasta-se em comparar seu pecado, já consumado, com os de homens do passado cujas histórias conhece. Compara-se a Santo Agostinho e a S. Jacó, lembrando dos atos mundanos dos tempos que antecedem sua conversão, e o narrador expõe a observação de Antônio sobre si mesmo, afirmando que “na modesta apreciação dos próprios méritos, padre Antônio de Moraes não se achava em condições inferiores àqueles dois primeiros célebres pecadores, tocados da graça divina (Sousa, 1987, p. 185). Logo, em sua altivez, não

lhe permitindo a infâmia de abandonar a vida de vigário para viver um romance com Clarinha, trama cuidadosamente a dispersão tanto da moça quanto de sua família, que tinha conhecimento da relação dos jovens, de modo que não interfira em sua posição religiosa no final da trama. A ingenuidade de Clarinha leva-a à passividade e submissão diante da figura masculina, assumindo uma posição quase sub-humana e selvagem perante a erudição e civilidade do padre Antônio, permitindo a este o silenciamento de seu conflito, escondendo sua violação das leis sacerdotais e mantendo sua postura íntegra diante dos fiéis.

Considerações finais

Ao contemplar Clarinha, padre Antônio se depara com seus impulsos sexuais, silenciados durante sua juventude, e vê-se na necessidade de lidar com eles. Sua aversão inicial à moça, seguida de sua forte atração por ela, reflete o seu conflito interno ao tentar negociar com seu instinto sexual e sua ambição de alcançar glória e reconhecimento no ofício de sacerdote. Tal conflito é antecipado na narrativa quando, durante o relato da formação do padre, o narrador menciona o sentimento de revolta do jovem ao conhecer a história da vida profana de Santo Agostinho, antes de sua conversão, e ver-se impossibilitado de saciar seus desejos antes de assumir a posição celibatária de padre. Consequentemente, padre Antônio vê seu desejo por Clarinha como um mal que o afasta da posição de ministro de uma religião de castidade e vê a própria moça como uma sedutora que o arrasta para um precipício, “em cujo fundo se revolvia num leito de espinhos e de lama.” (Sousa, 1987, p. 203)

No entanto, ao retornar para a civilizada Silves, padre Antônio não se deixa tomar pela insegurança ou pelo arrependimento de suas ações, mas se apoia no mesmo sentimento de superioridade pomposa que o acompanhou ao longo de sua maturação, acreditando não demonstrar em sua fisionomia o mínimo sinal de queda e insegurança diante de situações passadas.

Naquela larga face de homem robusto e são acentuavam-se, pelo contrário, a convicção da própria força, a paz da consciência, firmada após lutas devastadoras, o desprezo dos homens e um contentamento íntimo de quem se sabia superior ao meio em que tinha de viver, e apto para vencer todos os embaraços que se lhe pusessem diante. (Sousa, 1987, p. 210)

Finalmente, pode-se notar que o conflito entre os próprios instintos carnis e a ânsia por um futuro glorioso como sacerdote se resolve na vida do padre Antônio de Moraes pela dissimulação de seus atos e a submissão das testemunhas, fadadas a contemplar com seus olhares insignificantes a grandeza sobre-humana do sacerdote. Se as santas histórias que cercam a formação do padre são levadas em consideração e comparadas ao desfecho de seu caso, pode-se notar que a conclusão do romance utiliza a ironia da narrativa naturalista que se apresenta, segundo Baguley (1990), de forma puramente situacional e se torna um veículo de frustração de expectativas idealísticas.

Referências

BAGULEY, David. **Naturalist Fiction: The Entropic Vision**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 52. Ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

FERREIRA FILHO, Benjamin Rodrigues. Floresta de signos sombrios: introdução à Amazônia de Inglês de Sousa. **Revista de Estudios Brasileños**. Volumen 6. Número 13. p. 115-126. 2018.

GONÇALVES, M. M.; NOGUEIRA, M. G. C.; PERES, V. S. Análise pós-colonial da obra *O Missionário*, de Inglês de Sousa: A influência missionária na região amazônica. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.14, n. 4, p. 50-63, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O efeito de realidade e a política da ficção**. Novos estudos CEBRAP [online]. 2010, n. 86. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100004>. Acesso em: 04 Set. 2023.

SILVA, J.; AZEVEDO, M. R.; PAULA, D. F. **A mulher e o celibato no Naturalismo Amazônico**: Inglês de Sousa e a obra “O Missionário”. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português e Inglês) - Universidade Federal do Amazonas.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O Missionário**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

Agostinho Neto e Solano Trindade: vozes que ecoam nas margens do Atlântico

Daynara Lorena Aragão Côrtes¹

A comparação entre os poetas Agostinho Neto e Solano Trindade não é inaugural no campo da pesquisa em lusofonia. Evidenciamos duas dissertações de mestrado publicadas no Brasil: “Nas sendas da revolução: a poesia de Agostinho Neto e Solano Trindade”, de Oluemi Aparecido dos Santos (2009), e “Os ventos do Brasil e de Angola: a poética da negritude em Solano Trindade e Agostinho Neto”, da Danielle Campos Andrade (2010). Em Portugal, duas teses: “A poesia da *Mensagem* Angolana e a Mensagem da Poesia Afro-Brasileira”, de Antonio de Pádua de Souza e Silva (2014), e “Poética engajada: um estudo comparado entre Agostinho Neto e Solano Trindade”, de António Francisco Mateus Quino (2019).

Os trabalhos citados trazem em comum a partilha da consciência crítico-estética da negritude na poética dos autores. Todavia, não esboçam com maior enfoque como o estudo comparativo entre literaturas pressupõe o confronto narrativo de nações que ora se assemelham ora se contrastam devido às relações de poder entre elas. Pensar as interseções na produção de Agostinho Neto e Solano Trindade por via da rearticulação dos signos ou símbolos culturais como estratégia contra-hegemônica faz-nos perceber, sem preciosismos, como a instrumentalização da literatura forma ideologicamente um povo. Ou seja, partir desse ponto leva-nos a dimensionar o poder das artes, especialmente, da literatura enquanto expressão legitimadora da nação.

1 Doutoranda do PPGL/UFS. Bolsista CAPES 2023/2027. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1632-6059>. E-mail: cortesdaynara1995@gmail.com.

Em um contexto marcado pelo selo da escravidão, assim referenciado por Angela Davis (2016, p. 98), ao tratar da dominação colonial, é inquestionável o associativismo das formas de violência executadas nesses territórios. Na poética combativa de Agostinho Neto e Solano Trindade, a subjugação é revertida em força propulsora encampada pelo desejo de liberdade. Notadamente, os poemas “Aspiração”, “Conscientização” e “Campos verdes”, presentes em *Sagrada esperança* (1974), e “Meu canto de guerra”, “Convocação” e “O canto da liberdade”, vistos na obra póstuma *Poemas antológicos* (2011), marcham a caminho do anseio eminente de desvencilhar-se das amarras coloniais.

Por viver em contextos sociopolíticos distintos, é importante compreender as diferentes motivações. No caso de Agostinho Neto, o ano de publicação da obra destacada culmina com os anos finais da Guerra de Independência de Angola (1971-1974). Ao tratar de “independência”, vemos sua intrínseca relação com o domínio português ao longo dos seus quatrocentos anos em território angolano. Já em Solano Trindade, com destaque para as obras publicadas em vida – *Poemas negros* (1936), *Poemas d’uma vida simples* (1944), *Seis tempos de poesia* (1958) e *Cantares ao meu povo* (1961) – a “liberdade” surge como uma busca permanente, a qual a independência política do país e a abolição da escravatura não foram capazes de emancipar por completo a população negra no Brasil.

No tocante ao uso da palavra poética como instrumento de reivindicação da exploração, ambos compreendem a ampliação ideológica permitida pela literatura. Como uma das suas funções é a subversão da ordem com “poder de contestar a submissão ao poder.” (Compagnon, 2009, p. 34) e de “resistir à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie” (Bosi, 1977, p. 146), não existe economia de linguagem ao enunciar a contraposição assumida na luta contra as desigualdades.

Quino (2019) analisa dois elementos relevantes, os quais Agostinho Neto e Solano Trindade tinham conhecimento. Primeiro, “os seus respectivos contextos reclamavam por uma atitude interventiva por parte dos intelectuais, no sentido de proclamar uma mudança na relação

entre os homens em sociedade. [segundo] a literatura poderia ser uma arma importante” (Quino, 2019, 238).

Somam-se às semelhanças de ordem temática outros aspectos entre os poetas. A experiência na prisão, por exemplo, é um dado que merece destaque tendo em vista que a memória do encarceramento é mais um ponto em comum na literatura dos autores. Agostinho Neto por perseguições com a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), no comando de António de Oliveira Salazar, o qual se manteve como chefe de governo sob regime ditatorial de 1933 a 1968 em Portugal, período que intensificou a repressão nas colônias em África (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique). Já Solano Trindade, ao tomar notoriedade com o poema “Tem Gente com Fome”, em *Poemas de uma vida simples* (1944), sofre repressão e é preso no mesmo ano de lançamento da obra, cujo cenário político apontava centralidade na figura de Getúlio Vargas no comando do Estado Novo que seguiu de 1937 a 1945.

Além disso, os autores desempenharam atuações políticas para além do engajamento na literatura. O angolano participou da fundação do Movimento Anticolonialista (MAC) em 1957 e participou ativamente na militância do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), nomeado presidente da “República Popular de Angola” em 1975. O brasileiro filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e em 1936 colaborou com a fundação da “Frente Negra Pernambucana” e do “Centro de Cultura Afro-Brasileiro”. O caso de Solano Trindade é *sui generis*, pois ele transitou entre os diversos gêneros artísticos. Para além da literatura, o teatro e a pintura.

No contexto de produção dos autores operava o crescente movimento insurgente ligado à atuação internacional anticolonialista. O caso dos países periféricos não só recebia influência como também lançava à luz dos conflitos mundiais suas lições de emancipação. No âmbito das trocas culturais, a hierarquia é incapaz de regular a posição de “influenciador” *versus* “influenciado”. Ela perde força, pois, no

quadro Sul Global, a heterogeneidade, as contradições e ambiguidades exercem uma potência capaz de apreender inovadoras formas de inserção e de auto-representação.

Característico é o traço de transferência do legado popular na literatura a fim de forjar uma nova identidade nacional. Assim, “costurar as diferentes vozes e visões de mundo dos variados grupos sociais e étnicos num contexto nacional seria uma maneira de cicatrizar simbolicamente as feridas do conflito e criar uma comunidade imaginada.” (Melo, 2013, p. 24).

Diante dessas reflexões, tanto a “transatlanticidade” (Nascimento, 2022, p. 86) quanto a “negritude” (Césaire, 2010, p. 105) configuram-se como emergências discursivas e culturais no contexto mundial pós-colonial. De tal modo, evidenciaremos como Agostinho Neto e Solano Trindade apropriam-se dessas categorias, adaptando-as aos contextos de Angola e do Brasil. Além disso, como os elementos culturais estão engendrados no discurso, este entendido pelo ímpeto vanguardista e tradutor (Bhabha, 2013, p. 275).

A transatlanticidade e a negritude: trocas culturais entre Angola e Brasil

Beatriz Nascimento (2022), ao tratar do Brasil e de África, especialmente, dos países lusófonos, teceu considerações que abrangem a rede de trocas culturais sem reforçar as bases que sustentam a teoria da dependência. A mudança de ótica dessas culturas em diálogo evidencia o intensivo lugar de trânsito dos saberes e simbologias que permearam os continentes. A derrocada epistêmica dessas fronteiras culturais corrobora para a construção de novas propostas, as quais a historiadora nomeou de aperfeiçoamento político, físico, existencial e imaginário.

Nesse contato, a chamada “causa da liberdade” no Brasil manteve-se como luta constante já que a abolição de 1888 não sanou os problemas da população negra, tampouco, integrou as aspirações da diáspora no quadro sociopolítico estruturado seguramente nas desigualdades.

Essa sangria não estancada aproximou o quadro brasileiro do quadro angolano visto que o país africano sofria as duras consequências da colonização portuguesa. Isso, decerto, não reduz o comparativismo somente pela situação de exclusão e subserviência imposta pelo domínio português, mas pela capacidade de reagir à dominação ideológica.

A transgressão discursiva impressa nas artes caracteriza esse movimento que passa da representação do “outro” para o “eu enunciativo”. Ou seja, a imagem do colonizado (negros/as em diáspora) precedida pelo olhar do colonizador, carregada de estereótipos e exotismos, é revisitada e forjada de novas simbologias. Assegura-nos Beatriz Nascimento que a “transatlanticidade”, cunhado em seu sentido oceânico de trocas culturais, abrange esse feito bem como envolve a estética emergida dessa contraposição.

Com todo descontínuo há um contínuo histórico memorável na história entre povos dominadores e subordinados, que eleva sempre a dignidade e a singularidade humanas e vê ecologicamente o mar Atlântico como um vetor, um meio (mídia) entre os povos de Europa, de África e de América. Somente ele como território livre e físico tornou possível os encontros e os desencontros de culturas tão díspares; de genocídios como também de transformações genéticas. Transportou e alimentou povos daqui para lá e de lá para cá. [...] impondo sua música e seu poder de comunicação virtual. Seu sentido oceânico (infinito, sem limites) fez desses povos culturas diferenciadas e, até certo ponto, harmônicas. (Nascimento, 2022, p. 86)

Tanto em Agostinho Neto quanto em Solano Trindade é possível notar a apropriação de elementos locais com vistas na emancipação sonhada para Angola e Brasil. Além disso, a elevação da dignidade e singularidade humana como traço comum. O homem africano e o homem afro-brasileiro recebem nuances que vão desde a subjetivação dessas personagens até reconhecimento como agente transformador da história.

Aspiração

Ainda o meu canto dolente
e a minha tristeza
no Congo, na Geórgia, no Amazonas

Ainda
o meu sonho de batuque em noites de luar

Ainda os meus braços
ainda os meus olhos
ainda os meus gritos
[...]
Ainda o meu espírito
ainda o quissange
a marimba
a viola
o saxofone
ainda os meus ritos de ritual orgíaco
[...]

E nas senzalas
nas casas
nos subúrbios das cidades
para lá das linhas
nos recantos escuros das casas ricas
onde os negros murmuram: ainda

O meu Desejo
transformado em força
inspirando as consciências desesperadas.

(Agostinho Neto, 1995, p. 28-29)

Meu canto de guerra

Eu canto na guerra,
 Como cantei na paz,
 Pois o meu poema
 É universal.
 É o homem que sofre,
 O homem que geme,
 É o lamento
 Do povo oprimido,
 Da gente sem pão...
 É o gemido
 De todas as raças,
 De todos os homens
 É o poema da multidão!

(Trindade, 2011, p. 36)

O vocábulo “ainda”, presente no poema do angolano, marca a circunstância temporal de prolongamento do contexto de dominação a ser superado. A repetição do advérbio invariável convoca a exaltação de um passado imaginado, cuja imagem traz à luz do presente o desejo de retomada dos bens pertencentes à terra angolana. A citação aos continentes África, Europa e América com as regiões do Congo, Geórgia e do Amazonas evidencia a universalidade que o poema busca atingir. O pranto comum aos grupos em diáspora fabula a cena da pacificação desejada, trazendo o retorno do “bataque em noite de luar”.

A personificação da dor humaniza os corpos que refletem as disparidades do mundo colonial instaurado por via das múltiplas violências. As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, por sua vez, contrastam com a Literatura Colonial porque o protagonismo é realizado pelo homem africano em divergência com o colono. Assim, conforme indica Ferreira, a experiência é enegrecida.

No texto da literatura colonial, por décadas exaltada, o homem negro aparece como que por acidente, por vezes visto paternalisticamente, o que, quando acontece, já é um avanço, porque a norma é a sua marginalização ou coisificação. O branco é elevado à categoria de herói mítico, de desbravador das terras inóspitas, o portador de uma cultura superior. Ele é [...] o habitante privilegiado e soberano, o prolongamento da pátria e o mítico privilegiado e soberano, o prolongamento da pátria e o mítico semeador de utopias. (Ferreira, 1987, p. 11)

Seja pela exploração refletida no corpo, seja pelo silenciamento dos sons emitidos nos ritos tradicionais, o novo contexto de emancipação enunciado pelo eu lírico recusa a negativa da subjetivação dos povos locais. Os versos trazidos se recusam à defesa de unidade da identidade africana, esta analisada pelo prisma do atraso e da degeneração difundido pelo discurso dominante. No tocante a esse ponto [o discurso colonial], Homi K. Bhabha (2013, p. 123-124) define como “aparato de poder [...] que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. [...] O objetivo [...] é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista”.

Nesse sentido, o contradiscurso estrutura-se nos versos e na amplitude permitida pela experiência comum dos países colonizados. Contrariamente ao aparato de poder mencionado, na poética de Agostinho Neto existe um reforço da heterogeneidade racial e cultural. Atrelado a isso, a menção aos espaços às margens a fim de alcançar a identificação: senzalas, casas, subúrbios das cidades. Para além das linhas (imagina-se linhas dos trópicos), o canto de tristeza transforma-se em força, esta guiada pelo anseio de atingir a consciência daqueles/as que estão em agruras.

Em Solano Trindade, o canto ecoa nas margens como um aceno de tom universalizante. Aos que sofrem, gemem e lamentam, os versos são dedicados com vistas na superação das desigualdades promovidas pela

classe opressora. Nomeia-se de tal modo pela menção “povo oprimido” que supõe o seu antagonismo. Mesmo que haja o reconhecimento da diversidade etnicorracial, tal como referido na produção literária de Agostinho Neto, existe o encaminhamento para a difusão das dores que acometem de forma comum os diferentes grupos. Portanto, “todos os homens” de “todas as raças” são mencionados a fim de atingir uma caracterização não fronteiriça. A tentativa de diminuir, quiçá, acabar com os limites nacionais evidencia a integração no quadro pós-colonial moldado, sobretudo, no século XX com a atuação do movimento negro na cena internacional.

Vale destacar o aparecimento do termo “negritude” em 1939 com a publicação de *Cahier d’un retour au pays natal* [Diário de um retorno ao país natal], do martinicano Aimé Césaire. A “negritude” simboliza uma das formas históricas da condição humana. É a condição comum de exclusão que se encontra a população negra no mundo. Todavia, essa condição não é reduzida somente à penúria causada pelas consequências da escravidão, marcada pela expansão mercantil europeia a partir do século XV com desembarque imediato na costa oeste africana e intensificada logo após nas Américas. Ela é, também, identificada enquanto comunidade de resistência contínua, grifada na experiência de luta pela sobrevivência de modo particular. O recorte racial é a primeira linha de particularização desse grupo.

Historicamente, a Negritude foi uma forma de revolta, em princípio contra o sistema mundial da cultura tal qual ele se constituiu durante os últimos séculos e que se caracteriza por um certo número de preconceitos, de pressupostos que resultam em uma hierarquia muito rígida. Dito de outra forma, a Negritude foi uma revolta contra aquilo que eu chamaria de reducionismo europeu. (Césaire, 2010, p. 110)

Ao lado de Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, ao definir “negritude”, expande suas considerações ao uni-la às experiências históricas

independentistas dos países africanos bem como ao aludir a uma chamada *Black Renaissance* [Renascença Negra], cuja atuação negra abolicionista e internacionalista atravessa o oceano em nome da luta contra as formas de aculturação impostas pelo colonialismo. Nas palavras do autor, a “negritude”:

é uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações seus deslocamentos de homens de um continente a outro [...] Se a Negritude não foi um impasse, é porque ela levava além. Aonde ela nos levava? Ela nos levava a nós mesmos. E de fato, era – após uma longa frustração –, era a apropriação do nosso passado por nós mesmos e, por meio da poesia, por meio do imaginário, por meio do romance, por meio das obras de arte, a fulguração intermitente do nosso possível devir. (Césaire, 2010, p. 109-110)

Essa ciência da diferença da “negritude” caracteriza o trabalho literário daqueles que se apropriam do passado a fim de construir um novo imaginário, este mais positivo e plural para entoar o “O canto de liberdade”, conforme a literatura de Solano Trindade versa. Para que isso aconteça, necessita-se de ampla “Conscientização”, referido na literatura de Agostinho Neto.

O canto de liberdade

Ouçó um novo canto,
Que sai da boca,
De todas as raças,
Com infinidade de ritmos...
Cantos que faz dançar,
Todos os corpos
De formas,
E coloridos diferentes...
Canto que faz vibrar,

Todas as almas,
De crenças,
E idealismos desiguais...
É o canto da liberdade
Que está penetrando,
Em todos os ouvidos...

(Trindade, 2011, p. 43)

Conscientização

[...]
A História está a ser contada
de novo

Medo no ar!

Acontece que eu
homem humilde
ainda mais humilde na pele negra
me regresso África
para mim
com os olhos secos.

(Agostinho Neto, 1995, p. 29-30)

Nota-se que o método comparativo aqui utilizado com o objetivo de observar os pontos de intersecção literária foge à tradição do comparativismo periferia *versus* centro ou colônia *versus* metrópole. As produções de Agostinho Neto e de Solano Trindade não traduzem uma espécie de derivação criativa, esta compreendida como dependente da matriz europeia, seja por via da oficialização da Língua Portuguesa em ambos os países, seja pelo acesso à cultura letrada do cânone português. Ambas espelham as motivações dos autores, os contextos históricos em que estão inseridas e as inovações estéticas promovidas.

Outro fator relevante é o fortalecimento do sentimento nacionalista, presente na produção do angolano e do brasileiro, bem como no método comparativo de análise. A matriz propulsora é a mesma: a revolução sociopolítica e histórica do século XV. Defende Tania Carvalho e Eduardo Coutinho (1994, p. 29): “Ela teve o objetivo de diferenciar as literaturas, nacionalizá-las, se é lícito dizer, configurando-lhes uma personalidade estética. Concedeu a cada uma delas a consciência da unidade, o sentimento da tradição nacional”.

Esse eixo de inspiração comum é característico da Geração de 1960, a qual Agostinho Neto compôs, intimamente ligada com a independência de Angola e da atuação do Movimento Negro Brasileiro do final dos anos de 1930 até início de 1960, período que marca o pleno exercício de Solano Trindade. As produções são marcadas pela convocação do passado. Adverte-nos Tania Macêdo (2008, p. 117), no tocante à literatura angolana: “Trata-se, aqui, da *evocação* de um tempo mais feliz e não necessariamente de um sentimento saudosista, simplesmente. Trata-se de uma quase convocação do passado para acusar as carências do presente”. Elisângela Lopes e Marcos Silva (2014, p. 84), em alusão à literatura de Trindade, enunciam: “um dos nomes de maior relevo da literatura afro-brasileira. E não apenas por assumir um ponto de vista das vítimas do preconceito, mas por fazê-lo num tempo em que ainda se acreditava em mitos como o da “raça superior” [...] promovendo seus valores a partir da arte”.

Para além do âmbito temático, a estética dos poetas ressignificam os formalismos. Ela insere elementos da linguagem popular e da oralidade, trazendo aos versos uma variação rítmica e métrica. Há poemas com versos formados somente por uma palavra. Há poemas com estrutura narrativa, alongados por substantivos e adjetivos. Há, também, poemas que marcham como um canto de convocação característico das falas públicas, traço comum entre o angolano e o brasileiro. “Campos verdes” e “Convocação” exemplificam a definição.

Campos verdes

Os campos verdes, longas serras, ternos lagos
estendem-se harmoniosos na terra tranquila
onde os olhos adormecem temores vagos
acesos mornamente sob a dura argila,

seca, como outrora mingou a doce esperança
quente, imperecível como sempre o amor
sacrificada, sagrada na lembrança
do esforço bestial do látego opressor.

Em campos verdes, longas serras, ternos lagos
Refulgem ígneas chamas, rubros rugem mares
cintilando de ódio, com sorrisos em mil afagos

São as vozes em coro na impaciência
buscando paz, a vida em cansaços seculares
nos lábios soprando uma palavra: independência!

(Agostinho Neto, 1995, p. 31-32)

Convocação

Contra o fascismo,
Marchemos, camaradas,
A Liberdade nos chama,
Para o dia de amanhã,
Deixemos as amadas,
Partamos para a frente,
Partamos, camaradas!

[...]

Contra o fascismo
Marchemos, camaradas,

Teremos a nossa parte
 Na salvação do mundo,
 Como as das estepes,
 As nossas avançadas,
 Partamos para a frente,
 Partamos, camaradas!

(Trindade, 2011, p. 26-27)

O reforço da paisagem e a beleza vituperada pelo conflito entre colonizados e colonizadores marcam a poeticidade do angolano. Por ter sido um dos poemas que Agostinho Neto escreveu enquanto esteve encarcerado no Aljube em Portugal, com datação de setembro de 1960, infere-se como a memória foi fundamental para a construção dos versos trazidos. O sentimento de pertencimento da terra natal, preenchidas as lacunas pelo desejo do retorno, é demarcado pela repetição da adjetivação dos campos, os quais são referenciados pelo eu lírico. As vozes em coro, sonorizadas pelo anseio da emancipação, juntam-se aos que amam, mas estão esgotados da vigilância exercida pelo poder colonial.

Frantz Fanon (1968), ao tratar da vigilância, argumenta que a violência é exercida também através do controle imaginativo, de produção e publicação. Cria-se um mundo de barreiras, interdições e proibições. Apropriar-se do que fora concebido como seu em outros tempos, mesmo pela fabulação por não ter vivido, torna-se um ato subversivo. Nesse quadro, a geração independentista de Angola forja nas artes uma nova identidade nacional e se ocupa de reforçar na literatura esse constante estado de tensão entre agentes. Nas palavras do filósofo, “o mundo colonial é um mundo maniqueísta. [...] O contexto colonial [...] caracteriza-se pela dicotomia que inflige o mundo.” (Fanon, 1968, p. 30-34).

A perspectiva adotada aponta a posição de mal-feitor, evidentemente, ao colonizador em oposição ao colonizado visto que essas duas forças se digladiam na busca por impor a auto-defesa. A disputa pela narrativa fará da literatura um *locus* profícuo, pois é através dela que a

ideologia, a cultura e o poder exercerão influência. Se por muito tempo [e ainda na atualidade], “a literatura e a cultura tornaram-se instâncias legitimadoras da manutenção de preconceitos e de exclusão social” (Oliveira, 2015, p. 4), a insurgência das novas vozes no campo artístico buscou reverter essa realidade porque é pela literatura que a nação é narrada.

A questão da representação da diferença é portanto sempre também um problema de autoridade. [...] É o processo de *fixação* do indivíduo colonial como forma de saber transclassificatório, discriminatório, no interior de um discurso de interdição, e, portanto, levanta obrigatoriamente a questão da *legitimação* das representações coloniais – uma questão de autoridade que vai além da falta de prioridade do sujeito (castração) até uma crise histórica na conceituação do homem colonial como *objeto* do poder regulador, como sujeito da representação racial, cultural, nacional. [...] Os “efeitos-identidade”, como denominei, são sempre crucialmente *divididos*. (Bhabha, 2013, p. 152-154)

Os efeitos da identidade colocam à revelia o conceito de identidade nacional unificada. Por mais que busque atingi-la, é possível mostrar suas fragilidades, sobretudo, ao tratar do declínio das fronteiras, estudadas no âmbito das literaturas comparadas. Elas nascem da abordagem inter e transcultural, marcadas pelas intensas transferências multiculturais. Além disso, pelas relações de poder em contínuo confronto. Desse modo, “comparar literaturas é comparar nações, as quais se constroem discursivamente, de forma dialética e dialógica, em mútuo confronto, num processo de assimilação recíproca e, na maior parte das vezes, desigual” (Oliveira, 2009, p. 100).

Nota-se que a criação de um novo quadro artístico abrange a descolonização do imaginário coletivo. Todavia, essa ação coloca-nos diante das armadilhas da própria consciência nacional, pois toda seleção significa exclusão. Desse modo, Frantz Fanon (1968, p. 123-124) adverte-nos: “a consciência nacional em vez de ser a cristalização coordenada

das aspirações mais íntimas da totalidade do povo, em vez de ser o produto imediato mais palpável da mobilização popular não será em todo o caso senão uma forma sem conteúdo, frágil e grosseira”.

Vale lembrar que a construção de uma consciência nacional faz parte desse processo de edificação da identidade. A investigação das unidades geopolíticas é parte dela. Desse modo, o poema “Convocação”, de Solano Trindade, traz essa fusão da luta contra o fascismo internacional junto à realidade brasileira em alusão à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e suas consequências. Os limites do ultranacionalismo e a barbárie posicionam o eu lírico na ofensiva, cujo chamado com vocativo “camaradas” direciona o desejo de extinguir a política de dominação executada pela extrema direita. Semelhantemente, a literatura angolana dialoga com esse aceno político, pois nesse comparativismo Sul-Sul, a contradição é característica. À medida que se realizam trocas multiculturais, um novo quadro de dominação pode ser reestruturado (Melo, 2013).

Considerações finais

Conforme visto, são muitos os pontos de encontro na literatura de Agostinho Neto e Solano Trindade. A transmissão de sentido do passado ainda sob a égide do colonialismo com efeitos no presente é a maior das semelhanças vistas. Embora ambos estejam em diferentes continentes e vivenciando contextos históricos distintos, é possível perceber como os poetas lançam à luz do futuro seus respectivos legados para somar na historiografia literária. O canto da terra através dos versos trazidos, com tom convocatório e nostálgico motivado pelo uso da memória, enuncia o desejo de expressar novos anseios, os quais desembocam na construção de uma nova nação.

Os condicionamentos sociais, históricos e culturais não são importados para a literatura como uma forma de influência externa por repetição. Contrário a essa perspectiva, Agostinho Neto e Solano

Trindade reinventam, cada um ao seu modo, formas de imprimir na arte o grito de emancipação. Esse ato de desvencilhar-se das amarras coloniais perpassa a própria concepção de prestígio concebido por anos à produção europeia. O objetivo maior é atingir a independência dessa matriz, embora seja a língua portuguesa o superstrato de Angola e do Brasil assim como das literaturas em destaque.

O engendramento dos elementos locais é realizado para fins de construção de uma nova identidade nacional. Configura-se enquanto contra discurso às narrativas dominantes, embora exista uma contradição evidente: ambos integram-se à historiografia literária. O caso de Agostinho Neto, sobretudo, por, além de ocupar o cânone da literatura angolana, direcionar a formatação do quadro literário do país no contexto de pós-independência como membro fundador e atuante da União dos Escritores Angolanos (UEA). Assim, em 8 de janeiro de 1979, ele enunciou: “A par das nossa capacidade nacionalista, teremos de intervir de modo a inscrever-se no mundo, à medida que fomos assumindo a realidade nacional. [...] Não adaptar mecanicamente. [...] Desenvolver a cultura não significa submetê-la a outras.” (Agostinho Neto, 2019, p. 320).

Solano Trindade, por estar inserido em uma crescente nos estudos afro-brasileiros que questionam o lugar da margem atribuído às produções de autores e autoras negros e negras, vem ocupando lugar de destaque. Ele é visto, inclusive, como tradutor dos falares e cantares do povo. Simultâneo à terceira fase do modernismo brasileiro que segue até 1960, com fins de análise pedagógica, Trindade distancia-se desse painel. Ele busca fundir o regional ao universal. Segundo Elisângela Lopes e Marcos Silva (2014), esse era o seu projeto. Por isso, “interessava ao poeta, portanto, escrever para um público situado além do horizonte de recepção da chamada ‘alta literatura’, o que explica sua opção por construções próximas da oralidade e de fácil percepção.” (Lopes; Silva, 2014, p. 86).

Os poetas em destaque são vistos como precursores de um campo literário voltado para as demandas sociais reprimidas, cuja intenção

maior era a conquista das camadas populares. Em nível de leitura e adesão ideológica, pelo projeto independentista erguido na poética. Nesse sentido, os conceitos de “transatlanticidade” em Beatriz Nascimento e “negritude” em Aimé Césaire aproximam Agostinho Neto e Solano Trindade, pois os poetas encontravam-se atentos à transferência da experiência negra para a literatura e história. Sua significação é marcada pelo mar, esse elemento agregador, o qual mantém a ambivalente relação de separação e união.

Referências

NETO, Agostinho. *Aspiração*. In: FERREIRA, Manuel. (org.) **50 poetas africanos**: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Lisboa: Plátano Editora, 1995.

NETO, Agostinho. Angola tem uma característica cultural própria resultante da sua história. In: MANOEL, Jones. LANDI, Gabriel. (org.) **Revolução africana**: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

NETO, Agostinho. *Conscientização*. In: FERREIRA, Manuel. (org.) **50 poetas africanos**: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Lisboa: Plátano Editora, 1995.

NETO, Agostinho. *Campos Verdes*. In: FERREIRA, Manuel. (org.) **50 poetas africanos**: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Lisboa: Plátano Editora, 1995.

ANDRADE, Daniele Campos. **Os ventos de Brasil e Angola**: a poética da negritude em Solano Trindade e Agostinho Neto. Orientadora: Elisalva de Fátima Madruga Dantas. 2010. p. 94. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa, 2010.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Trad. Ana Maria Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

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

COUTINHO, Eduardo. & CARVALHAL, Tania. (orgs.). **Literatura comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *In: Tempo*, v. 12, p. 100-122. 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/1980>. Acesso em 10 de julho de 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Elisângela. & SILVA, Marcos. Solano Trindade. *In: DUARTE, Eduardo de Assis. (org.). Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XX*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

MACÊDO, Tania. **Luanda, cidade e literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MELO, Alfredo Cesar. Por um comparativismo do pobre: notas para um programa de estudos. *In: Revista Brasileira de Literatura Comparada*. v. 1. (n. 23), p. 9-30. 2013. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/?ano=2013>. Acesso em 11/07/2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Org. Alex Ratts. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Do esplendor ao ocaso: ascensão e queda da literatura na escola brasileira. **Anais - XIV Congresso Internacional Abralic**. Disponível em: https://www.academia.edu/24571639/DO_ESPLENDOR_AO_OCASO_ascens%C3%A3o_e_queda_da_literatura_na_escola_brasileira_1837_2002_. Acesso em 30 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Nações em confronto: as histórias literárias e as literaturas comparadas no século XIX. *In: Revista Brasileira de Literatura Comparada*. v. 14, p. 99-116, 2009.

QUINO, António Francisco Mateus. **Poética engajada: um estudo comparado entre Agostinho Neto e Solano Trindade**. Orientador: Carlos Alberto Mendes

de Sousa e Francisco Manuel Antunes Soares. 2019. p. 338. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Instituto de Letras e Ciências Humanas. Minho, 2019.

SANTOS, Oluemi Aparecido dos. **Nas sendas da revolução: a poesia de Agostinho Neto e Solano Trindade.** Orientadora: Tania Celestino de Macêdo. 2009. p. 168. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. São Paulo, 2009.

SILVA, Antonio de Pádua de Souza e. **A poesia da Mensagem Angolana e a Mensagem da poesia afro-brasileira.** Orientador: José Luís Pires Laranjeira. 2014. p. 295. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Portugal, 2014.

TRINDADE, Solano. Meu canto de guerra. *In*: TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade.** Org. Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

TRINDADE, Solano. Convocação. *In*: TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade.** Org. Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

TRINDADE, Solano. O canto da liberdade. *In*: TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade.** Org. Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

A escrita-fala-nordestina de Alice: *Quarenta Dias de (des)silenciamentos*

Clélia Gomes dos Santos¹
Roberta Cantarela²

O propósito desse texto é refletir, à luz dos estudos de gênero e da crítica feminista, os impactos e marcas da identidade nordestina de Alice, narradora-protagonista no romance *Quarenta Dias* publicado em 2014 por Maria Valéria Rezende, autora brasileira contemporânea e que vem se destacando com sua obra de linguagem simples, poética e por trazer à baila sujeitos invisíveis de diversos ‘outros cantos’. Por meio da leitura dessa obra, o leitor conhece as experiências e os dramas que circundam o universo da narradora-protagonista por meio de sua fala-escrita-nordestina no Sul do Brasil.

O romance *Quarenta dias*, em linhas gerais, apresenta a história de Alice, uma professora aposentada de francês moradora de João Pessoa, na Paraíba, lugar em que tem uma vida tranquila, pacata e com uma rotina previsível dentro dos poucos acontecimentos daquele lugar até o dia em que sua filha, Norinha, que mora em Porto Alegre a intercepta dizendo que pretende engravidar e atribui à ela - sua mãe a tarefa de cuidar do neto, o que seria, nada mais que exercer exclusivamente a função de avó. Sem escolha por parte da mãe, antes mesmo de engravidar, a filha vende todas as coisas de Alice e a obriga a viajar para Porto Alegre com a justificativa de que a mãe precisava logo se familiarizar com sua “nova casa”.

-
- 1 Doutoranda do PosLit/ UnB e docente no IF-Baiano/Bom Jesus da Lapa <https://orcid.org/0000-0001-6689-5474>. lela.ibce@hotmail.com
 - 2 Doutora em Letra/UFSC e Docente do PosLit/UnB. <https://orcid.org/0000-0003-2569-2288>. roberta.cantarela@unb.br

Na correria da mudança, juntamente com a impossibilidade de levar todos os seus pertences, uma vez que os julgavam ultrapassados, Alice salva um caderno velho que traz na capa a boneca Barbie, que se torna um diário no qual a personagem relata os conflitos, os medos, os encontros e desencontros vivenciados no novo lar. Alice estranha a cidade, o lugar, as pessoas, a decoração do apartamento que não lhe é acolhedora e ainda é surpreendida com a notícia de que a filha e o genro irão passar uma temporada de estudos na Europa. Sozinha, desorientada e com o sentimento de descarte e perda da autonomia impostas pela idade, Alice sai pelas ruas sozinha e sem destino certo, tornando-se uma andarilha urbana durante quarenta dias.

Começa então a anotar as suas experiências por escrito, em formato de diário, no tal caderno pautado com capa de boneca. A Barbie se torna sua interlocutora e o diálogo que se configura em quase um monólogo, uma vez que a boneca permanece muda, conduz a narrativa. Os escritos desse caderno é o romance que se apresenta ao/à leitor/a. Para além, o que a motiva a continuar nas andanças pelas ruas de Porto Alegre é, dentre outros deslocamentos, a incansável busca por Cícero, um rapaz filho de uma conhecida de sua amiga, que havia deixado a Paraíba para trabalhar no Sul e não mandava notícias para a mãe há muitos anos e que ela Alice, mal sabe se existe.

Ao compor a narrativa, Maria Valéria Rezende evidencia os excluídos a partir de suas vozes sociais, que ecoam as relações de poder que os subalternam, enquanto buscam se encontrar no contexto de privações no qual vivem. Nessa obra, a voz narrante se constitui com as relações. Alice externaliza os seus e os dramas dos outros sujeitos em condições de subalternidade. As mazelas sociais de várias maneiras, se esconde da filha, não atende ao telefone, sai sem dar notícias, escreve/desabafa no diário, rememora o nordeste e conduz os discursos dela e até dos outros. A linguagem de Alice performa a afeição comunicativa e desenvoltura herdadas da professora Poly sem deixar perder as marcas e o 'jeitos' das terras nordestinos-paraibanas. Alice inclusive reconhece

os seus pelas ruas da urbe: “[...] um passo pro lado e a vi, brasileirinha como eu” (Rezende, 2014, p. 130), “[...] aqui tem muito paraibano” (p. 204).

Ressaltamos que esse texto resulta de uma comunicação na qual abordamos a fala-nordestina de Alice enquanto narradora-personagem em romaria pelas ruas portalegrense no livro *Quarenta dias* apresentada, no XI Seminário Internacional de Literatura e Cultura (SILC/SENALIC – UFS). A partir da leitura da obra, fizemos um recorte de falas da narradora atentando-nos à linguagem, ao vocabulário, às marcar linguísticas, além de leituras de textos, teóricos que trazem elementos e discussões sobre o tema, além de acessar entrevistas que a autora concede em diferentes canais. Assim, Zygmunt Bauman (2005) Dalcastagnè (2012), Lúcia Osana Zolin (2010) são alguns dos estudiosos e estudiosas aos quais e às quais recorreremos.

Alice fala, escreve e rompe silêncios

Analisar as ações de falar e escrever de Alice, narradora concebida por Maria Valéria no romance *Quarenta dias* leva-nos a pensar nos processos de escrita das mulheres enquanto autoras, uma vez que a criação de personagens narradoras e protagonistas mulheres perpassa reflete os desafios e impasses das mulheres para se fazer literatura no Brasil.

Constância Lima Duarte (2014) chama a atenção para os obstáculos que a escrita de autoria feminina encontrou e continua a encontrar ao longo das décadas no Brasil, instituídos pela crítica literária e sociedade em geral, os quais dificultaram no reconhecimento e abertura de espaços de autoria como âmbito legítimo da literatura. Neste cenário, a escrita concebida por mulheres adentrou tardiamente no universo literário, omitindo, conseqüentemente a produção literária feminina do cânone literário nacional.

Acerca do espaço da mulher na literatura, a tempos a escritora britânica Virginia Woolf (1985) já havia chamado a atenção para a vivência doméstica das escritoras do século XIX (como exemplo, ela cita

Charlotte Brontë, Jane Austen, Emily Brontë e George Eliot), extremamente diferente da vivência dos homens, que circulavam livremente pelos espaços públicos. As mulheres, de acordo com Woolf, foram desencorajadas a escrever, além de não contarem com dinheiro próprio para se sustentar, quando ousavam escrever, suas histórias eram menosprezadas por se tratar de temas e pontos de vista domésticos. Quanto às mulheres negras, Woolf não faz menção em suas postulações, mas sabemos que mesmo elas circulando pelas ruas da Europa e das Américas nesse mesmo período, eram proibidas de ler e escrever, porque eram escravizadas.

No que diz respeito à elas no espaço urbano, para Regina Dalcastagnè (2003, p. 46), se não sabemos como as mulheres veem e se relacionam com esse espaço, se tornam invisíveis, “são apagadas de nossas ruas, praças, prédios públicos como se nada tivessem a fazer ali, como se nada tivessem a dizer da vida nesses lugares”. O olhar sobre a cidade na perspectiva da literatura era formulado por escritores homens e brancos a exemplo de Dostoiévski e Baudelaire.

No que concede à representação não só como autoria, mas também nas produções, as escritoras contemporâneas questionam a atribuição de ‘rainha do lar’ limitada ao doméstico e a de subalternidade dadas à mulher branca e à negra, consecutivamente nas representações canônicas vigentes, produzidas na sua maioria por homens.

Segundo Lúcia Zolin (2010):

A crítica literária feminista, bem como o feminismo entendido como pensamento social e político da diferença, surge nesse contexto com o intuito de desestabilizar a legitimidade da representação, ideológica e tradicional, da mulher na literatura canônica (p. 185).

Assim sendo, a representação feminina feita pelo cânone é reducionista e baliza a mulher num lugar de demonização ou santidade. Para além, desconsidera as especificidades e complexidades que as

envolvem enquanto sujeitas. Na contramão desse pensamento estão as representações femininas das próprias mulheres as quais, ao falarem por si próprias, permitem-nos entrever novos contornos tanto no que diz respeito à autoria quanto a narrativas diversificadas nas representações, ou seja, obras com personagens diversas e que fogem do estereótipo dado à mulher, conforme falamos acima.

Nessa seara discursiva e de muitas possibilidades de avaliações, destacamos Alice que, ao concebê-la Maria Valéria se filia à essa geração de autoras que vem quebrando barreiras impostas pelas produções legitimadas ao dar vazão à liberdade criativa e permitir personagens mulheres que falam por si e por outras .

Alice é uma mulher nordestina e velha a desbravar as ruas de Porto Alegre, sob o alibi (Rezende, 2014, p. 214), da existência de um conterrâneo perdido na urbe. Completamente fora dos padrões sociais e inteiramente dentro das minorias a narradora faz parte de um grupo que não é homogêneo e que sofre diariamente com diferentes violências, entre elas o silenciamento. Classificamos a narradora enquanto sujeito-mulher pertencente a um grupo dotado de heterogeneidades, mas unido diante das mazelas, dos preconceitos e violências que enfrentam, excluem e restringem seus lugares nas estruturas sociais em geral.

A cena que abre o livro ilustra a protagonista deslocada e sem “conseguir dizer [...] sem saber onde despejar essa balbúrdia de imagens, impressões, sentimento acumulados por quarenta dias” e, ao mesmo tempo aliviada ao se lembrar da existência do caderno que “por sorte” permanecia na mesinha de telefone na entrada do apartamento, intacto (Rezende, 2014, p. 13). Nesse início da narrativa o leitor já tem noção da importância da voz para a narradora e que na impossibilidade de falar, a escrita a substitui assumindo uma função crucial ao longo da narrativa rezendiana.

E aqui vou vomitando nestas páginas amareladas os primeiros

garranchos com que vou enchê-las até botar tudo pra fora e esconjurar toda essa gente que tomou conta de mim e grita e anda pra lá e pra cá e chora e xinga e gargalha e geme e mijá e sorri e caga e fede e canta e arenga e se vende e sonha e morre e ressuscita sem parar (Rezende, 2014, p. 13).

“Este caderno de ninguém e esta esferográfica barata que a Milena largou aqui são exatamente tudo o que eu preciso”. (Rezende, 2014, p. 14)

Os fragmentos acima trazem a dimensão do quanto Alice tem necessidade de falar e de registrar-escrever falas ditas a si, embora o desejo fosse externalizá-las ao mundo. Ao fazer as anotações no caderno capa de Barbie, Alice verbaliza que não haverá leitores para aqueles escritos que, por certo ficarão entre elas, escritora e interlocutora. Esta, por sua vez, escuta e permanece emudecida, limitada à capa do caderno.

No Sul, Alice narra sua romaria de nordestina invisível e silenciada sob diferentes circunstâncias. Inicialmente não é notada por causa da idade, passara dos cinquenta anos, não mais desperta olhares. O que se observa é que o avançar dos anos não desvia de Alice apenas os olhares, mas também não mais a enxergam como alguém que ainda tem muito a fazer e a dizer. De acordo com Simone de Beauvoir “A velhice é particularmente difícil de assumir, porque sempre a consideramos uma espécie estranha: será que me tornei, então, uma outra, enquanto permaneço eu mesma?” (2018, p. 297). A sensação de descarte que acompanha idosos e idosas numa sociedade marcada por diferentes preconceitos, dentre eles o de idade começa a pairar no universo da narradora.

Mais adiante na leitura, já nos encaminhamentos para o final da travessia de quarenta dias pelas ruas, Alice se identifica com outros corpos invisibilizados e silenciados nas ruas, junta-se a eles e percebe a existência de ‘um mundo’ submerso, às avessas da cidade ocupado por sujeitos em situações subalternas.

Pra onde ir?, por enquanto, pra lugar nenhum, continuar escondida ali, invisível entre os invisíveis com suas garrafas térmicas e suas cuias de chimarrão, espiando, por todo o tempo que quisesse, aquele pedaço de mundo no qual tudo que a cidade quer esconder abre-se como um abscesso supurado (Rezende, 2014, p. 150).

Ela se acostuma à condição de andarilha urbana, por dias se esquece da existência do apartamento com decoração modernosa, começa a se vestir igual a Lola, uma mulher que encontra nas ruas e que se torna sua amiga, o que faz com que Alice acredite ter se tornado totalmente invisível:

Vesti as três camisas, uma por cima da outra, e amarrei na cintura o casaco de lã ruço, cheio de bolinhas, acabando de conquistar a total invisibilidade que eu desejava. Segui, assim, sentindo me então mais confortável pra meter-me nas pequenas brechas da cidade (Rezende, 2014, p. 219).

Como habitante das ruas, a invisibilidade e silenciamento são certos. As pessoas em condições vulneráveis, moradoras das ruas parecem ‘transparentes’ aos olhos dos transeuntes e ao estado. A nossa protagonista, no entanto, consciente de sua condição oculta-escondida-abstrata vê naquela despercebida marginalidade a chance de escutar e falar a partir de uma perspectiva não explorada, pois ela estava a ‘espionar’ a cidade pelas brechas das imaginárias cortinas que separam e classificam os sujeitos com base em aparatos econômicos, culturais, raciais e de gênero. Ela, na cidade reversa, penetra na realidade paralela de quem habita aquela esfera:

Continuei por semanas minha romaria pelo avesso da cidade, explorando livremente todas as brechas, quase invisíveis pra quem vive na superfície, pra cá e pra lá, às vezes à tona e de novo pro fundo, rodoviária, vilas, sebos e briqueles, alojamentos, pronto-so-

corro, portas de igrejas, de terreiros de candomblé, procurando meus iguais, por baixo dos viadutos, das pontes do arroio Dilúvio, nas madrugadas, sobrevivente, sesteando nas praças e jardins, debaixo dos arcos e marquises, sob as cobertas das paradas de ônibus desertas, vendo o mundo de baixo pra cima, dos passantes apenas os pés (Rezende, 2014, p. 235).

Desse lugar da cidade, ela observa e analisa o distanciamento entre a cidade da superfície (do espetáculo, da velocidade, do consumismo, da Barbie) e a cidade do avesso (onde habitam as identidades excluídas e marginalizadas). Para o pensador Zygmunt Bauman (2005, p. 12), não apenas a modernidade produziu montanhas de lixo, como também produziu “refugio humano”: seres humanos “refugados”, “excessivos”, que são um efeito colateral do “progresso econômico” e da “construção da ordem” – e cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”. Alice comunga com Bauman nessa análise. Ironicamente, faz registros no caderno capa da Barbie nos quais faz questão de colocar-se como ‘refugio humano’ ao se juntar às pessoas em situação de rua, enquanto a boneca loura e norte americana é o padrão ideal de perfeição, o consumo em massa e o superficial.

O silêncio e a pequenez de Alice, marcados pela incapacidade de ser vista pela cidade, por ser velha e estar na subalternidade das ruas se potencializam ao fator ‘ser nordestina’. Em diversos momentos da narrativa Alice é chamada de “brasileirinha” pelas pessoas na capital riograndense, um estereótipo que era aplicado aos migrantes nordestinos, classificação identitária baseada na aparência, na cor da pele, no jeito de expressar e falar.

A autora faz questão de ressaltar a visão do nordestino a partir do viés da homogeneização, independente do estado todos os oriundos da Região Nordeste eram paraibanos e/ou baianos, quando não chamados dos ‘de lá’, conforme fragmento: “lá’ parecia ser um vago território homogêneo que cobria tudo o que fica acima do Trópico de Capricórnio” (Rezende, 2014, p. 110-111).

O silêncio dos sujeitos periféricos ganha voz e corpo nas páginas amareladas do caderno capa de Barbie por meio dos registros de Alice numa escrita que desnuda a segregação social e urbana que compõe as periferias e favelas, ocupadas na maioria por pessoas negras e nordestinas, conforme o leitor pode aferir:

Lá fui me metendo pela Vila que quanto mais subia mais ar de favela tinha, eu com minha guia, Adelaida, que parecia conhecer o território como a palma da mão e emburacava por tudo que era beco cuja entrada eu nem tinha percebido, chamava alguém pelo nome, ou batia palmas chamando qualquer um que aparecesse, entrava por todo comércio e bar que havia no caminho[...], eu espantada de ver tantos negros e tanto terreiro de religião afro nesse mundo sulino, antes, pra mim, quase todo louro “como os trigais” de não sei onde (Rezende, 2014, p. 116).

Os processos de exploração econômica e social das minorias, nesse caso os migrantes, costumam se dar na companhia de práticas racistas, xenofóbicas e machistas na maioria das vezes naturalizando-as a partir de discursos preconceituosos e transvestidos de questões genéticas. Dessa forma, caracteriza-se o sujeito excluído sem questionar os conceitos pré-estabelecidos na narrativa local, esquiva-se da reflexão cultural sobre estereótipos e nega aos indivíduos a socialização adequada.

Os estudos de Bauman afirmam que os coletivos regionais, quando opositores a povos estrangeiros, reforçam fronteiras físicas e simbólicas para proteger o lar e/ou a cultura da ameaça diaspórica, dos ‘de fora’. No entanto, o processo de globalização, desde as navegações, torna impossível um território unificado e sem transformações na “modernidade líquida” (Bauman, 2009, p. 35). Em linha de pensamento semelhante, em *O local da cultura*, Homi K. Bhabha (1998) ratifica o crescente envolvimento político de grupos exilados e a validação de culturas plurais. Os movimentos coletivos e perspectivas de entre-lugar, enfatizam pensar e refletir sobre as políticas e teorias pós-coloniais

e, ao mesmo tempo despertam o sentimento de união e a necessidade de trazer as pautas dos diferentes tipos de diásporas para os cerne do debates mundiais.

Voltando a Alice, o encontro com referenciais culturais da sua terra natal e demais regiões do Nordeste, possibilita interações sociais nas travessias dela pelas estranhas ruas. Ao flunar pela cidade, entre acertos e errâncias, é possível notarmos os deslocamentos de Alice. Ao longo do texto, a protagonista transita, a passos vagarosos por Porto Alegre, adapta-se aos costumes, acrescenta palavras ao seu vocabulário ou ao da professora Poly, segue os preceitos antropófagos do deambulado, relata as experiências urbanas no caderno-diário, compreende a diversidade e ressignifica-as ao interagir com as pessoas e os lugares.

Podemos observar, a esse respeito os trechos a seguir, os quais retratam, os estímulos conscientes e inconscientes na memória de Alice em momentos de interação com pessoas e lugares aleatórios: “como a voz de Penha na rodoviária, a estranheza desafiante e inquietadora do exílio recente” (Rezende, 2014, p. 201); “pra refazer-me com a sonoridade da fala da minha terra” (p. 132); “ouvindo, gozando aquela fala que era, sim, pura Paraíba, sertão, dava pra ouvir” (p. 203).

Para além da escuta, outras sensações também trazem a terra natal ainda muito viva na memória da narradora-protagonista, a exemplo do olfato, da visão, do tato e do paladar consecutivamente retratados a seguir: “dava pra sentir até os cheiros da terra” (Rezende, 2014, p. 203); “bastara ele chegar mais perto do balcão e a luz da porta da rua iluminar-lhe o rosto, era de ‘lá’” (p. 201); “vi a placa, que sorte! Av. João Pessoa, [...] logo me doeu a saudade, querendo a minha casa” (p. 166); “tapioca com coco, [...] café e frescos de cajá” (Rezende, 2014, p. 204) na casa de Josélia, e tátil: “induzida pelos guardanapos garatujados” (Rezende, 2014, p. 177).

A sensibilidade de Alice traduzida na quebra de silêncios por meio dos registros no caderno-diário vai além da percepção de invisibilidade causada por sua idade, ‘estranha-estrangeira’ e ou nordestina, pois ela

desnuda outras estruturas da cidade às quais elege um grupo em detrimento de outro, este outro sempre uma minoria. Dito isso, observemos por exemplo, os nomes das ruas, embora uma ou outra tenham nomes de mulheres, predomina nomes de homens: “Nem sei mais quantas vezes levei ao Borges, ao Bento, ao Protásio, ao Nilo, ao Osvaldo a minha desaparência” (Rezende, 2014, p. 235).

Conforme Melo (2010, p. 171): “O indivíduo, no interior das grandes cidades, passa a ser redimensionado não apenas como corpo físico, mas linguístico e virtual, perspectivas estas que lhe conferem uma constituição prismática e ambígua”. Alice se apega à história de Cícero, passa a observar detalhadamente a realidade da metrópole de Porto Alegre. Na busca desse sujeito perdido, busca por si mesma e encontra-anuncia sujeitos esquecidos-submersos nas periferias da cidade e “[...] outros em construção ou abandonados, sei lá, com aspecto de ruína, tudo tão misturado que a gente fica sem saber se a cidade está nascendo ou morrendo” (Rezende, 2014, p. 99).

Assim, Alice encontra-se em vias de descobrir um novo universo, um convite forçado a uma vida nova, totalmente diferente, mas que exige a renúncia de sua ‘verdadeira’ vida. E é nesse estado de conflito, entre o ‘querer ser’ e o que as pessoas ‘querem que ela seja’ que ela se depara: “Essa peitica ia me dando uma gastura!, eu, calada e quieta, só ouvindo toda aquela leseira, aquilo parecendo uma cantoria de ince-lências na sentinela da minha antiga vida, pra todos eles já defunta” (Rezende, 2014, p. 34).

É nesse mundo de inconformidades que Alice encontra espaços para continuar a ouvir e a falar pelas minorias silenciadas nas brenhas dos centros urbanos. Reafirmamos que por meio da voz narradora de *Quarenta dias*, voz dos marginalizados tem a oportunidade de ecoar na literatura a partir da periferia, das próprias experiências, constituindo, dessa forma, um sujeito dono de si e do seu discurso, suficientemente livre para falar da realidade vivenciada, seja no âmbito coletivo ou individual.

Considerações finais

São muitos os impactos na vida dos sujeitos causados pela forma em que a sociedade percebe e classifica o envelhecimento e isso fica mais evidente quando se trata do feminino. Alice de “*Quarenta dias*”, numa fala em primeira pessoa registrada em forma de diário, por meio da escrita, reflete sobre si mesma e sobre o modo como o meio social percebe sua condição, bem como a condição de sujeitos em condições subalterna. Insubmissa às condições de mulher de mais de cinquenta anos impostas pela sociedade e de forma evidenciada pela sua família, põe em xeque os modelos hegemônicos de mãe, mulher e idosa, alia a escrita à sua condição de nômade e transforma-as em estratégias de resistência aos valores dominantes.

Os discursos produzidos nos interstícios da experiência social vivida pelas personagens de Maria Valéria Rezende revelam, a partir de sua narrativa, o engajamento da escritora na luta pela transformação de uma realidade em que se encontra parcela considerável da população na sociedade brasileira. Com o olhar voltado para as imagens que a realidade social nos apresenta, a ficção de Rezende coloca em cena personagens situadas em um espaço caracterizado pela subalternidade, pela humilhação e exclusão social.

Mesmo que tenha sido uma andança de apenas quarenta dias pelas ruas, Alice consegue extrair-explorar essa experiência profundamente, mergulha nas histórias dos sujeitos com quem convive nessa travessia e os olha de maneira acolhedora, crítica e consciente da invisibilização daquelas identidades (idosos, nordestinos, pessoas em situação de rua, prostitutas) e confronta com a ideia de uma cidade à mostra (cidade do espetáculo, arquitetada, consumista, apressada, indiferente, ideal).

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Universidade de São Paulo; FAPESP, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. **A força da idade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos avançados. vol. 17, n. 49, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.
- DALCASTAGNÈ, Regina. “Sombras da cidade: o espaço na narrativa brasileira contemporânea”. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 21, p. 33-53, jan./jul. 2003. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9619> . Acesso em: 06 de jun. de 2024. Epub 01/01/2003. ISSN 2316-4018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- MELO, Cimara Valim de. **O lugar do romance na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- REZENDE, Maria Valéria. **Quarenta dias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12166>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

Narcisa Amália de Campos: O apagamento da primeira jornalista profissional do Brasil

Jasmine Aparecida Horst dos Santos¹

Nincia Borges Teixeira²

O Brasil vivia o Segundo Reinado do Período Imperial. Dom Pedro II ocupava o trono desde 1840, quando assumiu o poder, com o golpe da maioria, a Revolução Industrial ganhava o mundo, causando grandes transformações dentro da sociedade, enquanto as relações dentro do Brasil andavam a passos lentos no que diz respeito a abolição da escravatura. Em 1850, o país deu seus primeiros passos rumo à abolição dos escravos, com a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro em terras brasileiras. No entanto, a forma como homens e mulheres eram vistos dentro da sociedade, e tinham seus papéis sociais previamente definidos, permanecia quase que inerte. A literatura, mais uma vez, tentava causar essa ruptura, tratando de temas que não eram tão comuns e ainda mais incomuns de serem tratados por uma mulher.

E essa mulher, que ousou escrever, com propriedade, utilizando, principalmente a poesia e a crônica, foi Narcisa Amália de Campos. E quem foi ela? Narcisa nasceu em São João da Barra, Rio de Janeiro, em 1852, foi poetisa, escritora e a primeira jornalista profissional do Brasil. Filha do poeta Jácome de Campos e da professora primária Narcisa Inácia de Campos, estudou latim e francês com o padre Joaquim Francisco da Cruz Paula, e recebeu aulas de retórica de seu pai. Aos 11 anos, mudou com a família para o município fluminense de Resende, onde, aos 14, se casou com João Batista da Silveira, artista

-
- 1 Doutoranda do PPGL/Unicentro. Bolsista Capes 2023/2027. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1486-7988>. E-mail: jashorst@gmail.com
 - 2 Pós-doutora. Professora do PPGL/Unicentro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5719-7364>. E-mail: ninciaborgesteixeira@hotmail.com

ambulante, de vida instável, de quem se separou algum tempo depois. Alguns anos mais tarde, se casou com Francisco Cleto da Rocha, mas a união não durou e o casal se separou pouco tempo depois, obrigando-a a deixar Resende, em especial por conta dos boatos espalhados por seu marido. Por ter sido casada e divorciada em duas ocasiões, isso gerava forte estigma social na época. Todos esses fatos influenciaram diretamente nos temas tratados por Narcisa em seus poemas e crônicas. A autora, muito mais letrada do que grande parte das mulheres de sua época, escreveu seu livro “Nebulosas”, com apenas 19 anos. Entre os principais temas da obra estão a identidade nacional, a natureza, a infância da escritora em Resende (RJ), o amor à Pátria, o antiescravismo e o feminismo (ainda de forma muito sutil, o que viria a mudar quando passou a escrever para jornais e revistas).

A escritora colaborou em diversos jornais e revistas do estado do Rio de Janeiro e de outros estados, escreveu prefácios de livros e publicou em almanaques. No jornalismo e em conferências, Narcisa Amália foi uma militante das causas femininas e denunciou as dificuldades de as mulheres se dedicarem aos estudos e à escrita literária em um país que trata “com desdém criminoso a educação intelectual da mulher” (Amália, apud Reis, 1949, p.76).

As temáticas e a forma de fazer literário de Narcisa chamaram a atenção de gigantes da época, como Machado de Assis, que reconheceu publicamente a importância da autora, e também do Imperador Dom Pedro II, que fez questão de conhecer a poeta, mesmo sabendo de seus ideais republicanos e antiescravistas.

Narcisa faleceu aos 72 anos, em 24 de junho de 1924, no Rio de Janeiro, vítima de diabetes. Ela estava cega, pobre e com problemas de mobilidade. Além disso, sua obra foi praticamente esquecida durante muitos anos depois de sua morte, o que nos leva a pensar no que teria causado esse “apagamento” de sua vida como jornalista e escritora literária.

Abordagem teórica: Decifrando Narcisa

A análise de jornais e revistas possibilita a observação de traços de valores, percepções e ideias em determinada época sobre diferentes

assuntos, ficando claro, dessa forma, a relação entre mídia e construção de memória. A imprensa serve como base de pesquisa de variados assuntos, devido às suas articulações sociais, econômicas e culturais, que estão implícitas em sua estrutura (Buitoni, 1990). Como as constantes mudanças no cenário social são historicamente refletidas pela mídia, através da análise de produtos da imprensa segmentada – no caso aqui apresentado, as revistas e os jornais – é possível explorar e perceber o cenário em que a sociedade encontrava-se inserida em determinado momento histórico.

Para Marialva Barbosa (2007), a mídia opera como uma espécie de memória escrita de uma determinada época, retendo aquilo que considera culturalmente como excepcional. Entretanto, isso não quer dizer que os discursos registrados nas páginas de jornais e revistas são a descrição da realidade. Significa dizer que o discurso midiático semantiza os acontecimentos e os fatos sociais, produzindo um saber que ordena sentido, que organiza modos de leitura influenciados pela percepção do presente. Nesse processo, se entrelaçam vozes e saberes que, constantemente, estão em luta por legitimação no campo social. E isso, inclusive, se relaciona aos textos literários que determinado veículo de comunicação opta por divulgar, passando também pela autoria desses textos e, principalmente, pelo seu conteúdo.

Ao se constituir como documento, podemos pensar os meios de comunicação como um dos mecanismos contemporâneos de transformação do ausente no presente e, portanto, como lugar da memória contemporânea. Por outro lado, ao possuir o estatuto de texto, transforma-se em uma espécie de documento de época, regido pela convenção de veracidade necessária aos documentos – monumentos de memória. (Barbosa, 2007, p. 51)

Na perspectiva da pesquisa, as revistas e jornais podem ser considerados como lugar de memória, nos moldes propostos pelo francês Pierre Nora (1993). Para ele, um lugar de memória é qualquer lugar,

material ou imaterial, onde a memória de um povo se cristaliza. Nesse sentido, a memória buscaria, então, locais sólidos para se fixar: a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (Nora, 1993, p. 9).

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivéssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. (Nora, 1993, p.13).

Dessa forma, entendemos os jornais e revistas que cederam espaço para a produção literária e jornalística de Narcisa Amália como lugares de memória, uma memória que vai em contraposição àquele pensamento vigente da época, mas que, ainda assim, está ali cristalizado e representando um pensamento de minorias.

Há uma relação muito íntima entre a cultura, a comunicação e as identidades. Foi com a ascensão dos Estudos Culturais que essa relação passou a tomar forma, pois, se antes os meios de comunicação eram tratados como alheios à cultura, com os Estudos Culturais eles adquiriram outro status. Além de ser elevado à categoria de cultura, os meios de comunicação também passaram a difundir identidades, o que também ocorreu dentro dos periódicos em que Narcisa publicou ao longo de sua vida.

Uma das diferenciações dos Estudos Culturais para com as disciplinas ditas comuns, é o seu envolvimento político explícito. Nas palavras de Escosteguy (2006), os Estudos Culturais devem ser entendidos como um movimento teórico-político. Teórico em razão de terem proposto uma nova área de pesquisa que visava a interdisciplinaridade,

e político tendo em vista a identificação dos movimentos sociais da época com os Estudos Culturais. Há uma maior consciência da influência à que a cultura estava sujeita. Acabava ali a noção de cultura simplesmente pela cultura. Escosteguy (2006) afirma que a sociedade e sua complexidade, assim são por conta de diversos fatores, bem como a cultura, essa complexidade não é explicada por um só motivo, mas sim por sofrer influência de diversos fatores. Ela, ainda, relata que houve um processo de descentralização no campo dos Estudos Culturais. O olhar passou a ser focado às novas condições de constituição das identidades sociais.

De forma sintética, é preciso apontar as rupturas e incorporações mais importantes que contribuíram na construção da perspectiva teórica e das principais problemáticas desta tradição. Aproximando-se do vasto campo das práticas sociais e dos processos históricos, os *cultural studies* preocuparam-se, em primeira mão, com os produtos da cultura popular e dos *mass media* que expressavam os rumos da cultura contemporânea. (Escosteguy, 2006, p. 89)

Hall (2004), parte da ideia de que nossas identidades se moldam a partir do nosso pertencimento às culturas. Hall (2004, p. 8) cita que a identidade cultural é constituída por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Assim compondo o que ele chama de fragmentação das identidades.

O ser humano não nasce pronto. Suas experiências em meio à cultura contribuirão para a formação de sua identidade, assim sendo, as experiências de vida de Narcisa em meio à cultura foram fundamentais para a formação dessa identidade que rompe com padrões sociais da época e se utiliza da literatura em meios de comunicação como uma ferramenta cultural que objetivava aumentar o alcance da sua voz voltada às minorias, e também acabava por introduzir essas ideias

feministas, republicanas e abolicionistas em meio aos seus leitores.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Hall (2004), Bauman (2009), acredita que a identidade não é algo pronto, mas sim algo construído socialmente, dependendo da interação social que há, o que mantém o discurso adotado pelos Estudos Culturais, de que as formações identitárias podem ser múltiplas, e que acontecem por conta de uma dominação cultural. Essa identidade em formação, de que Bauman (2009) fala, sofre influência direta da cultura, por isso de ser um dos principais pilares de discussão dos Estudos Culturais. O meio em que o sujeito está imerso afetará diretamente a construção das suas identidades. Com a globalização, há uma aproximação entre culturas, assim, essas identidades estão em constante movimento, em constante formação. Essa aproximação entre culturas fez com que Narcisa Amália percebesse que, em outros países do mundo, já se tinha certa abertura à figura feminina, muito mais do que haveria no Brasil nas próximas décadas, o que também acabou por influenciar na sua obra.

De um modo geral, a área de pesquisa que tem por objetivo dar visibilidade à literatura de autoria feminina, ainda é um campo recente, pois durante muito tempo, essas mulheres, mesmo que produzissem, eram conduzidas a um apagamento dentro da literatura, do jornalismo e da própria sociedade. De acordo com Teixeira (2019), as pesquisas que visam resgatar textos de autoria de mulheres, constituem uma das mais linhas mais produtivas dentre os estudos feministas. Como definido por ela:

Isso se deve ao fato de que seus fundamentos estão comprometidos com convicções estéticas, ao expressar valores ideológicos explícitos, mantenedores da invisibilidade no cânone da produção literária procedente da autoria de mulheres. Saliencia-se a importância da revisão do discurso crítico, pois é ele o responsável, em última análise, pelo estabelecimento de quadros de referência que regulam as condições de recepção de obras dentro de um determinado contexto nacional, vindo a definir o que se entende

por boa literatura e, portanto, a determinar que obras constituem a singularidade representativa, discursiva e simbólica da cultura nacional. (Teixeira, 2019, p. 92).

Ainda, de acordo com Teixeira (2008), a literatura de autoria feminina não se limita a um campo ou a características universais, mas sim, se diferencia por meio do ponto de vista, levando-se em conta o meio social da qual se origina. E esse olhar feminino, apresenta uma subjetividade até então inédita dentro da literatura brasileira.

Atualmente a literatura feita por mulheres envolve a conquista da identidade e da escrita, vencidos os condicionamentos de uma ideologia que a manteve nas margens da cultura. Superadas as necessidades de apresentar-se sob o anonimato, de usar pseudônimo masculino e de utilizar-se de estratégias para mascarar seu desejo, a literatura escrita por mulheres engaja-se, hoje, num processo de reconstrução da categoria “mulher” enquanto questão de sentido e lugar privilegiado para a reconstrução do feminino e para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante. (Teixeira, 2008, p. 45)

Essa tradição cultural dominante, a que se refere Teixeira (2008), vem de encontro ao que Beauvoir (2016), discorre sobre a educação destinada aos dois gêneros que diferenciará o tratamento recebido por eles pela sociedade, deixando claro que as raízes da desigualdade se encontram justamente nas formas de criação dos indivíduos durante sua infância. Que é o que ocorre durante essa tentativa de apagamento da produção literária e jornalística de Narcisa Amália, um apagamento que durou décadas e que foi iniciado por seu ex-companheiro, que não aceitando o fim da relação, espalhou boatos questionando a legitimidade da produção feita por ela. De acordo com Beauvoir (2016):

A passividade que caracterizará essencialmente a “mulher feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos.

Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. (Beauvoir, 2016b, p. 24)

E justamente por não compactuar com essa “passividade” que Narcisa sofreu boa parte desse apagamento que defendemos na pesquisa. Narcisa recebeu uma educação muito mais letrada do que grande parte das meninas de sua época. O fato de seus pais serem ligados a educação e às artes é uma das principais razões para isso. E mesmo fugindo do papel socialmente destinado a ela, se tornando uma escritora, jornalista, professora, ainda assim, se viu diante de muitas provações e preconceitos, e todos pelo simples fato de ser uma mulher que escolheu escrever em defesa de minorias.

Narcisa e suas opiniões

A educação da mulher! Mas tem a mulher por acaso necessidade de ser educada? Para quê? Cautela! A mulher representa o gênio do mal sob uma forma mais ou menos graciosa e cultivar a sua inteligência seria fornecer-lhe novas armas para o mal. Procuremos antes torná-la inofensiva por meio da ignorância. Guerra, pois, à inteligência feminil! Eis a palavra do século passado. O que diria a idade de ouro da selvageria, quando o homem tinha o direito de vida e de morte sobre a sua companheira? Quando a mulher carregava-lhe a bagagem na emigração, a antílope morta – na caçada e roía os ossos em comum com os cães? Desprezada, embrutecida, castigada e vendida, a mísera arrastava o longo suplício de sua existência até que a morte viesse libertá-la e a pá de terra levantasse entre ela e o seu opressor uma eterna barreira. Nada há que justifique essa tenaz perseguição da mulher; e entretanto foi perpetuada de século a século! Na Ásia, de rosto sempre velado, ignorante e submissa como um cão, trabalhava, comia e chorava à vontade do senhor, sem que uma palavra de simpatia jamais lhe dilatasse o coração; na Índia, levavam-na mais longe: atiravam-na à fogueira

no dia em que lhe expirava o marido! Em Babilônia era vendida em praça pública; em Esparta, escolhida ao acaso; em Atenas, circunscrita nos gineceus. Batida, aviltada e corrompida pelo homem, a mulher romana, por sua vez, bate, avilta e corrompe o homem no filho. (Amália, 1882, p. 31-32)

Entre nós a instrução, mesmo a mais elementar, tem até aqui constituído monopólio do homem. Ora, à medida que o homem sobe, a mulher desce, naturalmente, e essa diferença cria entre ambos uma profunda separação intelectual e moral que arrasta consigo todas as desordens do lar. Educada para agradar, de posse de algumas prendas, mais ou menos polida pela frequência dos saraus dançantes ou musicais, conhecendo os dramas do coração pelo romance ou pelo teatro, sem uma ideia séria, sem um plano determinado de vida, a menina brasileira transpõe sorrindo o limiar do casamento, com sua fronte sonhadora aureolada pelo véu da pureza e penetra sem consciência no que há de mais sério, de mais grave, de mais solene na terra; – a vida da família! Quando, porém, passado o primeiro período do enlevo mútuo o marido compreende que não pode dar à sua esposa mais que a confiança do coração; quando reconhece que ela não pode absolutamente corresponder às expansões do seu espírito e que deve sufocar no íntimo o que sente de mais superior em si, o divórcio moral se estabelece entre os esposos, o encanto da intimidade morre inevitavelmente para ambos. Ele vai procurar no exterior o que não pode encontrar no lar; ela chora, lamenta-se, e transvia-se se é fraca, ou volta-se para a religião e resigna-se, se foi educada por uma mãe piedosa. O casamento, neste caso, é a calúnia do casamento. O que podem ser os filhos nascidos de semelhante união, educados por esta mãe ignota, desenvolvidos neste lar em perpétua e desoladora desordem?! (Amália, 1882, p. 33-34)

É notável que, ao longo da crônica, Narcisa Amália apresenta um olhar crítico acerca da separação intelectual e moral entre homens e mulheres, e demonstra que essa diferença se arrasta ao longo da

história. É perceptível que a autora lança mão de um tom de angústia ao falar sobre a mulher ser “educada para agradar”, demonstrando que se sentia incomodada com o tratamento social que as mulheres recebiam, no século XIX. Nessa época, o papel feminino era reduzido a ser uma boa filha, uma boa esposa e uma boa mãe. Tudo o que fugisse disso, era considerado anormal, e inclusive, esse foi um dos motivos da autora sofrer um apagamento histórico e até hoje ser pouco reconhecida por seu trabalho, mesmo tendo sido elogiada por um gigante, tal qual foi Machado de Assis. Narcisa entendia que a ignorância era a forma como a sociedade buscava tornar as mulheres inofensivas, anulando todo seu poder crítico e conseguindo dominá-las a seguir o que era determinado dentro de uma sociedade patriarcal.

Percebe-se, também, a crítica de Narcisa a instituição do casamento. Isso, dentro da sua obra é tratado como um conto de fadas vendido às meninas desde pequenas e que se torna um pesadelo à medida em que é vivido no seu dia-dia, com a rotina de repressão masculina que era comum naquela época. “*O casamento, neste caso, é a calúnia do casamento*”, a imagem de um evento muito mais importante do ponto de vista social e religioso, do que mesmo do ponto de vista amoroso. Uma espécie de contrato-social, o que passa a admitir que os maridos passem a ter uma espécie de posse sobre suas esposas, algo que Narcisa sempre se posicionou contra, e que, inclusive, foi responsável por parte do apagamento que sofreu por conta de boatos espalhados por seu ex-companheiro.

O inconformismo com a situação feminina no Brasil é o que dá o tom aos trechos acima. Narcisa foi uma eterna inconformada, por tudo o que ouviu, viveu e sentiu, por todos os boicotes, por todas as vezes em que sua produção foi vista como não apropriada para ser lida por mulheres “de família”. A submissão feminina era considerada normal, chegando a ser incentivada por instituições importantes, tal qual a igreja católica. “*Nada há que justifique essa tenaz perseguição da mulher; e entretanto foi perpetuada de século a século!*”, é nítida que existe uma

revolta e indignação pela forma com que as mulheres sempre foram tratadas, e com o passar dos anos, tudo continuava nos mesmos moldes, fazendo com que se criasse uma impressão de estagnação eterna, algo que incomodava Narcisa.

Considerações Finais (ou iniciais)

Um dos nossos principais objetivos é levar o nome e a obra de Narcisa Amália de Campos ao conhecimento de muitas outras pessoas, visto que se trata de uma das principais autoras do século XIX no Brasil, e que teve sua obra e sua vida apagada dos livros de história e até mesmo dos livros de literatura. Tudo isso por se tratar de uma mulher escrevendo sobre assuntos que ainda eram considerados tabus, por muitos. O estigma social que ela carregava por ser uma mulher divorciada, e que sofreu ataques por parte de seu ex-marido também contribuiu para que esse apagamento existisse.

Narcisa sofreu preconceito por ter sido casada duas vezes e ter se separado dos dois maridos, por ser uma mulher considerada inteligente e atraente, por ser escritora, jornalista profissional, feminista e independente. Teve a autoria de seus poemas colocada em xeque o que lhe causou grande frustração na vida. Morreu pobre, cega, morando de favor, e mesmo tendo sido reconhecida por nomes importantes de sua época, como Machado de Assis e por Dom Pedro II, sofreu um injusto apagamento, que, perdura até hoje, dado ao grande desconhecimento acerca de sua vida e obra mesmo que dentro do mundo jornalístico e literário.

O único livro publicado por Narcisa Amália, *Nebulosas*, recebeu o prêmio “Lira de Ouro”, em 1873. Em setembro de 1874, Narcisa recebeu o prêmio mais importante dos Grandes Escritores da Mocidade Acadêmica, uma pena de ouro, entregue pelas mãos do conselheiro das letras, Saldanha Marinho. Na oportunidade e em forma de protesto, ela discursou pela liberdade feminina, pedindo que mulheres não fossem

mais alvo de preconceitos nem banidas dos espaços literários, jornalísticos e políticos. Foi nesse momento que Narcisa Amália passou a ser reconhecida como uma das primeiras Feministas do Brasil. O que nos faz olhar com ainda mais entusiasmo para sua obra, mas que, na época, foi ainda mais crucial para que ela fosse boicotada e vista com maus olhos pelas famílias tradicionais que não aceitavam perder suas meninas e mulheres para outros papéis, que não fossem os de sempre: de ser uma boa filha, uma boa esposa e uma boa mãe.

Por fim, vale destacar que a obra de Narcisa Amália de Campos é um território ainda pouco explorado, que suporta muitas pesquisas e que se faz necessário para colocar o nome dessa autora tão importante nos livros de história, em uma tentativa de reescrita do nome que sofreu apagamento durante mais de um século.

Referências

AMÁLIA, Narcisa. “A mulher no século XIX”. In: RAMALHO, Christina. **Um espelho para Narcisa: reflexos de uma voz romântica**. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p. 128-132.

BARBOSA, Marialva. **Percursos do olhar**. Niterói: EdUFF, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

BUITONI, Dulcília. **Imprensa Feminina**. São Paulo: Ática, 1990

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre, RS: Ed.Universidade/UFRGS, 2002.

ESSER, D. C. **Literatura de autoria feminina - mulheres em cena, na história e na memória**. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 15, n. 30, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10658>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf
Acesso em 15 abril, 2024.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

REIS, Antônio Simões dos. **Narcisa Amália**. Rio de Janeiro: Simões, 1949.

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. **Escrita de mulheres e a (des)construção do cânone literário na pós-modernidade: cenas paranaenses**. Guarapuaça, PR: Unicentro, 2008.

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. Literatura e espaços de memória na escrita de autoria feminina. **Afluentes: Revista de Letras e Linguística**, São Luís, v. 4, n. 10, p. 90–104, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/11595>. Acesso em: 15 de março de 2024.

O conto lobisomem sob o olhar de Tialva Silva

Giuliana Conceição Almeida e Silva¹

Situada no Território de Identidade do Recôncavo Baiano, a cidade histórica de Cachoeira é o cenário para as tramas narrativas das obras *Migrantes* (2019) e *Entre o rio e a praça* (2018). As referidas obras são de autoria de uma mulher, Tialva Silva, oriunda da periferia, que trabalha na praça Vinte e Cinco de Junho, na cidade supracitada. A escritora retrata assuntos relacionados a corpos marginalizados, distópicos, situações cotidianas, lançando o seu olhar feminino sob a ótica dela e das mulheres de sua família que a antecedeu, olhares que compõem o seu arcabouço ancestral de observação e perspectiva de mundo e do outro.

Na obra e *Entre o rio e a praça* (2018), Tialva apresenta em sua escrita diferentes tipos de pessoas, personalidades e realidades que estão todos expostos, trazendo as feridas do cotidiano, o que se vê nas ruas da cidade de Cachoeira, suas poéticas e angústias. Já no livro *Migrantes* (2019), uma obra de contos memorialísticos, a escritora relata fatos de si e outras pessoas com quem pode conviver ou observar. Os personagens descritos nessa produção literária são seres desterritorializados do ambiente ou de si, à procura de melhores condições de vida. Esses corpos são subjugados e levados a condições sub humanas, inclusive a própria autora, no momento em que utiliza de sua narrativa memorialística para se autobiografar. Nessa obra, a autora relata fatos do cotidiano, assunto o qual atentei para este estudo.

Tialva Silva, nome dado à escritora Marinalva Silva Santos pelos alunos do Centro de Artes, Humanidades e Letras - UFRB, Cachoeira,

1 Doutoranda em Crítica Cultural pela UNEB, *Campus II*. Professora da Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6241-3511>. E-mail: giuli_almeida@yahoo.com.br

Bahia, Brasil. A referida autora do Recôncavo Baiano traz em sua escrita a ancestralidade das mulheres de sua família, com as quais permitem os diversos olhares em diferentes contextos de suas obras. O cenário é a cidade histórica de Cachoeira, localidade rica em cores, cheiros, sabores e culturas que enriquecem as tramas tecidas pela autora.

Em suas narrativas, consideradas marginais, por apresentar a voz da periferia, a autora passeia entre a realidade e a ficção, suas histórias possuem um caráter memorialístico, ressignificando memórias do passado e os desafios enfrentados pela população cachoeirana na luta pela sobrevivência. Os personagens são pessoas comuns, as quais estão à margem social, a exemplo de: velhos, loucos, maltrapilhos, donas de casa, forasteiros, jovens, andarilhos, bandidos, desgraçados, trabalhadores, valentes e desvalidos.

As narrativas partem de uma perspectiva de um olhar feminino sobre essas pessoas e como cada uma convive/conflitua com as restrições da vida, o desejo de liberdade, e também as marcas sociais que são registradas nos corpos e nos gestos de seus personagens.

É nesse cenário, rico em vivências culturais e memorialísticas que os contos de Tianalva são construídos, trazendo a baila uma Cachoeira que não é revelada. Nesse estudo, ainda que sucintamente, trataremos de apresentar as narrativas que de fatos compõem as vivências e o imaginário popular. Tal ação partirá de estudo bibliográfico e análise do conto *o lobisomem*. Tendo como objetivo, apresentar a narrativa ficcional de Tianalva Silva e a retextualização do conto popular como estratégia para narrar os modos de vida.

Quem conta um conto, materializa suas crenças

Os contos fazem-se presentes na vida e no imaginário popular há muito tempo. Suas histórias ricas de tradição e imaginação compõem a trajetória de vida de gerações, cuja função vai do ensinar ao entreter, além de materializar e fortalecer a memória coletiva de uma sociedade,

é na memória que o conto se constitui se perpetua. Ainda conceituando o conto, Cascudo (2014) nos diz que:

o conto é um vértice de ângulo dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizados, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa [...] É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades e julgamentos. (Cascudo, 2014, p. 5)

É por meio da imaginação que Tianalva em seus contos, memoriza vários acontecimentos com ela e com outras pessoas, ficcionalizando-os, construindo suas narrativas. Por meio de suas experiências, a referida autora utiliza a linguagem popular e se agarra à memória para organizar a concretude tanto da individualidade quanto da memória construída, por meio de uma vivência social. É na memória dos acontecimentos próprios do grupo que fortalece seus vínculos de identidades que são laços vitais para sua coesão. (Costa, 2020, p.3)

Essa construção de identidade e de memória refletem na nossa existência. Ressaltando que a memória é apenas uma sensação daquilo de que somos feitos e daquilo de que foi feito quem nos precedeu e que de alguma forma sobrevive em nós. Resultando em uma sensação com o poder de nos acolher e confortar através da ilusão de nunca estarmos sós; a memória nos faz pertencer, porque é uma herança que nos inclui e nos faz pertencente, sendo materializada e imortalizada nos contos.

Os contos de Tianalva Silva possuem uma escrita leve e com linguagem simples, onde Tianalva narra acontecimentos vividos por outras pessoas e por ela mesma por meio da autobiografia. Tal escrita sofre a influência de histórias do interior, em algumas situações assume um leve caráter de “fofoca”. Sabe aqueles contos curtos que você tem vontade de ser coautora e escrever várias versões? Nos dias atuais poderíamos realizar *funfics* com esses textos. Assim, são os contos escritos por ela, curtos e que nos deixam com a mente impulsionada a saber mais.

Com esse processo, Tinalva, faz um recorte, deixa a mostra o que ela deseja e quer immortalizar, cria situações e ressalta outras, ainda que sua intencionalidade não seja diretamente proporcional. Mas, ao desenvolver suas histórias, ela seleciona, amplia ou diminui narrativas de fatos. Ao moldar essas histórias, eu considero como um ato político e libertador, pois uma vez que a referida autora descreve as formas de autoritarismo em seus contos e também o modo como ocorre a dominação do patriarcado e como esses atos controlam os corpos e mentes subalternizados para cumprir seus fins de dominação, deixando marcas, que ainda, na atualidade, muitas de nós mulheres carregamos vítimas do cumprimento ou negação das determinações opressoras. Ao narrar, ela denuncia. E a sua denúncia propõe reflexão e nos convida a lutar contra a opressão que ainda nos subjuga.

Ademais, a referida autora para além das denúncias sociais em seus contos, narra fatos do cotidiano atrelados a contos populares, utilizando o recurso da intertextualidade, como o conto intitulado Lobisomem, que analisaremos neste trabalho, que é uma narrativa baseada em modos de vida de uma sociedade situada na periferia cachoeirana.

Os modos de vida na construção do conto

“Narrar e viver mais uma vez se acham estreitamente ligados” (Gotlib, 1990, p.14). As narrativas revelam como uma comunidade se constitui por meio de suas histórias, expressões, descrições de locais e imaginário de um povo, uma vez que ao narrar um acontecimento, um conto popular ou histórias de vida pode revelar, no contexto coletivo, as organizações sociais do grupo. (Costa, 2020, p.3) por isso a importância em entender os modos de vida cachoeirana e como esses influenciam nos contos de Tinalva Silva.

A cidade de Cachoeira é conhecida por ser um local onde a arte e as religiosidades estão por todos os arredores da cidade. Essa arte brota das camadas populares exprimindo a relação de vida e cultura. As

vivências sociais permitem a criação do imaginário que compõe a ficcionalidade narrativa dando o toque peculiar que caracteriza o Recôncavo Baiano.

[...] Quando falamos de espaço, referimo-nos tanto aos objetos e suas relações como ao recipiente, isto é, à localização desses mesmos objetos. Além disso, nunca podemos esquecer o observador a partir do qual aquelas relações são construídas na literatura. Assim, ao analisarmos um espaço qualquer, por exemplo, casa, navio, escola etc., não podemos nos esquecer dos objetos que compõem e constituem esse espaço e de suas relações entre si e com as personagens e/ou narrador. Continente, conteúdo e observador são partes integrantes de uma topoanálise, pois é a junção desses três elementos que forma o que se entende por espaço. (Borges Filho, 2007, p. 17).

Borges (2007) ao descrever o espaço como o cenário onde o conto é narrado discorre sobre a intervenção humana nesse espaço onde o ser vive/conflitua impregnando a sua cultura em uma ação que modifica o espaço conforme a semelhança e imagens dos seus habitantes. À medida que o ser se modifica, o ambiente acompanha essa movência. Tal ação é observada no ambiente cachoeirano, onde os modos de vida de seus personagens interagem e modificam os cenários.

As histórias nesses ambientes abordam assuntos do cotidiano e fatos corriqueiros que causam estranhamentos caracterizam as narrativas de *Tianalva*. A autora por meio de um olhar cirúrgico dos modos de vida da cidade Cachoeira que influenciam seus personagens e suas narrativas realiza um corte nas narrativas orais e materializa-os por meio da escrita, o que dá o tom de seus contos, que embora apresente uma linguagem simples, permite-se perceber um conflito íntimo humano.

Vale salientar a interação coesa entre os personagens e o cenário, caracterizando os modos de vida expostos nas narrativas da autora em estudo, além de enriquecer as tramas presentes em cada história.

O conto o lobisomem na versão de Tialnalva

Neste conto, observamos a história de Benel, o lobisomem, que por um dedo de prosa com Rita em seu armazém a levou para a cama e da cama, sem prosa e com o dedo decepado, fugiu.

Aqui, a autora utiliza o imaginário popular que está entranhado na vida das pessoas, a história do lobisomem. As narrativas de Lobisomem são bastante difundidas no Brasil e na Europa, sendo inclusive tema de livros e filmes. O Lobisomem é um ser híbrido, como o nome indica, meio homem e meio animal. (Costa, 2016, p.17)

Tialnalva se apropria desse imaginário para retextualizar um conto popular que está no cotidiano e imaginário das pessoas como pano de fundo para esconder a verdadeira identidade do invasor de quintal e amante, seu Benel. Ao ter acesso ao título do conto, o leitor é levado imediatamente a recorrer ao seu imaginário para se situar na figura do lobisomem, no entanto ao iniciar a leitura, observamos que o assunto é outro.

Essa estratégia que a autora utiliza, aguça a imaginação e a curiosidade do leitor para entender como a narrativa se passa. Eis o conto:

Lobsomen

Foi num lugarejo pelas cercanias daqui de Cachoeira, que eu não vou dizer qual e nem que foi por perto da Vila de Belém, com suas poucas casas salteadas, uma aqui outra ali, só duas ruas de casas parede-meia, quero dizer, uma casa pegada na outra. Numa dessas ruas morava Rita, casada com Manoel já há algum tempo. Não tinham filhos. Seu marido trabalhava em Santo Amaro, para onde ia todas as cinco horas da manhã e de onde voltava às onze da noite. Rita, além de cuidar do lar e prosear o dia inteiro com a vizinhança, gostava também de cuidar de uma hortinha cultivada no fundo da casa.

Manoel também cuidava, quando tinha folga. Foi num desses domingos de folga que ele percebeu metade de sua horta pisoteada e

começou a ralar com a mulher, dizendo pra ela ter mais atenção. Ela retrucou que era impressão dele, que ninguém passava por ali, que poderiam ser pegadas de animais. E ele lhe mostrava dizendo: — Animal calça sapatos? E grandes? Olhe aqui o tamanho da marca! Isso é pé de homem, deve ser algum ladrão colhendo nossos frutos, que temos tanto trabalho para plantar!

Passada a raiva, esqueceram do assunto. Mas pela manhã, ao sair para trabalhar, Manoel alertou a esposa para ter cuidado. Como todas as manhãs, Rita tomava seu banho, vestia sua saia bem curtinha ou seus shorts e ia para a venda de Seu Benel comprar pão ou biscoito e levar um dedo de prosa com o dono do botequim. A vizinhança já andava falando aos cochichos sobre a amizade dos dois: eram altas conversas, sorrisos, tapinhas e beliscões. Mas ela nem ligava. Tinha dias em que ia até duas vezes à venda de Seu Benel, sempre pela manhã e à tardinha. E olha que ficava um pouco distante, lá na beira da estrada.

Certo dia, ao ter um súbito mal estar, Manoel chegou em casa cedo. Já tinha passado pelo médico e foi repousar às seis horas. Todos já se recolhiam, fechavam suas casas ou sentavam na porta para prosear. Rita, depois de fechar a casa, deu janta e remédio ao marido, que já notava sua inquietude, um vai e vem nervoso pra lá e pra cá. Manoel chegou a pensar que era porque ela estava doente e chamou-a para deitar-se. Ficaram proseando na cama, mas, vez em quando, Rita levantava-se ou para beber água ou para outras invenções dela.

Lá pelas oito da noite, ouve-se um barulho no quintal, depois na porta, que estava trancada, como se alguém a estivesse forçando. Logo Rita correu e antes de chegar à porta começou a gritar:

— Lobisomem! Lobisomem!

O marido pulou da cama à procura do facão. Quando alcançou, já não viu mais lobisomem.

No dia seguinte, a vila inteira comentava, inclusive Seu Benel, dono da vendinha, que disse também ter visto o lobisomem. O povo fez várias simpatias para pegar o bicho, mas ele nunca mais apareceu.

A vida seguia normal no vilarejo, tudo como sempre foi. Num dia de folga, Manoel, cuidando da horta, percebeu novas pega-

das e ainda um pedaço de calça preso na cerca de arame farpado. Dessa vez, não reclamou nem falou nada com Rita. Passou-se o domingo. Na segunda, Manoel saiu novamente para trabalhar. Mas à tarde, voltou para casa por caminho diferente. Escondeu-se no quintal, em cima de um pé de tamarindo enorme, e esperou anoitecer.

Tremia tanto que não sabia como se continha em cima da árvore. Na folga, ele já amolara o facão, escondendo-o no lugar mais baixo do telhado, bem perto da porta. E lá ficou ele, tremendo de nervoso e esperando a hora certa. Por azar ou sorte, a luz não acendeu neste dia e a escuridão ia tomando conta do lugar. Nem dava para ver as horas no relógio. Por duas vezes, Manoel pensou em desistir.

De repente, quando tentava se ajeitar nos galhos, percebeu um vulto passando por baixo da cerca. No breu, só pôde notar que o vulto era alto e tinha uma capa cobrindo-lhe cabeça e o corpo todo. Manoel pensou: peguei o lobisomem!

Ansioso, tentou acalmar-se, esperou que o ‘vulto’ chegasse até a porta do quintal; este empurrou a porta, que para sua surpresa estava aberta, dando entrada ao ‘vulto’. Manoel desceu lentamente. Não por paciência, mas por estar numa tremedeira só.

Pegou o facão e entrou. Sutilmente. Acendeu um palito de fósforo, alcançando a silhueta do lobisomem. Aí foi que meteu-lhe o facão. Começou o pula pula e a gritaria. Rita gritava:

— Valha-me, Deus!

Manoel gritava:

— Toma, descarado!

E o Lobisomem:

— Ai! Ai! Ai! Calma! Calma! Socorro! — E assim alcançou a porta e fugiu.

Rita e Manoel procuraram velas, acenderam e viram a casa toda suja com o sangue do lobisomem. Também o facão e até as roupas de Manoel. Foram dormir quando já não tinha mais luz.

Pela manhã, assim que o dia clareou, ao levantarem para limpar a cozinha, Rita deu um berro ao encontrar um dedo no chão. Quando Manoel correu para ver o que foi, também deu de cara

com um pedaço de orelha em cima da mesa. Passado o susto, ele colocou tudo num saco plástico e enterrou, passando dias sem conseguir esquecer.

Rita já não ia muito à venda de Seu Benel. Quando ia, não o encontrava. A vizinhança toda comentava o sumiço de Seu Benel, que só apareceu uma semana depois, com um grande curativo na orelha e sem o indicador da mão direita. Rita nunca mais apareceu na venda. Quando precisava de algo, pedia a um moleque que comprasse para ela. E Manoel nunca mais viu pegadas em sua horta, nem precisou mais tocaiar o lobisomem. (Silva, 2019 p. 70)

Observa-se com esse conto que a autora conserva a estrutura do gênero, mantendo os elementos narrativos que os compõem para situar o leitor. Em relação à linguagem *Tianalva* mesmo em um texto escrito, imprime expressões e palavras de cunho local, o que de certa forma assume um caráter de oralidade, como a expressão “*Valha-me, Deus!*”, “*Toma, descarado!*”, dentre outras. Representando em um suporte escrito, falas e expressões do povo cachoeirano e do Recôncavo Baiano.

Como foi descrito anteriormente neste artigo, os personagens apresentados são pessoas simples em situações cotidianas, situando o leitor no tempo em que ainda existiam as vendas, hoje mercados. Percebe-se também, o perfil de uma população pequena, onde qualquer acontecimento vira enredo, “fofoca”. Essa ação ficou descrita nitidamente pela autora.

Vale salientar a relevância de como os modos de vida influenciam no imaginário do escritor servindo de material para as suas escritas ficcionais, em que o imaginário e o cotidiano se inter cruzam resultando em uma abundância de detalhes, onde por meio da simplicidade a riqueza resplandece: cultura, povo, imaginação, o que embeleza a história.

Nesse sentido, pode-se dizer que *Tianalva* com o seu olhar cirúrgico e de vivência diante do cotidiano traz a vida como elemento essencial da narrativa, a vida simples que pulsa nas periferias, estabelecendo novas relações de leitura, transpondo a contação para outros por meio

de uma simplicidade e imaginários que nos atravessa e nos aproxima.

Considerações finais

Ao permear pelos caminhos que nos leva a leitura do conto o lobisomem, observamos a importância do olhar para fatos do cotidiano e imaginário popular como ferramenta para entendimento e propagação da cultura popular. Nesse estudo, percebemos como os modos de vida e a relação do povo e local geram estranhamento e pertencimento.

Esse sentimento de pertencimento é que dá o tom as narrativas de Tianalva, singularizando-as como patrimônio do Recôncavo Baiano e expandindo para outros lugares levando a marca de um povo por meio da ficcionalidade que compõem os contos da referida autora.

Por meio desse estudo, detectamos a potência da narrativa feminina que lança o olhar para diversos corpos marcando uma riqueza de detalhes em meio uma linguagem simples que prende o leitor, nesse híbrido, onde o conto moderno transita pelo conto popular nos levando a viajar pelo nosso imaginário, ao remeter a personagem mística do lobisomem, como também, nos envolver em uma trama extraconjugal, levando-nos a tomar emprestado a faceirices de Gabriela, personagem de Jorge Amado.

A esposa faceira que enreda o marido, fazendo-o acreditar no ataque de um lobisomem para escapar de um flagrante de adultério. A tensão entre Seu Benel, Rita e sem Manuel é que movimenta a narrativa muito bem contada/escrita pelo olhar minucioso de Tianalva, a qual pela sua vivência apropria-se do cotidiano e imprime-o com maestria.

Também percebemos que é importante atentarmos para a interação do ser humano com o ambiente, essa movência que reflete nos modos de vida e que são o material para a arte do imaginário e da escrita, fortalecendo e mantendo viva a nossa cultura.

Diante do exposto, destacamos aqui neste estudo, mais uma vez, a importância dos contos populares/modernos para a materialização

da nossa cultura e das representações singulares que o humano possui, descritos por meio de um acento ficcional, transpondo o cotidiano de forma universal.

Referências

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à toponáalise. Franca: Ribeirão gráfica e Editora, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes do fazer. 15. Ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2014.

COSTA, Edil Silva (org). Contos e causos da Bahia. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

COSTA, E. S.; PEREIRA, E. DO N. Palavra patrimônio: narrativas orais no Assentamento Rose. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 14, p. 593-611, 29 jun. 2020.

FERREIRA, Jerusa Pires. Cultura é memória. In: **Revista USP**. São Paulo: Edusp, n. 24, p. 14-20, dez./fev., 1994/1995^a.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SILVA, Tianalva. **Entre o rio e a praça**. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2018.

SILVA, Tianalva. **Migrantes**. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2019.



PARTE II

Literatura, violência e questões de gênero

O corpo como território do patriarcado no romance de Ana Miranda

Elane da Silva Plácido¹

Ana Miranda, em *Desmundo* (1996), descreve ficcionalmente o Brasil colonial, as rotas da escravização e violência de corpos do século XVI, ao reescrever relações culturais, sociais, políticas e econômicas da colônia desse período a narradora-personagem Oribela enfatiza a vinda de mulheres portuguesas para casarem no Brasil.

Na narrativa, as mulheres brancas vindas de Portugal, são consideradas como corpo território do patriarcado por serem direcionadas para casar com os portugueses que viviam na colônia. Na escrita de Ana Miranda a literatura e a história se complementam para representar a história colonial do Brasil em um período de intenso poder, em que a Igreja possui um discurso normativo predominante.

No entrelaçamento ficcional com a possibilidade dos acontecimentos históricos uma escrita de autoria feminina se intensifica. O romance se desenvolve a partir da vinda de sete mulheres órfãs ao Brasil. Nesse enredo, caracterizam-se corpos-territórios com vários aspectos identitários observados através das representações femininas protagonizadas pelas órfãs.

Oribela, a porta voz dessas órfãs revela o caráter representativo da condição feminina por meio de uma viagem aos tempos passados que passeia pelo contexto histórico do Brasil colonial, conhecido como “*Desmundo*” um mundo ainda desconhecido pelas órfãs vindas de Portugal com o destino definido pelo patriarcado: casar.

1 Doutora em Letras/UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9414-4862>.
E-mail:placido1185@gmail.com

A deambulação das órfãs inicia com suas vindas ao Brasil para ajudar a povoar esta colônia e assim evitar o concubinato, para as meninas órfãs suas vindas era motivada pela necessidade de se buscar novas possibilidades de vida, além de evitar suas exposições a várias violências.

Em relação à estrutura, essa obra é dividida em cinco partes, com desenhos de uma sereia ilustrativa que simbolizando as transformações de cada parte da narrativa pelos capítulos intitulados da seguinte forma: 1. A chegada; 2. A terra; 3. O casamento; 4. O fogo; 5. A fuga; 6. *O desmundo*; 7. A guerra; 8. O mouro; 9. O filho; 10. O fim.

Ao valorizar as especificidades, dessa obra, apresentamos um estudo de como se constituem o corpo feminino caluniado e disciplinado que consegue desregular essa posição quando tenta romper com a opressão patriarcal na narrativa. Dessa forma, conseguimos por meio da personagem-narradora Oribela, identificar as desconstruções que ela usa para não se enquadrar na normativa de um corpo como território do patriarcado.

No âmbito da crítica literária, destacamos referências culturais a partir da questão do Outro marginalizado. Assim, pretende-se destacar o quanto a personagem Oribela se opõe a subversão, se afastando de um estigma de uma conduta normativa para uma transgressora, de modo a ultrapassar imposições tradicionais da sociedade que aprisionam o corpo.

Desse modo, o diálogo se dá com os estudos de gênero, mulher subalterna, e violência a partir dos aportes teóricos de Elódia Xavier (2007); e Gayatri Spivak (2010); Rita Laura Segato (2003); Verónica Gago (2020). Por fim, de forma particular esse romance problematiza o modelo patriarcal que tenta submeter o corpo feminino a uma cultura normativa que perdura durante muitos séculos, assim um diálogo relevante é desenvolvido acerca do corpo como território do patriarcado no âmbito da história e literatura.

O corpo como território do patriarcado

A história na narrativa de Miranda é organizada por meio de uma reescrita de eventos do passado, pensada a partir de relações com o presente, isso acontece quando a narradora Oribela, conta aspectos do passado para retratar a violência que as órfãs sofreram, pois, a vinda de Portugal ao Brasil para se casarem com um desconhecido já é uma violência contra essas mulheres, pois elas não teriam o direito de escolher com quem iriam se casar.

A violência contra as órfãs é um marco na obra de Miranda. Seu olhar decolonial refina a revisão histórica ao expor diferentes estratégias de controle do corpo feminino. Nesse sentido, o conceito de corpo-território, cunhado por Gago, como um conceito político que dialoga com o feminismo decolonial, que procuramos argumentar neste artigo. Para a feminista argentina, o corpo-território tem um duplo movimento de uso do individual que pertence a uma coletividade:

corpo-território é um conceito político que evidencia como a exploração dos territórios comuns e comunitários (urbanos, suburbanos, camponeses e indígenas) implica violentar o corpo de cada um e o corpo coletivo por meio da espoliação (Gago,2020, p.107).

Os corpos das órfãs podem ser caracterizados como corpos urbanos caluniados e disciplinados, principalmente de Oribela, a personagem principal da obra, quando é violentada pelo próprio esposo para gerar filhos, sofrendo violência sexual ao ser estuprada pelo esposo, esse é um exemplo de um ato de posse do corpo feminino em *Desmundo* é forma em que o corpo da mulher, é abusado como um território do colonizador.

No contexto dos estudos sobre os corpos temos o trabalho importante sobre a representação do corpo na literatura brasileira, os estudos de Elódia Xavier em *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*

(2007/2021), que faz um levantamento sobre como a representação do corpo feminino na família patriarcal, sobretudo, abarcando obras do início do século XX, *A intrusa* (1908), de Júlia Lopes de Almeida, com a representação do “corpo invisível” (p.27), no qual a mulher é um ornamento na vida do marido, até *Infâmia* (2011), de Ana Maria Machado, que registra o “corpo caluniado” (2015), para destacar o quanto a mulher é vítima de violência psicológica em relacionamentos abusivos. Portanto, temos uma tradição literária de questionamento do uso do corpo da mulher na literatura de autoria feminina brasileira.

Em uma revisão histórica a narradora destaca passagens de como o colonizador passou a se apropriar do corpo das nativas, como uma conquista de guerra. Em algumas passagens Oribela destaca essa questão, ao chamar a atenção para o duplo lugar de subalternidade da mulher na escala colonial como foi destacado por Spivak em seu clássico estudo *Pode um subalterno falar?* (2010).

Todo esse apanhado da violência colonial, descrita nos relatos de agressão, consiste na concepção de que os corpos femininos são também territórios dos seus abusadores. Historicamente, tal concepção do estupro como posse do corpo feminino está presente em diversos episódios históricos de invasão e guerra desde a era antiga aos dias de hoje:

O corpo feminino pode ser pensado como o primeiro “território” a ser conquistado e ocupado pelo colonizador (homem, branco, cristão, europeu e heterossexual). Nas mais diversas situações de conflitualidades violentas, a vulnerabilidade do corpo feminino é acentuada: desde as conquistas coloniais, às guerras civis e interestatais, às ocupações e intervenções militares (Ballestrin, 2017, p. 1.038).

A violência contra a mulher era a regra. Tal estratégia de aniquilamento do corpo feminino era normatizado pelo padrão patriarcal. Em *Desmundo*, a violação é cometida pelo marido com um duplo propósito, de disciplinar o corpo da mulher e reprodução da prole. A representação desse corpo-território é um dos pontos altos da narrativa

de Miranda, pois reforça o destino do casamento como um inferno de punições para a esposa.

Levando em conta a narrativa histórica de Miranda, ser mãe era antecipada de uma predestinada violência contra o corpo como descreve Oribela:

me fez tremer as carnes e o fervor dele, disto, era tão grande, em tal momento, que em muito breve espaço tudo meu estava como que em grilhões, entre suas forças, embaixo de seus pesos, a arrancar tudo que era seu e de Deus cobrar sua repartição, seu quinhão que lhe valia por direito de esposo (Miranda, 1996, p.76).

Oribela tem plena consciência de que era parte de um território, mas não se entrega pacificamente. Ela se mostra uma transgressora e tenta fugir várias vezes do intenso controle do marido, que por vezes fazia a vigília do corpo da mulher, quando, na troca da guarda do seu quarto, vinha “Francisco de Albuquerque em pessoa vigiar. Havia ainda no meu coração o desejo de tornar, embora fosse a cada anoitecer mais pálida a vista da Princesa [...]” (Miranda, 1996, p.138).

Esse controle era contínuo e não dava tréguas para a mulher. Portanto, tanto as escravizadas como as casadas passavam por violações muito parecidas, visto que o corpo da mulher era normatizado como propriedade. A revisão histórica do período colonial realizada pela narradora nos possibilita repensar esse passado de maus tratos para as mulheres.

Oribela, ultrapassa toda a sua revolta de servir ao homem como objeto e ser vítima de estupros, que fizeram com que ela se tornasse uma transgressora. O corpo-território feminino era uma extensão da colonização e se fazia presente nas vendas das indígenas escravizadas e também de algumas órfãs.

O sofrimento imposto e a violência excessiva reforçam a desumanização imposta ao corpo feminino, que representam uma poderosa necropolítica de aniquilamento das vítimas. Ao ser escravizada, o

corpo da mulher era anexado ao território do seu senhor. Essa perversa dinâmica não era diferente nas relações matrimoniais. De acordo com Patrícia Hill Collins, “a escravidão foi uma instituição profundamente patriarcal. Ela se apoiava no princípio dual da autoridade do homem branco e em sua propriedade, uma junção das esferas políticas e econômicas dentro da instituição familiar” (Collins, 2015, p. 21).

Em *Desmundo*, Oribela é tratada como uma escravizada ao ser capturada pelo marido após uma de suas fugas. Ele usa as mesmas estratégias de punição e controle de uma escravizada ao trazer de volta para suas terras a esposa fugitiva:

Partiu Francisco de Albuquerque em seu cavalo, sem tornar atrás os olhos para ver se eu me arrastava ou caminhava, pela estrada, trilhas, lonjuras, espinhos, cascalhos, pedras, sementes, gravetos, estrume, sem paradas para um repouso, sem nunca em esse tempo me dar de comer coisa alguma, nem água, os pés cada vez mais em suas gritas e sangue brotando deles, por todas as léguas entre a cidade e o fortim, horas que pareceram cem anos de inferno, sem respeito por minha pena, sem ouvido por minhas súplicas, bem afrontada e chorando minhas desventuras (Miranda, 1996, p.113).

Os males da violência são expostos na voz da narradora Oribela, como forma de denunciar a naturalização de uma necropolítica de controle do corpo da mulher como de uma propriedade. Nesse sentido, o pseudoprojeto civilizatório é desmascarado em *Desmundo*, pois não só os/as indígenas e os/as escravizados/as eram punidos e vigiados, mas também o corpoterritório da esposa, exibido como um ato de desbravamento de um patriarca, imbuído a todo custo de manter sua honra impondo “cem anos de inferno” com suas torturas, como nos diz a narradora.

No romance histórico de Miranda, Oribela ao desregular regras patriarcais, a mulher sofre consequências, ela é abusada sexualmente por seu esposo como atos de concretização da posse do corpo-território

e como exercício do poder masculino. Nesse contexto, [...] o corpo é investido por relações de poder e dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (...); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 2015, p.29).

Foucault expõe o corpo humano como objeto, tendo valor de produzir alguma utilidade para a sociedade, foi assim que o processo de colonização disciplinou os sujeitos subalternos ao integrá-los no sistema de produção, desse modo, “O controle da sociedade sobre os indivíduos não é feito apenas por meio da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo” (Foucault, 2009, p.210).

A questão do corpo atrelada à raça e ao gênero destacam aspectos do amplo domínio histórico patriarcal que tomou força pelo controle do processo de dominação colonial, explorando corpos em processos que são vistos até os dias atuais, destacados como colonialidade do poder, termo discutido por Quijano, assim para esse estudioso:

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo” (2010, p.126).

O corpo da mulher explorado, subalterno e escravizado reflete os castigos e repressões dos colonizadores e ao mesmo tempo é um corpo reativo à dominação patriarcal que deseja domesticá-la, mas que resiste as ameaças de violências que constantemente sofrem.

No romance, temos esse corpo-território na descrição das precárias condições que Oribela passou. Esse aniquilamento do colonizador é o mesmo usado para controlar o corpo da mulher adúltera

como foi feito com ela. Nesse sentido, o corpo da mulher sofria dupla escravização no período colonial. Tal forma de escravização é um prenúncio de silenciamento de visão de um vencedor. Para Roland Walter, esse deslocamento forçado caracterizaria sua entrada na não história: “A nossa consciência de história não podia ser depositada contínua e gradualmente como sedimento [...], mas se formou no contexto de choque, contradição, negação dolorosa e forças explosivas” (Walter, 2012, p. 143).

Nesse sentido, o romance histórico *Desmundo* ilumina esse triste episódio ao nos mostrar que não houve escravização apenas das mulheres indígenas e africanas e suas descendentes, mas das esposas brancas que não aceitavam os castigos do patriarca. A narrativa resgata o imaginário do corpo-território feminino no período colonial, revisando as punições impostas às mulheres somente por serem mulheres. Rever essas questões de gênero são fundamentais para termos uma visão crítica desse passado de naturalização da violência como uma estratégia de controle da mulher.

A ideia do corpoterritório se exemplifica nessas relações de poder, pois “o corpo é uma imagem-conceito surgida a partir das lutas” e é normatizado pela “necessidade da aliança como potência específica e incontornável” (Gago, 2020, p.109). No caso do patriarcado colonial, essas alianças eram impostas e giravam em torno da exploração do trabalho feminino e da procriação. Esse controle era tanto físico quanto moral.

Os discursos religiosos de pregação de impureza para o corpo da mulher deram sustentação para essas violências que eram mantidas por rigorosos princípios morais:

La violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades. La coacción de orden psicológico se constituye em el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación (Segato, 2003, p.114- 115).

Ao abordar o corpo-território feminino no período colonial, as obras de Miranda retomam diversos princípios de controle da moral registrados em sermões e documentos oficiais da época. Em *Desmundo*, a narradora Oribela descreve sete órfãs, como territórios que seriam anexados por seus futuros maridos. A vinda dessas órfãs com o objetivo de se casarem com colonos no Brasil é revisto como um ato de violência moral e que depois, no caso de Oribela, passa a ser física e sexual também.

Ao esposo e ao senhor dono de escravizadas cabia o controle de seus corpos como acontece com Oribela de *Desmundo*. Essa personagem pode ser caracterizada como exemplo de “corpo caluniado”, conforme Elódia Xavier, visto que moralmente ela é descrita como adúltera por ter fugido de casa, passando a viver em cárcere privado.

Oribela, quando presa em casa pelo esposo tem uma dominação de seu corpo-território como um modelo “corpo disciplinado” para o patriarcado colonial: vira uma escravizada abusada constantemente pelo seu senhor.

Podemos destacar que são exemplos genealógicos do corpo-território que se reproduziu durante todo o processo de colonização e chegou aos nossos dias como uma herança da forma como o corpo de uma mulher deve ser controlado pelo patriarca. São corpos que trazem marcas de uma violência moral, psicológica e física contra a mulher, que depois se repetiu num padrão de controle dos casamentos.

Em *Que corpo é esse?* O corpo no imaginário feminino, Elódia Xavier constata que o imaginário patriarcal é muito perverso com o corpo da mulher, que fica à mercê dos prazeres e vontades do seu senhor e de uma sociedade disciplinadora: O resultado visado é um só: a submissão às regras em todos os níveis.

As instituições Família, Igreja, Escola e Estado – são agentes que contribuem para a dominação, que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (Xavier, 2021, p.63). Na obra, temos diversas sobreposições de corpos caluniados, disciplinados e subalternizados.

Esse último é marcado por diferentes extratos sociais, pois “é um corpo violentado pela fome, pela miséria circundante, pela degradação do espaço, pela reificação” (Xavier, 2021, p. 52). Tais corpos são controlados pelo patriarcado conservador, que relega à mulher espaços marginais ou são coisificadas pelas ordens estabelecidas: “estos mecanismos de preservación de sistemas de estatus operan también em el control de la permanencia de jerarquias em otros órdenes, como el racial, el étnico, el de clase, el regional y el nacional” (Segato, 2003, p.107).

Em *Desmundo*, Oribela também pode ser caracterizada como um corpo subalterno, mas que consegue desregular essa posição, desse modo podemos dizer que pode ser vista como um corpo disciplinado pelas punições que recebe ao fugir, assim Xavier expõe que aos “corpos disciplinados e dóceis, os procedimentos são mais rigorosos e evidentes, incluindo punições e prêmios” (2021, p.63).

As submissões religiosas e patriarcais, Oribela consegue romper, mesmo tendo medo do que poderia sofrer e, às vezes, sentindo culpa por não seguir os mandamentos da igreja em relação ao seu casamento. Na obra em estudo, as personagens apresentadas pelas narradoras são personagens que questionam as opressões que passam; Oribela narradora de *Desmundo* não aceita permanecer no casamento que lhe foi arranjado ao vir de Portugal como órfã da rainha no objetivo de casar com colonos que habitavam no Brasil.

A resistência de Oribela é vista a partir das ações em que tenta fugir do enclausuramento que vivia. Ela se opõe a obedecer às normas impostas, e principalmente a condição que lhe foi dada de subalterna. Por esse prisma, recorrendo mais uma vez a Spivak, é possível afirmar que “não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido” (2010, p.14).

O pensamento de Spivak, relatado acima, relaciona-se ao que a personagem narradora Oribela faz, ela é a voz das outras órfãs, pois vai relatando em primeira pessoa alguns acontecimentos desde a viagem

até a chegada ao Brasil, além disso, ela trabalha contra a subalternidade quando indaga e discute as condições impostas às mulheres órfãs, além de criar contextos de articulação para que sua voz e das personagens que representa sejam ouvidas. Oribela está disposta a transformar a sua realidade e também das outras órfãs, assim verifica-se que ela concretiza não somente seus interesses individuais, mas também o coletivo.

Na narrativa, ao observar a representatividade de Oribela, trabalhando contra a subalternidade, valorizam-se os modos como ela instrui outras órfãs, mostrando-se uma mulher vigorosa que rompe tradições. Esse exemplo de trabalhar para a coletividade de mulheres se destaca como luta pelos direitos que são negados, além disso, une-se aos afetos, trajetórias e memórias:

corpo-território supõe a hipótese de que as mulheres e as corporalidades dissidentes que nutrem e se nutrem nessas lutas produzem e situam o corpo como território extenso: ou seja, não como confinamento da individualidade, limitado às margens do corpo próprio entendido como “propriedade” respaldada por direitos individuais, mas como matéria ampliada, superfície extensa de afetos, trajetórias, recursos e memórias (Gago,2020, p.109).

Os ideais de Oribela propagados pela narração reforçam a perspectiva antecipada por Mary Del Priore (2016), nem todas as mulheres foram submissas ao violento processo de colonização do Brasil. Mesmo diante da máquina opressora do sistema patriarcal, ela se movimenta e tenta romper as proibições, visto que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2012, p. 132). Nesse sentido, os instrumentos de luta e subversão praticados por Oribela afirmam sua autonomia em não se deixar obedecer pelas inscrições sociais impostas ao seu corpo.

Considerações finais

Oribela, como personagem do romance histórico, seu corpo-território traz as marcas do passado, mas projetam o empoderamento feminino como uma marca de resistência, visto que o corpo-território não está inerte no sistema: cada corpo é um território de batalha, um amálgama sempre mutante e aberto ao devir, um tecido que é agredido e que precisa se defender e que, ao mesmo tempo, se refaz nesses enfrentamentos, que persevera enquanto tece alianças.

Mais ainda: com isso, estamos diante de uma complexificação da própria noção de território e de corpo (Gago,2020, p.108-109). O corpo-território no romance de Miranda é descrito desse duplo lugar de revisão do passado para projetar o empoderamento da mulher, que foi deixado nas bordas dos documentos e versões oficiais, mas que no romance histórico tem o seu lugar. Suas obras relatam violências morais, físicas e sexuais, revelando o quanto a estrutura patriarcal e colonial se funde para controlar, punir e aniquilar o corpo feminino.

Seu romance revisa um imaginário colonial que serviu de base para o irrestrito controle da mulher na família e no casamento. Diante desse poder masculino, “os dominados, no caso, as mulheres, não agem de forma livre e consciente, agem sob o efeito das formas prescritas pelo poder, disseminadas e inscritas em seus corpos” (Figueiredo, 2020, p.19).

Por fim, essas prescrições impostas pelo masculino foram historicamente delegadas por uma hegemonia oficial, mas que tem sido contestada desde os primeiros movimentos feministas como apontado por Constância Lima Duarte desde o século XIX (2003).

Referências

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 25, n. 3, p. 1035-1054, out. 2017. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/42560/35157>. Acesso em: 16 Março.2024.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R. (org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015.

DEL PRIORE. Mary. **História da gente brasileira**: volume 1:colônia. São Paulo: Le Ya Brasil, 2016.

DUARTE, Constância. Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: **nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GAGO, Verónica. **A potência feminista, ou o desejo de transformar tudo** / Verónica Gago; tradução de Igor Peres. São Paulo: Elefante, 2020.

MIRANDA, Ana. **Desmundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: B.S. Santos e M. Meneses (eds.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia** – 1. ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa-Belo Horizonte: Editora UFMG,2010.

WALTER, Roland. Entre Gritos, Silêncios e Visões: Pós-Colonialismo, Ecologia e Literatura Brasileira. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 21, 2012.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

A representação dos aprisionamentos ideológicos e físicos no romance *Solitária*

Vânia Costa Reis¹

É preciso saber o seu lugar...

Cresci ouvindo, em diversos contextos, que “a pessoa tem que saber qual é o seu lugar”, essa frase era dita, na maioria das vezes, por meus pais, avós, professores, pessoas responsáveis pela minha educação e orientação. Em muitos casos, a afirmação significava ter conformidade, aceitação da própria condição, apaziguamento do desejo de mudança e reação; as pessoas que repetem ela, provavelmente a ouviram muitas outras vezes, até acreditarem se tratar de uma verdade, e um pensamento genuíno.

Contudo, essa ideia aparentemente inocente, e transmitida por gerações como um “bom conselho”, é fundada no pensamento colonial/platônico. Conforme Deleuze (2000), o platonismo delimita todo o domínio da filosofia: o domínio da representação. Este é composto das cópias-ícones e definido numa relação intrínseca ao modelo ou fundamento. A cópia platônica é o Semelhante, logo, quanto mais distante da similitude for a cópia, mais ela se afasta do ideal platônico.

Uma vez que, a cópia- ícone padrão do colonialismo platônico seja o indivíduo branco, do sexo masculino, hétero e com todas as demais características de ocidentalidade, obviamente será mais difícil àqueles corpos que não tem demarcados em si esses traços, se incluírem nas camadas mais altas da pirâmide social. Nesses casos, é imprescindível

1 Doutoranda do PPGLITCUL/T/ UFBA. Professora da Rede Estadual Baiana. E-mail: vaniareis83@gmail.com

a cada pessoa, saber qual o seu lugar devido; isso pode, até mesmo, “salvá-la” de sofrer “revezes na vida”.

É comum, por exemplo, mães negras educarem seus filhos para evitar que os outros “pensem mal deles”. Melhor cortar, ou alisar, os cabelos crespos, andar sempre bem vestidos e portando documentos de identificação, não fazer gestos bruscos em lugares públicos, não correr nas ruas, (essas são algumas das recomendações mais comuns). Existe ainda o clássico fazer tudo muito bem feito, extrapolar as capacidades mentais, porém, sem demonstrar, jamais, soberba ou vaidade referentes ao próprio intelecto. Isso quando a condição social permite, quando não, as estatísticas trágicas parecem ser um destino selado.

Sendo mulher tem que saber se comportar, não se vestir de forma insinuante, não tomar nenhuma atitude que ponha em risco o controle masculino sobre si; além disso, é preciso entender que o mercado de trabalho é mais difícil para nós porque, afinal, mulher engravida. Se além de mulher for preta, melhor nem tentar, toda família tradicional precisa mesmo de um serviçal eficiente, eis o destino adequado. Situações assim, colocadas por escrito, parecem ainda mais absurdas. No entanto, muita “gente boa” normaliza e parece acreditar em tudo isso.

Além do estabelecimento desse padrão de corpos delimitado pelo platonismo, acrescento mais um outro traço do pensamento colonial na sociedade brasileira: a crença na democracia racial. Somos um povo lindo, mestiço, surgido da fusão harmônica entre brancos, negros e indígenas. Os brancos portugueses “gentilmente” nos civilizaram e emprestaram suas crenças e tradições, devemos cultuá-las e preservá-las. Uma vez que foi abolida a escravidão, e que os indígenas foram deixados livres nas florestas para viverem em suas aldeias, não há necessidade de maiores reparações, todos estão em igualdade de condições para prosperarem em solo nacional.

Confiar na mítica democracia racial traz paz para que, as pessoas detentoras dos privilégios herdados do violento processo de colonização, possam usufruí-los. Ora é uma questão de mérito, cresce e tem uma

boa e confortável vida quem merece e se esforçou o necessário para. Se você não tem, é porque não fez a sua parte. Não raro, a cor da pele dessas pessoas que não “conseguem” fazer o suficiente é negra, das tonalidades mais escuras. Parece que, no Brasil, quanto mais retinta for a pele, menos esforçado o sujeito é. Todavia, conforme Gonzales (2020, p.15):

Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual), assim como das técnicas jurídicas e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não podiam deixar de se caracterizarem como hierárquicas. Racialmente estratificadas, apresentam uma espécie de continuum de cor que se manifesta num verdadeiro arco-íris classificatório (no Brasil, por exemplo, existem mais de cem denominações para designar a cor das pessoas). Neste quadro, se torne desnecessária a segregação entres mestiços, indígenas e negros, pois as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante.

Ainda corroborando o pensamento de Gonzales (2020), fica explicitado o caráter formalista da nossa sociedade, embora tenhamos uma lei que “declara a igualdade de todos”, o racismo presente na constituição da nossa nação, garante a permanência do ideal de branquitude, enquanto um padrão universal a ser conquistado. Os meios de comunicação de massa, e os outros aparelhos ideológicos tradicionais, contribuem para a perpetuação desses valores ocidentalizados e causadores do desejo pela fragmentação da identidade étnica visando o embranquecimento; se não da pele, pelo menos da “alma”.

Conforme Fanon (2008), o homem negro é levado a seguir uma lógica, diante da sociedade, de assumir um posto de passividade em suas atividades, já que para existir nesse contexto social ele necessita ratificar a ideia de superioridade branca em detrimento da inferioridade negra. Essa dita superioridade, faz com que o negro se sinta subjugado e muitas vezes procure um embranquecimento como forma de resistir e sobreviver na sociedade racista a qual ele está inserido.

Contudo, mesmo vestindo essa “máscara” ele sempre será visto como alguém que está aquém da pretensa intelectualidade branca, uma vez que essa imagem de inferioridade é produzida e reproduzida sobre uma verdade pautada em discursos da branquitude. “É a partir dessa inferiorização que o negro se autorregula, mantendo-se em seu espaço”. (Fanon, 2008, p.135). Tal comportamento resulta do preconceito que é a forma mais discreta do racismo. Ou seja, mesmo seguindo toda a cartilha de branquitude, pessoas negras não conseguem, em todos os espaços, coexistir de maneira igualitária e plena como um branco original, sempre haverá ocasiões em que o “disfarce” não vai funcionar.

Além disso, há ainda os casos em que a ancestralidade da qual alguns nem se dão conta que possuem, impede talvez a última curvatura espinhal a esse enredamento de “verdades” tão convenientemente calculadas. É exatamente nesse ponto da vida, (que para uns vem cedo, para outros tarda bastante), em que essas pessoas começam a retirar as camadas de tinta branca, ou ainda um gesso histórico, que foram sucessivamente depositados nas narrativas sobre a constituição do povo brasileiro.

Tal resgate do que foi negado ou não buscado é um processo lento e incerto. Há aí instaurado um grande prejuízo. Para quem passou parte da vida conhecendo apenas um tendencioso lado da história, ter contato com outras partes, pode ser um misto de encantamento e dor. Nessas horas, muito estudo, e boas leituras, contribuem na necessária (re)edificação da consciência de gênero, raça e classe². É justamente sobre uma dessas leituras, a de uma obra literária capaz de por em xeque várias das questões socialmente vivas aqui relacionadas, que me detalharei a diante: o romance *Solitária* de Eliana Alves Cruz.

2 Livre alusão ao título da Obra de Angela Davis *Mulheres, raça e classe* de 1981.

A ocupação de espaços ideológicos e físicos por corpos femininos subalternizados

Publicado pela Companhia das Letras, em 2022, o romance *Solitária* traz, como trama central a narrativa da vida das personagens Mabel e sua mãe Eunice. São relatos do cotidiano das empregadas domésticas; essas mulheres que por necessidade, geralmente, dedicam-se mais às famílias de seus patrões do que as suas próprias famílias. Há nessa obra muitas possibilidades de leitura e conexões com temas de relevância social. Violência doméstica, trabalho análogo a escravidão, racismo, meritocracia, trabalho infantil, tentativa de manutenção da estrutura de colonialidade, e feminismo negro, são algumas temáticas trazidas à tona.

Entretanto, apesar de apresentar forte ligação com a “vida real”, e ser possível, até mesmo, relacionar elementos dessa ficção com fatos que povoaram os noticiários brasileiros na atualidade, fica igualmente claro que o leitor está diante de uma obra literária, minunciosamente composta pelas escolhas retóricas da autora com vias a gerar diferentes impactos e impressões em seu público.

Do ponto de vista estrutural, o livro é dividido em três partes: a primeira, narrada sob a perspectiva de Mabel, a segunda na visão de Eunice, e na terceira parte, usando o recurso da personificação, a narrativa é realizada pelos cômodos. O próprio sumário, com a divisão dos capítulos do livro, tem como títulos os nomes desses espaços. Não por acaso, essa característica da obra acabou como um gatilho para o meu já latente incômodo com a expressão “as pessoas precisam saber qual é o seu lugar”. Devido a isso, muito dessa leitura aqui em exposição busca compreender de que maneira os corpos femininos subalternizados³ apresentados na obra de Eliana Cruz, ocupam espaços ideológicos e físicos delineados para eles.

3 Alusão ao artigo “Pode o subalterno falar” de Gayatri Spivak de 2010.

Começo apontando alguns lugares ideológicos demarcados nesse texto. Logo no início da história, temos uma situação em que a empregada Eunice precisa levar a filha ao trabalho, por não ter com quem deixá-la, e além disso, acaba esquecendo as chaves da entrada de serviço, por isso, se vê obrigada a entrar pela porta da frente. Ao notar a situação, sua empregadora, Lúcia questiona: “Porque não entrou pelo fundo? Sou eu quem tem que abrir a porta pra você? Assim fica complicado, Eunice!”. (Cruz, 2022, p. 12). Nessa breve transcrição fica claro qual deve ser o lugar ocupado pelas empregadas domésticas na visão de suas patroas, esse espaço deve ser reduzido, de obediência, servidão, sem interferência de fatores pessoais, uma pretensa invisibilidade.

A neutralização da existência de pessoas subalternizadas tem como objetivo claro a manutenção da pirâmide social da forma como a conhecemos, sem que as posições ocupadas sejam modificadas, elas são repassadas como herança ou sina; uns nascem para servir, outros para serem servidos. Na perspectiva de Deleuze (2000, p. 261):

Assim o mito constrói o modelo imanente ou fundamento-prova de acordo com o qual os pretendentes devem ser julgados e sua pretensão medida. E é sob esta condição que a divisão prossegue e atinge seu fim, que é não a especificação do conceito, mas a autenticação da ideia, não a determinação da espécie, mas a seleção da linhagem.

Além da crença no determinismo social, é possível perceber, no desenvolvimento da narrativa de *Solitária*, a presença de outros mecanismos ideológicos acionados pelos brancos para fixar pessoas negras em seus lugares de servidão. Um deles é a manipulação da gratidão, existem duas passagens do romance que evidenciam como as personagens principais são atingidas por essa prática. Na primeira, Eunice é demitida por ter levado a filha ao serviço e isso representar um risco ao modo de vida de Tiago, seu patrão, porém, quando a gravidez de Lúcia,

sua patroa é descoberta, seus empregadores resolvem que precisam da doméstica e voltam atrás da decisão de demiti-la, não sem antes fazer uma redução “justa” no salário a ser pago. O desejo de sobreviver, sustentar mãe e filha, faz com que a funcionária não se queixe em relação a essa supressão de direito. Na segunda passagem, Mabel aos 14 anos está grávida, e por várias razões, não pode ter o bebê, sabendo disso, e enxergando a vantagem de poder contar com duas empregadas pelo preço de uma, Lúcia, a patroa viabiliza um aborto, ficando assim com o destino da garota em suas mãos.

Outra forma, igualmente eficaz, de manipular a gratidão de pessoas pobres é fazer com que elas acreditem no oferecimento de uma “janela de oportunidades”; ricos muito bondosos e generosos, enxergam talento e merecimento em algum desvalido, e recorrem ao apadrinhamento. Em *Solitária* o General “Migau”, consegue uma bolsa de estudos numa escola particular para o filho do porteiro, Cacau, essa “janela” que se abriu proporcionou que ele e Mabel pudessem estudar e serem os primeiros da família a ingressar em uma universidade. Por conta disso, o aposentado não acreditava que essas pessoas mereciam alguma outra forma de reparação social/histórica e deveriam abdicar do direito as cotas raciais no vestibular, por exemplo.

Mais um aprisionamento ideológico, esse reforçado em crueldade, pois se relaciona com o entrelaçar dos afetos, e atinge majoritariamente corpos negros do sexo feminino, se trata de “considera-las” como um ente familiar, nas ocasiões de conveniência. No geral, essa familiaridade é evocada para negar direitos trabalhistas básicos e gerar o silenciamento. Aliás, é válido ressaltar, que as leis reguladoras do serviço doméstico no Brasil são ainda muito recentes e frágeis.

Em *Solitária*, Eunice é atravessada por essa mazela, pois, vive muito tempo servindo a uma mesma família, além disso, ela é responsável pela criação da filha de seus patrões, Camila. A jovem extremamente mimada e de caráter questionável, desenvolve um limitado carinho pela empregada, e isso faz com que seus defeitos sejam relativizados

por muitas vezes e, em certa medida, a doméstica apresente dificuldades em tomar atitudes e enxergar obviedades.

Para além dos encarceramentos ideológicos, ou seja, aqueles que se fixam no campo do sensível, existem os que podem ser edificados: os espaços físicos. Estes são projetados para “acomodar” corpos subalternizados de forma a contê-los. O exemplar mais comum desses empreendimentos arquitetônicos é o “quartinho de serviço” que normalmente é um cômodo minúsculo, localizado aos fundos da casa, demarcando assim, o papel social ocupado pela empregada doméstica. Preta Rara (2019), faz em seu livro *Eu, empregada doméstica* a comparação entre quarto de empregadas e senzala. Essa é uma analogia cirúrgica, nada como uma terminologia colonial para descrever uma prática que encontra nesse período histórico suas bases.

Todavia, Cruz (2022), nos traz uma outra analogia, igualmente inquietante e pertinente, para categorizar o quarto de empregadas: a solitária. Nas prisões, as solitárias são cubículos de ocupação individual, criados para punir os presos de maior periculosidade e comportamento inadequado. Nas casas da família tradicional brasileira as “solitárias” evitam o “crime” da existência digna de pessoas exploradas.

Em uma das passagens do romance Mabel diz: “Reparei mais uma vez que, para quem não era patrão, tudo era ‘inho’: quartinho, apartamentinho, banheirinho”. (Cruz, 2022, p.35). Além disso, na narrativa ficam sempre muito evidentes, os outros espaços nos quais as empregadas não poderiam transitar, se não estivessem realizando alguma tarefa: quarto de visitas, suíte, sala de estar, sala de jantar, banheiro social, piscina, varada, área gourmet, salão de festas, ou seja, a elas não é facultado o lazer.

Logo, o quarto de empregada se constitui em uma solitária, pois, na maioria das situações, se parece muito mais voltado ao castigo do que ao descanso. Esse cômodo deve ser aos fundos, não precisa ser ventilado nem espaçoso, pode ser até que essas pessoas convivam com algum entulho ou mau cheiro de gás, mofo, fumaça das cozinhas e garagens.

Desse modo, fica evidente, que na criação dos espaços físicos a serem ocupados pelas trabalhadoras domésticas, houve a transposição da ideologia da classe mais favorecida. São espaços confinados, reduzidos, por vezes, insalubres que dimensionam o desejo literal de aprisionar e reduzir esses corpos, para que eles não se “espalhem”, não ganhem independência, quem sabe, até seus pensamentos sejam encurralados.

Por um lugar de existência

Na perspectiva de Spivak (2010), quando nos referimos ao “verdadeiro” grupo subalterno, indivíduos cuja identidade é sua própria diferença, não devemos presumir que eles sejam irrepresentáveis e, por essa razão, não possam falar por eles mesmos. Nessa seara, a solução intelectual nunca é a de não representação. Ao contrário, o intelectual deve buscar caminhos para trazer essa representação à superfície. No que se refere a condição das empregadas domésticas no Brasil, podemos afirmar que Eliana Alves Cruz, enquanto intelectual negra, encontrou o caminho para essa representação.

É fortuito destacar que, em *Solitária*, temos uma narrativa multidimensional, que proporciona o vislumbre de uma mesma situação sob diferentes prismas. Apesar dos relatos fortes e perfeitamente críveis de situações que vemos de maneira recorrente na vida cotidiana, as protagonistas apresentadas não são inconscientemente passivas, ou esvaziadas de inteligência e raciocínio lógico. Mabel e Eunice, são vítimas sim da estrutura social vigente, mas elas não são alheias a isso. Ao contrário, sobrevivem e reagem, da maneira que podem, as violências das quais são alvos.

Ao descrever seu lado da história, Mabel posiciona a mãe como uma mulher passiva e complacente, que parece gostar mais dos padrões do que da própria família. Esse rancor é usado como combustível, por essa personagem, para lutar de todas as formas até se livrar da situação de subalternidade na qual se encontra. Quando nos

deparamos com o prisma de Eunice, fica evidente que a subserviência daquela heroína era fundada não na inocência, mas na necessidade latente de cuidar dos seus familiares. Como uma mulher do seu tempo, Eunice se encolheu para que sua descendência pudesse, talvez, se esticar. Por fim, a história contada pelos cômodos personificados dota, todas aquelas personagens invisibilizadas pela branquitude, de existência, poeticidade, e beleza, o recurso do narrador-onipresente cumpriu esse propósito. A obra como um todo, representa um dos pilares da literatura negra, que é restituir a “humanidade” aos corpos expropriados pelo racismo.

Além disso, ao propiciar finais felizes aos personagens, dando a eles mudanças de perspectiva de vida, saídas das posições de subalternidade e ascensão na pirâmide platônica; a exemplo de Mabel e Cacau, que chegam ao desfecho com nível superior e exercendo suas profissões; a autora fez com que a branquitude se movesse, ainda que não para uma posição de desvantagem, ao menos foram incomodados e obrigados a lidar com seus próprios erros, como no caso de Camila, “a eterna criança” que respondeu judicialmente pelo crime de abandono de incapaz.

Nesse contexto, fica evidenciado que, a ficção construída por Cruz (2022) possibilita a enunciação das vozes subalternizadas de modo a poderem contar e protagonizar suas próprias histórias, reagir às opressões sofridas e promover abalos na estrutura⁴ social na qual estão inseridas. Destarte, o protagonismo de empregadas domésticas em uma obra literária, não lhes inscreve apenas em um lugar de fala, mas demarca suas existências.

Ademais, farei ainda uma última “leitura” de um elemento que me intrigou no romance *Solitária*: a capa. Nela temos, além do título centralizado no meio da página, a ponta de um livro alaranjado que aparece na parte de cima e uma caneca branca com chá de ervas que

4 Alusão à “A Escritura e a Diferença” de Jacques Derrida, 1967.

aparece no canto de baixo. Essa imagem se relaciona com a última cena do romance, presente no capítulo “Quarto de descanso”, quando a porta da “solitária” de aprisionamentos físicos e ideológicos é fechada, e, em seu lugar é aberta a porta do consultório da dra. Mabel, que gira em sua cadeira...

Um olhar apressado, nesse momento, pode acreditar que a personagem se rendeu aos privilégios do neoliberalismo, e, ao subir de posição na pirâmide social, esqueceu suas origens. Porém, observando com mais cuidado os detalhes descritos na cena, verifica-se que além de possuir em suas paredes desenhos das crianças do projeto social no qual atende, Mabel ainda abre sua última leitura, o livro “Cartas para uma negra”, e toma um chá de cidreira, com folhas retiradas de um vaso plantado por seu pai, a pedido de sua avó e que é guardado naquele ambiente.

Esse desfecho de narrativa, em que Mabel, uma das protagonistas, se tranca em seu consultório sozinha para vislumbrar na memória suas conquistas, enquanto se concilia mentalmente com sua ancestralidade, pareceu a mim uma sugestão, por parte da autora, para que fosse realizado um certo esvaziamento de todas as ideias negativas atribuídas anteriormente ao termo “solitária”, e o posterior preenchimento dele com o único sentido que deveria contar: o da liberdade de estar consigo. Confiando nisso, faço a minha licença poética, e esvazio e ressignifico aqui também a, até então, incômoda frase que me acompanha desde a tenra idade: “as pessoas tem que saber o seu lugar”. De fato, elas precisam, todos nós precisamos entender o nosso lugar, buscar a nossa existência digna, ainda que vivamos em desvantagem, até porque a subalternidade é um “não lugar” onde não cabe ninguém, e por isso não se deve permanecer por “lá”.

Referências

CRUZ, Eliana Alves. **Solitária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**; Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1974. p. 259-271. (Estudos)

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002. Col. Debates.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In GONZALES, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RARA, Preta. **Eu, empregada doméstica**: a senzala moderna é o quartinho de empregada. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Cap. 3. In SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

As diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres

Ana Cláudia Alves Netto Coelho¹

Literatura de autoria feminina e denúncia do estupro

A literatura escrita por mulheres desempenha um papel crucial na conscientização e no aumento das denúncias de estupro no Brasil. Ao abordar temas como violência sexual, a culpabilização das vítimas e a cultura do estupro, as obras oferecem voz às experiências das mulheres e ajudam a romper o silêncio que muitas vezes cerca essas questões. Muitas mulheres que sofreram violência sexual permanecem em silêncio devido ao medo, à vergonha ou à culpa, sentimentos que são frequentemente exacerbados pela sociedade que, muitas vezes, questiona a veracidade de seus relatos ou as culpabiliza pela violência sofrida. A literatura, ao tratar dessas experiências, ajuda a romper esse ciclo de silêncio, mostrando às vítimas que elas não estão sozinhas e que suas vozes são importantes.

Este estudo propõe uma reflexão sobre as diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres a partir dos romances *Com Armas Sonolentas* (2018), de Carola Saavedra e *Mar Azul* (2012), de Paloma Vidal. As escritoras expõem histórias difíceis de contar, difíceis de serem lidas e certamente mais difíceis ainda de serem vividas. Ao narrar histórias de outras mulheres, as escritoras mostram que o estupro é um crime que deve ser denunciado e que as vítimas não são culpadas pela violência que sofreram e dessa forma podem inspirar outras mulheres a procurar ajuda e a denunciar seus agressores.

1 Doutoranda do PPGL/UFJF. Bolsista Capes 2023/2026. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. E-mail: anaclaudiacoelho@gmail.com.

Portanto, a literatura tem o poder de influenciar a mudança de paradigmas ao desafiar as normas sociais e culturais que sustentam essas violências. Ao trazer para o debate público as narrativas de mulheres que sofreram violência sexual, as autoras contribuem para a criação de um ambiente onde as denúncias de estupro são mais aceitas, ou seja, a literatura escrita por mulheres é uma ferramenta no combate à cultura do estupro e no aumento das denúncias de violência sexual no Brasil.

Essa influência pode se estender também à criação de políticas públicas, ao tornar visíveis as questões que cercam o estupro e ao pressionar por mudanças. A literatura escrita por mulheres pode impactar a formulação de leis e políticas de apoio às vítimas de violência sexual.

A Cultura do estupro no contexto Brasileiro

A cultura do estupro no Brasil tem raízes históricas que remontam ao período colonial, quando a violência sexual era uma prática comum e socialmente aceita, especialmente contra mulheres negras e indígenas. Essa normalização histórica da violência sexual contribuiu para a construção de uma sociedade onde o estupro é frequentemente minimizado ou justificado por normas sociais, religiosas e culturais.

Negreiros (2021) além de expor a forma como a cultura do estupro se manifesta, desafia a sociedade a confrontar essas questões de frente, promovendo uma reflexão crítica sobre a necessidade de mudanças profundas e estruturais. Seu trabalho é uma chamada à ação para que o Brasil reconheça e combata a cultura do estupro, garantindo um ambiente mais seguro e igualitário para todas as pessoas.

Na revista *Guia Mundo em foco: cultura do estupro*, de 2016, expõe para o leitor que “A violência contra a mulher é muito mais comum do que se imagina e faz parte de relatos de diferentes épocas”. De acordo com o professor da Universidade de São Paulo (USP), Alexino Ferreira, a expressão *A cultura do estupro* tem origem na década de 70, quando grupos feministas chamaram a atenção para a constante culpabilização de

vítimas de estupro e para a naturalização da atitude de estupradores. As ativistas lutavam para a conscientização da sociedade e ao mesmo tempo para denunciar que o estupro era um crime comum e frequente e que havia uma normalização dessa violência.

Segundo Pierre Bourdieu (2010), temos que discutir e desconstruir essa visão naturalista. Esse autor utiliza conceitos sociológicos para mostrar como a dominação masculina se perpetua de forma sutil e complexa, atravessando diferentes esferas da vida social. Ele evidencia como as normas de gênero são internalizadas pelas pessoas desde a infância, moldando suas percepções e comportamentos, ou seja, a dominação masculina é exercida de maneira invisível, mas eficaz. As normas sociais e culturais que reforçam a superioridade dos homens são tão profundas e enraizadas, que muitas vezes são aceitas como naturais, mostrando que ela é, na verdade, uma construção social complexa, isto é, a dominação masculina é vista como um sistema de reprodução social, onde as práticas e crenças que sustentam a desigualdade de gênero são transmitidas de geração em geração, garantindo a continuidade do patriarcado.

As diversas violências em, Com Armas Sonolentas

Saavedra (2018) apresenta diferentes formas de violências sofridas por gerações. O livro é dividido em duas partes, *O lado de fora* e *O lado de dentro*. Na parte *O lado de fora*, tomamos conhecimento da história de uma jovem de 14 anos que teve que abandonar sua casa no interior de Minas Gerais para trabalhar como doméstica em Copacabana, no Rio de Janeiro, na casa de D. Clotilde, personagem que a autora nomeia como a empregadora. No serviço, a adolescente sofre diferentes formas de violências, uma delas é o abuso sexual cometido pela personagem Renan, filho mais velho dos patrões. Essa, uma das diversas violências descritas pela autora, no romance. Outra forma de violência, presente nesse romance, é configurada por uma invasão, contra o corpo da

moça, após o nascimento do bebê. A moça manteve a gravidez, porque os patrões eram religiosos, para eles o aborto é pecado, mas os mesmos pagaram para o médico esterilizar a empregada após o parto, caracterizando uma violência contra o corpo da vítima, sem a sua anuência e conhecimento de que passaria por esse procedimento radical. Segundo Figueiredo (2020), “A violência contra o corpo da mulher se dá tanto no estupro quanto no controle da natalidade”.

A violência doméstica também é abordada no romance de Saavedra que, para a autora, muitas mulheres enfrentam no cotidiano. Anna, atriz, apresenta um monólogo autobiográfico e narra os sofrimentos vividos ao ser estuprada pelo seu companheiro, caracterizando essa violência, inclusive na condição comum em que a violentada não consegue denunciar o criminoso, calando-se.

[...]. Me segurando pelos cabelos bateu minha cabeça na parede, eu sei tudo, você esta entendendo? Eu gritei por socorro o mais alto que pude, mesmo sabendo que ninguém viria ajudar, e quando ele finalmente me soltou e eu passei a mão na cabeça, ainda em choque, sem compreender muito bem o que acontecera, eu passei a mão na lateral da cabeça e senti a umidade quente e pegajosa em meus dedos, e sentia que a qualquer momento iria desmaiar, eu chorava, cala a boca, ele disse, e colocou a mão sobre minha boca como se pudesse devolver o choro para dentro do corpo, [...]. Me jogou debruço no chão e me arrastou pelos cabelos até o quarto, eu gritando e tentando me segurar em qualquer coisa. [...]. Chegando no quarto ele me jogou sobre o tapete, arrancou a minha calcinha e, enquanto eu me debatia sob o peso do corpo que me imobilizava, ele abriu a braguilha e pôs para fora um órgão endurecido pela fúria. Ele me virou de bruços e adentrou com esse órgão em um dos buracos do meu corpo enquanto me apertava pelo pescoço, esta é a única linguagem que você entende, não é? Sexo e dinheiro é só o que te interessa, puta, puta, puta, puta, e a palavra puta estalava louca em meus ouvidos, enquanto ele me penetrava alheio ao sangue no tapete do quarto, [...]. E ele sentia um prazer extremo que é o prazer de uma potência infini-

ta, sim, sim, sim, ele podia tudo, e eu não podia nada, ele tinha um órgão, eu só um buraco, e, quando o órgão endurecido enfim se esvaziou e saiu de dentro do meu corpo, ele se levantou coberto de suor e me deu uma série de chutes nas costas [...]. Isso é para você aprender, vocês são todas umas putas, e saiu batendo a porta. (Saavedra, 2018, p.180-181).

Da mesma maneira que na ficção, as vítimas não denunciam os agressores. Os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2019 revela que ocorrem 822 mil casos de estupro por ano no país e apenas 10% denunciam a violência às autoridades². Essa estatística revela uma infeliz cultura patriarcal e misógina herdada no Brasil, que há séculos violenta psicológica e sexualmente a mulher. A vítima vive no mais obscuro silêncio, que a oprime, que a mata por dentro, que faz que se sinta culpada por um crime que jamais poderia ter evitado.

Saavedra também narra outros tipos de violências sofridas pelas mulheres. Elas sofrem com a cobrança da sociedade para que seja mãe. No monólogo, Anna confessa que nunca almejou a maternidade, por isso, quando engravidou, quis interromper a gestação, mas, não conseguiu e por isso resolveu abandonar a criança em um parque público na Alemanha. No final da peça, compreendemos que as histórias das três personagens estão interligadas. Maike sofre diferentes violências na trama. Vive seus percalços numa busca identitária. Ela é uma moça morena, num país em que a população é branca. Mantém um relacionamento homoafetivo que os pais não aceitam. Maike é a filha de Anna, fruto do estupro da empregada da casa da D. Clotilde, ou seja, a violência destroça várias vidas nesse romance.

2 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) pesquisa disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2425262&filenome=PL%201904/2024 Acesso em: 27 maio. 2024.

As diferentes formas de violência no cotidiano feminino

Em *Mar Azul*, de Paloma Vidal. A narradora é uma argentina, idosa, que vive sozinha na cidade do Rio de Janeiro. Ela recebe como herança vários caderninhos de seu pai, após sua morte. Passa a conhecer um pouco mais sobre ele a partir daqueles cadernos, de suas memórias. Essas leituras a faz refletir sobre o passado, passado este em que não quer retornar, mas é preciso e, por isso, ela começa a escrever nos versos das folhas dos diários escrito pelo pai. Ele escreve suas memórias em preto, ela passa a escrever suas lembranças em azul, intencionada em juntar as memórias, objetivando preencher as lacunas deixadas em aberto na sua vida, ou seja, sua escrita forma um palimpsesto.

A escrita da personagem tem a finalidade de compreender, de vencer, de fugir dos fantasmas que insistiam em assombrar o seu presente. Ela fazia de tudo para esquecer as violências que viveu. A falta da mãe, que sumiu quando ela ainda era uma criança. O abandono do pai durante a adolescência e, para piorar, o desaparecimento de Vicky, sua quase irmã, porém ela não consegue esquecer, a memória a trai, fazendo-a lembrar das feridas que ainda se mantinham abertas em sua vida e, assim, necessita criar forças para superar cada dia. “Se um daqueles pombos sobre a mancha ensolarada do pátio levantar voo agora me deixarei arrastar pela lembrança, senão irei até a cozinha e lavarei a louça do jantar de ontem” (Vidal, 2012, p.41).

A trama em *Mar Azul* começa no capítulo 1, mas antes do primeiro capítulo tem um prefácio em que a narradora está conversando com Vicky. Elas comentam sobre o episódio que está dando o que falar na escola. Todos estão comentando que Leonor foi internada depois que desmaiou no banheiro e assim descobriram que a culpa era do pai dela, ou seja, um ato incestuoso acontece na história. E durante esse diálogo, a protagonista narra detalhadamente o estupro sofrido por ela. O namoradinho a levou até a casa dele para mostrar uma coleção de alguma coisa e ela não suspeitou de nada, simplesmente foi. Quando chegou lá

não tinha ninguém em casa, ela não quis entrar, mas, o rapaz insistiu e perguntou você confia ou não confia em mim. Sendo assim entrou, ele a levou direto para o quarto. Ela não queria, chorava, chorava sem parar, mas, ele falava para de chorar, vou te ensinar algumas coisas. Não vai doer. Estou fazendo um bem para você, mais tarde irá me agradecer. Sei que você está gostando. Quando terminou, ele disse “Estou em você para sempre” (Vidal, 2012, p. 40). Segundo Figueiredo (2020), o relato dessa protagonista é muito parecido a outros casos de estupro. “A menina fica muda, não reage, chora, fica com medo e o homem diz que não vai doer e que ela vai gostar”.

O estuprador, conhecido como R, surge várias vezes em sua memória, atestando que realmente ficou no íntimo dela para sempre, atormentando sua vida. Ele é o fantasma que perturba sua mente.

Não é que queira se lembrar, ela simplesmente não consegue fazer outra coisa. Por mais que se esforce para não lembrar é o que faço o dia inteiro. Tantas horas preocupada em fazer perdurar os acontecimentos e agora que é o momento de esquecer minha mente parece obstinada em reter tudo até o final (Vidal, 2012, p.41).

O estupro é uma violência brutal, pois além da agressão física, deixa traumas e sequelas nas vítimas pois a violência deixa marcas para a vida toda. Segundo Figueiredo (2020), “[...] A vítima de estupro muitas das vezes vive uma vida insegura, não consegue estabelecer relação afetiva com os outros” (2020, p. 264). Muitas das vezes, a violência psicológica é muito pior de enfrentar que o próprio ato físico. Esta vulnerabilidade está presente nas atitudes da personagem em *Mar Azul*. A narradora tenta refazer sua vida, mas algo está faltando. “[...] Hoje não me levantei desta cadeira. Não nadei. Não arrumei a cama [...]. Ainda assim a noite está chegando” (Vidal, p. 88).

Estupro acontece porque existem estupradores. Qual outra justificativa existe para esse crime que vitimiza mulheres de todas as idades, classes sociais e etnias? Somente uma sociedade dissimulada, opressora busca

por justificativas para a violência sexual, capaz de voltar toda a atenção para o criminoso ao invés de prestar a devida assistência para as vítimas.

Ações legislativas e judiciárias tornam-se importantes nessas discussões. No Brasil, o Projeto de Lei 1904/2024, também conhecido como PL Antiaborto, PL da Gravidez Infantil, PL do Estupro ou ainda PL do Aborto, uma proposta legislativa apresentada na Câmara dos Deputados, visa alterar o Código Penal para equiparar o aborto ao homicídio, quando realizado após a 22ª semana de gestação.

Segundo Rosa Weber, ex-ministra do Supremo Tribunal Federal (STF), o artigo 128 do Código Penal não estabelece qualquer previsão de limite máximo de idade gestacional para a realização da interrupção da gestação e a Constituição brasileira não reconhece nenhum direito fundamental à vida senão após o nascimento. Sendo assim, a aprovação do PL1904/2024, será um retrocesso a direito da mulher adquirido com muita luta e resistência (PL1904/2024, p.12).

Violências expressas na Literatura Contemporânea, autorias femininas

Figueiredo (2020) faz um mapeamento da produção literária brasileira de autoria feminina dos séculos XX e XXI e confirma que atualmente as escritoras e as pesquisadoras mais jovens abordam, com vigor, a questão da violência simbólica e da violência física sofridas por mulheres no seu dia-a-dia. “[...]. As escritoras têm demonstrado cada vez maior liberdade na escrita ficcional de aspectos [...] que envolvem essas problemáticas “femininas” (Figueiredo, 2020, p. 18).

Em outras palavras, a escrita feminina importa para os estudos literários também como forma de conscientização e denúncia de assuntos que afligem a vida de tantas mulheres, como o machismo e suas consequências.

Virginie Despentes (2023), narra que quando foi vítima de estupro, procurou conforto na leitura, como sempre fazia quando alguma coisa a incomodava.

Os livros sempre estavam lá e me faziam companhia, tornavam a coisa possível, dizível, compartilhável. Prisão, doenças, maus-tratos, drogas, abandonos, deportações, todos os traumas crucial, fundamental, definição primeira da feminidade, “essa coisa que pode ser considerada uma infração e que deverá ficar sem defesa”, esse trauma não fazia parte da literatura. Nenhuma mulher, após passar por um estupro, havia conseguido usar a linguagem para fazer dessa experiência o tema de um livro. (2023, p.33).

Posto isso, buscamos compreender como o tratamento da violência de gênero, na literatura de autoria feminina, pode ajudar as vítimas amenizarem seus sofrimentos, ou seja, acalantar suas dores, suavizando suas feridas. Segundo Jeanne Marie Gagnebin (2009), os traumas são comparados às feridas. A principal consequência psicológica da violência são as memórias traumáticas em que a vítima não consegue libertar das feridas que não cicatrizam e assim o trauma muitas das vezes a silencia. “[...] as feridas dos sobreviventes continuam abertas, não podem ser curadas [...] a ferida não cicatriza” (Gagnebin, 2009, p.110).

Em *Mar Azul*, de Paloma Vidal, a personagem convive desde o início com diferentes traumas, a exemplo do que diz Gagnebin (2009) [...] feridas abertas na alma, ou no corpo, por acontecimentos violentos, recalcados ou não”. A narradora tem diversas marcas dessas feridas. A personagem narra suas feridas e como enfrentou a dor causada pelo abuso sexual, pela solidão, pela culpa e pela tristeza, efeitos das dificuldades existenciais e sociais. Lamentavelmente, é notório que a violência feminina ainda faz parte de nossa sociedade e infelizmente, essas feridas ainda fazem parte do cotidiano de muitas mulheres e várias delas não conseguem o livramento desse abuso e acabam vítimas de feminicídios.

Segundo a jornalista Lorraine Vilela Campos, esse crime tem aumentado no Brasil, apesar da existência de leis protetivas. Isso se mostra pelos alarmantes índices de assassinatos de mulheres, cujas motivações são de natureza quanto ao gênero, fazendo com que o Brasil ocupe a 5ª posição no ranking de países nesse aspecto.

A violência contra a mulher é enraizada há tanto tempo na sociedade, que se baseiam na “cultura do estupro” para justificar o crime. Conforme Figueiredo (2020) “Os estupradores não são monstros nem pessoas doentes; são homens adultos de todas as classes sociais, de todas as etnias, que se acham com direitos sobre os corpos das mulheres, independentes da vontade delas.”

Roxane Gay (2021) e a jornalista, escritora, Ana Paula Araújo (2020), revelam impactantes relatos de vítimas e de criminosos. Araújo (2020, p. 11) afirma que “o estupro é o único crime em que a vítima é que sente culpa e vergonha”. De fato, sabendo que incidirá sobre ela um forte e distorcido julgamento social e judicial na maioria das vezes e, até mesmo a sua responsabilização, a vítima sente-se envergonhada e prefere não se expor nem denunciar o criminoso. Araújo apresenta dizeres de pessoas que deveriam defender e proteger a vítima, mas muitas das vezes, a julga por motivos particulares ou religiosos, resultando em descrédito aos relatos.

Consideramos importante transcrever trechos do caso de Fernanda (pseudônimo utilizado na obra), com o intuito de mostrar como a responsabilização da mulher acontece na prática. Para começar, Fernanda, relata:

“Mãe fui violentada”, ela começou a gritar e a puxar meus cabelos, quase os arrancando: “Eu te falei, eu te falei pra você não andar sozinha, pra você não sair por aí de bicicleta!”. (Araújo, 2020, p. 39). [...] O caso seguiu para a justiça. Quando sentei na cadeira, a juíza começou a fazer umas perguntas agressivas, e eu fui respondendo. Ela ficava cada vez mais agressiva comigo, como se já tivesse formado uma ideia na cabeça dela [...] para absorver o estuprador. [...] “A juíza defendeu a ideia que eu o seduzi!”. [...] Todo o esforço, a coragem de ir até lá, depor, falar que fui estuprada, tudo isso foi em vão. A juíza só faltou me chamar de vagabunda. (Araújo, 2020, p. 49/50).

Extraí-se do relato o que está introduzido na mentalidade da maioria da sociedade. Se a vítima tivesse agido de forma diferente, poderia

ter evitado o crime; cabendo, portanto, à mulher agir de forma a não ser estuprada, seja no horário que sai de casa, nas roupas que veste, no lugar em que anda na quantidade de bebida alcoólica que ingere, ou seja, a vítima sempre é julgada culpada pelo ato do outro.

Além da violência física, nota-se, nos poucos casos que buscam por justiça, ainda encontram uma polícia despreparada, um judiciário machista e o descrédito acerca do que as vítimas relatam.

No caso de Fernanda, o estuprador foi absolvido e a sentença ainda caberia uma indenização de danos morais a favor do criminoso. A juíza explica para a jornalista que “[...] não acreditou na menina porque a maneira linear como ela contou a história, sem alterar a voz, sem demonstrar emoção, mostrava que estava mentindo”, ou seja, a firmeza da jovem foi usada contra ela.

O estupro é um crime extremamente difícil de ser comprovado, normalmente não há testemunhas e, quando existem vestígios, o criminoso se vale do argumento de que foi consensual, sendo, no final, a palavra da vítima contra a do agressor. A dificuldade em denunciar deriva justamente do medo que a mulher sente de ser desacreditada, de ser julgada quando, na verdade, somente o seu estuprador deveria sê-lo. O caso da Fernanda exhibe o clichê do machismo. A vítima tem que sempre ser frágil, para transmitir confiança. Sendo assim, esta explanação apresenta diferentes dores, convém registrar que a dor do desamparo pode ser até maior que a dor da violência sofrida. A vítima fica marcada e ferida pela desconfiança das instituições, pela falta de cuidado e acolhimento da família e da sociedade, ou seja, na maioria das vezes há diferentes tipos de violência depois do estupro.

Em 2021, foi sancionada a Lei Federal nº 14.425/2021, conhecida como Lei Mariana Ferrer, que visa a coibir o desrespeito contra as vítimas de crimes sexuais ou supostas vítimas, bem como das testemunhas, de momentos vexatórios durante seus julgamentos e, acima de tudo, irá garantir a paridade entre réu e vítima. De modo a alterar dispositivos legais já existentes, pois na audiência do caso Mariana Ferrer,

a vítima foi culpabilizada e desacreditada diversas vezes pelos membros envolvidos na audiência e no final o réu também foi inocentado. Não estamos analisando o caso Mariana Ferrer, apenas expondo a relevância da Lei para a vítima não ter a sua vida e a de seus familiares julgada e investigada por pessoas que querem acusá-la em um ato em que ela é a vítima.

Na ficção, tanto as personagens de *Com Armas Sonolentas* e *Mar Azul* sofreram violências e não denunciaram o estuprador. Elas, como muitas mulheres que sofrem violências sexuais, tem medo, vergonha, culpa e preferem esquecer, mas essa ferida não é fácil cicatrizar e assim as vítimas de estupro sofrem silenciosamente a dor que consome sua vida.

Com essas considerações, aclara-se o importante papel da Literatura que busca, para além de apontar modalidades de violências sofridas por mulheres, silenciadas pela dor e pelos sofrimentos, sufocadas por se sentirem impotentes para denunciar os agressores. Nesse sentido, os textos literários abrem compreensões e, pela escrita, sentimentos são expressos. Eis a voz que ressoa, cabendo a nós, pesquisadoras e pesquisadores em Teorias Literárias, difundir, compartilhar, de modo responsável, essa relação entre o ficcional e o real, tomando esse ficcional como outra realidade e não mera fantasia. Os textos lidos, autoras mulheres, tornam-se “pré-textos” para compreendermos um triste texto da vida, o cotidiano de mulheres que sofrem abusos, sendo violentadas em sua dignidade humana.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula. **Abuso**: a cultura do estupro no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Globo Livros, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

CAMPOS, Lorraine Vilela, artigo “**Os casos recentes de feminicídios no Brasil**” UOL. Disponível em: (<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/>). Acesso em: 04 julh. 2023.

DESPENTES, Virginie. (2016). **Teoria King Kong**. Tradução de Márcia Bechara. São Paulo: n-3 edição, 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

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

GAY, Roxane. **Precisamos falar sobre abuso**, 2021.

NEGREIROS, Adriana. **A vida nunca mais será a mesma: Cultura da violência e estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

SAAVEDRA, Carola. **Com armas sonolentas: um romance de formação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VIDAL, Paloma. **Mar azul**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

Dominação e subversão na dramaturgia de Lourdes Ramalho

Fernanda Félix da Costa Batista¹

Maria de Lourdes Nunes Ramalho é uma dramaturga campinense que estreou nos palcos profissionais na década de 1970, ao participar dos principais festivais amadores de teatro do país, após sua consagração no contexto do teatro local-regional, a partir de Campina Grande-PB. A dramaturga escreveu um número bastante expressivo de textos (quase uma centena deles), sendo reconhecida pela qualidade de seus escritos, uma vez que eles dão voz e vez a marginalizados, como as mulheres e os nordestinos pobres. Além disso, o projeto artístico da autora leva aos palcos uma dramaturgia que dialoga com aspectos culturais nordestinos e ibéricos, pois Lourdes Ramalho estabelece um estreito diálogo com suas tradições familiares, desde os cantadores e cordelistas até as mulheres julgadas e condenadas pela inquisição ibérica.

A dramaturga também fez parte de um momento em que mulheres brasileiras tomaram para si o ofício de escrever para o teatro em um momento histórico desfavorável, devido às lutas por direitos e de censura à arte, mas também positivo, diante da chegada e consolidação das ondas feministas que lutavam pelo aparecimento das vozes femininas nos distintos cenários sociais, justamente naqueles anos pós-1964. Entretanto, até o atual momento desta pesquisa, não há, por parte da crítica especializada, o devido reconhecimento em torno do caráter moderno e inovador da obra ramalhiana para a dramaturgia brasileira, pois os estudos sobre a literatura e, também, do teatro brasileiro, foram, por

1 Doutoranda do PPGLI/UEPB. Bolsista Capes 2021/2025. Professora da Rede Estadual da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9570-9853>. E-mail: fernanda_p1@hotmail.com.

muitos anos, pautados em uma divisão de classes, que privilegiava apenas aquilo que era produzido por pessoas da classe dominante e que representasse esse mesmo público. Essa visão condicionou, também, a maneira de a crítica de arte compreender determinadas produções, valorizando umas em detrimento de outras.

É por estes caminhos que a obra de Lourdes Ramalho tem sido escopo de pesquisas que buscam questionar esses lugares-centros e direcionar o olhar do público para outros palcos, espaços de circulação e mercados editoriais. Esta dramaturga integra uma geração de mulheres com as quais divide uma mesma linha de tempo, definitiva para a produção da dramaturgia brasileira, desde os anos 1960/1970, entre elas: Maria Adelaide Amaral, Renata Pallottini e Hilda Hilst (cf. Andrade, 2012). Mas, a autora que estudamos aqui se destaca frente às demais, que, atualmente, estão entre as, assim chamadas, grandes dramaturgas do teatro nacional, tendo, todavia, ficado “esquecida” pela crítica nacional em seu *locus* de produção, o interior da Paraíba.

A obra dramaturgical de Lourdes Ramalho é passível de ser compreendida mediante uma perspectiva cíclica, conforme discussões feitas por Maciel (2012), ampliando aspectos já previamente construídos por Andrade (2006). Assim, o autor apresenta uma divisão em três ciclos, considerando tanto o viés temático desses textos, quanto suas formalizações estéticas:

[...] um primeiro, que se volta à construção de um painel em que se combinam os quadros típicos com a capacidade expressiva de elevá-los à categoria de obra de arte; um segundo em que se destaca o diálogo estreito com a cultura ibérica, formalizada em “cordel”, e, por fim, um “ciclo enclave”, voltado às alegorias nacionais. (Maciel, 2012, p. 92)

Dessa maneira, ao considerar cada ciclo, o leitor pode compreender a dramaturgia ramalhiana por meio de algumas peças-síntese que podem ser encontradas em cada eixo e que sintetizam o ciclo no qual se

inserir. Assim, buscando contribuir para a difusão da obra de Lourdes Ramalho e o desenvolvimento de uma discussão crítica em torno do trabalho da autora, este trabalho faz uma análise da peça *A guerreira Joanita Guabiraba* (ca.1970/1980)², pertencente ao terceiro ciclo da obra da ramalhiana, também chamado “ciclo enclave”. Na referida peça a autora formaliza esteticamente uma alegoria de fundação da nação, a partir de uma representação de fundação da nação protagonizada por mulheres. Nesse sentido, buscamos aqui analisar de que maneira essas personagens são construídas e quais as relações são estabelecidas entre elas e os homens em cena, problematizando, por sua vez, a relação de subversão e dominação influenciada pelo modelo de família heterossexual e burguesa, à medida que a partir da lógica do patriarcado, influenciado pelo capitalismo, há uma marginalização dessas mulheres.

Para a análise-interpretação de *A guerreira Joanita Guabiraba*, empreendemos dois caminhos. De um lado, uma leitura que desconstrói as visões machistas e patriarcais sobre a fundação da nação, que representam um modelo imaginado de nação-família, a qual teria sido, de modo pacífico e idílico, construída em bases centradas no modelo de casamento heteronormativo entre autóctones e europeus. Por outro lado, também buscamos olhar pela perspectiva de que, apesar de tecer uma contranarrativa, a dramaturga não sai do que chamamos de um aparente “lugar de conforto”, tendo em vista a sua posição social ligada à elite campinense e influenciada pelas visões de mundo desse contexto. No entanto, como já discutiu Cavalcanti (2015), a produção ramalhiana foge das representações do feminino e do masculino que são esperadas quando tomamos como base as representações tradicionalistas, e,

2 Esse texto faz parte da produção ramalhiana que ainda não foi publicada e encenada para conhecimento do grande público. A análise desenvolvida aqui foi feita a partir de uma cópia do datiloscrito da autora e uma cópia transcrita por pesquisadores da obra de Lourdes Ramalho que tivemos acesso em virtude de uma pesquisa de mestrado. Há, também, uma cópia da referida peça anexada à dissertação de mestrado da autora deste artigo, na qual foi feito um estudo mais amplo e aprofundado sobre a produção de Lourdes Ramalho, a pesquisa intitula-se *Lourdes Ramalho e a contranarrativa do mito fundacional da nação em perspectiva regional: leitura de dois textos*.

a partir do discurso de suas personagens femininas, transcende o que é previsto, ao representar em suas obras os homens em posições subalternas e mulheres que desconstróem, através de suas ações e discursos, os obstáculos e imposições do contexto machista do qual fazem parte.

Uma alegoria do mito fundacional

Em *A guerreira Joanita Guabiraba*, Lourdes Ramalho reconstrói, literariamente, o mito de fundação da nação a partir de uma contranarrativa baseada no mito das amazonas, por meio de uma construção narrativa e alegórica. Para entender a ideia em torno da noção de “alegoria”, tomamos como referência o pensamento crítico de Doris Sommer (2004), ao conceber uma discussão sobre os romances de fundação da América Latina. Nesse sentido, observa-se nas obras compreendidas como romances de fundação a recorrência de imagens referentes à formação ideológica de uma nação que foram cristalizadas pelo tempo. Segundo Sommer, “A alegoria é um termo muito controvertido, mas não se pode evitar usá-lo para descrever de que maneira um discurso, de modo consistente, representa o outro e leva a uma leitura dupla dos acontecimentos narrativos.” (Sommer, 2004, p. 59).³ Em sua maioria, os romances históricos de fundação envolvem questões políticas e sociais, nesse sentido, a autora busca compreender como eles acabam estruturando narrativas tratadas como históricas que, por meio de operações ideológicas e apropriações, vão se tornando “oficiais”.

As ficções de fundação, construídas ao longo da história nacional, servem para dar continuidade a uma ideia de nação imaginada pelos

3 Para definir a noção de Alegoria nesses termos, Sommer (2004) faz referência às ideias de Walter Benjamin e sua análise sobre a alegoria barroca. De modo semelhante, a autora compreende a alegoria como um modo de narrar, “uma estrutura narrativa em que uma linha é o vestígio de outra, em que cada um ajuda a escrever a outra”. (Sommer, 2004, p. 61). Assim, por meio das alegorias duas ou mais construções narrativas são feitas ao mesmo tempo, porém podem estar separadas espacial ou temporalmente, cabendo ao leitor, por vezes, encontrar o ponto de encontro entre elas.

discursos dominantes, ao mesmo tempo que os legitima (cf. Sommer, 2004). Essas narrativas confirmam tais ideias, ao passo que perpetuam os discursos dominantes do poder “Os escritores foram encorajados tanto pela necessidade de preencher uma história que ajudaria a dar legitimidade à nação emergente quanto pela oportunidade de direcionar aquela história para um futuro ideal” (Sommer, 2004, p. 22). Nesta direção, as narrativas sobre uma nação são criadas, assim como as tradições são inventadas, por discursos que pretendem preencher as lacunas deixadas através do tempo, delegando à narrativa literária uma dimensão pedagógica. Em sua maioria, tais histórias revelam um caráter normativo, influenciado pelos ideais conservadores, revelados por meio da constituição da família aos moldes burgueses, por meio casamento, reforçando os interesses do capital.

Em romances, discursos políticos se tornaram pano de fundo nas narrativas fundacionais na América Latina, tal como foi, aqui no Brasil, em *O guarani* e *Iracema*, ambos de José de Alencar, em que se tece uma alegoria da nação, explorando a relação idílico-amorosa do elemento branco-europeu e o índio autóctone, constituindo como resultado dessa relação a miscigenação e o início de uma ideia de povo brasileiro. Assim, nesses romances, a relação entre as duas raças se dá a partir de uma história contada com fundo amoroso, diferente daquilo que, de fato, aconteceu, pois “Alencar aparentemente buscava igualar forças ao alinhar-se com um tipo diferente de historiador, um historiador que identificava a mestiçagem como matriz da brasilidade” (Sommer, 2004, p. 179). Nestes romances cria-se e se confirma um mito para a fundação da nação que é aceito por todos e vai se confirmando pela tradição: o romance fundacional visa fundar/criar modelos positivos de família/Estado, pois há uma relação de interesse naquilo que é será difundido para o público.

De acordo com Sommer (2004), as histórias de amor são frequentes em narrativas de fundação, sendo o relacionamento amoroso e heterossexual normativo a base delas. Assim, um dos primeiros aspectos

possíveis de serem identificados nesses textos sobre identidade nacional é a relação inextricável entre política e ficção, pois é possível

[...] localizar o erotismo da política, mostrar como uma série de ideais nacionais do romance será ostensivamente embasada no amor heterossexual “natural” e nos casamentos que oferecem uma figura para a consolidação aparentemente não violenta durante os conflitos mortais da metade do século. A paixão romântica, de acordo com minha leitura, forneceu uma retórica para os projetos hegemônicos, no sentido gramsciano de conquistar o adversário através do interesse mútuo, ou do “amor”, ao invés da coerção. E as nuances amorosas da “conquista” são bastante apropriadas, porque era a sociedade civil que devia ser cortejada e domesticada após a independência dos crioulos. A retórica do amor, mais especificamente a da sexualidade produtiva no lar, é notavelmente consistente e até esperada, apesar das taxonomias costumarem classificar os romances de fundação como “históricos” ou “indigenistas”, “românticos” ou “realistas”. (Sommer, 2004, p. 20-21).

Ou seja, a relação de amor e casamento pode ser tomada, conforme esta autora, enquanto uma alegoria para a representação dos interesses do Estado, pois, entre outras coisas, as ficções de fundação são simultâneas às criações simbólicas da nação, uma vez que, naquele momento pós-independência, o país buscava construir e solidificar um imaginário de sua história e difundir-lo. É por este caminho crítico que pretendemos compreender a construção da peça *A guerreira Joanita Guabiraba* como uma contranarrativa, pois nela a dramaturga desconstrói as visões normativas e dominantes sobre a fundação da nação, principalmente ao fugir da construção de uma relação amorosa, via moldes românticos, entre os personagens envolvidos. Há, como se verá adiante, uma relação necessária entre homens e mulheres, para fins reprodutivos e para a construção dos sujeitos, filhos da nação, mas não um aproveitamento desse envolvimento enquanto

enlace amoroso: na verdade, em alguns momentos, há até mesmo o sobressalto de interesses políticos e econômicos, mas não declaradamente amorosos.

Nessa perspectiva, pensando as narrativas que dizem respeito à fundação da nação no Brasil, é possível encontrar discursos lineares e homogeneizadores relacionados à constituição da nação e seu processo identitário, necessários para o desenvolvimento do nacionalismo, o que encontra respaldo naquilo que Marilena Chauí (2006) chamou de “mito fundador”, compreendido como uma narrativa que é “a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível de realidade” (Chauí, 2006, p. 9). Assim, essas construções narrativas, em torno da fundação do Brasil, dizem respeito ao discurso histórico que concebe os europeus como heróis nacionais por terem “descoberto” e colonizado o país.

Logo, Lourdes Ramalho não deixa de se relacionar a este momento ainda não resolvido no tecido social em relação à questão fundacional, bastando lembrar, por exemplo que, conforme Bhabha (1998), as narrativas de fundação possuem um cunho pedagógico para a transmissão do sentimento de nacionalismo para as gerações futuras – todavia, Lourdes Ramalho parece caminhar numa direção contrária a isso, atuando na desconstrução e no destronamento das narrativas hegemônicas. Essas tradições, normalmente, se estabelecem a partir da repetição e são, até certo ponto, invariáveis, buscando, na maioria das vezes, uma coesão nacional, sendo compreendidas como

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regra tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (Hobsbawm, 1984, p. 9)

Além disso, é possível considerar as assertivas de Hall (2006) sobre as diferentes formas de composição de narrativas identitárias, entre elas aquela que estamos perseguindo nesta discussão, que diz respeito à ideia de mito fundacional, definido como “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas do tempo “mítico”.” (Hall, 2006, p. 54-55)

Tomando como base esse raciocínio para empreender uma leitura crítica da produção ramalhiana, é possível considerar que Lourdes Ramalho volta ao passado e (re)cria uma narrativa em que o *mito de fundação* é originado com base em uma perspectiva feminina, em que as mulheres são o centro, a base para a fundação do país. Desta feita, em textos como os elencado para este trabalho, a dramaturga inicia uma tessitura de uma história que contraria o discurso tradicional homogeneizador, e tende a privilegiar aspectos de classe social, etnia e gênero do dominador. Na prática, as narrativas oficiais propõem um mito de origem fundado na perspectiva do europeu, homem branco, heterossexual e socialmente privilegiado. Já a obra de Lourdes Ramalho, por outro lado, estabelece uma contranarrativa, na qual há uma centralidade na figura das mulheres como força central para o nascimento de uma nova ideia de nação.

A guerreira Joanita Guabiraba e o projeto de nação-família

Conforme foi dito anteriormente, a produção de Lourdes Ramalho pode ser concebida a partir da divisão em ciclos (cf. Maciel, 2012). A *guerreira Joanita Guabiraba*, por sua vez, faz parte das peças que constituem o chamado “ciclo enclave”, compreendido como o terceiro ciclo da produção ramalhiana, no qual se destaca o interesse da dramaturga pelas alegorias nacionais. Além disso, assim como os textos pertencentes ao segundo ciclo da produção ramalhiana, observa-se a formalização de uma “dramaturgia em cordel”, isto é, há uma reapropriação de

recursos formais daquilo que, no Brasil, se compreende por cordel, ou por “folhetos nordestinos”, conforme denominação de Márcia Abreu (1999). É preciso ponderar que se trata de uma dramaturgia que se formaliza de maneira semelhante ao folheto nordestino, mas com as singularidades dos textos teatrais, principalmente a independência da fala dos personagens.

A *Guerreira Joanita Guabiraba* apresenta, então, a história de uma Mãe, à guisa de narradora-personagem, que inicia sua fala se apresentando como uma valente guerreira, pondo essa produção dentre aquelas que constituem uma tradição de narrativas que apresentam a figura feminina por este ponto de vista. A narrativa tem início com a apresentação da personagem “Joanita Guabiraba” que é a voz que conduz toda a história, pois que é também a detentora das cem virgens que serão entregues ao casamento para a fundação de uma nova nação

1 - Sou Joanita Guabiraba
Natural dessas ribeiras
Já corri por muitas plagas
Nas andanças fui ligeira
- Sou Joanita Guabiraba
A mais valente guerreira!
(Ramalho, s/d, p.1)

A personagem implementa sua feição discursiva se apresentando ao público/leitor. É possível construir algumas acepções em torno do nome da personagem que serão norteadoras para a interpretação da própria história. Joanita remete a um nome de origem espanhola, Joanita é o feminino de Juan, nome frequente nas narrativas românticas espanholas, nomeando o famoso personagem conquistador Don Juan. Na peça em análise, Joanita não é aquela que conquista diretamente vários homens, mas é ela quem possui as cem virgens que estão dispostas ao casamento. Guabiraba, por sua vez, deriva do tupi, faz referência a um fruto que possui várias sementes e que, de acordo com as crenças

populares, devem ser plantadas rapidamente para que não percam a capacidade de germinar, isso explicaria, por exemplo, a pressa da mãe para negociar suas filhas, pois as virgens que poderiam perder a capacidade de gerar filhos.

A guerreira segue sua narrativa formando grupos de dez virgens, oferecendo-as ao casamento, à espera de que os filhos frutos desses enlaces sejam bons frutos para a nova nação. Os primeiros maridos que surgem em cena

6 - Está aberta a concorrência

Alguém quer se habilitar?

- Quero dez de suas virgens

Pra com ministros casar!

- Merecem todos confiança?

Toda! - Pode acreditar!

7 - E as dez virgens se casaram

Banquetes, pompa, rojão

O mundo inteiro viajaram

Com o dinheiro da nação

Em hotéis de cinco estrelas

Gastaram mais que sultão!

8 - Meteram as unhas nos Bancos

Roubaram de todo jeito

A ladroice foi tanta

Que ninguém botou defeito!

Os filhos, quando nasciam

Já eram ratos perfeitos!

(Ramalho, s/d, p. 2)

Os primeiros casamentos contrariaram totalmente o objetivo da Guerreira, pois ao se casarem com ministros que se apresentaram como bons partidos, as guerreiras tornaram-se cúmplices dos roubos aos cofres públicos praticados por eles. Para a Guerreira essa foi uma grande decepção, tendo em vista o seu projeto de formar uma “pátria organizada/exemplo de perfeição.” (Ramalho, s/d, p. 1)

Se por um lado as mulheres são guerreiras e estão distantes do lugar de passividade que lhes foi outorgado pela tradição machista, por outro lado, chama-nos atenção a referência feita a elas como “virgens”, reforçando um ideal feminino construído desde a Idade Média. Contudo, se verá nessa produção ramalhiana a presença de algumas dualidades, que em um primeiro momento parecem contraditórias, mas podem ser lidas a partir da ideia de “certezas esquemáticas”, de acordo com Cavacanti (2015). Nesse sentido, a autora parece reforçar ideias que são lugar-comum, mas ao mesmo tempo as desconstrói, por meio de ações e discursos dos personagens. Assim, elas são “virgens”, mas também são férteis/reprodutoras, e, no texto ramalhiano a fertilidade é um signo de representação do futuro da nação que estava sendo fundada. A fertilidade está relacionada às mulheres que esperam os filhos frutos da nação, mas também é representada pela terra, que dará frutos encarregados pela subsistência dos filhos da nação. Logo, as mulheres são responsáveis pela construção da nação e a mãe-terra responsável pela manutenção daqueles filhos, sendo marcada uma relação maternal de existência e subsistência.

A tentativa de casar as virgens restantes segue e, ao passo que os casamentos não saem conforme o esperado, a Guerreira apresenta um grupo de mais dez virgens para novos casamentos. Observa-se, então, uma ligação entre os maridos que se propõem à formação de uma família com as virgens-guerreiras, pois de algum modo todos eles estão ligados à lógica do capital e apresentam um comportamento que destoava daquilo que era o esperado para a fundação de uma nova nação, ao cometerem atos ilícitos e levarem as mulheres para um caminho semelhante, arruinando a família em construção.

16 - Já lá se vão trinta virgens
 Deus me perdoe – te esconjuro!
 Casaram com peralvilhos
 Que só terão por futuro
 A cadeia ou o exílio!
 – Nada! Estão bem seguros!

18 - Casamento. Podes? – Posso!
 - Começou a perdição
 Emprego pra tios, primos,
 Cunhados, amigo, irmão
 Os parentes tinham arrimo
 Contrato, nomeação!
 (Ramalho, s/d, p. 3)

As falas acima referem-se aos casamentos entre as virgens-guerreiras e deputados e governadores, respectivamente. Nota-se que a dramaturga se vale da decepção da Guerreira Joanita Guabiraba para fazer inúmeras críticas à política brasileira, pois se observa a recorrência de pretendentes ligados aos interesses políticos que praticam corrupção de diferentes formas em benefício próprio. A peça segue com um “desfile” de casamentos que não dão bons frutos, pois os maridos representam os mesmos “tipos”, são ministros, senadores, deputados, governadores, industriais, empresários e, por fim, lavradores. Nesse movimento, compreendemos a lógica instaurada pela dramaturga para a tessitura da peça, uma vez que a relação satisfatória entre os homens e as mulheres, bem como os frutos vindos dela, eram inversamente proporcionais à aproximação desse homens da lógica do capitalismo. Sendo assim, somente quando as mulheres se casaram com lavradores o casamento se realizou de forma satisfatória,

34 - Eu trago quarenta homens
 Lavradores da ribeira
 Depõem na terra seu beijo
 Sua esperança fagueira
 Na semente – seu desejo
 No verde – sua bandeira!

35 - E se casaram as tais virgens
 Com agricultores sem luxo
 Depois de um mês de casados

Lá estavam quarenta buchos!
 Em nome da nova pátria
 Aguentaram o repuxo!
 (Ramalho, s/d, p. 6)

Enquanto no capitalismo as mulheres vivem à sombra dos homens, quando se inserem em outra lógica, ligada, dessa vez, à natureza e ao trabalho com a terra, elas passam a atuar ao lado dos maridos em busca de subsistência. As virgens-guerreiras, agora casadas, parecem voltar no tempo da lógica do capitalismo até a lógica inicial do desenvolvimento e humano e de suas relações com a terra como modo de subsistência e de vida comunitária. Em outro momento da peça, quando a terra já não é capaz de dar frutos para manter o sustento da família, os homens precisam migrar, com a ausência deles, as mulheres tornam-se mantedoras da família. Com a chegada das chuvas, elas saem de suas casas, plantam e cuidam da lavoura que sustentará a família, sem que para isso precise do homem.

Considerações finais

Em *A guerreira Joanita Guabiraba*, Lourdes Ramalho tece uma contranarrativa do mito de fundação da nação, ainda que para isso precise reforçar algumas “certezas esquemáticas”, as quais aparecem como “sombras” do capitalismo. Esses discursos, no entanto, são justificáveis, dado o lugar ocupado pela dramaturga como uma mulher pertencente à classe dominante, criada em uma família tradicional. Além disso, a autora escreve em um momento ainda influenciado pela censura da Ditadura Militar, o que, muitas vezes, impedia que muitas críticas sociais e políticas fossem feitas de forma mais evidente, sendo preciso confirmar algumas certezas para descortinar outras. Sob outro ponto de vista, a contranarrativa se evidencia em *A guerreira Joanita Guabiraba* à medida que ela se opõe a uma das primeiras características definidas

por Doris Sommer (2004), como o traço dos romances de fundação institucionalizados: o fato de elas se constituírem como histórias de amor.

Há, portanto, uma dualidade representativa em Lourdes Ramalho, no sentido de que há, em um primeiro momento, a fuga dos padrões tradicionais das narrativas de fundação, mas há um limite para essa fuga, que é a questão de gênero e a submissão da mulher ao homem disfarçada de aparente centralidade feminina, que não se limita a esse texto, mas perpassa toda a produção da autora. Isto já foi explicitado através das “certezas esquemáticas”, abordadas, também, por Maciel (2012), pois, através delas, a autora consegue fazer críticas políticas e sociais sob aparente reprodução do discurso hegemônico. Contudo, é importante observar que os homens que parecem dominar as mulheres não aparecem em nenhuma cena, eles são apenas citados nas falas dessas personagens; além disso, em outras obras da autora as figuras masculinas quando aparecem em cena estão sempre afetadas por uma enfermidade, estando em posição de dependência. Em *A guerreira Joanita Guabiraba*, os lavradores não permanecem em cena, devido à seca são “expulsos” da terra e as mulheres tornam-se protagonistas da sua subsistência. Assim, a dramaturgia de Lourdes Ramalho valoriza uma ordem matriarcal, pois as mulheres representadas subvertem o patriarcado dentro de suas possibilidades. Não podemos negar que as vozes masculinas que inferiorizam as mulheres e as querem submissas estão presente nos textos, mas não como uma confirmação da ordem dominante e sim como uma maneira de, paradoxalmente, expor e criticar esse poder.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ANDRADE, Ana Lúcia Viera de. **Margem e centro: a dramaturgia de Leilah Assunção, Maria Adelaide Amaral e Isis Baião**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro. In: GOMES, André Luís; MACIEL, Diógenes André Vieira (Org.). **Penso teatro: dramaturgia, crítica e encenação**. Vinhedo: Horizonte, 2012. p. 220-238.

BHABHA, Homi K. Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. In: Bhabha, Homi, **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 198-234.

CAVALCANTI, Abisague Bezerra. **A regionalidade entre anáguas e dramas: estudo das personagens-professoras em textos de Lourdes Ramalho**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2006. p. 47-65.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das tradições. In: Hobsbawm, Eric; Ranger Terence (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

MACIEL, Diógenes A. V. Lourdes Ramalho e a construção de uma obra em ciclos. **Scripta Uniandrade**, v. 10, n. 1, p. 92-108, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2wyjeGl>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MACIEL, Diógenes André Vieira. A dramaturgia de Lourdes Ramalho como expressão da modernidade teatral brasileira. **O Eixo e A Roda: Revista de Literatura Brasileira**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.23-42, 17 ago. 2017. Faculdade de Letras da UFMG. <http://dx.doi.org/10.17851/2358-9787.26.1.23-42>.

SOMMER, Doris. **Ficções de fundação: os romances de fundação da América Latina** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

A feminização do discurso literário em *O Quinze*, de Rachel de Queiroz

Felipe Pereira Batista¹
Maria Simone Marinho Nogueira²

“A mulher é uma substância tal, que, por mais que a estudes, sempre encontrarás nela alguma coisa totalmente nova”.

(Leon Tolstói)

Este trabalho tem por finalidade apresentar algumas concepções que fazem-nos compreender a literatura como fiel espelho e representação da realidade que a inspira. Desse modo, introduzimos a nossa discussão trazendo a pauta da literatura regionalista que, embora seja considerada, por alguns críticos literários, como algo ultrapassado, o referido período literário entra para a história da literatura brasileira como sinônimo de arte realista sem a obrigatoriedade de uma estética impecável e que traz, como norteador, o desejo de delatar crises sociais de um Brasil ainda arraigado pelas feridas da fome, pela má administração e pela segregação racial, resultado de um passado vergonhosamente escravocrata. Nisto, buscamos expor, aqui, inicialmente, a função das produções regionalistas do início do século XX como uma voz denunciadora, incomodada pelo sofrimento de uma população

- 1 Doutorando em Literatura e Interculturalidade-PPGLI/UEPB. Professor das redes municipal e estadual da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2720-9468>. Email: felipeletras1987@gmail.com
- 2 Doutora em Filosofia pela Universidade de Coimbra. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB); Professora Associada do Curso de Filosofia (UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1141-3911> E-mail: marianogueira@servidor.uepb.edu.br

“nascida dos entrechoques e dos caldeamentos dos invasores brancos com as raças escravizadas” (Ribeiro, 1995, p. 19).

A literatura tem voz própria, autonomia para exprimir aquilo que a cerceia, fruto das narrativas do social e que, segundo Rancière (2009), o mesmo afirma a importante colaboração daquilo que é tido por “comum” e “banal” que é considerado importante nesse processo de construção de literatura e é justamente o trivial do cotidiano brasileiro que torna excêntrica e valiosa a literatura regionalista, ocupando, desse modo, lugar de destaque, na segunda geração do Modernismo brasileiro.

Os escritores regionalistas, nesse movimento pelo cenário literário, buscam espaço para potencializarem a sua fala naquilo que diz sobre o povo e pelo povo. O texto do limiar do século XX é, basicamente, o povo que fala de si para si. Segundo Darcy Ribeiro, antropólogo e escritor que se punha a compreender as tantas vozes de um Brasil tão vasto, fez-se necessário, no início do século passado, a produção de uma literatura que representasse, como um todo, as multifaces de uma nação tão rica e tão múltipla como é a brasileira.

Assim, falar sobre as gentes de raças e credos tão variados era criar ruídos que ecoaram e surtiram efeito no tocante ao enriquecimento dos anais literários brasileiros: A São Paulo boêmia e notívaga de Alcântara Machado em *Brás, Bexiga e Barra Funda* (1927), a Bahia negra e mística representada nas obras de Jorge Amado, o sertão paraibano ressequido e o brejo esverdeado e rico, em disparidade, de *A Bagaceira*, de José Américo, a guerra pela terra e pela vida nos confins das Gerais de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa e a audácia feminina das mulheres de Rachel de Queiroz são elementos fortíssimos presentes nessa geração literária.

Evidenciando, então, a obra racheliana, podemos compreender que, ao longo deste trabalho, buscamos enfatizar e entender o inegável elo que existe entre os ideais feministas e as produções literárias de cunho feminino brasileiro, uma vez que a literatura, desde sempre

dominada por homens, passa a ter a presença de mulheres cujos textos são verdadeiras sobreposições as quais expõem a mulher que busca, através da escrita, o lugar de fala.

Rachel de Queiroz é o típico exemplo da mulher que, oriunda de uma criação patriarcal regida pelos modos ainda oitocentistas, contradiz a sua rígida criação ao mostrar, através de suas ficções, que a mulher é muito mais do que um ser “útil unicamente para parir, criar e dar faniquito”, como diz a sua protagonista em *Memorial de Maria Moura* (2003, p. 30). Era necessário usar a literatura como um arauto o qual exporia uma visão da mulher diferente daquela que a sociedade machista estava acostumada a ver, de modo tão retrógrado, como afirma Michelle Perrot (2019):

No século XVIII e XIX ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do século XIX para ser reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. Então, no século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. (Perrot, 2019, p. 11).

Portanto, seguiremos debruçados sobre a lógica e a concepção que literatura feminina e feminismo, no período supracitado, andam sistematizados, já que um é arcabouço para o outro: é a literatura de Rachel que permite a mulher ser enxergada em um espaço de limitação e asfixia intelectual ao gênero feminino é o feminismo que a encoraja a seguir, através dos escritos, a dizer o que tanto se manteve em silêncio ao longo dos anos na história do Brasil e, em destaque, na literatura.

O Modernismo e a sua fase regionalista

A literatura do século XX, em especial, a segunda geração do modernismo brasileiro, toma posicionamento analítico crítico de delação, exposição e denúncia e isto vai de encontro ao que diz Cortázar quando este afirma que:

O século XX, em contrapartida [ao que se produziu previamente] revela em sua segunda década um retorno ao que apresenta marcadas analogias com o clima do primeiro romanticismo: a literatura mostrará uma tendência à expressão total do homem. (Cortázar, 1998, p. 32)

os escritores modernistas inaugurarão as décadas de 20 e 30 com uma escrita dona de si, permeada pelas experiências calcinadas pelos conflitos sociais e regionais marcados pela escassez e pelos tumultos de um país recém-republicano.

Enquanto Jorge Amado descreve a Bahia segregada entre pobres lavradores e ricos coronéis, banhada pelo sangue das guerras por terras, Graciliano Ramos, José Américo de Almeida e José Lins do Rego narrram as angústias do sertanejo sofrido e assolado pela seca. O homem modernista vivencia e descreve com total lucidez em suas ficções: “o escritor do início do século se sente cada vez mais comprometido como pessoa na obra que realiza, começa a ver o livro como uma manifestação consubstancial de seu ser, não um símbolo estético mediatizado” (Cortázar, 1998, p. 33).

Desse modo, podemos fazer o uso do termo citado por Cortázar e afirmar que Rachel, a primeira escritora modernista, ao produzir suas obras, consubstancia-se com a realidade de seus universos fictícios: a menina que cresce a ouvir as narrações sobre as terríveis secas de 1877 e a de 1915 e, desse modo, vê-se cara a cara com o espectro assustador da seca e da fome nos retirantes que vagavam – maiores fantasmas do nordestino no limiar do século passado. Abre, desse modo, as portas

do caminho composto por obras literárias femininas modernistas e delata, em sua escrita, a áspera realidade do nordestino de sua época, tal qual afirma Wilson Martins: “O Modernismo foi, no meu entender, toda uma exposição da época da vida brasileira, inscrito num largo processo social e histórico, fonte e resultado de transformações que extravasaram largamente dos seus limites estéticos” (Martins, 1965, p. 13).

A autora

Rachel de Queiroz nasceu em 17 de novembro de 1910, Ceará, e, aos incompletos vinte anos, escreve e publica *O Quinze*, seu primeiro livro e romance, para choque da sociedade literária da época, por ser uma obra de cunho feminino:

O Quinze caiu de repente ali por meados de 1930 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que na verdade causava assombro, de mulher nova. Seria realmente de mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça: Não há ninguém com esse nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado. Depois, conheci João Miguel e conheci Rachel de Queiroz, mas ficou-me durante muito tempo a ideia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. (Ramos, 1980, p. 137)

Segundo Constância Lima Duarte (2003) Rachel de Queiroz colocou-se na vanguarda de sua época ao penetrar no mundo das letras, na redação dos jornais e na célula partidária, espaços estes tidos por masculinos e, ao usar a figura feminina como protagonista em suas obras, busca fortalecer, todavia, a luta de gênero em fixar a mulher em um espaço sólido e digno de fala na sociedade.

Regida pela força de seu amor pela terra e pela força de seu talento audacioso, publica, doravante, outras obras: *Caminho de pedras* (1937), *As três Marias* (1939), *Dôra*, *Doralina* (1975) e, em 1992, publica *Memorial*

de *Maria Moura*, cuja adaptação romanesca é tão primorosa quanto à obra. A agudeza da observação e a perspectiva social caracterizam a sua escrita. Faz de seu romance um delator social, um expositor de feridas escancaradas pelos problemas de desigualdade, da má distribuição de rendas, da seca e do cotidiano amargo do interiorano devido às limitações da época. De modo nu e cru, Rachel descreve o sertão nordestino, as disparidades de gênero, a audácia feminina e, desse modo, torna-se a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras, em 1977.

Analisando a obra *O Quinze*

Embora a angústia da seca e a migração sejam temas inaugurados em *A Bagaceira* (1928), de José Américo, Rachel abre a sua carreira falando sobre a maior ferida social do Nordeste do limiar do século XX. *O Quinze* é, antes de tudo, uma sucessão de conflitos: entre o homem e a terra, o homem e o clima, o homem e o sistema – a perspectiva euclidiana do autêntico desafio. Desse modo, a literatura de Rachel inaugura, também, a perspectiva da escrita que, na voz do desfavorecido – a mulher – fala de outros desfavorecidos e, acima de tudo, o nordestino que fala de nordestino. A obra, narrada em terceira pessoa, se passa no sertão cearense e toma como pano de fundo a Grande Seca de 1915 e se passa, mais especificamente, no sertão do Quixadá. A obra traz dois planos principais na narrativa.

Conceição

O primeiro plano que nos é apresentado é o plano protagonizado pela Conceição, arquétipo da mulher leitora e à frente do tempo, dada às leituras audaciosas, regida por uma visão de coletividade e filantropia, era uma moça que pensava além da limitação geográfica e social da época: “Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar [...] se arriscara em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que

lhe saíam as piores das tais *ideias* [grifo do autor], estranhas e absurdas à avó.” (Queiroz, 2009, p. 14).

São mulheres as primeiras personagens expostas em *O Quinze*. A obra inicia-se com o diálogo de Conceição e sua avó, dona Inácia. Conceição é professora normalista e, durante as férias, viaja ao interior, onde mora sua avó e, nesse espaço de tempo, se depara com a terrível estiagem que assola o sertão.

Vicente

É a figura do homem rude e resistente como a própria terra. Enquanto Rachel personifica em suas personagens a sua própria forma vanguardista de ver o mundo, estereotipa em Vicente a força do homem nordestino, o qual sabe lidar com as alternâncias das estiagens e as escassezes do sertão. Vicente torna-se a paixão não-alcançada de Conceição. O segundo plano da narrativa, por sua vez, é protagonizado pelo vaqueiro Chico Bento o qual, ao ser dispensado pela sua patroa, dona Marocas, se vê obrigado a pegar a sua família – composta pela sua mulher, Cordulina, e os seus cinco filhos – e tornarem-se retirantes, em busca de melhores condições de vida.

Seca, sertão e migração: A literatura de *O Quinze* como ferramenta de delação social

O simples ato de denunciar a seca em *O Quinze* é, também, um ato de coragem de Rachel, já que políticas públicas eram uma pauta presente, apenas, nos discursos masculinos. A angústia dos campos de concentração ³ ou, como eram chamados na época, os “currais huma-

3 Vale destacar que tais campos de concentração não se assemelham aos campos de extermínio da Alemanha nazista. Enquanto os campos de Auschwitz eram verdadeiros espaços de assassinato em massa, os campos de concentração do Ceará, descrito por Rachel, eram apenas campos de aglomeração para acudir (embora de modo escasso e inumano) os desvalidos e retirantes.

nos” ou “currais do governo” são expostos, pela primeira vez, na obra de Rachel, cuja literatura mostra nitidamente como os governos tratavam as questões sociais no Brasil das décadas de 20 e 30, não atendendo as necessidades dos pobres, e sim, às exigências dos mais afortunados, mantendo, desse modo, a imagem de um país ainda arraigado pela má distribuição e pela desigualdade, como afirma Silva (2018):

Em plena década de 1930, o Brasil ainda era um país de economia predominantemente agrário-exportador. No entanto, já havia por parte do governo de Getúlio Vargas um ímpeto industrializador, um discurso de desenvolvimento e de modernização. O Norte e o Nordeste já haviam perdido, há muito, seu lugar de privilégio e primazia dentro da economia do país – economia ainda fortemente cafeeira mas que já se encaminhava e sentia necessidade de se industrializar, por isso a retirada de milhares de imigrantes nordestinos para São Paulo, onde se falava na maior oportunidade de vida e na construção de uma cidade mais rica e mais civilizada. (Silva. 2018, p. 119).

Lima ainda assegura que a obra em pauta nos mostra uma verdade por anos mutilada, modificada: a fome não é uma fatalidade da natureza, apesar de ter relação com ela; cabe, aí, compreender os diversos fatores que empobreciam mais ainda a vida do nordestino de outrora: conflitos, pestilências sociais, carestias e más distribuições que se tornaram verdadeiras feridas sociais na derme do Nordeste. Embora não fizesse uso da precariedade e ocupasse socialmente o lugar não ocupado por mulheres pobres, Rachel estava longe de ser uma pária social – formou-se como normalista, em 1928, e saiu em defesa dos ideais da feminista e anarquista Maria Lacerda de Moura. Era, de fato, uma atuante social, como afirma Lima (2019):

Dito isto, sabemos que o lugar social que Rachel de Queiroz ocupou ao falar da seca de 1915, em *O Quinze*, é fruto do olhar de quem não viveu a seca como tragédia própria, mas que esteve ao

lado daqueles que vivenciaram isso, como fazendeiros, donos de terra, senhores paternalistas e por matriarcas. Rachel de Queiroz não era uma matriarca, mas também não estava completamente apartada do mundo paternalista da fazenda. Ela mesma conta que, assim como a mãe e as tias, chegou a ajudar os flagelados das secas nos campos de concentração em Fortaleza (Lima, 2019, p. 117).

A seca é um evento comum a todos os participantes da obra em foco. No entanto, cada qual compartilha do desgastante fenômeno de modo diferente e, a todo momento, a mulher é descrita com bravura. A diáspora sertaneja e os seus dramas seguem a rota dessa ficção de modo verossímil. A natureza, descrita em muitos momentos, solidifica ainda mais a familiaridade do narrador para com o espaço geográfico usado como pano de fundo, como podemos ver no excerto abaixo:

Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta. Os cascos do animal pareciam tirar fogo nos seixos do caminho. Lagartixas davam carreirinhas intermitentes por cima das folhas secas no chão que estalavam como papel queimado. (Queiroz, 2009, p. 17).

A família de Chico Bento, ao passo que segue a pé até Fortaleza, vai se desfragmentando, diante das dificuldades da migração. Tal narrativa vai de encontro à memória coletiva do cearense. Para Halbwachs (1990), o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência – a seca é a referência mais contundente do cearense entre os séculos XIX e XX.

A mulher à frente do tempo em *O Quinze*.

Não são apenas os jogos das disparidades sociais e fenomenológicas que Rachel expõe em sua obra: ela, a autora, é a mulher que, fadada a sucumbir nos gineceus erguidos pelo patriarcalismo, cria em sua protagonista, Conceição, a mulher-desvio, a qual desata-se das amarras

e imposições sociais que tanto pesavam sobre o corpo e a alma da mulher. Não que estejamos omitindo os trabalhos de mulheres que foram construídos no século XIX, como, por exemplo, nomes de destaques como Bertha Lutz (1894 – 1976), Gilka Machado ou a própria Maria Lacerda de Moura (1887 – 1945) a qual Rachel muito simpatizava com seus textos e posicionamentos. No, entanto, é após a terceira onda da luta do feminismo, em fins do século XIX, que os campos se tornam mais acessíveis para as mulheres e suas produções.

Dessa forma, é impossível desarticular a produção literária de cunho feminino e o movimento feminista – ambos andaram à contramão dos ditames sociais e patriarcais. No entanto, a rechação do termo *feminismo* foi inevitável e, desse modo, sofre retaliações até hoje. O termo, mal compreendido, a priori, nasceu do desejo de dar voz à mulher que, durante séculos, esteve silenciada pela mordança imposta pelo sexo prevaiente – o homem – como afirma Michelle Perrot: “As mulheres ficaram, tempos, fora desse relato destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo ou, pelo menos, fora do acontecimento, confinadas no silêncio abissal.” (Perrot, 2019, p. 17)

Tanto a literatura quanto o movimento feminista foram catapultas que içaram a mulher aos campos das revoluções intelectuais. Os anos de 1920/1930, segundo Duarte (2003, p. 162), são marcados por grandes e fortes reivindicações e o movimento anarco-feminista busca emancipar a mulher em diferentes áreas. Rachel desponta justamente nesse cenário, como afirma Duarte:

A obra – e a vida – de Rachel de Queiroz figuram como índices precisos, espécie de marcos ou emblemas do processo de emancipação social da mulher brasileira do século XX. Esta poderia ser apenas mais uma surrada frase de efeito, caso o Brasil não fosse um país onde boa parte das mulheres, dos negros, dos índios e dos pobres em geral convive com a ausência dos requisitos mínimos para o exercício da cidadania, e onde se constata facil-

mente que esse processo de emancipação ainda está longe de se concluir. (Duarte, 2003, p. 164).

Em suma, é impossível pensar em *O Quinze* e não pensar na atuação feminina – as mulheres são elementos fortíssimos que tomam conta da narrativa. Logo no início da obra, Conceição se recolhe no quarto e vai à prateleira de livros escolher um dos exemplares para ler. Rachel faz, inclusive, menção à escritora francesa Jeanne Philomène Laperche, a qual escrevia sob o pseudônimo de Pierre de Coulevain (1853-1927), além da menção ao romance do escritor polaco Scienkiewicz (1846 – 1916), deixando-nos, então, da visão vanguardista da personagem que não se detém a ler os romances adocicados oferecidos às moças de sua época:

Conceição pegou no primeiro livro que a mão alcançou, fez um monte de traveseiros [...] abriu o volume. Era uma velha história polaca, um romance de Scienkiewicz, contando casos de heroísmos, rebeliões e guerrilhas. Conceição o folheou devagar [...]um romance francês de Coulevain. (Queiroz, 2009, p. 12).

Em momento algum, Rachel faz menção à palavra “feminismo” na sua obra. No entanto, através de Conceição, sua protagonista audaciosa, exibe uma mulher à frente do tempo, de concepções adiantadas e comportamento não subjugado pelo machismo e pelas imposições sociais – características das mulheres que, mergulhadas nas causas e movimentos feministas, lutavam por mais igualdade e respeito. O desfecho do romance, no qual Vicente e Conceição não usufruem do típico final feliz, talvez seja uma alusão à realidade tão descrita nas obras modernistas – a vida nem sempre toma o rumo desejado por nós.

Considerações finais

Diante desta breve análise, concebemos a lógica que a narrativa criada pelo Modernismo – mais amiúde, na Segunda Fase, o

Regionalismo, destacando a literatura racheliana – é um conjunto de revelações e delações sociais de um Brasil que, à época da célebre escritora cearense, sustinha-se sobre as estruturas centenárias do patriarcalismo, o qual não imperava apenas cabeceando os ditames sociais: na literatura, a mulher requereria seu espaço com muita luta e obstinação, ao longo das três ondas do feminismo, a partir dos últimos anos do século XIX e limiar do século XX. Estrelas matutinas como Josephina Álvares, Maria Lacerda de Moura, Bertha Lutz e Rachel de Queiroz se impõem, na força de sua escrita, no afã de alcançarem a autonomia que toma a literatura como arauto em prol de igualdade e autonomia, cujos frutos e reflexos são vistos e usufruídos até hoje.

São frutos, os quais consumidos no que chamaríamos de pós-feminismo, estruturam e fortalecem as mulheres as quais, na atualidade, fazem uso dos novos tempos ainda compostos de barreiras a serem superadas. Embora tais resultados das lutas feministas sejam vistas em variadas esferas da sociedade, é na literatura de cunho feminino que detivemos, aqui, o nosso olhar.

Ao focarmos em *O Quinze*, vimos em Conceição, personagem atípica para a época, o arquétipo de mulher que transporia as barreiras erguidas pelo tradicionalismo, patriarcalismo e machismo. Um misto de rebeldia e revolução compõe a protagonista de Rachel. *O Quinze* é romance social, de força admirável, delator das máculas que doem no nordestino e, ao mesmo tempo, é um texto assertório da capacidade feminina em afirmar-se enquanto sujeito autônomo numa sociedade que, nem sempre, desenha um desenlace feliz para a mulher.

Deparar-se com um discurso literário feminizado é ter a ciência que a mulher, enquanto sujeito que constrói seu discurso, constrói, também, seu lugar de ativez e autonomia, rompendo com discursos dominantes e patriarcais, principalmente no tocante ao Brasil, cuja história, desde a era colonial, é tecida pelas mãos de homem e Rachel, inserida em um momento histórico tão pulsado pelos ideais vanguardistas do feminismo, é movida por todos esses expoentes traçados por

mulheres que, antes de si, projetaram e lutaram um mundo com menos desigualdade de gêneros e mais respeito para a mulher.

Referências

CORTÁZAR, Júlio. **Obra crítica**, volume 1. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

COUTINHO, Afrânio. Raquel de Queiroz. In: **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 2004

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Revista Estudos Avançados 2003, p. 151 – 172.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent León Schaffer. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

LIMA, Clébio dos Santos. **A literatura famélica em O Quinze de Rachel de Queiroz**. UFRN, 2019.

MARTINS, Wilson. **O modernismo – A Literatura brasileira**. Editora Cultrix, São Paulo – SP, vol. VI, 1965

PERROT, Michelle. **História da vida privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. Editora José Olímpio, Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, Graciliano, **Linhas tortas**. São Paulo, Record, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil**. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

SILVA, Régia Agostinho da. **O sertão e as mulheres n’O Quinze de Rachel de Queiroz**. História & Perspectivas, Uberlândia (59); 114-127, jul. /dez. 2018. Pags. 114 /127.

Corpo e erotismo no conto “Cordélia, a Caçadora”, de Sonia Coutinho

Nêmia Ribeiro Alves Lopes¹

Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa²

Sonia Coutinho, baiana, natural da cidade de Itabuna, radicada no Rio de Janeiro a partir de 1968, foi uma escritora que transitou pela produção de diversos gêneros literários. Podemos sinalizar como sendo o ano de 1960 o início de sua atividade profissional como escritora, a partir da publicação de contos e crônicas em revistas e jornais, como no *Jornal da Bahia*, *Diário de Notícias* e a revista *Ângulos*, da cidade de Salvador, Bahia. Em 1961 temos sua primeira participação em publicação no formato de livro, quando ainda estudante, publicou em conjunto com David Salles, João Ubaldo Ribeiro e Noênio Spinola, a coletânea de contos *Reunião*. Acerca da sua produção de contos e romances, sua estreia em obra solo se deu em 1966, com a publicação do livro de contos *Do Herói Inútil*, com uma tiragem de apenas duzentas cópias.

Escritora premiada, atuou a maior parte de sua carreira com a produção de contos. Em 1977 recebeu o prêmio da revista *Status* com o conto “Cordélia, a Caçadora”, que integrou posteriormente o livro de contos intitulado *Os Venenos de Lucrecia* (1978), este vencedor do prêmio Jabuti de 1979.

-
- 1 Professora do IFNMG. Doutoranda em Literatura pela UnB. Membro do Grupo de pesquisa: Literatura, Corpo e Práticas Sociais- UnB. <https://orcid.org/0000-0003-4749-4733>. E-mail: nemia.lopes@ifnmg.edu.br
 - 2 Professora do TEL/IL/UnB. Doutora em Teoria Literária pela UFRJ. Líder do grupo de pesquisa: Literatura e corpo. E-mail: adriana.alexandrino@unb.br

Após a mudança de Sonia Coutinho para o Rio, ela atuou como redatora em jornais colaborando em inúmeros periódicos. Também trabalhou como tradutora de diversas obras, recebendo um notório reconhecimento por isto. Toda esta multiplicidade em sua carreira profissional pode ser atribuída à sua formação ampla, pois cursou História da Arte no Instituto de Cultura Hispânica de Madrid (Espanha), Inglês, pela Universidade de Santa Úrsula (RJ) e foi mestra em Comunicação pela UFRJ.

Quanto à temática de suas obras é notável que a *condição de mulher* pode ser tratada como um dos pontos centrais de sua trajetória literária. Fato este que pode ser identificado em vários dos seus textos. Assim, suas personagens são elaboradas tendo em vista os conflitos vividos pela mulher em meio à sociedade tradicional.

É neste sentido que a sua obra contística pode ser destacada, por retratar múltiplas personagens que vivem dilemas em relação às imposições sociais inferidas ao seu gênero nos espaços em que interagem. Assim, questionam temas como: família, casamento, independência/dependência financeira, desejo, sexo, corpo e envelhecimento feminino.

O espelho, em muitos contos coutinianos, funciona como ponto de partida para as reflexões de suas protagonistas. O olhar para si, deparar-se diante do seu reflexo, é o ato que leva a narradora do conto “Darling, ou amor em Copacabana”³ a analisar o interesse de um rapaz bem mais jovem em se relacionar com ela.

Entretanto, apesar da confiança inicial demonstrada pela narradora, pautada em sua condição física que não aparentava a sua idade biológica, o amor ainda lhe parecia impossível, ou a continuidade de um relacionamento com um homem mais jovem. Este olhar de impossibilidade é refletido a partir do sumiço do jovem amante e das hipóteses para o seu destino pensadas pela protagonista. Para ela, o jovem

3 Coutinho, Sonia. Darling, ou amor em Copacabana. In. **Uma certa Felicidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

possivelmente havia se rendido à virgem indicada pelo pai, cedendo ao conforto de uma vida de privilégios oferecida pela família.

Ainda, podemos pensar a experiência do envelhecimento retratada pela personagem do conto “Uma mulher sem nenhuma importância”, texto que também integra o livro *Uma Certa Felicidade* (1994). Nesta composição, a protagonista se atenta para a passagem do tempo, a partir da percepção que não despertava mais os olhares masculinos como antes. Assim, ela constata:

[...] caminhando entre a multidão que desfilava pela Avenida Copacabana, sentiu-se, de repente, uma mulher sem nenhuma importância. Ao se deter na esquina da Rua Bolívar, à espera de que o sinal mudasse, reparou que o rapaz guiando o grande automóvel vermelho, ali parado, olhava exatamente para mocinha loura à esquerda, não em sua direção. Foi quando, numa bofetada, soube que os sonhos Dourado, sofrimentos poses e os grandes projetos haviam ficado para trás (Coutinho, 1994, p.121).

Após o impacto de não se ver mais como alvo do olhar masculino, a vida da personagem passa a ser reduzida à sua capacidade de despertar o desejo dos homens. O seu corpo, bem como a sua experiência como mulher, naquele contexto, vai gradualmente sendo apagada pela perda da juventude.

O apagamento, essa perda de sentidos, é um movimento semelhante que acontece no conto “Invisibilidade”, presente no livro *Toda a verdade sobre a tia de Lúcia* (2011). A personagem vai se tornando progressivamente invisível, o seu corpo, mesmo nu, deixa de ser notado. Neste conto, a experiência da invisibilidade está, também, relacionada com a passagem do tempo e o envelhecimento da mulher.

Nestes contos, o corpo feminino é encarado sob um olhar pessimista em relação ao futuro amoroso da mulher madura ou daquelas que fogem aos padrões de beleza e comportamento vigentes na sociedade tradicional. Esta perspectiva cética em relação ao corpo e ao

envelhecimento aparece em contos anteriores, como o conto “Cordélia, a Caçadora”, de 1978, o que demonstra uma atenção especial da autora à temática.

Naquele período, a publicação de um conto feminino erótico teve uma grande repercussão do ponto de vista da recepção crítica, o que culminou, inclusive, na sua premiação pela revista *Status*, na categoria literatura erótica (Lobo, 2006).

No conto “Cordélia, a Caçadora”, a autora escolhe como ponto de partida um discurso que reage à problemática do “eterno feminino” (a realização da mulher no amor), para apontar a necessidade de uma transformação que marca uma personagem que aspira sair das amarras impostas ao seu gênero, para a autorrealização de uma mulher livre, celebrada pelo desejo e pelo prazer do corpo feminino.

Assim, temos a partir de um foco narrativo que se divide em uma 2ª pessoa, que fala a um “você”, como quem olha para um espelho, como em: “Cordélia, você não era mais nenhuma criança quando encontrou Papá” (Coutinho, 1979, p.19), cujos verbos relacionados, são empregados no passado; em outros momentos, se expressa pela 1ª pessoa, que se apresenta através de um “nós”, com verbos indicando um futuro, como em: “Nós partiremos quase correndo, logo depois que Papá sair para o escritório” (Coutinho, 1979, p.27).

A Cordélia que aparece em primeiro plano, falando a um “você”, é a mulher-vítima, descrita como uma mulher de meia idade, com seus cabelos pintados de castanho- avermelhado, reconhece em si “uma tremenda Vítima dos homens”, cujo principal problema era uma “Infinita Vocação para a Virtude”, que, apesar de naquela altura não ser motivada por nenhuma imposição direta, era resultado de uma educação repressora em meio à família e uma sociedade tradicional.

Essa mulher-vítima, se dispõe passivamente a agradar o masculino, especialmente ao vislumbrar qualquer possibilidade de realizar-se através do casamento. É assim que se une a Thales, o qual recebe de Cordélia a alcunha de Papá.

Papá, é um homem de meia idade, advogado, cuja posição social e todo o seu aparato estético remetem à ideia de estabilidade, possuindo todos os aspectos esperados de um homem tradicional naquele contexto. Foi com Papá que Cordélia vislumbrou a possibilidade de ter um relacionamento, o mais próximo possível de um casamento. Ele era desquitado, não tinha como se casar novamente, o que Cordélia relevou, dado as demais formalidades vividas com ele que se assemelhavam muito com um matrimônio formal.

O desejo da personagem era de a partir do casamento ofertar uma resposta à família, às colegas de repartição, à sociedade, já que era classificada como uma solteirona. Para manter sua estabilidade com Papá, começa a ceder, encantada com os seus “cuidados”, como quando eles param diante das vitrines e ele elogia determinadas *lingeries* em detrimento de outras, e assim ela vai cedendo e compra de acordo com o gosto de Papá. Mais tarde, busca transformar seu vestuário, muda a cor do cabelo para um castanho-escuro, para ver se recupera o tom antigo. Assim, vai se moldando em uma ótima “Mulher Casada”.

As transformações sutis que inicialmente se submetem a personagem, culminam em uma progressiva relação de violência psicológica e física, empreendida pelo marido, a quem ela devia muita “gratidão”, por dar-lhe a posição de mulher casada. Colocar Cordélia em situações humilhantes provocavam em Papá um grande prazer, conforme descreve:

– E o que seria de você sem mim, hein, Cordélia? Triste destino, uma mulher sozinha, desfrutada pelos homens. Depois, exige que eu lhe diga, novamente, como era Solitária e Infeliz e Perdida, antes de encontrá-lo; como foi A Melhor Coisa da Minha Vida, achar um homem tão bom. E, quando consigo falar de maneira bastante dramática, então ele trepa comigo, parecendo sentir maior prazer do que nas ocasiões comuns (Coutinho, 1978, p.23).

É interessante notar que a gradativa mudança atribuída à Cordélia, que a coloca em uma posição inferiorizada, coincide com a crescente

posição de poder e dominação assumida por Papá. Neste sentido, é cabível refletirmos sobre as colocações de Heleieth Saffioti em *O poder do macho* (1987), ao destacar o processo de construção social do estereótipo de inferioridade feminina e o poder masculino.

De acordo com Saffioti (1987), uma das perspectivas de afirmação do *Poder do macho* nas sociedades tradicionais é justamente o apagamento do poder-desejo feminino. Assim: “Para o macho não importa que a mulher objeto de seu desejo não seja sujeito desejante. Basta que ela consinta em ser usada enquanto objeto” (Saffioti, 1987, p.18). Este é o percurso tomado por Cordélia, que se torna objeto do desejo do marido, assentindo que suas vontades se tornem totalmente ignoradas.

As concessões feitas pela protagonista podem ser justificadas ou compreendidas por sua relação com o espaço social em que está inserida. Tendo em vista o argumento apresentado por Saffioti, entendemos que dois aspectos são fundamentais para incentivar tais escolhas: a educação repressora recebida e a falta de acesso ao mercado de trabalho.

Esses dois elementos são retratados pela protagonista que, inserida no mercado de trabalho em uma repartição pública, ganha um salário, que, segundo ela, é suficiente para a sobrevivência. Neste sentido, é certo que, tendo em vista a falta de acesso ou os subsalários auferidos por mulheres em detrimento dos homens que ocupam funções semelhantes, parece-lhe extremamente sedutor uma oferta de estabilidade, de uma vida que fosse além da mera sobrevivência, ofertada por Papá. Além disso, este caminho estava pavimentado pela educação repressora aos moldes patriarcais que recebera, a qual a levava a desejar atender às expectativas sociais para uma mulher naquele contexto, particularmente o papel social do casamento.

A autoimagem de mulher, descrita por Cordélia como “Vítima dos homens” e sua “Infinita Vocação para a Virtude”, apontam para elementos desta educação que fomenta sua posição passiva naquele momento. Nas palavras de Saffioti,

De maneira geral, porém, a educação feminina contém uma boa dose de vitimização. Isto é, a mulher é, muito mais que o homem, socializada para encarnar o papel de vítima. Este componente masoquista da educação feminina castra, pela base, as possibilidades de a mulher sentir prazer (Saffioti, 1987, p.35).

Como demonstra Coutinho em seu texto, faz parte deste conjunto de normas sociais para a composição da Mulher-Casada a resignação, ou seja, a abdicação total feminina é esperada como um *destino de mulher*. Entretanto, apesar do interesse inicial demonstrado pela protagonista em satisfazer aos conceitos apreendidos através da sua educação e do conjunto de normas do seu grupo social, ela vê a necessidade de reagir à sua condição.

Dirigindo-se a um “você”, como quem está diante do espelho, Cordélia pensa sobre a sua condição e percebe a necessidade do marido de se sobrepôr através da violência. Assim, identifica as marcas da violência física e simbólica perpetrada contra seu corpo, crueldade que parte de diversos âmbitos sociais e se condensa na imagem do marido, figura chamada emblematicamente de Papá, remetendo à ideia paternalista dentro da sociedade tradicional.

Desta maneira, diante do espelho, a personagem coutiniana chega à consciência de sua condição subjugada e da impossibilidade de continuar vivendo baixo à opressão do marido. Ela conclui: “Ah, mas é torturante, tudo isso! O casamento será uma coisa torturante?” (Coutinho, 1978, p.26).

A saída buscada inicialmente pela personagem é a ajuda da irmã, que representa a parcela da sua família de origem. Assim, lhe é sugerido manter o casamento para garantir o cumprimento do seu papel social como mulher. Neste sentido, a manutenção das aparências é um tema que surge desde o início da união de Cordélia com Papá, até o momento em que é aconselhada pela irmã a permanecer com o marido, para “Manter a Aparência” natural de um bom casamento, como era comum para tantas mulheres.

Essa resignação requerida de Cordélia, como já registrado anteriormente, condiz com parte do constructo de um pensamento social que coloca o feminino na posição de dependência em diversos âmbitos, especialmente a partir do estabelecimento de um discurso sobre uma suposta fragilidade feminina e sua incapacidade de sobrevivência de forma autônoma. Fato este, reafirmado, inclusive, nas falas de Papá dirigidas à protagonista.

Quanto aos conceitos sociais que colocam Cordélia na posição feminina estereotipada naquele contexto social, a autora os aborda com um tom de ironia assinalado pelo uso de letras maiúsculas e frases hifenizadas, indicando uma entonação de desdém a uma ideia desgastada, especialmente àquelas que se referem à expectativa masculina em relação à mulher.

O ponto de vista retratado pela escritora, com isto, é a situação que afeta muitas mulheres, como Cordélia, suas irmãs e tantas outras, pois vivem os *mitos culturais*⁴ que a sociedade lhes impõe, tais como “Felicidade”, a “Mulher Casada” e os seus “Deveres Conjugais” (Coutinho, 1978, p.19- 23).

Em um segundo momento, a perspectiva de uma mulher que representa um coletivo está marcada pelo “nós” que assume posição no discurso, pós a negativa da família em ajudar a protagonista. Finalmente, surge a decisão:

Nós partiremos quase correndo, logo depois que Papá sair para o escritório. Nada avisaremos à empregada e levaremos apenas a roupa do corpo e uma pequena valise, com objetos pessoais. Na bolsa, o endereço de uma pensão, indicada por uma colega de trabalho. (Agora, todas já saberão do fracasso, do Mito Dourado, nosso casamento, e respiraram aliviadas: ah, nós sabemos, a vida é assim, certo tipo de coisa não existe mesmo, etc.) (Coutinho, 1978, p.27).

4 Este tema é desenvolvido por Cristina Ferreira Pinto em “Sonia Coutinho’s Short Fiction :Aging and the Female Body” (2004: 93-112).

Este “nós” que reage à *condição de mulher* inferiorizada e violentada na sociedade tradicional, condiz, ainda, com as discussões propostas por Safiotti (1987) ao pontuar a existência de padrões estabelecidos pela sociedade brasileira que colocam as mulheres em dois polos: a esposa legal, a namorada oficial ou a outra, aquela que é apenas objeto do desejo masculino, sem, contudo, poder gerar filhos ou ter um reconhecimento de seu relacionamento.

Essa fala pluralizada de Cordélia pode remeter inicialmente a este seu “eu” multifacetado que se divide entre estes dois padrões femininos, mas o transcende à medida que suas escolhas a transformam em uma “Caçadora”, após libertar-se do casamento e do domínio do marido. Cordélia volta a ser uma mulher desejante que escolhe viver o seu prazer, saindo da posição de vítima ou objeto do desejo unilateral masculino.

A mudança almejada por Cordélia implica em transformações em seu corpo. As vestimentas voltam a chamar a atenção dos olhares masculinos, o cabelo antes escurecido na tentativa de passar uma mensagem de naturalidade, cede espaço a um “*platinum blonde*”, marcando a intencional moldura artificial desta nova mulher sedutora e liberada sexualmente.

A grande marca de Cordélia passa a ser a busca por realizar-se sexualmente buscando em jovens rapazes a plenitude de seu prazer, o que a leva a adicionar um adjetivo ao seu nome “a caçadora”. Assim, sai da posição de cordial, passiva, de presa, como sugere o seu nome, para uma postura ativa de caçadora.

À medida que Papá havia estabelecido o seu sistema de poder, o prazer-desejo de Cordélia foi sufocado, já que é nesta base de prazer individualista que se estabelece o poder-desejo masculino falocêntrico. Por isso, a sua libertação implica nesta retomada da realização do próprio desejo como indicação da liberdade almejada.

Nesta perspectiva, as reflexões de Coutinho, que culminam em uma voz que retrata uma visão coletiva, representam este chamado a

encarar-se no espelho e a reagir à condição imposta, como quem passa a enxergar o próprio sexo e expressar os seus desejos. Entretanto, apesar deste posicionamento, algumas cenas que passam a serem descritas por essa voz coletiva, remetem à incerteza. A pergunta subentendida pela colocação da personagem é: libertar-se seria mesmo uma ação possível à mulher diante de uma sociedade tão opressora? Esta questão, se estende para a coletividade feminina, para inúmeras outras mulheres subjugadas na sociedade tradicional.

O tom de incerteza empregado ao final do conto, é quebrado por uma nota da voz narrativa, apresentada entre parênteses, a qual propõe que só se chega a um ponto de ruptura com os sistemas opressores, quando se atinge em uma posição de extrema desesperança. Como vemos em:

Esta noite mesmo, Cordélia, a Caçadora, voltará à excursionar. (Pois a vida é, decerto, extremamente engraçada, mas a gente só descobre isso quando perde completamente a esperança. Sem nenhuma esperança, ah, sem um único fiapo de esperança, então podemos descobrir que ainda existem muitas – muitíssimas - Coisas Divertidas para Fazer) (Coutinho, 1978, p. 27).

De fato, no plano da trama, quanto à atuação da personagem Cordélia, o desejo feminino e sua expressão funcionam como elementos que precisam ser libertados, que necessitam ser explorados em sua individualidade e motivam o seu despertar para a importância de sair daquele relacionamento abusivo. Ainda que, haja uma incerteza sobre a concretização desta libertação almejada, o problema retratado pela protagonista não está propriamente no corpo já não tão jovem, mas nas transformações provocadas pelos abusos sofridos diante da construção do poder masculino.

Outro aspecto indicado por este final entre parênteses, destacado por Nelly Novaes Coelho (2007), é a necessidade da mulher em romper com os valores antigos, para assim descobrir novos valores a serem

vividos. É o que, para ela, está implícito nessas “Coisas Divertidas para Fazer”. Entretanto, reiteramos, o emprego das letras maiúsculas, como um indicativo dessa ideia desgastada, que denota um tom de desânimo ou falta de expectativa quanto à sua saída do plano do discurso para uma concretização.

Como foi possível observar, seguindo a linha temporal que separa os contos “Cordélia, a Caçadora”, “Darling, ou amor em Copacabana” (1994) e “Invisibilidade” (2011), (entre 16 e 24 anos de distância, respectivamente), as mudanças e preocupações da mulher se dão por motivos distintos, mais ainda originário das mesmas fontes de valores, a sociedade tradicional.

Quando Cordélia deixa de explorar o próprio prazer, sua aparência e atitudes havia mudado a partir de uma decisão pessoal, sobretudo para se encaixar nos padrões de mulher casta impostos pela sociedade tradicional de seu tempo. Atendendo, assim, à necessidade de desenvolvimento para a figura masculina, daquilo que Safiotti classifica como o *poder do macho*. Esta atitude visava permitir à protagonista se encaixar nos padrões sociais impostos pela sociedade em que estava inserida, retratada no conto.

Após as violências sofridas e a perda total da esperança, Cordélia modifica sua percepção e sua preocupação passa a ser a busca por libertar-se ou libertar o seu corpo, do domínio exercido pelo homem na relação conjugal, bem como o controle social deste.

Cordélia, a Caçadora, registra o momento em que as mulheres oscilam entre a imagem tradicional dada como superada a partir da década de 60 e uma imagem moderna incompreendida. Passados mais de vinte anos após esta publicação, a preocupação da mulher, ainda necessita de uma nova *crise da total desesperança*, pois, mesmo que já bem distante das raízes tradicionais de Cordélia, as protagonistas de “Darling, ou amor em Copacabana” (1994), “Uma mulher sem nenhuma importância” (1994) e “Invisibilidade” (2011), ainda estão vinculadas a antigos valores. A mulher ainda experencia momentos

de invisibilidade, submetendo os seus corpos ao inatingível critério da juventude eternizada.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. À guisa de posfácio. In. **O conto da mulher brasileira**. Edla van Steen (org.). 3ª ed. São Paulo: Global, 2007.

COUTINHO, Sonia. **Os venenos de Lucrecia**. São Paulo: Ática, 1978.

COUTINHO, S.; SALLES, D.; RIBEIRO, J.U.; SPINOLA, N.; **Reunião**. Salvador: Universidade da Bahia, 1961.

COUTINHO, Sonia. **Do Herói Inútil**. Salvador: Edições Macunaíma, 1966.

COUTINHO, Sonia. **Os Venenos de Lucrecia**. São Paulo: Ática, 1978.

COUTINHO, Sonia. **Uma Certa Felicidade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1928.

FERREIRA-PINTO, Cristina. “Sonia Coutinho’s Short Fiction: Aging and the Female Body.” In. **Gender, Discourse, and Desire in Twentieth-Century Brazilian Women’s Literature**. Purdue University Press, 2004, pp. 93–112. Disponível em: [JSTOR, https://doi.org/10.2307/j.ctt6wq4tx.9](https://doi.org/10.2307/j.ctt6wq4tx.9). Acesso: 29 maio 2024.

LOBO, Luiza. **Guia de Escritoras da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2006.

PARTE III

Leitura literária e abordagens sociais



A prática de leitura afro-brasileira por uma educação antirracista

Deise Santos do Nascimento¹

Carlos Magno Gomes²

Este capítulo traz reflexões sobre leituras literárias democráticas a partir das discussões propostas por Eduardo Duarte, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga acerca de uma visão antirracista e da valorização da literatura afro-brasileira. O texto apresenta uma reflexão teórica sobre leitura e decodificação proposta por Stuart Hall (2003) para embasar uma prática de leitura cultural, proposta por Carlos Magno Gomes (2012), que é fundamentada pela abordagem social-identitária identificada por Rildo Cosson (2020). A perspectiva antirracista será explorada na leitura do conto “Tapete voador” (2016), de Cristiane Sobral e “Duzu-Querença” (2016), de Conceição Evaristo. Nossa proposta é ressaltar que a sociedade brasileira precisa avançar na pauta de uma educação democrática e de respeito aos afro-brasileiros.

Com base no debate apresentado pelo pesquisador Eduardo de Assis Duarte, vamos compreender que a literatura afro-brasileira está comprometida em proporcionar transformação em seus leitores, de modo que seja possível identificar representações de personagens e narradores de matriz africana, que se opõem a estereótipos racistas. Por essa luta, destacamos a importância de marcarmos o engajamento do/a escritor/a negro/a na história literária: “desde a década de 1980, a produção de escritores que assumem seu pertencimento enquanto

1 Doutora em Letras em 2024 pela Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Professora da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC) de Sergipe. Pesquisadora do GELIC. E-mail: dede_letras@yahoo.com.br

2 Professor titular da UFS. Coordenador do GELIC/CNPq/UFS. E-mail: calmag@bol.com.br

sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente cresce em volume e começa a ocupar espaço na cena cultural”. (Duarte, 2011, p.03)

As obras da literatura afro-brasileira podem ser usadas como uma boa estratégia para nossas práticas antirracistas. Eduardo Duarte pontua que, “o termo afro-brasileiro, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos (2011, p. 4). Dessa forma, falar em afro-brasileiro, de início, entendermos que estamos falando de artistas oriundos da matriz africana e que estão envolvidos politicamente em revisar os discursos de opressão da colonização. O compromisso desses/as autores/as é resgatar a imagem do seu povo a partir do empoderamento de sua gente, recusando-se a tratá-la como um elemento estereotipado ou folclórico, mas como porta-voz de um grupo que busca ser posto e identificado na luta contra o racismo.

Nisto, Duarte prossegue seu pensamento pontuando que “é inegável que a afro-brasilidade, aplicada à produção literária, enquanto requisito de autoria e marca de origem, configura-se como perturbador suplemento de sentido apostado ao conceito da literatura brasileira (2011, p. 08). Portanto, essa classificação é também uma forma de resistência e de revisão do cânone.

Diante desta análise, destacando a produção literária afrodescendente, estamos pensando em uma prática de leitura voltada para textos de matriz africana, pois ao valorizarmos a identidade negra, estamos também pensando em uma educação democrática que questiona o racismo, conforme nos alerta Nilma Lino Gomes:

o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são vítimas direta. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É im-

portante também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro do Brasil e a nossa ascendência africana. (2012, p. 08)

Pensando em práticas de leitura escolares, exploramos as concepções da literatura afro-brasileira para destacar o protagonismo de negros e negras na história do Brasil, pois acreditamos que seja a Escola um espaço de construção de valores sociais mais justos, equânimes e democráticos. Por essa perspectiva, pensando em uma sociedade participativa o sociólogo português Boaventura Souza Santos destaca que

temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003, p. 56)

Desta forma, pensamos em uma literatura que proponha créditos positivos aos textos de afrodescendentes, que priorizam o lugar de falar e as questões de autoria como oportunidade de luta e resistência do povo negro, no Brasil. Tal perspectiva metodológica passa pelo acesso ao exercício da cidadania plena, privilegiando comportamentos, atos e concepções plurais, dando oportunidade de voz a todos que compõem a sociedade. Por isso, nas aulas de Literatura e/ou leitura literária, podemos explorar textos de autores afro-brasileiros que ofereçam rupturas com pensamentos coloniais.

Entende-se, então, que estamos diante de uma ação que, de maneira pedagógica, está situada em uma política de ações afirmativas, que procuram dar visibilidade a voz de negros e negras empoderados/as que questionam as formas veladas e explícitas de racismos. Para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães,

não podemos continuar a dispensar um tratamento formalmente igual aos que, de fato, são tratados como pertencentes a um estamento inferior. Políticas de ação afirmativa têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais. Por isso, e só por isso, é preciso em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, que aceitemos tratar como privilegiados, os desprivilegiados. (1999, p. 180).

E é nisso que se adentra o papel da Educação na formação de uma sociedade antirracista, quando, de maneira pontual, oportuniza um ensino pautado no questionamento do imaginário racista historicamente introjetado em nossa literatura. Por essa perspectiva, pensamos em círculos de leitura em que leitores e leitoras são convidados a repensar como a voz do negro e negra foi reproduzida a partir do prisma do embranquecimento.

Tal olhar é fruto do olhar colonizador e eurocêntrico que privilegia a exclusão e silenciamento de todos aqueles/as que são oriundos de concepções hegemônicas. Acreditamos que nossa sala de aula deve, também, ter por objetivo a promoção de oportunidades interculturais, pois ela prevê a relação entre grupos sociais e étnicos, favorecendo a construção de identidades plurais sob o respeito de toda e qualquer dinâmica social.

Vera Maria Candau (2001) reconhece que isto é possível com uma negociação cultural na qual reconheçamos nossa pluralidade:

a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas e sejam parte desse patrimônio comum. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (p. 47)

Assim, ao explorarmos obras literárias afro-brasileiras, é justo que depositemos nas leituras diferentes olhares dessa sociedade democrática, já que teremos a oportunidade de proporcionar, não só uma prática de leitura integradora, mas também uma educação cidadã, voltada para o debate antirracista que está posto para revisar o olhar histórico de discriminação para os afrodescendentes. Dentro desta análise, encontramos uma reflexão de Sueli Carneiro que destaca que o racismo é uma forma de invisibilizar o povo negro:

esse “tratamento” dispensado à população negra nas estatísticas oficiais faz parte de um elenco de estratégias que têm determinado a invisibilidade do negro nas diferentes esferas da vida nacional, através dos conhecidos mecanismos socialmente instituídos de discriminação social. (2020, p.15)

Portanto, visando encaminhar esse cenário para o encadeamento de uma educação antirracista, desde 2003, projetos de lei são afixados para que possam ser contribuintes no processo de transformação dos indivíduos e que a discriminação racial em nosso país possa cada vez mais, ser reduzida, quando assim há a consciência sobre a importância do negro e da sua história para a organização da população brasileira.

Daí encontramos à disposição das Escolas as seguintes proposituras: Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas Escolas de Educação Básica e institui o dia nacional da consciência negra (20/11), no calendário escolar; A Lei 11.645/2008, que amplia a lei 10.639, propondo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e a BNCC/2018 que propõe uma educação democrática, reconhecendo as diferentes perspectivas étnico-raciais dos brasileiros.

Diante de tais encaminhamentos, pontua-se que os estudos afro-brasileiros estão sempre direcionados a dar ênfase às raízes africanas e para as problemáticas da vida acerca da organização do homem, enquanto ser social, envoltos com seus problemas que buscam espaços de

respeito, oportunidade de voz e valorização de sua cultura e história, como elementos constituintes de um povo.

De uma sala de aula espera-se que seus profissionais estejam habilitados sensibilizados e comprometidos com a tratar do referido tema. Por isso, dentro desta motivação, a seguir falaremos dos caminhos possíveis para uma recepção crítica dos textos afro-brasileiros no espaço escolar.

Encaminhamentos para uma leitura social-identitária

Para uma prática de leitura antirracista, precisamos de uma identificação do leitor/a com o texto literário e com as questões antirracistas. Neste rumo, dialogamos com a proposta de leitura realizada que privilegia o paradigma social-identitário. De acordo com Rildo Cosson (2020, p. 99), esse paradigma atenta-se para o diálogo entre dois “eixos”: estético e ético, em que o primeiro relaciona tudo o que está para julgar a obra, (forma e conteúdo), a relação entre leitor e autoria: “para o desenvolvimento do senso crítico, a leitura desveladora do caráter social das obras clássicas e canônicas, o respeito às minorias e o papel da escola na desconstrução de preconceitos e na formação de cidadãos”.

Aqui é importante frisar que não estamos dando valor apenas ao conteúdo, ou colocando a literatura afro-brasileira como um pretexto, mas precisamos entender que agora os valores estéticos serão “redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados”, agindo em regime de colaboração para desconstruir valores e preconceitos enraizados ao longo do tempo (Cosson, 2020, p. 100).

Contra posturas racistas, pensamos em textos literários que valorizem a trajetória de personagens que lutem e se opõem ao embranquecimento cultural imposto pelo colonizador. Tal postura pode ser melhor assimilada no processo de recepção literária já que ao explorarmos textos que valorizem identidades excluídas, estamos convidando o/a leitor/a a

repensar seu lugar nessa história. A perspectiva social-identitária de leitura é uma aliada nesta luta, pois está voltada para a identificação do/a leitor/a com os temas representados. Assim para que haja esse reconhecimento, é necessário escolhermos adequadamente textos afro-brasileiros, que destaquem percursos positivos de personagens negros/as, já que “as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos” (Cosson, 2020, p.101).

Portanto, para nossa proposta de leitura, estas reflexões são muito importantes, pois acreditamos que a leitura literária vai além das competências linguísticas ao convidar o leitor a expor seu repertório de saberes sociais. Nesse rumo, temos ampliado tal debate ao inserirmos as reflexões de Stuart Hall sobre “codificação-decodificação” (2003), como um processo de questionamento da comunidade interpretativa a que aquele texto se destina. As contribuições desse pensador são fundamentais para repensarmos uma abordagem de leitura cultural como na perspectiva antirracista.

Para Hall, há três tipos de leitura conforme o reconhecimento das comunidades interpretativas: a preferencial, a negociada e a de oposição. A leitura preferencial está convencionada socialmente e reforça padrões hegemônicos de determinada comunidade interpretativa (Hall, 2003, p.337). No nosso caso, ressaltamos o quanto é importante desmontarmos os discursos racistas e ampliarmos a história dos negros e negras na história do Brasil e da literatura brasileira. A leitura negociada acontece quando não aceitamos esse discurso homogeneizador, todavia adaptamo-nos às engrenagens de poder (Hall, 2003, p.369). Para fugirmos das duas primeiras, em uma prática de educação antirracista, a melhor postura de recodificação dos discursos negociados é a de oposição, visto que estamos interessados em questionar o padrão, por isso pautamos pela “decodificação” do texto literário a partir de uma leitura “a contrapelo”, que valoriza a revisão histórica e questiona os valores hegemônicos (Hall, 2003, p. 343).

No rumo de uma educação antirracista, precisamos desregular padrões coloniais, já que nossas leituras não estão livres desses valores que carregamos, pois elas “surgem da família em que você foi criado, dos lugares que trabalha, das instituições a que pertence, das suas outras práticas” (Hall, 2003, p. 348). Partindo dessa perspectiva, pretendemos revisar as questões ideológicas que os textos carregam para provocar inquietação em seus leitores/as.

Uma das alternativas para uma leitura crítica está proposta no modelo cultural de leitura de Carlos Gomes (2012), voltado para a interação entre os sentidos do texto e os criados no processo de recepção. Nesta prática:

não cabe a figura do leitor passivo e alienado que precisa ser ideologicamente persuadido pelo escritor por meio de uma obra que retrate as mazelas sociais ou aponte os caminhos do futuro (...) o leitor do paradigma social-identitário participa ativamente do discurso literário, seja demandando e compartilhando com o autor a construção identitária que é representada na obra. (Cosson, 2020, p. 103)

Além das questões identitárias, precisamos fazer um exercício interpretativo que tanto explore a literatura “como objeto estético-artístico”, como também um “produção estético-cultural”, “marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica” (Gomes, 2012, p. 168), de modo que esteja em tensão tanto os valores estéticos, como as questões identitárias no processo de recepção. Trata-se de uma proposta de leitura que passa pelo processo de autoidentificação e pelo exercício da solidariedade com a voz do outro. Temos em mãos uma proposta de leitura para ouvir as alteridades, já que na abordagem social-identitária é preciso “conduzir ou reforçar por meio do texto literário o conhecimento do outro ou, mais precisamente, o reconhecimento da alteridade e da diversidade dos seres humanos” (Cosson, 2002, p.105).

Quanto a uma prática antirracista, vamos reconhecer que a naturalização do racismo faz parte da “leitura preferencial” do imaginário social brasileiro. Assim, precisamos nos opor a tais concepções e questionar os valores dessa leitura, deslocando os sentidos preferências impostos, pois, segundo Hall (2003, p. 328), “é bem possível para um indivíduo ou grupo, em um determinado momento, decodificar no que chamo de “códigos hegemônicos” e, em outro momento, usar códigos de oposição ou contestatários.

A frente desta perspectiva, entende-se que um dos caminhos propostos é de identificar qual o padrão que queremos romper no processo de leitura. Daí a importância de usarmos uma abordagem cultural de leitura, para identificarmos as marcas da literatura afro-brasileira como: o ponto de vista político narrado ou se há a perspectiva de ecoar a voz do/a negro/a como questionamentos dos diferentes tipos de silenciamento, impostos aos afro-brasileiros.

Uma proposta de leitura antirracista

Partindo da perspectiva da literatura afro-brasileira e da prática cultural de leitura, vamos propor reflexões antirracistas nas leituras dos contos “Duzu-Querença” (2016), de Conceição Evaristo, e “Tapete Voador” (2016), de Cristiane Sobral. Esses contos nos chama a atenção na maneira de como a narrativa é apresentada e o cuidado que há em evidenciar/questionar termos que fazem parte da memória afrodescendente e das questões sociais. Adentrar à leitura desses textos é perceber que eles são narrados com o cuidado de revisar a história do povo negro no Brasil.

No conto “Duzu-Querença”, a personagem título do conto sofre diversos tipos de violência, principalmente ao seu corpo feminino, pois descreve a vida e as várias formas de castigos sofridos pela personagem Duzu. O conto se inicia com vida de mendiga de Duzu, já na velhice, parecendo ser seus últimos minutos:

Duzu olhou no fundo da lata, encontrando apenas o espaço vazio. Insistiu ainda. Diversas vezes levou a mão lá dentro e retornou com um imaginário alimento que jogava prazerosamente à boca. Quando se fartou deste sonho, arrotou satisfeita, abandonando a lata na escadaria da igreja e caminhou até mais adiante, se afastando dos outros mendigos. (Evaristo, 2016, p. 31)

No primeiro momento, não temos a identificação do perfil étnico da personagem, mas ao longo das pistas do texto, conseguimos assimilar que tal personagem representa as dificuldades de vida da população negra. A primeira é a ideia que a jovem deve trabalhar em casa de família:

Na cidade havia senhoras que empregavam meninas. Ela podia trabalhar e estudar. Duzu era caprichosa e tinha cabeça para leitura. Um dia sua filha seria pessoa de muito saber. E a menina tinha sorte. Já vinha no rumo certo. Uma senhora que havia arrumado trabalho para a filha de Zé Nogueira ia encontrar com eles na capital. (Evaristo, 2016, p. 32)

Observamos nesta narrativa onisciente com uso de discurso indireto livre, que os pais queriam se livrar de Duzu, que fora abandonada na casa de uma senhora, a dona do prostíbulo, Dona Esmeraldina. O pai pescador queria outros rumos e a mãe não aguentava mais o casamento. Duzu passa a ser explorada como empregada e ajuda nas tarefas de limpeza do bordel. Com a curiosidade, Duzu descobriu o que acontecia naqueles quartos e é assediada por homens. Até que Esmeraldina descobre e lhe inicia na prostituição.

Com sua infância interrompida, Duzu foi explorada sexualmente. Duzu foi violentada socialmente quando lhe impuseram a prostituição como forma de sobreviver. Diante do condicionamento do corpo da mulher negra, obtém a fama na região e meio, tem vários filhos, que são entregues à sorte de serem afrodescentes e pobres. Na narrativa, observa-se que Duzu acostumou-se com a violência, aos maus-tratos

recebidos e que a ela foi abreviado o direito de escolher o que queria para sua vida. Silenciada, sofreu diversos tipos de violência e, por fim, acabou vivendo nas ruas.

Depois que perde um dos netos para o crime organizado, Duzu perde o interesse por viver e passa a sofrer delírios, nos quais os pesadelos de menina se misturam com a vida de poucos recursos como pensam neles: “Três netos lhe abrandavam os dias. Angélico, que chorava porque não gostava de ser homem. Queria ser guarda penitenciário para poder dar fuga ao pai. Tático, que não queria ser nada. E a menina Querença que retomava sonhos e desejos e depois de tantos outros que já tinham ido” (Evaristo, 2016, p. 36).

Depois da morte de Tático, com 13 anos, a única parenta que lhe traz o sentido de continuar viva era Querença, a neta que significava uma chance de ruptura com aquela vida de exploração e abusos que Duzu teve. Todavia, esse apego à neta não é suficiente. Ela sucumbe em meio aos devaneios e uma condição de total vulnerabilidade social. Morreu sozinha na rua. Os traumas sofridos por essa menina não foram reconhecidos e ela sucumbiu diante da falta de amparo social. Mesmo assim, o conto valoriza a história do povo e termina rompendo a barreira entre a vida e morte, quando a neta passa a receber visitas dos parentes que se foram: “Querença desceu o morro recordando a história de sua família, de seu povo. Avó Duzu havia ensinado para a ela a brincadeira das asas, do voo. E agora estava ali deitada nas escadarias da igreja” (Evaristo, 2016, p. 37).

Nesta narrativa, observamos as marcas da literatura afro-brasileira, pois estamos diante de uma obra que nos causa estranhamento pelo sofrido percurso da negra Duzu. Sua condição de marginalizada é pulsante. Sua falta de oportunidade a imobiliza diante de tantas violências. Sem estrutura psicológica para superar seus traumas se condiciona a sobreviver com o que lhe é dado. Assim, “Duzu-Querença” pode ser lido como uma narrativa de expurgação do racismo estrutural. Portanto, na obra de Evaristo, a marca afro-brasileira é pulsante pela representação

do discurso de uma excluída. Há uma denúncia do racismo e mazelas sociais que ainda persistem para uma grande parte da população negra. Trata-se de uma obra que narra a vida de homens e mulheres que habitam becos, vielas e submundos da violência frutos do racismo estrutural.

Ao tomarmos o texto “Duzu-Querença” como um exemplo da literatura afro-brasileira, vamos observar diversas marcas desta literatura com a temática afro-brasileira: a jovem negra que é abandonada pelo pai em uma casa de prostituição, onde passa a ser explorada como zeladora do bordel. Em meio à convivência de outras mulheres, Duzu passa a ser abordada por homens e é iniciada na prostituição, quando passa a receber cliente, já durante sua adolescência. Ela perde sua juventude a partir do momento que seu corpo de mulher negra passa a ser explorado como uma extensão da sexualidade masculina. No conto, é fácil perceber que a autoria de Conceição Evaristo pulsa um lugar da intelectual preocupada com seu povo. O ponto de vista afro-brasileiro atravessa sua narrativa como um compromisso de resgate de histórias afro-brasileiras. Em “Duzu-Querença”, Evaristo não trabalha diretamente com o questionamento do racismo, mas não podemos deixar de relacionar sua postura engajada com um olhar de revisão dessas normas de exploração do corpo da mulher negra. Quanto à linguagem de Evaristo, sua literatura é uma pulsão da memória do seu povo, marca da narrativa afro-brasileira.

Passando, agora, a atenção ao conto “Tapete Voador”, da escritora negra Cristiane Sobral (2016), temos um exemplo de literatura afro-brasileira voltada para revisão o racismo. A partir desse texto, pensamos em um debate democrático, pois ele relata a trajetória de resistência de Bárbara. Essa protagonista negra é funcionária de uma empresa de prestígio, na qual passa a ter bons resultados, no entanto ela é surpreendida pelo presidente da empresa quando pede ajuda para seguir seus estudos:

todo mundo tem a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, tudo aconteceu quando

estava trabalhando e conseguindo ótimos resultados (...) a moça estava tão empolgada que fez uma carta pedindo o apoio da empresa para começar um curso de pós-graduação. De um dia para outro, foi convocada pelo presidente da empresa. Do jeito que as coisas aconteceram, pensou quem sabe não recebo uma promoção, seria ótimo, crescimento profissional, um salário melhor ... (Sobral, p. 07)

No primeiro momento, Bárbara, negra, oriunda de uma família simples, acredita que por ter se destacado nas atividades da empresa, poderia ser ajudada em seus estudos como forma de premiação. Ela acredita que melhorando sua formação, poderia ser mais reconhecida e conseguir novos cargos na empresa. Todavia, ela se depara com um chefe que lhe alerta para a necessidade de ter uma aparência embranquecida, para então ser “vista”. Essa visão racista é fruto de uma imposição colonizadora. Ela é cobrada por um padrão identitário que faz parte imaginário da nação. Segundo Ramón Grosfoguel,

não existe em nenhuma parte do mundo tal coisa como um Estado cuja identidade corresponda à identidade da população dentro de suas fronteiras. Esse princípio de correspondência identitária entre Estado e população tem criado mais problemas que soluções e mais confusões do que esclarecimentos, não somente no plano conceitual e epistemológico, como também nos planos político, econômico e social. (2020, p. 55-56)

A visão de uma nação embranquecida é questionada pela literatura de Sobral, quando constrói um personagem masculino negro que impõe um padrão de beleza, como um dos critérios para ascensão profissional de Bárbara:

(...) você é sem dúvidas um grande talento desta empresa. Em primeiro lugar quero que o assunto aqui tratado fique entre nós (...) vou tentar tecer alguns comentários que poderão ser fundamen-

tais à sua ascensão profissional (...) eu confesso que aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui (...) você de fato chegou longe considerando a maioria negra deste país (...) entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar (...) seu cabelo é péssimo (...) a cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar sua negritude assim tão evidente. (Sobral, 2016)

Diante do presidente da empresa, maior autoridade, um homem negro, Bárbara poderia encontrar um acolhimento e apoio para seus sonhos de estudo, como até símbolo de irmandade. Afinal, era um afro-descendente. No entanto, ele não vislumbra da mesma identidade dela, pois está envolvido pelo sentimento e valores eurocêntricos, ou seja, compreende que conseguiu prosperar porque se embranqueceu, conforme o padrão de sucesso empresarial. É negro, mas não carrega em si a identidade afro-brasileira, já que entende que tal postura comprometeria sua possibilidade de ascensão profissional.

Esse texto é um exemplo de literatura afro-brasileira, pois traz as marcas da luta identitária.

Portanto, diante do debate e análises realizadas até aqui, com base em uma prática de leitura por textos afro-brasileiros, defendemos uma educação que possa ser enegrecida para que haja um diálogo sem que se coloque sua condição racial superior ou inferior ao outro. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva trata dessa questão dizendo que, “no processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (2010, p. 41- 42)

Assim, a partir dessas considerações e ao nos depararmos com o texto de Cristiane Sobral, preparamos uma atmosfera capaz de referenciar toda a proposta de estar diante da literatura afro-brasileira na proposta de construir valores antirracistas, quando há a oportunidade de rever identidades, pela reflexão de eventos, a exemplo do que se trata em “O tapete voador”, através da convivência da prática do experienciar.

Bárbara é posta numa realidade inusitada para o que propunha e mais ainda diante do pensamento hegemônico do presidente da empresa.

(...) quem olha para mim, hoje, nunca vai dizer que sou negro, é digamos, apenas um detalhe biológico. Entendeu meu ponto de vista? Não sou negro, somos todos iguais, vivemos em uma democracia racial, onde todos os que se esforçam podem vencer. Se não venceram, é porque ainda não se esforçaram o suficiente (Sobral, p.11)

O leitor diante de tal narrativa pode colocar em exercício vários aspectos, mas terá em suas mãos os que sempre temos no cotidiano, sendo apresentado de maneira ficcional, mas quantas Bárbaras encontramos diariamente? É um caminho reflexivo daquilo que parte da realidade de cada um, mesmo não sendo um afrodescendente, pois se não sofre tal evento, tem consciência que ele existe e por isso precisamos conversar sobre, sob um olhar coletivo acerca da condição humana, na atualidade, como também através dos tempos, para entender o presente.

Por isso, é sempre importante se reafirmar em nossa condição, até mesmo para marcar ou conquistar espaços:

Veja senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que sou. Agradeço a oportunidade, mas não posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito. (Sobral, p. 12)

O texto de Sobral apresenta em suas entrelinhas aspectos da condição do/a negro/a e afrodescendentes, em nossa sociedade. Neste aspecto, a autora consegue ir além do outro e oferece ao leitor a oportunidade de conhecer uma Negra e os problemas sociais que ela vive e, assim, não só promove sua auto representação como também oportuniza um espaços a outras mulheres descendentes que por diversas

vezes são julgadas, estereotipadas, excluídas por não repetirem o padrão do embranquecimento ainda hegemônico na sociedade brasileiro. Essa voz autoral é o diferencial e ratifica o perfil engajado de Sobral que está produzindo uma literatura afro-brasileira.

Desta forma, a literatura afro-brasileira contribuirá para uma educação antirracista, se partindo do coletivo, do movimento de toda sociedade, haja encaminhamentos para podermos falar abertamente sobre aquilo que deteriora e exclui os negros e negras. O momento é de oportunizar por meio de exemplos do cotidiano e deles transformar mentes.

Considerações finais

Os contos “Duzu-Querença” e “Tapete voador” nos convidam a exercermos a alteridade e a nos colocarmos no lugar da mulher negra em uma sociedade racista. Conceição Evaristo e Cristiane Sobral nos ajudam a pensar o lugar da mulher negra que questiona os privilégios da elite que reproduzem diferentes tipos de racismo. Essa proposta rompe com significados eurocêntricos e o projeto e embranquecimento da população.

Ao selecionarmos obras que primam por uma prática de leitura afro-brasileira, estamos também enegrecendo nossas propostas pedagógicas conforme a legislação citada neste artigo. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. (2010, p. 41- 42). Assim, Somente com diferentes abordagens de revisão da história, poderemos ressignificar os valores herdados da matriz cultural africana, tão vigorosa na formação da identidade brasileira.

Com foco no letramento literário que valoriza os aspectos culturais da literatura afro-brasileira por meio da abordagem social-identitária,

promovemos uma leitura que explora uma perspectiva antirracista. Além disso, revisamos as diferentes estratégias de racismo presentes nas narrativas de Evaristo e Sobral, que questionam estereótipos femininos. Na ficção de Evaristo, Duzu é tragada pelo racismo estrutural, na de Sobral, a perspectiva da rejeição dos valores hegemônicos se torna uma possibilidade. Nos dois textos, a prática de leitura deve focar na autoidentificação e autoestima dos afro-brasileiros, valorizando a alteridade e poder da literatura de nos transportar para contextos diferentes dos nossos para que possamos superar barreiras do racismo juntos.

Tal peculiaridade é muito importante para repensarmos não só a história dos afro-brasileiros, mas também a história das mulheres negras conforme defende a historiadora Giovana Xavier ao reforçar a necessidade de haver políticas para “oportunizar reflexões sobre nossos saberes, trajetórias e histórias a partir, exclusivamente, dos conhecimentos cunhados por mulheres negras” (2019). Portanto, o antirracismo está atrelado não só às questões étnico-raciais, como também a questões de gênero, quando analisamos os estereótipos impostos às mulheres negras, tão bem representados na ficção de Evaristo e refutados pela protagonista de Sobral.

Referências

BRASIL, **Base Nacional Curricular**. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos humanos, in: Brasil, construindo a cidadania para o século XXI – capacitação em rede. Recife: Rede brasileira de educação em direitos humanos, 2001.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DUARTE, Eduardo; FONSECA, Maria Nazareth (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica.

DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado. (Org.) **Escrevivência : a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina, 2020.

EVARISTO, Conceição, **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

GOMES, Nilma Lino. In **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Por uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSGOUEL (Orgs). Ramón. **Decolonilidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUIMARÃES. Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo. 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaide La Guardia Resende et al. Belo Horizonte, MG: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

Nascimento, Beatriz. Ratts, Alex (org). **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 65, p. 3-76, 1 maio 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.1180>

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania**. In: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino. Educação e raça – Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRAL, Cristiane. O tapete voador. In: **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

Lei 10.639/03 e a escola: algumas reflexões a partir da formação de educadores

Juliana da Costa Neres¹

É sabido que a Lei 10.639/03 é fruto da luta antirracista em nosso país, liderada pelo movimento negro. Importante destacar que desde cedo, o Movimento Negro percebeu a educação como aliada na luta pela igualdade racial. Nesse sentido, a educação de caráter formal passou a ser vista pelos líderes do Movimento Negro como instrumento que poderia possibilitar a ascensão social do povo negro, permitindo que negros e negras pudessem ascender socialmente na busca por melhores condições de vida.

Nesta perspectiva, Abdias Nascimento (2004) um dos grandes representantes e intelectuais do Movimento Negro viu a educação como direito do povo negro e, principalmente como meio de ascensão social, afinal era preciso que o povo negro saísse da condição de subalterno, objetivando por melhores espaços/lugares na sociedade. Neste momento não adentraremos as questões do Movimento Negro, mas nos debruçaremos sobre escola para entender como a mesma tem ofertado e trabalhado com a temática racial em sala de aula, considerando para tal a formação dos educadores e a Lei 10.639/03.

A educação formal oferecida pela escola ainda é vista como instrumento de ascensão social, coadunando com a perspectiva outrora defendida por Nascimento (2004). Contudo, importante ressaltar que a educação por si só não basta para garantir uma sociedade mais justa e igualitária para todos, faz-se preciso uma política de governo efetiva

1 Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural, (Pós- Crítica/UNEB). Coordenadora da Rede Estadual da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6414-5338>. Email: jullyalagoinhas@hotmail.com

que não apenas promulgue leis antirracistas, mas que para além disto forneça subsídios para o fazer acontecer em sala de aula, além de uma força tarefa em todos os âmbitos e setores da sociedade no entendimento comum da importância desta pauta dentro e fora da escola.

Entendemos a escola como espaço ofertante da educação formal que pode ou não, possibilitar a condição do povo negro para a superar a exclusão social, isto irá depender de como as leis antirracistas são cumpridas ou não dentro do ambiente escolar, através de ferramentas pedagógicas antirracistas utilizadas por professores. Segundo o “[...] jornal Quilombo, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição a superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos” (Santos, 2005, p. 22).

Sobre as ferramentas pedagógicas é pertinente saber quais são os moldes que norteiam e fundamentam as ações pedagógicas de uma escola, pois a mesma escola que pode ser vista como agente transformadora da realidade, também pode ser vista como agente de perpetuação dos valores dominantes. É nítido como a educação formal brasileira presente nas escolas do nosso país ainda é pensada e feita por brancos e para brancos, uma vez que é na escola que os estudantes negros e negras se deparam com situações que só fazem referência positiva aos brancos, relegando ao negro o lugar do sujo, do ruim, basta observarmos os exemplos presentes nos livros didáticos e paradidáticos, acrescidos de práticas pedagógicas excludentes, perpetuadas pelo currículo através da ação do professor. “Afim, os anjos dos livros didáticos, da literatura, dos cartazes escolares, dos filmes, das igrejas eram sempre brancos, de olhos azuis e não negros.” (Oliveira, 2003, p. 21).

A situação se agrava quando começamos a tratar da falta de ações efetivas na escola mesmo após 20 anos da promulgação da lei 10.639/03, já que a escola na maioria das vezes tem se negado a ofertar o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ainda que prescrito em lei, deixando a temática racial para ser tratada apenas no mês de novembro,

especificamente no dia 20 de novembro, dia em que se é comemorado a Consciência Negra, desconsiderando a perspectiva do trabalho docente pautado numa educação antirracista, cotidianamente.

Lei 10.639/03 e formação de educadores: trajetórias do meu Eu como professora do Ensino Fundamental.

Apesar dos grandes avanços trazidos pela Lei Federal 10.639/03 após sua promulgação Santos (2005) explica que muito foras as “brechas” deixadas pela legislação federal, já que a 10.639/03 é tratada de modo genérico, inclusive pela escola. Após 20 anos de promulgação da Lei ainda não há uma preocupação com implementação efetiva da mesma, pois não trata da necessidade de qualificar professores continuamente, não traz de forma clara a importância das universidades reformulares seus currículos, dentre tantas outras brechas.

Desse modo, podemos perceber o quanto a lei é rasa o que compromete sua efetivação, ao não tratar da reformulação de cursos universitários, ao não tratar da formação de professores da educação básica e do ensino superior, e principalmente de “jogar” a responsabilidade de sua aplicação exclusivamente para o trabalho do professor, sem considerar a formação inicial do docente que após a promulgação da Lei 10.639/03 passa a ser quase que único responsável pelo seu cumprimento.

Sobre isto, Munanga destaca que “Alguns de nós não receberam a sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. [...]”. (2005, p. 15).

Implementar efetivamente a Lei 10.639/03 em sala de aula, vai muito além de incluí-la no currículo da escola, faz-se necessário além de todos os elementos já citados, a inclusão da Lei no fazer docente, e não podemos desconsiderar a falta de preparo do professor formado a

partir da perspectiva do mito da democracia racial instituído em nosso país. Segundo *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* muitos professores foram formados após o movimento de formações e ações que aconteceram nos anos posteriores a promulgação da lei, conforme trata expressa o documento.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores (as) na temática da diversidade étnico-racial do país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento do Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), [...]. (2013, p. 12).

Por este documento podemos perceber que muitas foram as iniciativas para que a Lei fosse não só implementada, mas também efetivada em sala de aula, desde formação de professores até publicação e distribuição de material específico, entretanto vale destacar que as formações docentes precisam ser contínuas, uma vez que todos os anos inúmeros professores são formados e passam a atuar em sala de aula.

Sobre a formação docente vale a pena apresentar um pouco da trajetória da professora/pesquisadora que aqui escreve, ainda nesse processo de aprender para conhecer e vice-versa, num movimento para além do aprender, mas do colaborar para uma educação antirracista no local em que atuo. Como professora formada em Pedagogia desde 2011, posso afirmar que em minha formação na educação básica não tenho lembranças de nenhum contato com a história da África, dos povos africanos, cultura negra, ou qualquer conteúdo que tivesse como natureza tratar a contribuição/valorização dos povos negros na formação do nosso país.

Conclui meu ensino médio sem qualquer experiência deste tipo, nunca fui convidada a ler algum tipo de literatura afro-brasileira, literatura negra ou pude conhecer algum escritor que fosse afro-brasileiro, negro. Também não lembro de práticas de letramento racial nas atividades docentes realizadas pelos meus professores. Em 2007, ingressei na Universidade para cursar Pedagogia e a única memória que tenho é de uma disciplina intitulada Educação e Cultura Afro-Brasileira ofertada no terceiro semestre, penso que uma única disciplina em um curso de graduação ofertado por um período de quatro anos não “forma”, ou melhor, não capacita profissionais aptos para uma discussão séria e profunda no trabalho pedagógico com a temática racial em sala de aula.

No ano de 2012 ingressei no ensino público como professora do F1, e assim como o fazer pedagógico da escola a qual atuava na época e em tantas outras achava que bastava a discussão efetuada nos dias que antecediam o dia 20 de novembro para tratar da História e Cultura do povo Afro-brasileiro. Em minha formação tanto no ensino básico, quanto no ensino universitário não tive a formação necessária e adequada para lidar com a questão da educação antirracista, e claro isto fez com que durante anos e anos eu colaborasse com a escola e na escola para a perpetuação dos valores dominantes eurocêntricos, já que minha atuação pedagógica “antirracista” e de “letramento racial” resumia-se aos dias que antecediam o dia da consciência negra.

Anos se passaram pautados em uma prática pedagógica fundamentada na perpetuação de valores dominantes até minha entrada no Programa de Crítica Cultural, especialmente na disciplina Linguagens em sala de aula ministrada pelas professoras Lícia Maria Barbosa, e Maria Nazaré Lima cursada no ano de 2017. Como aluna comecei a perceber a importância de aprender/conhecer/compreender sobre a contribuição dos povos indígenas e africanos na e para a formação/construção do nosso país. Junto aos colegas e as professoras nas discussões semanais foi que pude entender o quanto havia negligenciado em sala de aula, servindo como agente reprodutora da dominação

eurocêntrica, sendo “ativado” em mim, naquele momento, um olhar mais atento para as questões raciais.

É no ano de 2018, que entro no mestrado do referido programa acima como aluna regular. Minha pesquisa debruçou-se sobre a Leitura Literária/ Letramento Literário na Educação de Jovens e Adultos. Na defesa, no ano de 2019, novamente fui provocada por um dos membros da banca como que a leitura literária representava educandos negros, e fiquei a pensar, uma vez que naquele momento não tive condições de elaborar algum tipo de resposta que estivesse à altura da provocação feita, provável pela falta de formação adequada e específica para lidar com a pauta racial.

É no ano de 2020, que ainda motivada em compreender o meu negligenciamento com a pauta antirracista, e em ter argumentos suficientes para a provocação feita sobre a representatividade de educandos negros e negras na leitura literária decidi que ingressaria na especialização em Estudos Africanos e Representações da África, no Campus II. No curso de especialização, ofertado pela UNEB, pude conhecer as representações do Continente Africano no Brasil, mas para além disto perceber o quanto nos fora negado sobre a história, por exemplo da que não se conta sobre a África como sendo o berço da civilização. Importante saber que “A humanidade, antiga e moderna, desenvolveu-se primeiro na África e logo, progressivamente e por levas sucessivas, foi povoando o planeta inteiro.” (Moore, 2005, p. 135).

É nesse caminhar de desobediência epistemológica que no curso de especialização Chinua Achebe (2009) nos mostra o quanto é possível o trabalho entre as disciplinas de história e literatura para contar a história de um povo por meio da arte e da literatura. Fazendo nos pensar a literatura como poderoso instrumento para contar a verdadeira história em sala de aula, ampliando a pesquisa de mestrado para um novo e desafiador horizonte. Desafiador, tendo em vista tudo o que fora negado, mas também pela urgência em cumprir a Lei 10.639/03, de buscar estratégias pedagógicas para que a mesma seja

efetivada em sala de aula não compactuando mais com a ideia forjada da história única.

É urgente a necessidade de sair do lugar de professora perpetuadora para o lugar de professora pesquisadora que busca aprender a cada dia a fim de contribuir para com a mudança significativa em nossa sociedade, na busca por uma educação antirracista que aconteça dentro e fora da escola.

Experiência docente sobre o fazer pedagógico: superação ou perpetuação das desigualdades sociais?

Muitos são os educandos (as) e negros (as) em nossas escolas, lidamos todos os dias com a diversidade em sala de aula e nem por isto podemos afirmar que estamos “formados”, muito menos preparados para fazer cumprir a Lei Federal 10.639/03. Ainda que haja o desejo de se fazer uma educação antirracista, ainda é muito comum muitos deslizes, inclusive pedagógicos, afinal são anos e anos com uma prática pedagógica pautada na exclusão.

Refazer a rota epistemológica no contexto educacional dá trabalho e por vezes, somos pegos em armadilhas epistemológicas que nos fazem perpetuar a estrutura dominante pautada na exclusão, na discriminação e na segregação dos negros, ao invés de trabalhar para superar as desigualdades sociorraciais outrora impostas e que se mostram firmes até o dia de hoje. Por isto, é importante saber que o desobedecer epistemicamente é um exercício diário, haja vista que “[...] opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos”. (Mignolo, 2008, p.09).

Desobedecer epistemicamente deve torna-se um exercício diário do professor, do pesquisador, muitos são os caminhos que podem e devem ser (re) construídos, até porque a própria sala de aula nos permite vivenciar diversas experiências que nos chamam para um fazer

pedagógico diferenciado, não nos cabe mais uma postura inerte frente a tudo que fora construído de modo a favorecer a civilização ocidental, sem contar que algumas situações cotidianas da sala de aula relacionadas à temática racial nos testam todos os dias, e em algumas delas somos “reprovados” justamente por não termos formação adequada para o tratamento com tais questões o que torna tardia a desobediência epistêmica por alguns educadores/pesquisadores negros e não negros.

Santos (2005) no texto *A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro*, traz o pensamento de Abdias Nascimento (2004) de que trabalhar com a temática racial em sala de aula vai além de se fazer cumprir a lei 10.639/03, é desconstruir estruturas curriculares já postas e disseminadas de por exemplo explicar para os educandos que a África é muito mais do pouco que vemos nos livros didáticos, é ter subsídios científicos para apresentar a África como berço da humanidade, desfazendo toda ideia epistemológica de que não fora no continente africanos que se deu as primeiras civilizações e que sobretudo era interessante para alguém não só forjar esta informação, como também criar uma outras narrativas.

Se velando do pensamento de Abdias Nascimento (2004) e da percepção para além do cumprimento da 10.639/03, e da necessidade constante do exercício diário da desobediência epistêmica defendida por Mignolo (2008) apresento um episódio ocorrido na escola em que leciono. A cena acontece na porta da sala de aula com dois alunos quando um deles resolve falar sobre a cor de pele do outro. Assim, um dizia: -Olhe fulano, você é tão preto, mas tão preto que se apagar a luz a gente não te ver, você se confunde com o escuro. Em contrapartida o outro aluno riu da negação que o colega fez do tom de sua pele, e entrou para sala como se nada tivesse acontecido.

A professora ao passar pelo corredor, e se deparar com uma cena dessas, disse: - Fulano, para com isso! Isso é discriminação racial, ele é seu colega. Você já reparou em sua cor (fazendo sinal para que o aluno voltasse o olhar para si mesmo e reparasse em sua própria cor.) A

professora segue enfatizando e diz: -Você também é negro. E ele retruca: - Não professora, eu sou mais branco que meu colega.

Um exemplo como este nos faz refletir de diversas maneiras: primeiro por percebemos o quanto nossos alunos negros não se auto-identificam como tal, e ainda fazem segregação fazendo uso de piada de mau gosto com seus colegas também negros; segundo vemos uma professora que talvez tenha agido pela percepção de achar que estaria fazendo uma intervenção mais que necessária, quando na verdade estaria reforçando ainda mais de modo negativo a discussão da temática racial dentro da escola. Em uma terceira análise podemos trazer à tona a não autoidentificação de nenhum dos alunos como negros, mas que forçosamente são “obrigados” pela professora a se aceitarem como negros.

Após dias fazendo estas reflexões, chego a algumas considerações iniciais de que a autoidentificação deve ser um processo natural e que por muitas vezes não acontece. Isto porque nossa sociedade perpetuou estereótipos negativos sobre o povo negro, dificultando assim o processo de autoidentificação, afinal ninguém quer ser identificado/relacionado ao que é sujo, ao que não tem valor, e que, portanto, não presta. “Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento?” (Munanga, 2004, p. 137).

Não há como desejar que o processo de autoidentificação aconteça de modo natural com nossos educandos quando nós professores ainda compactuamos com o estabelecimento do pacto da branquitude em sala de aula. Não nos cabe uma postura estaque nos corredores de nossas escolas, mas um trabalho pedagógico efetivo capaz de discutir sobre conceitos essenciais relacionados a esta temática como: raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial, dentre tanto outros que são de suma importância para uma discussão esclarecedora, objetivando uma educação antirracista, na qual nossos educandos estejam aptos a participar do processo de autoidentificação.

Quando não abordados a temática racial em sala de aula, fortalecemos ainda mais o mito da democracia racial, além de perpetuar cada vez mais estruturas dominantes que foram impostas, gerando assim a desinformação, o não conhecimento e conseqüentemente a não autoidentificação.

Na realidade, quando alguém pergunta: qual é a sua raça? nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem como responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. (Gomes, 2005, p. 44).

A que se questionar quem é a figura do professor para forçar que seus educandos se autoidentifiquem com algo que eles nunca sentiram desejo de se autodenominarem, uma vez que nunca foram valorizados em sua negritude, em detrimento de um projeto de branqueamento da população? É aí em que se encontra a armadilha epistemológica, num trabalho pedagógico antirracista a professora da cena exposta acima jamais poderia ter tido essa postura, já que o processo de autoidentificação ocorre por meio de um processo interno do sujeito consigo mesmo o que pode levar anos ou talvez a vida inteira e nunca aconteça.

Sobre o processo de autoidentificação Lélia Gonzalez em 1988, já dizia:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc.

Assumir-se negro numa escola que não o valoriza, que não o enxerga em sua essência não é um processo fácil, estar exposto a práticas pedagógicas que só o desvaloriza não é nada agradável, então o

caminho mais fácil é o da não identificação, que existe em decorrência da não aceitação de quem eu sou. Nesta situação, é mais fácil expor o colega do que se colocar também como negro.

Considerações finais

Precisamos de um currículo tanto na educação básica quanto na educação superior que traga como prioridade o estudo do continente africano e dos africanos em toda sua essência, destacando-o como berço da humanidade, berço das histórias que trate da luta dos negros no Brasil, da cultura negra que se formou aqui em nosso país, e principalmente da importância do negro na formação da sociedade brasileira.

A mais marcante das singularidades africanas é fato de seus povos autóctones terem sido progenitores de todas as populações humanas do planeta, o que faz do continente africano o berço único da espécie humana. (Moore, 2005, p. 135).

De certo que todos os referenciais, trabalhos, pesquisas já elaboradas e publicadas esperam chegar as escolas para serem trabalhados, na tentativa de superar o cenário que se fora instalado desde a arquitetura do projeto desumano de escravidão, na busca também de cumprir a política educacional que estabelece o cumprimento da Lei Federal 10.639/03 nas escolas sejam elas públicas ou privadas.

Neste estudo, também compreendemos que todo e qualquer material publicado com base na temática em questão discutida, serve-nos como instrumentos para pensarmos na construção de uma sociedade antirracista, e no que diz respeito a nossa atuação enquanto profissionais da educação de perceber o ambiente escolar como um espaço de vital importância para estas e outras discussões a fim de combater o racismo e a discriminação racial que possa surgir na escola e para além dela.

O ambiente escolar ocupa um espaço de destaque no trato com as questões raciais, a escola, especificamente a sala de aula pode ser utilizada

pelo professor como ambiente propício a construção de debates, de diálogos pertinentes, troca de experiências sobre a questão racial a favor de discussões que visem desconstruir cenários imposto pela branquitude.

A sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com essas questões. Nossa formação nacional tem, como característica peculiar, a convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças culturais. Temos, em nossa história, a ignomínia da escravidão de africanos, que tantas marcas deixou em nossa memória cuja herança visível, ainda hoje, em uma situação na qual não somente se manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais – e eu próprio, como sociólogo, dediquei-me a estudar aspectos dessa herança social do regime escravocrata. Temos, ainda, em nosso passado, episódios graves de violações dos direitos das comunidades indígenas. (Munanga, 2005, p. 09).

O fato é que existe um pacto da branquitude que se estabelece cada vez mais como superior a nós, e nós que compomos a escola precisamos tratar destas questões em sala de aula, precisamos nos preocuparmos com a desigualdade racial que assola nosso país, afinal como o próprio texto acima traz temos razões de sobra para a preocupação. Como profissionais construtores de opinião não nos cabe o descaso, mas sim o enfrentamento nem que para isso precisemos sair da nossa estrutura de formação eurocêntrica e desobedecer epistemicamente ao modo como fomos “formados”.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de**

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

GONZALEZ, Lélia. 1988. “Uma pensadora brasileira”. **Revista Cult**, Raquel Barreto. 03 de julho de 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em 11 de Abr de 2023.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF: **Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008.** Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf Acesso em: 15 ago. 2022.

MOORE, Carlos. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada/ kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos avançados** 18 (50), 2004.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras : 1979-1989** / Maria Anória de Jesus Oliveira. - Salvador : [s.n.], 2003. 182 f. : il.

SANTOS, Sales Augusto. A lei nº 10.639/03 como fruto anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.**

– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

Quarto de Despejo: por uma leitura sociocultural¹

Marcio Santos da Conceição²

A presente pesquisa nasceu de uma inquietação acerca do ensino da Literatura no ambiente escolar. Através de experiências de oficinas de leitura realizadas em uma escola pública, de ensino médio, na cidade de Alagoinhas, buscou-se evidenciar a relevância da valorização da subjetividade do leitor em contraposição a uma forma coerciva de leitura do texto literário, buscando assim uma educação humanizadora, inspirada no pensamento de Paulo Freire e dos Estudos Culturais. Buscou-se um recorte da pesquisa em vista de demonstrar as contribuições da leitura sociocultural no processo de emancipação crítica, social e política dos alunos no ambiente escolar.

A partir do olhar de Paulo Freire acerca da educação libertadora, é possível pensar em experiências de formação humanizadora do sujeito, o que se contrapõe à lógica neoliberal e capitalista da educação, a qual pensa o sujeito, enquanto capital-humano. Além disso, Freire se contrapõe a uma educação bancária, na qual o estudante em formação é visto pela escola como um mero receptor de conteúdos e o mesmo não participa de maneira ativa do seu processo de formação.

A escolha da obra de Carolina Maria de Jesus se deu pelo fato de estar na seleção das obras trabalhadas na escola nas turmas de ensino médio do município, e por proporcionar reflexões a partir de temáticas ligadas aos Estudos Culturais, como questões étnico-raciais, questões

1 Esse artigo é um recorte de uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, intitulado "Leitura sociocultural do texto literário: da graduação ao contexto escolar em Alagoinhas".

2 Doutor em Crítica Cultural pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – Campus II, Alagoinhas-Bahia. E-mail: msconceicao18@gmail.com

de gênero, assim como questões sociais e políticas, o que permitiu uma identificação da maior parte dos estudantes em relações a tais questões.

A escolarização da leitura literária permitiu que a escola se apropriasse da literatura utilizando-a sobretudo para seus próprios fins. Isso significa, que por vezes, o texto literário serviu como pretexto para o ensino da gramática, onde os estudantes só aprendiam sobre a historiografia dos textos e as escolas literárias. Não há, portanto, valorização da subjetividade dos alunos, nem uma formação voltada para a formação crítica e emancipatória. Dito isto, é importante salientar a necessidade de se pensar em caminhos metodológicos que contribuam no intuito de aproximar o texto literário da realidade dos estudantes.

O objetivo do presente artigo é refletir acerca das contribuições da leitura sociocultural do texto literário, analisando a obra de Carolina Maria de Jesus a partir de dois temas: o Colonialismo e o Feminismo Subalterno. Apresentamos inicialmente o conteúdo do *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, situando histórica e socialmente a realidade da autora e o contexto da escrita da obra. A metodologia utilizada nesse contexto, é uma revisão bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Na construção da tese trabalhou-se com as ações comunicativas para o ensino do texto literário, porém, como mencionado anteriormente, optou-se por um recorte mais teórico na construção desse artigo.

O conteúdo dos Diários de Carolina Maria de Jesus

A escrita de Carolina foi construída através de relatos memoriaísticos na forma de um diário, por isso é uma obra também de cunho autobiográfico. Nela, a autora transformou-se em personagem da sua própria vida escrita. “Ela constrói sua escritura como máquina de guerra, modo de produzir simultaneamente uma fala subjetiva de uma voz situada em sua condição social, e por isso, seleciona, copia, ficciona, altera, transcreve”. (Gonçalves, 2014, p. 26).

A partir da leitura de Quarto de Despejo e de outras obras a respeito desse livro, pode-se evidenciar que escrever, para Carolina, não parecia uma escolha, mas um destino. Era uma leitura assídua e isso permitiu-lhe ver e adentrar o mundo a partir dos seus principais personagens: a fome e a favela.

Adauto Dantas, jornalista que contribuiu para publicação das obras da autora, no prefácio do livro, diz que “[...] a fome aparece com uma frequência irritante. Personagem trágica, inarredável. Tão grande e tão marcante que adquire cor na narrativa tragicamente poética de Carolina”. No seu diário podemos encontrar aquilo que a constituía enquanto pessoa através do trinômio “mulher”, “preta”, “pobre”, atravessando as relações de gênero, raça e classe social. (Gonçalves, 2014, p. 25).

A fome física de Carolina encontra-se com a fome de papel, que se transformou num mecanismo de sobrevivência para a realização da sua escrita. Esse papel carrega uma simbologia: “ele carrega seu corpo e seu espírito e é o que a anima.” Para o autor, existe um poder transformador, pois através do mesmo, Carolina estetiza a sua própria vida, recriando o seu cotidiano em uma vida por escrito (Gonçalves, 2014, p. 25)

Através do diário de Carolina é possível compreender alguns aspectos de urbanização na década 40. “Classifiquei a favela de quarto de despejo porque em 1948, quando o Dr. Prestes Maia começou a urbanizar a cidade de São Paulo, os pobres que habitavam os porões foram atirados ao relento” (Jesus, 1961, p. 181).

Não existe uma romantização da pobreza nos escritos de Carolina, pelo contrário, a realidade da favela é uma protagonista na sua obra. Ao mesmo tempo que é cenário onde é descrito seu drama, é também a sua interlocutora, transformando-se numa espécie de entidade corporificada através da sua escrita.

A favela é escrita e descrita como fonte de seu sofrimento, como espaço de precariedade e do abandono que deveria ser superado para alcançar a felicidade. A favela falada pela escrita de Carolina é a sua própria revolta. (Gonçalves, 2014, p. 30).

No diário Quarto de Despejo ela descreve São Paulo da seguinte maneira: “o palácio é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 1961 p. 28). Em meio à miséria, a autora consegue encontrar uma linguagem poética para retratar seus sonhos de mudança, recria esse espaço que habita através da imaginação, de uma linguagem criativa:

Eu deixo o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. [...] Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que residio num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhante. Que a minha vista circulava no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estela D’alva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários. (Jesus, 1961 p. 52).

Através da imaginação, a autora recria os espaços da cidade, a obra de Carolina carrega esse poder de transformação e recriação da realidade. É através desse recriar que a autora encontra forças para lidar com os problemas sociais cotidianos.

Às oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de cetim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (Jesus, 1961, p. 33).

Diante de tanta miséria, só lhe resta escrever. “Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo”. (Jesus, 1961 p. 19). A fome física, chega até mesmo a ter cor. A cor da fome é amarela. Por isso a comida passa a

exercer a função de combustível. Carolina tem fome de encher o seu estômago, assim também como tem fome de escrever. A fome aparece na sua escrita, às vezes, associada ao suicídio. “Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Quem vive precisa comer” (Jesus, 1961 p. 153).

Apesar de ver na fome um drama social, consegue enxergar nela uma professora, uma sinfonia, e a retrata como uma tomada de consciência de sua condição social, por isso, no dia 13 de maio de 1958 escreve: “Luta contra a escravatura atual: a fome!” (Gonçalves, 2014, p. 39). Ou seja, em plenos anos 50, essa mulher negra e semianalfabeta consegue identificar, que a escravidão da sua época é a fome.

Estudos Culturais: pilar de uma educação democrática

Os estudos culturais nascem na Inglaterra e atribuem sua estruturação ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, no final dos anos 1950, impulsionados pelas mudanças que estavam acontecendo em relação aos valores tradicionais da classe operária no período do pós-guerra. Sua inspiração parte da publicação de três obras que surgiram no final dos anos 50 e são identificadas como as fontes dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The Making of the English Working-Class* (1963).

Segundo Cevasco (2008), o nascimento dos Estudos Culturais não ocorre necessariamente como uma disciplina criada por teóricos num contexto acadêmico. Ao contrário, nascem como um posicionamento político que reivindica uma educação democrática. Os pais fundadores dos estudos culturais trabalharam numa associação educacional para trabalhadores que era uma organização de esquerda. Havia antes da Segunda Guerra, na Grã-Bretanha, escolas noturnas para os trabalhadores, porém, no período pós-guerra, a sociedade buscou inserir no

campo educacional aqueles que haviam lutado para ganhar a guerra. Essa associação contava com cerca de 90 mil alunos.

A ideia dessa associação era a busca por uma educação democrática, pública e igualitária, de tendência marxista, se contrapondo ao pensamento elitista que pensava a educação e a cultura a partir de uma minoria. Portanto, a associação dos trabalhadores focou na construção de uma nova consciência social, assim como na inclusão da classe trabalhadora como um todo. Nessa perspectiva, Cevasco nos diz que:

Parte importante dessa iniciativa era pensar que uma nova sociedade só podia ser criada de baixo para cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores, cada um educando o outro, na medida em que os professores tinham de se esforçar para explicar suas disciplinas em termos entendidos por pessoas comuns e pudessem ser utilizados em movimentos reais (Cevasco, 2008, p. 62).

A metodologia de trabalho desse espaço de educação foi uma verdadeira revolução. Primeiro, porque fugia do formato tradicional da época, de ver na educação uma maneira de impor determinados valores oriundos das classes dominantes e, depois, porque os professores precisaram se reinventar na prática pedagógica: muitas vezes eram os próprios alunos que propunham os temas a serem abordados nos encontros, e os mesmos exigiam que as temáticas abordadas estivessem conectadas com suas vidas. Havia uma participação ativa dos alunos, os quais, levavam questionamentos fora dos padrões institucionalizados da educação da época.

As atividades dessa associação fazem lembrar dos círculos de cultura criados por Paulo Freire nos anos 60, os quais buscavam uma educação integral e libertadora e que problematizava questões cruciais do cotidiano dos alunos, promovendo uma horizontalidade na relação professor-aluno e a valorização das culturas locais, que partia de uma visão humanista da educação, contrária à forma elitista da educação aqui no Brasil.

Assim como na Grã-Bretanha, esses círculos de cultura, eram formados por trabalhadores populares e o papel do educador era mediar as reflexões, as discussões as quais precisavam estar ligadas às vivências dos alunos. Surgiram no âmbito das experiências de alfabetização de jovens e adultos em alguns estados aqui no Brasil.

Infelizmente a associação dos trabalhadores foi, aos poucos, perdendo força e seus professores passaram a trabalhar nas universidades, foi o caso de Williams que passou a ensinar na Universidade de Cambridge e de Hoggart que passou a ensinar na Universidade de Birmingham, onde fundou em 1964, o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea, o qual ele dirigiu até 1968. Stuart Hall o substituiu na direção desse Centro de Estudos até 1980.

Segundo Cevasco (2008, p. 72) a partir de Birmingham os Estudos Culturais passaram a ser instituídos enquanto disciplina universitária e nessa área de estudos, o conceito de literatura foi repensado, assim como o cânone e o que era considerado como grandes obras, para incluir a produção dos negros, das mulheres e dos homossexuais; passaram a estudar gêneros populares. “A produção simbólica é estudada em relação à formação sócio-histórica.” (Cevasco, 2008, p. 73)

Segundo Hall (2011, p.195) os estudos culturais sofreram várias rupturas de forças exteriores baseadas em novas ideias que “descentram o que parecia ser uma prática acumulada de trabalho. [...] o trabalho teórico como interrupção.” As duas interrupções mais marcantes estão relacionadas ao feminismo e às questões de raça. O feminismo causou bastante “barulho” no campo dos estudos culturais e provocou uma verdadeira ruptura, pois trouxe à tona várias questões bastante concretas como, por exemplo, a relação entre o pessoal e o político, pois isso ressignificava termos teóricos e práticos; a noção de poder; a centralidade dos estudos de gênero e sexualidade (para a própria reflexão acerca do poder); prática teórica em relação às noções do subjetivo e do sujeito e a reabertura à psicanálise, permitindo assim uma correlação entre a teoria social e a teoria do inconsciente.

Hall utiliza a metáfora: “chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos estudos culturais.” Isso para tratar do que ele chama de arrombamento causado pelos estudos feministas na área dos estudos da cultura. A introdução dos estudos de raça, das políticas raciais, a resistência ao racismo perpassa a própria história de vida de Hall: “Representou uma virada decisiva no meu próprio trabalho intelectual e teórico, bem como no do Centro”; por ser de origem caribenha, negro e imigrante. Na perspectiva do autor,

“Raça é uma construção discursiva, um conceito classificatório importante na produção da diferença, um significante flutuante, deslizante, que significa diferentes coisas em diferentes épocas e lugares”. Neste texto, Hall enfatiza que raça se assemelha mais a uma linguagem do que à biologia e argumenta que o conceito de raça ganha sentido por ser relacional e não por ser essencial, não podendo ser fixado definitivamente, uma vez que está sujeito a um processo constante de redefinição, “sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos” (Zubaran; Wortmann; Kirchof, 2016, p. 24)

Segundo as autoras supracitadas, a relevância das concepções de Hall no campo dos estudos étnico-raciais se dá sobretudo porque o autor desnaturaliza o conceito de raça ao mesmo tempo em que o situa historicamente, além de demonstrar que é um conceito construído socioculturalmente em momentos históricos específicos. Partindo desses pressupostos Hall desenvolve uma reflexão acerca do papel dos discursos e das representações e suas implicações sociais. (Zubaran; Wortmann; Kirchof, 2016, p. 25)

Podemos pontuar quatro grandes contribuições desses estudos para a realidade do Brasil: o primeiro tem a ver com a dimensão interdisciplinar, pois na sua concepção, os estudos culturais já nascem com essa dimensão uma vez que os textos fundadores, *As utilizações da Cultura* de Hoogart é escrito por um crítico literário; *Cultura e sociedade*

de Williams é escrito por um sociólogo e *A formação da classe operária inglesa* de Thompson tem a autoria de um historiador.

A segunda contribuição é que os estudos culturais privilegiam o cruzamento da cultura com as questões sociais. Em parte, porque seus fundadores foram filhos da classe trabalhadora e queriam se diferenciar das classes elitistas da época.

Em terceiro lugar, houve uma redefinição do conceito de cultura. Ao repensar esse conceito, pode-se constatar que o mesmo não deveria ser pensado apenas a partir dos valores de uma minoria elitista o que permitiu, a valorização das construções artísticas dos subalternos, ou seja, a inclusão das mulheres, dos negros, dos homossexuais – aqueles que não detinham privilégios social, cultural nem étnico.

Por fim, com a valorização da diversidade no campo dos estudos literários, o pensamento do Stuart Hall é imprescindível para refletir acerca de temas como cultura, identidade e diferença. A inclusão da diversidade no campo literário escolar também permite ao leitor/estudante refletir acerca do seu lugar de pertencimento, da sua identidade cultural dentro de uma perspectiva estético-cultural.

Gomes (2010) afirma que a leitura literária ganha relevância ao relacionar as dimensões estética e cultural do texto associando assim, forma e conteúdo e se distanciando de abordagens onde existia uma dicotomia: de um lado dava-se ênfase aos estudos literários priorizando uma coleção de textos, e do outro os culturais que se afastam do texto literário ao privilegiar os produtos da cultura de massa. O caminho para transpor essa dicotomia, segundo o autor, seria uma leitura interdisciplinar. A interdisciplinaridade permite, portanto, que o crítico literário se utilize de uma abordagem híbrida onde os aspectos estéticos e os aspectos culturais se entrecruzam permitindo assim uma politização da crítica literária (Gomes, 2011)

Tomando como base teórica dos estudos culturais, os teóricos Stuart Hall e Zigmunt Bauman, Gomes defende que a leitura se torna

mais eficiente quando consegue acrescentar aos elementos estéticos o debate de uma aceitação da diferença e da diversidade cultural, onde a memória cultural tem um papel fundamental no processo da leitura. (Gomes, 2010, p. 27) Através da politização do leitor, há uma valorização das tensões identitárias, assim como uma preocupação com o outro e com as alteridades em jogo. Ao incluir questões de pertencimento identitário em suas aulas, um professor está questionando o pensamento hegemônico estabelecido, e buscando decifrar as camadas ideológicas presentes no texto (Gomes, 2012, p. 171)

Em relação ao leitor, ele passa a ser um co-autor na medida em que aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades. Essa leitura a partir dos estudos culturais correlaciona leitura e sociedade, buscando o gosto pela leitura como uma prática de reflexão social. O pertencimento é um conceito muito presente nas discussões acerca de identidade e inclusão (Gomes, 2010).

Gomes salienta o que já vimos explanando acerca da ausência do leitor e seu afastamento do texto literário por conta do trato dado ao texto literário nas escolas, e reforça a ideia do papel do professor enquanto moderador o qual tem o papel fundamental na aplicação de uma proposta de aspectos teóricos onde se possa valorizar tanto os elementos estruturais quanto os referenciais para construção de uma leitura mais complexa.

No Brasil, a crítica cultural não tem buscado novas formas para fortalecer a exploração do texto literário. Nos últimos anos, temos, de um lado, análises culturalistas que deixam de explorar os aspectos estéticos do texto; do outro, uma tradição que, em vez de valorizar o texto literário, fala da crítica de determinado autor ou da história da recepção de uma obra, como acontece com a expressiva fortuna crítica de Machado de Assis. O jovem de hoje conhece mais os comentários sobre o texto do mestre do que sua literatura (Gomes, 2010, p. 28).

Todorov (2009), em seu livro *Literatura em Perigo* já afirmava que na escola os estudantes aprendem mais sobre a opinião dos críticos do que sobre a literatura em si. A proposta de Gomes é “uma pedagogia da provocação”, onde a leitura interdisciplinar conduza o aluno a pensar seu espaço social a partir das subjetividades do texto literário.

Um outro conceito apresentado pelo autor é o de Leitor Politizado, que é fruto de uma leitura inclusiva, onde se prioriza a formação cultural do mesmo. Porém, alerta-nos que antes de uma postura politizada é necessário que o leitor conheça as especificidades do texto literário. Visto que o texto para Gomes é um lugar plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias: do autor, da leitura já recebida pelo texto e a atualização feita por esse leitor politizado (Gomes, 2010; 2012).

Na perspectiva dos estudos culturais, o texto literário, é um espaço plural e um lugar de confronto de linguagens e de memórias. “Assim, cabe ao leitor fazer uma releitura dessas representações a partir da interseção entre o estético e o político, uma vez que a literatura é polissêmica e nunca é simplesmente mimética e transparente.” (Gomes, 2010, p. 34)

O Colonialismo e o Feminismo Subalterno na obra Quarto de Despejo

Em artigo publicado sob o título “Colonialidade e Feminismo Subalterno em Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus”, as autoras Sparemberger e Oliveira (2020) trazem à baila uma análise das múltiplas opressões sofridas por mulheres não brancas e vítimas da colonização de gênero. O ponto de partida da discussão é a autora personagem do “diário de uma favelada”, a própria Carolina Maria de Jesus.

As pesquisadoras enfatizam inicialmente o fato de Carolina utilizar-se de uma linguagem própria, a qual, foge dos padrões normativos da gramática portuguesa, sendo essa forma de expressão, uma tradução do realismo e de sua forma de enxergar e expressar seu mundo. “Carolina representa, portanto, uma contra-voz que questiona, por

meio de um discurso literário próprio, um contexto de subalternização e vulnerabilidade” (Sparemberger e Oliveira, 2020, p. 512).

A autora-personagem denuncia a realidade social da mulher negra periférica nos anos de 1960 através da sua obra. Nessa perspectiva, pode-se classificar a obra *Quarto de Despejo*, como pertencente aos estudos subalternos que enfatizam a realidade de mulheres historicamente marginalizadas. Também considerada como testemunho ou literatura-verdade.

E nessa conjunção e a partir da subjetividade e de sua própria experiência que, Carolina Maria de Jesus se impõe como sujeito mulher-negra e se auto representa em sua obra, tomando o lugar da escrita, em contraponto ao histórico de representações estereotipadas da mulher negra na literatura brasileira. (Evaristo, 2005, p. 54).

O momento histórico no qual Carolina escreve seu diário, está marcado pelas mudanças políticas e sociais da época. Tais mudanças estão atreladas às injustiças sociais denunciadas através de sua escrita. Alguns trechos da sua obra, demonstram simpatia por alguns políticos como Jango, porém Carolina também observa um certo oportunismo político que busca se privilegiar com a vulnerabilidade da população:

15 de maio [...] Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais. O senhor Cantídio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais... (Jesus, 2014, p. 32).

Apesar da obra *Quarto de Despejo* ser um diário, numa perspectiva autobiográfica, a autora não trata apenas da realidade do seu mundo

particular. Ela retrata a favela numa visão de macro sistema da cidade, é um espaço de exploração da elite vigente. Parece-nos então que o caos estabelecido do ponto de vista socioeconômico beneficia a estrutura colonial e escravocrata. Em sua concepção, Carolina afirma que a fome é a representação da escravidão do seu tempo (Jesus, 2014, p. 32).

Um outro elemento característico da sociedade patriarcal e escravocrata na qual Carolina se encontra é a superioridade do homem branco, e seu lugar de poder. Carolina rejeita a justificação do racismo. Em sua trajetória chegou até mesmo a ser presa, às vezes, pela sua condição de pobreza e pela cor de sua pele. Porém, no trecho abaixo, pode-se observar como ela se orgulha de sua raça:

16 de junho [...] Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circo. Eles respondiam-me: É uma pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo onde põe fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reicarnações, eu quero voltar sempre preta. [...] O branco diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (Jesus, 2014, p. 64-65).

Carolina não se deixou contaminar com o discurso colonial que buscou durante tanto tempo legitimar a superioridade, o lugar dos brancos em detrimento aos negros, através da classificação das raças. Mesmo não tendo uma educação formal, ou acadêmica a autora se nega a incorporar o racismo como uma justificativa de superioridade.

Outro elemento interessante nessa seara de discussões, é como a personagem-autora se coloca face aos homens no sentido da relação homem-mulher. Carolina escolheu ser mãe solteira. Cada filho, (teve três) de um pai diferente. Não quis se submeter à ideia tradicional que precisava de um homem na sua vida para ser reconhecida ou

respeitada. Nos relatos, aparecem propostas até mesmo de casamento, mas necessita da autonomia até mesmo para continuar a realizar seu sonho, escrever e torna-se uma grande escritora. Portanto, foge e nega a necessidade da figura do homem provedor, da ideia de responsabilidade masculina na criação dos seus filhos.

Ao ser reconhecida como uma grande escritora, através da venda dos seus livros, Carolina deixa a situação de favelada na qual se encontrava, uma realidade de miséria e extrema pobreza e sai da periferia social. Porém, mesmo com o sucesso, experimenta a rejeição da elite literária de sua época, experimentando a dor do não-pertencimento da mulher negra. (Sparemberger e Oliveira, 2020 p. 517). Segundo as autoras, Carolina faz parte do que podemos chamar de Feminismo Subalterno. Passemos a refletir acerca do Colonialismo na obra de Carolina.

O Colonialismo é a forma como um determinado grupo exerce poder político, cultural e religioso sobre um povo; está ligado à Colonização. A Colonialidade é o controle dos recursos, das formas de trabalho e do conhecimento e está atrelada à Modernidade e ao Sistema Capitalista. Pode-se classificar como Colonialidade de Poder; através do controle da economia, da autoridade e do gênero/sexualidade assim como o controle da subjetividade e do conhecimento. “A Colonialidade de sustentou em nome de uma suposta superioridade, marcada por uma racionalidade universal que quis legitimar o tráfico de escravos, exploração dos povos originários”. (Sparemberger e Damazio, 2016 *apud* Sparemberger e Oliveira, 2020, p. 518).

A escrita de Carolina, na perspectiva dos estudos subalternos, busca combater a epistemologia colonialista, que pretendeu legitimar o discurso da universalidade, o conhecimento eurocêntrico e assim estimular o silenciamento e a invisibilidade de povos e grupos historicamente subalternizados. (Sparemberger e Oliveira, 2020, p. 518).

Segundo as pesquisadoras, nessa mesma perspectiva, surge a urgência dos Estudos Feministas Subalternos na década de 1980. Existe uma crítica que o feminismo hegemônico não contemplou questões

como raça e gênero, por exemplo, para ser efetivo, o feminismo precisa contextualizar os grupos subalternos das mulheres, a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Mesmo que Carolina Maria de Jesus tenha resistido a imposição colonial, sendo criticada a partir do seu lugar no mundo, foi marcada pelas consequências estruturantes do colonialismo. Sua vida foi marcada por diversas opressões no tocante às questões de raça, gênero e classe social. Sua escrita passa a ser um lugar de denúncia da realidade de vulnerabilidade em vários aspectos, portanto coincide com o pensamento do feminismo subalterno.

Considerações Finais

A obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* da autora Carolina Maria de Jesus caracteriza-se como uma escrita contra hegemônica, que aborda questões de raça, gênero, e problemas sociais. Esse tipo de literatura pode contribuir significativamente para uma maior aproximação entre o texto literário e o sujeito leitor, no ambiente escolar promovendo assim, reflexões que conduzam a uma emancipação intelectual, social e política dos alunos.

Os estudos culturais permitem uma leitura onde se entrecruzam as dimensões estética e social, possibilitando uma abordagem acerca da diferença e diversidade cultural promovendo uma experiência de identificação do aluno com o texto literário. A leitura sociocultural permite ao leitor refletir sobre o seu lugar na sociedade assim como, que tipo de sociedade ele quer construir. Esse posicionamento político é de extrema relevância pois demonstra como o texto literário contribuiu para sua emancipação.

Cabe a escola e aos professores/pesquisadores uma busca constante por caminhos metodológicos e epistemológicos que contribuam para formar sujeitos críticos na escola, através de uma educação tanto humanizadora, quanto libertadora.

Referências

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Carlos Magno. Estudos culturais e crítica literária. **Revista da Anpoll**, n. 30, p. 55-68, 2011.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural da leitura. **Nonada: Letras em Revista**, v.1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 12, n.16, p. 25-44, 2010.

GONÇALVES, Marco Antonio. Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida (Os diários de Carolina Maria de Jesus). *In.*: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p.21-47, jul./dez., 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana; OLIVEIRA, Flávia Dal Agnol de. Colonialidade e Feminismo em Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus. *In.*: **ANAMORPHOSIS: Revista Internacional de Direito e Literatura**. v.6, n. 2, p. 511-527, jul-dez, 2020.

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

O protagonismo da mulher negra em *Quarto de Despejo* no contexto do Ensino Médio

Cleciane Santos Alves¹

O protagonismo de Carolina Maria de Jesus ressoa como um símbolo de resiliência e determinação ao longo das décadas. Nascida em uma favela de São Paulo em 1914, Carolina enfrentou uma miríade de desafios, desde a pobreza extrema até a discriminação racial. No entanto, ela encontrou uma maneira poderosa de expressar suas vivências por meio da escrita, emergindo como uma das primeiras autoras negras brasileiras a conquistar reconhecimento internacional. Sua obra mais emblemática, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicada em 1960, oferece um olhar comovente e vívido sobre a vida nas favelas paulistas.

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático pra mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a liberdade dos escravos (...) Eu tenho tanta dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer ele brada: - Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir: minutos depois eles querem mais comida (...) (Jesus, 1960, p. 28).

Para Carolina, o protagonismo vai além da simples narrativa; reside em sua coragem de desafiar as expectativas impostas às mulheres negras de sua época. Em uma sociedade que frequentemente marginalizava e silenciava pessoas como ela, Carolina recusou-se a ser ignorada, usando sua escrita como uma ferramenta para confrontar as injustiças e inspirar mudanças. Nessa perspectiva, Maria Consuelo Campos afirma:

1 Mestranda do PROFLETRAS/UFS. Professora da Rede Estadual. E-mail: cleciane.sa@hotmail.com.

Foi uma mulher negra, Carolina Maria de Jesus, com seu *Quarto de Despejo*, best-seller nos chamados “anos dourados” do desenvolvimentismo, quem iniciou, no Brasil, aquilo que viria a ser uma nova tradição narrativa, através do discurso da periferia, que tem, na atualidade, um bom representante em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins (Campos, s.d., p. 3).

Dentro de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, Carolina apresenta uma visão íntima e poderosa da mulher negra. Ela não apenas retrata sua própria vida, mas também a de outras mulheres negras nas favelas de São Paulo, destacando suas lutas, resistência e humanidade em meio à adversidade. Essas mulheres são pintadas como pilares de suas famílias e comunidades, enfrentando desafios com coragem e determinação. Desse modo, Carolina descreve as mulheres negras como forças motrizes, trabalhando incansavelmente para sustentar suas famílias apesar das condições desafiadoras. Elas são representadas como mães amorosas e resilientes, que sacrificam suas próprias necessidades em prol dos filhos e da comunidade. Suas histórias servem como testemunhos da luta diária pela sobrevivência em um ambiente hostil e muitas vezes cruel.

Além disso, Carolina dá voz às experiências únicas das mulheres negras, destacando as formas específicas de discriminação e violência que enfrentam. Ela aborda questões como o sexismo, o racismo e a exploração econômica que afetam desproporcionalmente as mulheres negras nas favelas. Suas observações perspicazes revelam as complexidades de suas vidas e desafiam estereótipos prejudiciais.

No entanto, apesar das adversidades, as mulheres negras em *Quarto de Despejo* também são retratadas como fontes de resiliência e esperança. Elas encontram maneiras de resistir e sobreviver, apoiando-se umas às outras e encontrando alegria nas pequenas coisas da vida. A obra de Carolina Maria de Jesus oferece um retrato multifacetado e co-movente da figura da mulher negra, reconhecendo sua dignidade, sua força e sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor. Para Evaristo, em entrevista concedida a Machado:

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito(...) (Machado, 2014, p. 249).

O protagonismo da mulher negra na narrativa de Carolina

O protagonismo de Carolina Maria de Jesus é uma história de resiliência e determinação que ecoa através das décadas. Nascida em uma favela de São Paulo em 1914, Carolina enfrentou inúmeras dificuldades ao longo de sua vida, incluindo pobreza extrema e discriminação racial. Apesar disso, ela encontrou uma maneira poderosa de dar voz às suas experiências por meio da escrita, tornando-se uma das primeiras autoras negras brasileiras a alcançar reconhecimento internacional. Sua obra mais conhecida, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicada em 1960, oferece um olhar vívido e comovente sobre a vida nas favelas de São Paulo. Com uma prosa franca e sem rodeios, Carolina documentou as lutas diárias e as injustiças que enfrentava, enquanto também destacava a dignidade e a humanidade de sua comunidade. Seu diário se tornou um best-seller instantâneo, sendo traduzido para várias línguas e gerando debates importantes sobre desigualdade social e racial no Brasil. Para o crítico e biógrafo Tom Farias (2020), Carolina Maria de Jesus era:

Mulher intemorata, corajosa e cheia de atitudes alvissareiras, Carolina Maria de Jesus, com seu pensamento singular, sua escrita simples, deixou um legado eivado de desafios e alertas, de indignações e dúvidas. E através da leitura das notas do seu diário, fica-se a certeza de que uma mulher sem igual existiu de fato e de direito entre nós (...) (Farias, 2020, p.190).

Além de sua contribuição literária, o protagonismo de Carolina Maria de Jesus reside em sua coragem em desafiar as expectativas

impostas a mulheres negras de sua época. Seu legado continua a ressoar, lembrando-nos do poder transformador da narrativa pessoal e da importância de ouvirmos e valorizarmos todas as vozes. Desse modo, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* oferece uma visão íntima e poderosa da figura da mulher negra na obra de Carolina Maria de Jesus. No livro, Carolina retrata sua própria vida e a de outras mulheres negras que habitam as favelas de São Paulo, destacando suas lutas, resistência e humanidade em meio à pobreza e à discriminação. As mulheres negras em *Quarto de Despejo* são retratadas como pilares de suas famílias e comunidades, enfrentando adversidades com coragem e determinação. O trecho a seguir é uma evidência disso:

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. [...]. Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis (Jesus, 2014, p.16-17).

Sendo assim, Carolina descreve as mulheres negras como forças motrizes, trabalhando incansavelmente para sustentar suas famílias apesar das condições desafiadoras. Elas são retratadas como mães amorosas e resilientes, que sacrificam suas próprias necessidades em prol dos filhos e da comunidade. Suas histórias são testemunhos da luta diária pela sobrevivência em um ambiente hostil e muitas vezes cruel. Além do mais, Carolina dá voz às experiências únicas das mulheres negras, destacando as formas específicas de discriminação e violência que enfrentam. A escritora aborda questões como o sexismo, o racismo e a exploração econômica que afetam desproporcionalmente as mulheres negras nas favelas.

No entanto, apesar das adversidades, as mulheres negras em *Quarto de Despejo* também são retratadas como fontes de resiliência e esperança. Elas encontram maneiras de resistir e sobreviver, apoiando-se umas às outras e encontrando alegria nas pequenas coisas da vida. A

obra de Carolina Maria de Jesus oferece um retrato multifacetado e co-movente da figura da mulher negra, reconhecendo sua dignidade, sua força e sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor.

Discussão em sala de aula: questões de gênero, raça e classe social

Em turmas do ensino médio, a discussão sobre questões de gênero, raça e classe social a partir da obra “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus pode ser extremamente enriquecedora e relevante para os alunos. Esses temas são fundamentais para compreender as complexidades da sociedade brasileira e promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades existentes. Ao explorar o protagonismo da mulher negra na narrativa de Carolina, os estudantes podem discutir como questões de gênero, raça e classe se entrelaçam para moldar as experiências de vida das personagens. Em vista disso, eles podem analisar como as mulheres negras enfrentam discriminação não apenas por causa de sua raça, mas também por serem mulheres e pertencerem a uma classe social marginalizada. Logo, cabe à escola criar espaços para que os jovens tomem conhecimento de realidades como aquela vivida por Carolina e outras tantas mulheres como ela, como preconiza Evaristo (2005):

Sendo as mulheres negras invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial brasileira, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários, para as e escritoras negras cabem vários cuidados. Assenhoreando-se ‘da pena’, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido (Evaristo, 2005, p. 6).

A partir da tomada de consciência, os alunos podem refletir sobre como essas questões se manifestam na sociedade contemporânea, tanto no Brasil quanto em outros contextos globais. Eles podem explorar como estereótipos de gênero e racialização afetam as oportunidades e o

tratamento das mulheres negras, assim como as interseções entre classe social e acesso a recursos e oportunidades. Essa discussão também oferece espaço para os alunos considerarem suas próprias posições de privilégio e como podem contribuir para a promoção da igualdade e justiça social em suas comunidades. A intenção é levá-los a discutir estratégias para combater o racismo, sexismo e outras formas de discriminação, e como podem se tornar aliados eficazes na luta por um mundo mais justo e inclusivo. Assim, a literatura produzida por escritoras negras chegará à sala de aula como meio para desfazer uma imagem pré-concebida, um conceito estabelecido pela sociedade que é principalmente burguesa, machista e branca (Almeida; Bezerra, 2019, p. 14).

Destarte, essa discussão permite que os alunos explorem narrativas diversas e se identifiquem com as experiências de personagens que muitas vezes são marginalizadas ou ignoradas pela sociedade dominante. Isso pode ajudar a promover empatia, compreensão e solidariedade entre os alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizadora. Posto isto, entende-se que questões de gênero, raça e classe social, a partir de *Quarto de Despejo*, também podem incentivar os alunos a examinar criticamente as estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade, analisando como essas estruturas afetam não apenas as mulheres negras, mas também outras minorias e grupos marginalizados.

Além disso, ao discutir temas tão sensíveis e relevantes, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico, empatia e comunicação. Essa abordagem também pode inspirar os alunos a se envolverem em ações concretas para promover a equidade e a inclusão em suas comunidades, incentivando-os a participar de projetos sociais, campanhas de conscientização e atividades de defesa dos direitos humanos, tornando-se agentes ativos de mudança em suas próprias vidas e ao redor deles.

Assim, quanto mais conscientes das circunstâncias de seu tempo, mais democráticos, políticos, críticos e proativos serão os indiví-

duos, logo, mais ânsia por mudanças e direitos iguais terão, em vista disso a leitura crítica, opositora à ingênua, se mostra imprescindível para nossos tempos (Silva, 2021, p. 29)

Por fim, ao integrar a discussão de questões de gênero, raça e classe social ao currículo escolar, os educadores contribuem para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de reconhecer e enfrentar as injustiças sociais em suas diversas formas. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para se tornarem membros ativos e responsáveis de uma sociedade mais justa e igualitária.

As atividades em sala de aula sobre a obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus

Durante as atividades em sala de aula sobre a obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, os alunos estarão imersos na vida e obra dessa importante escritora brasileira. Através de uma abordagem interdisciplinar, serão apresentados os aspectos literários de sua obra, bem como o contexto histórico e social em que viveu. Isso incluirá discussões sobre a pobreza urbana, o racismo estrutural e as lutas das mulheres negras no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

Análise crítica da narrativa:

Os alunos serão desafiados a realizar uma análise crítica da narrativa de Carolina, identificando temas recorrentes como a marginalização, a resistência e a esperança. Através de leituras dirigidas e debates em grupo, explorarão as nuances da linguagem e da estrutura narrativa.

Reflexão sobre identidade e representação:

Além de examinar a obra em si, as atividades em sala de aula também proporcionarão espaço para reflexão sobre identidade e representação.

Os estudantes serão convidados a considerar a representação de Carolina Maria de Jesus, enquanto uma mulher negra e pobre, influenciou sua percepção na sociedade da época e como isso se relaciona com questões contemporâneas de representatividade e inclusão.

Exploração de recursos complementares:

Para enriquecer ainda mais a compreensão da obra, os alunos terão acesso a uma variedade de recursos complementares, incluindo vídeos, entrevistas, artigos e materiais de apoio. Isso permitirá uma abordagem mais holística da vida e obra de Carolina, proporcionando insights adicionais sobre seu impacto cultural e histórico.

Produção de trabalhos criativos:

Como parte das atividades em sala de aula, os educandos serão encorajados a expressar suas próprias perspectivas e interpretações da obra através de projetos criativos. Desse modo, poderão produzir vídeos, criar arte visual inspirada na obra de Carolina e/ou performances teatrais.

Diálogo com a comunidade:

Por fim, as atividades em sala de aula não se limitarão ao ambiente escolar, buscando estabelecer um diálogo com a comunidade local. Os alunos serão incentivados a compartilhar suas aprendizagens e reflexões sobre a obra estudada por meio de eventos literários, palestras e/ou exposições culturais.

Reflexão e conexões contemporâneas: relevância do tema para o presente

Refletir sobre as questões de gênero, raça e classe social apresentadas na obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus é essencial para compreendermos a relevância desses temas no contexto contemporâneo. Embora tenham se passado décadas desde que Carolina

documentou suas experiências nas favelas de São Paulo, muitas das questões que ela levantou ainda são profundamente pertinentes nos dias de hoje. A obra de Carolina nos convida a examinar criticamente as formas como as desigualdades de gênero, raça e classe continuam a impactar a vida das pessoas, especialmente aquelas que estão nas margens da sociedade.

No mundo atual, ainda vemos mulheres negras enfrentando múltiplas formas de discriminação e violência, tanto no espaço público quanto no privado. A persistência do racismo estrutural e do sexismo sistêmico resulta em disparidades significativas em áreas como saúde, educação, emprego e representação política. As mulheres negras continuam a ser sub-representadas em posições de poder e influência, enquanto enfrentam obstáculos adicionais devido às suas identidades interseccionais.

A obra de Carolina Maria de Jesus nos lembra da importância de ouvir e valorizar as vozes das mulheres negras, que há tanto tempo têm sido marginalizadas e silenciadas pela sociedade dominante. Ela nos desafia a reconhecer a humanidade e a dignidade dessas mulheres e a trabalhar para criar um mundo mais justo e igualitário, onde todas as pessoas possam viver com dignidade e respeito.

No entanto, também é importante reconhecer os avanços e as conquistas realizadas pelas mulheres negras ao longo dos anos. Movimentos de resistência e ativismo liderados por mulheres negras têm desempenhado um papel crucial na luta por direitos civis, justiça social e igualdade de gênero. A obra de Carolina nos inspira a continuar essa luta e a amplificar as vozes das mulheres negras em busca de mudanças significativas.

À medida que avançamos para o futuro, devemos continuar a explorar e enfrentar as interseções complexas de gênero, raça e classe social em nossas sociedades. Isso requer um compromisso contínuo com a educação, a conscientização e a ação coletiva para dismantelar sistemas de opressão e construir um mundo mais inclusivo e equitativo para todas

as pessoas. A obra de Carolina Maria de Jesus é um lembrete poderoso de que essa luta é contínua e que cada um de nós tem um papel a desempenhar na construção de um futuro mais justo e compassivo.

Revelações através da análise de dados

O trabalho com a obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* revela-se fundamental para o ensino médio, ao proporcionar uma compreensão vívida das realidades enfrentadas por Carolina Maria de Jesus e sua comunidade. A narrativa franca e sem adornos de Carolina oferece aos estudantes uma visão direta das adversidades enfrentadas por mulheres negras nas favelas de São Paulo. Ao explorar sua escrita, os alunos absorvem o contexto histórico e social das décadas de 1950 e 1960, bem como são confrontados com questões urgentes de desigualdade racial, pobreza e exclusão social, conectando essas temáticas às suas próprias realidades contemporâneas.

Além de oferecer um olhar detalhado sobre as condições de vida nas favelas, a obra de Carolina Maria de Jesus ressalta a resiliência e a dignidade das mulheres negras. Suas observações profundas revelam como essas mulheres não apenas sustentavam suas famílias em face de adversidades extremas, mas também desafiavam ativamente as estruturas de poder que perpetuavam sua marginalização. Sendo assim, esse enfoque enriquece o aprendizado dos alunos sobre história e literatura e inspira reflexões sobre a importância da inclusão e da justiça social na sociedade contemporânea.

Logo, a abordagem interdisciplinar adotada para explorar a obra de Carolina Maria de Jesus na primeira série do ensino médio amplia a compreensão dos estudantes sobre o contexto histórico e social do Brasil, fortalecendo suas habilidades críticas e analíticas. Ao examinar como as questões de raça, gênero e classe social se entrelaçam na narrativa de Carolina, os alunos são desafiados a refletir sobre suas próprias identidades e privilégios, promovendo um entendimento mais

profundo das injustiças estruturais que ainda persistem. Essa metodologia prepara os adolescentes para se tornarem agentes de mudança informados e engajados, capazes de contribuir positivamente para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Considerações Finais

O legado de Carolina Maria de Jesus transcende o âmbito literário, deixando uma marca indelével nas discussões contemporâneas sobre justiça social e igualdade. Sua coragem em compartilhar as experiências vividas nas favelas de São Paulo foi um marco na história da literatura brasileira, desafiando estereótipos e revelando as realidades muitas vezes negligenciadas das comunidades marginalizadas. Seu livro continua a ser uma fonte de inspiração e reflexão, especialmente para aqueles que lutam contra a marginalização e a opressão em todas as suas formas.

Além disso, Carolina desempenhou um papel crucial ao abrir caminho para outras vozes marginalizadas na literatura brasileira, demonstrando que as histórias das comunidades periféricas são igualmente válidas e dignas de serem contadas. Dessa forma, seu legado vive não apenas em sua obra, mas também nas vozes que ela inspirou e nas conversas que ela iniciou sobre representatividade e inclusão na literatura e na sociedade em geral. O exemplo de Carolina Maria de Jesus ensina que a narrativa pessoal é uma ferramenta poderosa de resistência e mudança, visto que a sua coragem em compartilhar suas experiências e dar voz aos marginalizados faz lembrar a importância de ouvir e valorizar todas as perspectivas.

Portanto, Carolina Maria de Jesus vai além do cenário literário, ecoando nas discussões contemporâneas sobre direitos humanos e inclusão. Sua vida e obra são um lembrete poderoso de que as vozes das comunidades marginalizadas não apenas merecem ser ouvidas, todavia são essenciais para uma compreensão completa e justa da sociedade. Ao desafiar os estereótipos e dar visibilidade às realidades das favelas,

Carolina inspirou outros escritores, ativistas e defensores dos direitos humanos em todo o mundo. Logo, é necessário somar esforços para criar espaços onde todas as vozes sejam valorizadas e respeitadas e as histórias das comunidades marginalizadas sejam contadas com autenticidade.

Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de; BEZERRA, Simone Maria. Escrivivência: Escrita, identidade e o eu feminino negro em Ponciá vicência de Conceição Evaristo. **Revista RIOS**, Paulo Afonso v.1, p.1-30, 2019.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. **Representações da mulher negra na literatura brasileira**. Disponível em: <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/Mesas/Maria%20Consuelo%20Cunha%20Cam%20pos.pdf>. Acesso em 28.05.2020.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. M. de B.; SCHNEIDER, L. (org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005. Disponível em: <http://nossaescrivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrivencia-de.html>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FARIAS, Tom. **Escritos negros**: crítica e jornalismo literário. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma Favelada. São Paulo: Edição Popular, 1960.

MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre(vivencia)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. **Desenvolvimento letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

Abandono Parental em Harry Potter e Percy Jackson à luz do Método Receptional

Maria Ducilene Medeiros Carneiro¹

Este artigo é o resultado de um projeto-ação de leitura literária vivenciado em 2021, ano de aulas online e presencial, devido a Pandemia do Covid 19, a prática foi reconhecida pela Secretaria de Educação de Pernambuco como uma das mais exitosos no Estado. Com o objetivo de promover o letramento literário a partir da leitura das obras: *Harry Potter* (2000) de Joanne K. Rowling e *Percy Jackson* (2008) de Rick Riordan à luz do Método Receptional de Bordini e Aguiar (1993), criado a partir das teorias de Jauss (1994). Especificamente, objetiva-se analisar o abandono parental vivenciado pelos protagonistas das obras lidas e problematizar temas transversais (xenofobia, eugenia, preconceito, *bullying*) como proposta para o ensino de literatura. A sugestão de público-alvo são turmas do primeiro ano do Ensino Médio e a metodologia são oficinas didáticas (cinco).

É preciso destacar que a Estética da Recepção, teoria desenvolvida pelo alemão Hans Robert Jauss não foi, originalmente, elaborada objetivando o ensino de literatura, todavia, as estudiosas brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar utilizaram-na como base teórica para desenvolver o Método Receptional. Outra teórica brasileira que se utilizou deste instrumental teórico para valorizar o papel do leitor no ato da leitura foi Regina Zilberman.

As obras, escolhidas para este projeto, justificam-se por entendermos que a educação emancipadora, transformadora e inclusiva só será

1 Doutoranda pela Universidade de Coimbra. Professor da rede Estadual de Pernambuco. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9585>. E-mail: mducilene.carneiro@upe.br

possível se a escola tiver sucesso em aproximar a leitura de temáticas presentes no cotidiano dos alunos. Concordamos com Bordini e Aguiar (1993, p.42) quando falam que

a partir de cada método, dentro de sua especificidade, o professor pode organizar a situação de aprendizagem conforme as aspirações do grupo e as peculiaridades do conteúdo a ser trabalhado, sem forçar nenhum dos dois polos e sem renunciar à sua função de orientador do processo educativo. Então, as especificidades de uma obra literária, enquanto objeto cultural, decorre não apenas da maneira como ela comunica, mas também da natureza dos conteúdos que exprime.

As obras literárias *Harry Potter* (2000) e *Percy Jackson* (2008) proporcionam o posicionamento dos alunos-sujeitos, decorrentes das temáticas que evidenciam as várias situações e conflitos vivenciados pelos jovens. Então, acreditamos que estas obras são o que Bordini e Aguiar (1993, p.84) chamam de obras emancipatórias. As autoras ressaltam que obras emancipatórias são aquelas “que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais”.

Consideramos que a literatura exerce papel fundamental na formação da personalidade e toda atividade de leitura literária pressupõe uma leitura de mundo, de sua realidade e de si mesmo, deve proporcionar uma experiência estética, sensorial, emocional e racional e resultar num fazer transformador em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser. Então, ao constatar que, para uma prática de leitura significativa e a construção do letramento literário, devemos: considerar o contexto, dar voz ao aluno e corroborar com a transformação dos sujeitos e de seus mundos. o tema abandono parental e os temas transversais trabalhados: xenofobia, eugenia, preconceito e *bullying* justificam-se pelo caráter social e pela observação de que muitos alunos vivenciam esta realidade. Este projeto de leitura

reconhece, a partir da obra literária, sentimentos e valores sociais embutidos no texto, possibilitando o processo de humanização, pois, segundo Candido (2011, p. 180) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Quanto à metodologia utilizada, através de cinco oficinas em dois momentos para cada uma, foram propostas atividades como: debate regrado, lives, aula interdisciplinar, leitura coletiva e individual em sala, *kahoot*, produção de texto, *quiz* e *cosplay*.

A principal contribuição desta proposta pedagógica de leitura literária através de oficinas é possibilitar aos docentes, sugestões de atividades relativas ao processo da formação crítica de leitores, através do trabalho com obras conhecidas pelos jovens e problematizando temas vivenciados por eles, que possam auxiliar o professor de Língua Portuguesa em sua prática.

Método Recepional

A Estética da Recepção, desenvolvida por Hans Robert Jauss (1994), faz uma crítica às concepções da teoria literária, prova que o texto não se constitui como algo fechado, e sim como algo aberto e possível de ser experimentado pelas impressões do leitor, pois, de acordo com Jauss (1994), a obra provoca a lembrança do já vivido ou lido, isso condicionado pelo diálogo entre aquele que lê e o texto. Para ele, cabe ao leitor atribuir sentido à literatura ao se utilizar de sua cultura, costumes, valores, fatos históricos e conhecimento de mundo. O conceito mais conhecido da Estética da Recepção é o do Horizonte de Expectativa, combinações estético-ideológicas que viabilizam a criação e a recepção de um texto que, para Zilberman (1982, p. 103) “pode ser de teor social, intelectual, linguístico, literário e afetivo”. O conhecimento de mundo e literário do escritor é demonstrado na obra e as experiências de vida e de leitura do leitor são ativadas no ato da leitura.

As sete teses de Jauss (1994) abordam a estética literária e a história literária: a primeira tese enfatiza a recepção da obra literária com os seus leitores, a conexão entre obra e leitor; A segunda versa sobre a experiência literária do leitor, seu conhecimento de literário e de mundo. A terceira fala sobre o caráter artístico da obra, das expectativas dos horizontes estéticos do leitor e da obra, além do distanciamento estético proporcionado pela obra e seu público leitor; Na quarta tese, o significado e o sentido do texto são formados ao longo do tempo, sendo que leitores futuros a atualizam mediante suas vivências; Na quinta, não considera apenas a primeira recepção da obra, mas todas mudanças ao longo do tempo pelo espaço diacrônico em que ela está inserida; Na sexta, deve-se considerar a recepção num espaço sincrônico e diacrônico da obra; Já, na sétima tese, além dos dois espaços: sincrônico e diacrônico, deve-se observar a vida social do leitor e suas emoções

A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar desenvolveram o Método Receptional, no qual o ensino de literatura se constrói a partir da perspectiva do leitor, desconstruindo a visão positivista de ensino que se baseia no estudo restrito ao contexto histórico da obra. O texto literário enquanto arte é visto como fonte de interação transformadora centrada no entrelaçamento entre o real e o imaginário, pois nos leva a produzir sentidos, a ampliar nossa visão de mundo e a permitir que nos encontremos diante de situações inovadoras que, muitas vezes, não ocorrem no mundo real. Esse Método encontra-se sistematizado no livro “Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas”, cuja primeira edição foi publicada em 1988.

O Método Receptional de Bordini e Aguiar (1993) se inicia através da Determinação do Horizonte de Expectativas, onde o professor busca estabelecer o horizonte inicial, com o intuito de utilizar estratégias para romper, transformar e/ou alargar esse horizonte prévio dos estudantes. O horizonte de expectativas dos alunos está relacionado aos

seus valores, crenças, estilos de vida, preferências pessoais, preconceitos e interesses particulares de leitura. Para as autoras

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras. (Bordini e Aguiar, 1993, p. 88).

Zilberman (1989) destaca que o processo de recepção se inicia antes mesmo do contato do leitor com o texto, pois cada um dispõe de uma bagagem de leitura e de experiência de vida. Convém destacar também que os horizontes de expectativas podem ser alterados, modificados, expandidos ou permanecer inalterados, durante o processo de leitura, a depender do estímulo desencadeado pelos textos lidos e pelas discussões.

Posteriormente, o professor promoverá o Atendimento do Horizonte de Expectativas aos alunos, ele visa proporcionar a eles experiências com textos literários que atendam ao universo deles e, as estratégias de ensino devem ser organizadas a partir daquilo com que eles já estejam acostumados, satisfazendo-os.

A terceira etapa é a da Ruptura do Horizonte de Expectativas, na qual o docente busca trabalhar com textos que abalem as certezas, costumes e visão de mundo dos discentes. Essa ruptura se dará pelo estranhamento causado pela leitura de diferentes textos que podem estar no eixo da temática, estrutura ou da linguagem, mas que exijam mais dos alunos.

A quarta, destina-se ao Questionamento do Horizonte de Expectativas, funciona como uma comparação das duas etapas anteriores, onde alunos e professores reavaliam os horizontes formados até então

e avaliam os textos, observando quais deles exigiram um nível mais alto de reflexão. “A classe debaterá sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos” (Bordini e Aguiar, 1988, p. 90), fazendo o aluno refletir sobre as experiências de leituras obtidas tanto em relação às obras em si, quanto as reflexões do grupo classe e de seu contexto social.

A quinta etapa é o resultado da sequência das quatro etapas anteriores, a Ampliação do Horizonte de Expectativas. Nessa fase, professores e alunos tomam consciência das alterações e aquisições obtidas por meio da experiência com a leitura literária que tiveram neste percurso, quais conceitos foram ressignificados e em seguida buscam estratégias para reavaliar e alargar as expectativas. Aqui o professor deve criar situações para que os alunos façam uma autoavaliação em relação ao trabalho com o texto literário e oferecer possibilidades de novas leituras que sejam mais desafiadoras esteticamente. Isto “[...] significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida”. (Bordini e Aguiar, 1988, p. 91).

Durante todo processo, o professor precisa comparar, contrastar e trazer à tona pontos convergentes e divergentes das atividades realizadas, oportunizando que os questionamentos e as atuações individuais e do grupo possam interagir e contribuir para a construção de significados.

Oficinas de Leitura à luz do Método Receptional

Para Bordini e Aguiar (1993), a incorporação do método nas aulas de Literatura na escola será bem sucedida uma vez que quatro objetivos sejam assegurados:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em

relação a seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como o do professor, da escola, da comunidade familiar e social” (Bordini e Aguiar, 1093, p.86).

Oficina 1 – Determinar os Horizontes de Expectativas dos Alunos

No primeiro momento da determinação dos horizontes de expectativas, sugere-se a atividade pedagógica: debate regrado e ele pode ser desenvolvido em 10 aulas. Os temas dos debates são: *bullying*, preconceito, misoginia, eugenia e abandono parental. Os debates acontecem em aulas geminadas em dias específicos para cada tema, em grupos e eles abordam os temas sob os aspectos: O que é; características; momento histórico (nacional e internacional/ antigo e atual); leis; estatísticas; exemplos e depoimentos.

No segundo momento, sugere-se por atividade pedagógica o *quis*, ele pode ser desenvolvido em 2 aulas e objetiva descobrir se os alunos conhecem algum livro que aborde todos estes temas. As duas obras, objeto desta pesquisa, podem ser citadas.

Oficina 2 – Atendimento dos Horizonte de Expectativas

No primeiro momento dos atendimentos dos horizontes de expectativas, sugere-se por atividades pedagógicas: debate sobre as obras citadas, apresentando livros e autores, analisando as capas, cartazes dos livros, elucidação de alguns conceitos abordados (magia e mitologia). Bem como, falar sobre outras linguagens que abordem as obras tais como: filmes, jogos digitais, *cosplay*, canais de *youtube*. Neste momento corrobora-se com a construção do caminho para propor o projeto de leitura das obras literárias *Harry Potter* (2000) e *Percy Jackson* (2008), sugeridas por eles. Esta fase da oficina pode ser desenvolvido em 4 aulas. O atendimento dos horizontes de expectativas ocorre de duas formas:

Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles, que correspondem ao esperado; segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (Bordini e Aguiar, 1993, p. 88).

De acordo com Kefalás (2012, p. 8) “[...], não se pode prescindir da experiência da leitura, pois é nesse corpo a corpo com ele que se dá o trânsito de sentidos, fazendo, por vezes, com que a compreensão do mundo seja transgredida”. A autora sugere a priorização do ensino da literatura partindo primeiramente do próprio texto que ao ser lido vai despertando os sentidos e a imaginação do leitor levando-o a novos significados de si e do mundo que o cerca. Então, o professor pode expor os caminhos com detalhes sobre o projeto de leitura: liberação de empréstimo de livros na biblioteca, a possibilidade dos *audiobooks* e *pdf*; marcação das atividades: leituras em sala e casa, live, aula interdisciplinar, debates e culminância do projeto com o *Cosplay*.

No segundo momento, sugere-se por atividade a leitura coletiva e individual: partes dos livros (2 aulas); leitura de textos de crítica literária (2 aulas); auscultação de canais de *youtube* e *cosplay* (2 aulas); e, por fim, o *kahoot* (2 aulas). A leitura e auscultação objetiva verificar a abordagem dos temas, conhecer um pouco sobre as narrativas ficcionais e acompanhar a leitura das obras pelos alunos. Bordini e Aguiar (1993, p. 88) falam que “os educadores precisam perceber os elementos temáticos ou estruturais que atraem a atenção e o prazer dos alunos”. Este momento é fundamental para sentir a atmosfera da leitura, observar e acompanhar as dificuldades a fim de sugerir soluções; contribuir com o interesse pelas narrativas. Debater sobre os textos, temas abordados, personagens e aplicar um *kahoot* a fim de compartilhar a compreensão e socializar as interpretações até o momento. Para Colomer e Camps (2002, p. 93), a leitura do texto literário “destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua

interpretação”. Nessa perspectiva, o texto literário também funciona como condutor de reflexão, seja abrindo o leque da imaginação, seja indo além das marcas de autoria.

Oficina 3 – Ruptura dos Horizontes de Expectativas

No primeiro momento da ruptura dos Horizontes de expectativas, sugere-se por atividade pedagógica a *live* com Psicóloga sobre Abandono Parental e pode ser desenvolvida em 2 aulas. A ruptura destaca-se por atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos e “deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelham aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem”. (Bordini e Aguiar, 1993, p. 89). O professor realiza uma *live* com uma psicóloga abordando a temática Abandono Parental que é vivenciada pelos protagonistas das duas obras literárias. Nessa *live*, a psicóloga aborda aspectos teóricos e conceituais sobre os tipos de abandono, consequências e sintomas e o professor faz a ponte com o que é vivenciado pelos protagonistas.

Harry Potter sofre abandono parental afetivo/psicológico porque seus tios (tios adotam Harry porque seus pais foram mortos) não sentem nem demonstram qualquer afeto, pelo contrário, praticam bullying, assédio e preconceito com o menino devido às idiosincrasias de seus comportamentos mágicos. Eles não permitem que a história de vida de Harry se presentifique: não há fotos dele nem dos pais pela casa, se recusam a falar sobre seus pais, não abordam a magia e escondem o fato de Harry ser um bruxo. Sofre o Abandono financeiro porque só possuía roupas e brinquedos usados do primo, dormia em um pequeno cômodo sob a escada e não tinha festas de aniversário nem recebia presentes. O Abandono intelectual porque não conseguia estudar direito nem como trouxa (nome dado a quem não era mágico) devido ao *bullying* praticado pelo primo; e nem como bruxo, visto que ele não conhecia nada daquele mundo antes de chegar à *Hogwarts* (escola de

magia), devido *bullying* sofrido por alunos e professores e a perseguição “daquele que não deve ser nomeado” (*Voldemort*, personagem que pode ser comparado a Hitler, por perseguir trouxas e sangues ruins (nascidos trouxas e/ou filhos de trouxas).

Percy Jackson sofre abandono afetivo porque seu pai (Poseidon) não sabia identidade do pai e este nunca foi presente em sua vida e sua mãe se casou com homem de caráter duvidoso e que fedia muito (era forma que ela tinha para disfarçar cheiro de Percy dos monstros que perseguiram os semideuses (Percy Jackson era semideus, filho de humana com deus). A mãe dele não permite que a história de vida dele se presentifique porque ele ignora ser semideus. Sofre Abandono financeiro porque ele e mãe tinham que sobreviver sem apoio de pai nem de padrasto. Abandono intelectual porque não conseguia aprender direito nas escolas humanas (era expulso de várias) porque era diagnosticado dislexo, mas, por ser semideus, só conseguia ler em grego e possuía força anormal. Também não conseguia aprender direito no Acampamento (escola dos semideuses) porque não ignorava tudo daquele mundo e sofria *bullying* por ser filho de um dos quatro deuses maiores, Poseidon.

Tanto Harry Potter quanto Percy Jackson demonstram, durante toda narrativa dos livros, sintomas do abandono parental: falta de autoestima e autoconfiança; autossabotagem; carência; dificuldade de sociabilização; desconfiança exagerada das pessoas; necessidade de aprovação (colocando-se em risco física e emocionalmente) e dificuldade de demonstrar afeto.

No segundo momento, sugere-se por atividade pedagógica a aula interdisciplinar: Português/História e ela pode ser desenvolvido em 2 aulas. Enquanto professor de história aborda temáticas de sua área: mitologia grega, misoginia, eugenia, preconceito, a professora de português vai realizando intervenções com pontes temáticas, conceituais e narrativas. “As experiências de leitura, nesta etapa, precisam manter um vínculo com as anteriores, que seja garantido pelo material

literário, mas divergiram às estratégias adotadas. (Bordini e Aguiar, 1993, p. 89/90). E

[...] a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real (Perrone-Moisés, 2000, p. 351).

A leitura da obra ficcional leva o homem a busca de si mesmo, do outro e das situações que o cercam. Para Andruetto (2012, p. 54), “Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias, nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano”.

Tanto a *live* quanto a aula interdisciplinar promovem uma ruptura com as expectativas e fazem uma expansão, pois o importante é que os textos desta etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade, desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (Bordini e Aguiar, 1993, p. 89). Além disso, a relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética, pois o leitor baseia-se em seus conhecimentos para “interpretar o texto, para extrair um significado.

Oficina 4 – Questionamento do Horizonte de Expectativa

No primeiro momento, sugere-se por atividade pedagógica debate sobre temas transversais e pode ser desenvolvido em 2 aulas. Tanto Harry Potter quanto Percy Jackson sofrem bullying nas escolas. Harry sofre no mundo trouxa: do primo, colegas da escola e dos tios; no mundo bruxo: de Draco Malfoy, dos Sonserinos e do professor Severo Snape. Percy Jackson sofre dos humanos nas escolas e no mundo dos deuses: no Acampamento de Clarisse La Rue (filha de Ares) e dos deuses do Olimpo.

Nas duas narrativas, a xenofobia está presente. Em *Harry Potter* (2000) há três tipos: os bruxos contra os trouxas; os bruxos contra outros seres mágicos (centauros, elfos domésticos, e etc) e bruxos contra meio sangue ou nascidos trouxas. Um personagem chave da narrativa que propaga a xenofobia é Voldermort. Em *Percy Jackson* (2008), a xenofobia aparece com os deuses contra os semi-deuses, pois enviam monstros (quimeras, fúrias, cães infernais, minotauro, etc) para caçar os semi-deuses, que só estão a salvo no Acampamento.

Em *Harry Potter* (2000), quem pratica a eugenia é Voldermort, os comensais da morte e os Sonserinos, descendentes de Salazar *Slytherin*. Já em *Percy Jackson* (2008), é Zeus que pratica, pois acredita que deuses não devem procriar com humanos.

Nas duas narrativas, os protagonistas são vítimas de vários tipos de preconceitos. *Harry Potter* sofre preconceito no mundo trouxa porque é mágico e órfão; no mundo bruxo porque é famoso (Draco Malfoy), porque é filho de James Potter (Severo Snape), dos Sonserinos porque é Grifinólio, do Ministério da magia porque disse que Voldermort voltou e de toda Hogwarts porque é bom em quadribol. *Percy Jackson* sofre preconceito dos deuses porque é semideus, de alguns semideuses porque é filho de Poseidon e dos humanos porque é diferente.

No segundo momento, sugere-se por atividade pedagógica a produção de um relato pessoal e ela pode ser desenvolvido em 2 aulas. O professor sugere que os alunos escolham um personagem ou um fato das obras lidas *Harry Potter* (2000) e\ou *Percy Jackson* (2008) e relacionem com suas vidas através da produção de um texto (relato pessoal). O objetivo da produção textual é favorecer ao aluno, criar ponte entre a ficção e a realidade, pois

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em deter-

minadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece (Cosson, 2012, p. 28).

Então, o ato de leitura não deve se fechar em si mesmo, ele necessita ser materializado através de um registro escrito, pois como Paulino e Cosson (2009, p. 63) dizem “a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano [...]”, inclusive no sentido de “educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais [...]”. E faz parte do ser humano aprender a fazer escolhas e a confrontar-se diante de temas diversificados.

Oficina 5 – Ampliação do Horizonte de Expectativa

No primeiro momento da ampliação dos horizontes de expectativas, sugere-se a atividade pedagógica um *quiz* e ele pode ser desenvolvido em 2 aulas. Alunos são convidados a responder individualmente um *quiz* com perguntas reflexivas sobre os comportamentos dos protagonistas relacionados às temáticas abordadas nas obras lidas e as relações em suas comunidades. Em seguida, cada aluno dará seu depoimento sobre o processo de leitura desenvolvido durante esse período de estudo do texto literário, além de suas expectativas para novas leituras.

A leitura literária demanda responsabilidade não só na formação do leitor competente, na construção de repertório vocabular, interpretação de texto e compreensão de estruturas estéticas e gramaticais, mas também na formação crítica do ser humano, ao passo que o conduz à reflexão sobre si e a sociedade nos mais variados contextos. A experiência humana por meio de textos literários exige esforço, pois ao ler esses textos o aluno precisa desenvolver competências e habilidades que o levem à construção de semioses textuais e de mundo, realizando inferências, intertextualidade e pontes de conexão entre a ficção e a realidade.

No segundo momento, sugere-se por atividade pedagógica o *Cosplay* e ele pode ser desenvolvido em 2 aulas. Professor e alunos

escolhem um personagem ou cena das narrativas que dizem algo sobre eles, se caracterizam e interpretam para as turmas. É importante frisar que, nesse momento, os alunos vão passar por um processo de conscientização para compreender como se deu esse percurso de leitura durante as fases anteriores do método recepcional. Constitui-se em um autoexame ao observar que o seu itinerário de leitura é passível de ser ressignificado por meio de novas obras que promovam maior alargamento de seu horizonte de expectativas e a autoavaliação sobre o lido e os significados apreendidos.

Considerações Finais

Em busca de novos caminhos pedagógicos para auxiliar a formação leitora dos alunos, propõe-se este projeto-ação com o objetivo de promover o letramento literário a partir da leitura das obras Harry Potter (2000) e Percy Jackson (2008), através do Método Recepcional, em cinco oficinas que problematizam o abandono parental e alguns temas transversais (bullying, xenofobia, eugenia e preconceito). A escolha das obras prova-se acertada por abordar aventuras em escolas com protagonistas jovens e por problematizar temas vivenciados por muitos jovens alunos.

Este projeto destaca a importância da recepção da leitura literária na escola, visando despertar no aluno novos horizontes, levando-o ao encontro pessoal com a obra, posicionando-se diante dela, refletindo, individual e coletivamente, sobre a experiência estética e sobre si e a sociedade. Entendemos que aspectos da teoria da Estética da Recepção de Jauss e sua aplicação no Método de Bordini e Aguiar (1993), aqui utilizados, são essenciais para a valoração do papel do leitor.

Convidamos o leitor a adentrar nos enredos e, de forma objetiva realizar intertextos e, ao mesmo tempo, reformular discursos pessoais. Percebemos que através do método recepcional e das atividades interdisciplinares, os alunos construíram significados e relações com outros campos do conhecimento e que a desconstrução de ideias

preconceituosas e preconcebidas sobre as narrativas e suas temáticas foi favorecida pelo caminho da leitura, oficina e o método recepcional.

Esta pesquisa pode corroborar com a formação de leitores usando textos literários pelo enfoque da Método de Bordini e Aguiar, como forma de motivar os alunos a tornarem a leitura produto de um aprendizado significativo e favorecer a formação de cidadãos conscientes e críticos. Para isso, o leitor, além do uso prático da linguagem precisa compreender o modo como a sociedade é representada, aspectos textuais e extratextuais participam do processo de compreensão e, o professor deve assumir o seu papel de facilitador, relacionando aspectos teóricos/estéticos do texto literário a sociais, favorecendo pontes com a realidade dos alunos.

O uso deste projeto-ação de leitura literária, utilizando o método recepcional em oficinas didáticas favorece o letramento literário, pois corrobora com que os alunos ressignifiquem conceitos e despertem para estéticas e temas abordados na leitura, e se o professor, como facilitador, realizar pontes com a realidade dos alunos relacionando aspectos teóricos/estéticos do texto literário a aspectos sociais haverá um ganho não apenas linguístico, mas humanístico e social com a experiência estética da leitura das obras.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JAUSS, Hans Robert. A estética da Recepção: colocações gerais. In. JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIORDAN, Rick. **Percy Jackson e o Ladrão de Raios**. Tradução Ricardo Gouveia. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2008.

ROWLING, Joane K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2 ed., 1982.

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

Lobato e letramento literário em escola do campo

Joana Gonçalves de Almeida Nascimento¹
Raquel Endalécio Martins²

A importância da literatura e o processo de mediação

A literatura é uma arte que possui importância fundamental na vida das pessoas. Quem tem acesso a ela adquire ganhos imensuráveis em sua formação como pessoa, sujeito pensante na sociedade. É direito do cidadão o contato com esse bem cultural, pois todos nós necessitamos de um “equilíbrio social”, como diz Antonio Candido: “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (2011, p. 177). É também uma fonte de experiência essencial na vida de qualquer pessoa, proporcionando-a fruição, ampliação de horizontes, conhecimentos de mundo; ajuda-nos a reformular pensamentos, organizando o caos que muitas vezes reside dentro de nós mesmos. Por estes aspectos, a arte e a literatura tornam-se fundamentais para nosso crescimento como pessoas, inseridas em diversas comunidades.

Desse modo, oportunizar o encontro entre a literatura e os leitores, principalmente para os iniciantes, torna-se uma tarefa merecedora de destaque. Ser mediador nesse processo faz parte do nosso trabalho

- 1 Mestranda do PROFLETRAS/UNIFESSPA. Professora da Rede Estadual do Tocantins. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Recepção da literatura Infantojuvenil e práticas sociais de letramento literário. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9242-0513> E-mail: joanalmeidanascimento77@gmail.com.
- 2 Doutora e professora efetiva da UFRR. Professora colaboradora do PROFLETRAS/UNIFESSPA. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Recepção da literatura Infantojuvenil e práticas sociais de letramento literário. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9753-3334> E-mail: rem.ufrr@gmail.com.

como docentes, mesclando teoria e prática em ações desenvolvidas na escola. Para esse intuito, práticas de letramento literário podem ser úteis na formação dos estudantes. É necessário mediar esse processo com estudantes da educação básica e superior, ocorrendo concomitantemente aos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa.

Assim, para que haja letramento literário na escola precisamos pontuar dois elementos importantes: em primeiro lugar saber selecionar a obra, e para isso é fundamental que o professor seja um leitor de obras literárias. É tarefa do professor “apresentar o livro-texto de literatura a um ouvinte, a uma criança, a um jovem ou mesmo a um adulto”, como afirma Romano (2017, p. 28), pois “o mediador levará o livro de determinado autor a um determinado público leitor”. Para isso é preciso conhecer a obra antes de tudo, ler os textos para exercer o papel de mediador de leitura. O outro ponto a ser considerado refere-se à preparação didática dessas aulas, que poderão ser pautadas, formuladas através de uma sequência didática, podendo ser aplicadas em forma de oficinas, por exemplo, e sempre retomando do ponto em que havia parado.

Essa recapitulação do conteúdo se faz necessária também no processo de ensino/aprendizagem, não apenas de literatura, mas em qualquer área do conhecimento. Relembrar o que vimos na aula anterior mostra uma sequência que possui sentido para o estudante. Ajuda-o também a memorizar o aprendizado construído mutuamente, como fazia *Visconde de Sabugosa* nas aulas de Geologia, tendo como estudantes *Pedrinho*, *Narizinho*, *Dona Benta*, *Emília* e *Tia Nastácia*, embora esta apenas dormisse durante os serões. O professor mediador precisa ter esses dois aspectos para que as aulas (oficinas) de literatura ocorram de fato em busca de um letramento literário dos estudantes.

Primeiros momentos de letramento literário

Mediar leitura requer dois aspectos fundamentais: ser leitor de literatura e preparar aulas dinamizadas envolvendo leitura literária.

Nada mais essencial que montar um plano de ação para alcançar esse objetivo, a partir de letramento literário, seja na educação básica ou na superior. Assim, foi pensado esse projeto a partir do livro de Monteiro Lobato: *Emília no país da gramática* (2009). Com práticas de letramento, esquematizamos encontros com os estudantes da turma do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Silvana Moura, no município de Brejo Grande do Araguaia-PA. A cidade é composta por pouco mais de sete mil habitantes, segundo IBGE³, 2022, e fica em média 400 quilômetros da capital do estado, Belém. A turma selecionada contém apenas 11 alunos matriculados.

A ideia do projeto de leitura consistia em nos reunirmos uma vez por semana, dentre os seis encontros, para leitura de *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato. Aos pais foi apresentada a proposta de letramento literário; solicitamos a compra do livro selecionado. Em seguida, realizamos oficinas adotando o método de pré-leitura, apresentando um episódio completo do *Sítio do Picapau Amarelo: o Saci*⁴, através do canal *YouTube*; leitura das gravuras, da capa e contra capa, instigando-os para o contato com o texto em si, seguindo uma sequência didática motivacional, conforme Rildo Cosson traz em seu texto. Somente depois desses primeiros passos, dialogando com os estudantes sobre as primeiras impressões é que iniciariamos a leitura dos capítulos. Tal leitura estava prevista para ocorrer tanto na escola, como nos lares dessas crianças, com a ajuda dos pais nesse acompanhamento, pois acreditamos que “a leitura não esgota seu poder de sedução nos estritos círculos da escola” (Lajolo, 2000, p. 7). Adotando essa estratégia, tivemos o apoio dos familiares, mostrando-lhes a importância desse acompanhamento no processo de formação de seus filhos, o qual foi bem aceito.

3 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo 2022 <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/brejo-grande-do-araguaia.html>. Acessado em 18/07/2023.

4 Link do vídeo O Sítio do Picapau Amarelo: o Saci: <https://www.youtube.com/watch?v=O6ch9bQ1elg> acessado em 01/08/2023.

O objetivo principal da pesquisa-ação consistiu em criar ferramentas que pudessem ampliar o público leitor de literatura infanto-juvenil da comunidade de Santa Rita, em Brejo Grande do Araguaia – Pará, a partir do livro de Monteiro Lobato: *Emília no país da gramática* (2009). Desta forma, fazendo valer seu direito à literatura, como esclarece Antonio Candido, o estudante tem direito de ter o contato com livros de literatura, assim, faz-se necessário um planejamento que atenda essa necessidade.

A escolha do livro de Monteiro Lobato *Emília no país da gramática* se justifica por ser um texto de linguagem próxima dos alunos, além de tratar de assuntos que fazem parte da proposta apresentada na grade curricular do 7º ano. Os personagens da obra são conhecidos pela maioria dos estudantes, as tramas já foram vistas e/ou ouvidas, o que mostra mais um ponto positivo a favor da escolha. Por outro lado, não deixa de ser importante a mediação do professor nos processos de práticas sociais de letramento, abrindo espaço para diálogos e comentários, como diz Romano. A mediação de leitura se faz necessária da mesma forma como *Dona Benta* exercia esse papel na obra. Sentava a vovó com seus netos, *Narizinho* e *Pedrinho*, além de *Emília* e o *Visconde* para ler e comentar as diversas histórias que encantavam as crianças do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Emília no país da Gramática também precisa desse acompanhamento do professor/mediador, principalmente nos dizeres de *Emília*, sua visão sobre a gramática da Língua etc. A narrativa mostra a turma do *Picapau Amarelo* visitando o país da gramática. Através da imaginação essas crianças vão longe, mas *Emília* sempre encontra um jeito de dizer o que pensa como, por exemplo, na passagem em que a personagem diz: “a coisa é um tanto complicada; mas sem explicar eu entendo melhor do que explicado demais...” (Lobato, 2009, p. 45). Tal visão pode fazer parte do imaginário de nossos estudantes do ensino fundamental, tendo contato com regras e mais regras de gramática que, muitas vezes, enfadam a mente deles. Olhando os conceitos e exemplos pelo

viés da turma do Sítio de *Dona Benta* a coisa pode ficar um pouco mais simples de se entender.

Como resultado do projeto, planejamos um dia para a culminância do mesmo, reunindo todos os estudantes da escola Silvana Moura para assistirem ao desfile dos discentes caracterizados com trajes da turma do Sítio. Os trabalhos, desenhos, impressões de textos, resumo dos capítulos etc., ficaram expostos no mural da escola durante o evento final. *Dona Benta* e *Tia Nastácia* tiveram um lugar especial nesse dia, pois segundo a vovó de *Pedrinho*, referindo-se a *Tia Nastácia*, diz que: “além de ser minha grande amiga, é a outra avó dos meus netos...” (Lobato, 2010, p. 184). Essa observação torna o texto de Lobato muito significativo para os estudantes de hoje que não veem distinção entre *Dona Benta*, mulher branca, rica, e *Tia Nastácia*, mulher negra, cuidadora do lar, desmistificando muitas falácias em torno de Lobato. Esses assuntos, principalmente sobre o relacionamento familiar que existe entre todos os personagens, precisam ter espaço dentro da escola, revelando mais uma vez a importância dos livros de Lobato para nossas crianças.

Como tudo aconteceu até o momento...

Com o livro *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato, 2009, fizemos um trabalho envolvendo o letramento literário, em uma escola no interior do estado do Pará, escola do campo: Silvana Moura. A turma selecionada foi a do sétimo ano, com onze estudantes matriculados. Não conseguimos ler a obra completa, mas o que se tornou possível fazer dentro da proposta levantada no projeto, portanto serão relatados os passos seguidos durante a execução do trabalho na escola.

Iniciamos com uma reunião entre coordenação pedagógica, pais e estudantes; momento em que aproveitamos a oportunidade para apresentar o projeto de leitura e o letramento literário almejados para a turma. Na ocasião, solicitamos aos pais a compra do livro de Monteiro Lobato: *Emília no país da gramática* e o acompanhamento das atividades

que as crianças fariam para que o projeto se concretizasse com melhor eficiência. Essa parceria se tornou muito importante, uma vez que a colaboração mútua (escola/família) sempre fornece bons resultados aos estudantes.

As imagens abaixo foram tiradas em nosso primeiro encontro com os pais. Alguns moram na vila, outros nas fazendas circunvizinhas. Apresentamos o livro e as principais partes do projeto que iríamos desenvolver com a turma, conforme as ilustração 01.

Foto 1 - Apresentação do projeto às famílias



Acervo pessoal da autora

Após esse primeiro momento, começamos a colocar em prática as ideias que foram pensadas na proposta de trabalho: apresentar um episódio do *Sítio do Picapau Amarelo*, como forma de iniciar a temática da turma do Sítio, familiarizando os estudantes com o universo ficcional dos personagens criados por Monteiro Lobato. Como afirma Martins, o autor

Criou “O Sítio do Picapau Amarelo” com personagens como Emília, uma boneca de trapos que ganhou vida; Visconde, um sa-bugo de milho que virou sábio; Tia Nastácia, a negra quituteira e provedora; Dona Benta, a vovó compreensiva que participa das aventuras dos netos; Narizinho e Pedrinho, que vivem diversas aventuras no sítio. (Martins, 2015, p. 263)

Alguns estudantes já conheciam a maioria dos personagens, mas para outros este foi o primeiro contato. Isso mostra mais uma vez a necessidade de levarmos adaptações literárias para nossas crianças, ponte que serve como mote para a entrada no universo ficcional dos personagens. Não se trata de algo novo falar em adaptações para público leitor iniciante. Machado ratifica a ideia ao falar sobre esse primeiro encontro do leitor com o texto. Não é necessário que seja primeiramente com os clássicos, mas que possam oportunizar o contato com adaptações atraentes no intuito de:

ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria (Machado, 2002, p. 12 e 13).

A intenção recai em despertar a curiosidade da garotada, antes de apresentar o livro de Lobato. Vendo por esta vertente, consentimos com o autor ao acreditar que ser criança é a soma da “imaginação e fisiologia. Nada mais” (Lobato, apud Martins, 2015, p. 263). Isso implica dizer que não há tempo que mude o conceito de criança. A imaginação faz parte desse processo de crescer, então, resta-nos, como educadores, oportunizar esse encontro. Lembrando ainda que “a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa com uma boa história bem contada.” (Machado, 2002, p 13).

Após esse primeiro contato com os personagens do Sítio, iniciamos com o livro: *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato. Livro este considerado como pedagógico, assim como *Historia do mundo para crianças* (1933) e *Geografia da Dona Benta* (1935). A primeira imagem abaixo destaca o início do contato dos estudantes com nosso objeto de estudo. A segunda já mostra a chegada de alguns exemplares à turma,

comprados pelos pais, revelando o quanto estes estavam empenhados para que seus filhos participassem do projeto

Foto 3 - Iniciando a leitura do livro de Lobato



Acervo pessoal da autora

Foto 4 - Chegada de livros à escola



Acervo pessoal da autora

Os encontros seguintes foram realizados para a leitura do texto e atividades direcionadas. Tivemos diversos momentos, tais como: usando leitura comentada, compartilhada e silenciosa. A gramática sendo vivenciada a partir da visita ao país da Gramática. A princípio, os alunos questionaram por que *Pedrinho* precisava estudar gramática nas férias, sendo que eles (estudantes do 7º ano) não faziam isso etc., mas depois houve o entendimento de que a forma como *Dona Benta* propôs conduzir esse estudo mostra ser totalmente diferente do tipo oferecido pela escola. Desse modo, surgiu uma discussão interessante, que baseou-se na seguinte questão: como eles gostariam que fossem nossas aulas, de que maneira poderíamos aprender a gramática da nossa língua sem esse aspecto pedante da regra do certo e do errado?

Nesse ponto, percebemos duas coisas. Em primeiro lugar, muitas vezes, os estudantes se sentem inseguros em dizer o que realmente pensam a seus professores. Em segundo lugar, vemos o quanto é importante disponibilizar espaços de diálogos dentro da sala de aula, de forma que os alunos se sintam à vontade em falar o que pensam, mesmo que esses dizerem não estejam bem formulados. Isso não significa que o

estudante não tenha ideias, conceitos ou vontade de se expressar. Pelo contrário, precisamos abrir mais essas oportunidades em nossas aulas de Língua portuguesa. A partir desse diálogo respeitoso, nossas oficinas seguintes ocorreram bem mais produtivas, como mostram as imagens seguintes:

Foto 5 - Produção textual dos estudantes



Acervo pessoal da autora

Foto 6 - Produção textual dos estudantes



Acervo pessoal da autora

Foto 7 - Reproduzindo Ilustrações do livro



Acervo pessoal da autora

Foto 8 - Leitura e produção textual



Acervo pessoal da autora

Nesse percurso, lemos o livro *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato, até o capítulo “*O susto da velha*”. Não foi possível concluir a obra dentro do projeto devido ao encerramento do ano letivo. Mas certamente a fagulha de interesse ficou acesa para que lesem os demais capítulos, por iniciativa própria.

Essa intervenção no texto literário de Monteiro Lobato se tornou possível por haver semelhança na temática aplicada no texto com aqui-

lo que ensinamos nas nossas aulas de língua portuguesa: a gramática. Conteúdos como as classes de palavras, a etimologia da língua e até mesmo a formação de palavras são vistas dentro da sala de aula, muitas vezes desconexas da realidade das crianças. Lobato traz essa crítica pertinente, o que revela ainda mais a necessidade de poder inovar nossa metodologia de ensino.

Foi dessa maneira que Lobato trouxe essa novidade, mostrando que é possível conciliar aprendizagem da língua com o dia a dia do aluno; que este não se sinta pressionado para aprender apenas regras. Pelo contrário, que ele perceba que a todo o momento nós a utilizamos naturalmente, dependendo do contexto. Já dizia Antunes, que a gramática não é o suficiente para se ler e escrever bem, embora existam pais e até educadores que ainda acreditam nessa falácia. No entanto, deveriam rever esses conceitos, pois,

Quantas vezes as escolas presenciaram a ansiedade dos pais em pedir *aulas de gramática*, em apressá-las, mesmo nos primeiros ciclos do ensino fundamental, como se o conhecimento da gramática fosse o suficiente para garantir o desenvolvimento satisfatório do bom desempenho das crianças! Já sabemos que não é; muito menos o conhecimento da gramática a que as escolas têm concedido primazia: o da introdução às classes de palavras com suas múltiplas classificações e subdivisões. Seria tão bom se a pressa dos pais se orientasse para exigência da leitura de bons textos, para o acesso à literatura, para a experiência da troca verbal: fluência, funcional, bem ordenada, clara e relevante, em textos orais e em textos escritos. (Antunes, 2007, p. 57 e 58) (grifo da autora).

Com as famílias, fizemos um encontro com piquenique na escola Silvana Moura. As mães presentes na ocasião puderam ver seus filhos lendo, como também acompanhá-los em uma atividade proposta, conforme imagem:

Foto 9 - Piquenique literário com as famílias



Acervo pessoa da autora

Foi um momento importante para esses estudantes da turma do 7º ano. Ler para a mãe ouvir, pois todos acompanharam a leitura do capítulo individualmente ou em dupla. As mães estavam sentadas nas cadeiras, enquanto as crianças estavam sobre a grama forrada no chão, conforme imagem.

Foto 10 - Socialização: família e escola



Acervo pessoal da autora

Ver o filho desenvolver uma atividade, poder contribuir para a execução da mesma, relembrando o tempo em que estudavam, certamente trouxe uma experiência a mais para essas mães que estiveram nessa tarde conosco. Assim a educação se efetiva.

Por fim, houve o dia da apresentação dos trabalhos e o desfile dos personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, para toda a escola. Conseguimos caracterizar a maioria deles no dia da culminância do projeto. Os estudantes do 7º ano foram convidados a se sentarem em uma mesa colocada no pátio da escola, onde liam e faziam revisões das suas produções.

Foto 11 - Exposição de trabalhos na escola



Acervo pessoal da autora

Foto 12 - Caracterização dos personagens do Sítio



Acervo pessoal da autora

Foto 13 - Dona Benta e Tia Nastácia tomando chazinho na escola Silvana Moura



Acervo pessoal da autora

Não deixaram de se apresentar nessa trama as duas amigas: *Dona Benta* e *Tia Nastácia*, com seus bolinhos gostosos. Até o *Saci* se engajou nessa parceria. Monteiro Lobato foi muito feliz em poder proporcionar o contato da literatura brasileira a diversos estudantes pelo Brasil a fora. A iniciativa do autor ganha frutos até os dias atuais. Esse projeto serviu para ratificar essa convicção.

Considerações finais

Como mencionamos este trabalho encontra-se em fase de andamento. Faz parte de uma dissertação de mestrado profissional, ofertada pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

A proposta inicial trazia a ideia de trabalharmos com letramento literário a partir da leitura completa do livro de Monteiro Lobato: *Emília no país da gramática*, com os estudantes do 7º ano do ensino fundamental. No entanto, isso não foi possível devido ao tempo de leitura que seria requerido com nossos estudantes. Duas aulas por semana não foram o suficiente. Além de ser necessário fazer recapitulação das páginas de leitura que ficavam para casa. Mas o que foi possível, dentro das nossas possibilidades, realizou-se de forma satisfatória.

Pudemos ver um engajamento da turma com as tramas apresentadas no livro, as piadinhas de *Emília* que precisavam ser explicadas. Os

conceitos foram sendo discutidos dia a dia, durante nossos encontros. Tiramos como exemplo, a seguinte passagem: “- Quem é essa senhora”, pergunta o verbo Ser, “- Uma advérbia preta como carvão, que mora no sítio de Dona Benta. Isto é, Advérbia só para mim, porque só a mim é que ela modifica. Para os outros é uma Substantiva que faz bolinhos muito gostosos.” (Lobato, 2009, p. 64). Somente com esse trecho há assuntos sobre no mínimo três classes gramaticais, além de formação de nova palavra criada pela boneca, como tantas que ela usa.

A palavra advérbio serve, dentre outras funções, para modificar outras palavras dentro da língua. *Emília* faz um trocadilho entre a função da palavra e a ação de *Tia Nastácia*, quando esta lhe faz alguma modificação física. Assim, ela cria o feminino de advérbio trazendo à praticidade algo que outrora era visto apenas como uma função abstrata da palavra. Para as demais personagens, como diz *Emília*, *Tia Nastácia* é um substantivo, alguém que existe no mundo e existe como “boa preta que mantém a paz dos estômagos dos moradores deste sítio”, segundo as palavras do *Visconde de Sabugosa*. (Lobato, 2010, p. 186). Ficando apenas com este simples exemplo, vemos o quanto ganharam os estudantes escolhidos para o projeto de pesquisa-ação, pois tiveram contato com o texto de Lobato, que possui uma linguagem simples e direta, que atrai e motiva para a leitura, inclusive sobre a gramática da língua. Além do caráter lúdico da obra, temos também as comparações que vêm desmistificando conceitos da gramática, possibilitando ao estudante melhor entendimento do conteúdo estudado.

Como dito anteriormente, o trabalho ainda está em fase de andamento. Então, os resultados que trouxemos para este artigo são parciais, o que mostra um caminho a ser seguido, com ressalvas, análises e definições que podem surgir no decorrer da pesquisa de mestrado.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Páginas 171 a 193. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo** – 6º ed. – São Paulo: Ática, 2000. “Prêmio Jabuti 1994”.

LOBATO, Monteiro (1882-1948) **Emília no país da gramática**. Ilustrações Osnei e Hector Gomez. – 2º ed. Comente. – São Paulo: Editora Globo, 2009.

LOBATO, Monteiro (1882-1948) **O Poço do Visconde**. Ilustrações Osnei e Hector Gomez. – 2º ed. Comente. – São Paulo: Editora Globo, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e Porque Ler os Clássicos Universais Desde Cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, Raquel Endalécio. Monteiro Lobato: Educando com e para a literatura. In.: SILVEIRA, Isabel Orestes; MELLO, Paulo Cezar Barbosa (ORG.) **Estudos Sobre as Mídias**: Diferentes reflexões e diálogos. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.

MARTINS, Raquel Endalécio. **Um Perfil de Maria da Pureza Monteiro Lobato**. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo. **“Dona Benta”**: mediadora de leitura em *Dom Quixote das Crianças e Geografia de Dona Benta, de Monteiro Lobato*. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

Circulação da literatura oral entre estudantes da EJA numa escola do campo

Carlene Vieira Dourado¹

A literatura oral tem sido uma parte vital da transmissão cultural em comunidades ao redor do mundo, especialmente em áreas rurais onde a oralidade ainda é uma forma predominante de expressão. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa forma de narrativa desempenha um papel significativo na construção do conhecimento e na preservação da identidade cultural dos estudantes de forma que seus saberes devem ganhar um significado similar aos saberes da escola, fazendo parte do currículo formal.

A EJA, direito adquirido através da LDB – lei de Diretrizes e Bases da Educação – deve ser garantida de forma gratuita àqueles que não obtiveram o acesso à educação formal na idade própria; além disso, a referida lei nº. 9394/96 garante o acesso e a permanência dos jovens e adultos nas escolas públicas. No entanto, sabemos das dificuldades para garantir tanto o acesso quanto a permanência desses sujeitos, uma vez que essa modalidade de ensino apresenta especificidades, problemáticas e metodologias próprias que precisam ser consideradas e revistas diariamente.

Falar da educação de jovens e adultos e de seus saberes sempre nos remete às ideias e pensamentos revolucionários de Paulo Freire. Em uma de suas obras mais conhecidas *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989), ele afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e nos leva a refletir sobre a relação entre o

1 Mestre em Crítica Cultural - Pós Crítica/UNEB. Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6032-6086>. E-mail: douradocarlene@gmail.com

contexto e o texto, exemplificando como se deu seu processo de leitura do qual fizeram parte o universo dos mais velhos que expressavam suas crenças, seus gostos, seus valores etc.

Esse processo de leitura marcou a história de muitas pessoas, sobretudo daquelas que viveram suas infâncias em áreas rurais, onde a tradição oral é parte constitutiva da identidade cultural desses espaços. Muitos modos de vida e práticas culturais são permeadas pela oralidade e esta, portanto, não deve ser abordada superficialmente dentro do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, muito pelo contrário, ela deve estar presente de forma significativa nas metodologias educacionais, principalmente dentro da EJA nas escolas rurais, público da presente pesquisa.

Os colaboradores deste estudo são homens e mulheres em sua maioria idosos, em torno de sessenta anos, são negros e negras, quilombolas, moradores da zona rural e periferias urbanas, agricultores, trabalhadores da construção civil etc., catadores, domésticas (secretarias do lar), mães e pais de família que voltaram a estudar depois de muito tempo; são pessoas que estão lutando pelo direito a uma educação básica que os emancipem de alguma forma. A maior parte é semianalfabeta ou pouco alfabetizada e apresenta dificuldade de leitura e escrita.

Todas essas condições representam uma realidade de exclusão social desses sujeitos. Na realidade esse perfil não parece ser tão atual, conforme já afirmava Arroyo em 2005:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.” (Arroyo, 2005, p. 222).

Essa heterogeneidade do público da EJA com suas limitações e dificuldades requer dos profissionais uma pedagogia afetiva e um olhar

mais humanizado para suas necessidades. Além disso, é de fundamental importância não ver o estudante dessa modalidade como um coitado, somente como vítima do sistema opressor e, conseqüentemente, incapaz de mudar sua realidade, muito pelo contrário, o que os programas educacionais voltados para essa modalidade põem em pauta constantemente é a necessidade de reconhecer os jovens e adultos como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Além disso, suas histórias de vida, seus conhecimentos e saberes são tão relevantes quanto o processo de aprendizagem formal, inclusive muitos documentos norteadores como o organizador curricular da EJA do estado da Bahia orientam que temáticas relacionadas à identidade e cultura estejam dentro dos componentes curriculares para que haja uma interrelação entre saberes da vida e saberes da escola. Desse modo, com as observações feitas em sala de aula e a partir das oficinas realizadas com os estudantes do eixo IV (sexto e sétimo ano do ensino fundamental) na escola Itan Guimarães Cerqueira no povoado de Santa Quitéria, zona rural de Feira de Santana, buscou-se verificar de que forma o currículo valoriza os conhecimentos tradicionais dos estudantes e como esses saberes são postos em diálogo com os saberes da escola.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional e na redução das desigualdades sociais, proporcionando oportunidades de aprendizado para aqueles que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. No entanto, é essencial reconhecer que esses estudantes trazem consigo uma bagagem cultural e experiências de vida únicas, muitas vezes enraizadas na tradição oral e na riqueza da cultura local.

Esses conhecimentos e experiências de vida nem sempre são valorizadas dentro do ambiente escolar e, por mais que os documentos curriculares orientem que a escola valorize esses saberes, sabemos que na prática não é bem assim que funciona. A própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixa algumas lacunas no que se refere à determinação de conhecimentos, competências e habilidades a serem

desenvolvidas pelos alunos da educação básica, da modalidade EJA, já que o documento se baseia em crianças e adolescentes em idade regular e não contempla os adultos e idosos em disparidade idade/série.

É justamente por se tratar de alunos adultos com competência comunicativa satisfatória para seus contextos sociais, baseados na oralidade, que a escola deve rever a prática da leitura e escrita para esse público, de modo que possa acolher a tradição oral e integrá-la de forma contextualizada ao currículo. Nesse contexto, a presente pesquisa busca investigar como os saberes tradicionais, em especial, a literatura oral circula entre os estudantes da EJA em uma escola situada em área rural, explorando como essas narrativas tradicionais contribuem para a construção do conhecimento e para a valorização da identidade cultural dos aprendizes.

Abordagem teórica

A definição e compreensão da literatura oral como a entendemos hoje é resultado de um desenvolvimento gradual ao longo do tempo, influenciado por diversas disciplinas acadêmicas e pesquisas desenvolvidas dentro da antropologia, da literatura comparada, da linguística etc. A partir daí surgiram muitas pesquisas e estudos de contos populares, mitos, lendas e outros textos literários veiculados através da oralidade, o que acabou contribuindo para o reconhecimento da literatura oral como uma forma de expressão artística e cultural que precisa ser legitimada.

A partir desses esforços iniciais, muitos outros estudiosos contribuíram para a compreensão e apreciação da literatura oral em suas diversas manifestações ao redor do mundo. Esses esforços ajudaram a estabelecer a literatura oral como um campo de estudo interdisciplinar, que hoje abrange uma ampla variedade de abordagens metodológicas. Dentre os estudos de grande relevância, destaca-se os de Paul Zumthor, conhecido por suas contribuições para o estudo da literatura

oral e da performance. Sua concepção de literatura oral está profundamente enraizada na ideia de performance e na relação entre o texto e sua realização oral.

Zumthor desenvolveu a teoria da literatura oral em sua obra *A Poesia Oral*, publicada em 1972, na qual ele propõe uma abordagem holística para entendê-la, destacando sua natureza efêmera e seu papel como uma forma de expressão performática. Para ele, a literatura oral não se limita apenas ao texto, mas é inseparável da sua realização oral, da performance que dá vida às palavras.

Assim, para Zumthor, a literatura oral é caracterizada não apenas pelos textos em si, mas também pela sua materialidade sonora, pela sua dinâmica de interação entre o *performer* e o público, e pela sua capacidade de evocar emoções e imagens mentais através da linguagem falada. Portanto, a definição de literatura oral proposta pelo autor enfatiza a importância da performance e da oralidade na criação e transmissão dessas narrativas, e sua obra já citada anteriormente é considerada uma referência fundamental para os estudiosos interessados na literatura oral e na performance.

Os relevantes trabalhos deste autor têm despertado o interesse de muitos outros estudiosos da área ao longo do tempo. Nos últimos anos, uma série de estudos e pesquisas têm destacado a importância da literatura oral para a valorização da diversidade cultural. Um dos principais pontos de referência na grande Literatura sobre literatura oral e educação é o trabalho de Bauman (1986), ele argumenta que as narrativas orais desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural e na transmissão de valores e tradições de uma comunidade. Sabemos, porém, que dentro da sala de aula os desafios são imensos no que se refere à valorização das narrativas orais dos estudantes.

No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diversos estudos têm enfatizado a necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e contextualizada, que reconheça e valorize os saberes prévios dos estudantes. Nesse sentido, os trabalhos de Soares

(2004) e Freire (1996) têm sido influentes, defendendo uma educação crítica e libertadora que promova a participação ativa dos aprendizes na construção do conhecimento. Nesse contexto, a literatura deve assumir um papel importante, na medida em que ela é vista como uma ferramenta poderosa capaz de promover a reflexão crítica sobre a sociedade e a condição humana.

No entanto, sabemos da pouca ênfase dada ao ensino de literatura pelos documentos orientadores curriculares atuais sobretudo após a reforma pela qual tem passado o novo ensino médio; se a própria literatura tem ganhado pouco espaço dentro das aulas da educação básica, muitas vezes resumidas a periodização das escolas literárias, o problema se intensifica quando se trata da literatura oral, um tema ainda sensível para tratar dentro da “grande literatura”, muitas vezes colocadas como uma literatura menor, já que os textos orais, muitas vezes são vistos como destituídos de literariedade.

Dentro das metodologias da EJA é imprescindível valorizarmos os gêneros literários orais como a contação de histórias, os mitos, as lendas, as adivinhações, inclusive os relatos de suas próprias histórias de vida, pois além de valorizar seus saberes, estamos dando aos estudantes a possibilidade de interagirem com a literatura a partir de seus contextos, de forma que a escola valorize suas identidades e coloque seus saberes lado a lado com os conhecimentos formais. E esse é o papel que deve ter o ensino de literatura para esses sujeitos, conforme podemos confirmar a partir do pensamento de Cosson (2009):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (Cosson, 2009, p.17)

Além do valor estético em si, a literatura tanto escrita quanto oral possui uma função social na medida em que transmite valores culturais e históricos e contribui para a formação da identidade coletiva. No que se refere à literatura oral, esta desempenha um papel crucial na educação, visto que esta promove a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento da consciência crítica e a construção de identidades individuais e coletivas. Ao integrar a literatura oral ao currículo da EJA, podemos enriquecer significativamente a experiência educacional dos estudantes, proporcionando-lhes uma conexão mais profunda com sua cultura e história, e preparando-os para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Análise dos dados

Conforme sinalizado no tópico anterior, a pesquisa foi conduzida na escola estadual do campo Itan Guimarães Cerqueira, onde foram realizadas oficinas de literatura oral com estudantes da EJA, do eixo IV (sexto e sétimo ano) homens e mulheres de diferentes faixas etárias entre dezessete e setenta anos. Os participantes foram selecionados de forma intencional, visando representar diferentes faixas etárias e experiências educacionais. Inicialmente observou-se as aulas e as metodologias adotadas para esse público no que se refere à abordagem da oralidade e literatura oral.

Primeira observação feita foi a ausência de livro didático, sendo assim, o professor pesquisa e prepara seu material em casa a partir das orientações curriculares para essa modalidade de ensino. Durante o I ciclo (fevereiro a maio de 2024) pudemos notar que as potencialidades, vivências, histórias de vida e a circulação de textos da literatura oral não foram bem exploradas e trabalhadas entre os estudantes, sobretudo dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Acredita-se que de forma geral, a literatura trabalhada com esse público esteja pautada na exploração de elementos linguísticos e interpretação crua do texto, já que o foco está no exercício do letramento, leitura e escrita.

A partir dessa observação, foi realizada uma oficina de literatura oral com atividades que tiveram início com a contação da história, a sala foi colocada em círculo, após a apresentação do projeto para que os estudantes conhecessem os objetivos e se dispusessem a participar. Em seguida foi feita uma performance de contação com a história circulada na cultura popular conhecida como “História do homem sem sorte”.

Em seguida os estudantes interpretaram e entenderam a mensagem expressa na história que tem como ideia principal o cuidado que devemos ter com o desperdício de oportunidades. Após esse momento inicial, eles foram rememorando outras histórias e, a partir daí, se sentiram muito à vontade para contarem muitas outras histórias relacionadas ao tema. Um dos estudantes mais velhos da turma contou várias histórias sobre tesouros enterrados e segundo ele, o ouro, o diamante se movem e para mantê-lo parado é preciso batizá-lo. Segundo ele: “o ouro anda de lugar, ele se move, porque ele é pagão e pra batizar ele, pra ele não fugir, tem que passar um pouco de sangue da pessoa que está procurando ouro”.

Ainda segundo o narrador, “Existia um homem preguiçoso que dizia que não ia atrás do ouro, porque o ouro encontra seu próprio dono, sem o menor esforço. Certa vez, um primo desse preguiçoso foi atrás de um ouro que não era dele, cavou, cavou pra encontrar um tesouro enterrado até que encontrou um pote de ouro e levou para sua casa, chegando lá, saiu de dentro um enxame de abelhas e o primo saiu correndo”. Depois de contar essa história ele traz lembranças de sua infância e se recorda que quando era pequeno, ele e sua família moravam na roça e perto de uma árvore tinha um buraco e sua mãe afirmava que havia marcas de tesouro escondido.

Esses relatos orais nos fazem refletir sobre a importância de se considerar os saberes dos estudantes e a necessidade de pôr em diálogo com os saberes da literatura e de outros conhecimentos formais exigidos pelos currículos escolares. A esse respeito, Freire (1989) argumenta

que a educação deve ser libertadora e contextualizada, valorizando os saberes prévios dos estudantes e promovendo uma educação crítica e transformadora. Nesse sentido, a literatura oral pode ser vista como uma ferramenta pedagógica poderosa para promover a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Em outro momento da pesquisa, a escola realizou um projeto com o tema *Agroecologia e Sustentabilidade*, no qual os estudantes fizeram mudas de plantas medicinais e apresentaram as funcionalidades de cada uma, para que se serve, como se usa etc. Dentre tais ervas, eles trouxeram algumas bastante interessantes e não tão conhecidas como as folhas da benzetacil e do merthiolate, plantas utilizadas na região para dores e ferimentos em geral. Durante as apresentações com cartazes e as folhas de tais ervas, um dos estudantes trouxe um desafio para a turma, uma charada relacionada às plantas: “O que é uma casa verde, dentro da casa verde tem uma casa de palha, dentro da casa de palha tem uma casa branca, e dentro da casa branca tem um tanque d’água?”:

Os alunos interagiram bastante, ficaram eufóricos com o momento, sentiram-se protagonistas trazendo suas histórias, suas vivências, além de enriquecer o raciocínio lógico, entenderam o papel dos gêneros charada, da contação de histórias, e desenvolveram suas habilidades comunicativas.

Posteriormente, foi trabalhado um texto da escritora mineira Conceição Evaristo, a transcrição de uma entrevista, cujo título é *O mundo é vasto. A textualização do mundo, também*. Neste texto, a autora fala de suas vivências com a literatura e de como se deu seu processo de leitura em sua infância, seu percurso no mundo da leitura e da escrita. Inicialmente, fez-se uma breve apresentação da biografia de Conceição Evaristo para que os estudantes pudessem se sentir representados, em seguida puderam apreciar o texto, despertar a imaginação e compreender a beleza da literatura.

Nesse texto, a autora afirma que durante sua infância sua casa era vazia de móveis e de alimento, mas era habitada de palavras, todos

em sua volta lhe contavam histórias e isso a fez crescer possuída de oralidade e de palavra. Lembra-se que o primeiro sinal gráfico que lhe fora apresentado veio de sua mãe que desenhou um sol utilizando um graveto como lápis e a terra como papel. Esse gesto nos lembra de que o conhecimento dos leitores vem de seu repertório cultural, ou seja, os saberes prévios carregados de sentido e, por vezes, de afetos.

Após esse momento, questionamos aos estudantes como se deu o processo de leitura e escrita deles. Alguns começaram a acessar a memória e trouxeram relatos marcados de afetos, nem todos narrados com orgulho, uma vez que a maioria dos alunos relataram que tiveram que sair da escola quando criança para ajudar o pai no trabalho com a roça, era uma questão de sobrevivência e não de escolha; conforme sinalizado, a escola Itan Guimarães é uma escola do campo e portanto, os alunos são em sua maioria da zona rural.

Em uma das narrativas, um estudante fez a seguinte narrativa: “Pró, minha família morava no povoado de Coração de Maria, nas roças por lá, a gente plantava fumo e cuidava da fazenda onde a gente morava. Um dia a patroa perguntou por que a gente não estudava (eu e meus irmãos). Meu pai respondeu que a gente não podia estudar porque tinha que ajudar ele na lida da roça. Então, ela pegou seu cavalo selou e foi na cidade atrás de uma professora pra dar aula numa casinha vazia que tinha lá perto, ela ensinava o ABC de manhã até às onze horas e de tarde a gente ia pra roça, mas ela disse que só ia ficar caminhando pra lá até nós aprender a fazer o nome, depois tinha que vim estudar aqui em Feira.”

O presente relato do estudante é um retrato muito comum de estudantes do campo, algo que remonta muito tempo e infelizmente faz parte do presente e da própria realidade da EJA, além disso, nos mostra o nível de exclusão social tão comum e que faz parte da história de muitas outras pessoas. Por outro lado, podemos enxergar suas narrativas orais dentro do ambiente escolar como ferramentas capazes de fortalecer a identidade, a autoestima e a valorização dos saberes tradicionais dos estudantes.

Considerações finais

Assim, como resultados obtidos, esta pesquisa nos autoriza a pontuar a importância da literatura oral no universo da EJA como fator responsável pela formação profissional e humana dos estudantes, bem como a necessidade de constante busca por novos usos de metodologias que atendam às necessidades impostas pelas especificidades dessa modalidade de ensino em nosso país.

É imprescindível que as instituições de ensino tenham um olhar mais afetivo para com esse público e suas especificidades. É preciso ir além do que está posto, além das recomendações dos documentos curriculares e incorporar as narrativas tradicionais ao currículo da EJA, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a promoção de uma educação inclusiva e contextualizada.

Como pudemos observar, a literatura oral desempenha um papel central na vida dos estudantes da EJA, sendo transmitida principalmente através de contos, mitos, lendas e de suas próprias histórias de vida. Essas narrativas são compartilhadas em contextos formais e informais, dentro e fora da sala de aula, promovendo a interação social e fortalecendo os laços comunitários. Os estudantes demonstraram um profundo apreço pela literatura oral, reconhecendo sua importância na transmissão de valores culturais e na preservação da identidade local.

A integração da literatura oral ao currículo da EJA pode enriquecer significativamente a experiência educacional dos estudantes, proporcionando-lhes uma conexão mais profunda com sua cultura e história. Além disso, essa abordagem pedagógica pode promover a valorização da oralidade, ampliar a competência comunicativa dos estudantes, prezar pelo respeito à diversidade cultural e por fim, possibilitar que a literatura seja vista como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano e justiça social.

Referências

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO: MEC, RAAAB, 2005.
- BAUMAN, R. **História, Performance e Evento: Estudos Contextuais da Narrativa Oral**. Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC: SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CÂMARA Cascudo, L. da. **Literatura Oral no Brasil**. Global Editora, 1952.
- CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos**. Ed. Brasiliense, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: contexto, 2009.
- EVARISTO, Conceição. **O mundo é vasto. A textualização do mundo também**. Disponível em: <<https://shorturl.at/Dk4CY>> Acesso em: 23 de mai. 2024.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz eTerra, 1996.
- GUIMARÃES, M. J. **O Livro de Brinquedos Cantados: a tradição oral como prática educativa**. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz: A Literatura Medieval**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 1972.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Contos Sociais: Ferramentas para leitura e produção textual na EJA

Leonete Alves da Silva¹

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios particulares, especialmente quando se trata de engajar os alunos na leitura e na produção textual. Uma abordagem eficaz para superar essas barreiras é o uso de contos com temas sociais. Estes textos, muitas vezes, refletem a realidade vivida por esses estudantes e, assim, proporcionam um espelho através do qual podem ver e questionar suas próprias experiências e contextos. Nessa perspectiva, selecionamos os contos “Frio”, de João Antônio, “Negrinha”, de Monteiro Lobato e “Santana Quemo-Quemo”, de Antonio Carlos Viana, objetivando a análise dessas obras e a sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

Os contos mencionados possuem um valor significativo no que tange à representação de questões sociais e humanas. Essas narrativas trazem à tona temas como a desigualdade, o preconceito e a marginalização, permitindo aos alunos uma identificação e reflexão sobre suas próprias realidades. O uso desse tipo de texto na EJA permite que os alunos estabeleçam conexões entre a literatura e suas próprias vidas. Isso pode aumentar a motivação para a leitura, como também fomentar debates sobre temas sociais contemporâneos. Enriquecendo, assim, a compreensão dos educandos sobre os textos e incitando habilidades críticas de análise e interpretação, fundamentais para a produção textual.

Dessa forma, a leitura e a produção de textos se entrelaçam em uma dinâmica de ensino que valoriza e potencializa a voz dos estudantes da

1 Mestranda/PROFLETRAS/UFS. Professora da rede municipal de ensino dos municípios de Tobias Barreto/SE e Itapicuru/BA. E-mail: leonete-alves@hotmail.com.

Educação de Jovens e Adultos. Os contos selecionados abordam temas sociais relevantes para a realidade dos alunos e a sua faixa etária, isso é fundamental. Histórias que tratam de questões como desigualdade, direitos humanos, discriminação e superação ressoam com as experiências pessoais dos estudantes, tornando a leitura mais envolvente e significativa. Também é importante levar em consideração o nível de dificuldade dos textos, a sua linguagem e compreensão, visando garantir que sejam acessíveis e compreensíveis, e, assim, garantam o desenvolvimento da competência leitora dos educandos.

Dessa maneira, fica evidente o quão imprescindível é buscar maneiras de desenvolver nos alunos, especialmente os da EJA, o gosto pela leitura de contos visando o aprimoramento das competências leitora e de produção textual, tornando-os capazes de interpretar leituras e reconhecer a escrita literária como meio de comunicação. Assim, ao integrar contos com temas sociais no currículo da Educação de Jovens e Adultos, os educadores não apenas incentivam a leitura e a escrita, mas também promovem uma maior conscientização social entre os alunos. A abordagem de temas como desigualdade, preconceito e marginalização através da literatura permite que os estudantes se identifiquem com as histórias e personagens, facilitando um processo de aprendizagem mais significativo e engajador. Além disso, essa prática educativa propicia um ambiente de sala de aula onde os alunos se sentem valorizados e ouvidos, fortalecendo a sua autoestima e a sua capacidade de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, o papel do professor é crucial como mediador e facilitador do conhecimento. Ao selecionar textos que dialogam com a realidade dos alunos e ao adaptar as atividades de leitura e produção textual às suas necessidades, o docente contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Através de debates, análises textuais e produções escritas, os alunos têm a oportunidade de expandir suas competências linguísticas e sua visão de mundo. Assim, o uso de contos com temas sociais enriquece a experiência educacional e prepara

os educandos para uma participação ativa e consciente na sociedade, reafirmando a importância da educação como ferramenta de transformação social.

Fundamentação Teórica

Ao trabalhar Literatura na sala de aula do Ensino Fundamental II encontramos diversas barreiras, desde a falta de acervo na biblioteca escolar ao livro didático que não traz textos literários para serem analisados durante as aulas de Língua Portuguesa. Quando nos deparamos com as turmas da Educação de Jovens e Adultos a situação se agrava ainda mais, visto que para essa modalidade de ensino não existe LD ou material didático disponível para as aulas e o professor necessita organizar o conteúdo a ser trabalhado com os educandos.

Nessa perspectiva, foi pensada na inserção de textos literários com temáticas sociais diversas para a realização de leituras em sala de aula com o intuito de despertar no aluno da EJA o hábito da leitura e o gosto pela literatura.

Dessa forma, através da exposição de alguns contos e minicontos, leitura coletiva e rodas de conversa, pretendemos aprimorar a competência leitora dos estudantes. Assim, como consequência, buscaremos estratégias para o desenvolvimento da competência escritora, visto que a sociedade contemporânea exige cada dia mais o domínio de tais habilidades.

Portanto, ao dominar a leitura e desenvolver a competência escritora o cidadão terá plena consciência do seu poder e se tornará um ser crítico e participativo no meio em que vive. Esse conhecimento é essencial ao aluno da EJA, visto que são pessoas adultas que retornam à escola por não concluírem os estudos na idade adequada e que têm contato com uma diversidade de gêneros textuais em seu cotidiano e que estão presentes nos contextos sociocomunicativos, como afirma Marcuschi:

Os gêneros textuais 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 apud Santos, 2015, p. 13).

Como sabemos, o trabalho na escola e em sala de aula deve ter como objetivo a aprendizagem significativa, então, partindo dessa premissa, foram selecionados alguns contos com temas sociais relevantes e abrangentes para serem utilizados durante as atividades propostas numa perspectiva de engajamento entre os educandos e o professor, ressaltando que este deve atuar como mediador na construção do conhecimento e o aluno deve assumir o papel de protagonista diante dessa nova realidade.

Por fim, diante da realidade educacional e de acordo com as exigências pertinentes ao domínio das habilidades propostas pela BNCC, tais como:

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência (Brasil, 2017, p.169).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p. 159).

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita (Brasil, 2017, p. 171).

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p.157).

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (Brasil, 2017, p.187).

É possível reafirmar a necessidade de propor atividades significativas que permitam a construção da aprendizagem envolvendo leitura e que tenham como objetivo a formação de leitores competentes e consequentemente escritores proficientes aptos a construir diversos tipos de textos. Sendo assim, é perceptível que o domínio da produção escrita é uma condição fundamental para a inserção do aluno da EJA na sociedade e para o pleno exercício da sua cidadania.

Sendo assim, o uso de contos com temas sociais na Educação de Jovens e Adultos pode ser uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios de engajamento dos alunos na leitura e na produção textual. Estes contos, como “Frio” de João Antônio, “Negrinha” de Monteiro Lobato e “Santana Quemo-Quemo” de Antonio Carlos Viana, refletem realidades que ressoam com as experiências dos estudantes, promovendo identificação e reflexão crítica. Essa abordagem não apenas torna a leitura mais envolvente, mas também facilita debates sobre questões sociais contemporâneas, enriquecendo a compreensão dos textos e desenvolvendo habilidades analíticas e de interpretação. O domínio da produção escrita, essencial para a inserção social e o exercício pleno da cidadania, é promovido através da leitura e análise de contos, que

ajudam os alunos a conectar a literatura com suas próprias vidas. O professor, como mediador, deve garantir que os textos sejam acessíveis e compreensíveis, potencializando a voz dos estudantes e fomentando uma aprendizagem significativa e transformadora.

Logo, compreende-se a complexidade que envolve leitura e escrita, bem como o domínio destas, por isso é de suma importância a familiarização com diversos tipos de textos e isso deve ser proporcionado prioritariamente pela escola. De acordo com Cosson:

Aproximar diferentes versões de uma mesma história, mostrar como elas constroem essa semelhança em suas diferenças, constitui o espaço intertextual da literatura em sala de aula. É pela exploração consistente e sistemática desse espaço que o leitor solidifica e amplia o conhecimento de sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo. Por essa razão, o espaço a ser ocupado pela leitura intertextual na sala de aula é fundamental para a construção do repertório social e cultural do leitor (Cosson, 2010, p. 67).

Portanto, cabe à nós professores estimular a leitura de textos literários e apresentar aos nossos alunos uma Literatura que desperta o prazer em ler, que nos proporciona deleite.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (Todorov, 2009, p. 76).

Ao analisarmos as dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos educandos da EJA, decidimos adotar uma metodologia ativa durante as aulas de Língua Portuguesa, onde o aluno torna-se o protagonista da sua história, ele constrói o seu conhecimento e tem o auxílio dos colegas para desenvolver a

aprendizagem de forma significativa. Nessa perspectiva, onde o professor se torna mediador e/ou facilitador da aprendizagem, adotamos estratégias a serem utilizadas em sala de aula, tais como:

Ambiente de leitura colaborativa

Deve ser criado um ambiente de leitura colaborativa que pode transformar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento dessa habilidade. Promovendo sessões de leitura em grupo, onde eles possam compartilhar suas interpretações e discutir os temas abordados nos contos, ajudando, assim, a construir uma comunidade de leitores. Essa interação melhora a compreensão dos textos e também valoriza as diversas perspectivas dos alunos, aumentando o engajamento e a motivação.

Conexão com a realidade dos alunos

Para despertar um verdadeiro interesse pela leitura, é essencial estabelecer conexões claras entre os contos e a vida cotidiana dos alunos. Propor atividades que incentivem os alunos a relacionar os temas dos contos com suas próprias experiências pode tornar a leitura mais interessante e significativa. Por exemplo, após a leitura de um conto que aborda a luta por direitos, os alunos podem ser convidados a compartilhar suas próprias histórias de resistência e superação, escrevendo textos ou participando de rodas de conversa. Esse processo de identificação e reflexão promove uma leitura mais ativa e crítica, além de fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes.

Utilizando essas estratégias, os educadores podem transformar a leitura em uma atividade prazerosa e relevante, incentivando os alunos da EJA a desenvolverem um gosto duradouro pela literatura.

Pensando no engajamento dos alunos e no interesse pelos temas apresentados nos contos, selecionamos três contos com temas sociais:

“Negrinha”, de Monteiro Lobato; “Santana Qüemo-Qüemo”, de Antônio Carlos Viana e “Frio”, de João Antônio.

Por conseguinte, quando pensamos no desenvolvimento da habilidade de escrita desses educandos, decidimos iniciar o processo apresentando aos alunos os conceitos de conto, em seguida o de miniconto e como este se distingue de outras formas de narrativa. Trabalhamos os textos citados anteriormente como exemplos de contos que abordam questões sociais para inspirar e orientar os educandos.

Explorando a Realidade Através da Ficção: Como os Contos Sociais Enriquecem a Leitura

A leitura de contos sociais permite uma imersão profunda na realidade ao retratar de maneira ficcional questões pertinentes da sociedade. Através de personagens, cenários e tramas, os contos sociais oferecem uma representação vívida de problemas sociais, culturais e políticos, possibilitando ao leitor uma compreensão mais ampla e empática das complexidades humanas. Ao explorar temas como desigualdade, injustiça, discriminação e outros dilemas sociais, esses contos vão além do entretenimento, promovendo uma reflexão crítica sobre o mundo real.

Contos sociais são ferramentas poderosas para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. Ao se deparar com narrativas que abordam questões sociais, os leitores são incentivados a questionar e analisar os contextos apresentados, desenvolvendo uma postura mais investigativa e reflexiva. Essa prática não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com os problemas sociais. Os contos funcionam como espelhos da sociedade, refletindo suas mazelas e inspirando a busca por soluções.

Além disso, a produção de contos sociais oferece aos escritores a oportunidade de se expressar e abordar temas importantes de maneira criativa e impactante. Escritores podem usar a ficção como um meio para destacar problemas sociais específicos, mobilizar a opinião pública e até mesmo influenciar mudanças. A arte de escrever contos sociais

não só permite que os autores explorem suas habilidades narrativas, mas também atua como um veículo para o ativismo social, dando voz a histórias que muitas vezes são ignoradas ou sub-representadas.

Por fim, contos sociais têm o poder de construir pontes entre diferentes realidades e perspectivas. Ao ler sobre as experiências de personagens de diversas origens e contextos, os leitores podem desenvolver uma maior empatia e compreensão intercultural. Essa troca de perspectivas é fundamental em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, promovendo a tolerância e a solidariedade entre diferentes grupos sociais. Assim, ao enriquecer a leitura com conteúdo socialmente relevante, os contos sociais não apenas entretêm, mas também educam e transformam.

Portanto, visando o aprimoramento e desenvolvimento das competências leitora e escritora dos educandos de forma que se torne uma experiência de aprendizagem significativa, propomos estratégias para serem realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa. São elas:

1. **Seleção de Contos Adequados:** Escolher contos que tratem de temas sociais relevantes para a realidade dos alunos e que os textos sejam acessíveis e apropriados para o nível de compreensão deles.
2. **Contextualização e Introdução:** Iniciar cada leitura contextualizando o conto e seu autor. O período histórico, contexto social e cultural; isso os ajudará na compreensão da narrativa e a sua relevância.
3. **Leitura Coletiva e Discussão:** Realizar leituras coletivas em sala de aula, em seguida, promover discussões em grupo sobre os temas abordados, incentivando os alunos a compartilharem suas impressões e experiências pessoais relacionadas aos temas.
4. **Análise Crítica:** Incentivar os alunos a analisarem criticamente os contos, identificando os temas sociais presentes, os

- conflitos dos personagens, e as mensagens transmitidas. Usar perguntas orientadoras para guiar a análise e aprofundar a compreensão do texto.
5. **Atividades de Escrita:** Propor atividades de escrita baseadas nos contos lidos - redações, resenhas ou cartas aos personagens - expressando suas opiniões e reflexões sobre as questões sociais abordadas.
 6. **Produções Criativas:** Estimular a criatividade dos alunos através de atividades como reescrita dos contos, criação de finais alternativos ou a dramatização das histórias. Essas atividades podem tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.
 7. **Debates e Rodas de Conversa:** Organizar debates ou rodas de conversa sobre os temas sociais dos contos. Dividir a turma em grupos e atribuir a cada grupo um tema específico para discutir. Isso ajudará a desenvolver habilidades de argumentação e expressão oral.
 8. **Conexões com a Atualidade:** Relacionar os temas dos contos com eventos atuais ou situações vividas pelos alunos. Pedir que façam comparações e reflitam sobre como as questões apresentadas nos contos ainda são relevantes hoje.

Considerações Finais

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a literatura desempenha um papel fundamental ao proporcionar uma ponte entre o conteúdo acadêmico e as experiências pessoais dos alunos. Os textos literários, especialmente aqueles que refletem a realidade social e cultural dos estudantes, facilitam a identificação e a empatia. Quando os alunos encontram personagens e situações que espelham suas próprias vidas, eles se sentem mais conectados e motivados a participar ativamente das aulas. Essa conexão pessoal torna o aprendizado mais relevante e significativo, promovendo um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

A literatura também serve como um poderoso meio para que os alunos da EJA possam explorar e expressar suas próprias histórias e emoções. Ao ler e discutir textos literários, os estudantes são encorajados a refletir sobre suas experiências de vida e a compartilhar suas narrativas com os colegas. Esse processo não só enriquece o entendimento do texto, mas também fortalece a autoestima e a confiança dos alunos. A troca de histórias pessoais cria um senso de comunidade e pertencimento, essencial para o sucesso educacional e pessoal desses indivíduos, muitas vezes marcados por trajetórias de exclusão e desafios sociais.

Além disso, a utilização da literatura na EJA contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Ao analisar textos literários que abordam questões sociais, os alunos são incentivados a questionar e a pensar criticamente sobre sua própria realidade e o mundo ao seu redor. Essa prática de análise e reflexão promove uma compreensão mais profunda e nuançada dos problemas sociais e estimula os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Dessa forma, a literatura não apenas enriquece o aprendizado acadêmico, mas também capacita os alunos da EJA a serem cidadãos conscientes e participativos, preparados para enfrentar e transformar suas próprias realidades.

Referências

ANTÔNIO, João. Frio. In: ANTÔNIO, João. **Os melhores contos de João Antônio**. Sel. de Antônio Hohlfeldt. 3ª ed. São Paulo: Global, 1997. p. 23-31.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.site.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. **Coleção Explorando o Ensino**, v. 20, 2010.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. *In*: LOBATO, Monteiro. **Série Monteiro Lobato adulto**. São Paulo: Ed. Globo, 2008.

SANTOS, Tânia Andrade Oliveira. **Minicontos multimodais a partir de tiras da turma da Mônica**. Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, como obtenção do Título de Mestre da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2015.

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

VIANA, Antonio Carlos. Santana Quemo-Quemo. *In*: VIANA, Antonio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009, p. 13-15.

Os clássicos como o retrato da interculturalidade: a necessidade da literatura desde a infância

Izabelly Laura Silva de Souza Felix¹

Visando à promoção do contato com a Literatura clássica ao jovem leitor, este artigo se dispõe a reafirmar a importância de conhecer as obras pertencentes a essa categoria até mesmo como uma forma de letramento literário, compreendido como a capacidade de o leitor reconhecer a narrativa a que está sendo apresentada nos acontecimentos sociais, experimentando a relação entre Literatura e Sociedade. Para isso, faz-se necessário conhecer as várias camadas textuais de cada obra literária que se apresenta, pertencente a esse rol, possibilitando ao pretense leitor a apropriação e a internalização consciente das respectivas histórias.

Defender o contato com a Literatura desde a infância é dever de todo educador, pois tal arte é capaz de desenvolver o senso crítico no indivíduo que a usufrui, ocorrendo no sujeito uma mudança ou reflexão acerca dos seus próprios costumes ou os vigentes na sociedade. Indiretamente, este artigo animará os educadores que vierem a lê-lo a ter um zeloso olhar para a sua prática em sala de aula no que diz respeito ao ensino de Literatura, pois é o momento no qual se tem a preciosa oportunidade de apresentar às crianças e aos adolescentes esta arte e sua “utilidade”.

Além disso, a mitologia greco-romana pode oferecer aspectos fundamentais que influenciam nossa visão de mundo, funcionando como arquétipo essencial que deve ser introduzido às crianças e adolescentes.

1 Mestre pelo PROFLETRAS/UFPB. Professora da Rede Municipal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4038-485X>. E-mail: professoraizabelly@gmail.com

Tal conceito da psicanálise é postulado por Jung (1919), contemporâneo de Freud:

A primeira parte, “arque”, significa início, origem, causa e princípio, mas representa também a posição de um líder, de uma soberania e governo (portanto, uma espécie de “dominante”); a segunda parte “tipo”, significa batida e o que é produzida por ela, o cunhar de moedas, figura, imagem, retrato, prefiguração, modelo, ordem, norma... transferido ao seu sentido mais moderno é amostra, forma básica, estrutura primária (algo que jaz no “fundo” de uma série de indivíduos “parecidos”, quer sejam seres humanos, animais ou vegetais) (Schmitt apud Jacobi [1957] 1990, p.51-52).

Assim, o conceito de arquétipo refere-se a padrões de comportamento inconscientes que podem ser moldados pela cultura e transmitidos ao longo das gerações. Um exemplo notável disso é a representação de virtude e bondade através de arquétipos psicológicos e comportamentais, como a imagem de coragem e bravura dos guerreiros épicos. Esta imagem continua a influenciar diversas interações humanas até hoje. Segundo Campbell (2007), o arquétipo de heroísmo motiva as pessoas a evitar a aparência de fracasso e submissão aos outros. Portanto, a literatura tem o poder de criar arquétipos que encarnam ideais e alcançam objetivos desejados no trabalho educacional com crianças e adolescentes em ambientes escolares.

De tal forma, os mitos e a Literatura greco-romana podem ser integrados à formação intelectual de qualquer indivíduo, enriquecendo seu repertório cultural e possibilitando a compreensão das características fundamentais de si mesmo e dos outros, refletidas na Literatura mundial. Isso proporciona a sensação e o conforto de que não se está sozinho ao lidar com desafios sociais, psicológicos e morais complexos.

Por fim, este trabalho foi construído com respaldo em Machado (2002), Calvino (2007), Lajolo e Zilberman (2007), Coelho (2000), Lajolo (2010) e Gregorin Filho (2012), sendo este trabalho dividido em três

seções - “Literatura Infanto- juvenil: seu histórico, sua contribuição para a humanidade e seu contexto de surgimento”, “A literatura clássica infanto-juvenil como elo de cultura entre as antigas e as novas gerações” - nesta última, serão apresentadas a fundamentação teórica, o debate, a reflexão e a interpretação do tema, baseando-se nos pensamentos dos principais autores do assunto, já mencionados em linhas anteriores, concluindo com as “Considerações finais”.

Literatura Infanto- juvenil: seu histórico, sua contribuição para a humanidade e seu contexto de surgimento

Em solo nacional, a Literatura infanto-juvenil ensaiava seus primeiros passos pela imprensa, sendo a conversão para a Língua Portuguesa das *As Aventuras Pasmosas do Barão de Munhausen* (1785) a primeira notável publicação do gênero infantil no País, seguida da coletânea *Leitura para Meninos* (1824), de José Saturnino da Costa Pereira, que trazia narrativas de fundo moral direcionada à primeira infância, bem como lições de Geografia, de Cronologia, de História de Portugal e de História Natural (Lajolo e Zilberman, 2007). Assim, por muito tempo tudo o que se aproximava da arte literária voltada para crianças assumia uma finalidade educativa, sendo as escolas um lugar de difusão dessa cultura letrada.

Ao longo da trajetória da Literatura Infanto-juvenil no País, estrearam-se no Brasil traduções portuguesas de obras literárias estrangeiras, surgindo com a constatação da divergência cultural entre Brasil e Portugal - País de onde vinham as traduções - adaptações das obras literárias traduzidas à realidade brasileira, substituindo termos e expressões lusitanas por dialetos brasileiros.

O Brasil também adornava seu cenário cultural com a circulação da revista “*O Tico-tico*” que contribuiu intensamente com a formação do imaginário infantil durante décadas, surgindo em 1905, segundo Lajolo e Zilberman (2007), sendo o celeiro da indústria cultural brasileira

já no início do século XX. Também no início dessa época, usufruir da Literatura conferia um status social ao leitor - ler livros das mais variadas e famosas narrativas significava que o indivíduo era dotado de alto nível de erudição e pertencia às classes mais abastadas da região em que vivia.

Para concluir a contextualização histórica do surgimento da Literatura infanto-juvenil no Brasil, é importante mencionar que ao adquirir as narrativas identidade nacional, surgiram nesse contexto temas como patriotismo - a exaltação dos valores pátrios - como o livro *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, o *Histórias da nossa terra* (1911) de Júlio Lopes de Almeida, mas também algumas analogias a algumas realidades brasileiras, como o contraste entre a vida rural e a urbana representada em *Saudade* (1919) uma obra de Tales de Andrade.

Em termos de essência narrativa, Segundo Coelho (2000), a Literatura infanto-juvenil brasileira passou por um momento de pluralização estilística, estreando com isso a era pós-lobatiana, vigente em meados da década de 60/70 e sobrevivendo até o final do século XX. Nesse período, pela essência das obras, o Brasil podia contar com dois estilos literários distintos: a literatura do questionamento e a da representação, compondo o rol da primeira categoria as obras concebidas como inovadoras, enquanto que a segunda classificação era composta por textos tidos mais como continuadores, ou seja, os que prosseguem o legado literário.

Ainda dissertando acerca da performance literária em sua essência, a literatura do questionamento encarregava-se de estimular seus leitores a mudar o mundo à sua volta, assumindo essa arte uma função de transformadora da realidade; já a da representação exercia o papel de depositária das mais diversas características humanas - virtudes e vícios - e suas mais variadas e superiores experiências, desvelando-as.

Com esse panorama da literatura infanto-juvenil brasileira do século XX, percebe-se como essa arte foi de tamanha importância para a sociedade da época, encorajando gerações a modificar sua realidade, seu comportamento e até seu campo de visão de mundo, bem como

lhes conferindo a oportunidade de perceberem suas características pessoais, suas imperfeições ou suas benignidades ou as dos que estão à sua volta por meio da ilustração dos personagens e das narrativas presentes nas obras. Contudo, as duas categorias não são excludentes entre si, mas suplementares uma da outra:

Ambas as diretrizes (se bem realizadas literariamente) cumprem papéis importantes e complementares no processo de evolução em que estamos envolvidos e no qual tradição e inovação se defrontam. Evidentemente, está implícito que o primeiro objetivo das obras, em qualquer dessas duas direções, é dar prazer ao leitor, divertí-lo, emocioná-lo ou envolvê-lo em experiências estimulantes ou desafiantes. (Coelho, 2000, p. 150)

Mesmo a Literatura infanto-juvenil ter demonstrado uma performance expressiva em tantas épocas, promovendo transformações de diversas ordens na vida humana, por muitas vezes é impedida de ser devidamente apreciada pelos leitores por lhas ser apresentada com uma certa impessoalização, graças em grande parte ao mercado editorial: “Muitas vezes – sobretudo no caso da literatura infantil – o consumo do livro é mediado por terceiros, às vezes representados por uma instituição; em se tratando de obras para crianças, a escola costuma ser a grande intermediária entre livros e leitores.” Lajolo (2010, p. 99). Assim, por trás da escolha dos livros elencados pela lista de material da escola, há uma finalidade, na maioria das vezes, estritamente comercial ou quando não meramente instrucionais sem proporcionar a verdadeira experiência literária.

Segundo Gregorin Filho (2012), a Literatura juvenil, mas aí também incluindo a arte literária de forma geral, traz o retrato do comportamento social humano, atuando principalmente como um farol que vai guiando as atitudes, preferências e posturas juvenis. Assim, a arte literária é ontologicamente aquele bem que dinamicamente reafirma, questiona e/ou reestrutura o papel do homem no mundo.

A literatura clássica infanto-juvenil como elo de cultura entre as antigas e as novas gerações

Calvino (2007) enfatiza a relevância primordial de se engajar com os clássicos desde à juventude, argumentando que essas obras oferecem uma fundação cultural essencial. Ele destaca que a leitura precoce dos clássicos proporciona uma compreensão enriquecedora da história da humanidade e de suas complexidades, além de cultivar um senso crítico refinado desde cedo. Calvino vê os clássicos como uma fonte inesgotável de sabedoria e perspectiva, capazes de nutrir a imaginação e oferecer um panorama abrangente das experiências humanas ao longo dos séculos.

Segundo esse mesmo autor, a experiência de ler os clássicos desde os primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos. Ele defende que essas obras icônicas não apenas enriquecem o vocabulário e a capacidade de expressão, mas também moldam valores e a ética pessoal de maneira profunda. Calvino acredita que os clássicos são janelas para diferentes épocas e culturas, proporcionando uma educação que transcende fronteiras temporais e geográficas, preparando os leitores para enfrentar os desafios contemporâneos com uma perspectiva informada pela sabedoria acumulada ao longo da história.

Assim como Machado (2002) que defende veementemente a leitura dos clássicos desde a infância, pois considera que essas obras não apenas enriquecem o intelecto, mas também moldam o caráter e a sensibilidade dos jovens leitores. Ela argumenta que os clássicos oferecem um panorama das experiências humanas e são fundamentais para a formação cultural e moral das pessoas desde tenra idade. Para Machado, a familiaridade com obras canônicas desde cedo desenvolve um discernimento crítico que perdura ao longo da vida, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios intelectuais e éticos com sabedoria.

Ainda conforme essa mesma autora, a leitura precoce dos clássicos não apenas amplia o horizonte cultural dos jovens, mas também

nutre a imaginação e promove um entendimento mais profundo das complexidades da condição humana. Ela vê essas obras como fontes de inspiração e reflexão que transcendem épocas e fronteiras, proporcionando uma base sólida para a construção de valores e ideais pessoais. Machado acredita que os clássicos não devem ser apenas estudados academicamente, mas também apreciados e internalizados como parte integrante do desenvolvimento integral dos indivíduos desde a mais tenra idade.

Também a autora Tereza Colomer (2017) em *O papel dos clássicos na escola* disserta sobre a imprescindibilidade de apresentar os clássicos e as obras mais conhecidas da Literatura Infanto-juvenil às crianças e aos adolescentes. Segundo ela, essas obras exercem a função de coesão social, interligando as culturas entre as sociedades, também por serem concebidas como instrumento de sentido, sendo um referencial em termos de comportamento, de emoções e também como fontes de experiências.

Segundo Colomer (2017), é indispensável a apresentação dos clássicos e das obras mais conhecidas da Literatura Infanto-juvenil às crianças e aos adolescentes pois obras desse tipo desempenham o papel de coesão social, conectando entre si as culturas existentes na humanidade; assim como o de construção de sentido, constituindo-se a própria tradição literária na compilação dos mais diversos pensamentos já formulados sobre a existência humana. Além disso, atuam como um mapa cultural, promovendo a categorização de variadas manifestações culturais em níveis de recepção do apreciador/leitor e em gêneros artísticos distintos.

Confirmando a relação frutuosa entre a Literatura Clássica e as crianças e os adolescentes, é novamente apresentada a visão de Machado (2002) que enfatiza esse contato pela narrativa que tais obras oferecem. Assim, partindo desse ponto de vista, não é necessário, defende a autora, que os leitores mais novos e inexperientes submetam-se de imediato a decodificar expressões desconhecidas de seu léxico e

construções textuais demasiadamente elaboradas como se encontram nos textos originais das obras, mas se dispor a conhecer o enredo e o conteúdo dos clássicos.

Na humanidade, há grandes exemplos de notáveis personalidades que tiveram obras pertencentes à Literatura universal como suas aliadas na construção de seu imaginário e de sua identidade intelectual, como Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, o crítico literário Roland Barthes e inúmeros outros célebres nomes, sem mencionar quantas outras linguagens artísticas e até outras áreas do conhecimento que tiveram sua constituição alicerçada em narrativas clássicas.

Assim, a apresentação das narrativas mais conhecidas da humanidade aos mais novos deve ocorrer, enfatizando-se em sua essência, proporcionando-lhes uma intimidade com tais clássicos de modo a promover-lhes uma marcante experiência com suas narrativas a ponto de o jovem leitor passar daí por diante a enxergar os personagens e os fatos como uma verossimilhança da vivência humana e como um referencial de pensamento, de ponto de vista e de comportamento, encontrando-se também a nova geração com seus antepassados por meio da representação literária. Esse último aspecto é deveras importante, pois conhecer o indivíduo as suas raízes significa conhecer-se a si mesmo, ou seja, sua história de origem.

Para tanto, o primeiro contato com a tradição literária deve ocorrer da forma mais adequada ao contexto e à maturidade do leitor, apresentando-lhe se necessário uma releitura (adaptação) das obras de Literatura clássica. Essa recomendação, no entanto, é apenas uma mera sugestão, pois de acordo com a necessidade, as narrativas não são impedidas de serem apresentadas em até outras linguagens artísticas, como o teatro ou o cinema.

Para se aprofundar na temática Literatura clássica e sua apresentação ao público infanto-juvenil, é preciso desconstruir primeiramente a visão equivocada de que as obras pertencentes a essa categoria são

inacessíveis ao público comum ou que no máximo se destinam a seletos grupos de leitores.

Para desconstruir essa visão equivocada acerca do termo “clássicos”, será neste momento utilizado o conceito que Calvino (2007, p.10) formulou: “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.”

Partindo desse ponto de vista, o conceito de Literatura clássica, segundo o autor supracitado, diz respeito mais à recepção do leitor do que ao teor das narrativas presentes ou à estima da crítica por tais obras, assumindo esse termo ora discutido uma definição subjetiva/particular que sintetiza a experiência individual do leitor.

Desta forma, viver uma experiência com uma narrativa clássica significa adquirir substância para si em sua existência humana: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, p. 10, 2007), ou seja, a Literatura clássica é por si mesma uma escola de vida que guarda ensinamentos cruciais para a formação humana, equiparando-se à aquisição da habilidade da leitura e da escrita para a criança.

Por meio das características dos clássicos expostas em parágrafos anteriores, constata-se sua presença atuante nas mais antigas gerações e em todas as que não de vir, constituindo-se a Literatura clássica como um verdadeiro elo entre os mais velhos e os mais novos, sendo novamente os clássicos um guardião das experiências humanas universais ao longo dos séculos, constituindo-se em um ponto de encontro entre a humanidade de ontem e a de hoje.

Considerações finais

Ao longo de todo o texto, observou-se que a Literatura, sobretudo a clássica, foi apresentada à sociedade para diversos fins: educar, instruir, incentivar o patriotismo e o civismo, conferir a um indivíduo status social, entre outras finalidades. Independente do objetivo temporal que com determinadas obras procure se atingir, observa-se um fenômeno digno da atenção de qualquer pesquisador da área e/ou dos educadores: a Literatura é um instrumento de transformação do meio social e é, por outro lado, capaz de unir povos, seja por meio da representação dos costumes sociais ou pela união de gerações retratada em uma arte que se faz depositária das experiências humanas, unificando desta forma a humanidade.

À medida que se vão investigando as finalidades da Literatura ao longo das épocas, se confirma que essa arte é um motor propulsor para grandes e definitivas revoluções internas/individuais e/ou coletivas, ao mesmo tempo que assume seu papel conservador, registrando o comportamento e costumes humanos. Os clássicos são paradoxalmente revolucionários e conservadores. E é essa fascinante antítese que os torna indispensáveis ao espírito humano, constituindo-se em um bem irrevogável à humanidade desde a infância.

Abordar os clássicos como o retrato da interculturalidade é reconhecer que as obras pertencentes a essa categoria, ainda que essa definição se configure em um tanto subjetiva, jamais se perdem no tempo - é reconhecer que tais narrativas se ressurgem a todo instante com novos nomes e em novas formas de apresentação. Saber que os clássicos promovem a interculturalidade, seja dentro de uma região, de um País ou até mesmo entre continentes, é reconhecer que toda raiz cultural de um povo se origina de um só lugar ou partem de um mesmo ponto.

Por todos os aspectos apresentados acima acerca do que vem a ser a Literatura, conclui-se esta seção defendendo ferrenhamente que essa arte deve ser apresentada desde a infância, pois nos clássicos é que

estão presentes os pilares para uma plena formação espiritual do indivíduo. Os clássicos promovem ensinamentos e formações tão salutares, tornando-se tão essenciais à formação humana, quanto as brincadeiras infantis também o são para a humanidade e por motivos semelhantes.

Referências

ALMEIDA, J. L. (1911). **Historias da nossa terra** (6a ed. rev. e aum.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Francisco Alves.

BILAC, Olavo, 1865-1818. **Através do Brasil** / Olavo Bilac, Manoel Bomfim. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 280 p.; 21 cm

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo, SP: Cultrix/Pensamento, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. Moderna. São Paulo, 2000.

COLOMER, Teresa. **O Papel dos clássicos na escola**. In: Introdução à Literatura infantil e juvenil atual. Ed. Global. São Paulo, 2017.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores**. Ed. Melhoramentos, 2012.

JACOBI, J. **Complexo, arquétipo, símbolo na psicologia de C. G. Jung**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Cultrix, 1990.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1998.

LAJOLO, Marisa. **“Literatura infantil brasileira e estudos literários”**. In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 97-110

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. ed. Ática. 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145 p.

RASPE, Rudolf Erich. **As aventuras do barão de Munchausen**. Tradução: Ana Goldberger. Editora: Iluminuras. Páginas: 200.

Leitura e autoria feminina em sala de aula

Luane Tamires dos Santos Martins¹

A literatura escrita por mulheres enfrenta há muito tempo desafios significativos para conquistar seu espaço num domínio literário historicamente dominado por homens. Desde os primeiros estudos sobre mulheres na literatura, tem sido uma batalha contínua para dar visibilidade aos textos escritos por autoras femininas.

Nesse contexto, tanto o conceito de literatura quanto o de leitura estão constantemente sujeitos a interpretações em evolução, uma vez que os significados entrelaçados são diversos. Compreender esses conceitos, mesmo que de maneira inicial, pode ajudar a refletir sobre a presença ou ausência de textos escritos por mulheres nas salas de aula, por exemplo.

Nessa perspectiva, refletir sobre a definição de literatura revela um jogo de relações discursivas que aponta para dinâmicas de poder, de proibição e de imposição, que também são moldadas e reforçadas no contexto da sala de aula, envolvendo o professor e o leitor. Assim, pensar em estratégias de leitura de textos literários, principalmente de autoria feminina, pode provocar uma revisão da história da literatura e uma reavaliação do próprio ato de leitura, convidando o leitor não apenas a interpretar o texto, mas a se ler a si mesmo e ao mundo. Isso os encoraja a se tornarem sujeitos reflexivos e criativos, erguendo suas vozes assim como as mulheres fizeram diante das restrições que tentaram excluí-las.

1 fdgdfg

Leitura e literatura

O processo de leitura e escrita deveria ser acessível e natural para todos na sociedade, mas ao longo do tempo tem se tornado cada vez mais rígido e automático, especialmente quando se trata da leitura de textos literários nas aulas de Literatura em escolas pelo país.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Annie Rouxel (2012) nos ajuda a refletir sobre a necessidade de ressignificar esse processo da leitura em sala de aula. Em seu artigo “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?”, Annie Rouxel apresenta-nos uma discussão sobre a dimensão da leitura em ambiente escolar e o papel do leitor. Assim, a autora ressalta a diferença entre leitura analítica e leitura cursiva, trazendo reflexões em torno do ato de ler e de como, por muitas vezes, o leitor foi deixado de lado nesse processo da leitura.

Segundo Rouxel, a leitura analítica é aquela que se interessa pelos detalhes do texto e tem como objetivo principal formar um leitor capaz de responder as injunções do texto, um leitor que se preocupe muito mais com o que texto tem a dizer do que o que ele próprio tem a dizer com base no texto. Leitor este que é habitual nos espaços escolares, segundo a perspectiva da autora em questão.

Já a leitura cursiva seria uma forma de leitura mais livre do texto literário com a função de estimular a apreensão do sentido do texto a partir do todo. É uma leitura particular, onde o sujeito se identifica com o texto, codifica e decodifica seus sentidos e entre linhas. E assim, a experiência da leitura transcende o próprio texto uma vez que ler passar a ser “ler-se a sim mesmo”. (Rouxel, 2012, p. 277).

Além disso, Rouxel nos faz lembrar como a história do ensino de literatura vem há muito tempo excluindo tanto o ato de ler textos literários como o próprio leitor. Ao aluno é destinado apenas o lugar da reprodução do texto e da análise de suas estruturas, enquanto seu “olhar” e sua subjetividade são deixados de lado, uma vez que “(...) Na verdade, o estudo do texto, longe de ser um espaço de relações individuais

e coletivas, era muito mais formação concebida como submissão ao texto.” (Rouxel, 2012, p.274). Nesse sentido, pode-se compreender que a leitura literária em espaço escolar ao longo dos anos termina, por vezes, focando mais na análise do texto que nos sentidos do mesmo. É nessa perspectiva que a autora apresenta os conceitos de leitura cursiva e leitura analítica.

Para Rouxel é preciso criar estratégias para o espaço escolar em que as singularidades dos leitores em formação sejam respeitadas. Assim, se quisermos formar leitores de textos literários no ensino médio, precisamos ressignificar o papel da identificação do sujeito leitor, investir na subjetividade do mesmo, compreendendo que é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular.

Já no artigo “Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva” (2018), Annie Rouxel retoma a discussão sobre leitura, apresentando-nos o conceito de leitura subjetiva, refletindo sobre como a leitura pode influenciar na construção da subjetividade do sujeito leitor, em seus valores, em seu modo de ser e de se perceber frente a sociedade em que vive. Neste caso, a leitura subjetiva resgata o prazer estético do texto sem abandonar o processo de reflexão crítica.

Neste sentido, a autora afirma que, quando o leitor aceita participar do jogo literário, a literatura tem o poder de fazer com que o leitor se construa e se desconstrua nas malhas de sentidos emergentes da leitura literária. Assim, a leitura literária subjetiva seria uma ruptura com a tradição da literatura no tocante em que esta afastava a subjetividade do leitor, perdendo-se exclusivamente ao texto. Assim, o leitor engaja todo seu ser na leitura do texto literário, tornando-se não apenas uma leitura do texto, mas um processo contínuo de ler-se a si mesmo. Dessa forma, esse processo de leitura foge completamente ao trabalho mecânico e meramente analítico dado por séculos aos textos literários em sala de aula. Nesse ínterim, faz-se necessário também refletirmos sobre o próprio conceito de literatura e seus impactos no processo de leitura.

Nessa perspectiva, podemos observar que o próprio conceito de “literatura” é complexo e, conseqüentemente, muitas vezes mal trabalhado nas aulas. Nesse sentido, vale a pena retomarmos algumas possíveis definições do termo em questão.

Segundo Roberto Acízelo de Souza (1992), a palavra “Literatura” foi incorporada ao vocabulário das línguas orientais por volta do século XVIII, inicialmente referindo-se apenas à habilidade de leitura e escrita do indivíduo. No entanto, ao longo dos anos, a palavra passou por várias mudanças de significado. Para Jorge Wanderley (1992, p. 253), a definição de literatura é complexa, pois está intimamente ligada ao conceito de poético e beleza, tornando praticamente impossível uma definição clara no dicionário (Wanderley, 1992, p. 254).

Já o autor Antonie Compangon (1999), por sua vez, em “O demônio da teoria: literatura e senso comum” apresenta sete conceitos que permeiam os estudos da obra literária, a saber: a literatura, o autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história e o valor. Dentre os tais, considerando o que venha a ser literatura, ressalta a complexidade em definir o termo “literatura” ao longo dos tempos, desde a compreensão clássica, aos sentidos amplos e restritos do termo. afirma que em um sentido amplo literatura é compreendida como aquilo que é impresso, todos os livros de uma biblioteca e no sentido restrito afirma que as implicações sobre o termo variam de época para época. Fazendo isso retorna aos posicionamentos de Aristóteles e Barthes e pontua sobre o sentido moderno da noção de literatura.

O autor introduz uma discussão sobre a concepção de cânone e afirma que ao identificarmos a literatura como aquilo que os grandes escritores escrevem, estamos negando todo aparato literário existente que foge desta concepção. Sendo assim, afirmar que um texto é literatura é conseqüentemente dizer que outro texto não é. Esse modo de conceber a literatura restringe o conceito à literatura culta, aos clássicos, aqui empregado como sinônimo dos cânones, e não a literatura popular.

Assim, Compagnon incita-nos a refletir sobre a própria construção da teoria literária e a possibilidade de estarmos um “entrelugar da verdade” da literatura em que seja possível alinhar os aspectos fundamentados e defendidos pela teoria literária ao senso comum, que fora desprezado pela mesma durante muito tempo. Para o autor em questão, “a perplexidade” seria a única substância moral da literatura.

O autor, por fim, não define literatura, pelo contrário, reforça a ideia de que é um termo bastante complexo de ser definido e termina afirmando que “literatura é literatura”, é tudo aquilo que os professores e os editores decidem chamar de literatura. O que os autores em questão concordam é que a Literatura produz um efeito no sujeito que a ler, um sentido que se completa nas entrelinhas do texto literário a partir da subjetividade leitor.

Nesse sentido, o autor Tzvetan Todorov (2010) em seu texto “A literatura em perigo” inicia seu texto refletindo sobre seus primeiros contatos com o universo da leitura e da literatura, ressalta a contribuição dos seus estudos na França para obter maior liberdade em analisar o texto literário e seus sentidos, distanciando-se, assim, do caminho inicial de seus estudos frente à teoria clássica da literatura.

O autor apresenta uma crítica sobre o ensino de literatura no ensino médio, considerando que este fora reduzido ao ensino formalista devido à existência desta didática no ensino superior. Ou seja, se os professores aprenderam assim, tendenciosamente eles passam a ensinar assim também. Doravante, o autor reforça sua tese de que existe uma concepção clássica que afirma que a literatura não mantém relação com o universo exterior, demonstrando que apesar disto, a teoria clássica da poesia seria uma exceção, pois a mesma permaneceria afirmando esta relação entre seu objeto e o mundo exterior. Apresenta um breve histórico das mutações da teoria literária frente aos séculos, considerando que é nos movimentos do século XX (chamados “de vanguardas”) que se insurge uma revolução da concepção artística.

Todorov (2010) ainda afirma o poder que a literatura tem nos conectar com nós mesmos e com os outros. De nos expandir através das diversas personagens, ao mesmo tempo em que nos percebemos nelas e por elas. Partindo de uma concepção abrangente do que é literatura, ressalta a necessidade da literatura ser considerada como estudo do próprio ser humano, rejeitando assim, as postulações clássicas e limitantes de sua conceitualização.

Dessa forma, ao retomarmos brevemente autores clássicos a respeito do que venha a ser literatura, podemos observar que todos esses autores concordam que a literatura causa um efeito no leitor, um sentido que se revela nas entrelinhas dos textos literários através da subjetividade do leitor; e que, ao escolher trabalhar com este ou aquele texto literário, automaticamente exclui-se um outro. É nesse processo de exclusão que percebemos o lugar do texto literário de autoria feminina que discutiremos no próximo tópico.

Autoras mulheres: conhecemos?

Já sabemos que existe uma necessidade de se pensar formas diferentes de trabalhar o texto literário em sala de aula com o objetivo não apenas de desmembrar o texto, analisando-o de forma engessada; mas sim, estratégias que despertem nos leitores o desejo pelo texto e que os impulsionem a conectar-se com o mesmo. Entretanto, faz-se pertinente nos perguntarmos também, quais textos têm sido trabalhado nas aulas de Literatura, ainda que de forma engessada? Será que o texto de autoria feminina tem adentrado esse lugar?

Para refletirmos sobre esta questão, faz-se necessário voltarmos um pouco no tempo. Em 2018 foi publicado pela editora Novas Edições Acadêmicas, em parceria com Jailma dos Santos Pedreira Moreira, o resultado do texto monográfico defendido em 2012, intitulado, intitulado “Biblioteca escolar: políticas públicas, literatura e feminismos-Escrita de autoria feminina me bibliotecas escolares”. Nesse trabalho,

buscamos averiguar o lugar dos textos de autoria feminina nas bibliotecas de 4 escolas públicas do município de Alagoinhas, bem como as políticas públicas para leitura e bibliotecas propostas em nosso país.

O trabalho em questão nos permitiu constatar que as políticas públicas existentes no país para bibliotecas, leitura e disseminação de textos literários não estão sendo eficazes no que se diz respeito aos textos de autoria feminina, uma vez que, nesses espaços o quantitativo dos livros de homens e mulheres era completamente desproporcional. Além disso, a própria manutenção dos espaços e do acervo literário dar-se-á de forma precarizada, impossibilitando o acesso significativo aos leitores. Os textos de escritoras permaneciam invisibilizados tanto nos espaços de bibliotecas quanto na sala de aula.

Assim, vasculhemos um pouco a nossa memória: quantos livros de autoras mulheres lemos durante o nosso período escolar? Pensar sobre a presença/ausência da literatura de autoria feminina em nossa vida escolar básica nos faz compreender que os textos de escritoras sempre estiveram ausentes das aulas de Literatura em nosso país.

O trabalho publicado em 2018 sobre a literatura de autoria feminina nas bibliotecas escolares municipais de Alagoinhas, além de buscar averiguar o lugar dos textos de autoria feminina nas bibliotecas de escolas municipais de Alagoinhas, nos permite ainda hoje refletirmos sobre o processo de escrita para essas mulheres em nossa sociedade e como a cultura interfere ou não nesse processo.

Diante disso, durante o processo de pesquisa monográfica do referido texto acima, foram mapeados um total de 3.446 livros considerando os acervos das quatro unidades escolares investigadas. Dente esse montante, apenas 600 livros eram escritos por mulheres. Entre os nomes das poucas escritoras presentes nesses acervos, destacavam-se os livros de autoras consideradas “clássicas” (ou ao menos aparecem destacadas em alguns dos livros didáticos de literatura e na periodização literária nacional), como por exemplo, Ana Maria Machado, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Cecília Meireles.

O que essas escritoras possuem em comum? Será que elas possuem, de fato, algo em comum? Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza (1910), diplomou-se em 1925 e ingressou no jornalismo, despontando no Modernismo com a publicação do seu primeiro romance intitulado “O quinze” em 1930. Também foi a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras.

Nessa perspectiva, Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril de 1923. Estreou na literatura em 1944, com um livro de contos intitulado “Praia viva”. Além de representante do movimento Pós-Modernista, foi membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa.

Já Ana Maria Machado nasceu no Rio de Janeiro (1941), é escritora de textos de literatura infantil, foi a primeira escritora desse gênero a adentrar a Academia Brasileira de Letras, tendo seu primeiro livro publicado em 1977, “Bento que bento é o frade”.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro no dia 7 de novembro de 1901. Estreou aos 18 anos na literatura com o livro “Espectros”. É considerada uma das principais poetisas na literatura nacional. Durante os anos 50 concorria uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, mas não entrou, uma vez que nesse período mulheres ainda não eram aceitas. Vale lembrar que a primeira mulher a alcançar essa “graça” foi a escritora Rachel de Queiroz, em 1977.

No que diz respeito a escritora Clarice Lispector, sabemos que a mesma nasceu em 1920 na Ucrânia, mas seus pais a trazem ainda com meses de vida para o território brasileiro, onde tempos mais tarde a escritora se naturalizaria. Seu primeiro romance estreia em 1944, “Pero do coração selvagem”. A autora, apesar de bem aclamada e considerada principal voz feminina do romance da terceira geração modernista, nunca se candidatou à Academia Brasileira de Letras.

Em linhas rasas, considerando essas breves biografias das escritoras, podemos observar que seus primeiros escritos emergiram a partir do século XX, quando a escola literária do Modernismo está

em ascensão e consolidação no espaço nacional. Professores e estudiosos de literatura concordam que o Modernismo trouxe mudanças significativas no cenário literário brasileiro, principalmente no que diz respeito a colaborar com a quebra da rigidez dos textos consagrados como “Literatura” e na flexibilização da linguagem. Diante disso, cadê os escritos de mulheres anteriores ao século XX? Mulher não costumava escrever literatura ou seus textos nunca foram lidos/vistos?

As possíveis respostas a estas perguntas já nos darão pistas para refletimos sobre o porquê de tanto nas bibliotecas escolares quanto nos nossos próprios repertórios de leitura existem tão poucos livros escritos por mulheres. Culturalmente fomos condicionados a acreditar que mulheres não escreviam, e quando escreviam os seus textos não alcançavam a qualidade necessária para estar dentro desse espaço tão importante denominado Literatura.

Nesse sentido, a escrita literária feminina, por sua vez, foi excluída majoritariamente do cânone literário por muitos anos. Quando a teoria literária clássica considera o autor como uma espécie de Deus criador (Todorov, 2010), soberano da criação emanado de luz e potencialidade criativa, ressalta o caráter patriarcal do gênero masculino numa perspectiva de construção cultural, assim, exclui a mulher deste campo subjetivo da criatividade tornando-a como simples objeto de apreciação, pois conforme afirma Norma Telles (2008, p.403) “(...) À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação. (...) [A mulher] É musa ou criatura, nunca criadora.”

Ao discutir sobre a “A escrita feminina”, Freitas (2002) ressalta que apesar de diversas autoras terem escrito e publicado seus textos (mesmo que com bastante dificuldade), os primeiros traços da libertação feminina na escrita ocorreram apenas no começo do século XX, com uma escrita pautada na fantasia insubmissa, procurando a descrição precisa do seu papel no mundo e sua reinvenção. Segundo a autora:

A literatura não é para as mulheres uma simples transgressão das leis que lhes proibiam o acesso à criação artística. Foi, muito mais do que isso, um território liberado, clandestino. Saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia (...). Apenas desabafo? Não, a literatura feminina é mais um registro de inconformismo da mulher àquelas leis. (Freitas, 2002, p. 119)

Nesse sentido, podemos afirmar que o fato dessas escritoras não estarem sob a luz dos holofotes literários, não significa que elas não escreviassem. Assim, como afirma Jailma dos Santos Pedreira Moreira (2020):

A ausência não significava inexistência. O fora era um fora-dentro, que apontava para o devir: uma outra possibilidade de contar e recontar essa história mal contada. Então, o fora, pensando na textualidade feminista, não reclama somente ser incluído, adentrar, colocar o livro na prateleira, mas uma atenção para o que esse livro, essa produção feminista nos provoca, nos convoca.” (Moreira, 2020, p. 165).

Portanto, era necessário criar estratégias de estar no devir “fora-dentro” e romper com o silenciamento do sistema, com essa “memória” unilateral que nos foi direcionada, era necessário colocar em questão a ordem dos discursos que tentou(tenta) nos manter fora através duma ótica machista e excludente. Era preciso buscar meios de serem lidas, meios para recontar uma história. Assim, adentrar o espaço do cânone e aos espaços de poder, como a sala de aula, tem sido luta constante de nossas escritoras.

Considerações finais

Como observamos, é crucial refletir sobre os conceitos de leitura, literatura e escrita literária por mulheres, assim como sobre as práticas

que emergem dessas conceituações. Compreender a literatura de uma perspectiva crítico-cultural implica estar aberto às diversas performances textuais possíveis, evitando fixar sentidos e reconhecendo suas nuances, especialmente nas fronteiras sociais que nos entrelaçam, como as de gênero e suas interconexões.

Nesse sentido, entender a leitura como um ato político é assumir controle sobre o mundo, permanecendo em constante movimento de percepção e imersão na cultura que nos rodeia. É desconstruir-se e reconstruir-se conforme nos conectamos ou não com o objeto da leitura, refletindo também sobre o que está ausente ou deixado de lado intencionalmente.

Tornar-se um leitor de textos literários escritos por mulheres é questionar a narrativa histórica que nos foi transmitida, enquanto refletimos sobre nossa própria identidade e ação nessa história. Significa questionar os sentidos fixados e a penetração de discursos excludentes, geralmente patriarcais, racistas, classistas e coloniais, que são profundamente enraizados na sociedade em que vivemos. Como discutido, trazer a literatura escrita por mulheres para a sala de aula não se limita a reconfigurar arquivos de uma historiografia oficial; pode ser um ato de empoderamento e subversão da ordem estabelecida.

Nesse movimento de subversão e reflexão sobre as estruturas vigentes que moldam nossas vidas, o trabalho com a leitura, a literatura e a produção literária de mulheres em sala de aula, como espaço de formação de indivíduos, pode abrir novas linhas de possibilidade.

Portanto, é crucial refletir sobre que tipo de prática de leitura literária promovemos na sala de aula: se é uma prática que libera o sujeito para pensar e explorar outras perspectivas críticas e de vida, ou se ainda estamos presos a uma abordagem de leitura analítica que limita a reverberação crítica e criativa do texto e dos sujeitos. É também uma oportunidade de aprender a ler de maneira mais profunda, desconfiando dos sentidos estabelecidos e mergulhando na rede de significados como leitores, co-autores ou criadores.

Nessa trajetória, questionar a literatura produzida por sujeitos historicamente excluídos é essencial, pois pode abrir caminhos significativos. Investigar a presença das mulheres no campo literário e trazer suas produções ficcionais para a sala de aula representa uma abertura importante. Através de uma leitura subjetiva e cultural dessas obras, o ato de leitura se potencializa, respondendo ao chamado dos que foram marginalizados e incentivando-nos a erguer a voz, como nos lembra bell hooks (2019), para nos tornarmos sujeitos ativos na construção de significados no mundo.

Essa é a potência da literatura escrita por mulheres em sala de aula que desejamos enfatizar aqui, considerando as múltiplas reverberações que isso pode engendrar. Ao realizar uma leitura subjetiva das obras literárias de autoras femininas, somos convidados a nos tornar protagonistas e autores de nossas próprias histórias, lembrando-nos das exclusões passadas e atuais, mas, acima de tudo, reconhecendo nossa capacidade de inventar e criar estratégias, percebendo-nos como leitores que tecem os fios do texto na complexa tessitura da escrita e reescrita do mundo.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FREITAS, Zilda de Oliveira. **A literatura de autoria feminina**. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia. NASCIMENTO, Enilda Rosendo (orgs). *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Arquivos culturais e a produção literária de mulheres: o fora como dispositivo. In: PEREIRA, Áurea da Silva. CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Letramento, identidades e formação de**

educadores: pesquisa e formação- práxis pedagógica. CAMPINAS-SP: Mercado das Letras, 2020. p.159 -174

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Por outros arquivos culturais: o GT mulher e literatura e suas perspectivas para não esquecer o político. IN: SANTOS, Osmar Moreira dos. (Org). **Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil**. Salvador: EDUNEB, 2016. p.243-272.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Microtecnologia subjetiva de escritoras negras em sala de aula. In: OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; SANTIAGO, Ana Rita.(Org.). **Literaturas afro-brasileiras e africanas**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2020, v. 1, p. 45-54.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafio epistemológico, ético e didático da leitura subjetiva. Tradução Rosiane Xypas. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Porto Alegre, v. 20, n.35, 2018, p. 10-25.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Caderno de Pesquisa**. v. 42, n.145, 2012, p. 272-283.

SOUZA, Roberto Acizelo. Teoria da Literatura. JOBIN, José Luís.(Org.). **Palavras da crítica:** tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In: PRIORE, Mary Del (Org.). TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 401-442.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Cultivando a leitura literária no ensino fundamental

Leonardo da Conceição Soares¹
Rosângela Neres Araújo da Silva²

Uma problemática que tem perdurado, ao longo dos anos, pelas séries da escola pública, é o baixo nível de leitura observado em grande parte dos alunos, acompanhado por uma antipatia por qualquer atividade que exija leitura. Entretanto, quando nos voltamos para o processo de alfabetização desses alunos, percebemos que, nessa fase, o interesse pela leitura é observável. Tal contexto nos leva, então, a levantar o seguinte questionamento: o que pode estar acontecendo para que esse gosto seja diminuído ou até perdido ao longo dos anos escolares?

Pretendemos, neste estudo, oferecer a possibilidade de o aluno dar continuidade ao seu processo de letramento literário, a partir da leitura de livros que estejam mais próximos dos seus níveis de leitura. Desse modo, temos como proposta aplicar a sequência básica (Cosson, 2022) com alunos do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental da escola na qual atuamos, junto a outros procedimentos, como as oficinas e os diários de leitura, a partir de uma obra que faz parte da saga *Harry Potter*, *Os contos de Beedle, o Bardo*, livro de contos fantásticos que pertence à própria história do *Harry Potter* e é um dos materiais literários que os personagens da saga leem, em uma das matérias da Escola de *Hogwarts*.

-
- 1 Mestre em Letras (PROFLETRAS). Professor efetivo da Rede Estadual da Paraíba e da Rede Municipal da Cidade de Guarabira, Paraíba. E-mail: prof.leonardosoares7@gmail.com.
 - 2 Orientadora. Doutora em Letras (Literatura e cultura). Professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba e integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: rosangelaneres@servidor.uepb.edu.br.

Optamos pela sequência básica de Rildo Cosson (2022) porque, através dela, poderemos elaborar estratégias de leitura com ênfase no letramento literário dos alunos, esperando que, a partir desse processo, o aluno possa vivenciar a literatura dentro da escola, sem que ela perca o seu verdadeiro sentido, visto que, nas salas de aula de Língua Portuguesa, a literatura muitas vezes é tratada como um pretexto para o ensino de outros conteúdos.

A sequência básica proposta por Rildo Cosson (2022) é composta por quatro etapas, sendo elas: motivação, introdução, leitura e primeira interpretação, que propomos desenvolver com o intuito de contribuir efetivamente com o processo de formação de cada educando que vivenciará esta pesquisa, para fazer com que esses educandos deem sequência a outras leituras, seja com um aprofundamento da mesma obra quanto na busca de outras.

Mediante ao sucesso que as obras da literatura fantástica, sobretudo a saga *Harry Potter*, têm obtido em meio ao público jovem, a proposta tem por objetivo geral promover o letramento literário dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2022), a partir da obra *Os contos de Beedle, o Bardo*.

Por objetivos específicos propomos: apresentar os fundamentos acerca da literatura infantil e juvenil e da literatura fantástica; analisar a obra *Os contos de Beedle, o bardo*, de J. K. Rowling, sob a ótica da literatura fantástica; empregar proposta de intervenção com a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2022), no 6º ano do Ensino Fundamental; produzir um caderno didático que contribua com outros professores da educação básica que têm enfrentado estas mesmas dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura literária, em sala de aula. Vale salientar que esta pesquisa é um recorte de dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Formando leitores literários: a importância do letramento literário no contexto escolar

Portanto, sabendo-se que existem letramentos, no plural, há também o letramento literário que segundo Cosson:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, 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, 2022, p. 12).

Em outras palavras, o letramento literário é o processo de apropriação da literatura, através dos textos literários, garantindo seu domínio efetivo no campo da linguagem, visto que “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (Cosson, 2022, p. 16).

Desse modo, devemos compreender que o letramento literário, sendo uma prática social, é uma responsabilidade da escola (Cosson, 2022), no entanto, a escola não tem obtido muito sucesso no que diz respeito a essa questão, sobretudo, pelo fato de a leitura ser tomada muitas vezes sob uma visão utilitarista com o fim alfabetizador.

De acordo com Cosson (2022, p. 29), “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”. Assim, a leitura de literatura pode e deve ser ensinada, pois, o fato de não saber ler literatura, influencia

diretamente na procura ou na repulsa da mesma, visto que o leitor só gostará de ler aquilo que entende.

Assim, dependendo da maneira de como o ensino foi efetivado, o aprendizado pode ser bem ou malsucedido (Cosson, 2022), pois, de acordo com Colomer, “a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a sua própria linguagem” (Colomer, 2017, p. 27), no entanto, dificilmente elas chegarão a esse conhecimento sozinhas, sem mediação.

Uma outra questão que tem prejudicado o trabalho com a literatura nas salas de aulas, diz respeito à seleção dos textos. Percebemos que enquanto a criança está nas fases da educação infantil e primeiros anos dos anos finais do ensino fundamental, ela não apresenta afugentamento pela literatura e pela leitura de textos literários, no entanto, é imprescindível relatar que nesses períodos de formação os textos estão adequados à sua faixa etária, pois, os textos que são apresentados, em sua grande maioria pertencem à literatura infantil ou juvenil.

No entanto, quando essa criança se torna adolescente e atinge séries maiores, ela não mantém o mesmo gosto pela leitura observado nas séries iniciais. Acreditamos que esse fenômeno aconteça, sobretudo, pelo fato da mudança dos gêneros literários que ocorrem nesse período. É óbvio que, ao passo que a criança vá amadurecendo, ela seja apresentada a outros textos, no entanto, como tem sido essa apresentação? Por que a literatura infantil e juvenil é retirada da vida do educando como se já não servisse mais para a sua realidade?

De acordo com Cosson, “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. (Cosson, 2022, p. 35). É por isso que o próprio Cosson (2022), apresenta algumas atividades sistematizadas para a efetivação do trabalho com a literatura e o letramento literário, como a sequência básica e a sequência expandida, que apresentam um norte a respeito

do trabalho com a literatura, seguindo essas reflexões. De acordo com o autor:

Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas. A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. [...] A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. [...] A terceira perspectiva é a do *portfólio*. Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do *portfólio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (Cosson, 2022, p. 48-49).

Nesta pesquisa, optamos pela sequência básica para uma melhor organização do trabalho. A sequência conta com quatro etapas ou oficinas que são: motivação, introdução, leitura e primeira interpretação, as quais explicitaremos adiante.

A motivação “[...] consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (Cosson, 2022, p. 77), ou seja, esse primeiro passo da sequência do letramento literário consiste em preparar o aluno para adentrar no texto. De acordo com Cosson (2022), o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra vai depender de como foi feita essa motivação.

O segundo passo da sequência básica é a **introdução**. “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2022, p. 57). Esse é um dos passos mais simples, no entanto, é necessário que não seja negligenciado para que não seja feito um trabalho oposto ao da motivação. Deste modo, mesmo a apresentação do autor e da obra pode ser pensado de maneira criativa e lúdica a fim de despertar ainda mais o interesse dos alunos.

O terceiro passo e o centro de toda a sequência é a **leitura** da obra selecionada. De acordo com Cosson, “Na questão da leitura, que convém ser feita prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura”. (Cosson, 2022, p. 81). A partir de uma boa motivação e introdução, essa etapa da sequência não apresenta problemas a ser realizada, a não ser que o nível de leitura dos estudantes não seja o esperado.

O quarto passo consiste na **primeira interpretação**. “A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor”. (Cosson, 2022, p. 83). Como o nome já especifica, nesse passo o estudante poderá fazer uma interpretação a partir de suas próprias percepções, sem influências de qualquer natureza, é o momento do aluno externar aquilo que apreendeu da obra. Ainda de acordo com o autor:

Qualquer que seja a maneira de encaminhar a primeira interpretação, convém que ela seja feita em sala de aula ou, pelo menos, iniciada na sala de aula. Essa exigência decorre do caráter de fechamento de uma etapa que a primeira interpretação precisa trazer consigo. Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário. (Cosson, 2022, p. 84).

De acordo com Cosson (2022, p. 104), “é preciso que o professor tenha em mente que um dos objetivos do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores”. Deste modo, para o próprio autor, não se pretende com essa sequência criar um caminho único que vá de uma a outra sequência, mas é necessário que o professor prepare essa proposta adaptando-a à sua realidade para que possa contribuir de fato para a fruição leitora e o letramento literário dos alunos a quem essa proposta se destinar, com o intuito de que os que forem alcançados por ela, tornem-se jovens leitores de literatura, tornando-os, conseqüentemente, adultos leitores quando não estiverem mais na escola.

A presente pesquisa está classificada como pesquisa-ação que, segundo Prodanov & Freitas, é “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 65), na qual, através do desenvolvimento de uma proposta de intervenção e análise qualitativa dos dados, visa contribuir para o trabalho com a literatura em sala de aula.

A pesquisa teve como população e amostra exclusivamente os alunos da turma A do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pública da cidade de Guarabira-PB, a saber, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Hélder Câmara, mantida pela Prefeitura Municipal.

A turma escolhida para a realização da pesquisa apresenta faixa-etária condizente com relação à temática abordada. No momento de organização para aplicação da pesquisa a referida turma era composta por 21 alunos, sendo 08 alunos do sexo masculino e 13 do sexo feminino entre as idades de 10 e 13 anos, sendo a maioria alunos que estão dentro da faixa etária esperada para a ano/série em curso.

Análise e discussão dos dados

Tendo sido apresentada a Metodologia deste trabalho no capítulo anterior, convém agora descrever como aconteceu o processo de aplicação da sequência básica proposta por Cosson (2022), através das oficinas que se sucederam em cada etapa de realização de nosso projeto de pesquisa.

Conforme nosso cronograma de execução, o projeto estava previsto para iniciar no segundo semestre do ano de 2023. Desse modo, tendo se encerrado o recesso junino, as aulas retornaram no dia 10 de julho de 2023, quando começamos a preparar todo o material necessário para o início da aplicação, iniciando com a impressão dos documentos de autorizações dos pais dos alunos para a participação deles no projeto de pesquisa.

Na semana do dia 25 de julho, pusemos em prática a oficina da **motivação**. Tendo em vista que a primeira aula deste dia, na turma do 6º ano A, não era de Língua Portuguesa, preparamos a sala do auditório para receber os alunos no momento da aula, que teria início no quinto horário, às 10h15 da manhã.

Por se tratarem das duas últimas aulas da manhã, eles organizaram seus materiais escolares e se dirigiram ao auditório. Chegando lá, logo na entrada no auditório, os alunos se depararam com alguns objetos que fazem referência à saga *Harry Potter*, assim como, de um painel com a imagem e nome da obra. Com curiosidade, percebemos que alunos se aproximaram dos objetos e comentaram entre si a respeito deles e, devido a um trabalho com exibição do primeiro filme que compõe a saga *Harry Potter* em um momento anterior, todos sabiam do que se tratava cada um dos objetos.

Inseridos nessa ambientação foi apresentado aos alunos um objeto para que os alunos opinassem sobre o que se tratava. Tratava-se de um cordão com um determinado pingente (conforme imagem abaixo), e foi questionado se eles conheciam aquele símbolo.

Imagem 1 – Pingente com símbolo das *Relíquias da Morte*



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tratava-se do símbolo das *reliquias da morte*, objetos que fazem parte do último conto que compõe a coletânea *Os contos de Beedle, o bardo*, mais precisamente o último conto nomeado “O conto dos três irmãos”, mas que também está presente no último filme que compõe a saga *Harry Potter* que eles desconheciam.

Nenhum aluno soube responder do que se tratava aquele objeto, nem o que significava o símbolo, ao passo que começaram a pedir ao professor que explicasse o seu significado. O professor afirmou que todos eles poderiam descobrir se prestassem atenção ao vídeo que seria exibido na tela através do projetor. Assim, os alunos fixaram os olhos na tela para assistirem à animação de “O conto dos três irmãos”.

Imagem 2 – Exibição da animação “O conto dos três irmãos”



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Após a exibição, os alunos afirmaram que ainda não entendiam o símbolo, pois não o tinham visto na animação. O professor então explicou que se tratava da junção das três *reliquias da Morte*. O triângulo representava a *capa da invisibilidade* dada pela *Morte* a um dos irmãos. O círculo ao centro do triângulo representava a *pedra da ressurreição* entregue a outro dos irmãos, e o traço no meio do círculo e do triângulo representava a *varinha das varinhas* também entregue pela *Morte* ao primeiro dos irmãos.

Os alunos ficaram surpresos com a explicação do professor e pediram para verem de perto o cordão com o pingente. Enquanto o cordão transitava de mão em mão, o professor começou a questionar a respeito da animação que acabaram de assistir. Um aluno logo afirmou que essa história daria um filme, ao que concordamos no mesmo momento. Outro aluno disse ter achado a *Morte* muito feia.

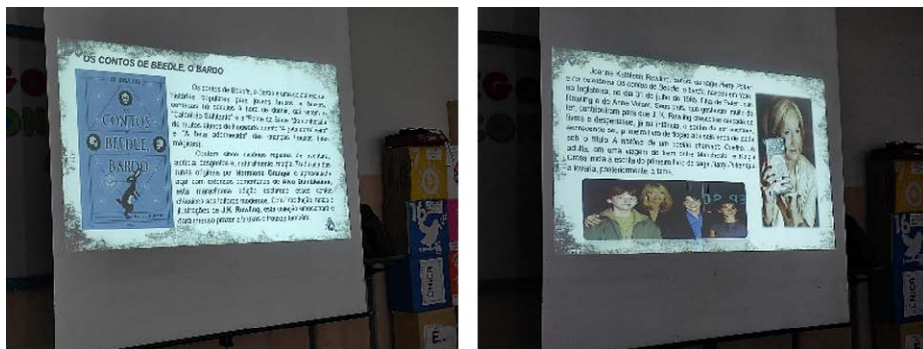
Com essa discussão, a aula foi encerrada, visto que os transportes começavam a chegar para levar os alunos residentes na Zona Rural. Assim foi concluída a primeira oficina do projeto.

No dia seguinte, era a hora de pôr em prática a segunda oficina da sequência básica, nomeada **introdução**. Como destacado por Cosson (2022), nesta etapa da sequência, deve acontecer a apresentação do autor e da obra a ser lida pelos alunos. Desse modo, a oficina da introdução ocorreu no dia 26 de julho de 2023, em 2 aulas.

A aula teve início às 7h da manhã, na qual o professor mais uma vez foi até a sala de aula dos alunos para que eles se dirigissem ao auditório da escola. Tendo chegado os alunos ao auditório, sentaram-se nas cadeiras dispostas em frente à tela branca e ao projetor que já exibia o primeiro slide com a imagem de um livro aberto e um título escrito, *Os Contos de Beedle, o bardo*.

Assim, teve início a apresentação da obra *Os contos de Beedle, o bardo* e da autora J.K. Rowling aos alunos, destacando que se tratava da autora de toda a saga *Harry Potter*, inclusive de um dos livros que originou o filme assistido por eles. As imagens 3 e 4 abaixo, mostram o momento da exibição dos slides.

Imagens 3 e 4 – Slides sobre *Os contos de Beedle, o bardo* e J.K. Rowling



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Dito isso, também foi destacada a relação da obra *Os contos de Beedle, o bardo* com a saga *Harry Potter*, além de um pequeno resumo de cada conto que compõe a obra, com todo o cuidado de não apresentar aos alunos nenhuma informação mais específica da narrativa, a fim de não antecipar ou atrapalhar a experiência leitora deles. Foi utilizada a exibição de slides no *Power Point*, com o auxílio do computador e do projetor.

Imagem 5 – Oficina da introdução



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Concluída essa apresentação da obra e da autora, às 8h30 da manhã, as primeiras duas aulas foram encerradas.

No dia 02 de agosto de 2023, teve início a oficina da leitura, com a leitura da obra *Os Contos de Beedle, o Bardo*. A aula teve início a partir das 07h05 da manhã com a entrega de uns kits aos alunos. Esses kits continham o livro *Os Contos de Beedle, o bardo*, além de um diário de leitura, cronograma de leitura, lápis, caneta e borracha. Os alunos foram divididos em quatro grupos, conforme as casas de *Hogwarts* da saga *Harry Potter*, e ao passo que o professor ia chamando-os para receberem os referidos kits, eles descobriam para que casa foram selecionados.

Após a entrega dos kits, foi explicado o cronograma de leitura aos alunos, dando ênfase para que os alunos respeitassem o referido cronograma, sem adiantá-lo ou atrasá-lo, visto que, o nosso objetivo era inicialmente o de criar uma rotina leitora, que não faria nenhum sentido se o aluno concluísse a leitura do livro já no primeiro dia.

Imagem 6 – Alunos com o livro *Os contos de Beedle, o bardo* e diários de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Além disso, foi explicado o que é um diário de leitura e como ele deveria ser preenchido. Esses diários de leitura são pequenos cadernos que foram confeccionados com a temática do projeto, onde os alunos iriam fazer as suas anotações e registros conforme fossem avançando na leitura.

A primeira leitura não foi feita em casa, mas de forma compartilhada na sala de aula. Contudo, a partir da segunda leitura, o aluno fez sua leitura individualmente em casa. Foi solicitado pelo professor que os grupos se ajudassem entre si, sobretudo àqueles alunos que ainda apresentavam dificuldade de ler, evidenciando a todo tempo que eles eram um grupo e que se auxiliariam mutuamente.

Ao longo das leituras dos alunos em casa nestas duas semanas, que compreendem o período de 14 dias, mas sendo especificamente 12 dias de atividades e leituras, visto que não foram acrescentados os domingos ao cronograma, o professor foi fazendo o devido acompanhamento dos diários em cada aula, para garantir que nenhum dos alunos deixasse de cumprir com os prazos, visto que, um atraso em qualquer uma das leituras organizadas no cronograma, poderia resultar na desistência desse aluno na continuação da leitura.

Desse modo, a etapa da leitura teve início no dia 02 de agosto, e foi encerrada no dia 15 de agosto de 2023. Nos dias de encontro presencial na sala de aula, os alunos partilhavam com o professor e com os demais colegas as leituras e atividades que haviam feito nos diários de leitura, através de leituras compartilhadas e entrevistas pelo professor. Esses encontros aconteceram no período de dez aulas, que compreende justamente as duas semanas destinadas à leitura.

Tendo sido concluída a oficina da leitura, demos início a oficina da **primeira interpretação** que aconteceu no dia 16 de agosto de 2023, tendo início às 07h da manhã com a socialização dos diários de leitura pelos alunos após a conclusão das leituras.

Com a sala disposta em círculo, os alunos partilharam tudo aquilo que vivenciaram durante a leitura e a execução das atividades no diário de leitura. Visto que ao longo do processo de leitura, os alunos já foram partilhando algumas anotações, agora, com a leitura do livro concluída, os alunos puderam descrever com mais afinco as suas experiências leitoras, assim como, apresentar as suas impressões pessoais de como foi a experiência de ler um livro, pois,

outro professor. Tendo sido retomada às 9h30 até às 10h15 da manhã do mesmo dia, sendo possível ouvir a todos os alunos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, foi elaborada uma proposta de intervenção no 6º ano do ensino fundamental, a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2022) e de oficinas, contemplando uma obra pertencente à literatura infantil e juvenil atual e à literatura fantástica, *Os Contos de Beedle, o bardo*, da autora da saga *Harry Potter*, J. K. Rowling.

Tendo percorrido, neste estudo, os passos da sequência básica, onde propusemos aos alunos uma experiência literária envolvente e engajadora, a fim de apresentar caminhos que poderão contribuir com o trabalho envolvendo a leitura de livros literários dentro e fora da escola. Nossa intenção foi apresentar uma experiência literária de imersão e de envolvimento com a obra.

A partir de nossa experiência na execução dessa pesquisa, podemos afirmar que a sua aplicação, junto à sequência básica e às oficinas, contribuiu com a formação leitora dos alunos que a vivenciaram na escola, destacamos, todavia, que o estudo que aqui apresentamos é limitado, tanto pela grandiosidade dos temas que optamos por explorar quanto pela pequena população que foi selecionada para vivenciar a pesquisa.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

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

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LEONARDO COSTA OFICIAL. **O Conto dos Três Irmãos - Harry Potter e as Relíquias da Morte.** YouTube. 31 de dez. de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NrKIWxDC8ag>>. Acesso em: 26 de jul. de 2023.

ROWLING, J. K. **Os contos de Beedle, o Bardo.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

Leitura literária na formação docente

Fabio Fernandes Barreto de Carvalho¹

Durante minhas caminhadas no ensino superior, ministrei disciplinas como, Comunicação e Expressão no curso de Enfermagem, Fisioterapia, Biomedicina, Português Instrumental nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, Português Jurídico no curso de Direito e Oficina de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia, este último sendo o que mais me identifico em virtude de se aproximar da área de Letras. Entendo também que essa identificação se dá pelo fato de ser um curso de formação de professores, uma experiência que tenho como uma fonte de conhecimento e de chance para disseminar uma prática pedagógica voltada para a leitura subjetiva. Não que as participações nos outros cursos não sejam proveitosas, mas quando se fala em um curso de formação de professores é uma relação de seguimento com a pesquisa que realizo sobre a educação literária, colocando-a em prática e contribuindo com a formação de nossos futuros mediadores da educação.

Lecionar em um curso de licenciatura em Pedagogia, é saber que temos uma responsabilidade de trazer para sala de aula do curso de graduação situações que são pertinentes à sala de aula da educação básica. Uma dessas situações que requer nosso cuidado especial, é a prática leitora por parte dos futuros professores que estão em formação. Geralmente na primeira semana de aula do primeiro semestre, tenho o costume de perguntar se elas (alunas da graduação em Pedagogia) gostam de ler ou qual o último livro lido por elas. Me surpreendo, quando relatam que não gostam de ler, ou que não tem a cultura da leitura em

1 Doutorando do PÓS-CRÍTICA/UNEB. Membro do Grupo de Estudos em Resiliências, Educação e Linguagens. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-826X>. Email: professorfabiofernandes@gmail.com.

suas vidas. São respostas preocupantes, já que estamos falando de estudantes de um curso de formação de professores. Diante dessa situação, justifico a necessidade de realizar esse trabalho para que possamos discutir a prática de leitura por parte dos graduandos na formação docente.

Se a realidade sobre o ato de ler não corresponde ao que esperávamos, precisamos tomar algumas atitudes que venham contornar essa situação. A leitura não deve ser um prática discutido apenas para a educação básica. O ensino superior também deve ser pensado e discutido. Diante dessa demanda, questiono: de que maneira a leitura literária pode contribuir na prática leitora da formação docente? na tentativa de responder tal questionamento, esse trabalho tem como objetivo geral, discutir a leitura literária na prática leitora da formação docente. E para consecução do objetivo geral, entendemos que se faz necessário: discutir as práticas leitoras dos futuros docentes, demonstrar que a leitura literária pode contribuir na formação leitora e apresentar uma proposta de prática leitora com o texto literário como mecanismo de formação para leitores.

Este trabalho tem um caráter teórico e investigativo que se aprofunda nas discussões sobre leitura literária na formação de professores, estabelecendo diálogo com os autores que contribuem com as nossas discussões.

Leitura e formação docente

A ensinança da leitura na escola é a prática que requer um cuidado especial por parte de nós professores, pois somos responsáveis pela formação identitária dos nossos alunos, para que saibam recepcionar o outro e as diversidades que cada um apresenta. Leiturizar a escola deve ser uma condição *sine qua non* na formação de professores. E essa tarefa deve partir de um levantamento de estudos sobre leitor cultural e a participação do leitor na prática da leitura; pois seu papel de agente da

leitura vai além da simples decodificação dos signos e de uma interpretação textual. A partir desse ponto, o leitor passa a se constituir como enunciador de sua compreensão daquilo que foi dito.

O formador de leitores não é aquele que apenas ensina a ler, mas aquele que conquista o leitor a retirar do texto suas impressões e reflexões. Além dessa tarefa, o docente é aquele que faz com que o sujeito leitor se envolva com a narrativa lida e extraia do momento da leitura suas inquietações. Ao criar estratégias de conquista para o leitor, o docente está colaborando com a compreensão e interpretação do texto lido pelo estudante e, desse modo, favorece a sua análise crítica da narrativa. A reflexão, os questionamentos, as inferências e a produção de um novo texto deve começar no exercício da docência; visto que antes de ensinar faz-se necessário ser leitor do texto a ser trabalhado. Este ato conduz o sujeito leitor para obtenção de resultados positivos na leitura do texto escolhido.

Por ser um sujeito social o aluno leitor precisa de estímulos para se tornar um crítico do que lhe é oferecido na sala de aula; pois essa criticidade certamente vai favorecer sua opinião e decisão nos assuntos os quais influenciam diretamente em sua vida. Em vista disso, a contribuição da escola na construção de sujeitos sociais, independe de qualquer ideologia formada.

A leitura é um processo que coloca o leitor em uma atividade de desarquivamento de conhecimentos prévios, sejam eles do mundo ou científico. Esses conhecimentos são ativados durante o ato de ler, ou seja, ativa-se toda uma funcionalidade cerebral. Segundo Jouve, 2002, p.17:

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdade definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. (Jouve, 2002, p. 17)

Na condição de educadores temos a opção de apresentar aos nossos estudantes uma prática leitora que vá além da leitura obrigatória, ou permanecer numa prática tradicional, bancária de transmissão conteudista. Creio que o ideal seria abraçar a opção de envolver os estudantes numa interação com o livro, com ele mesmo e com o mundo trazido por ele e pelo livro. E como nos diz Isabel Solé, 1998, p.96:

Ainda que ler para aprender seja uma finalidade em si mesma, sua consecução pode ser muito facilitada se o aluno tiver alguns objetivos concretos de aprendizagem. Ou seja, que não saiba apenas que lê para aprender, mas que saiba o que se espera que ele aprenda concretamente. As orientações para a leitura e as discussões prévias podem ser de grande ajuda neste sentido. Visto que neste capítulo nos centramos nos objetivos da leitura, parece-me fundamental que, quando esta é usada como meio para a aprendizagem, o aluno conheça detalhadamente os objetivos que se pretende que atinja. (Solé, 1998, p.96).

Enquanto mediadores de leituras, é necessário ter consciência do que queremos que nossos alunos aprendam. Para isso, devemos saber orientá-los sobre o que vão ler, partindo de discussões prévias que venham provocar uma curiosidade, onde a partir dessa ação possam buscar respostas ou provocações para o pós-leitura. Diante dessa ação, se faz necessário uma intervenção por parte dos professores mediadores, pois o nosso compromisso é de apresentar possibilidades de discussões interpretativas sobre o texto lido.

Por não ser uma atividade isolada, a leitura precisa ser trabalhada de forma que cumpra o papel de incitação ao leitor. “A leitura, evidentemente, não é um ato isolado do indivíduo ante ao escrito de outro indivíduo. Sua dinâmica pressupõe a decodificação de sinais e propõe a imersão do leitor no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem.” (Cruz, 2012, p.71). A dinâmica que deve ser desenvolvida em sala de aula sobre o aprendizado

de leitura, se relaciona com o contato do leitor entre outros contextos diferentes dos que estão inseridos. Esse contato abre novos caminhos de descobertas de outras situações diferentes das que eles estão acostumados. Apresenta outras realidades que têm como consequência, novos discursos que vão sendo elaborados a partir dos diálogos travados por esses leitores.

Em contato com o texto a ser lido, nós leitores ativamos nossa percepção do que o texto expõe, logo depois conseguimos fazer a identificação dos signos linguísticos que compõem a escrita e a partir do conhecimento que temos dos signos linguísticos conseguimos fazer a leitura. Todo esse conhecimento é adquirido através das nossas interações com os meios sociais que convivemos. Nossa cultura passa a ser referência para o que é lido. Se faz um jogo de sentidos, o sentido do autor e o sentido do leitor, esse último conduz a leitura através de seus costumes culturais. Como bem afirma Jouve, 2012, p. 22: “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.” Toda essa situação vai depender do contexto cultural que o leitor faz parte e tem como fonte de conhecimentos.

Na condição de educadores temos a opção de apresentar aos nossos estudantes uma prática leitora que vá além da leitura obrigatória, ou permanecer numa prática tradicional, bancária de transmissão conteudista. Creio que o ideal seria abraçar a opção de envolver os estudantes numa interação com o livro, com ele mesmo e com o mundo trazido por ele e pelo livro. E como nos diz Isabel Solé, 1998, p.96:

Ainda que ler para aprender seja uma finalidade em si mesma, sua consecução pode ser muito facilitada se o aluno tiver alguns objetivos concretos de aprendizagem. Ou seja, que não saiba apenas que lê para aprender, mas que saiba o que se espera que ele aprenda concretamente. As orientações para a leitura e as discussões prévias podem ser de grande ajuda neste sentido. Visto

que neste capítulo nos centramos nos objetivos da leitura, parece-me fundamental que, quando esta é usada como meio para a aprendizagem, o aluno conheça detalhadamente os objetivos que se pretende que atinja. (Solé, 1998, p.96).

Enquanto mediadores de leituras, é necessário ter consciência do que queremos que nossos alunos aprendam. Para isso, devemos saber orientá-los sobre o que vão ler, partindo de discussões prévias que venham provocar uma curiosidade, onde a partir dessa ação possam buscar respostas ou provocações para o pós-leitura. Diante dessa ação, se faz necessário uma intervenção por parte dos professores mediadores, pois o nosso compromisso é de apresentar possibilidades de discussões interpretativas sobre o texto lido.

Por não ser uma atividade isolada, a leitura precisa ser trabalhada de forma que cumpra o papel de incitação ao leitor. “A leitura, evidentemente, não é um ato isolado do indivíduo ante ao escrito de outro indivíduo. Sua dinâmica pressupõe a decodificação de sinais e propõe a imersão do leitor no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem.” (Cruz, 2012, p.71). A dinâmica que deve ser desenvolvida em sala de aula sobre o aprendizado de leitura, se relaciona com o contato do leitor entre outros contextos diferentes dos que estão inseridos. Esse contato abre novos caminhos de descobertas de outras situações diferentes das que eles estão acostumados. Apresenta outras realidades que têm como consequência, novos discursos que vão sendo elaborados a partir dos diálogos travados por esses leitores.

Leitura literária

O ato de ler o texto literário, vai conduzir nossos leitores a um olhar de não apenas buscar compreender o texto, mas de construir um novo texto que traga seus anseios, suas angustias, suas opiniões e suas reflexões sobre o contexto trabalhado.

É natural ao ser humano a curiosidade. Questionamos sobre tudo, sempre estamos preocupados em querer saber sobre algo, seja algo que nos acontece, seja algum acontecimento que sejamos testemunhas, sempre questionamos. Essa curiosidade é algo que alimenta o desejo do saber, do conhecer do aprender. Nesse contato com o texto literário, muitas são as janelas da imaginação que se abrem para pensar o eu, o outro e o mundo. A partir dessa curiosidade é que o estudante agrupa informações, questionamentos e surgem daí as discussões. Sobre essa curiosidade humana Paulo Freire, 1996, p.35 ressalta:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe paciente-mente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.35)

A inquietação que surge de uma curiosidade demonstra nesse caso um leitor indagador, inquieto, sinal que algo no texto lido trouxe um incomodo. O que nos torna impacientes diante de um mundo que não foi feito por nós leitores, porém que diz muito sobre o mundo que vivemos, despertando emoções diversas. Com isso buscamos questionar os acontecimentos que nos envolvem.

Atentamos então para a prática de leitura literária na formação docente, essa que é uma prática social, pois atende a uma demanda de questões que são retratadas no texto literário. Quando tomamos por base o texto “O cortiço”, escrito por Aluísio de Azevedo no século XIX, observa-se aí uma narrativa que conta história dos moradores de um cortiço. Para além de uma análise linear sobre a vida dos personagens, é possível observar que outras questões se fazem pertinentes tais como: as questões de classes sociais, raça, sexualidade e saneamento básico; que muitas vezes passam despercebidas no processo de escolarização

das discussões sobre o texto. Porém, com uma mediação humanizada de leitura, o leitor pode trazer os pontos acima elencados como aporte de discussão de interesse social. E a partir do ponto de vista do leitor, da sua inquietação e indagação criar um diálogo produtivo com o texto. Diálogos esses que deverão ser mediados pelos educadores, instigando os estudantes à exposição de suas curiosidades sobre o texto.

Com essa proposta metodológica de ensino de leitura, a ideia de trabalhar a leitura literária na sala de aula em um curso de graduação em licenciatura em Pedagogia, vai além dos planejamentos engessados presos a conteúdos programáticos. Ela ressignificar esse lugar porque no contexto tecnológico atual essa ideia não faz mais sentido se o trabalho com o texto for apenas para decodificação. O que buscamos com a leitura literária é oportunizar uma prática de leitura humanizadora, que faça com que os estudantes não se tornem apenas leitores, mas que possam formar opiniões sobre diversos assuntos.

Devemos observar com cuidado que a ausência do texto literário na vida de estudantes não é somente pela rejeição dos alunos para com a leitura de texto. Outra questão que merece atenção é a de que o contexto ensino aprendizagem, por vezes, não tem o texto literário como mecanismo de formação do sujeito social, mas como “ferramenta” de decodificação para o sujeito leitor. O que torna essa prática uma atividade sem estímulo, desarticulada da ideia de uma formação leitora eficaz que produza leitores ativos e participativos. Partindo deste princípio, faz-se necessário adaptar nossas práticas leitoras do texto literário aos avanços da tecnologia, ao ritmo de informações e de entretenimento veloz que que compactuam com as redes sociais, canais de usufruto dos nossos jovens.

Dialogando com os multimeios de que eles dispõem, nossos jovens buscam movimentos mais dinâmicos, onde o processo seja mais rápido. “Por isso, é previdente lembrar que as leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da série.” (Cruz, 2012, p.73).

Considerações finais

O ensino de leitura em geral é algo sistemático e segue um padrão que é imposto na busca de uma mecanização de pensamento, numa produção de respostas prontas, que conduz a um único pensamento em torno dos textos lidos. Essa situação paralisa o sujeito leitor e o professor mediador dessa prática passa a ser um reproduzidor de ideias que contribui de forma direta com os mecanismos que a sociedade mercadológica nos oferece. Essa manobra se configura numa relação de poder, onde somos manipulados para aderir, seguir e reproduzir ideias que fortalecem cada vez mais a classe burguesa neoliberal, representada por editoras e até mesmo governo.

Esse modelo de ensino traz em suas entrelinhas um objetivo de tornar o sujeito leitor um ser de poucas palavras e se essas forem produzidas serão de forma repetitiva, sempre com os mesmos pensamentos. A linguagem desse sujeito é tratada de forma que os coloquem frente a situações de serem incapazes de lidar com diferentes problemas tendo sua subjetividade desvalorizada. A repetição de pensamentos, o não uso da subjetividade e a reprodução de ideias, surgem da falta de uma prática de leitura prazerosa, aquela que o sujeito leitor realiza por gosto, por interesse ao que se lê. Geralmente esses sujeitos ainda no período escolar são apresentados a uma prática de leitura de forma que os próprios não têm como opinar sobre o que vai ler ou pelo menos trabalhar sua subjetividade.

Diante das preocupações com a prática de leitura e educação literária, acreditamos que precisamos fazer um papel decolonial na sala de aula, trabalhar com a leitura literária, atentando-se para uma prática que venha contribuir na formação dos leitores de maneira que os ajude a perceber a vida de forma mais ativa, que consigam fazer leituras para além do que lhe é apresentado. Sabendo questionar e opinar sobre os diversos assuntos que os permeiam. Visto que há uma necessidade eminente de mudanças nas práticas de leitura.

Talvez seja muito ousado da minha parte, afirmar que o papel da escola seja o de oferecer caminhos de reflexão para que o estudante se liberte de uma subordinação social que os rodeia, que os prende e que os manipula. Visto que a escola, ainda é pensada como um local supostamente de alienação e que nem todos ambientes escolares estão preparados para uma transformação social a partir da liberdade de pensar, de agir e reivindicar seus direitos. Todavia, rompendo com um sistema classista, elitista e opressor, Rezende, 2013, p.109 afirma:

Entretanto, a escola é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa. A literatura que ali adentra está submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis. Ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar. (Rezende, 2013, p.109).

Para que tal movimento aconteça, é importante a participação dos professores, em especial nessa discussão dos professores de Literatura; considerando que estes são os responsáveis por apresentar os textos literários na sala de aula.

Que as práticas de leituras não sejam apenas pontos a serem discutidos na educação básica, mas que nos cursos de formação de educadores possamos trazer o ato de ler para lugar de destaque em nossas práticas junto aos nossos futuros professores mediadores de leituras.

Referências

- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura Literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



PARTE IV

**LETRAMENTO
LITERÁRIO,
MULTILETRAMENTOS E
CULTURA SURDA**

Literatura e memes: a formação literária da educação básica

Urandi Rosa Novais¹

Este artigo tece algumas discussões acerca da formação do leitor de literatura, nas turmas da 2ª série do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS. Nele, são apresentados alguns resultados obtidos a partir de atividades pedagógicas realizadas na disciplina optativa *Modernismo brasileiro e seus desdobramentos*. Essas atividades resultam do diálogo estabelecido entre o estudo do texto literário e a produção de memes.

O referido trabalho surge da necessidade de um espaço dedicado ao ensino de literatura, pois, com a reforma do ensino médio, as aulas da disciplina Língua Portuguesa², no CODAP/UFS, foram reduzidas. Essa mudança curricular impactou no ensino de literatura que teve seu espaço reduzido. Diante disso, a disciplina optativa *Modernismo brasileiro e seus desdobramentos* busca ofertar aos discentes da 2ª série do Ensino Médio um contato mais amplo com a literatura brasileira produzida entre os anos de 1920 até os dias atuais.

Diante disso, nosso trabalho teve por objetivo investigar como o estudo da literatura associado à produção de memes pode contribuir no processo de letramento literário dos educandos. Para isso, desenvolvemos o nosso estudo a partir de uma metodologia de caráter qualitativo,

1 Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Aláfia – Cartografias Culturais e Multilinguagens, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB – Campus XVI. Professor de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2191-8702>, E-mail: urandinovais@gmail.com

2 No CODAP/UFS, a disciplina Língua Portuguesa abrange os três eixos: Língua, Literatura e Produção de Texto.

com as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental articulada às discussões teóricas de Cosson (2006), Paulino e Cosson (2009), Cândido (1995) e os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Curricular Comum (2018).

Os resultados obtidos têm nos mostrado a importância da abordagem da literatura, no Ensino Médio, de forma interativa e dinâmica, estabelecendo diálogos entre a literatura e outras artes e, também, com as práticas culturais digitais, para a formação do sujeito leitor crítico e reflexivo.

A abordagem da literatura no ensino médio e o letramento literário: perspectivas e desafios

Quando se fala do ensino de literatura, especialmente na educação básica, é preciso pensar que tipo de abordagem vamos adotar, para que o texto literário não caia no lugar comum de algo chato e que para nada serve. Diante disso, é preciso pensar acerca de como é feito o processo de escolarização do texto literário, para que ele não seja usado como pretexto de atividades gramaticais ou, simplesmente, abordado para o estudo de períodos e características das escolas literárias.

No tocante à abordagem da literatura, em sala de aula, os documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum preconizam que o ensino da literatura deva contribuir no processo de formação do sujeito crítico e reflexivo. Ademais, o estudo da literatura cumpre um importante papel no cumprimento do inciso III³ do Art. 35 da LDBEN nº 9.394/96 que visa aprimorar a formação humanística do discente, independente do fato de ele, ao concluir o ensino médio, ingressar no

3 “Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (LDBEN, 1996).

mercado de trabalho ou no ensino superior. Pois, o texto literário, com suas nuances e possibilidades de diálogos com outras artes, possibilita a discussão sobre os mais diversos temas que atravessam a nossa vida, contribuindo no processo de humanização do discente que, segundo Cândido (1995, 249) é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 1995, p. 249).

Dessa maneira, fica evidente o porquê de a literatura ser tão importante no processo de formação do educando. Mas, como abordá-la de uma forma que desperte nos discentes o gosto pela leitura e o interesse em manter um contato contínuo com o texto literário? Esse é um questionamento levantado por muitos docentes, pois sabemos da complexidade que envolve todo o cenário educacional, principalmente, quando se fala da escola pública e do Novo Ensino Médio, com a carga horária das disciplinas básicas reduzida.

Situando a nossa realidade, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, em que a carga horária de Língua Portuguesa corresponde a 3h semanais, buscamos ofertar uma disciplina optativa *Modernismo brasileiro e seus desdobramentos*, com 3h semanais. Assim, oferecemos aos discentes uma possibilidade de um contato mais direto e dialógico com a literatura. Para isso, nessa disciplina, buscamos desenvolver uma abordagem do texto literário com foco no letramento literário, isto é, possibilitar aos educandos um “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria

efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Brasil, 2006, p. 55).

Podemos afirmar que o letramento literário enriquece a experiência de leitura, promovendo um contato mais significativo e profundo com os textos literários. Pois, desenvolve habilidades críticas e analíticas, permitindo que os leitores compreendam melhor as complexidades da linguagem, os diferentes gêneros literários, as estruturas narrativas e as múltiplas camadas de significado presentes em uma obra.

Isso se deve ao fato de o letramento literário compreender “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Pois, o trabalho com o texto literário precisa proporcionar aos estudantes diversas maneiras de fruição da literatura, elencando o contexto em que o texto está datado e localizado, diálogos entre a literatura e outras artes, entre outras possibilidades que incentivem o discente a gostar de ler e desenvolver o hábito de leitura literária.

Então, buscando proporcionar aos discentes essa formação crítica e reflexiva articulada ao contexto social e às práticas culturais digitais em que eles estão inseridos, buscamos desenvolver um trabalho que articulasse literatura e memes. O conceito de meme tem seus primeiros registros a partir dos estudos de Dawkins (2007/1976) sobre os genes egoístas que, segundo o referido pesquisador, são não apenas uma parte do DNA, mas também todas as cópias de um fragmento específico do DNA, sendo esse “egoísmo” do gene uma importante estratégia de sobrevivência e perpetuação dos genes mais fortes. E qual a relação dos estudos de Dawkins (2007/1976) com memes? Nesse mesmo estudo, ele adentra ao campo da cultura, exemplificando que os memes são unidades que se propagam, pois:

“[...] Da mesma forma como os genes se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um

processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. (Dawkins, 2007/1976, p. 123, aspas do original).

Desse modo, considerando o contexto de cultura digital em que estamos inseridos, podemos afirmar que os memes são unidades de cultura que se espalham rapidamente, geralmente através da internet. Eles podem ser imagens, vídeos, frases ou qualquer outro conteúdo que se torne viral. E, no contexto educacional, os memes podem ser usados como ferramentas pedagógicas inovadoras, pois nossos estudantes estão imersos nesse universo de redes sociais, produção e compartilhamento de memes.

Assim, ao realizar um trabalho dialógico entre a literatura e a produção de memes, os discentes têm a possibilidade de conhecer as múltiplas possibilidades de discussão que o texto literário pode oferecer, ampliando seus conhecimentos sobre os gêneros literários, contexto histórico, construção do sentido do texto entre outros aspectos que envolvem a produção literária. Além disso, ao estabelecer um diálogo entre o estudo da literatura e a produção de memes, os discentes se sentem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, ampliando o contato com diferentes manifestações artísticas e culturais. Essa prática pedagógica possibilita ao discente:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários [...]. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 503).

Isso se deve ao fato de que, para produzir um meme, o discente precisa ter não só a criatividade, mas a capacidade de compactar, nesse gênero textual, as muitas informações que o texto literário apresenta e,

além disso, adaptar ao contexto social e histórico em que o meme será divulgado. Isso, certamente contribui no processo de letramento literário do discente, formando-o como um leitor, mas não qualquer tipo de leitor. Pretendemos formar o leitor de literatura que é “capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Sousa; Cosson, 2011, p. 106).

Tecidas as discussões teóricas, passamos aos caminhos metodológicos que nortearam a realização do trabalho empreendido.

Caminhos metodológicos

Para a realização desse trabalho, buscamos estabelecer uma metodologia de caráter qualitativo. Pois esse tipo de pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2005, p.157). Dessa maneira, a abordagem metodológica adotada possibilitou aos discentes estabelecer relações entre os textos literários estudados e as muitas nuances presentes no processo de elaboração dos memes.

Os discentes puderam discutir sobre o contexto histórico, político, social e ideológico em que os textos literários abordados estão datados e localizados, como também refletir sobre o contexto atual, para que os memes literários dessem conta de sintetizar as informações necessárias, garantindo a compreensão dos sentidos pretendidos.

Esse tratamento de contextualização do texto literário corrobora com o que preconiza os estudos de Soares (2011) sobre a escolarização da literatura. Pois, ao trazermos um conto, uma crônica ou poesia, por exemplo, é preciso que seja fornecida ao discente uma gama de informações que o conduza às práticas de leitura literária situadas num contexto social e possibilite a construção de valores e ideais do leitor que pretendemos formar.

Convém ressaltar que esse trabalho foi desenvolvido com discentes pertencentes à 2ª série do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, participantes da disciplina optativa *Modernismo brasileiro e seus desdobramentos*, no ano letivo de 2023.

A realização do trabalho se deu através das seguintes etapas:

1ª Apresentação da proposta: foi apresentada aos discentes a proposta de trabalho, ou seja, que, a partir dos textos literários que fossem estudados durante as aulas eles realizaram a produção de memes;

2ª Estudo dos textos literários⁴ – nesse momento, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer os textos em estudo, a canção *Macunaíma* (2022), de Daniela Mercury e o conto “Cordélia, a caçadora” (1978), de Sonia Coutinho. Nesses momentos, foram contextualizados os textos em debate, permitindo aos discentes dialogar entre si sobre suas impressões a respeito dos textos estudados, como também estabelecer relações entre os temas abordados (construção identitária, a mulher na sociedade e seus direitos) com outras obras em que esses temas se fazem presentes;

3ª Oficina literatura e memes – os discentes pesquisaram memes na internet que fizessem alusão a obras ou textos literários. Foi um momento muito rico, pois, a partir dos textos apresentados, eles buscavam estabelecer as relações entre o conteúdo literário presente no meme e as imagens que os ilustravam. Houve um forte debate sobre como o meme pode ter a capacidade de despertar o gosto por determinada obra literária, quando disseminado de forma ampla, e cai no gosto dos leitores;

4ª – Produção dos memes – nesse momento, os discentes foram divididos em grupos e cada grupo escolhia um dos dois textos já citados, para elaborar seus memes. Foi um momento de diálogo e debate, para definir

4 Embora tenham sido estudados 8 textos literários (contos, crônicas, letras de música, poemas), aqui, nesse trabalho, apresentaremos os memes oriundos de apenas dois textos: o conto “Cordélia, a caçadora” (1978), de Sônia Coutinho e da letra da música *Macunaíma* (2022), de Daniela Mercury.

o processo de elaboração do meme, considerando as características do referido gênero textual e a intencionalidade comunicativa que cada grupo pretendia estabelecer com os receptores dos memes elaborados.

5ª Socialização dos memes – esse momento, além de muito divertido, foi rico em discussões porque os memes apresentaram temas bem interessantes, fazendo com que os discentes voltassem a debater não só os textos que serviram de base para a atividade, mas retomassem obras (fílmicas, novelas, canções, séries) que estabelecessem diálogos como os memes apresentados.

Discutidos nossos caminhos metodológicos, passamos, a seguir, à apresentação do estudo dos resultados, com 2 memes elaborados pelos discentes.

Estudo dos resultados

O meme 01 é resultante da canção *Macunaíma* (2022), de Daniela Mercury. A letra da canção faz uma homenagem à cultura brasileira que é multifacetada e, também, à Semana de Arte Moderna que ocorreu em 1922, trazendo inovações ao campo da cultura, das artes e, consequentemente, da literatura. Além disso, o título da canção é homônimo da obra de Mário de Andrade. Nessa obra, o autor faz uma compilação das tradições orais e folclóricas de um povo.

Na letra da canção, a artista Daniela Mercury busca sintetizar diversos aspectos da cultura brasileira e, também, tece críticas ao cenário político do nosso país, demonstrando o quanto a arte tem um papel não só de fruição, mas também político e crítico. Além disso, os versos da canção: “Semana/ De arte moderna/muda, mas é eterna. [...] Semana de arte moderna/ inferna” (Mercury, 2022, s/p) nos possibilita pensar o impacto desse movimento no comportamento social e cultural daquela época, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 01: Meme 01

Fonte: arquivos do autor

O meme 01 busca sintetizar o impacto da Semana de Arte Moderna e do Modernismo na cultura do nosso país. Ao utilizar a imagem de um casal mais uma terceira pessoa, esta desperta a atenção de um dos membros do casal, o grupo que construiu o meme buscou demonstrar a inovação trazida pela Semana de Arte Moderna que desencadeou, logo em seguida, o movimento modernista. Esse movimento não agradou a todos, como fica evidente na face da menina à direita da figura. No campo da literatura, podemos pensar por exemplo nos romances publicados na década de 1930 que denunciavam as mazelas sociais do nosso país. Além disso, houve a retomada da busca da construção da identidade cultural do país, valorizando camadas menos prestigiadas da sociedade.

Dessa maneira, o meme em estudo cumpre sua função de compactar diversas informações que vão sendo recuperadas a partir do estudo dele, suscitando do leitor uma rede de conexão de informações e pesquisa sobre obras e contexto histórico e social em que elas estejam inseridas.

O meme 02, presente na figura 02, é resultante do conto “Cordélia, a caçadora” (1978), de Sonia Coutinho. O referido conto está presente no livro “Os venenos de Lucrecia”, publicado em 1978 e venceu o prêmio Jabuti em 1979. O conto em estudo apresenta a história de Cordélia,

uma mulher que, para o contexto da época, já passou do tempo de se casar. Mas encontra o advogado separado que se casa com ela, no entanto, a personagem é submetida ao modelo patriarcal, dominada pelo marido, sofrendo violências psicológicas e sexuais até o momento em que decide ser livre e independente dessas amarras sociais, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 02: Meme 2



Fonte: Arquivos do autor

Na elaboração do meme 02, a escolha das personagens do conto de fadas não é à toa, pois Cordélia é descrita como uma mulher ingênua e sonhadora: “mulher entrando na meia-idade, cabelos pintados de castanho avermelhado, e cujo principal divertimento era passear, todo fim de tarde, pelo largo do Machado, onde morava” (Coutinho, 2007, p.145). A personagem de Coutinho (2007) passa por sucessivas desilusões e violências sexuais e psicológicas quando se casa até o momento em que decide se separar do marido e voltar a ser uma mulher solteira e independente, em busca de novas aventuras, como descrita na frase “já estou com outros, vida”.

O meme em estudo possibilitou aos discentes discussões importantes sobre a mulher e seus direitos, o feminismo e sua importância na quebra de determinados tabus, pois compila informações que possibilitam pensar como o texto de Sonia Coutinho e outras escritoras contemporâneas dela foram pioneiros em colocar em pauta o corpo feminino “composto por imagens de emancipação feminina, crise dos papéis tradicionais atribuídos às mulheres, busca e questionamento da identidade, consciência da mulher sobre seu nível de maturidade, além de uma visão crítica do processo de libertação sexual sólida (Santos; Oliva, 2024, p. 40).

Os resultados obtidos com essa atividade de produção de memes demonstram o fortalecimento da capacidade criativa e crítica dos discentes e o despertar do gosto pela leitura literária, possibilitando-lhes refletir sobre processos criativos, intertextualidade, produção artística e literária e discussões sobre diversos temas que perpassam por nossa sociedade e despertam a consciência crítica e reflexiva do sujeito que pretendemos formar.

Considerações finais

Procuramos trazer, nesse estudo, algumas discussões acerca do processo de formação do sujeito leito leitor, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Para isso, desenvolvemos um trabalho com o texto literário, a partir de uma abordagem interativa e dinâmica, trazendo importantes contribuições à formação dos jovens envolvidos na disciplina *Modernismo brasileiro e seus desdobramentos*.

Os pressupostos teóricos nos possibilitaram tecer um caminho baseado no letramento literário, possibilitando aos discentes se apropriarem do texto literário de uma forma ampla e abrangente, ou seja, formar o leitor capaz de identificar não apenas características básicas dos gêneros (conto, crônica, poema etc.), mas, principalmente, estabelecer relações entre textos, processos de criação e visão crítica sobre o que está lendo.

Para isso, a combinação de literatura e produção de memes, no ensino médio, tornou-se uma abordagem inovadora para o ensino. Pois alunos podem criar memes baseados em obras literárias estudadas, facilitando a compreensão e a análise crítica dos textos. Além disso, essa integração pode tornar as aulas mais dinâmicas e engajadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo e conectado com o universo dos estudantes. Além disso, os resultados obtidos evidenciaram como essa prática pedagógica contribui no processo de formação do leitor de literatura.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação (mec.gov.br) acesso em 01 de junho de 2024, às 12h00.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2006.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura. Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Sonia. Cordélia, a caçadora. In: _____. **Os venenos de Lucrecia**. 3ª ed. Rio de Janeiro, 7Letras, 2007.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1976]

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MERCURY, Daniela. Macunaíma. In: LETRAS.MUS.BR acesso em 29 de maio de 2024, às 10h00.

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

SANTOS, Walisson Oliveira. OLIVA, Osmar Pereira. O corpo feminino em Sonia Coutinho: uma leitura de “Cordélia, a caçadora”. In: **Revista PsiPro**, Caruaru, vol. 3, n. 1, jan/fev. p. 20-46 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: [Acervo Digital: D16_Letramento literário: uma proposta para a sala de aula \(unesp.br\)](#) acesso em 01 de junho de 2024.

Explorando horizontes digitais: estratégias e abordagens para uma leitura literária

Nadja Silva Brasil Santos¹
Maria de Fátima Berenice da Cruz²

O contexto contemporâneo passou por transformações aceleradas em todos os seus campos. Com base na conectividade, ubiquidade, interatividade, comunicação em tempo real, descentralização e democratização do conhecimento e da informação, esse cenário atribuiu “novos horizontes” à sociedade. Logo, esse novo cenário estabelecido delineou uma cultura digital fundamentada em tecnologias, especialmente a internet, juntamente com seus diversos dispositivos, ferramentas e linguagens.

Assim, imerso a esse ambiente hodierno, onde as tecnologias digitais permeiam cada vez mais as práticas cotidianas, a leitura literária se vê diante de novas oportunidades e desafios. Portanto, o título *Explorando horizontes digitais: estratégias e abordagens para uma leitura literária* sugere uma discussão sobre as formas inovadoras pelas quais a literatura pode ser abordada a partir da evolução tecnológica. Desse modo, esse artigo verificará as múltiplas estratégias e abordagens que emergem nesse cenário, propondo um debate a respeito de como os novos horizontes digitais podem enriquecer e ampliar a experiência da

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes – DLLArtes, Campus II - Alagoinhas/ Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa GEREL e bolsista PROGPEAQ. Professora da rede estadual da Bahia. Endereço eletrônico: brasil.nadja2@gmail.com .Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1479-2945> .

2 Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós - Graduação em Crítica Cultural. Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Endereço eletrônico: fatimaberenice@terra.com.br . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0884-8535>

leitura literária no ambiente educacional, ou se, por outro lado, promovem e potencializam uma exclusão literária e digital.

O advento das plataformas digitais, como livros eletrônicos, audiolivros e aplicativos interativos, vem oferecendo novas maneiras de acessar, interpretar e engajar-se com obras literárias. Mediante uma análise teórica, apresenta-se as potencialidades e as implicações do uso de tecnologias digitais na mediação da leitura literária, expandindo assim a visão de interações entre o leitor e a literatura. Essas ferramentas tecnológicas não apenas transformam como os textos literários são consumidos, mas também como são produzidos e compartilhados, introduzindo elementos de interatividade e multimodalidade.

Por conseguinte, este estudo, que faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, tendo como objetivo analisar o acesso à leitura literária e o impacto das estratégias digitais no atual cenário tecnológico. Pretende-se verificar se tais estratégias são capazes de ampliar os horizontes dos leitores, proporcionando novas perspectivas e experiências a partir de estratégias por meio das tecnologias digitais. Além disso, busca-se também, compreender os obstáculos enfrentados no uso das tecnologias durante a prática da leitura literária neste contexto digital. Para esse fim, adotou-se uma abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa-ação, visitando escolas, observando aulas de literatura, investigando estratégias e ouvindo narrativas dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa vem explorando o uso das tecnologias digitais como ferramentas para transformar a experiência de leitura literária em sala, tentando promover o acesso e aguçar o prazer pela leitura literária durante as aulas de Literatura de escolas públicas.

A fundamentação teórica é um elemento essencial em qualquer pesquisa acadêmica, uma vez que fornece o embasamento necessário para a investigação e a análise dos dados. Portanto, por meio da revisão da literatura existente sobre o tema em questão, foi possível situar o trabalho dentro do contexto científico vigente, identificando lacunas e estabelecendo conexões com estudos anteriores. Assim, a análise sobre

a conexão entre leitura, literatura e escola, baseou-se nas concepções de estudiosos como Cruz, Zilberman, Lajolo, Chartier e Freire. No que concerne à influência das tecnologias digitais e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, adotou-se os pressupostos teóricos de Moran, Castells, Lévy, dentre outros.

É importante destacar que a relevância desta pesquisa reside na investigação das formas como as tecnologias digitais podem facilitar e ampliar o acesso à leitura literária. Este estudo é necessário para verificar, compreender e promover a inclusão e a democratização da literatura em contextos escolares, contribuindo para a formação de leitores críticos e para a redução das disparidades educacionais. Além disso, faz parte do estudo a análise dos aspectos intrínsecos no contexto que podem ampliar e potencializar a exclusão literária e digital dos alunos. Dessa forma, os pressupostos teóricos escolhidos fortaleceram a pesquisa, fornecendo uma base sólida para a compreensão do fenômeno, orientando a coleta e análise de dados, e aumentando a relevância e a confiabilidade da pesquisa.

Resultados preliminares apontam que as tecnologias digitais não apenas enriquecem a experiência de imersão na literatura, mas também introduzem novas modalidades de interação e conexão, ampliando potencialmente o acesso democrático ao universo da leitura. Contudo, é fundamental reconhecer e destacar que existem barreiras significativas que precisam ser cuidadosamente estudadas e consideradas mirando a eficácia das estratégias tecnológicas no contexto educacional contemporâneo, como, por exemplo, a necessidade de formação contínua dos professores, a adaptação dos recursos tecnológicos ao currículo escolar e a garantia de acesso equitativo às tecnologias digitais, a internet, dentre outras. Pontos como os mencionados ganham evidência no que se refere ao acesso à leitura literária no espaço escolar e, portanto, continuam sendo aspectos a serem questionados incessantemente para que a leitura literária, seja, de fato, realizada de forma eficiente.

Os horizontes digitais e as novas formas de leitura literária

Ao pensar o título desse artigo, o qual foi intitulado *Explorando Horizontes Digitais: Estratégias e Abordagens para uma Leitura Literária*, denota-se a intenção de investigar e observar o acesso à leitura literária e suas implicações a partir do uso das tecnologias digitais. Na expressão “explorando horizontes digitais” busca-se sugerir uma abordagem investigativa no contexto digital, situada na procura por novas possibilidades, recursos e ferramentas fornecidas pelas tecnologias digitais no campo da leitura literária e que fosse possível explorar além das páginas de um livro, ou de uma rede social.

A fazer menção às “estratégias e abordagens para uma leitura literária” aponta-se para o foco do estudo, o qual analisa não apenas o acesso à leitura literária, mas também identifica e discute estratégias e abordagens que otimizem essa prática através das tecnologias digitais. Isso pode incluir diversas ferramentas, desde o uso de aplicativos de leitura, plataformas *on-line*, recursos multimídia, até outras ferramentas digitais que potencializem o enriquecimento da experiência de leitura literária, promovendo a compreensão crítica dos textos e ampliando o seu acesso de maneira equalizada.

O cerne dessa discussão é alimentado pela rápida transformação tecnológica que permeia a sociedade contemporânea, o que vem mudando a forma de ler e acessar o conhecimento. Nesse contexto, urge a necessidade de questionar o sistema educacional, os currículos, os contextos e as estratégias pedagógicas, buscando tornar, quiçá, mais eficiente e acessível o acesso à leitura literária, fazendo-a acompanhar as transformações educacionais tecnológicas.

No entanto, as iniciativas observadas na prática ainda se mostram incipientes e insuficientes para atender às demandas contemporâneas do cenário educacional tecnológico. Este ambiente é frequentemente caracterizado pela carência de infraestrutura, alunos com acesso limitado à internet, professores desprovidos de formação adequada, além de outros obstáculos interpostos ao contexto.

Ainda que a integração das tecnologias digitais no contexto escolar apresente uma variedade de possibilidades, é imprescindível uma avaliação cautelosa dos benefícios e desafios associados a esse processo, especialmente no que diz respeito ao acesso à leitura literária. Nesse sentido, faz-se necessário não apenas considerar os investimentos em infraestrutura e formação docente, mas também promover uma reflexão crítica sobre as estratégias pedagógicas e sua adequação ao contexto social atual.

Nessa perspectiva, Nonato (2006), assevera que:

[...] as Novas Tecnologias são, na Educação Contemporânea, um instrumento importantíssimo, dir-se-ia mesmo imprescindível, na consecução de práticas e procedimentos didático-pedagógicos que viabilizem a inserção positiva, produtiva e atuante do cidadão na sociedade em todos os seus aspectos, mormente no mercado de trabalho (Nonato, 2006, p.84).

Conforme o autor, é importante destacar que a integração da dinâmica tecnológica no ambiente escolar não se limita à mera utilização de dispositivos e recursos tecnológicos no contexto pedagógico. A tecnologia, de forma intrínseca, penetra nas esferas educacionais sem requerer permissão, exercendo pressões sobre as instituições de ensino e sinalizando a necessidade de um movimento curricular mais ágil, reflexivo e adaptável.

Este estudo, portanto, não se limita a explorar apenas o “já conhecido”, mas também mapear os horizontes do universo digital, onde novas formas de interação com os textos literários emergem constantemente, modificando a forma de ler e observar o mundo. Cada clique e cada toque na tela de um dispositivo eletrônico representam uma oportunidade única de reinventar a maneira como nos relacionamos com a literatura, expandindo novas fronteiras e promovendo uma experiência de leitura mais rica, significativa e envolvente.

Sob esse prisma, esse novo formato de leitura por meio de recursos digitais agora permeia os bancos das escolas e assume configurações

dísparos, exigindo adequações aos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias, ferramentas e recursos capazes de proporcionar, a um número crescente: de indivíduos, múltiplas leituras, nas suas mais variadas acepções. Não é à toa que o termo “nativos digitais” é usado para descrever os jovens estudantes que cresceram em um ambiente onde a tecnologia digital está presente desde cedo. Eles estão acostumados a usar dispositivos eletrônicos, como smartphones e computadores, e têm facilidade em lidar com aplicativos, redes sociais e outras ferramentas digitais. Dessa forma, queira ou não, a escola e profissionais da educação precisam acomodar-se a essa nova modalidade de leitura.

Inicialmente, ao adentrarmos nesse cenário onde os domínios da literatura e da tecnologia convergem harmoniosamente, vislumbramos não apenas uma interseção, mas sim um horizonte repleto de possibilidades promissoras. Nesse contexto, a investigação aqui proposta almeja não apenas explorar, mas também celebrar as intrincadas conexões entre esses dois campos aparentemente distintos. Ao destacar suas complexidades e sinergias, busca-se não apenas compreender, mas também alimentar a esperança de que essa relação resulte em uma educação literária mais dinâmica, inclusiva e significativa para os alunos do século XXI.

Nessa perspectiva, a tecnologia digital não apenas facilitaria o acesso a uma variedade de obras literárias, mas também enriqueceria a experiência de leitura por meio de recursos multimídia, interatividade e conectividade. Esta convergência, ainda que limitada e questionada, permitiria a criação de novos espaços de leitura, onde textos clássicos e contemporâneos pudessem ser explorados de maneira ativa e inovadora, proporcionando aos alunos leitores, considerados “nativos digitais”, uma experiência imersiva, participativa e protagonista.

Isto posto, além de uma possível democratização do acesso à leitura literária, rompendo barreiras geográficas e socioeconômicas e promovendo uma leitura mais inclusiva e equitativa, a confluência entre a leitura literária e a tecnologia digital não seria apenas uma junção de

recursos, mas uma transformação significativa que redefiniria as práticas de leitura literária, abrindo novas possibilidades para a formação de leitores mais críticos e engajados. Diante dessa assertiva, a confluência entre leitura literária e tecnologias digitais configura-se, portanto, como um campo promissor para explorar novas possibilidades no que se refere a prática da Literatura.

Esse cenário, sem solicitar permissão, infiltrou-se nas salas de aula, propondo práticas educacionais mais abrangentes e desafiadoras, diferentemente do modelo tradicional. Assim, essas transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias tecnológicas foram tão significativas que se tornou necessário repensar e reinventar completamente a educação em todos os níveis e formatos. Ou simplesmente, como afirmou Lévy:

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo (Lévy,1999, p. 170).

Nessa concepção, Roger Chartier (2002) destaca a importância das transformações nos suportes, formas de circulação e modos de ler os textos, visando a experiência do leitor. Ele argumenta que cada mudança tecnológica redefine a relação entre o leitor e o texto, criando novas práticas de leitura e modos de interpretação.

De acordo com essa visão, Pierre Lévy (1999) sugere que as tecnologias digitais potencializam a construção compartilhada do conhecimento, o que pode ser especialmente relevante no contexto da leitura literária por meio das tecnologias digitais, onde comunidades de alunos/leitores interagem, compartilham interpretações e constroem significados colaborativamente dentro e fora do espaço escolar. O autor considerava-se confiante referente ao uso das tecnologias, porém:

Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (Lévy, 1999, p. 16).

Lévy reitera a importância de mantermos uma postura aberta, receptiva e benevolente em relação à inovação, ainda que nem todos os usos das redes digitais sejam necessariamente vantajosos ou prósperos. Para ele, compreender os avanços tecnológicos, não significa adotar uma posição puramente a favor ou contra, mas sim reconhecer as transformações nos ambientes e nos indivíduos envolvidos.

Em seu livro *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (2017), Moran dedica o último capítulo a delinear caminhos a serem seguidos para que se chegue à “escola que desejamos”. O autor aventura-se a esboçar um prenúncio de como será a educação formal em alguns anos: “Todos os alunos estarão conectados às redes digitais por celulares, computadores portáteis, TVs digitais interativas. [...] Em poucos anos, dificilmente teremos algum curso presencial” (p.146–147). Apresenta ainda o perfil do professor dos anos seguintes, definido como o professor autor e autogestor, e de como serão as aulas desses professores.

Seguindo a mesma linha de pensamento que Lévy, Moran (2000) acredita nas tecnologias digitais, porém enfatiza que elas por si só não alteram a dinâmica pedagógica, mas têm a habilidade de revitalizar a experiência escolar para alunos e professores.

Haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias

telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As utilizaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente (Moran, 2000, p. 137-144).

Para o autor, não se trata de abandonar práticas estabelecidas apenas por serem tradicionais ou de adotar tecnologias modernas simplesmente por estarem na moda. Para ele, o objetivo é integrar tecnologias novas e já consolidadas para facilitar o processo participativo de ensino e aprendizagem, tornando-as ferramentas facilitadoras desse processo.

De modo similar, Manuel Castells também explora a urgência de repensar e reconfigurar os paradigmas educacionais para adaptar-se aos desafios e às oportunidades decorrentes da crescente influência da tecnologia na sociedade.

A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na internet (Castells, 2013 — *YouTube*).

O autor defende que a pedagogia fundamentada na transmissão de informação não deve existir mais, porque a maioria da informação mundial está refreada na internet. Castells assevera que o problema da tecnologia educacional não é apenas o acesso, mas é a competência dos sujeitos em operar a internet. Para ele, “Um país educado com internet progride. Um país sem educação utiliza a internet para fazer “estupidez”. “[...] Isso à internet não pode resolver, isso só pode ser resolvido pelo sistema educacional” (Castells, 2015 — *YouTube*).

A compreensão desses fundamentos teóricos apresentados não apenas enriquece o entendimento sobre as práticas de leitura literária nesse horizonte digital, mas também reforça a ideia de que é possível, apesar dos entraves encontrados, descobrir estratégias eficazes

que promovam uma experiência literária enriquecedora e significativa para os estudantes do século XXI.

Ao utilizar tecnologias digitais para promover a leitura literária, educadores podem ampliar o acesso aos textos, facilitar discussões colaborativas e fomentar uma compreensão mais profunda e crítica das narrativas literárias, alinhando-se assim aos princípios freirianos de educação como prática de liberdade e transformação social. Freire (1996, p. 56) afirma que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Conforme o autor, a leitura desempenha um papel social fundamental ao ser um instrumento de conscientização e transformação social. Freire acredita que a leitura vai além da simples decodificação de palavras e textos; ela é um processo crítico e necessário de interpretação do mundo.

Seguindo essa linha de pensamento, Cruz enfatiza a necessidade de promover leituras que:

[...] possibilitem ao aluno se tornar crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia, entre outras coisas, o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social (Cruz, 2012, p. 158–159).

Em consonância, Lajolo, em obras como “*Do mundo da leitura para a leitura do mundo*” (2011) e “*Literatura: ontem, hoje e amanhã*” (2018), assegura que a Literatura se dirige a diversos universos, envolvendo uma multiplicidade de sujeitos e manifestando-se em diversas formas. A autora ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar que considere não apenas os aspectos formais dos textos, mas também as dimensões culturais, sociais e históricas que os permeiam na aprendizagem e fomentam o prazer pela leitura.

Nesse sentido, Regina Zilberman (1991) afirma que tornar a leitura acessível depende de a literatura filtrar e retransmitir os interesses e

preferências dos alunos. Nesse contexto, é crucial distinguir entre metodologia e estratégia, pois esses termos se referem principalmente às táticas que os professores empregam para alcançar seus objetivos educacionais. Sob essa perspectiva,

É vital para uma coerência didática, que o professor organize seu trabalho em sala de aula a partir de uma visão geral dos conteúdos de sua área e de suas expectativas em relação ao aluno. [...] De modo que, se o professor deseja dar direção transformadora à sua prática, não pode desvinculá-la dos recursos metodológicos emancipatórios (Zilberman, 1991, p.68).

Segundo a autora, para que o professor possa efetivamente transformar sua prática educativa, é imprescindível que ele integre recursos metodológicos emancipatórios. Esses recursos não apenas encorajam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, mas também capacitam os estudantes a desenvolver habilidades críticas e autonomia. Assim, a coerência didática aliada a metodologias emancipatórias não só fortalece o ensino-aprendizagem, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Na visão de Cruz (2021), é observada, na educação contemporânea, uma dicotomia entre duas gerações que compõem o grupo conhecido como “nativos digitais”. Estes enfrentam o desafio de lidar com um fluxo contínuo de inovações tecnológicas, ao mesmo tempo, em que convivem com um sistema educacional obsoleto que não reconhece a importância da integração entre ensino e aprendizagem.

Na tentativa de mitigar essa dicotomia, torna-se imperativo que as instituições educacionais adotem estratégias flexíveis e inovadoras que não apenas incorporem de forma eficaz as tecnologias digitais, mas também valorizem a prática da leitura literária como elemento central do processo educativo. A leitura literária não só enriquece o repertório cultural e linguístico dos alunos, mas também estimula a reflexão crítica e a empatia, habilidades essenciais para sua formação integral. A

combinação equilibrada entre recursos digitais avançados e a exploração profunda da literatura possibilita um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e relevante, onde os estudantes não apenas consomem informações, mas também desenvolvem capacidades interpretativas e criativas. Assim, ao integrar esses elementos de maneira sinérgica, as instituições não apenas se adaptam às demandas contemporâneas, mas também cultivam um espaço educacional que prepara os alunos de hoje para os desafios complexos e as oportunidades do futuro.

Destarte, formar um leitor literário é uma empreitada desafiadora, especialmente quando essa formação deve ser adaptada aos paradigmas do ensino na contemporaneidade. A complexidade reside não apenas em transmitir os fundamentos da literatura, mas também em integrar esses ensinamentos aos contextos dinâmicos e multifacetados do mundo tecnológico. Este processo exige não apenas conectar os textos aos inúmeros dispositivos, mas também a capacidade de atrelar os textos literários às questões e dilemas contemporâneos, tornando a formação do leitor um exercício de cidadania.

No que se refere ao acesso à leitura literária e o contexto tecnológico, encontra-se um paradoxo presente. As tecnologias digitais conseguem transformar a interação dos alunos com textos literários, proporcionando ferramentas, acesso a obras e a oportunidade de engajamento com comunidades de leitores ao redor do mundo. No entanto, essas mesmas ferramentas podem impactar negativamente na promoção e no acesso à leitura. A falta de acesso equitativo a dispositivos, internet e recursos digitais, além da falta de preparo dos educadores, exclui ou limita muitos estudantes das oportunidades que essas inovações podem oferecer.

É fundamental entender que as telas e outras tecnologias contemporâneas não devem ser utilizadas como elementos centrais em si mesmas, mas sim como ferramentas a serviço do conhecimento almejado e dos valores humanos subjacentes. É crucial compreender que a implementação de novas práticas de leitura literária nas escolas não

é apenas uma adaptação às demandas contemporâneas e ao uso das tecnologias digitais. Trata-se, sobretudo, de uma estratégia para aprimorar o acesso à leitura de textos literários, atribuir significado a eles, reconhecer seu valor social e aplicar suas mensagens à vida cotidiana contemporânea.

Considerações finais

Em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia, explorar novos horizontes na prática da leitura literária se torna não apenas uma possibilidade, mas uma necessidade urgente. Essa abordagem crítica e reflexiva visa não apenas entender o papel dessas tecnologias na educação, mas também explorar como elas podem ser efetivamente integradas às experiências de leitura literária no ambiente escolar.

Paulo Freire não focou especificamente na tecnologia digital em seus escritos, pois a maior parte de sua obra foi desenvolvida antes da era digital. No entanto, os princípios de sua pedagogia crítica são altamente relevantes para a discussão sobre tecnologia na educação. Freire defendia uma educação dialógica e emancipatória, onde o processo de ensino-aprendizagem deveria ser uma troca mútua entre educadores e educandos. Em um contexto freiriano, a tecnologia não deveria ser imposta de maneira autoritária, mas incorporada de forma que os alunos possam questionar, entender e utilizar essas ferramentas para transformar sua realidade e sociedade. Sob essa perspectiva, ele afirmou que a tecnologia é vista como uma das “maiores manifestações da criatividade humana” e “uma expressão natural do processo criativo inerente aos seres humanos (Freire, 1987, p. 98–99)”.

Sob essa ótica da leitura e tecnologia, o que esperar da leitura literária em tempo de educação digital? É possível que a resposta seja sobre a concepção do leitor crítico, hábil e autônomo, capaz de “ler o mundo”, lembrado por Freire (1989). Nesse sentido, “ler o mundo” implica ler a tecnologia, seus códigos, significados e possibilidades. Assim,

o desafio de dialogar com as novas tecnologias digitais, promovendo a interação entre os alunos e esses meios para fins de aprendizagem da leitura literária, torna-se imperioso, já que os alunos da educação básica estão inseridos na cultura digital.

Se o desejo é incorporar à leitura literária às tecnologias digitais nas instituições de ensino, é essencial incorporar às novas práticas de leitura, os novos comportamentos emergentes dos leitores, bem como a utilização de textos provenientes de diversas mídias e seus respectivos suportes. No entanto, é importante destacar que simplesmente equipar as salas de aula com uma variedade de recursos tecnológicos não é suficiente, nem tão pouco elas representam o milagre na formação de leitores e na disseminação da literatura.

Reconfigurar os ambientes de aprendizagem torna-se imperativo diante da necessidade de contemplar as novas abordagens para a organização do conhecimento e a exploração de textos literários em variados formatos. Nesse cenário, a crítica à estrutura tradicional ganha relevância, exigindo uma reflexão profunda sobre como os espaços educacionais podem ser remodelados para incorporar metodologias inovadoras. A revisão desses ambientes não se limita apenas à infraestrutura física, mas engloba também a reconceitualização dos métodos pedagógicos, a formação dos educadores, o acesso às tecnologias digitais e a integração significativa e consciente entre a leitura literária e as tecnologias digitais.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHARTIER, Roger. **Os livros resistirão às tecnologias digitais**. NOVA ESCOLA. Edição 204, 01 de agosto, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistira-o-as-tecnologias-digitais>. Acessado em: 17 de abril de 2023.

CRUZ, M. F. B. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC**. In: Fórum linguístico/ Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 18, n. 2 (2021) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Linguística, 2019, p. 345-358.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p.176.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Revista Contrapontos. v. 4, n. 2, 2004. p. 347 - 356.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** 2ª edição. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

As Adaptações da Cinderela Surda e o Visuoleitor

Raquel Ferreira da Silveira¹

Esse artigo investiga como os contos de fadas “Cinderela” e “Cinderela Surda” são adaptados e traduzidos para a Libras e para a Cultura Surda em vídeos disponíveis no YouTube. São dois exemplos de textos usados nas aulas de literatura surda, pois ora é apresentada uma versão traduzida para Libras, em uma perspectiva interlingual², ora é apresentada uma versão adaptada para cultura surda, com inclusão de elementos próprios da identidade surda. Nos dois casos, o papel do intérprete é muito importante, pois pode haver uma tradução linguística ou uma tradução estética como tentaremos debater nesta pesquisa, tendo como horizonte de expectativa o leitor surdo, que estamos nomeando como um visuoleitor³ aquele que tem acesso ao texto por meio da linguagem visual, com destaque para Libras, linguagens visuais e gestuais.

Estamos interessados em analisar o papel do intérprete em vídeos em Libras que exploram diferentes processos de interpretação e performance na adaptação das diversas versões do conto “Cinderela” e “Cinderela Surda”. Pensar o ato de tradução em Libras como um ato de criação é um desafio, pois estamos pensando na importância de recursos estéticos na tradução de textos em Libras.

-
- 1 Mestre em Letras pelo Programa do PPGL / UFS, servidora da Universidade Federal de Sergipe como tradutora e intérprete de Libras no Departamento de Letras Libras – DELI. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9755-9850> Email: interpreterfs@gmail.com
 - 2 Refere-se a algo que envolve ou está relacionado a diferentes idiomas ou ao processo de tradução entre idiomas. Pode se referir à tradução, interpretação ou qualquer comunicação que cruze fronteiras linguísticas.
 - 3 O termo visuoleitor é um neologismo que criamos a partir dos estudos de Claudio Mourão, que propõe em sua tese de doutorado a valorização da comunicação visual. Ele defende que as mãos literárias são usadas no processo de criação/tradução de um texto em Libras e a visualiterária é uma produção visual em línguas de sinais (2016, p. 19).

A importância dessa adaptação para Libras é fundamental para a ampliação do horizonte cultural do surdo, quando se identifica com a história narrada por meio de sinais e imagens utilizadas no processo de adaptação.

Sabemos que a sociedade ouvinte, em sua grande parte, desconhece a cultura surda e, nos moldes que a conhece, geralmente é através do olhar do próprio sujeito ouvinte. Ao terem diante de si a possibilidade de se expressar, reconstruindo as narrativas ouvintes sobre a sua língua, histórias e cultura, a representação surda começa a ter outros apontamentos, criando inúmeras formas de pensar e conhecer a surdez.

Esta pesquisa combina métodos qualitativos e bibliográfica, especificamente, vamos analisar como a versão “Cinderela Surda”, publicada em formato de livro impresso com trinta e seis páginas, da autoria de Caroline Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, foi adaptado em Libras em diferentes vídeos. Essa obra já conta com três edições: a primeira no ano de 2003, a segunda no ano de 2007, e a terceira no ano de 2011, pela editora ULBRA. Suas ilustrações, que foram feitas por Caroline Hessel, contribuem para a contextualização desta adaptação na cultura surda, pois trazem imagens do campo visual e está escrita em Português e em *SignWhiting*. Consiste em uma adaptação da história clássica “Cinderela”, mas com personagens surdos e inclusão de elementos da cultura se de marcas identitárias surdas.

Entre as obras consultadas, damos destaque: aos estudos de Cláudio Henrique Nunes Mourão (2016) sobre “Literatura Surda: experiência das mãos literárias”; aos exemplares didáticos em PDF de Literatura surda, de Lodenir Karnopp (2008), e Metodologia de Ensino da Literatura Surda de Lodenir Karnopp e Caroline Hessel (2009), disponíveis no curso de licenciatura Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e ao livro Literatura em Libras, de Raquel Sutton-Spencer, pela editora Arara Azul (2021). Além de outros estudos acerca da Libras e da cultura surda e do ensino de literatura e semiótica, publicados por Karin Strobel, Carlos Magno Gomes, Lucia Santaella, entre outros.

O objetivo geral desta pesquisa é comparar as diferentes estratégias usadas para a tradução do conto “Cinderela” e “Cinderela Surda” do português para Libras, destacando a importância da performance visual na interpretação do vídeo de Cinderela Surda em Libras. Já os objetivos específicos são: a) Analisar e comentar a tradução/interpretação do clássico “Cinderela” para Libras; b) Comentar as estratégias de tradução/adaptação do conto “Cinderela Surda” para o vídeo; c) Destacando os elementos visuais que favorecem a interpretação para o visualeitor.

Perspectivas da Literatura surda em Libras

Antes de partirmos para nossas análises de vídeos, vamos retomar alguns importantes estudos sobre Libras, cultura surda e literatura surda. Para conhecermos a literatura surda, faz-se necessário, primeiramente, sabermos o que é um povo surdo em sua construção. A pesquisadora Karin Strobel, surda, nos diz que o povo surdo é:

Um conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, uso da Língua de Sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado. Como a referência de povo surdo, como qualquer outro grupo, eles também não constituem um grupo homogêneo. Têm distintas identidades surdas, múltiplas e multifacetadas, construídas também a partir de “marcadores de diferença” (Strobel, 2008, p.22).

A expressão “povo surdo” se refere à comunidade de pessoas surdas que compartilham uma cultura, língua e identidade comuns. Os surdos constituem uma comunidade diversificada e vibrante em todo o mundo, e muitas vezes se identificam como parte do “povo surdo”. É importante notar que ser surdo não é apenas uma questão de deficiência auditiva, mas também fazer parte de uma comunidade de identidades plurais e sinalizantes. A história deste povo surdo foi tomando novas proporções a partir do momento que o mesmo deixou de ser

figurante em seus papéis sociais, tornando-se personagens principais em suas próprias histórias.

Durante cem anos, ouvintes leigos, no que diz respeito à subjetividade da pessoa surda, determinaram a forma como eles deveriam se comunicar. Não houve em nenhum momento uma empatia com os sentimentos daqueles que estavam literalmente “mudos”, sendo privados de usar sua língua materna, tendo as mãos e almas acorrentadas em prol de uma cultura majoritária que julgou saber o que era melhor para a educação dos surdos. (Strobel, 2008, p.30).

Portanto, os surdos têm desempenhado um papel fundamental na construção de sua própria jornada, na preservação de sua língua e cultura e na luta por igualdade de direitos. Eles continuam a desempenhar um papel ativo na sociedade, contribuindo para diversas áreas, como arte, literatura, política e educação. Sua história é um testemunho de resiliência e de determinação em face de desafios únicos.

A narrativa da história de muitos surdos tem mudado, apesar de alguns surdos continuarem invisíveis diante da sociedade, sem o reconhecimento ou consciência da opressão linguística que deixou muito poucas pessoas surdas aptas (ou predispostas) a apresentar e representar as suas ideias e manifestações culturais e identitárias. Sendo assim, o reconhecimento da sua história, da sua cultura e da sua identidade é de extrema relevância para que essa minoria possa reafirmar as suas tradições, recuperar a sua história, transcender o condicionamento social e concebê-las de forma plena, construindo-as e desconstruindo-as não só como um coletivo de uma língua, mas também como pessoas fortalecidas. Sendo assim, a literatura surda tem se desenvolvido no Brasil juntamente com este povo surdo, em um encontro simultâneo no avanço político e linguístico da comunidade surda.

De acordo com Santaella (2012), a hipermídia é uma forma de mídia que vai além dos meios tradicionais de comunicação, como texto impresso ou mídia audiovisual linear. Em vez disso, a hipermídia envolve a interconexão de diferentes tipos de mídia, como texto, imagem, som e vídeo, de modo que os usuários possam navegar por essa rede

de informações de forma não linear. Lúcia Santaella argumenta que a *web* é um exemplo clássico de hipermídia, na qual os usuários podem navegar por páginas que incluem vários tipos de conteúdo e clicar em links para acessar informações relacionadas.

A literatura surda frequentemente incorpora elementos das linguagens digitais, ao explorar traduções tanto interlingual como intersemiótica. Nesse processo de produção de textos híbridos, pode-se destacar como as diferentes mídias dialogam e se conectam, tornando as histórias mais acessíveis e envolventes para a comunidade surda. Assim, a linguagem é trazida para o primeiro plano (Sutton-Spence; Quadros, 2006, p. 160).

Os poemas em Libras ou vídeo-poemas expressam e refletem a identidade surda da comunidade, muitos artistas surdos criam poemas visuais, nos quais as palavras são incorporadas em vídeos, juntamente com gestos, expressões faciais e movimentos corporais. Isso adiciona uma dimensão extra à experiência literária, permitindo que os visuo-leitores compreendam não apenas o texto, mas também a interpretação emocional do autor.

O termo “visuo-leitor” é introduzido para descrever a transformação da experiência de leitura para os surdos. Isso implica que a combinação de elementos visuais e estéticos, como exemplo os vídeos e textos em Libras, recriam uma experiência única de leitura que difere da leitura tradicional. Mourão diz que o termo “visualiterária” valoriza a visualidade do povo surdo e produz significados em sinais, utilizando recursos estéticos e a arte de sinalizar. Ele complementa com a citação de Barthes: “A literatura não permite caminhar, mas permite respirar”. A Literatura Surda me permite respirar! (Mourão, 2016 p. 19). Ao parafrasear Barthes, Mourão ressalta que a literatura surda é vida para ele, pois respirar é viver. Podemos entender também que a literatura não nos conduz diretamente pela vida, mas nos proporciona uma maneira de respirar, refletir e de explorar experiências humanas de forma muito mais profunda e significativa. Ela nos permite entrar nas mentes

e vidas de personagens, vivenciar diferentes perspectivas e emoções, e, assim, enriquecer nossa compreensão do mundo. É necessário compreender que as adaptações dos clássicos existentes e todos os seus percursos históricos foram legitimando para que a literatura em Libras pudesse apontar com um referencial e, ao mesmo tempo, poder dar seguimentos paralelos às adaptações, contribuindo de forma diacrônica com um público de pessoas surdas com referenciais mais amadurecidos e com a literatura surda com maior propriedade de conhecimento, a língua de sinais. (Karnopp, 2006).

No caso da adaptação de um texto ouvinte para cultura surda, temos as mesmas relações intertextuais, pois exploramos diferentes elementos/textos das duas culturas no processo de tradução. Compreendemos que, segundo Hutcheon, uma adaptação artística é uma recriação que pode ter diferentes tons do texto original, que vão dos “amavelmente arrancados” de obras anteriores aos que apontam relações mais nítidas, indicando que em criações artísticas, “a adaptação é a norma, não a exceção” (Hutcheon, 2013, p.235).

Acreditamos que, em traduções de texto literários, o processo de adaptação de uma língua ouvinte para uma língua de sinais demanda um conhecimento prévio do intérprete e tomada de decisões que são muito importantes para o visualeitor. Um dos pontos que defendemos é que para haver uma adaptação de uma obra em Português para Libras, o intérprete precisa pontuar o processo de contextualização, que será mais explicado adiante. Hutcheon chama a atenção para o fato de que o contexto de recontagem de uma história pode mudar seus sentidos, visto que “O contexto pode modificar o sentido, não importa onde ou quando” (Hutcheon, 2013, p. 147).

Essa perspectiva mais ampla sobre a adaptação reforça sua importância não apenas como um fenômeno limitado à transposição entre diferentes mídias, mas como uma necessidade das traduções/adaptações de um texto em Português para Libras. De acordo com a *Teoria de Adaptação* de Linda Hutcheon (2013), a autora amplia a noção de

adaptação além das simples transposições de uma mídia para outra. Ela argumenta que a adaptação é um processo de reescrita criativa, no qual uma obra original é reinterpretada e recontextualizada em uma nova forma. Isso pode envolver mudanças significativas na narrativa, personagens, estilo e temas.

A importância da intertextualidade significa que as adaptações são inseparáveis de suas fontes originais, e estão em constante diálogo com elas. As adaptações não são simples cópias, mas sim novas interpretações que constroem uma relação complexa com o material de origem (Nitrini, 2000 p. 12). A intertextualidade refere-se à prática de um autor em incorporar elementos, temas, imagens, estilos ou referências de outras obras literárias em sua própria criação. Na literatura surda, isso pode ocorrer de diversas maneiras.

Essas referências a obras literárias existentes, como quando autores surdos fazem referências a obras literárias tradicionais ou contemporâneas escritas por autores surdos ou ouvintes, podem reinterpretar ou adaptar histórias, personagens ou temas dessas obras em seu próprio contexto surdo, no uso de elementos visuais e gestuais. A literatura surda frequentemente reflete os movimentos culturais e políticos da comunidade surda.

Na Universidade Federal de Sergipe, há diversas adaptações feitas na disciplina literatura surda, que são ministradas pelo prof. Carlos Magno Gomes, o qual elabora os roteiros das adaptações junto com alunos ouvintes e surdos. Essas adaptações envolvem aspectos das multimodalidades e da adaptação para Libras e para a cultura surda. No meio de algumas, foi escolhida a adaptação de “Pinóquio Surdo”, feita por Antonio Rubio, em 2022.

Figura 01 - Adaptação do clássico Pinóquio no Letras Libras – UFS



Fonte: Rubio (2022)

Este material do Pinóquio Surdo está disponibilizado no Youtube, e foi adaptado por um discente surdo da graduação do curso Letras Libras, do departamento de Letras Libras. Todos os ensinamentos dentro da disciplina possibilitaram que o discente tivesse a compreensão para desenvolver essas adaptações e utilizá-las como material em seus estágios no ensino da Libras, como L1 para os surdos, e L2⁴ para os ouvintes.

As estratégias de performance “Cinderela Surda”

O Livro “Cinderela Surda” foi publicado no ano de 2003, em sua primeira edição, e no ano de 2006 em sua segunda edição e contém 33 páginas, posteriormente uma nova edição saiu no ano de 2011. Esta pesquisa foi feita com o material digital e disponibilizado de forma online, com a análise da história da “Cinderela Surda” contada em mídias, a exemplo do livro digital, provavelmente se concentrará mais nas

4 L1 é a língua de sinais e L2 é o português escrito para o surdo.

imagens coloridas; a escrita de sinais e a escrita em português serão utilizadas no material como um tipo de acessibilidade para um público mais amplo. Isto pode incluir materiais educacionais ou informativos, disponíveis em três modalidades, para atender a diferentes grupos linguísticos.

Figura 02 - Capa do Livro em PDF



Fonte: Curso Chaplin – LIBRAS (2013)

O vídeo é apresentado em Libras e acompanhado das imagens da história do livro Cinderela Surda. Esse arquivo foi postado no canal do Youtube na data de 12 de dezembro do ano de 2013, e até o momento já contabilizou 48.940 visualizações, com 531 likes e 7,03 mil inscritos no canal. O canal chama-se Curso Chaplin, e também existe nas redes sociais do Facebook e Instagram, organizado pelo professor surdo Edson Franco Gomes. Ele foi o primeiro instrutor de surdos do Estado de Goiás e fundou uma escola em Goiânia, o Sistema Educacional Chaplin.

A mídia é apresentada em Libras e acompanhada de imagens da história do livro “Cinderela Surda”, a pessoa que sinaliza em Libras não tem o seu nome citado, mas, pela postura e a cor da roupa, seria possível inferir que é uma intérprete de Libras que sinaliza de forma simultânea, de acordo com a apresentação das imagens, recontando a

história da adaptação da “Cinderela Surda”. Há ainda um fundo musical em toque de piano.

Levando-se em consideração a obra escrita “Cinderela Surda” (2003) e o vídeo do canal Curso Chaplin – Libras (2013), há uma diferença de 10 anos de história e avanços na forma de se conduzir os materiais na literatura surda. A diferença de dez anos pode refletir avanços nas tecnologias de comunicação visual. Em 2003, o livro provavelmente dependia principalmente de texto e imagens estáticas, enquanto o vídeo de 2013 aproveita os recursos de vídeo, animação e multimídia para contar a história de maneira mais dinâmica. Com essas características, esse vídeo tem a peculiaridade de ser um *livroclip*, por ser uma produção multimodal da interpretação literária, promovendo a negociação entre o imaginário do texto literário e os diversos hipertextos disponíveis na rede. (Gomes, 2019, p.85). Esse modelo de divulgação de um texto literário em vídeo, o *livroclip*, é uma tendência das plataformas digitais e tem se destacado por democratizar o acesso ao imaginário dos clássicos da literatura brasileira e universal.

A diferença de tempo poderia indicar uma mudança na abordagem, mensagem ou enfoque da história “Cinderela Surda”. A narrativa poderia ter evoluído para se adaptar a um público em constante mudança, ou para refletir novos entendimentos e sensibilidades em relação às questões surdas. Em 2003, recursos de acessibilidade, como legendas ou interpretação em Libras, podem não ter sido tão comuns ou acessíveis como em 2013. O vídeo de 2013 pode ter incorporado esses recursos de maneira mais eficaz e positiva, atendendo às necessidades do visualeitor.

As imagens das capas dos materiais são bem semelhantes, pois destacam a imagem da “Cinderela Surda” com o indício da luva, que, para a comunidade surda, é uma simbologia muito importante em relação às mãos e à Libras. No vídeo, o estilo visual, figurinos e os cenários utilizados para contar a história auxiliam na imaginação do visualeitor. É importante considerar os efeitos visuais do vídeo para a contribuição dos signos para a interpretação da história.

Alguns trechos traduzidos para a Libras como a “Cinderela Surda” que aprendeu a língua de sinais francesa enquanto criança, ela que era filha de nobres ricos e aprendeu a língua de sinais com a comunidade surda em Paris. “Cinderela Surda” seria filha de pessoas nobres e bem-sucedidas na França e que ela aprendeu a Língua de Sinais Francesa – LSF, com a comunidade surda francesa, a mesma comunidade com a qual interagia. A sinalização da intérprete, podemos observar que é uma forma mais funcional como um meio linguístico de comunicação, ou seja, contando a história. No caso de nossa pesquisa, percebe-se a existência de algum ponto de compreensão a recepção, ou seja o modo de identificação e interpretação das características como os elementos estéticos da Libras. Acontece algumas marcações dos personagens nos espaços neutros e alguns sinais específicos, como: príncipe, francês, comunidade e surdos. A personagem cinderela surda que ela faz o sinal mais específico da história, que seria a luva.

De acordo a autora Sutton-Spencer (2021), a linguagem estética apela aos sentidos e por meio desta a experiência elevada dada ao seu público é diferenciada daquela repassada para apenas afirmar algo ou dar alguma informação.

Apesar da história ser contada em Libras, ser uma adaptação de um clássico literário a forma estética e artística não traz nenhuma força no momento da sinalização, por exemplo o ritmo da sinalização da intérprete de Libras, se mantem o mesmo no momento narrativo da história não existindo nenhuma intenção de alteração dando uma estética diferenciada, a velocidade da intérprete de Libras mantem de forma passiva e constante o tempo todo da narrativa sinalizada.

De acordo a autora Sutton-Spencer, os sinais quando utilizados com velocidade principalmente na utilização dos classificadores traz uma conotação mais intensa de acordo os movimentos mais lentos ou rápidos, podendo brincar com as emoções do público de forma diferenciada na literatura, apesar de poder acontecer em uma palavra na língua oral na recepção do público não ficaria algo tão estético na

prolongação de uma palavra por exemplo. (Sutton-Spencer, 2021, p. 57).

É importante observar que, no conto “Cinderela Surda”, o contexto cultural e o contexto social dos surdos estão explícitos no livro digital e o no vídeo que foram selecionados, abordando questões relacionadas à surdez, inclusão e à diversidade. Existe de forma positiva no processo de tradução/adaptação, de forma simultânea e fiel esses elementos da cultura surda na adaptação na Libras em sua interpretação.

Considerações Finais

A combinação de expressão visual, filmagem e plataformas on-line cria uma experiência acessível para o visualeitor surdo. Isso permite que eles recebam informações visuais e linguísticas de maneira sincronizada, respeitando as particularidades da língua de sinais. A utilização de filmagens para capturar a expressão visual em Libras enriquece a experiência do visualeitor surdo, proporcionando não apenas a linguagem visual, mas também os elementos culturais e emocionais, transmitidos por meio da língua de sinais.

O intérprete de Libras desempenha um papel crucial na transmissão dessas narrativas, em sua performance, compreensão cultural e habilidades linguísticas são essenciais para garantir uma interpretação autêntica e eficaz, possibilitando que as histórias alcancem um público mais amplo entre os visualeitores. Essa abordagem não apenas enriquece o cenário da literatura e cultura surda, mas também cria oportunidades significativas para a comunidade surda se expressar, ser reconhecida e compartilhar suas histórias de maneira autêntica e inclusiva. “Os intérpretes de Libras, em sua performance na literatura surda, necessitam ter esta compreensão da percepção visual em suas produções sinalizadas, tornando de forma mais atraente a interpretação em Libras”. (Vieira, 2016, p. 30).

A distinção entre “contar” e “mostrar” ressalta a diferença fundamental entre a narrativa literária, que muitas vezes utiliza signos

simbólicos e convencionais para descrever eventos e emoções, e a narrativa performativa, que pode envolver a representação direta de pessoas, lugares e coisas.

A história de “Cinderela Surda”, do canal Chaplin, demonstra que outras mídias performativas sempre foram adaptáveis para uma segunda mídia performativa, como o “mostrar”, de acordo a Hutcheon (2013). A observação sobre a adaptabilidade das histórias em mídia performativa para uma segunda mídia performativa, como a transição de vídeos pioneiros para outros vídeos no YouTube, destaca a capacidade contínua de adaptação e reinterpretação das narrativas em diferentes contextos visuais e performativos. A distinção entre “mostrar” e “mostrar”, conforme mencionada por Hutcheon (2013), torna-se especialmente relevante nesse cenário.

Quando vídeos pioneiros são criados e ganham destaque no YouTube, estabelecem uma espécie de precedente ou modelo para outras produções. A comunidade on-line é dinâmica e responsiva, e os criadores frequentemente adaptam, reinterpretam e expandem conceitos que foram bem-sucedidos anteriormente. Além disso, a natureza colaborativa e participativa do YouTube permite que diferentes criadores adicionem suas próprias perspectivas e estilos únicos à narrativa. A resposta desempenhada em uma interpretação em Libras é importante na evolução da performance literária, podendo ajustar as interpretações com base no feedback recebido pelo visualeitor, tornando a adaptação um processo dinâmico.

Nesta pesquisa, constatamos que a adaptação/tradução para Libras de “Cinderela Surda” não é simplesmente uma cópia mecânica de um clássico para outro formato, não se trata de reprodução direta, mas sim de um processo mais intrincado. A repetição em outra língua não implica uma duplicação exata da obra original. Em vez disso, a adaptação mantém elementos essenciais, mas permite variação, inovação e ajustes conforme o necessário.

Embora tenham sido feitos progressos significativos, ainda existem desafios e lutas contínuas para garantir que os surdos tenham seus

direitos e sua língua respeitada em todo o mundo. A conscientização e o apoio contínuo são fundamentais para promover a inclusão e a igualdade para a comunidade surda. É vital que a conscientização e o apoio continuem a ser direcionados a essas questões para que a igualdade e a inclusão se tornem uma realidade para as pessoas surdas em todo o mundo. Isso envolve não apenas mudanças nas políticas e na legislação, mas também uma mudança cultural mais ampla em direção à aceitação da diversidade e à valorização das contribuições da comunidade surda

Referências

GOMES, Carlos Magno Santos. A Recepção Multimodal do Texto Literário. **Revista do Gel**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 80-94, 2016. Disponível: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/1845/1642>. Acesso em: 01 maio 2023.

GOMES, Carlos Magno Santos. Letramento Digital: O vídeo como recepção do texto Literário. In: GOMES, Carlos Magno (org.). **Didática on-Line: letramentos, narrativas e materiais**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2016.

GOMES, Carlos Magno; SILVEIRA, Raquel Ferreira da. Da tradução à adaptação dos clássicos no ensino de literatura surda. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, SE, v. 37, n. 1, p. 91-103, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v37p91>. Acesso em: 5 fev. 2024.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena.; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 19, p. 155-174, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Netzel/Downloads/1605-Texto%20do%20artigo-2091-1-10-20121128.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. Texto-base da disciplina de Literatura Visual do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD - Educação Temática Digital**. Canoas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624>. Acesso em: 27 fevereiro de 2023.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151708/001012805.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NITRINI, Sandra. Literatura Comparada: história, teoria e crítica. Edusp. 2. Ed. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Cap%C3%ADtulo%20%20-%20Literatura%20Comparada.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras** - Linguística para ensino superior. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, Ronice Muller; Karnopp, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTAELLA, Lucia; WINFRIED, Nöth, **Imagem**: Cognição semiótica, Midia. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.

STROBEL, Karin Lillian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/219074-surdos-100-piadas-capitulo-10/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Trad. Gustavo Gusmão. 1. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

VIEIRA, Zulmar Saulo, **A produção narrativa em Libras**: Uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175315>. Acesso em: 18 maio 2023.

Arte Surda e Surdidade: uma luta feminina pela resistência

Maurício Damasceno Souza¹

Nanci Araújo Bento²

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a produção artística feminina Surda³, inserida na cultura Surda, com foco na obra da artista brasileira Surda Kilma Coutinho, que aborda a temática da violência contra a mulher surda⁴. A pandemia de COVID-19, iniciada no Brasil em 26 de fevereiro de 2020⁵ impactou profundamente a sociedade e a economia globais, intensificando a vulnerabilidade de mulheres em diversas situações, incluindo a violência doméstica.

A pesquisa em questão adota uma metodologia mista, integrando a pesquisa netnográfica, conforme delineada por Kozinets (2014), com

- 1 Licenciada em Letras Libras pela Universidade de Santa Catarina. Especialista em Libras pela Faculdade Dom Pedro II. Mestre em Literatura e Cultura do Programa Pós-Graduação de Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2758-0239>. E-mail: mauricio.damasco@gmail.com e mauricio.damasceno@ufba.br.
- 2 Orientadora do PPGLitCult pela Universidade Federal da Bahia. Professora pós-doutora da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0424-2547>. E-mail: nablibras@gmail.com e nanci.araujo@ufba.br.
- 3 O termo “Surdo” com letra maiúscula refere-se a indivíduos que se identificam com a Cultura Surda, participam ativamente da comunidade surda e compartilham sua cultura e identidade. Esses surdos frequentemente utilizam a língua de sinais como primeira língua e se envolvem em escolas, associações e na própria comunidade, onde constroem um senso de identidade e orgulho.
- 4 A terminologia de surdo com letra inicial “s” minúscula, refere-se a indivíduos que, apesar da perda auditiva, não se identificam com a Cultura Surda, não participam da comunidade surda e não utilizam a língua de sinais. Essa identificação pode ocorrer por diversos motivos, como ter crescido em ambientes ouvintes com pouca ou nenhuma exposição à comunidade surda.
- 5 Para mais informações sobre a pandemia de COVID-19 no Brasil, consulte o site do Ministério da Saúde: Covid-19 - Casos e Óbitos .

a pesquisa bibliográfica, fundamentada em uma vasta gama de artigos, dissertações e teses sobre Feminismo Surdo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A fim de aprofundar a compreensão da representação da violência contra a mulher surda na arte e na cultura Surda, esta pesquisa selecionou quatro obras da artista Kilma Coutinho para análise. Hall (1997) define cultura como um conjunto de significados partilhados, com a identidade em constante (re)construção e transformação.

Cada obra será acompanhada por descrições detalhadas sobre cada peça. Adota uma abordagem teórica interdisciplinar, integrando perspectivas dos Estudos Surdos, Estudos de Gênero, Estudos Culturais e Teoria Crítica da Arte. Busca-se analisar a violência contra a mulher surda a partir de múltiplas lentes, considerando as interseccionalidades de gênero, surdez, raça, classe e outras categorias sociais relevantes.

O estudo está estruturado em seções que abordam a fundamentação teórica, a análise das obras selecionadas e as considerações finais, proporcionando uma visão abrangente da pesquisa e de seus resultados. A análise das obras de Kilma Coutinho, combinada com a fundamentação teórica, visa explorar as nuances e complexidades da representação da violência contra a mulher surda na arte, contribuindo para uma compreensão mais profunda dessa temática e suas implicações sociais e culturais.

Abordagem teórica: A representação da Literatura Feminina Surda de um olhar interseccional

A escassez de pesquisas acadêmicas sobre literatura e arte femininas Surdas evidencia a necessidade de repensar os aspectos multiculturais e as interseccionalidades na produção literária Surda, expandindo a epistemologia da arte literária Surda. Skliar (2011, p. 07) destaca a influência da virada epistemológica no Brasil, que propõe novos modos de conhecer e narrar as experiências Surdas, focalizando as identidades, línguas, projetos educacionais, histórias, artes, comunidades

e culturas Surdas a partir da diferença. A interseccionalidade, termo cunhado pela jurista e acadêmica negra Kimberlé Crenshaw em 1989, analisa como diferentes formas de opressão, como raça, gênero, classe e, no caso da mulher surda, a surdez, se entrelaçam para criar experiências únicas de discriminação. A interseccionalidade feminina Surda é uma estrutura teórica que enfatiza como essas construções sociais moldam a identidade e as experiências das mulheres Surdas, porém tal temática ainda é pouco explorada nos Estudos Surdos.

Historicamente, grupos minoritários, como surdos gays, travestis, mulheres trans, mulheres lésbicas e bissexuais surdas, foram subjulgados aos ideais masculinos e à comunidade “ouvintismo”⁶ e “audismo”⁷. O termo “audismo”, cunhado por Tom Humphries em 1975, define as motivações e atitudes baseadas na supremacia da audição e da fala, perpetuando “a noção de que um indivíduo é superior com base em sua habilidade de ouvir ou se comportar da maneira de quem ouve” (Humphries, 1975, p. 12, apud Silva, 2016). Humphries estabelece um paralelo entre o “audismo” para os surdos e o “racismo” para os negros, demonstrando a natureza opressora de ambos os sistemas (Silva, 2005).

Para explicar a relação da arte e da literatura com as questões da deficiência, especialmente no contexto do audismo e das discriminações interseccionais, é importante considerar como ambas servem tanto como um espelho quanto como uma ferramenta de resistência e expressão cultural. O audismo, que é a discriminação contra pessoas surdas, se entrelaça com outras formas de discriminação, como racismo, capacitismo, homofobia e xenofobia. Este entrelaçamento de discriminações é fundamental para entender a complexidade das

6 O “ouvintismo”, conforme Skliar (2013), refere-se à ideologia que permeia a construção do mundo por e para pessoas ouvintes, considerando as pessoas surdas como “não ouvintes” e, portanto, necessitadas de se tornarem ouvintes em potencial.

7 O “audismo” é uma atitude negativa ou opressiva em relação às pessoas surdas por parte de pessoas ouvintes e organizações, caracterizada pela incapacidade de acomodá-las (Humphries, 1977 apud Silva, 2005).

experiências de pessoas surdas, mulheres surdas, LGBTQIAPN+⁸ surdes+⁹ e pessoas com deficiência. Ao dar voz às mulheres Surdas, a arte e a literatura desempenham as papéis fundamentais de representatividade e empoderamento, desafiando estereótipos e preconceitos, e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva. O estudo das formas de representação para as mulheres Surdas na literatura e nas artes é essencial. A literatura feminina Surda promove novas reflexões, como o reconhecimento da Libras como língua e o enfrentamento dos desafios da Arte Surda¹⁰ na narrativa em Libras. O projeto Surdartidade, perspectiva cunhada em nossa pesquisa de mestrado, torna-se inovadora pois abrange as diversas experiências da comunidade surda através da Arte Surda. Valorizando tanto o positivo quanto o negativo. A Surdartidade, ao reconhecer as histórias de vida e as lutas da comunidade surda, promove a reflexão crítica sobre a cultura, a identidade e a língua de sinais no mundo Surdo. Essa forma de arte exemplifica tais reflexões, abrindo caminhos para a valorização da cultura e da identidade Surda.

Compreendendo os significados de Deafhood, Ser Surdo, Surdidade e Surdartidade

“Deafhood”, “Ser Surdo”, “Surdidade” e “Surdartidade” são termos que se referem à identidade e à cultura Surdas. Embora frequentemente usados de forma intercambiável, apresentam nuances importantes em seus significados, que apresentamos no Quadro 1:

- 8 LGBTQIAPN+ é um acrônimo que representa a diversidade de identidades e orientações sexuais e de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades.
- 9 O termo “surdes+” abrange pessoas surdas e outras identidades relacionadas à surdez ou à deficiência auditiva, incluindo indivíduos que se identificam com a comunidade e cultura Surda. Essa expressão promove a representatividade de uma ampla gama de experiências, identidades, raças e gêneros dentro do contexto da comunidade surda.
- 10 A Arte Surda é uma arte criada por indivíduos surdos.

Quadro 1: Diferenças entre conceitos: de Deafhood, Ser Surdo, Surdidade e Surdartidade

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Deafhood (Ladd, 2003)	Perspectiva sociocultural que enfatiza a identidade Surda como uma cultura e uma comunidade, com língua, valores e experiências compartilhadas.
Ser Surdo (Perlin, 2003)	Expressão que destaca a dimensão social e cultural da surdez, rejeitando a visão da surdez como mera deficiência física e enfatizando a identidade Surda como pertencimento a uma comunidade.
Surdidade (Morais, 2022)	Termo que enfatiza a dimensão social e cultural da experiência Surda, reconhecendo os surdos como uma comunidade com sua própria língua, cultura e identidade, em contraste com o termo “surdez”, frequentemente associado a uma perspectiva clínica e patologizante.
Surdartidade (pesquisador, 2024)	Processo pelo qual pessoas Surdas desenvolvem uma perspectiva de mundo por meio da vivência de experiências (positivas e negativas) e do reconhecimento de histórias de vida, tanto pela Arte Surda quanto pela interação com outras pessoas Surdas. Essa perspectiva se manifesta na criação de obras de arte que refletem a cultura, a identidade e a língua de sinais.

Elaborado pelo autor (2024)

No contexto da pesquisa, com um olhar Surdo, explora o conceito de “Deafhood” e sua importância no debate sobre os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas. Investigamos também as nuances de “Ser Surdo”, “Surdidade” e “Surdartidade”, destacando seu papel na definição da identidade Surda e na promoção da cultura Surda, tanto na literatura quanto na arte. Através desses conceitos, buscamos aprofundar a compreensão da riqueza da cultura Surda, expressa através das línguas de sinais, e fortalecer a valorização da identidade Surda, especialmente por meio da Surdartidade.

Arte Surda x artes visuais: expressão da identidade e da cultura Surdas

O conceito de “Arte Surda” emerge da compreensão da identidade e cultura Surdas, refletindo uma forma única de experimentar o mundo através de uma variedade de meios e filosofias (Caldas, 2006, p. 39). A arte visual, em particular, oferece um espaço privilegiado para

artistas Surdos, pois não depende da língua falada, transcendendo barreiras linguísticas (Durr, 2006). Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a literatura adquire uma dimensão visual-espacial, fundamental para difundir e fortalecer a cultura Surda. Karnopp (2006) e Anjos (2008) enfatizam a importância da literatura e arte Surdas na afirmação da identidade cultural e recuperação de histórias marginalizadas.

As produções artísticas Surdas abrangem diversos suportes e abordagens, manifestando a experiência de pessoas surdas e explorando questões culturais relevantes. O pesquisador Surdo britânico Paddy Ladd (2003) destaca a riqueza das expressões artísticas e culturais nas comunidades surdas, apesar da falta de registros históricos consistentes.

A identidade Surda emerge como forma de resistência à hegemonia ouvinte (Skliar, 2011). Neste o contexto, a Literatura Visual para Surdos¹¹, é uma representação valorizada da cultura, identidade e subjetividade do povo Surdo. Professores, atores e leitores Surdos, fluentes em Língua de Sinais, são exemplos dessa comunidade vibrante que se apropria, produz e percebe a cultura através da arte, folclore, poesia, cordel, narrativa, Visual Vernacular (VV)¹², histórias em quadrinhos (HQs) e humor, utilizando a Língua de Sinais como principal meio de comunicação. Essa forma de literatura, enraizada na experiência visual e na cultura Surda, valoriza a comunicação verbal e a criatividade visual, transmitindo conhecimento e emoção através da visão. Mourão (2016, p. 254) ressalta a naturalidade e a forte visualidade da Literatura Surda contemporânea, exemplificada pela poesia sinalizada, uma manifestação artística única percebida visualmente.

11 A Literatura Visual para Surdos é um campo em constante desenvolvimento, com cada vez mais artistas e escritores Surdos explorando as possibilidades dessa forma de expressão. Utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a criatividade visual, essa forma de arte desempenha um papel fundamental na promoção da cultura, da identidade e da comunidade surda.

12 Visual Vernacular (VV) é uma forma de Literatura e Arte Surdas que utiliza a complexidade visual para contar histórias. Combinando mímica, poesia, linguagem gestual, técnicas cinematográficas e expressões faciais, artistas Surdos criam narrativas visualmente cativantes e enriquecedoras para a comunidade surda.

A arte visual, como parte da Arte Surda, permite que os Surdos se empoderem, expressando sua criatividade e autoafirmação sem depender de competências linguísticas acadêmicas. As artes visuais são ferramentas para transmitir a essência da experiência Surda, buscar apoio emocional e comunicativo, expressar sentimentos e reafirmar a cultura Surda. Ao valorizar a expressão contemporânea, reconhecemos a importância da Arte Surda na construção de um mundo mais inclusivo e diverso.

A declaração visual do manifesto De'VIA de 1989: um marco na Arte Surda

O De'VIA¹³, movimento criado por artistas Surdos em 1989 durante o festival “The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture”, idealizado por Carol Erting, Robert C. Johnson e Dorothy L. Smith (1994), reuniu renomados artistas Surdos de todo o mundo, expondo as diversas possibilidades da Arte Surda. Os participantes demonstraram o valor da arte para a comunidade surda, que transcende o aspecto visual e revela a vida Surda em ação em diferentes países. O movimento chegou ao Brasil nos anos 90, fortalecendo os artistas Surdos brasileiros com o apoio da FENEIS.

A imagem (Figura 01) “The American De'VIA artists family”, de 2012, representa artistas Surdos membros do De'VIA, cada um com suas percepções baseadas em suas experiências visuais Surdas. O manifesto De'VIA (1989) destaca a importância de combinar elementos formais da arte com a intenção de expressar experiências que incluem metáforas, perspectivas e percepções Surdas em relação ao mundo natural, ao ambiente da cultura Surda e à vida espiritual e cotidiana.

13 De'VIA (Deaf View/Image Art), que significa “Imagem e Arte na Perspectiva Surda”, é um movimento artístico que representa a experiência, identidade e cultura surdas a partir de um ponto de vista cultural, linguístico e interseccional. Embora obras com características De'VIA tenham sido criadas ao longo da história, o movimento foi definido e reconhecido como tal em 1989.

Figura 1: The American De'VIA Artists Family



Fonte: Van Manen (2012)

No movimento De'VIA, em 1989, 27 artistas Surdos foram reconhecidos por Gannon como pioneiros da Arte Surda. Entre eles, destaca-se Betty G. Miller, cujas criações denunciam as práticas opressivas impostas por educadores e famílias de crianças surdas. Devido ao seu trabalho revolucionário em prol do movimento de Arte Surda, ela é considerada a líder, sendo carinhosamente chamada de “Mãe” do De'VIA (Durr, 2006; Sonnenstrahl, 2002).

Durr (2006, p. 169) identificou os seguintes temas associados ao De'VIA, divididos em duas categorias principais, apresentados no Quadro 2:

Quadro 2: De'VIA: Arte de Resistência e Afirmação

ARTE DE RESISTÊNCIA	ARTE DE AFIRMAÇÃO
AUDISMO: Discriminação, preconceito ou opressão baseada na audição, em oposição ao surdismo ou ouvintismo.	EMPODERAMENTO: Processo de fortalecimento da comunidade surda, através da valorização da língua de sinais, da cultura Surda e da identidade Surda.
ORALISMO: Método de ensino para surdos que defende a língua oral como a forma mais eficaz de comunicação, negligenciando a língua de sinais.	LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS (ASL): Língua de sinais predominante na comunidade surda norte-americana, que é celebrada e valorizada na arte De'VIA.

INTEGRAÇÃO: Processo que busca a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, mas que muitas vezes ignora as especificidades da cultura Surda.	AFILIAÇÃO: Pertencimento à comunidade surda, que é vista como fonte de orgulho e identidade.
IMPLANTES COCLEARES: Dispositivo eletrônico que visa proporcionar sensação auditiva, mas que pode ser visto como uma ameaça à identidade Surda.	ACULTURAÇÃO (CULTURA SURDA): Processo de aprendizado e internalização da cultura Surda, que é transmitida através da língua de sinais, das artes, da história e das tradições.
CONFUSÃO DE IDENTIDADE: Dificuldade de adolescentes surdos em se identificar com a comunidade surda ou ouvinte, devido à falta de representatividade e à pressão para se conformar à norma ouvinte.	ACEITAÇÃO (IDENTIDADE SURDA): Reconhecimento e valorização da identidade Surda, que se baseia na experiência visual e na cultura Surda.
EUGENIA: Práticas que visam “melhorar” a composição genética da população, incluindo a erradicação da surdez, o que é visto como uma forma de opressão pela comunidade surda.	SURDIDADE: Abordagem positiva e afirmativa da Surdidade, que é vista como uma diferença cultural e não como uma deficiência.

Fonte: Durr (2006)

Este quadro estabelece um contraste entre a “escuridão” e a “clareza” na Arte Surda. A escuridão simboliza a Arte de Resistência, refletindo experiências de baixa autoestima, luta por superação, depressão, desconhecimento da cultura e identidade Surdas, e falta de apoio. Em contrapartida, a clareza representa a Arte de Afirmação, caracterizada por mentes abertas, conhecimento da cultura Surda, empoderamento, apoio mútuo, dedicação, inspiração para outros e promoção da união e amizade na comunidade surda.

Análise dos dados: Artista brasileira Surda Kilma Coutinho e sua análise

A artista Surda, cujo sinal K+ é feito com o queixo direito e a configuração de mão balançando levemente ao lado direito¹⁴. É natural de Pernambuco. Durante a pandemia de 2020 e 2021, produziu um total

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Ckp6RkUvEo>. Acesso em: 12 out. 2023

de 64 obras de arte. Atualmente, reside em Recife, Pernambuco. Autodidata em arte plástica Surda, graduou-se em Letras Libras pela Universidade Federal de Pernambuco e, no momento, cursa licenciatura em Artes Visuais, demonstrando sempre sua grande habilidade artística.

A obra da artista Surda (Jilvan, 2021): “Kilma Coutinho, autodidata em arte, busca transmitir a sensibilidade e subjetividade da identidade e cultura Surdas através de seus desenhos, pinturas e representações femininas, interação com objetos do cotidiano, e até mesmo frases.”

Já foram escolhidas as quatro obras de cada artista que melhor representam o impacto e a relevância para o feminismo e o sofrimento da mulher surda. Analisamos as obras da artista Surda Kilma Coutinho, que mantém um canal no YouTube¹⁵ e divulga seus trabalhos pelo Instagram¹⁶. Em suas criações, ela aborda denúncias e casos de violência contra mulheres, demonstrando sua preocupação com essa problemática. As obras selecionadas para análise foram produzidas durante o período da pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021.

No Quadro 3, o pesquisador-artista realizou um estudo aprofundado sobre a Surdardidade, a experiência artística da cultura Surda, com foco na Arte Surda. A pesquisa identificou três (03) categorias principais de temas: 1) Imagens de artes visuais (pinturas, esculturas, fotografias, etc.); 2) Significados atribuídos às obras, tanto pelos artistas quanto pelo público; e 3) Papéis sociais de artistas e obras, no contexto da cultura Surda.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Ckp6RkUvEo>. Acesso em: 21 out. 2023.

16 Disponível em: https://www.instagram.com/kilma_coutinho/. Acesso em: 21 out. 2023.

Quadro 3: Visualizando a Arte Surda e a Surdardidade

IMAGENS DE ARTES VISUAIS	SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS OBRAS	PAPÉIS SOCIAIS DE ARTISTAS E OBRAS
<p>Figura 2: Sem título (Kilma Coutinho)</p>  <p>Rede social: Instagram, jul. 2021. Tipologia: giz pastel oleoso sobre papel croquis</p>	<p>ROSTO NA ARTE SURDA: As expressões não manuais (ENMs) nas línguas de sinais (LS) são o rosto da Arte Surda, revelando a riqueza da Cultura Surda. Através do olhar expressivo, dos movimentos sutis das orelhas e da boca, as ENMs carregam as ‘dores silenciadas’ do povo Surdo, simbolizando a ausência da audição e da fala oral, mas também a força e a beleza de sua comunicação visual.</p>	<p>A obra da artista (Figura 02) Kilma Coutinho, retrata um rosto com duas mãos abrindo a boca com grande intensidade, sugerindo a retração de um grito, uma angústia interna causada por violências e agressões.</p>
<p>Figura 3: Sem título (Kilma Coutinho)</p>  <p>Rede social: Instagram, set. 2021. Tipologia: Pastel oleoso sobre papel croquis</p>	<p>MÃOS NA ARTE SURDA: As mãos, símbolo universal da Cultura Surda, são as ‘Mãos da Arte Surda’, portadoras de uma linguagem visual rica e expressiva. Através delas, artistas Surdos de todo o mundo comunicam suas experiências e perspectivas únicas, revelando a subjetividade e a riqueza da Arte Surda.</p>	<p>A obra da artista (Figura 03) Kilma Coutinho, retrata uma tela de quadro branco com três mãos cortadas de mulheres e três mãos amarradas com linhas vermelhas, simbolizando a violência doméstica.</p>

<p>Figura 4: Sem título (Kilma Coutinho)</p>  <p>Rede social: Instagram, dez. 2020. Tipologia: guache sobre papel croquis</p>	<p>ORELHA NA ARTE SURDA: A orelha, símbolo frequente na Arte Surda, representa a identidade e experiência únicas da comunidade surda. Artistas utilizam a imagem da orelha, muitas vezes estilizada, para destacar a singularidade da percepção Surda do mundo e a riqueza da cultura Surda. Através da arte visual, artistas Surdos expressam seus significados e experiências, utilizando a linguagem visual como forma de comunicação e conexão.</p>	<p>A obra da artista (Figura 04) Kilma Coutinho, retrata uma mulher com um rosto que expressa espanto, com o dedo indicador apontando para a boca e uma orelha com padrão floral, que simboliza “Sou Surda”. Esta é uma representação da luta pelo direito ao uso da língua de sinais e a dificuldade linguística enfrentada pela mulher surda ao solicitar um Boletim de Ocorrência (B.O.) na delegacia, devido à falta de acessibilidade.</p>
<p>Figura 5: Sem título (Kilma Coutinho)</p>  <p>Rede Social: Instagram, set. 2020. Tipologia: giz pastel oleoso sobre papel croquis</p>	<p>CORPO FEMININO NA ARTE SURDA: O “corpo feminino” é um tema central na Arte Surda, expressando a identidade, autoestima e empoderamento das mulheres Surdas. Através de suas obras, artistas Surdas exploram o corpo como forma de resistência e autoafirmação, abordando questões de gênero, sexualidade, raça e etnia. Ao narrar suas experiências, elas contribuem para a construção de uma identidade feminina Surda forte, autêntica e diversa, expandindo os horizontes da Arte Surda.</p>	<p>A obra da artista (Figura 05) Kilma Coutinho, retrata uma mulher com o corpo em posição teatral, com bandagens de curativos para feridas, mostrando os dois seios em uma caixa e a mão segurando a vagina com gotejamento de sangue. A imagem mostra uma mulher agredida, com o corpo machucado. Essa obra aborda a temática da violação, do assédio, da violência física e sexual contra a mulher.</p>

Elaborado pelo autor (2024)

As obras analisadas refletem as percepções, emoções e sentimentos da artista Surda, representando de forma significativa o cenário de violência ao qual muitas mulheres, especialmente as surdas, foram submetidas durante a pandemia.

Considerações finais

Esta pesquisa revela a necessidade de aprofundar a investigação sobre a realidade dos artistas Surdos brasileiros, especialmente no que tange à violência contra a mulher surda, e propõe novas reflexões sobre as formas literárias e a Arte Surda em Libras. A criação da Galeria Surdartidade é vislumbrada como um espaço fundamental para explorar as Artes Surdas em diferentes contextos, promovendo a acessibilidade e o diálogo intercultural. A junção de SURD+ART+IDADE representa a realidade e a cosmovisão do mundo Surdo na Arte Surda, proporcionando novos olhares sobre a cultura Surda e combatendo o isolamento linguístico pela falta de isso à língua de sinais.

A Literatura Surda, abrangendo a Arte Surda e o Feminismo Surdo, manifesta-se em diversas formas de expressão artística, estabelecendo um diálogo com a literatura em língua de sinais e outras manifestações culturais. Sutton-Spence (2019) destaca a literatura feita por mulheres Surdas como forma de empoderamento. A análise das obras de Kilma Coutinho, pioneira na divulgação de pinturas em redes sociais durante a pandemia, revela mensagens impactantes sobre a violência contra a mulher surda, contribuindo para a visibilidade dessa problemática e para a luta por igualdade de gênero na comunidade surda.

Esta pesquisa abre caminho para futuras investigações sobre a Arte e a Literatura Surdas, aprofundando o debate sobre a representação da mulher Surda na arte, a violência de gênero na comunidade surda e o papel da arte na construção da identidade Surda e na luta por direitos. A Galeria Surdartidade, como espaço virtual de acesso e divulgação da Arte Surda, tem o potencial de contribuir para a valorização da cultura Surda, a promoção da inclusão e o empoderamento da comunidade surda, além de fomentar o diálogo e a troca de experiências entre artistas e apreciadores da Arte Surda. As considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa, destacando a relevância epistemológica da temática. A representação da violência contra a mulher surda na arte é

uma área pouco explorada, e este estudo contribui significativamente para preencher essa lacuna epistêmica, oferecendo uma compreensão mais profunda das implicações sociais e culturais dessa violência.

Referências

ANJOS, Rosa Virgínia Oliveira dos. **Autoestima resgatada pela identidade com artistas surdos**. Orientador: LULKIN, Sérgio Andrés. 2008. 73 f. TCC (Curso de Especialização em Pedagogia da Arte) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: [Auto-estima resgatada pela identidade com artistas surdos](#). Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Decreto n.º. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n.º. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei n.º. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [Decreto n.º 5626](#). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [L10436](#). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: [Covid-19 - Casos e Óbitos](#) Acesso em: 01 mai. 2023.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **O filosofar na arte da criança Surda: Construções e saberes**. Orientadora: Profa. Dra. Esther Bayer. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: [UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ANA LUIZA PAGANELLI](#) Acesso em: 02 ago. 2022.

DURR, Patricia. **De`VIA: investigating deaf visual art**. **Deaf Studies Today!** Conference, Orem, UT, v. 2, p. 167-187, 2006. Disponível em: [De`VIA: Investigating deaf visual art](#). Acesso em: 20 mar. 2022.

ERTING, Carol J. *et al.* **The Deaf Way**: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009.

944 f. Disponível em: [The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture](#). Acesso em: 10 jul. 2022.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: DP & A, 2005, 102 f.

JILVAN, Christiano Lopes. **A artista pernambucana Kilma Coutinho é a convidada para a Mostra Interfaces: arte Surda e representações**. Montes Claros, MG: Unimontes, 02 jul. 2021. Disponível em [Artista pernambucana Kilma Coutinho é a convidada para a Mostra Interfaces: arte surda e representações - Universidade Estadual de Montes Claros](#). Acesso em: 11 set. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de Surdos: análise da Literatura Surda. Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, RS, ano 19, n. 36, p.155-174, 2010. Disponível em: [Vista do Produções culturais de surdos: análise da literatura surda](#). Acesso em: 15 mar. 2021.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Penso Editora, 2014. 203 f. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmn-nibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7938683/mod_folder/content/0/Kozinets%2C%20Robert.%20Netnografia.pdf >. Acesso em: 18 Abril. 2024.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013. 173 f.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 528 f.

MORAIS, Amílcar José. **Surdidade: construção social para a comunidade surda**. Lisboa: Edição Ex-Libris, 2022. 96 f.

MOURÃO, Cláudio Henrique. **Literatura Surda: experiência das mãos literárias**. Orientadora: Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp. 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: [LITERATURA SURDA: experiência das mãos literárias](#). Acesso em: 20 ago, 2021.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista: **Revista de educação e processos inclusivos**. Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003. Disponível em: < [Surdos: o narrar e a política](#) > Acesso em: 25 nov. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia da Pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013. 67 f.

SILVA, Robert. Audism and Deaf Culture. **ASL University blog**, [s.l.], 1 abr. 2005. Disponível em: [audism](#). Acesso em: 05 ago. 2022.

SILVA, Jilvânia Pereira da. **A Inclusão de Alunos(as) com deficiência auditiva/surdez na escola regular**: um estudo na rede pública de ensino em Paulo Afonso - BA. 2016. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para Surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A atualidade da educação bilíngue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. v.1. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. p. 7-14

SONNENSTRAHL, Deborah M. **Deaf Artists in America: Colonial to Contemporary**. San Diego, CA: Dawn Sign Press, 2002. 428 f.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura Surda feita por mulheres**. In: SILVA, Arlene Batista da; DALVI, Maria Amélia; DUTRA, Paulo; SALGUEIRO, Wilberth (Orgs.). **Literatura e artes, teoria e crítica feitas por mulheres**. Campos dos Goytacazes: IBRAMEP, 2019. p. 142-166. Disponível em: [Literatura e artes, teoria e crítica feitas por mulheres | Brasil Multicultural](#). Acesso em: 17 dez. 2023

VAN MANEN, James W. **Ann Silver: One Way, Deaf Way**. Publicado pela Empyreal Press, 2012.182 f.

A literatura infantil no ensino do português como língua adicional para surdos

Anyie Lorena Cajamarca Torres^{1*}

Mariana Cortes^{2**}

Introdução

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa do Trabalho de conclusão de Curso com uma proposta didática intitulada *Mediação da leitura e escrita por meio da literatura: Uma proposta didática para a comunidade surda*, na qual utilizamos como objeto de estudo a primeira proposta nomeada “*Sequência didática 1: “Sentindo Nós”*”, empregando o livro *Nós* de Eva Furnari, publicado em 2000 e, na sequência aprofundou-se esta pesquisa uma publicação feita na revista *Travessias*, com o artigo intitulado *A literatura infantil como possibilidade para o ensino do português como língua adicional para a comunidade surda*. Nesse sentido, relata-se de forma breve a imposição do oralismo após o congresso de Milão nas datas do 6 até o 11 de setembro de 1880, e que após de 121 anos e sete meses houve o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Em 2002 através da Lei nº 10.436/2002, que expressa que esta língua é necessariamente visual e motora, e, sua importância para a comunidade surda; seguidamente surgiu o Decreto nº 5.626/2005, que expõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação de profissionais na área, e as escolas bilíngues (cabe ressaltar que

1 Mestranda do PPGLC/UNILA. Bolsista PROBIU 2023/2024. Estudante. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9635-5468> E-mail: lorenzamestrado@gmail.com.

2 Doutora do PPGLC/UNILA. Professora da Universidade Federal da Integração Latino-americana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2257-557X> E-mail: marianacortes1674@gmail.com

embora que a libras seja reconhecida, o português continua a ser a base de comunicação dentro do Brasil).

Da mesma maneira discorreremos sobre o conceito de surdez, relacionado com a perda auditiva, e um levantamento de dados que foi disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2000), que menciona que no Brasil, de cada duzentas crianças três nascem surdas, sendo assim que há pouco reconhecimento da presença desses alunos dentro das escolas, e por tal motivo existe pouco interesse e pouca formação de profissionais na educação relacionados a área da Libras, e desta maneira os estudantes e as escolas procuram intérpretes que contribuam dentro desses processos de apresentação de conteúdo. Porém, torna-se dificultoso ter uma verdadeira educação inclusiva e acessível pelo desconhecimento da cultura surda, sendo assim que as práticas de ensino tornam-se um desafio dentro das escolas. Perante disso, ao observarmos as práticas de mediação de leitura literária, no ensino de língua portuguesa como (L2) para a comunidade surda, com sujeitos que têm domínio da Libras como (L1), pode ter uma relação desde uma perspectiva sociocultural, na qual o livro ilustrado pode ser aplicado como uma ferramenta que possibilite a aproximação das duas línguas. A vista disso, o presente escrito teve como objetivo principal proporcionar materiais para professores que encontram esses desafios na sala de aula, com estudantes surdos e que professores não tenham conhecimentos da Libras. Por tal motivo, esta proposta didática facilita e viabiliza os processos de acessibilidade e inclusão do ensino-aprendizagem do PLA, com o livro ilustrado.

Pensamos no livro ilustrado como uma possibilidade multimodal, tendo presente que este tipo de textos possui duas linguagens, como a visual (pelos desenhos) e a escrita (a língua portuguesa). Um tópico central que é tratado por (Cortes, Martiny, Torres, 2024, p.3) relacionado a inclusão de aprendizagens entre os pares, com discussões que podem surgir nos âmbitos “sociais, como a política, a filosofia, a sociologia, as ideologias, os costumes, dentre outros, que têm direta ligação com

o cotidiano e, principalmente, na formação do senso crítico”. Tudo isso a partir de uma aprendizagem colaborativa com atividades que fomentem a mediação literária na construção do mundo. O nosso objeto de estudo, *Nós* de Eva Furnari, começa narrando um imaginário, pessoas nasciam em repolhos e as bicicletas voavam, seguidamente localizamos numa cidade chamada Pamonhas, e apresentamos a Mel uma garota fisionicamente diferente. Por sua diferença as pessoas daquela cidade, zombavam dela quando estava na rua. Perante essa situação, a menina sentia o desejo de chorar, e fugia para não mostrar seus sentimentos, até que um dia, ela não consegue chorar e começa sentir câmbios físicos, como uma repuxada no dedinho mindinho do pé, ao chegar a casa, ela percebeu um nó, e depois começa ser recorrente a aparição de novos nós. Quando ela percebeu que tinha seis nós preocupa-se, e quando surge o sétimo nó no seu nariz, ela resolve ir embora da cidade por conta de tanta mágoa que estava sentindo e medo de continuar com essa perseguição. Ao empreender sua viagem, a menina começou a sentir-se livre, em um espaço mais confortável. Até deparar-se com uma vaca, e tentando criar uma aproximação com o animal, a tentativa acaba em uma perseguição, dando como resultado uma fuga, caindo na água e nadando até chegar do outro lado do rio, após disso, encontra-se com um menino chamado Kiko; por medo ao menosprezo, ela sentiu vontade de fugir roubando a bicicleta e quando ela cai, o menino gentilmente convidá-la para conhecer a cidade de Merengue, cidade que tem pessoas na mesma condição (com nós) ao ver isso, Mel sentiu-se aliviada e começa o processo de aceitação, aprendendo a desfazer os nós.

A escolha desta narrativa não foi necessariamente porque pertença a literatura surda (literatura que possui algumas características principais, como estar direcionada a um público surdo, feita pela comunidade surda, vivências do surdo, entre outras). Para compreender muito melhor essas questões, Abrahão; Pereira, 2015, p. 151), discorrem sobre as características desta literatura ao afirmar que “[...] os surdos utilizam

suas experiências pessoais para contarem histórias, piadas, poesias, assim como outras expressões literárias, fazendo uso da realidade vivida a partir da diferença entre surdos e ouvintes; porém, ao pensarmos no sentimento de diferença, de não se sentir inserido em um lugar, situações pelas quais passa Mel, esse sentido de incompreensão e de falta de comunicação com a cidade de Pamonhas, e seguidamente encontrar uma cidade chamada Merengue onde encontra pessoas na mesma condição, nos leva a pensar na vida do surdo, e as possíveis situações que passa dentro do seu lar, pela incompreensão, falta de comunicação e seguidamente quando encontra outras pessoas iguais, cria uma ressignificação de sentimentos. No entanto, ao pensarmos na escola com inclusão, essa ressignificação de sentimentos e de mundo pode desenvolver-se na troca de conhecimentos, partilha de atividades entre professores, intérpretes, ouvintes e surdos construindo uma aprendizagem coletiva e chegando a aprender sinais, e desenvolver uma troca de aceitação perante a diferença. Para tanto, o presente texto pretende apresentar a importância da L1 que neste caso é a Libras, para abordar o ensino do português como Língua Adicional (PLA), com uma proposta de bilinguismo pela afluência das duas línguas para finalizar com uma proposta didática que pode ser aplicada dentro da sala de aula.

Relevância da Libras como L1 como forma de aprimorar a aprendizagem da L2 (língua portuguesa)

A importância de se expressar e se comunicar para ser humano, torna-se uma necessidade básica, possibilitando incentivar as competências cognitivas. Por tanto, envasamos esta pesquisa nos postulados de Vygotsky (1989), que propõe duas vertentes relacionadas ao desenvolvimento social do ser humano, uma está voltada desde o campo biológico e a segunda desde o âmbito sócio-histórico. Na primeira vertente, Vygotsky explica que está relacionada à formação do sujeito, sua cultura e a influência externa que esta tem. A segunda vertente tem

como foco principal a imersão do sujeito pela operação da ação e tradições do ser humano. Para fortalecer este pensamento, baseado em Sanches, afirma que “A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com mecanismos de linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independentemente de qualquer fator racial, social ou cultural” (Sánchez, 1990, p. 17). E desta maneira podemos observar que a comunicação é um construto social. No entanto, como vislumbramos previamente, após o congresso de Milão a forma de comunicação era a partir do oralismo (linguagem oral por meio do uso de leitura labial, fala e imitação de formatos de boca e padrões respiratórios de fala). Cabe ressaltar que antes do congresso, no Brasil, a história dos surdos era diferente, já que teve seus inícios 25 anos antes, em 1855, com Dom Pedro II, que tinha um familiar surdo, e resolveu trazer um professor francês surdo chamado Eduardo Huet, ele implementou o alfabeto manual e a Língua de Sinais Francesa e dois anos depois em 1857 fundou o Instituto Nacional de Educação Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Traz essa proibição, em 1880, o esforço por desenvolver o pensamento linguístico na infância, com uma língua de acesso mais fácil, nos faz pensar na proposta de Fernandes (2005) que nos diz que o desenvolvimento do pensamento nos primeiros anos de vida, é importante, ao estimular como um sistema de linguagem como uma ferramenta para as crianças surdas, ao permitir que sejam desenvolvidos os “conceitos intelectuais”. Por tal motivo, é indispensável que a criança desde seu nascimento possa estar exposta com uma linguagem apropriada e adequada às suas necessidades, e não esperar até os 3 ou 5 anos para começar com esses processos de leitura labial. Enquanto uma pesquisa desenvolvida por Flávia Bosi, intitulada, *A aquisição da linguagem em crianças surdas*, nos estágios de aprendizagem mostra que uma criança que é exposta a Libras desde que nasce com 6 meses já começa falar, e desta maneira podemos afirmar que a Libras pode ser adquirida de

forma natural. E para fortalecer ainda mais esta afirmação, Lillo-Martin (2008) num estudo que desenvolveu com o núcleo familiar composto por surdos, demonstrou que a Libras é adquirida de forma natural, graças à habilidade inata da língua, para finalizar podemos observar o aporte de Quadros e Karnopp (2004) que mostra a importância da linguagem no processo de percepção de mundo.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças [...] (Quadros; Karnopp, 2004, p. 10)

Língua adicional para o surdo nas escolas

A língua portuguesa não é uma questão de escolha para a pessoa que nasce dentro do Brasil, no entanto, no caso do surdo, é uma imposição e uma necessidade, conforme defende Oliveira (2015, p. 153) “[...] o ensino da segunda língua (língua portuguesa) se torna muito importante já que a sociedade majoritária é ouvinte e fala esta língua, de modo predominante” sendo assim que a maior parte das informações são passadas através da segunda língua. Agora bem, ao pensarmos nos processos de ensino aprendizagem, torna-se um desafio nas escolas, porque é fundamental conhecer as habilidades linguísticas e formas de aprendizagem dos indivíduos com L1 diferente do português. Visando esta situação, Pereira afirma que “uma vez adquirida a língua de sinais, essa terá um papel fundamental na constituição do Português, que será adquirido como segunda língua” (Pereira, 2015, p. 238). Por tal motivo, ao observar as dificuldades de comunicação que existe entre o surdo e a comunidade acadêmica, pensamos em

práticas que tenham um impacto que proporcionem o uso das suas línguas de forma articulada e neste caso pensarmos no livro ilustrado como um recurso que possibilite o ensino de português (PLA) e auxilie esses processos de ensino aprendizagem. Tendo em consideração o aporte de Candido (1995) que considerava a literatura como um direito humano, e como manifesta desta maneira definimos que a literatura constitui-se numa experiência fundamental, e como é manifesto por (Cortes, Martiny, Torres, 2024, p.8) estimula o “exercício da sensibilidade e da reflexão humana e de que o surdo possui na língua de sinais uma ferramenta completa de expressão, já que os sinais podem expressar vários tipos de sentimentos”.

A vista disso, Ademais, o livro ilustrado como um objeto artístico “[...] opera de uma forma que a leitura da imagem e o texto colaboram intimamente na construção do significado” (Garcia, 2002, p, 13 tradução nossa). Da mesma forma fundamentados em Gili, entendemos que este tipo de formato e construção de livros, “[...] oferecem aos leitores uma experiência de leitura ampla, em que a conjugação de palavra e ilustração pode evocar a realidade, no entanto, dela fazer-se retrato” (Gili, 2014, p. 23). Ao fortalecer e estimular as habilidades viso-motoras do Surdo, permitindo que na práxis o professor-mediador(a), possa ter a possibilidade de uma leitura compartilhada, nas duas línguas desde uma perspectiva humanizadora. Para tanto, Petit (2013, p. 27) acredita que o que “[...] podem fazer os mediadores de livros é, levar as crianças - e os adultos - a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos”, ultrapassando barreiras de conhecimento.

Proposta didática: uma possibilidade de leitura e discussão

Como foi anteriormente explicado, esta proposta foi publicada na revista Travessias, com o artigo intitulado *A literatura infantil como possibilidade para o ensino do português como língua adicional para a comunidade*

surda, publicada em 2024, (Cortes, Martiny, Torres, 2024, p.10-13) pensando na possibilidade de trabalhar a mediação literária do livro ilustrado como uma possibilidade de ensino-aprendizagem de PLA. Por tanto, esta unidade didática fundamenta-se nos conceitos teóricos-metodológicos que, nos apresenta Díaz-Barriga, ao afirmar “[...] finalidade de criar situações que permitam-lhes desenvolver a aprendizagem significativa” (2013, p. 1, tradução nossa). Por tanto esta proposta encontra-se publicada e repetida neste texto com o intuito de incentivar e fortalecer a divulgação de práticas que impactem o ensino aprendizagem para surdos.

Unidade Didática: Sentindo nós

Público-alvo: Crianças de 8 anos com língua materna Libras e em fase inicial de aprendizagem de português como língua adicional.

Duração: 60 minutos

Objetivo geral: Possibilitar a inclusão de estudantes surdos com língua materna Libras em práticas de linguagem de português como língua adicional, por meio da leitura de um livro infantil ilustrado.

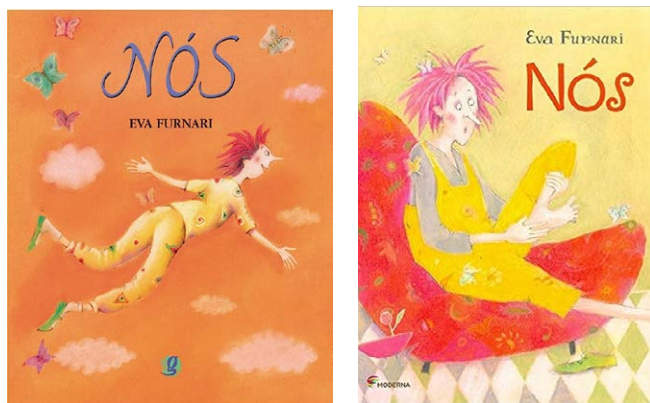
Objetivos específicos:

- Reconhecer a sequência narrativa apenas por imagens;
- Estimular a apreensão e compreensão das imagens;
- Debater a possível identificação dos alunos com a protagonista do livro;
- Ler a narrativa em português e em Libras;
- Estabelecer relações de associação de Libras como ponte de integração para o vocabulário adicional em português.

Livro ilustrado: Nós de Eva Furnari (2000).

Materiais/recursos: o livro *Nós*, um tecido amarelo que deve acompanhar a leitura, pa-pel sulfite e lápis de cor.

Ambientação: O lugar onde será realizada a mediação de leitura será preparada de forma a surpreender as crianças e já antecipar com pistas a história que virá. Deve ser utilizada uma grande faixa de TNT amarela que estará disposta em forma de círculo. À medida que as crianças entram na sala, serão orientadas a sentar-se em círculo envolta do tecido amarelo. No centro do círculo, estará o livro *Nós*. Posteriormente, a capa do livro será mostrada pelo docente e os estudantes serão estimulados a antecipar a narrativa a partir das imagens. Ilustração 1 - Capas do livro *Nós*: 2a. edição e 1a. edição



Fonte: Furnari (2003; 2000).

Neste momento, é possível que o(a) professor(a) proponha a comparação entre as duas ca-pas e estimule uma conversa, deixando as crianças se expressarem em sua língua materna (seja Libras ou português) sobre as diferenças e semelhanças e como as crianças imaginam que será a história. Esta comparação pode ser feita, pois, na primeira capa, há a imagem de Mel em um momento de liberdade e felicidade; enquanto, na segunda, a expressão da menina é de angústia desencadeada pe-los “nós” em seu corpo.

Na sequência, o livro pode ser contextualizado pelo docente, que pode explicar quem é a autora, quando o livro foi publicado, informando que a autora e a ilustradora são a mesma pessoa. A professora pode reforçar também que é possível uma pessoa ter habilidades diferentes, como desenhar e escrever etc. Neste processo de contato com a obra e seu contexto de produção, será retomado como está normalmente composta a capa, como ela é organizada, quais são seus elementos essenciais, tais como autor(a), ilustrador(a), editora etc.

Ato de leitura: Nesta etapa, deve-se desenvolver a construção e negociação de sentidos da narrativa.

10. Leitura da narrativa visual: Como a proposta é partir da leitura de imagens, é recomendada a leitura visual da narrativa, a leitura deve ser feita em silêncio, apenas a apreciação das imagens deve ser estimulada, para que a criança possa iniciar o processo de antecipações, retomadas e sínteses da leitura.

Durante este processo, as crianças podem se manifestar e conversar em sua língua materna. Sabemos que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, segundo os parâmetros curriculares, a leitura “[...] Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69). O objetivo deste momento é que as crianças surdas e não surdas possam dialogar a partir apenas da leitura de imagens.

Por meio desta estratégia, os estudantes são levados a reconhecer a sequência narrativa por imagens, buscando levantar hipóteses sobre a continuidade da história, sobre o assunto que ela aborda, quem é a protagonista etc. Nesta etapa da leitura de imagens, é sempre interessante perceber e estimular as estratégias de leitura que as crianças utilizam e segundo os estudos mencionados neste artigo, é possível inferir que as crianças surdas se atentem mais para a leitura dos detalhes das imagens.

Ao acompanhar a narrativa visual, é importante mostrar que as imagens não são fixas, mas que são uma sequência de acontecimentos, por exemplo em uma das páginas as crianças estão im-portunando a protagonista e ela se entristece, na imagem seguinte ela foge.

2o. Leitura na narrativa escrita nas duas línguas

O(a) professor(a) pode combinar previamente com as crianças que, a cada vez que aparecer um “nó” na história lida em voz alta ou em libras, elas devem fazer um nó no tecido. Posteriormente ao combinado, será realizada a leitura em voz alta, primeiro em uma língua e depois em outra, independentemente da ordem. A proposta é que seja realizada uma leitura contínua do texto completo em português, mas sem a tradução em libras, para, na continuidade, a mediadora sinalizar a história não como tradução, mas sim contando a narrativa escrita.

Este momento deve ser compreendido como espaço para a fruição, ou seja, para deixar a imaginação fluir, sem qualquer compromisso com ‘aprendizagens formais de línguas’. Aqui os sentidos literários propriamente serão ativados e, como forma de acompanhar a narrativa e simbolizar as sensações vividas por Mel, cada um deve fazer o “nó” no tecido como havia sido combinado no início da mediação.

3o. Conversa literária

Após, será proposta a conversa literária que consiste em falar espontaneamente sobre as suas percepções, sensações e emoções sobre a história. O mediador deve conduzir questões e aproveitar a fala de um ou outro para dar continuidade ao diálogo.

Pela perspectiva sociointeracionista e socio-histórica a conversa literária posterior à leitura pode, dessa maneira, explorar as sensações, as identificações, as emoções, as divergências de sentidos, desde a perspectiva da alteridade, com base no que o outro conta. Aqui, as crianças podem ser convidadas a falar sobre o assunto a partir de suas experiências, promovendo o trânsito entre as línguas, isto é, cada criança deve encontrar a sua forma de expressão oral.

As perguntas geradoras podem ser: O que você mais gostou da história de Mel? Qual parte do livro você não gostou? O que você achou diferente nesta história? Se você fosse a Mel, quais seriam as suas atitudes nesta situação? O objetivo da etapa é aproximar a narrativa às experiências vividas pelas crianças e estimular o trânsito entre as línguas.

Simbolização:

Neste momento, a criança será convidada a aprofundar um pouco mais sobre as suas emoções, partindo da pergunta: “O que te dá um nó na garganta?”, cada uma, em ordem, será estimulada a responder e desfazer um dos nós que anteriormente havia sido feito no tecido. O intuito nesta etapa é que as crianças compartilhem suas angústias, que estabeleçam cumplicidade entre elas e possam entender o lugar de onde cada uma fala. O mediador não deve fazer qualquer tipo de intervenção apenas ouvir e auxiliar caso seja necessário lançar mão da tradução.

A passagem da leitura literária para a aprendizagem de PLA:

Neste processo de ensino aprendizagem do PLA, podemos notar que as atividades têm relações cognitivas que envolvem a língua e a organização do pensamento. Assim, na medida em que surgem esses processos mentais, é mais fácil entender a leitura que o estudante tem do mundo, e a incorporação de um novo vocabulário vai facilitar a leitura e a escrita pelas relações entre o trânsito das línguas. Nesse cenário, é mais provável criar uma aprendizagem significativa que afete a dimensão emocional, cognitiva e estrutural do indivíduo.

Por esta razão, em dupla, um estudante ouvinte e um estudante surdo receberão uma parte do livro em fotocópia preto e branco e lápis de diversas cores. O estudante surdo deve sinalizar o que ele vê na imagem, na sequência, o estudante ouvinte deve circular no papel as palavras ou momentos que ele considera que o colega sinalizou. Então, ambos devem reescrever juntos as palavras e buscar formas de sinalizar aquela palavra que está escrita em português.

O propósito desta atividade é que alunos surdos e ouvintes compartilhem aprendizagens, um deve “ensinar” ao outro sua língua materna.

Considerações Finais

Nos processos educativos perante a diversidade, existem uma série de desafios, ainda mais com as escolas inclusivas, e ao pensarmos em um público surdo, ao promover o diálogo por parte dos ouvintes com os surdos, permitindo assim um intercâmbio de línguas entre a oralidade, escrita e sinalização. Esta sugestão teve como objetivo principal construir encontros significativos através de proposta didática que pretende mediar os conhecimentos do PLA em intersecção com a literatura como uma ferramenta de aproximação de sentidos e sentimentos entre as duas línguas, tendo presente a importância da Libras a qual está contemplada nas leis, e utilizando como uma ferramenta principal o livro de imagens, como um instrumento de trânsito entre duas línguas, desde a parte escrita do português e a parte viso espacial pelas imagens, mostra esta proposta como uma possibilidade que proporciona e estimula as práticas da mediação literária no ensino aprendizagem de línguas adicionais.

Referências

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal. **Linguagem em (Re)vista**. Niterói, v. 10, n. 20, p. 140-159, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0100.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2024

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1998. BRASIL. Lei Federal nº10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 2 Fev. 2024

BRASIL. Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> Acesso em: 1 jan. 2024

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 4, n. 9, São Paulo, p. 803-809, 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._A%20literatura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem.pdf. Acesso em: 22 Out. 2022

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 2016-2019

CORTEZ, Mariana Grazina; TORRES, Anyie Lorena Cajamarca; MARTINY, Franciele Maria. A literatura infantil como possibilidade para o ensino do Português como língua adicional para a comunidade surda. **Travessias**, v. 18, n. 1, p. 5, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9486323>. Acesso em: 28 maio. 2024

OLIVEIRA, Roberto Arruda de. Vocalismos e consonantismos na România. **Linguagem em (re)vista**. Niterói, v. 10, n. 20, p. 70-88 jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/20/_completo.pdf#page=70 Acesso em: 31 jul. 2023

DÍAS-BARRIGA, Ángel. **Guía para la elaboración de una secuencia didáctica**. **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**, 2013. Disponível em: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf. Acesso em: 3 ago.2023.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

FURNARI, Eva. **Nós**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

GARCIA, Luciana M. de Almeida. O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objeto ensinado numa sequência didática do texto de opinião no Ensino Básico. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Itajaí, v. 15, n.1, jan./abr.2015. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/e4bd862f50424465150de81318ce305d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 02 jul. 2024

GARCIA, Gutierrez Francisco. **Cómo leer el álbum ilustrado**. **Barcelona: Ministério de cultura y deporte**. Barcelona. Editora Torre de papel. 2002.

Disponível em: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000609137&interno=S&posicion=1®istrardownload=0. Acesso em: 14 ago.2023.

GILL, Silvana. **Livros ilustrados: textos e imagens**. 102f. Dissertação (Mestrado em Literatura)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,2000. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/46471/Poster_7825.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 01 jun. 2023.

LILLO-MARTIN, Diane. **Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro**. In:QUADROS, Ronice Müller; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosade.(org.).Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. p. 191-210.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez Aquisição de linguagem e inclusão social**. edições 2. Rio de Janeiro: Revinter, 2015.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Surdos em um Mundo Multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. **Revista Democratizar**, 2015, v. VIII, n. 1, 2015, p. 13-24. Disponível em: <http://www.feaeterjpetropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208%2C%20n.%201%20%282015%29%20-%20Sum%C3%A1rio/112>. Acesso em:5set. 2021.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y Triste Historia de la Sordera**. Carácas: Ceprosord, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Letramento e ensino de literatura na escola básica: reflexões

John Santos de Souza¹

Na base dos saberes difundidos e trabalhados na escola básica, estão a leitura, os conhecimentos científicos escolarizados e as atividades que envolvam (desenvolvam) relação entre grupos, num movimento de conhecimento de si e de outros que lhe são (ou não) semelhantes. Logo, as práticas desenvolvidas na escola são letramentos que bebem de outros letramentos que atravessam sujeitos vários.

A leitura é um importante instrumento de contato com inúmeras informações, proporcionando diversas oportunidades para apreensão de conhecimentos de uma grande diversidade de gêneros textuais e abarca áreas como Física, Química, Matemática, Filosofia e outras. Assim, a decodificação dos signos linguísticos não se dá apenas na disciplina de Língua Portuguesa, como pode acreditar alguns professores, mas em conjunto com outros componentes do currículo escolar.

Os conhecimentos científicos difundidos pela escola, obviamente, fazem parte de um recorte projetado para fazer com que estudantes tenham apenas uma breve base de assuntos voltados a várias áreas de saberes distintos. Seja nas ciências biológicas – possibilitando, por exemplo, que esses discentes conheçam os sistemas do corpo humano – ou na História –oportunizando que esses mesmos estudantes conheçam a trajetória historiográfica de sua cultura; seja para reflexão

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, membro do grupo de pesquisa GEREL da Linha II: Letramento, Identidade e Formação de Educadores. Bolsista Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3195667227716060>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9906-3495>. E-mail: johnsantosdesouza@yahoo.com.br

sobre políticas públicas que lograram êxito e ajudaram a milhões de pessoas como, possivelmente, a família dos próprios discentes, ou para não aprovação de práticas ditatoriais em seu país.

Nesse tripé de saberes, têm as atividades em grupo, que muito contribuem para que, seja com auxílio do professor ou entre os próprios estudantes, os conhecimentos, a partir de ações práticas – peças teatrais, gincanas, práticas esportivas, ações sociais – elaborem, dê praticabilidade, de alguma forma, aos conhecimentos que serviram de reflexões em suas salas de aula.

Em todas essas ações podem ser verificadas práticas de letramento atravessadas por outras práticas de letramento. De maneira específica, é preciso pensar em como tais práticas podem ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa como instrumento de intervenção social na vida dos estudantes. Mas não uma intervenção impositiva, opressora. Intervenção, sim, como forma de emancipação do sujeito aprendente. A literatura, dentro deste cenário, pode proporcionar um campo frutífero de práticas de letramento de empoderamento de *si* nos alunos. Ademais, o material didático usado é um objeto precioso que se coloca (ou pode) como um importante auxiliador neste processo.

As reflexões que aqui serão expostas buscam, em primeiro lugar, traçar o cenário social em que se encontra a educação no Brasil; em segundo lugar, expor algumas noções de letramento a partir de alguns estudiosos do campo educacional; em terceiro lugar, apresentar uma breve análise do livro didático “Práticas de Língua Portuguesa: obra didática específica de Língua Portuguesa” – PNLD, 1ª edição 2020, distribuído em escolas públicas na cidade de Alagoinhas, Bahia. Busca-se perceber como o ensino de literatura neste material didático tem espelhado (ou não) as noções de letramento aqui expostas. Por fim, oferece-se algumas considerações finais sobre o tema abordado.

Cenários da educação e práticas pedagógicas

Nos dias atuais, a educação no Brasil sofre ou, no mínimo, recebe influência de três fatores que estão dados numa sociedade complexa e tecnológica, a saber, educação mercadológica, geração Tiktok e a baixa proficiência de leitura de alunos. Dessa forma, neste artigo, busca-se refletir que a escola e os mediadores de leitura não podem se submeter a tais características que se apresentam nas comunidades consumidoras de diversos tipos textuais, mas questionar/ponderar os tais cenários que estão postos.

É preciso lutar contra a percepção de que o ser humano é um produto mercantilizado socialmente. Na educação, como em outras áreas, é muito fácil se deixar levar por uma visão meramente econômica. Segundo Cruz, uma educação que tem como fundamento único a visão econômica busca impor sua concepção cultural sobre a ação educacional e “edifica a morte do espanto e da rebeldia diante da sociedade do consumo. E dessa forma, instaura a lógica do lucro e do imediatismo como marcos de uma nova era” (2012, p.29). No futebol, garotos – entre quinze e dezessete anos – são vistos como produtos que valem milhões de euros, dólares, reais. Nas redes sociais, marcas de grandes empresas financiam *influencers* de mídias da internet, como Instagram, Tiktok e até mesmo sites de apostas em forma de joguinhos para que, ao mesmo tempo em que milhares de jovens monetizam, esses grandes conglomerados financeiros arrecadam milhões de dinheiro através das chamadas “massas de manobras” nas mídias sociais.

Já na escola básica, os estudantes não deveriam ser formados para serem uma mera força de mão de obra do mercado, como acontecem nas áreas citadas (futebol; *influencers* digitais). Conteúdos científicos escolarizados, por vezes, são “passados” para os alunos como se fosse uma grande enxurrada de conhecimento sem sentido algum para vida daquele sujeito aprendente. Quando se fala de letramento literário ou leitura literária, vale o alerta de Barros:

A leitura, e sobretudo a leitura literária, requer um tempo lento, que não parece compatível com a velocidade a que se vive, nos nossos dias; com uma prevalência da cultura científica e tecnológica sobre os saberes artísticos e humanísticos; com a busca desenfreada da utilidade e aplicabilidade das aprendizagens... A leitura requer calma. A leitura literária exige silêncio, introspecção e reflexão (Barros, 2020, p.43).

Um dos desafios enfrentados por professores é o resultado de uma época que suscita as pessoas ao imediatismo da informação. O estudante, hoje, facilmente pode confundir ensino de conteúdo reflexivo realizado por professores com algo monótono e sem relevância. Tendo em vista o desenvolvimento da aula, aula conduzida de maneira a criar um espaço de escuta, nessa geração Tiktok, de vídeos curtíssimos que possuem um grande cabedal de informações, sentar, ler um texto – por vezes extenso – e depois apresentar inferências que serão alvo do escrutínio dos colegas, pode constituir-se num momento, se o docente não tomar cuidado, a ser enfadonho e desinteressante. Talvez, um dos fatores que contribuam para a inquietude da geração TikTok seja o apego às imagens:

Levando em conta que a chegada do novo século com o seu aparato tecnológico midiático fez com que o sujeito aderisse à leitura imagética em detrimento a leitura escrita, pode ocorrer que esta crise afete uma grande variedade de competências, de atitudes e de representações face à leitura literária, tendo em vista que a acessibilidade ao mundo imagético é mais rápida e atende na medida do possível às necessidades do sujeito que o procura (Cruz, 2020, p.16)

Segundo a Agência Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022²) de notícias, 7% da população, acima de 15 anos, é

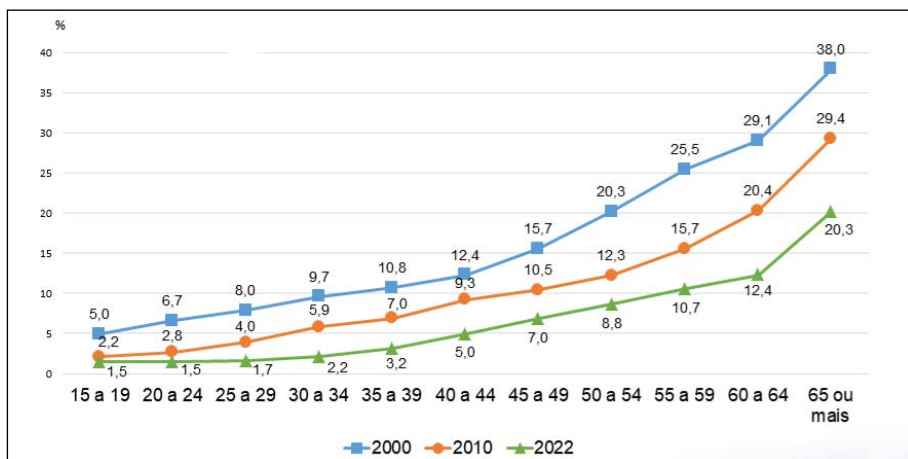
2 Dados disponíveis em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acessado em 18 de Maio de 2024 às 14h44min.

analfabeta, embora os dados apontem que dentre os últimos 12 anos os índices são os melhores (até mesmo comparados à década de quarenta do século XX, que mostrava apenas que 44% da sociedade era alfabetizada). Esses 7% (11,4 milhões de brasileiros) não sabem nem mesmo escrever um bilhete considerado simples. Todavia, essa mesma pesquisa revela bons resultados em relação à faixa etária correspondente a jovens entre 15 e 19 anos, em que a taxa de analfabetismo está em 1,5%. Já idosos acima de 65 anos, comparando entre 22 anos (de 2000 até 2022), houve quedas que chegaram a 46,7% (IBGE, 2022).

Como aponta a tabela abaixo:

Desagregações por grupos

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo grupos de idade - Brasil - 2000/2010/2022



Fonte: IBGE, Censo demográfico 2000 / 2010 / 2022

A partir dos dados encontrados na tabela acima e do cenário sócio-político brasileiro - a saber, observado ao longo destes anos (a) com o advento de mais políticas públicas educacionais, como por exemplo, a implementação das cotas raciais; (b) condições mais favoráveis para o desenvolvimento da profissionalização da carreira do magistério,

docência; (c) mais investimento na educação – o número de pessoas analfabetas só decresceu ao longo dessas duas décadas. Se nos anos 2000, a porcentagem de pessoas que não tinham educação formal, isto é, não sabiam ler, entre as idades de 20 a 34 anos, era de 24,4%, nos anos 2022 – 22 anos depois – passou a ser de 5,4%. Idades em que o perfil de cidadão está em franca atuação no mercado de trabalho.

Noções de letramento e sua importância

Em frente a tudo o que foi colocado até aqui, a compreensão de noções de práticas de letramento e dos impactos que elas possuem, tanto no âmbito social como em sala de aula da educação básica, faz-se necessário. Faz-se necessário não somente para auxiliar o docente na aplicação de sua práxis pedagógica – a ação prática em sala de aula, reflexão sobre sua ação e aplicação de uma postura fruto da reflexão – dentro dos novos contextos socioculturais dados na sociedade, mas também para o melhor desenvolvimento de suas aulas. Já que a Escola não é uma ilha, ela está dentro desta sociedade que está em constante transformação histórica.

Segundo Rildo Cosson, “em uma perspectiva ampla, o letramento literário faz parte do reconhecimento da escrita como elemento central de inclusão e participação na sociedade” (2021, p.84-85), assim, numa prática pedagógica que busque a utilização da literatura como importante instrumento de estimulação do pensamento crítico do estudante não pode escusar-se de procurar partir daquilo que o aluno já conhece, das suas experiências, da retratação do seu mundo, não de uma forma ingênua, mas questionadora. Uma prática pedagógica que queira aplicar esse letramento, precisa levar em consideração problemas – ou supostos problemas que afetam a chamada geração TikTok – de (com) leitura, visando uma crítica à visão mercadológica sobre a educação. Aqui cabe uma pergunta, os novos livros didáticos têm considerado esses fatores, os novos cenários?

Para Magda Soares,

[...] pode-se concluir, [...] que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento (Soares, 2009, p.80).

Ainda para Soares, numa noção mais individual do letramento, ocorreria (ocorre) o aprendizado/apreensão de habilidades envolvendo a leitura e a escrita, seja a compreensão dos signos linguísticos ou o conhecimento científico escolarizado (Soares, 2009, p.69); já em sua dimensão social, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico” (Soares, 2009, p.72).

Se Soares (2009) traz uma concepção um tanto ampla para letramento, Silva e Cruz apontam, de maneira específica, para a ideia de Letramento Crítico (LC), que se caracteriza por “compreender o texto como um elemento que se concretiza mediante as forças ideológicas e sociopolíticas presentes em uma dada sociedade, bem como um polo de transformação e negociação” (Silva e Cruz, 2023, p.2); assim, ao aplicar o Letramento Crítico (LC), o docente buscaria estimular a visão crítica dos estudantes quanto ao jogo de situações que estão implicadas nas relações de poder presentes na sociedade, ou, infere-se, até mesmo nos textos trabalhados em sala de aula.

Em frente a isso, faz-se necessário perguntar-se qual o papel ocupado pela literatura apresentada no livro didático para estimular uma visão emancipatória nos estudantes. Que tipo de letramento pode ser encontrado nos novos livros trazidos no Novo Ensino Médio? Eles levam em consideração os novos cenários educacionais? Aqui faço uma breve análise, apenas uma análise observacional, de um livro para reflexões posteriores.

O livro didático e o ensino de literatura

O livro didático, embora receba diversas críticas, continua como um dos instrumentos mais utilizados nas salas de aulas brasileiras, sendo base para que professores desenvolvam, muitas vezes, a organização de seus conteúdos programáticos. Quando se fala do ensino de literatura, sua estrutura por vezes é um dos grandes incentivadores de práticas de letramento em sala de aula.

Para verificação de como o livro didático tem apresentado no corpo de seus textos/conteúdos perspectivas de letramento, aqui, propõe-se uma breve análise do livro “Práticas de Língua Portuguesa: obra didática específica de Língua Portuguesa” – 1ª edição 2020. Livro esse desenvolvido e distribuído pela Editora Saraiva – a partir do poder público – para escolas públicas na cidade de Alagoinhas, Bahia. Tal livro apresenta uma nova estrutura de aplicação de conteúdo visando à implementação do Novo Ensino Médio. Vale salientar que neste breve artigo não se busca fazer uma análise aprofundada deste material didático, mas apenas apresentar uma reflexão a partir de alguns dados encontrados.

Entre os aspectos que parecem ser percebidos em livros didáticos anteriores e que aqui, no livro analisado, estão conservados notam-se:

1. Os organizadores destacam, na apresentação do livro didático, que o volume “articula-se a seis livros que desenvolvem estudos considerando também outros componentes da área de Linguagem e suas Tecnologias” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.3);
2. Ainda na apresentação, os autores dizem que os conhecimentos trazidos no material didático têm como objetivo aprender “práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística, e à literatura” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.3), bem como auxiliar que o estudante desenvolva sua consciência cidadã;
3. O livro inicia com apresentação de trechos da BNCC, nos quais explana em que está baseada a fundamentação da

- apresentação dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa;
4. Traz literatura de língua portuguesa ligada ao ensino historiográfico (Literatura sob a inspiração de viagens (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.70); “Romances e circulação da literatura no século XIX” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.166); “O Simbolismo na Literatura” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.198); “Passeio pela produção lírica portuguesa e brasileira” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.242); “As vanguardas europeias” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.215); O modernismo a partir de autores como “Mario de Andrade” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.284);
 5. Reafirma os autores já consagrados pelo cânone literário brasileiro, a saber, portugueses: Pero Vaz de Caminha, Luiz Vaz de Camões, Fernando Pessoa e outros; brasileiros: Joaquim Manuel de Macedo (com Moreninha), José de Alencar (Iracema), Cruz e Souza (Cristais), Graciliano Ramos (Vidas Secas), Adélia Prado (Janela), Machado de Assis (Memórias Póstuma de Brás Cubas) dentre vários outros.

No entanto, este mesmo livro didático perquirido procura inovar em sua abordagem:

6. Articula ensino de literatura com assuntos que abordam o empoderamento feminino ao trazer, por exemplo, o texto de Susana de Souza sobre “Manifesto pela erradicação da violência contra a mulher” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.91);
7. Dar visibilidade a autoras negras que não eram comumente expostas como importantes escritoras brasileiras, como Carolina Maria de Jesus – ao trazer para debate o livro “Quarto de Despejo” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.80) ou mesmo ao falar de “Escritoras no Brasil do século XIX” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.171) põe em evidência a autora Maria Firmina

- dos Reis e seu livro “Úrsula”;
8. Coloca como debate principal e inicial de um capítulo, para falar sobre mercado de trabalho em “Relato de vida e currículo” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.232), uma reportagem que aborda o empreendedorismo de uma mulher negra com o depoimento de Fernanda Frozza através do texto “Criadora da Feira Preta, Adriana Barbosa está entre os 51 negros mais influentes do mundo”. Antes de debater os ideais do Modernismo, um dos períodos mais importantes da literatura brasileira, começa o capítulo “Histórias dos Indígenas da Amazônia e resenha crítica” dando voz a um autor indígena chamado Joaquim Mana Kaxinawá e, não apenas, também propõe (e traz no corpo do capítulo) textos de professores indígenas e de alunos de escolas indígenas;
 9. Propõe, em atividades mais práticas de investigação, que alunos pesquisem sobre personalidades importantes como “Sonia Guajajara, Tereza de Benguela, Malcolm, Djamila Ribeiro” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.103).

O livro didático mantém certas abordagens mais conservadoras e mais comuns em matérias de anos anteriores, mas também apresenta consideráveis avanços de propostas pedagógicas. Nota-se uma busca, de seus autores, por apresentar tanto noção de cidadania quanto de democratização de vozes das chamadas “minorias políticas”.

Logo, os letramentos, essa busca por aplicar condições de intervenção social através dos saberes que os alunos trazem de suas experiências de vida; como, também, o desejo do professor da educação básica de caminhar sobre um terreno confortável em sua prática pedagógica é, no livro analisado, contemplados. Mas são criadas condições para que tanto o discente como o docente se atualizem e procurem sair da sua zona de conforto.

Considerações Finais

Por fim, aqui, trago algumas considerações finais das reflexões que foram propostas chamando atenção para dois fatores que devem ser observados: o perfil do professor problematizador e o papel da escola como instituição acolhedora e formadora do pensamento crítico.

Segundo bell hooks, “a voz engajada [isto é, o professor que se propõe a aplicar uma pedagogia libertadora] não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela” (hooks, 2013, p.22, acréscimo meu). Cabe ao professor ser um agente inconformado, disposto a estimular a emancipação em seu espaço de sala de aula. E ser esse agente requer um olhar crítico sobre o material que está utilizando e provocar em seus estudantes esse olhar questionador.

Se se estar a trabalhar com literatura no/a partir do livro didático, esse olhar deve ser demasiado atento, como diz Paulo Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Freire, 1987, p.47)

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (Freire, 1996, p.9).

Dessas falas pode-se inferir que um professor problematizador especificamente de ensino de literatura: (a) não deixa que o ensino em sua disciplina seja seco e distante das experiências de vida do estudante;

(b) não fica submetido pacificamente aos interesses mercadológicos do mercado; (c) é estimulador da autonomia do estudante; (d) é atento aos detalhes implícitos presentes no livro didático.

Existe uma multiplicidade de letramentos, pois ele, o letramento, acontece/desenvolve-se em vários contextos. No entanto, a escola pode ser considerada a principal agência de letramento (Figueiredo, 2013). Num cenário em que os livros didáticos estão passando por uma importante transformação e uma nova geração de estudantes apresenta uma ânsia ao imediatismo – geração Tiktok –, suscita-se uma postura crítica dessa egrégia instituição.

Ao se colocar o olhar sobre a escola como aplicadora de um letramento crítico e como instituição formadora de cidadãos questionadores das injustiças sociais, insubordinados a qualquer tipo de opressão ideológica, cabe pensar:

[...] na escola como o lugar onde se associa o ensino à realidade, o texto ao contexto, a informação às vivências cotidianas; pensemos, por sua vez, o texto literário, onde estes contextos diversos, retratando e discutindo o passado, o presente e o futuro são simbolicamente representados e refletidos e, pensemos o professor, como o mediador de situações e circunstâncias onde estas discussões ganham sentido e produzem não apenas conhecimento, mas acima de tudo podem preparar o leitor para resolver problemas, tomar decisões, posicionar-se criticamente, agir e reagir diante desta ou daquela situação (Cordeiro e Santos, 2019, p. 155).

A escola tem o dever de zelar pela sua comunidade e isso pode ser traduzido pelo cuidado com que apresenta o seu ensino, preparando e estimulando o seu professor. E essa ação de cuidado passa por uma análise/reflexão atenta com o que está posto no livro didático. No pensar quais representações ali estão dadas, como o conteúdo programático é manifestado/organizado/exposto. Assim, poderemos construir uma postura e uma práxis pedagógica que dialogue de forma crítica as questões que permeiam a sociedade atual.

Referências

BARROS, Lúcia. Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 21, n. 2, maio-agosto de 2020, p. 28-47.

CORDEIRO, Jacivan dos Santos Moraes; SANTOS, Luciene Souza. A formação do leitor literário: do real ao possível. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 20, n. 2, outubro-dezembro de 2019, p. 145-158.

COSSON, Rildo. Ensino de Literatura, Leitura Literária e Letramento Literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, 2021, p. 73-92. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador, EDUNEB, 2012. 228p.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Um nordeste literário em verso e prosa**. 1. ed. Aracaju, SE, Criação Editora, 2020

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO, José Hamilton. **Práticas de Língua Portuguesa**. 1ª edição. São Paulo, Saraiva Educação, 2020.

FIGUEIREDO, L. M. S.. A escola como agência de letramento: uma prática socio-historicamente situada. **Verônica Soares; Marilda Moreira; Ana Lucia Souto Mayor. (Org.). Arte e Saúde: aventuras do olhar**. 786ed. Rio de Janeiro, EPSJV, 2013, v. , p. 23-31.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p.44-69

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013, 283p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEPGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Apresentação - Censo 2022 - Alfabetização Resultados do Universo. **Agência IBGE**

Notícias. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEPGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE), 2022. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2101&id=7236>. Acessado em 18 de Maio de 2024 às 15h05min.

SILVA, Ueliton André dos Santos; CRUZ, Maria de Fatima Berenice da. Caminhos para uma educação crítica: a percepção de estudantes do Curso de Letras Vernáculas sobre o Letramento. **Porto das Letras**. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

