



Conexão Literatura:

ABORDAGENS PLURIDISCIPLINARES
DE/EM
PRODUÇÕES LITERÁRIAS



2021

João Paulo Hergesel
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



Conexão Literatura:

ABORDAGENS PLURIDISCIPLINARES
DE/EM
PRODUÇÕES LITERÁRIAS



2021

João Paulo Hergesel
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos
autores

Editora Chefe
Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor
Roger Goulart Mello
Diagramação
Roger Goulart Mello
Projeto gráfico e Edição de Arte
Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão
Os autores

CONEXÃO LITERATURA: ABORDAGENS PLURIDISCIPLINARES DE/EM PRODUÇÕES LITERÁRIAS, VOL. 1

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas



2021

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C747 Conexão literatura [livro eletrônico] : abordagens pluridisciplinares de/em produções literárias: volume 1 / Organizadores João Paulo Hergesel, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-65-3

1. Literatura brasileira – Crítica e interpretação. 2. Literatura – Estudo e ensino. I. Hergesel, João Paulo. II. Freitas, Patrícia Gonçalves de.

CDD B869.07

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

A Literatura é capaz de conectar indivíduos de diferentes maneiras: tanto pela tradicional relação entre o escritor e seus leitores quanto pelas discussões que se formam a respeito das obras, por seus desdobramentos intertextuais e transmidiáticos, por sua relação com o contexto histórico-político e sociocultural.

Analisar os objetos de interesse da Literatura, portanto, é tarefa que requer, muitas vezes, um cuidado que vai além da mera descrição da obra ou de uma interpretação descompromissada. Como uma das vertentes das Ciências Humanas, as análises literárias encontram respaldo em abordagens que se mostram interdisciplinares.

Neste livro, encontramos discussões que envolvem carnavalização, feminino, africanidades, multimodalidade, entre outros temas, que são apresentados, por exemplo, pela perspectiva sociointeracionista, filosófica, das práticas pedagógicas.

Os dezesseis capítulos que compõem esta coletânea são uma amostra da diversidade que encontramos na Literatura.

Convidamos os leitores a se engajar nos estudos aqui registrados, que abordam as diferentes facetas da Literatura, além de estimularem a conexão com outras áreas do conhecimento, como a Linguística, a Filosofia, a Sociologia, a História e, até mesmo, as Ciências Exatas.

João Paulo Hergesel

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
A COSMOVISÃO CARNAVALESCA EM O HOMEM DA CABEÇA DE PAPELÃO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE.....	10
	Ana Cleide de Jesus Carvalho
CAPÍTULO 2	18
A ARTE COMO PRECURSORA DA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA - O ESTÍMULO DO <i>SPEAKING</i> PELA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E DRAMÁTICA DA OBRA LITERÁRIA <i>JANE EYRE</i>	18
	Angelina da Rosa de Moraes Priscila Rostirola dos Santos
CAPÍTULO 3	38
IMPLICAÇÕES MULTIMIDIÁTICAS NA PRODUÇÃO DE LOURENÇO MUTARELLI	38
	Cláudia Erthal
CAPÍTULO 4	57
A EPIFANIA FEMININA NO CONTO AMOR DE CLARICE LISPECTOR.....	57
	Ingrid Stefane Nogueira Zordan Marta Helena Facco Piovesan Merivan Pereira Sá
CAPÍTULO 5	78
CLAMORES AFRICANOS: VOZES NEGRAS EM <i>NAVIO NEGREIRO</i> , DE CASTRO ALVES, E EM OUTROS SISTEMAS SEMIÓTICOS.....	78
	Mauricio Alves de Souza Pereira
CAPÍTULO 6	86
APROXIMAÇÕES ENTRE LITERATURA E FILOSOFIA: UM ESTUDO SOBRE A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS A PARTIR DE UM CONTO DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ.....	86
	Rafael Montoito
CAPÍTULO 7	95
LITERATURA DRAMÁTICA E EDUCAÇÃO: JOGANDO COM O TEATRO DE SUZAN-LORI PARKS.....	95
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179916479	Annemeire Araújo de Lima
CAPÍTULO 8	116
ENTRE A OBRA LITERÁRIA AMAR, VERBO INTRANSITIVO E SUA INFLUÊNCIA NA LITERATURA BRASILEIRA NO INÍCIO DOS ANOS 1960 E 1970	116
DOI: 10.47402/ed.ep.c20218007653	Aurélio Ferreira Borges Raquel Nogueira de Moraes Cléver Reis Stein

CAPÍTULO 9	134
FACETAS DA FÍSICA EM <i>MAHLERS ZEIT</i> : UMA ABORDAGEM DAS CIÊNCIAS EXATAS NA LITERATURA.....	134
DOI: 10.47402/ed.ep.c20218018653	Carla Luciane Klos Schöninger
CAPÍTULO 10	144
AS CANÇÕES DO EXÍLIO DE GONÇALVES DIAS E MURILO MENDES: DOIS MOMENTOS DA HISTÓRIA DO BRASIL	144
DOI: 10.47402/ed.ep.c20218029653	Danniele Silva do Nascimento
CAPÍTULO 11	156
REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CORDÉIS: A LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	156
DOI: 10.47402/ed.ep.c202180310653	Lucas Rodrigues de Oliveira Souza Maria Iolanda Monteiro
CAPÍTULO 12	175
GOTAS LITERÁRIAS: #JUNTOSEMISTURADOS EM TEMPOS COVIDIANOS PANDÊMICOS.....	175
DOI:10.47402/ed.ep.c202188412653	Carla de Quadros Sinéia M. T. Silveira Lucas Araújo Galvão Souza
CAPÍTULO 13	190
JANELA DA ALMA, ESPELHO DO MUNDO: UMA ANÁLISE DO “OLHAR” EM <i>LA PREGUNTA DE SUS OJOS</i> (2005), DE EDUARDO SACHERI E EM SUA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA “EL SECRETO DE SUS OJOS” (2009).....	190
DOI: 10.47402/ed.ep.c202180411653	Debora Ribeiro Lopes Zoletti Beatriz Silva de Oliveira
CAPÍTULO 14	211
LITERATURA E MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	211
	Christian Raphael Delfino Mouzinho Soares Wamberto Nunes Soares Mouzinho Jailson Pereira da Silva João Batista de Souza Maria Aparecida Fernandes Medeiros Maria Eliete Oliveira
CAPÍTULO 15	218
AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E NACIONALISMO EM OBRAS DA ESCRITORA JÚLIA LOPES DE ALMEIDA	218
	Natália Reis Erivaldo Sales Nunes Sônia Maria de Souza Brito Wagner Vinhas

CAPÍTULO 16	239
O EPISÓDIO HISTÓRICO CONTADO POR BRUNO DE MENEZES NO POEMA “REVIVENDO OS CABANOS”	239

DOI: 10.47402/ed.ep.c202180513653

Edvaldo Santos Pereira

CAPÍTULO 17	247
MIGUEL, MIGUEL: UMA NOVELA FANTÁSTICA.....	247

Lídia Carla Holanda Alcantara

CAPÍTULO 1

A COSMOVISÃO CARNAVALESCA EM O HOMEM DA CABEÇA DE PAPELÃO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Ana Cleide de Jesus Carvalho, Mestra em Linguística, Unifesspa. Professora de Língua portuguesa, Secretaria de Estado de Educação/PA

RESUMO

Neste artigo se propõe a analisar o conto “O homem da cabeça de papelão”, sob a perspectiva da literatura carnavalesca, de acordo com o teórico russo Mikhail Bakhtin (2010, 2013, 2015 [1924,1965, 1929]). A análise do conto é pautada em alguns elementos da cosmovisão carnavalesca: aspectos da sátira menipeia e o rebaixamento, sendo este, princípio fundamental do realismo grotesco o qual desnuda a realidade de forma hiperbólica e coloca em evidência imagens exageradas relativas ao corpo no tocante a comida, a bebida, a satisfação de necessidades fisiológicas e sexual. O rebaixamento se constitui como uma espécie de inversão aos dogmas estabelecidos socialmente, bem como o uso de máscaras sociais no sentido promover uma reflexão sobre o homem, o mundo e seus valores com tons de humor, ironia ou sarcasmo. No conto, Antenor, o protagonista, institui-se como representante da ética, da moralidade, do ideal de ser humano em uma sociedade que preza pela justiça, igualdade e equidade. No entanto, esse ser humano não resiste às pressões sociais, aos jogos de interesses, de aceitação grupal e à corrupção. Na obra, Antenor configura-se como o mascaramento do autor, pois segundo Bakhtin (2010) o personagem principal, na maioria das vezes, manifesta-se como portador do ponto de vista do escritor. O autor mascara-se por meio do herói para denunciar as convenções, os costumes, os vícios, a ética e a moralidade em todas as esferas da vida social. Contudo, esse discurso não é individualizado, mas social, da coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Carnavalização, Máscara e Rebaixamento.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é analisar o conto “O homem da cabeça de papelão” do escritor João do Rio, conforme a teoria bakhtiniana de cosmovisão carnavalesca. A análise do trabalho subsidia-se na concepção da literatura carnavalesca de Mikhail Bakhtin (2010, 2013, 2015 [1924,1965, 1929]), teórico russo que é referência nesse assunto.

Os elementos da Literatura carnavalesca são diversos e amplos. Por isso, nesse trabalho optou-se por restringir o estudo a alguns elementos da sátira menipeia e o rebaixamento do realismo grotesco, existentes no referido conto.

A sátira menipeia é considerada como um dos principais gêneros que serviu de suporte à cosmovisão carnavalesca até nossos dias. A menipeia possui elementos que se coadunam ao

enredo do conto em análise como: a fantasia, a dupla personalidade, comportamento excêntrico, a violação de regras estabelecidas e a forma sarcástica de exposição de pontos de vista.

Será tratado ainda a respeito do rebaixamento no realismo grotesco, sendo que este se caracteriza por sua maneira exagerada na descrição do corpo, da forma “mal comportada” de sentar-se à mesa para ingerir alimentos e trata também das necessidades sexual e fisiológica sem pudor. Em suma, é um rebaixar do sagrado, do ideal e abstrato.

Na obra, os habitantes do país do Sol são descritos como pessoas totalmente avessas aos valores morais e éticos aceitos universalmente. O “correto” para eles é andar na contramão da moralidade: é corromper, mentir, enganar e levar vantagem mesmo que para isso precise ludibriar seus semelhantes. Essa postura dos cidadãos solares caracteriza-se como um rebaixamento, tendo em vista que o que mais se preza são “valores” negativos, as deformações sociais e o que há de mais desprezível no ser humano.

Ainda na perspectiva do rebaixamento, serão analisados outros aspectos como o uso de máscaras sociais, não de maneira divertida e jocosa, mas com um tom de ironia e sarcasmo, no intuito de provocar uma reflexão acerca do homem, do mundo e de seus valores universais. Visa refletir ainda sobre a degradação do sublime e da inversão.

Nas considerações finais sobre a análise da obra como literatura carnalizada, ressalta-se que, embora a cosmovisão carnavalesca seja particular de gêneros maiores, como o romance, por exemplo, é possível observá-la em gêneros curtos como o conto de diferentes épocas e lugares.

ELEMENTOS DA SÁTIRA MENIPEIA PRESENTES NO CONTO

O gênero textual sátira menipeia surgiu no século II a.C., e Menipo de Gadara, foi o filósofo responsável por essa denominação. A menipeia constitui-se como gênero altamente flexível e mutável, possui uma capacidade extraordinária tanto de absorver os gêneros menores quanto de penetrar nos grandes gêneros. Por essa razão, esse gênero é considerado de fundamental importância no transporte da cosmovisão carnavalesca para atualidade. (BAKHTIN, 2015 [1929]).

A sátira tem por princípio o questionar, o contestar, o ridicularizar, quer seja costumes, instituições, comportamentos ou valores. Nesse sentido, a ironia e a paródia - as quais não serão

analisadas nesse trabalho - são elementos indissociáveis da menipeia. É por meio deles que se manifestam o tom mordaz e a inversão da realidade.

A menipeia preza pela invenção, utiliza a fantasia para discorrer sobre suas temáticas. Sua forma criadora não tem limites, geralmente as narrativas misturam o real, o imaginário, o extraordinário e desvios comportamentais.

Na menipeia aparece pela primeira vez também aquilo a que podemos chamar experimentação moral e psicológica, ou seja, a representação de inusitados estados psicológicos-morais anormais do homem – toda espécie de loucura (“temática maníaca”), da dupla personalidade, do devaneio incontido, de sonhos extraordinários, de paixões limitrofes com a loucura. (BAKHTIN, 2015, [1929], p. 133).

De acordo com esse estudioso (2015 [1929]), esses traços não são apenas temas tratados na menipeia, mas são partes integrantes desse gênero. Por meio da fantasia, da invenção, a sátira experimenta, reinventa, transpõe limites demarcados quer pela razão, emoção, o etéreo, o extraordinário, enfim, não há fronteiras, material ou espiritual que limite as narrativas desse gênero.

O enredo do conto “O homem da cabeça de papelão” passa-se no lendário país do Sol cujos habitantes não se incomodam e nem se constroem em usar cabeças de papelão, pelo contrário, é um artigo de vendagem expressiva e sua fabricação é realizada em série. Com isso, constata-se que os estados psicológicos-morais dos habitantes são anormais. As cabeças fabricadas de papelão representam o gosto pelo inusitado, a loucura psicológica por aquilo que descaracteriza um ideal de boa conduta e de valores éticos.

Nessa acepção, papelão é um material frágil, dobrável, perecível, mas que, em contrapartida, protege objetos. Coisas aqui, opõe-se a pessoas e ideias. No sentido figurado, as pessoas têm cabeças frágeis, adaptáveis às conveniências sociais, elas não são protagonistas de suas histórias, e, portanto, deixam-se manipular facilmente pelos outros. Importam-se mais com futilidades do que com valores e condutas essenciais ao ser humano.

No conto, Antenor, ao deixar sua cabeça na relojoaria para consertá-la, visava com essa atitude apenas verificar os defeitos que ela possivelmente teria, mas ao retornar pela segunda vez, por acaso à relojoaria, decidiu não levar a sua antiga cabeça muito menos voltar a usá-la. O protagonista tinha consciência da troca daquelas cabeças. Antenor sabia quais eram as consequências do uso de uma e de outra. Substituí-la era se “desmacarar” retornar ao antigo Antenor, o qual possuía outra personalidade, outro caráter, virtudes que eram desnecessárias na sociedade na qual ele vivia, pois, nela, é mais conveniente manter a duplicidade, embora isso custe-lhe a anulação de sua essência.

Outros elementos que caracterizam a menipeia de acordo com Bakhtin (2015 [1929], p. 134) são: “comportamento excêntrico, de discursos e declarações inoportunas, ou seja, as diversas violações da marcha universalmente aceita e comum dos acontecimentos, das normas comportamentais estabelecidas e da etiqueta [...].” Esses elementos são, pois, perceptíveis na obra. Antenor, ao fazer uso da cabeça de papelão, torna-se o avesso do que era, pensava e agia. Ele começa a ostentar um comportamento extravagante e passa a ser visto semelhantemente aqueles que a sociedade considera como os mais importantes, isto é, os políticos e as pessoas influentes. Sua conduta é de uma pessoa corrompida e que valoriza a esperteza, infringindo as normas e etiquetas universalmente pregadas para uma sociedade justa e igualitária.

Nesse sentido, o autor, de forma irônica, trata da utopia social: o sonho de um ser humano e sociedade ideais. Evoca a fantasia como elemento de liberdade sem limites, pois as pessoas estão tão corrompidas que ser honesto, justo, “politicamente correto” passa a ser exceção e não a regra; a honestidade que vira notícia de jornal e até deboche por parte dos mais íntimos. Faz uso dos opostos, da contradição, dos paradoxos para aludir a uma sociedade e indivíduos utópicos.

A sátira menipeia ainda se caracteriza pelo confronto de pontos de vista a respeito de um mesmo assunto, a isso, Bakhtin (2015 [1929]) denomina de síncrese. No conto, a síncrese se manifesta nos atritos frequentes entre os cidadãos solares e Antenor. Os desentendimentos entre ambos ocorriam por causa de valores defendidos por Antenor, como: a verdade, a bondade, a honestidade e o trabalho, pois estes eram tidos como fraqueza, bobagem e chegavam a considerá-los como defeitos a serem combatidos para não contaminar os demais habitantes.

Por defender a moralidade e a ética, o protagonista foi duramente criticado e rechaçado por seus companheiros de trabalho, amigos e até por familiares, tendo em vista que o costume naquele país era as pessoas serem trapaceiras, falsas, hipócritas e mentirosas.

Essa síncrese, ou seja, os pontos de vistas antagônicos do protagonista e dos populares daquele país sobre ética e moralidade, subsidia o autor a eleger por força da maioria dos cidadãos, o triunfo do negativo sobre o positivo, o mal contra o bem, o defeito em detrimento da virtude. Isso se constitui como uma grande ironia, porque o que se espera dos indivíduos é exatamente o contrário. Mas essa maneira sarcástica de triunfo do mal é um subterfúgio usado pelo autor no intuito de promover uma reflexão e, conseqüentemente, uma tomada de atitude, uma espécie de “sacode” moral e ético.

ASPECTOS DO REBAIXAMENTO GROTESCO NA NARRATIVA

De acordo com Bakhtin (2013 [1965]) o realismo grotesco desnuda a realidade de forma hiperbólica e coloca em evidência imagens exageradas relativas ao corpo, a comida, a bebida a satisfação de necessidades fisiológicas e sexual. Uma espécie de inversão aos dogmas estabelecidos socialmente.

No realismo grotesco existe um aspecto constituinte que se caracteriza como um princípio fundamental: o rebaixamento cuja definição “é a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (Idem, p. 17).

Na obra, o sublime, o espiritual, o elevado, rebaixa-se grotescamente exagera-se no representar o material, o real. Isso torna patente algo que deveria ser escondido e o vergonhoso, o errado, o repugnante ganham *status* de normalidade e torna-se regra de boa convivência e de sobrevivência nessa sociedade.

No conto, a postura dos habitantes do país do Sol é descrita como subversão, uma inversão dos conceitos morais. A atitude deles denigre e ridiculariza os valores humanos, sociais e espirituais estabelecidos.

Antenor é um desajustado, “errado” anda na contramão da razão dos outros, pois ele insiste em ser representante da ética, da moralidade, do ideal de ser humano em uma sociedade que preza pela justiça, igualdade e a equidade.

No entanto, esse ser humano, não resiste às pressões sociais, aos jogos de interesses, de aceitação grupal e à corrupção. Restam-lhe nesse caso apenas duas opções: o isolamento pessoal, familiar e social ou rebaixar-se, vestir a máscara e tornar-se participante do jogo das conveniências para ser aceito no grupo e conquistar prestígio social, algo tão importante aos seus concidadãos.

O fenômeno do mascaramento no conto não se dá de forma alegre e jocosa, característica do grotesco popular, mas como reflexão profunda sobre o homem, o mundo e seus valores com tons de ironia ou sarcasmo. A máscara, vista por essa acepção, está no terreno do grotesco romântico. Por meio desse mascaramento os indivíduos são manipulados como marionetes, “o Romantismo coloca em primeiro plano a ideia de uma força sobre-humana e desconhecida, que governa os homens e os converte em Marionetes” (BAKHTIN, 2013 [1965]), p.35 e 36).

A máscara é um traço muito representativo da literatura carnalizada, por meio dela o indivíduo se transforma e revela personalidades ocultadas. Ao vestir uma máscara o herói metamorfoseia-se, assume posicionamentos, ações e atitudes que não fazem parte de sua índole. Para o teórico supracitado (2013 [1965]), p. 35),

A máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio de jogo da vida, está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos.

Em toda a narrativa se observa que os habitantes do país solar usam máscaras para se adequar, para serem aceitos e se tornarem iguais, concordantes, porque a máscara dissimula, disfarça e ludibria. Para se viver em sociedade se faz necessário adequar-se a ela, mesmo que o indivíduo se aniquile, silencie, torne-se adestrado, como é o caso de Antenor, reprime sua índole, com o fim único de pertencer ao grupo social a que sua família e amigos fazem parte.

É o momento das inversões, da degradação e do travestimento; de colocar uma fantasia e esconder-se por detrás dela ou revelar outras personalidades que se ocultam por alguma razão. De acordo com Bakhtin (2013 [1965]), assim como nas festividades populares, a fantasia é um item obrigatório e nas relações sociais não é diferente. Portanto, alienar-se é um imperativo como meio de sobrevivência.

Uma vez vestidas as máscaras, o caráter pode ser transformado, moldado conforme os ditames sociais. O uso de máscaras trouxe ao jovem Antenor prestígio social que até então ele não possuía. E o mascaramento proporcionou-lhe a identificação com os seus concidadãos.

A máscara e a fantasia permitiram ao protagonista integrar-se com a coletividade, a ser um igual. Para o teórico russo (2013 [1965]), tanto a máscara como a fantasia possibilita a troca de corpo e o renovar-se. Houve um renovo ainda que não seja positivo, decente sob a ótica da moralidade universal, Antenor renasceu, cresceu e desenvolveu-se nos moldes da sociedade solar. Perdeu sua essência e mesmo consciente de seus atos e escolhas preferiu a verdade dos outros.

Há ainda no conto, o princípio da degradação do sublime. O princípio que norteia a degradação do grotesco da Idade Média e do Renascimento “amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais” (BAKHTIN, 2013 [1965], p. 19). Nesse sentido, a degradação do sublime difere-se da degradação no grotesco romântico.

A degradação no Romantismo, normalmente se caracteriza como algo feio, assustador, o cotidiano, o corriqueiro, repentinamente, pode converter-se em “insensato, duvidoso, estranho e hostil ao homem” (Idem, 2013 [1965], p. 34). Os costumes dos habitantes do país do Sol são estranhos e até repugnantes. Isso demonstra uma degradação dos costumes e valores universais do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura carnalizada remonta à antiguidade. Contudo, seus aspectos são percebidos nas mais diversas obras e gêneros da modernidade. Isso demonstra que os elementos carnavalescos na literatura não se perderam no tempo. Essa permanência se explica em parte o fato de que esses elementos tratam do homem universal, social, da sua maneira de ser, pensar e agir que independentemente da época e do lugar em que viveram, seja Menipo, Rabelais ou João do Rio o legado que esses autores nos deixou foi uma análise profunda da essência do ser humano que é atemporal.

As categorias da carnavalização presentes no conto “O homem da cabeça de papelão” constituem um subterfúgio literário para expor o que há de pior no ser humano que, em nome das conveniências sociais, o homem, não o personagem Antenor, mas o ser humano em sentido universal, abdica de sua essência em nome do jogo de interesses que rege a sociedade.

O contexto desse conto retrata a cidade do Rio de Janeiro na metade do século XX a qual vivenciou um momento muito conturbado marcado pela violência e corrupção e, como o autor é um sujeito social, João do Rio imprime em suas obras seu estilo peculiar um sarcástico, bem-humorado e realista do modo de viver, de pensar e de agir da sociedade carioca.

A realidade retratada nessa obra em nada se difere da atual conjuntura. O que se diz por meio da cosmovisão carnavalesca não é sobre a sociedade de um determinado tempo ou espaço, mas se diz sobre o homem, sobre o ser social, sobre seus vícios e virtudes, independentemente da época que tenha vivido, do espaço geográfico que tenha ocupado ou da posição social que tenha assumido.

Em suma, Antenor configura-se como o mascaramento do autor, para Bakhtin (2010 [1924], p.278) “o personagem principal quase sempre é o portador do ponto de vista do autor.” Este se mascara por meio do herói para denunciar as convenções, os costumes, os vícios, a ética e a moralidade em todas as esferas da vida social. Todavia, o discurso não é individualizado,

mas um discurso social, da coletividade. E para isso, a cosmovisão carnavalesca cumpre bem esse papel porque ela pressupõe um sujeito coletivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance**. 6ª ed. Trad. Aurora Fornoni e outros. São Paulo: Hucitec, 2010 [1924].

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8ª ed. Trad. Yara Franteschi. São Paulo: Hucitec, 2013 [1965].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1929].

BRAIT, B. (org.). **Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013. (p. 73 a 93)

GOMES R. C. PUC-Rio / CNPq Revista SEMEAR 5 Espécies de espaço: **Democracia e exclusão em crônicas de João do Rio**. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/unidades%26nucleos/catedra/revista/5Sem_15.html. Acesso em 30/05/2017.

CAPÍTULO 2

A ARTE COMO PRECURSORA DA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA - O ESTÍMULO DO *SPEAKING* PELA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E DRAMÁTICA DA OBRA LITERÁRIA *JANE EYRE*

Angelina da Rosa de Moraes, Graduada em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas na Universidade de Passo Fundo

Priscila Rostirola dos Santos, Mestre em Linguística Aplicada, UNISINOS. Professora, UPF

RESUMO

A globalização torna a aquisição de Língua Inglesa fundamental para todos os indivíduos que desejam usufruir das vantagens de dominar este idioma. No entanto, em nossa realidade, o foco do ensino de Língua Adicional (LA), na maioria das vezes, possui um olhar mais atento às crianças, por conta da facilidade de aquisição e por serem desprovidas de filtros afetivos. Portanto, neste artigo julgamos necessário lembrar que há jovens adultos que não tiveram oportunidades de tanta exposição ao idioma na infância e se deparam em situações que necessitam do domínio deste, principalmente, em condições de fala. Assim, nossa pesquisa se estrutura por insumos que a arte literária e dramática pode proporcionar aos aprendizes adultos de língua inglesa que possuem a grande dificuldade de expressar-se. Desse modo, o trabalho embasa-se sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984, 1987, 2001) e adotamos como *corpus* de análise o romance inglês *Jane Eyre* de Charlotte Brontë. A pesquisa evidenciou que a obra oferece temáticas significativas contribuintes para desenvolvimento da autoestima linguística e pode ser inserida e explorada em atividades resultantes de uma adaptação de cunho teatral que promovem eventuais ambientes de interação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa. Sociointeracionista. Aquisição. Literatura. Teatro.

1 INTRODUÇÃO

Aprendizes adultos de uma Língua Adicional (LA)¹ podem apresentar a dificuldade de expressar-se oralmente durante o processo de aprendizagem, por isso, os objetivos desta pesquisa estão focados em investigar os problemas enfrentados durante a trajetória de aprender uma língua adicional na fase adulta e revisar conteúdos literários através do embasamento da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984, 1987, 2001), ao procurar especular a construção

¹ Neste trabalho adotamos o termo Língua Adicional (LA) por considerar a língua o principal meio de aprender e assimilar aspectos culturais que perpassam na sociedade.

do desenvolvimento cognitivo e o que é necessário para construir vínculos entre as interações sociais que acontecem pela capacidade natural de nos relacionarmos uns com os outros.

A reflexão surgiu ao longo da trajetória como aprendiz de língua inglesa, por meio de uma tentativa de adquirir uma língua adicional na fase adulta, na qual foi perceptível que a maior frustração de um aluno é o momento de se expressar oralmente, o que pode ocorrer pelo medo de errar ou receio de falar em público. Além disso, o acesso aos cursos livres fica limitado a quem tem mais condições financeiras e isso pode implicar na autoestima linguística das pessoas que não conhecem um outro ponto de vista, ou seja, não há um professor que mostre o caminho de um aprendizado explorável do idioma.

Dessa forma, a finalidade deste trabalho pressupõe que aprendizes de Língua Inglesa (LI) sejam capazes de desbloquear seus anseios que interligam-se à autoestima linguística, perante às práticas orais da língua (*speaking*) por meio da literatura e do teatro, isto é, promover processos cognitivos que atinjam a internalização de conhecimentos da oralidade do idioma através da interação com o viés da arte por oferecer elementos significativos no processo de desenvolvimento humano. Apesar disso, não serão descartadas análises das demais habilidades comunicativas adquiridas ou aprimoradas durante tal estudo, como: *writing*, *listening* e *reading*, visto que será de suma importância promover atividades que busquem descartar o “medo” de praticar o idioma.

Logo, é analisada a obra *Jane Eyre*, da autora Charlotte Brontë, com o intuito de resultar em uma releitura da obra literária para o teatro, a fim de proporcionar uma síntese que usufrui das quatro habilidades comunicativas por meio da interação em ambientes de ensino de LA. A obra compactua desde atividades de estratégias de leitura, o estudo de gramática e pronúncia, os quais percorrem pelo contato com assuntos culturais, a fim de analisar como pode ser sucedido o desenvolvimento do *speaking* e a potencialização da autoestima linguística. A abordagem é por intermédio de uma seleção das principais fases da protagonista do romance inglês, o qual se constitui como *corpus* desta pesquisa, cuja obra constrói reflexões que intencionam releituras interligadas à arte dramática, as quais ajudam a usufruir de diferentes interpretações que atribuem à prática da LI. O estudo é focado em aprendizes adultos que possuem dificuldades extremas ao executar a habilidade linguística do *speaking*. Assim, consequentemente, busca promover o pensamento e conhecimento crítico dos estudantes de uma LA com base na Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*), a qual prioriza a interação entre os aprendizes. Contudo, o marco teórico, deste artigo, faz menção a pesquisadores da Linguística Aplicada como Paiva (1998, 2006, 2013), com contribuições

reflexivas a respeito de ensino e aprendizagem de línguas. Desta maneira, a pesquisa caracteriza-se por ser de cunho bibliográfico e descritivo com abordagem qualitativa.

Este artigo está dividido em “2 A teoria sociointeracionista e o aprendizado de língua inglesa”, que busca explicitar o processo do aprendizado sob a visão da teoria de Vygotsky; “3 A arte como precursora da autoestima linguística”, que fundamenta de forma breve a respeito da aprendizagem significativa no ensino de língua adicional por intermédio da arte; “4 Motivação, autonomia e interação”, que estabelece aspectos fundamentais do processo de aprendizagem de língua adicional; “5 A Literatura e o teatro no ensino de LI”, que traz observações sobre a preponderância de inserir a arte em atividades interativas; “6 A obra Jane Eyre”, que proporciona a contemplação da trajetória envolvente da personagem; “7 Procedimento Metodológicos” e “8 Resultado e Análise”.

2 A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Uma das principais fundamentações de Lev Vygotsky foi na área da construção do conhecimento humano, denominada teoria sociointeracionista ou sociocultural. O principal tópico desta é o fato de impulsionar a interação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, segundo Vygotsky (1987), a interação é o ato de compartilhar e atribuir novos significados por meio de processos mentais humanos que estão conectados ao convívio social. Isso indica, que o contato do ser humano com o mundo é uma relação mediada por instrumentos de trabalho, para o controle da natureza, ou signos, para o controle da psicologia cognitiva que corrobora para a aprendizagem comunicativa.

Lima (2009, p. 22) entende que a teoria sociocultural possui alguns princípios, os quais podem agir em conjunto para possibilitar a aprendizagem, como a mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com a autora, é na ZDP em que os meios de mediação e os agentes estruturantes atuam contribuindo para a construção da aprendizagem, através da negociação de significados na interação com agentes mais competentes ou por meios de mediação. Oliveira (1995, p. 61) afirma: “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora”. Então, observa-se que a ZDP favorece a aprendizagem tanto que um aprendiz é capaz de superar a distância entre o saber e o que quer aprender através da interação com o seu grupo social. Entretanto, como afirma García (1995), para que essa interação ocorra, é necessário o auxílio de instrumentos de mediação. Estes instrumentos de mediação facilitam a interação entre o indivíduo e o seu

ambiente, assim podem ser naturais, com o emprego do corpo; artificiais, desenvolvidos pela sociedade; e, construídos culturalmente.

No que se refere à aprendizagem de LA, esta acontece através de interação dialética em atividades colaborativas, com o principal intuito de solucionar problemas de comunicação e auxiliar a aprendizagem, o que possibilita trabalhar a interação e incluir também a construção do conhecimento no espaço comunicativo, pois é através da comunicação que a linguagem se manifesta e esta não acontece de maneira singular. “A linguagem materializa o pensamento, pois através dela o indivíduo esclarece, informa, tira dúvidas, desenvolve seu cognitivo” (SWAIN, 1995). Desse modo, além de se estabelecer a troca de conhecimentos uns com os outros, não deixa de se realizar o diálogo, agente imprescindível para a solução de problemas comunicativos. Ainda, com a teoria sociointeracionista, compreende-se que o aprendiz perpassa por três estágios durante o processo de aprendizagem: No primeiro estágio, o indivíduo é regulado pelo objeto. Se considerarmos o ensino de línguas, a regulação é feita pela estrutura da língua, este é o objeto. No segundo estágio, o aprendiz passa a ser regulado pelo outro. O aprendiz necessita de alguém para ensiná-lo. Ou seja, uma pessoa com um conhecimento maior para fornecer o *input*, podendo ser o professor ou os próprios colegas de sala. O último estágio é a autorregulação. O aprendiz, neste estágio, é capaz de realizar a atividade sozinho.

A transição entre o primeiro estágio e o último estágio cria um “andaime” entre o nível atual e o nível real, que é a ZDP. A orientação fornecida ao aprendiz durante a ZDP por alguém que obtém um conhecimento maior é chamada por vários estudiosos de *scaffolding* (andaime). Wood, Bruner & Ross (1976) definem que as estruturas de apoio, chamadas metaforicamente de *scaffolding*, são um processo que capacita o principiante a solucionar um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de sua capacidade real.

Assim, o estudo de mediação e interação no ensino e aprendizagem de LA favoreceu muito ao campo da Linguística Aplicada, pelo fato de tratar-se de aquisição de habilidades comunicativas. A teoria vygotskyana corrobora na área da educação ao mencionar a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. Portanto, através da interação social, o indivíduo é capaz de passar do seu nível de desenvolvimento atual para o desenvolvimento real.

3 A ARTE COMO PRECURSORA DA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA

A autoestima de um aprendiz de LA, de acordo com Dourado e Sperb (2002, p, 1), pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: perseverança, superação de dificuldades, autoconfiança, determinação e flexibilidade. Aspectos esses que podem ser potencializados ou não de acordo com o incentivo do professor.

Ao relacionar a autoestima linguística e arte ao ensino de LA, buscamos compreender que a aprendizagem de determinado idioma será significativa quando é ocasionada a resolução de problemas em conjunto ou sob orientação de um indivíduo que tenha mais domínio da língua. Isto é, o indivíduo irá interiorizar através da interação e assim irá se constituir a competência comunicativa através da mediação. No entanto, o nível atual de desenvolvimento em um adulto permeia por uma bagagem de conhecimento que pode expandir em menor proporção por fazer relações com seu conhecimento de mundo de forma errônea. Segundo Confortin (2014),

[...] os adultos têm um processo de aprendizagem linguística menos imediato; possuem estruturas metacognitivas já adquiridas. Como as conexões neurais do cérebro adulto (depois dos 13-15 anos) já estão consolidadas (fossilização gramatical e fonética) a aprendizagem de língua estrangeira (LE) é uma tarefa bastante difícil: o aluno já não distingue perfeitamente os feixes fonéticos da língua objeto de estudo, por isso têm dificuldades de pronunciar corretamente todas as variantes fonéticas; tem maior capacidade de estruturar, de modo racional e intencional, o conhecimento e contextualizar a aprendizagem; realiza reflexões aprofundadas e críticas sobre as regras da língua. Contudo, realiza uma operação muito complexa pois, na sua produção, organiza inicialmente sua mensagem na língua materna e faz uma tradução literal para a LE. Esta operação, além de complexa, impede a prática efetiva da língua alvo. (CONFORTIN, 2014, p. 12)

Oliveira (2008) citando Krashen (1982), considera a afetividade como fator preponderante no aprendizado de uma LA para adultos. Segundo ele, o filtro afetivo é um bloqueio mental que impede o aprendiz de utilizar totalmente o insumo compreensível recebido para a aquisição da língua. Refere-se com a autoestima de um aluno adulto, pelo fato de ser um fator interno preponderante no aprendizado de línguas e inclui fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade, atitudes, egocentrismo. Pois, “todas essas afetividades podem contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz no contexto de aprendizagem, uma vez que o aluno, quando aprende uma língua, acaba por instaurar dentro de si alguns desses domínios afetivos”. (OLIVEIRA, 2008, p.149).

Vygotsky (1987) compactua para com este pensamento, uma vez que ele traça uma linha relacional entre pensamento e afetividade, afirmando que as emoções e vontades, bem como necessidades e interesses, do indivíduo são o motor de ignição para a geração de pensamentos, assim como a base para a compreensão do pensamento alheio.

O ensino através da arte tem semelhanças com o estudo interacionista, pois traz potencialidades mais humanizadoras que englobam todas as culturas e o resultado da sociedade na qual estamos inseridos e no momento que é agregada ao ensino e aprendizagem de línguas, abrange muitas reflexões sobre o processo de cognição. Leontiev (2000, p. 144) enfatiza que a “arte orientada para o desenvolvimento pessoal”, pelo contrário, quebra normas e paradigmas, confere novos significados e novas maneiras de ver e de avaliar a realidade. Malrieu (1996, p. 238) acrescenta, ainda, que a “obra de arte interessa-nos, porque nos ensina o que poderíamos, ou teríamos conseguido fazer com os nossos sentidos, a nossa sensibilidade, a nossa vida”. Contudo, o principal instrumento da arte é a linguagem que comunica e insere novos significados e perspectivas de comunicação e interação.

4 MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E INTERAÇÃO

O processo de aquisição de uma LA vincula-se a aspectos cognitivos e afetivos que enquadram as ações de professor e aluno. Os principais aspectos mencionados neste trabalho são: motivação, autonomia e interação. Estes, formulam o comportamento dos envolvidos perante aos estudos, pois de acordo com Vygotsky (1984, p.101), “o ser humano é um ser social que se constrói através da interação que estabelece com outros indivíduos, mediada pela cultura vigente”. Portanto, um aluno aprende no momento que uma união de sentidos afloram-se por consequência destes aspectos que envolvem o aprendiz com suas próprias expectativas.

4.1 MOTIVAÇÃO

A motivação de um aluno é embasada pelas suas próprias escolhas. Segundo Paiva (2006, p. 5), "a motivação é determinada pelos graus de autonomia, além de outros fatores, tais como, necessidades, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, autoestima, etc.". Assim, ao focar-se no ensino e aprendizagem de LA para um aprendiz adulto é de grande importância estabelecer a sua motivação, pois no processo de aquisição de uma língua eles partem de uma motivação comprometida, ou seja, buscam aprender um idioma por conta de uma necessidade para uso pessoal ou profissional e muitas vezes buscam resultado imediato por ter tempo limitado para os estudos. Isto é, estão focados em objetivos, tais como: viagens, negócios, turismo, exames de proficiência, bolsas de estudo, entre outros motivos que exigem o domínio da língua inglesa. Diferente das crianças, as quais são mais motivadas pela curiosidade e não exigem um resultado

imediatos e podem ser concebidas com mais facilidade em brincadeiras e jogos que proporcionam um aprendizado mais espontâneo.

Todavia, o ensino de LA por meio da literatura e do teatro propõe ao professor fontes de motivação mais humanizadoras para propiciar a interação entre alunos adultos e cria-se um ambiente afetivo de aprendizagem. Pereira (2011, p. 16) cita Moskowitz (1978), autora a qual defende que “a aprendizagem é afetada pelo modo como os alunos sentem-se com relação a si mesmos e que é dever dos educadores promover o autoconhecimento de seus alunos”. Desse modo, é relevante ressaltar que as atividades teatrais proporcionam um encontro com os ideais de um indivíduo e procuram quebrar a barreira da inibição, além disso, criam um vínculo com as interfaces da arte em si, a qual facilita os meios de demonstrar as características de cada indivíduo através das emoções e sentimentos.

4.2 AUTONOMIA

Entende-se que a autonomia é primordial para a resolução de problemas, pois advém de um conjunto de habilidades e atitudes que o aluno aprende no decorrer da construção da sua independência, sendo capaz de tomar suas próprias decisões.

Paiva (1998, p. 81) concorda que o educador pode contribuir para formar aprendizes mais autônomos ao instigá-los “a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos”. Assim, Dickinson (1991, p. 2) defende que os estudantes não adquirem a autonomia ao dizermos a eles para serem autônomos ou ao negarmos a eles o ensino convencional. Nessas situações eles não chegariam a um bom resultado, pois a autonomia só é conseguida através de treinamento que envolve alunos e professores.

Isto significa que o professor tem a responsabilidade de mediar o aluno ao alcance da autonomia, ou seja, não é um ato apenas individual, mas conseqüentemente um ato social. Paiva (2006) define a autonomia como:

[...] um sistema sociocognitivo complexo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p.88)

Por mais que seja uma capacidade psicológica do indivíduo, as trocas sociais estimulam e promovem o desenvolvimento da reflexão crítica de seu aprendizado. O professor de LA necessita oferecer ao aprendiz atividades que impulsionam o aluno a tomar devidas iniciativas.

4.3 INTERAÇÃO

No campo da linguística aplicada, Paiva (2013), ao buscar conceitos da interação, cita Ellis (1999, p.1), que define como "o comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra". Todavia, interagir em um outro idioma pode ser uma tarefa bastante árdua para um introvertido, por conta dos anseios que surgem no ato da fala.

A partir disso, Paiva (2013, p.8) analogicamente define, por meio de uma perspectiva ecológica das espécies, diferentes tipos de interação, as quais comprovam a existência de obstáculos que podem ser estruturados em ambientes de ensino, tais como **competição**, esta "acontece quando os extrovertidos roubam o turno dos mais tímidos"; **predatória**, a qual "acontece em casos de *bullying*, quando o escárnio e o assédio moral silenciam os alunos menos proficientes"; **comensalismo**, "quando os menos proficientes se beneficiam da interação sem nenhum benefício para os parceiros mais competentes". Ainda é importante mencionar que, segundo a autora, existe o **mutualismo**, ou seja, é quando todos os envolvidos se beneficiam da interação.

A desconstrução de paradigmas que a literatura junto do teatro promove tende a ocasionar o mutualismo entre as pessoas. A arte ao dissuadir de preconceitos proporciona um ambiente onde as diferenças são bem vindas, é onde o ser humano é descrito e interpretado com críticas construtivas que potencializam o discernimento da sociedade e junto disso aprimora-se a autoestima linguística dos indivíduos.

5 A LITERATURA E O TEATRO NO ENSINO LI

A cultura está inserida em todos os aspectos sociais, por isso, esta é essencial para o exercício interativo de um indivíduo. A escola básica deve ensinar o reconhecimento das influências de diferentes culturas e suas existências nos diferentes fornecedores de conhecimento como a literatura e o teatro. Esses meios podem servir como um viés para a dimensão intercultural, cuja proposta é estimular o aluno a conhecer a si próprio a partir de reflexões que determinam o entendimento do outro que contribui para a formação cognitiva apta para desconstruir preconceitos.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a "Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção," com isso, "diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos

e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais” (BRASIL, 2018, p. 245). Ao relacionar este pensamento ao ensino de LA, primeiramente por meio da literatura, que atribui conhecimento de mundo, (mais precisamente por meio da habilidade linguística *reading*) é bastante favorável para o ensino de línguas, por ser um gênero autêntico. Porém, será desafiador despertar o interesse do aluno para a execução da leitura de uma obra literária, mais ainda, quando esta não está em sua língua materna. O professor deve se encarregar desta reflexão ao elaborar o plano da aula, visto que, por meio da literatura, idealiza-se trabalhar duas áreas de conhecimento: como a parte histórica e cultural, a qual flexiona a uma análise de cultura e sociedade, assim como os aspectos linguísticos, os quais proporcionam a aquisição de vocabulário e gramática. Ou seja, cabe ao professor intencionar seus objetivos para alcançar os resultados pretendidos. Desta forma, o estímulo para a leitura nasce das abordagens que se interligam no perfil de seus alunos, considerando que nesta realidade inserem-se personalidades e dificuldades destes.

Assim, os estímulos interligam-se na construção de competências que se inserem em prática interdisciplinar, que, por sua vez, compactua-se com a teoria sociointeracionista por ocasionar a evolução de paradigmas cognitivos e culturais, a partir da interação da multiplicidade de conhecimentos. Nestas práticas interacionais, podem estar inseridas as artes cênicas, as quais possibilitam a experiência de funções comunicativas da língua com maiores significados relacionados à criatividade humana. Desta maneira, na pós-leitura de um texto literário, a produção dos alunos pode ser explorada através do uso de técnicas teatrais, que podem ser inseridas em aulas de língua. Cavassin (2008, p.41) diz que “o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente.” Isto é, os efeitos que a atividade teatral condiciona refletem no aprendizado de LA, pelo fato de a interação estar presente desde o texto teatral, o ato de ensaiar as falas e os atos gestuais junto da marcação de cenas representam sentidos para que ocorra aprimoramento de habilidades linguísticas. Além disso, é necessário lembrar que a oralidade é papel considerável para esta pesquisa, a qual é uma das principais funções que mobiliza o jogo cênico. Referente a esta competência está incluso na BNCC no capítulo sobre o ensino de Língua Inglesa que,

[...] a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. (BRASIL, 2018, p.243)

Portanto, um projeto de ensino que intersecciona a aprendizagem de LA junto da literatura e do teatro expande as habilidades linguísticas de forma suscetível a desenvolver o

pensamento crítico e cognitivo que potencializam a criatividade e a quebra da baixa autoestima dos aprendizes adultos.

6 A OBRA JANE EYRE

A obra clássica da literatura inglesa destaca-se por carregar questões relevantes que a autora Charlotte Brontë impregnou em sua narrativa, como a mulher na era vitoriana, cuja sociedade advém de um sistema extremamente patriarcal. Os temas transversais presentes na narrativa que favorecem a reflexão crítica, também, corroboram para uma abordagem comunicativa mais significativa e tendem a instigar produções/releituras de cunho teatral que intencionam um ambiente ainda mais interativo. Para tanto, é relevante reconhecer desde o princípio as características da obra.

Assim, esta se destaca por possuir aspectos da literatura gótica, pois ocorrem alguns presságios sobrenaturais que envolvem as personagens em um clima de suspense e aflição. No entanto, também é caracterizada pelo Romantismo, por conta do amor proibido. Lima (2008, p. 15) afirma que *Jane Eyre* trata de um romance dramático e trágico, pois “é estratégico para a atuação de paixões humanas universais – amor, raiva, amizade, honra, vergonha, culpa, orgulho, ambição, entre outras”. Apesar de o romance ter sido escrito por Brontë, trata-se também de uma biografia ficcional cuja narradora é a própria protagonista, em razão de Jane apresentar suas memórias ao leitor, as quais possuem histórias que se interligam com as fases de sua vida e com os personagens que surgem ao longo da narrativa. Dentro destas histórias, surgem diversas críticas à sociedade, que sujeita a mulher a submissão e, junto disso, destacam-se temas complexos, como os que analisaremos nas próximas seções.

6.1 AS FASES INTRIGANTES DA VIDA DE JANE EYRE

A narrativa inicia-se com o relato de Jane, ao explicitar que era órfã e residia na mansão de seu falecido tio, a propriedade chamada Gateshead. Ela possuía a tutela da tia, a Mrs. Reed, por quem não tinha muita simpatia. Os primeiros capítulos da obra são marcados pela atmosfera de horror, pelo fato de a protagonista descrever seus medos e anseios durante a sua infância dilacerada pelas maldades de sua tia e de seu primo, John Reed. A sua imaginação amedrontada levava a criar miragens de cunho fantástico, como o fantasma de seu falecido tio, fato que aconteceu quando foi trancada no quarto onde ele havia falecido. Tal castigo teve autoria de Mrs. Reed.

Nesta fase do romance, ficam explícitos os tormentos que a protagonista perpassou durante a infância. Após esse ocorrido, Jane foi enviada para a Instituição Lowood. Na instituição, ela também sofre ao passar fome e entre outros maus tratos, além de perder sua colega e melhor amiga por conta de uma doença, o Tifo. Jane viveu neste lugar até os seus 18 anos, ali tornou-se professora e, a partir disso, a jovem decide partir para adquirir mais conhecimento de mundo, ou seja, outros lugares, outras pessoas, e possuir a liberdade que ela almejava e, na maior parte de sua vida, lhe foi negada.

De fato, nota-se o desejo da personagem pela interação fora daquele internato e, após reflexões sobre o que era a liberdade, ela decide mudar o seu destino. Determinada, anuncia em um jornal e em seguida a jovem Jane é convocada para trabalhar como preceptora de uma menina chamada Adèle na mansão Thornfield Hall. Neste lugar, Jane Eyre conhece o proprietário da mansão, Mr. Edward Rochester, homem pelo qual ela se apaixona e é correspondida. Todavia, durante a estadia na mansão descobre, aos poucos, segredos misteriosos a respeito dele. Outrora, a atmosfera de suspense e terror invadem a narrativa, pois a serem desvendados os mistérios de Rochester antes da cerimônia de casamento com Jane, ocorreram alguns momentos que se acreditava serem sobrenaturais e até mesmo oníricos na visão da narradora, ao ver pela primeira vez Bertha Mason, a mulher com a qual Rochester era casado e a escondia na mansão por ter transtornos mentais. Após tal descoberta, a protagonista toma outro rumo e deixa Thornfield, mesmo com as súplicas do homem para que ela ficasse em sua companhia.

Uma nova fase difícil da vida de Jane recomeça, pois a jovem sofre muito para encontrar um abrigo e, após quase morrer de fome e hipotermia, é acolhida por um clérigo, St. John Rivers, e suas irmãs, até se estabelecer como professora no vilarejo onde viviam. Ao herdar a herança de um tio que não conhecia e atentada a casar sem amor com John, ela decide ir à procura de Rochester, pois acredita ouvir sua voz a chamá-la. Assim, ela o encontra vivendo em outro vilarejo com sequelas de um incêndio causado por sua esposa que faleceu no ocorrido. O desfecho do romance sobressai nesse reencontro.

O romance de Charlotte Bontë pressupõe seus aspectos temáticos através das fases intensas da personagem que, apesar de demonstrar as fraquezas humanas, como, o medo, consegue evoluir em uma sociedade patriarcal cristã do século XIX na Inglaterra, na qual as desigualdades sociais entre gêneros predominavam com exatidão. Através da narrativa de Jane Eyre, o leitor pode inteirar-se dos sonhos, ilusões, lutas e dúvidas em um meio onde a protagonista é considerada inferior por ser mulher e desprovida de bens materiais (antes de

herdar uma herança). Nessa perspectiva, buscamos analisar a obra como gênero textual estruturante por intermédio de suas interfaces que respaldam a produção criativa dentro de atividades teatrais, as quais favorecem no ensino e aprendizagem de LA.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo de caráter descritivo-qualitativo apresenta como *corpus* o romance *Jane Eyre*, da escritora inglesa Charlotte Brontë. Aplica-se nos conceitos da teoria desenvolvida por Lev Vygotsky e constitui-se na questão norteadora, discutida nas premissas deste trabalho, com a inquietação acerca da complexidade de adquirir a competência linguística do *speaking* que muitos aprendizes adultos têm ao estudar uma língua adicional, como o inglês. Em vista disso, nosso propósito desenvolve-se em práticas educacionais por meio de estratégias interligadas entre a literatura e o teatro vistos como grandes precursores do desenvolvimento da autoestima linguística e do conhecimento cultural dos indivíduos. Dessa forma, optamos por uma análise das temáticas presentes nas fases da obra *Jane Eyre*, visto que o *corpus* promove esta proposta, até mesmo, pelo fato de o romance indicar formas para induzir a atividades teatrais a partir de temáticas potencializadoras para práticas linguísticas interativas.

Com a finalidade de identificarmos as temáticas e enunciar possíveis práticas teatrais que corroboram através da interação para a internalização da LA que se estabelece no romance, também utilizamos concepções de alguns pesquisadores do campo das artes cênicas, a fim de entender como suceder a esta interface entre ensino de artes dramáticas e língua inglesa. Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico, uma vez que utilizamos como base teórica artigos científicos, livros, dissertações e teses. Ainda, ao abordar a questão norteadora, este estudo é qualitativo, pois segundo os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.”. Essa categoria de pesquisa possibilita novas observações de leitura, em razão de os autores defenderem que “a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são premissas básicas dessa modalidade de abordagem e interpretação” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p.70). A seguir faremos a análise das principais fases da jornada de Jane Eyre, sendo expostos alguns trechos da obra em língua inglesa, com intuito de verificar seus conteúdos linguísticos, semânticos, que evidenciam suas temáticas observáveis à produção de práticas teatrais.

8 RESULTADO E ANÁLISE

Nos principiantes momentos da narrativa de *Jane Eyre* denota-se uma emblemática trama que abstrai acontecimentos em torno da infância da protagonista. O primeiro obstáculo de sua vida é sua tia Reed, cruel e abusiva, e o trecho de um dos momentos mais marcantes na casa dos Reeds revela como Jane era tratada quando criança:

I can now conjecture readily that this streak of light was, in all likelihood, a gleam from a lantern carried by someone across the lawn: but then, prepared as my mind was for horror, shaken as my nerves were by agitation, I thought the swift darting beam was a herald of some coming vision from another world.². (BRONTË, 2015, p.26)

Pode-se notar que o terror psicológico que o castigo de Mrs. Reed provocava em Jane fazia com que a fantasia dos livros de história tornava-se real aos olhos de uma criança que não obteve afeto amoroso em meio a um ambiente de muitos transtornos, intencionados pela maioria das pessoas que viviam naquele lugar. A temática pressuposta neste trecho ocorre em meio ao **abuso moral** da tia e dos primos, especialmente o primogênito, John Reed. Ao pensarmos a respeito da realização de atividade interativa aplicada ao ensino de LA, é essencial cogitar que o diálogo reflexivo sobre uma temática como esta deve ser fornecido pelo mediador para que se estabeleça um ambiente interativo já na pré-leitura da obra, pois segundo Vygotsky (2001, p. 10) “A natureza do significado enquanto tal não é clara; no entanto, é no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal. É no significado, portanto, que poderemos encontrar a resposta às nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e o discurso.”. Isto é, realizar a abordagem comunicativa desde o princípio para desenvolver funções cognitivas e assim oportunizar a prática oral antes mesmo da leitura da obra para que ocorra a significação, aliás, é relevante presumir que por essa interação, alunos adultos podem carregar experiências e conhecimento de mundo que criam diferentes situações de ensino significativas para o *scaffolding*. Com isso, é notável que a narradora usa do passado, pois a retórica perpassa pelas suas lembranças, no entanto cabe ao professor de LA trabalhar os aspectos linguísticos que o nível de seus alunos exige e, a partir disso, construir insumos para as futuras atividades. Com essa perspectiva, veremos as demais temáticas que se apresentam ao longo da narrativa da obra.

² Tradução nossa: Agora posso imaginar prontamente que aquele raio de luz foi, com toda probabilidade, o brilho de uma lanterna carregada por alguém através do gramado: mas naquele instante, com minha mente preparada para o horror, com meus nervos agitados, pensei que a luz era de alguma visão vinda de outro mundo.

A segunda fase narrada por Jane, se sobressai quando vivencia as condições sombrias da escola Lowood em meio ao conservadorismo religioso do supervisor Brocklehurst, o qual era um personagem que denota hipocrisia. Além disso, Jane faz amizade com Helen Burns, personagem símbolo de aspectos da religiosidade, tais como a integridade pessoal e a repressão dos desejos. No entanto, Jane demonstrava seu ceticismo até mesmo quando conversa com Helen Burns pela última vez, quando a amiga está a morrer de tifo:

I had not qualities or talents to make my way very well in the world: I should have been continually at fault.
But where are you going to, Helen? Can you see? Do you know?
I believe; I have faith: I am going to God.
Where is God? What is God?³ (BRONTË, 2015, p.119)

Esta é uma das passagens narrativas que evidencia como a **religiosidade** é uma questão emblemática no romance, pois, ainda na escola, Jane se interessa por tornar-se professora, ao inspirar-se em Miss Temple, cujo nome é sugestivo, posto que *temple* em inglês significa templo, um local sagrado. Tanto que essas características são vistas na personagem. No delineamento de uma perspectiva de ensino e aprendizagem, usufruir de um trecho como esse, onde estabelecem significados descritivos da temática, as interpretações devem ser provocadas e mediadas em estratégias de leitura que provocam a interação para impulsionar a autonomia do aluno. Eventos comunicativos estabelecem, além do estudo textual, as características dos aprendizes, por exemplo, os equívocos de fala e seus anseios provocadores de dificuldades. A partir disso, os estímulos devem ser fornecidos desde a leitura da obra. Portanto, em nossa perspectiva de pesquisa, o ensino por intermédio do teatro se sobressai na visão de que atividade teatral é aplicada para desenvolver o domínio da fala perante a exposição ao público. Ou seja, cria-se formas inconscientes de elementos de linguagem e cultura que contribuem para a aquisição fonética. No contexto, no qual um exercício que proporciona o articular das palavras que as falas das personagens provocam, a entonação de perguntas e respostas que condicionam o exercício da fala, a respiração, a gesticulação da face e do corpo estimulam a percepção auditiva e visual através dessa interação lúdica. No entanto, o reconhecimento aprofundado da cultura e conhecimentos linguísticos e semânticos do romance antes da produção cênica amplia com mais precisão a memorização das falas dos personagens. O ensino de gramática integra-se ao *scaffolding* no desenvolver de atividades que usam da descrição verbal de expressões

³ Tradução nossa: “Eu não tinha qualidades ou talentos para fazer meu caminho muito bem no mundo: deveria ter sido continuamente culpada.” “Mas para onde você está indo, Helen? Você pode ver? Você sabe?” “Eu acredito; Eu tenho fé: estou indo com Deus.” “Onde está Deus? O que é Deus?”

dramáticas ao usar o corpo como instrumento, assim como, frases e orações podem ser criadas e inseridas em um roteiro a partir do estudo baseado em uma cena narrativa como de Jane e Helen. Ou seja, as expressões faciais e corporais servem de suporte para construir e mediar conhecimentos linguísticos através da leitura visual e produção escrita. Patrícia Teixeira (2010, p.25) em seu trabalho “Processo Teatral - Uma jornada da psique”, ao citar um pesquisador do teatro Mallet (2009), aponta que a materialidade do corpo está em “constante interação com o psiquismo”, isto é, “um movimento corporal tem ressonância com memória e sentimentos”. Portanto, essa forma de aprendizagem vincula-se tanto à leitura precisa da obra como à interpretação gestual que os jogos dramáticos oferecem para o ensino de LA.

A terceira fase desenvolve-se no momento em que Jane questiona-se sobre a sua liberdade, a partir desse momento do enredo a trajetória da protagonista relaciona-se ao seu papel social e ao discernimento de trabalhar, valor que estava se fortalecendo na sociedade da época. Ela desenvolveu conhecimento ao ser professora em Lowood, mas expressa o desejo de não permanecer no lugar:

I had no communication by letter or message with the outer world: school-rules, school-duties, school-habits and notions, and voices, and faces, and phrases, and costumes, and preferences, and antipathies — such was what I knew of existence. And now I felt that it was not enough; I tired of the routine of eight years in one afternoon. I desired liberty; for liberty I gasped; for liberty I uttered a prayer; it seemed scattered on the wind then faintly blowing.⁴(BRONTË, 2015, p.125)

Os andaimes (*scaffolding*) fornecidos pelo mediador devem viabilizar as temáticas que a fornece, para envolver e recrutar os alunos para tarefas que atinjam objetivos engajadores para a interação intermediada pelo teatro. As produções dos alunos devem intervir do contexto cultural visto no romance e envolver a reflexão com a realidade de cada aprendiz, pois as associações propiciam a aprendizagem cognitiva afetiva. Portanto, ao estudar esta passagem narrativa, na qual a personagem reflete sobre sua independência, mostra-nos a possibilidade de interpretar seus sentidos para inserir analogicamente na realidade de alunos que possuem a grande dificuldade de interagir. Assim, os aprendizes constroem inconscientemente a

⁴ Tradução nossa: Não tive nenhuma comunicação por carta ou mensagem com o mundo exterior: regras escolares, deveres escolares, hábitos escolares e vozes e rostos e frases e costumes e preferências e antipatias - tal era o que eu sabia da existência. E agora eu sentia que não era o suficiente; Cansei da rotina de oito anos em uma única tarde. Eu desejava liberdade; ansiava pela liberdade; pela liberdade, fiz uma prece; parecia perder-se pelo vento que soprava levemente.

capacidade de praticar a oralidade ao basear-se neste trecho da obra para produzir um personagem que narra a si mesmo, isto é, a partir de uma autocrítica que exercita não apenas o *speaking*, mas também, o *listening*, pelo fato de ouvir e atentar-se pela narrativa do outro. Logo, esta atividade interativa intersecciona-se na desconstrução de paradigmas que dificultam o desenvolvimento da autoestima linguística.

Contudo, nota-se que o enredo do romance, paulatinamente baseia-se em valores, como, por exemplo, história pessoal, conhecimento de mundo, capacidade do indivíduo que exerce um papel social e sua trajetória pode ser vista como um símbolo das possibilidades de revolução da sociedade no século XIX, com a possibilidade de uma mulher começar em uma condição inferior e crescer gradualmente. Isto é, a temática em torno da **mulher e a independência** fica explícita na maior parte do romance. Tanto que na quarta fase da trajetória, quando Jane vai morar na mansão em Thornfield e apaixona-se por Rochester, relaciona muitas reflexões a respeito de igualdade entre os gêneros, assim como as relações afetivas:

Women are supposed to be very calm generally: but women feel just as men feel; they need exercise for their faculties, and a field for their efforts, as much as their brothers do; they suffer from too rigid a restraint, too absolute a stagnation, precisely as men would suffer; and it is narrow-minded in their more privileged fellow-creatures to say that they ought to confine themselves to making puddings and knitting stockings, to playing on the piano and embroidering bags.⁵ (BRONTË, 2015, p.160)

Uma abordagem exploratória que designa esta temática que abrange o romance Jane Eyre provocaria grandes debates e pesquisas intrigantes. Por consequência disso, cabe salientar o significado que este trecho narrativo possui na época em que a obra foi escrita em um contexto onde a revolução da mulher na sociedade inglesa se inicia. Com essa visão, é possível notar que Jane Eyre inspira motivação, por ser uma personagem que “veste-se” de coragem, pois consegue sobreviver e desafiar o seu destino. Temáticas provocadoras de interação discursiva fundamentam e instigam os estudantes por meio de diferentes culturas que perpassam por suas realidades e pensamentos que eles possam exprimir no contexto de aprendizagem de língua, pois Vygotsky (2001, p. 148-149) diz que “o pensamento propriamente dito é gerado pela

⁵ Tradução nossa: As mulheres geralmente são muito calmas: mas as mulheres se sentem exatamente como os homens; precisam exercitar suas faculdades e um campo para seus esforços, tanto quanto seus irmãos; eles sofrem de uma contenção muito rígida, de uma estagnação muito absoluta, exatamente como os homens sofreriam na mesma situação; e é tacanho nos seus semelhantes mais privilegiados dizer que se devem limitar a fazer pudins e a tricotar meias, a tocar piano e a bordar bolsas.

motivação”, ou seja, “pelos desejos e necessidades, assim como os interesses e emoções”. Desse modo, constatamos que motivar os alunos a produzir uma peça teatral embasada em leitura e interpretação de uma obra literária como *Jane Eyre*, tende a ocasionar dedicação dos aprendizes quando passam a compreender os personagens e contexto histórico, nos quais as tramas se desenvolvem. Ainda, Vygotsky (2001, p. 147) em seu estudo sobre pensamento e linguagem, ao citar o icônico pesquisador do teatro, Stanislavski, menciona que este exigia dos autores que descobrissem o “subtexto” das suas réplicas em peças dramáticas, pois os pensamentos devem passar primeiramente por significados e depois pelas palavras. Assim, denota-se que aprendizes de LA ao interpretar personagens de um texto dramático, são instigados para com o estudo mais aprofundado não somente dos conteúdos semânticos, mas também, destacam-se conteúdos linguísticos que os diálogos carregam, assim como uma atenção mais minuciosa à pronúncia e a garantir mais segurança na fala. Por exemplo, “*Women are supposed to be very calm generally: but women feel just as men feel;*” No caso, de este trecho estar inserido em um roteiro teatral e o aluno desconhece a pronúncia correta de *women* e *men*, pois relaciona com a pronúncia dessas palavras no singular, ao mediar a pronúncia correta destas palavras, o aluno pode superar tais erros e evitá-los no momento de imersão com a personagem, assim como os outros que estão em constante interação com o espetáculo teatral.

Diante disso, buscamos considerar uma interface de ensino e aprendizagem de LA entre a intersecção de literatura e teatro, de modo a identificar propostas de ensino que podem ser desenvolvidas por âmbito geral de uma obra literária. Na sequência, apontamos as considerações finais deste estudo, de forma a observar a teoria estudada em relação com o *corpus* de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta, nesse artigo, foi buscar insumos de como aprendizes adultos de LI podem ser capazes de desbloquear seus anseios que se interligam à autoestima linguística, perante às práticas orais da língua (*speaking*), por meio da literatura e do teatro ao viés da obra literária *Jane Eyre* de autoria da escritora inglesa Charlotte Brontë.

Na primeira seção, buscamos viabilizar a importância da interação para o processo de aquisição de LA através da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987), assim, ao considerarmos a relevância desta teoria, descrevemos alguns princípios: a ZDP, a qual estrutura as mediações de instrumentos que facilitam a interação durante os estágios de aprendizagem.

Estes dimensionam-se por regulação do objeto, regulação pelo outro e autorregulação. Vimos que no decorrer desses estágios, cria-se um sistema de andamento, denominado pelos estudiosos como *scaffolding*. Para tanto, contamos com as contribuições de Lima (2009), Oliveira (1995), Garcia (1995), Swain (1995), Wood, Bruner & Ross (1976).

Diante desse contexto teórico, retomamos a temática estruturante deste trabalho, a qual se insere no aprimoramento da autoestima linguística de adultos por intermédio da arte. Desse modo, nas restantes seções deste trabalho, compactuamos as relevâncias da literatura e do teatro, com o objetivo de resultar em uma análise de como se constituiria uma suposta releitura do romance literário para a dramaturgia, a fim de proporcionar uma síntese que usufrui das quatro habilidades comunicativas por meio da interação em ambientes de ensino de LA e principalmente motivar a desconstrução de paradigmas que deturpam o processo de aquisição da língua estudada referente a execução das práticas orais. A partir da busca desses objetivos, salientamos que o caminho para a aquisição de uma língua vincula-se à autonomia, à motivação e, indubitavelmente, à interação, tal evidência se insere em pesquisas de Paiva (1998, 2006, 2013) e complementos conceituais de Vygotsky (1984), Moskowitz (1978), Dickinson (1991), Ellis (1999).

Pensando nessa perspectiva da obra, procuramos uma forma de mediar aspectos de aprendizagem intermediados pela obra com a inserção de atividades teatrais que nos levou a verificar passagens narrativas de *Jane Eyre* com base em Vygotsky (2001). Pois, ao selecionarmos o *corpus* de pesquisa, partimos do pressuposto de que a obra carregava temáticas convenientes de vivências e trajetórias de uma personagem que constrói seus atributos mesmo que tenha passado por grandes traumas desde sua infância. Conseqüentemente, os abusos que a personagem feminina da era vitoriana vivenciou interligou-se a sua autoestima, isso conclui que esta obra possui analogias impregnadas em sua narrativa que influencia a desconstrução traumática, ou seja, os anseios encontrados nos tipos de interação, os quais foram designados por Paiva (2013), como a competição, a predatória, e o comensalismo.

Por fim, destacamos que a literatura quando é trabalhada de forma a construir ambientes de interação com o fim de proporcionar conhecimentos linguísticos interdimensionais de cultura, como o teatro, rompe a barreira do filtro afetivo que a maioria dos aprendizes adultos possuem na execução do *speaking* com o envolvimento de forma direta com reações emocionais e a aquisição de diferentes habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Comum Curricular**, A educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**, Edition published by eBooks@Adelaide. The University of Adelaide Library, 2015.

DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.1991

CAVASSIM, J. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R.ciente. /FAP, Curitiba, v.3. p.41, jan./dez. 2008.

CONFORTIN, H. **O aprendizado de língua estrangeira por adultos: Reflexões necessárias**. Perspectiva, Erechim, v.37, n.140. p. 7-18, 2014.

DOURADO, Maura Souza e SPERB, Lúcia Wolmer **Autoestima e Aprendizagem de línguas estrangeiras**, 2002.

ELLIS. R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lectoescritura y matemáticas**. 1. ed. Madrid: Narcea, 1995.

LEONTIEV, D. A. **Funções da Arte e Educação Estética**. In FRÓIS, (coord.) Educação Estética. Abordagens Transdisciplinares (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 2000.

LIMA, Marília dos Santos; FONTANA, Beatriz. **Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras**. Revista: Em Aberto. V.22. p.15-28, agosto de 2009.

LIMA, Danielle Dayse de. **Jane Eyre: drama e tragédia no romance de Charlotte Brontë**. UFPB, 2008.

MALRIEU, PHILIPPE. **A Construção do Imaginário**. Tradução: Susana Sousa e Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class**. A sourcebook on humanistic techniques. Boston, EUA: Heinle and Heinle, 1978.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, H. F. de. **Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa**. Poiésis Pedagógica –2007/2008.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. Linguagem e Ensino, Pelotas v.9, n.1, p.77-127. 2006.

_____. **Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica.** In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.) *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa.** *Letras & Letras*. Uberlândia, V. 14, n. 1, jan/jul. p. 73-78, 1998.

PEREIRA, Tatiana Cibele Mendonça. **O teatro como estímulo à aprendizagem de Língua Inglesa: A experiência em uma escola pública.** Unisinos. São Leopoldo, 2011.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SWAIN, M. **Three Functions of output in second language learning.** In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (eds). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TEIXEIRA, Patrícia da Silva. **Processo Teatral - Uma jornada da psique.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1. ed. 1987

_____. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1976.

CAPÍTULO 3

IMPLICAÇÕES MULTIMIDIÁTICAS NA PRODUÇÃO DE LOURENÇO MUTARELLI

Cláudia Erthal, UFSM

RESUMO

O presente artigo investiga a formação e a trajetória do escritor contemporâneo Lourenço Mutarelli até sua inserção no mercado editorial e no campo literário brasileiro, apontando características do contexto de publicação atual que possibilitaram a legitimação do escritor. Além disso, procura observar aspectos da produção do escritor enquanto novelista gráfico que estão presentes nas suas narrativas literárias, a fim de traçar características gerais do escritor e sua obra. Com isso, buscam-se perceber quais elementos das várias produções de Mutarelli se inter-relacionam, bem como se associam elementos de outras mídias nas narrativas literárias, fazendo uma mediação entre literatura e quadrinhos e cinema. A metodologia consiste em uma abordagem bibliográfica, a fim de esclarecer o contexto de publicação e caráter do campo literário atual, incluindo uma análise comparativa e interdisciplinar entre as várias narrativas do escritor, sendo que outros campos culturais são explorados como os HQs e o Cinema. Conclui-se que há uma interpenetração de outras mídias (novelas gráficas e cinema) na produção literária de Mutarelli. Além do caráter multimidiático do escritor, destacamos que a produção literária do mesmo é marcada pelo “hibridismo” ou intermedialidade, apresentando simbioses com a linguagem de outras mídias, sobretudo, o roteiro (cinema) e as ilustrações (novelas gráficas).

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa literária; Novela gráfica; Multimídia; Hibridismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, investigaremos como se dá a inserção de Lourenço Mutarelli no mercado editorial e no campo literário brasileiro. Para isso, inicialmente, faremos uma breve cronologia da produção do mesmo no meio quadrinista. A partir disso, analisaremos aspectos dessa produção anterior presentes em sua atual produção literária. A produção anterior se mostra importante no sentido que explicita o estilo de Mutarelli enquanto escritor, demonstrando a primazia por diálogos, a diminuição da descrição, tentativa de “presentificar” a representação, narrando o que acontece como em uma cena de roteiro ou de um quadrinho. O enfoque dado neste trabalho será ao autor e à sua obra, e, em alguma medida, ao estilo e à escritura, concernentes mais especificamente às relações entre os seus campos de produções.

Em relação à configuração e inserção de Mutarelli no campo literários, esboçamos as seguintes questões: É possível mapear a configuração do campo literário contemporâneo no Brasil? Quais as condições desse campo que permitiram a inserção de Lourenço Mutarelli?

Quais aspectos extraliterários (biografia e formação do escritor, grupos, contexto cultural e mercado editorial) estão presentes direta ou indiretamente na produção literária desse escritor?

A partir dessas questões, apresentaremos alguns aspectos da literatura contemporânea que buscam situar a produção literária de Lourenço Mutarelli no campo literário, já que não há nenhum trabalho de crítica especializada anterior que legitime a sua posição no campo, comprovando, justamente, que ela ocorre através do mercado editorial, facilitada pela visibilidade obtida através das adaptações de seus romances para o cinema. Em vista disso, tentaremos mostrar o percurso do escritor até a sua efetiva inserção no mercado literário, considerando que atualmente o escritor produz suas obras literárias e *graphic novels* pela Companhia das Letras, editora brasileira de grande prestígio.

Essa investigação parte da hipótese de que há uma relação entre a produção de quadrinhos e a produção literária desse escritor. Por conta disso, observaremos em que medida se fazem presentes, nas narrativas literárias, elementos da linguagem dos quadrinhos, como a ilustração, a diminuição das descrições e da presença do narrador, bem como a hibridização da linguagem da narrativa literária com linguagens de outras mídias, como do cinema, pela simbiose com a linguagem do roteiro. Além disso, tentaremos comparar suas *graphic novels* com sua prosa literária, analisando semelhanças temáticas, enredos e personagens.

CAMPO LITERÁRIO CONTEMPORÂNEO: APROXIMAÇÕES

Essa perspectiva de abordagem, o que Candido (2000) denomina “sociologia da literatura”, que neste trabalho se constitui a fase investigativa da pesquisa, na qual não nos aprofundaremos em aspectos analíticos estruturais que tem como fim a compreensão da totalidade das obras do escritor. O objetivo aqui é antes elucidar em que medida a lógica do campo, e a formação do autor interferem na produção especificamente literária.

A respeito da multiplicidade da literatura atual e o desdobramento do escritor nesse contexto, Beatriz Resende (2008), em um trabalho sobre a ficção brasileira contemporânea, aponta a “fertilidade” como uma evidência a respeito dessas produções. Ela constata que se publica muito e que novos escritores e editoras surgem todos os dias. Resende acrescenta ainda o fato de os escritores contemporâneos serem também performers, revelando a *persona* do autor, mesmo quando recusam a exercer esse papel. Esses escritores, segundo ela, não esperam mais a consagração pela “academia” ou pelo mercado: “Publicam como possível, inclusive usando as oportunidades oferecidas pela internet.” (RESENDE, 2008, p.17). A autora constata

também a “qualidade” dos textos e o cuidado com a preparação da obra. Finalmente, aponta a consequência da fertilidade e das novas possibilidades editoriais, “a multiplicidade”, “a heterogeneidade em convívio, não excludente.” (Ibid., p.18).

A partir disso, é possível observar que um aspecto que caracteriza determinada produção literária hoje é o caráter multimidiático de alguns escritores, ou seja, a ampla capacidade de produzirem ficção em diferentes campos artísticos, já que circulam em diferentes campos artístico-culturais. Podemos inserir o caso de Lourenço Mutarelli nesse aspecto, considerando que o escritor parte da produção independente de quadrinhos para posteriormente se inserir no cenário literário.

O fato de ser um de ser um dos poucos quadrinistas publicados e terem seu reconhecimento no mercado editorial se deve provavelmente as premiações recebidas por suas *graphic novels*. Por outro lado, a abertura do campo literário acaba dando a Mutarelli uma visibilidade a sua produção gráfica. Entretanto isso só parece ocorrer por ter sido sua primeira narrativa literária, *O cheiro do ralo* ter sido, assim que publicada, adaptada para o cinema.

Podemos pensar que esse dado extraliterário (de determinado grupo de escritores), a multimedialidade, revela aspectos do mercado cultural e literário e nos direciona a ao menos duas questões: 1) a impossibilidade de o escritor viver apenas da literatura e, menos ainda, apenas de quadrinhos; 2) a permissibilidade e a abertura do mercado literário para escritores já reconhecidos em um cenário cultural maior. Conclui-se disso que o domínio dos escritores de outras linguagens artísticas parece ser, se não uma imposição, uma necessidade de adaptação ao mercado cultural brasileiro atual.

A produção literária de Mutarelli acaba apresentando então uma dimensão multimidiática, sobretudo pela mescla de linguagens específicas de outros campos de atuação do escritor com o campo literário. Inserem-se, em suas narrativas, a linguagem dos quadrinhos (tanto visual quanto escrita) e a de outras mídias, como o cinema, pela importação da linguagem do roteiro. Possivelmente esta última se explique pela encomenda de livros para serem adaptados posteriormente ao cinema, mas que acabam se tornando romances.

Assim, é pertinente pensarmos, especialmente no caso de Mutarelli, na confluência de diferentes campos artístico-culturais, pensando no conceito de campo proposto por Bourdieu (1996), em que o cinema, os quadrinhos e a literatura se relacionam e influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, não mais poderíamos pensar somente termos de um “sistema literário”, conforme propôs Antonio Candido, mas sim em esferas, ou camadas culturais que se

misturam. A respeito disso, recorremos à teoria de polissistemas proposto por Even-Zohar, que pensa na possibilidade de diferentes sistemas com diferentes componentes semióticos que deem conta de uma diversidade e complexidade maior de fenômenos.

A teorização de Even-Zohar, diferentemente do enfoque funcional estático, traz a noção de sistemas dinâmicos, considerando o aspecto histórico, segundo ele, “um sistema semiótico pode ser concebido como uma estrutura heterogênea e aberta” (2007, p.3). Para este autor, um polissistema constitui-se como “um sistema múltiplo”, “de vários sistemas com intersecções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes.” (EVEN-ZOHAR, 2007, p.3) Nessa perspectiva, as várias esferas da cultura envolvidas na dinâmica de publicação e legitimação de Mutarelli no cenário literário corresponderiam aos polissistemas no sentido dado por Even-Zohar. Essa teoria também se torna relevante pela profunda heterogeneidade da cultural, até mesmo, nos casos em que existem mais de um sistema literário, que poderíamos denominar “literaturas”.

Essa complexidade, acentuada pela crescente mescla de gêneros na estrutura romanesca, fenômeno já presente na literatura moderna (século XIX), parece atualmente amplificada, na medida em que novos meios tecnológicos de comunicação surgem, disponibilizando novas linguagens, usos e gêneros discursivos.

Isso se assenta à discussão de Pellegrini (2003), que leva em conta que o texto literário está imerso nesse universo cultural imagético e, por conta disso, considera que o primeiro vem sofrendo “transformações sensíveis”, pois dialoga com o aparato tecnológico disponível em outros meios, os quais, segundo ela, deixam marcas claras em sua tessitura. A autora percebe que, na literatura contemporânea, há uma multiplicidade de soluções narrativas que se utilizam dessas conexões entre textos ficcionais e elementos das linguagens visuais, o que, segundo ela, deve-se principalmente “aos novos modos de ver o mundo e de representá-lo, instaurados a partir da invenção da câmera” (PELLEGRINI, 2003, p. 16).

A tese que Pellegrini apresenta é que “a literatura não está imune às influências das formas de produção tecnológicas disponíveis para a cultura a cada momento” (Ibid., p. 17), pois há sempre um horizonte técnico, influenciando diretamente as formas de percepção e representação literárias, por isso há uma diferença entre as narrativas modernas e as contemporâneas (ambas mediadas pelos recursos tecnovisuais de cada época). Pellegrini ressalta ainda que o que interessa em seu estudo é “o intercâmbio dos procedimentos de

representação por meio da imagem que, pouco a pouco, veio acentuando sua influência na forma narrativa literária” (Ibid., p. 18), o que também interessa em nosso estudo.

A discussão a respeito do hibridismo genérico nos remete inicialmente aos pressupostos de Bakhtin (2014) a respeito do romance como gênero inacabado. Segundo Bakhtin, longe de estar consolidado, o romance ainda não mostrara “todas as suas possibilidades plásticas”. Para o autor, o romance parodia outros gêneros, é autocrítico, não dá estabilidade as suas variantes particulares e se dialogiza com o literário e o extraliterário. Segundo ele, “o romance introduz uma problemática, um inacabamento semântico específico e o contato vivo com o inacabado, com sua época”, ou seja, “o presente inacabado”. Ainda, o romance se contaminou de e contamina outros gêneros por meio da “evolução de seu próprio inacabamento” (BAKHTIN, 2014, p.400). Nesse sentido, entendemos que o gênero romanesco carrega em si a potencialidade de se hibridizar com outros gêneros do campo literário e extraliterário.

A respeito disso, Schollhammer (2009) aponta que, na década de 1980, surge uma nova vertente literária, marcada pelo “hibridismo”, pois apresenta diálogo entre literatura, cultura popular e de massa, mescla de gêneros de ficção e não-ficção. Segundo o autor, “a principal dimensão híbrida, na prosa da década de 80, é resultado da interação entre a literatura e outros meios de comunicação, principalmente meios visuais, como a fotografia, cinema, publicidade, vídeo e a produção de mídia em geral.” (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 31). Isso já havia sido apontado por Candido (1987) a respeito da prosa dos anos 1970, que apresentava desdobramentos dos gêneros literários, perdendo os contornos que os definem e “incorporando técnicas e linguagens nunca dantes imaginadas dentro de suas fronteiras”. (CANDIDO, 1987, p. 209).

Com isso, podemos entender que a literatura não passa imune às novas tecnologias, novas mídias e formas de comunicação provocam uma contaminação ainda maior entre os novos gêneros tecnológicos e estes com as representações literárias. As novas tecnologias, por extensão, impõem, além da visibilidade absorvida a partir da televisão e do cinema, também a rapidez, como características da prosa literária.

Endossamos essas ideias com a discussão de Calvino (1990), que apresenta propostas e perspectivas para se pensar as especificidades da literatura na era tecnológica pós-industrial. Dessas propostas, elencamos a “rapidez” e a “visibilidade”, que mais se relacionam com aspectos das narrativas de Mutarelli.

Segundo Calvino, a rapidez e a concisão do estilo agradam porque transmitem simultaneamente várias ideias. A rapidez de estilo e de pensamento implica agilidade, mobilidade e desenvoltura na ligação entre vários episódios. A economia da expressão, destacada pelo autor, é a capacidade de narrar peripécias levando em conta apenas o essencial, sintetizando ou dilatando o tempo quando necessário. Assim, segundo ele, o ritmo narrativo se une ao estilo, que deve exprimir-se apropriadamente segundo as personagens e a ação. Deprendemos a partir disso, que a era da velocidade e das redes de informações exigem uma estilística adaptada à percepção do tempo e a velocidade mental atuais, influenciadas também pela velocidade que as ideias se propagam e com a percepção das imagens em movimento, que foi contemplado por Pellegrini, na esteira de Benjamin.

Acrescentamos ao aspecto da “rapidez” a “visibilidade”, que perpassa de modo mais explícito nas narrativas de Mutarelli, não considerando apenas as novelas gráficas. Segundo Calvino, há imagens puramente mentais, que não perpassam antes os sentidos, o que atribui à parte mais elevada da imaginação, que são quase projeções cinematográficas, separadas, porém da realidade objetiva. Para o escritor, essa parte visual da fantasia, precede ou acompanha a imaginação verbal, sendo que no processo de leitura, o processo imaginativo, ao contrário, parte da palavra para chegar à imagem visiva. O escritor, nesse sentido, unifica a lógica espontânea das imagens a uma intenção racional, discursiva.

Por outro lado, Calvino questiona se haveria espaço para a imaginação e fantasia, estendido ao terreno da literatura, em um contexto submetido a uma crescente inflação de imagens pré-fabricadas como o atual. Acredita que há caminhos possíveis para o escritor como: reciclar imagens já utilizadas colocadas em novo contexto e com novos significados; utilizar de modo irônico o imaginário dos meios comunicacionais, “em mecanismos narrativos que lhe acentuem o poder do estranhamento”; ou ainda, começar do zero, como fez Beckett, “reduzindo ao mínimo os elementos visuais e a linguagem”. (CALVINO, 1990, p. 113).

Acreditamos que as narrativas de Mutarelli, em suas conjugações com as imagens provenientes de seu imaginário, dos meios de comunicação da literatura, mesclam as três alternativas que propõe Calvino. Além disso, com suas hibridizações do discurso visual e verbal, talvez ilustre visualmente seu “cinema mental”, fazendo que associemos essa imagem e a projetemos em nossa imaginação de uma forma associativa com o nosso imaginário cultural. A imagem acessada diretamente talvez acelere esse processo associativo. Lembrando que, mesmo o acesso às imagens nas narrativas de Mutarelli, que, muitas vezes, dá-se de maneira

explícita, ainda precisa ser relacionado pelo leitor à linguagem verbal, visto se tratarem de narrativas híbridas.

Além de absorver as características da literatura, seu hibridismo, as narrativas de Mutarelli parecem também convergir em linguagem e temática com tendências do cenário cultural (pop, beat, marginal) dos anos 70, 80 e 90. Uma das razões para isso se é o fato de o escritor ter iniciado sua formação acadêmica e ter se constituído como artista independente nesse contexto.

CONTEXTO DE PRODUÇÕES INDEPENDENTES

No início da década de 1990, Mutarelli era ainda um artista independente quando as formas de expressão da cultura alternativa ganham visibilidade no cenário cultural brasileiro. Suas primeiras publicações foram fanzines, de maneira independente, distribuídos pelo próprio autor.

De um modo geral, percebemos que o contexto de produção dos primeiros quadrinhos de Lourenço Mutarelli era um sistema cultural alternativo onde se iniciava a conversão de um determinado tipo de HQs aqui no Brasil, um determinado tipo de literatura (*beat* e marginal) e um determinado tipo de cinema independente. Contexto de abertura política, pós-ditatorial, com forte ligação com as produções da década de 1970. As narrativas de Mutarelli, tanto as graphic novels quanto as literárias apresentam elementos desse contexto cultural, pela forma de publicação inicialmente independente, ligada à contracultura; pelas temáticas ligadas à violência urbana dos filmes independentes; e, pelas referências, por vezes explícitas à literatura *beat*, como a técnica *cut up* e concepção de linguagem que aparece em *A arte de produzir efeito sem causa*, o que observaremos adiante.

Em um trabalho que analisa a linguagem e a estética de publicações culturais independentes no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990, em especial os fanzines e as histórias em quadrinhos, Adeodato Junior (2016) afirma que, com o fim da ditadura, houve uma significativa redução da temática política (ideológica) nesse tipo de publicação. Segundo ele, as principais publicações independentes da época apresentaram uma tendência para assuntos de cunhos culturais e comportamentais, que foram crescentemente tomando lugar, aumentando o teor irônico e o escárnio.

De acordo com Adeodato Junior, as características da mídia alternativa e da cultura *underground* que ocorreu nos EUA e na Europa na década de 1970 aparecem no Brasil com

cerca de dez anos de atraso. Aqui a literatura vivia um processo de revitalização. Nesse contexto, sob a influência da contracultura, o fanzine proliferou, sendo que o grande contingente de publicações mostrou a existência de público interessado nos temas dessa mídia livre. Algumas editoras surgem justamente visando a esse público. Dessa forma, surgem algumas editoras que publicam preferencialmente HQs e acabam publicando números com grande sucesso na época, tais como *Animal*, *Porrada!*, *Urubu*, e *Chiclete com Banana*.

Na década de 1980, segundo Adeodato Junior, o fanzine se proliferou, pois o contingente de publicações independentes mostrava haver público interessado, foi quando pequenas editoras decidiram investir no cenário alternativo e acabaram se tornando parte do mercado editorial. É na década de 1980 que a editora Brasiliense começa a publicar escritores da *beat generation* como William S. Burroughs e Charles Bukowski, bem como escritores brasileiros da geração do mimeógrafo (poesia marginal) como Leminski e Cacaso. Lembrando que foi a editora Brasiliense que publicou em 1975 o livro “26 poetas hoje”, compilação de poetas da geração mimeógrafo, marcando a sua inserção no mercado literário “convencional”.

É justamente nos anos 1980 que Mutarelli tenta se inserir no cenário dos quadrinhos com publicações em revistas, mas suas histórias foram consideradas estranhas inicialmente, talvez pelo caráter mais existencialista e não tanto humorístico como era o padrão das HQs na época. Entretanto, Mutarelli consegue ter alguns exemplares impressos pela extinta Editora Pro-C, de Francisco Marcatti, importante nome nos quadrinhos *underground* nos anos 1980. Por essa editora publica *Over-12* (1988) e *Solúvel* (1989), títulos que hoje são raridades. Também publicou tirinhas e histórias de uma página na revista *Animal* pela editora Vidente, de Gilberto Firmino. Com Marcatti e Glauco Mattoso editou dois números da revista *Tralha*, também publicada pela Vidente. Na revista *Abobrinha Selvagem*, editada por Gilberto Firmino, publica as histórias “O cãozinho sem pernas”, com caráter mais humorístico.

Lourenço Mutarelli acaba se inserindo efetivamente no mercado em 1991, com a publicação da *graphic novel* intitulada *Transsubstanciação*, narrativa em quadrinhos mais longa que suas primeiras criações, que acabou lhe rendendo alguns prêmios. Em seguida, publicou *Desgraçados* (1993) pela Editora Vidente, *Eu te amo Lucimar* (1994) e *A Confluência da Forquilha* (1997) pela Editora Vortex e Lilás, obras em quadrinhos que também receberam o prêmio HQ MIX.

Transsubstanciação, primeira *graphic novel* mais longa desse escritor, está repleta de estranheza e violência, pois a narrativa funde realidade e delírio, o que Mutarelli vai explorar

em suas narrativas literárias posteriores, como *A arte de produzir efeito sem causa*, *Miguel e os demônios* e *O natimorto*. O álbum *Transubstanciação* foi produzido por Mutarelli no final de uma crise depressiva crônica; traumático episódio contado na história em quadrinhos *Requiem*, publicado em 1998 pela editora Tonto.

Percebemos então que o trabalho inicial de Mutarelli se vincula à estética *underground* pelas linhas carregadas, figuras disformes e representação de sexo completamente em desacordo com os padrões convencionais, há também uma forte semelhança com as pinturas surrealistas. Suas *graphic novels* apresentavam temáticas mais existencialistas, os enredos giravam em torno de protagonistas angustiados que vivem diversas situações violentas e sem perspectivas, o que podemos aproximar ao *brutalismo* apontado por Bosi. Esses aspectos relacionados aos enredos e aos personagens nos quadrinhos são muito semelhantes aos que o escritor desenvolve em suas narrativas literárias como *A arte de produzir efeito sem causa*, *O natimorto* e *Miguel e os demônios*.

A novela gráfica *O dobro de cinco*, publicado em 1999, é protagonizada pelo personagem Diomedes. Nessa obra, Mutarelli faz uma releitura dos cânones das histórias de detetives e inicia uma nova fase em sua produção. Sem utilizar a figuração exagerada dos álbuns anteriores, mantém o pessimismo e a melancolia para contar a história do detetive fracassado que parte em busca de um mágico desaparecido. A história de Diomedes se desdobrou em mais três livros: *O rei do ponto* (2000), *A soma de tudo – parte 1* (2001) e *A soma de tudo – parte 2* (2002). Os volumes foram publicados pela editora Devir e, em 2012, relançados em uma compilação de 432 páginas pela *Companhia das Letras*, intitulada *Diomedes – A trilogia do acidente*.

Um dos temas que o escritor começa a abordar em *Diomedes* é o limite entre a ficção e a representação documental da realidade. No quarto volume da trilogia, ele desenha “Mauro dos Prazeres”, parodiando seu editor. Além disso, cria intertextos com seus romances, usando fragmentos de seus próprios textos para construir os diálogos. Esse caráter intertextual e metalinguístico em torno de sua própria obra é o ponto central no romance *O grifo de Abdera*, publicado em 2015.

Outros dois álbuns em quadrinhos foram ainda publicados pela editora Devir: *Sequelas* (1998), com coletâneas de histórias curtas publicadas em fanzines e revistas durante a década de 1980, e *Mundo Pet* (2004), com histórias curtas coloridas produzidas para o site de quadrinhos CiberComix entre abril de 1998 e outubro de 2000. Nas histórias de *Mundo Pet*,

surgem temas como a memória e a representação da realidade. Nesse trabalho, Mutarelli começa a empregar fotografias e outras técnicas de ilustração, o que vamos poder observar também em *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente*, publicado em 2011, pelo selo Quadrinhos na Cia., da Companhia das Letras.

Os prêmios recebidos pelas primeiras novelas gráficas renderam a possibilidade de publicar na Devir. Por meio dessa editora, o escritor publica seu primeiro trabalho literário: *O cheiro do ralo*, em 2002. Segundo Pisani (2012), além de outras novelas gráficas premiadas, Mutarelli publica pela Devir outros de seus primeiros trabalhos em literatura: *Jesus Kid* (2004) e *O Natimorto* (2004).

Assim que publicado, *O cheiro do ralo* foi roteirizado Heitor Dhalia e Marçal para o filme homônimo, dirigido por Dhalia. Em menos de um mês, os direitos do livro já haviam sido vendidos para o cinema. O filme foi aclamado pela crítica de cinema e foi visto por um público considerável, em torno de 200 mil pessoas. Essa visibilidade certamente possibilitou o acolhimento de Mutarelli no campo literário e editorial brasileiro, o que demonstra que sua inserção não se deu necessariamente pela literatura, mas por agenciamentos com outras mídias: o reconhecimento no campo dos quadrinhos e as adaptações dos romances para o cinema.

NARRATIVAS LITERÁRIAS E NOVELAS GRÁFICAS

A partir de *O cheiro do ralo* e de sua adaptação cinematográfica, os direitos pela publicação de suas obras foram comprados pela Companhia das Letras. É por essa editora que publica *A arte de produzir efeito sem causa* (2008), livro de grande sucesso que recebe o terceiro lugar no prêmio Portugal Telecon, bem como *Miguel e os demônios* (2009), *Nada me faltará* (2010), *O grifo de Abdera* (2015) e *O filho mais velho de Deus e/ou Livro IV* (2018), livro escrito por encomenda para o projeto “Amores Expressos”.

Todos os seis livros publicados entre 2002 e 2011 transitam pelo universo cinematográfico, pois os seus direitos foram vendidos para essa mídia. Entretanto, não nos interessa tanto observar como as obras foram transpostas para a linguagem cinematográfica, e sim em que medida essa linguagem “contamina” a linguagem dos romances, marcadamente híbridos. O hibridismo com a linguagem roteirística pode ser observado com maiores detalhes no romance *Miguel e os demônios*.

A partir do sucesso inicial, Mutarelli passa a se dedicar mais à produção literária, deixando os quadrinhos um pouco de lado. Em uma das últimas produções em quadrinhos, *A*

Caixa de Areia (2006), o escritor explorou temas como narrativa, ficção e realidade, utilizando duas tramas paralelas. Em uma, dois personagens estão presos dentro de um carro encalhado no meio de um imenso deserto. Na outra, Mutarelli desenha a si mesmo, sua família e amigos, baseando-se em referências “reais” e conversas gravadas para construir os diálogos. Esse trabalho apresenta mais referências à literatura e ao teatro do que aos HQs.

Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente é um livro ilustrado publicado em formato horizontal, apresenta uma ilustração por página, algumas delas apresentam um narrador em primeira pessoa, mas seu formato não é da HQ convencional. Nesse livro, as ilustrações se relacionam umas com as outras, não apenas as que se encontram próximas, criando redes de significados de modo que o leitor é convidado a estabelecer as relações entre as imagens e o enunciado do narrador. As imagens nessa história não funcionam apenas como ilustrações, formam parte do texto, completando os silêncios, ou *não-ditos*.

A respeito disso, recorremos a Umberto Eco (1979), o qual afirma que, além da competência linguística, o leitor deve ter uma competência circunstancial diversificada, uma capacidade de pôr em funcionamento certos pressupostos, reprimir idiossincrasias, etc. O próprio texto pressupõe um leitor: “um texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo generativo: gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro”. (ECO, 1979, p.57). Segundo Eco, o “não-dito” não se manifesta na superfície, a nível da expressão, são elementos que devem ser atualizados a nível da atualização do conteúdo, o que implica em “movimentos cooperativos ativos e conscientes por parte do leitor”. (Ibid., p.54)

Também a respeito da compreensão da imagem nos quadrinhos, segundo Will Eisner (1999), esse processo requer uma experiência em comum, ou melhor, o artista/escritor deve ter uma compreensão a respeito do leitor. “É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes” (EISNER, 1999, p.13). A compreensão da imagem pelo leitor depende da facilidade com que este reconhece seu significado e seu impacto emocional. Para Eisner:

Tal como no uso de quadrinhos para expressar a passagem do tempo, o enquadramento de imagens que se movem através do espaço realiza a contenção de pensamentos, ideias, ações, lugar e locação. Com isso, o quadrinho tenta lidar com elementos mais amplos do diálogo: a capacidade decodificadora cognitiva e perceptiva, assim como a visual. O artista para ser bem sucedido nesse nível não verbal, deve levar em consideração a comunhão da experiência humana e o fenômeno da percepção que temos dela, que parece consistir em quadrinhos e episódios. (EISNER, 1999, p. 38)

As imagens em *A arte de produzir efeito sem causa* são essenciais para a compreensão do que está sendo representado na narrativa, que é justamente a falência ou a incapacidade da personagem se comunicar por meio da linguagem verbal. A construção narrativa se dá de forma a nos levar aos poucos ao universo mental ilógico (ou esquizofrênico) de Júnior, que acredita em uma realidade criada por ele próprio.

Essa outra lógica, criada por Junior se dá pela relação de letras cortadas aleatoriamente a partir de mensagens que o protagonista recebe dos correios, procedimento associado à técnica do *cut up* da geração *beat* ou, até mesmo, à receita do poema dadaísta. As imagens/ilustrações são os desenhos que Junior cria para expressar o seus pensamentos, pois este perde gradativamente sua capacidade de raciocínio lógico e também a capacidade linguística verbal. Os desenhos passam a ser as únicas demonstrações de sua lógica mental (não racionalizável) e sua forma de se comunicar com o mundo externo, não mais possível de ser representada pela linguagem verbal:

Junior não quer mais depender das palavras. Eletricidade em vez de palavras. A ameaça não parece apenas externa. Os gráficos expressam o que ele não consegue dizer. O abstrato é o que importa. Quanto mais ele compreende suas tramas, menos sentido o mundo externo parece fazer. (...) As imagens, nessas circunstâncias, adquirem mais poder que a palavra. (...) O que ele desconfia é que até essa linguagem será igualmente afetada. (MUTARELLI, 2008, pp.166-167)

Além disso, essa linguagem que esgota o sentido da palavra pela reiterada escrita e diagramação de letras em gráficos associa-se a uma tendência que Mutarelli apresenta nos seus desenhos nos quadrinhos: páginas cheias de informação, como resposta inconsciente a uma fase da vida difícil, em que a obsessão se externalizava pelo preenchimento de todo o espaço em branco do papel, o que marca o estilo do autor.

Em *Miguel e os demônios*, a imbricação com a cultura imagética está na maneira como a narrativa é apresentada, pois a linguagem do livro se aproxima à de um roteiro cinematográfico, apresentando inclusive alguns detalhes técnicos utilizados nos roteiros (didascálias) como foco, enquadramento, mudança da ordem cronológica para *flashback*, entre outros. Nessa obra, espera-se que o leitor infira que as informações como “*Sépie*” e “*imagem borrada*” são lembranças da protagonista.

Nesse aspecto, seria interessante analisar a função do narrador, pois aqui há a sua ausência para a apresentação direta das informações, semelhante ao que Lubbock entende por “cena” em oposição ao “sumário”. Para Lubbock (*apud* Chiappini Moraes Leite, 1987, p.14): “Na CENA, os acontecimentos são mostrados ao leitor, diretamente, sem a mediação de um NARRADOR que, ao contrário, no SUMÁRIO, os conta e os resume”.

Associamos isso aos elementos que aparecem na narrativa mencionada, que apresenta inversões temporais propositais, utilizando-se dos recursos do roteiro para embaralhar cenas e marcar os *flashbacks*, indicados no texto a fim de dar informações a respeito da coloração, iluminação e edição da cena:

Sépia.

Terreno baldio. Imagem borrada, luz difusa. Lembrança.

Um menino solitário brinca com um graveto. Miguel, menino. **Detalhe** da mão do menino erguendo o graveto para o céu. O graveto acompanha o percurso de aviões que passam. Esquadrilha da Fumaça. O menino tropeça em algo e cai. Percebe um cão vira-lata morto a seus pés. O menino se levanta e com o graveto cutuca, levemente, o cão. (MUTARELLI, 2009, p. 9, **grifos nossos**).

Neste romance, também encontramos o termo *flashback*, para marcar o movimento de retroceder cronologicamente na narrativa, ou *fade*, para marcar a transição de espaço. As mudanças de cenário algumas vezes são introduzidas pela indicação de lugar ou período do dia como: “Dia. Calor. Dezembro. Terreno próximo à Marginal Tietê. Viatura da polícia civil ao fundo”. (Ibid., p.8).

Miguel e os demônios (2009), escrito por encomenda já para ser adaptado ao cinema, surge a partir de um argumento ao escritor: um policial que se apaixona por um travesti. Mutarelli então desenvolve o destino do protagonista (o policial), que toma outros rumos a partir do que lhe revela um colega de trabalho, seu envolvimento com um travesti, que, por sua vez, estava ligado a uma seita satânica. Apesar de não haver resoluções ou determinações sobre a veracidade desse fato na obra, os acontecimentos se desenrolam dentro do que havia sido anunciado pelo colega do policial, de que sua vida e seu caráter iriam aos poucos se corrompendo. Ao longo da história, no entanto, as especificações das didascálias vão se perdendo, tornando-se mais escassas. Essa parece ser a mais cinematográfica entre suas narrativas, pois, como mencionamos, apresenta descrições de cenas e personagens, indicação de planos, *closes*, cortes, ações, sons, localizações, citações de nome de ruas, bairros, datas.

Já *O cheiro do ralo*, em comparação ao romance mencionado acima, é uma narrativa rápida, com parágrafos e orações muito curtos, entremeada de diálogos que beiram o absurdo e exploram a ironia e o humor negro. Apresenta também pouca participação do narrador, assim como em *O natimorto* e *Miguel e os demônios*. Os períodos curtos e ausência de descrições, bem como a exploração do diálogo em discurso direto e da ação das personagens no presente do indicativo, colocam-nos automaticamente no universo do cinema, no presente da ação. Talvez por essas características o livro tenha sido tão prontamente adaptado ao cinema. Além disso, o romance explora aspectos simbólicos e do imaginário popular, bem como certo toque excêntrico e bizarro explorado em muitos filmes dos anos 1980 e 1990.

Em *O natimorto*, o Agente, protagonista da história, encanta-se pela Voz, uma cantora cujo canto, de tão puro, é inaudível aos ouvidos humanos. Ele propõe a ela que vivam trancados em um quarto de hotel. É ali que seus distúrbios começam a emergir. Nesse livro, ainda não são apresentadas definições quanto aos espaços, conforme vemos em *Miguel e os demônios*. Há poucas referências aos locais em que acontece cada cena, que se restringem à rodoviária, a casa e ao hotel. Nesse aspecto, talvez pelo fato de os espaços irem se reduzindo cada vez mais, bem como as ações, o leitor entra cada vez mais no universo paranoico da protagonista, que passa a viver confinada em um quarto de hotel, fumando e interpretando o destino de sua vida (e da Voz) a partir das imagens das campanhas antitabagismo nas carteiras de cigarro. O livro é narrado em primeira pessoa e entremeado por diálogos. Seu formato se aproxima muito ao de uma peça de teatro, para o qual também foi adaptado em 2007 com direção de Mario Bortolotto.

Ao mesmo tempo, *O natimorto* também pode ser associado à “cena” de Lubbock e ao roteiro, pela pouca participação do narrador, pela redução da descrição e o uso excessivo de diálogos. Podemos perceber a semelhança ao texto dramático pela estruturação: antes de cada fala está escrito o nome do personagem que a pronuncia: “A Voz” e “O Agente”. O livro apresenta muitos diálogos em discurso direto, sendo as falas das personagens extremamente curtas. O narrador apresenta-se também em períodos curtos, pouco descritivos, dispostos formalmente como versos de um poema.

Nesse romance, há elementos icônicos da cultura contemporânea, como as imagens das propagandas feitas pelo Ministério da Saúde nas carteiras de cigarros, que estão no imaginário da cultura popular ou de massa. O romance impõe ao leitor a associação as imagens que são apenas sugeridas às ações narradas, entrando no universo mental da protagonista, que associa mentalmente os arcanos maiores do baralho de *Tarot* às propagandas antitabagistas, a partir do momento que sua vida resume à ideia fatalista sobre o seu destino que se soma à inércia e ao consumo excessivo de cigarros.

A Voz: Mas, supondo que essa imagem do infarto corresponda ao Diabo, o que isso quer dizer? Como vai ser o meu dia?

O Agente: O Diabo não é uma carta boa. O Diabo só pode ter significado bom se vier invertido.

O Agente: Quando te entregaram o maço, você reparou se entregaram de cabeça para baixo? (MUTARELLI, 2009, p.47)

Nessa e em outras narrativas do mesmo escritor, a incapacidade ou falência de as personagens se relacionarem socialmente ou afetivamente e o fracasso das personagens no campo social voltam o foco das narrativas para a vida cotidiana das personagens, que se torna progressivamente mais repetitiva, enquanto que o espaço se torna mais reduzido ou até mesmo

estático. A redução do espaço, em alguns dos casos, está ligada à redução da ação. Quando a ação não se torna simplesmente repetitiva e sem sentido, parece gerar processos mentais de desajuste nas personagens. Essa imobilidade que coloca o espaço como microcosmo/núcleo em torno do qual transcorre a narrativa é bastante conhecida na literatura mundial através do romance de Kafka, *A metamorfose*, em que a situação vai gradativamente beirando à falta de sentido da existência humana, chegando ao absurdo.

As narrativas literárias de Mutarelli parecem impor ao leitor uma nova forma de compreensão. Compreensão esta que está fortemente associada à forma como se lê as histórias em quadrinhos. Também estão contaminadas de referências da cultura *pop* midiática e da literatura, referências que vêm desde os anos 1980 até hoje. Podemos talvez inferir que a cultura imagética e tecnológica modifica o modo como se dá a nossa percepção da realidade e de nós mesmos. Talvez até devêssemos utilizar uma nova noção de subjetividade que não mais está de acordo com a visão moderna, ao analisarmos os sujeitos representados nesse tipo de narrativa contemporânea, no que diz respeito às categorias de narrador, personagem e leitor.

Grande parte das narrativas de Mutarelli representa a crise dos sujeitos, chegando até algo que se assemelha à esquizofrenia, loucura, perda de identidade ou dessubjetivação. As representações dessas personagens que apresentam transtornos mentais ou perturbações provocam indistinções entre realidade e delírio, ilusão ou sonho. Esse aspecto, já presente em *Transsubstanciação* é reiterado em *A arte de produzir efeito sem causa* e *O natimorto*. Também notamos nessas narrativas um teor excêntrico, um olhar sombrio, satânico ou místico sobre o mundo, contextos que apresentam “o mal como essência”, explícito em *Miguel e os demônios* e mais sutil em *A arte de produzir efeito sem causa*.

No romance *O grifo de Abdera* as relações com o universo dos quadrinhos é ainda mais visível, sendo que apresenta em seu interior uma novela gráfica, trata-se de uma história dentro do romance, que por sua vez referencia outros romances escritos pelo próprio Mutarelli, criando, ficcionalmente, um universo autorreferencial do escritor com sua obra.

Isso porque essa novela gráfica, cujo título é XXX, desenhada pela personagem Oliver Mulato, duplo do escritor Mauro Tule Cornelli, verdadeiro nome de Lourenço Mutarelli na narrativa: “Se alguém me desse ouvidos, saberia que, embora eu seja eu, também sou, ao mesmo tempo, Oliver Mulato. Oliver tem quarenta e oito anos e é professor de educação física. Eu me chamo Mauro Tule Cornelli e tenho quarenta e nove anos”. (MUTARELLI, 2015, p. 16)

A narrativa é uma espécie de jogo autorreferencial com as produções anteriores de Mutarelli, tanto as *graphic novels* quanto os romances, como podemos observar nos fragmentos: “A foto era emblemática o bastante e a usamos em nosso álbum de estreia, *Transubstanciação*”; “Ironicamente, Paulo morreria atropelado em 30 de outubro de 2005, um dia depois de terminarmos *A caixa de areia*, nossa última parceria”, “Com a morte de Paulo, tive que me virar sozinho, por isso abandonei os quadrinhos e passei a escrever livros”; “*O cheiro do ralo* é meu primeiro título de minha carreira solo”. (Ibid., p. 22).

Nesse romance, Paulo Schiviano é o responsável por fazer os desenhos das HQs de Mauro Tule Cornelli ou Mutarelli. Ele e Mauro Tule (narrador-personagem) criam o nome Lourenço Mutarelli, um anagrama do nome do narrador, sendo que a foto da contracapa dos livros é de Mundinho, personagem que empresta apenas a sua imagem para o escritor e seus duplos; a esposa fictícia de Mundinho é Lucimar, real esposa do escritor Mutarelli, e por aí seguem os vários jogos de espelhos da narrativa, um jogo infinito de (auto) referências. A narrativa brinca também com questão da autoria, pois não sabemos se o “real” escritor na narrativa é Mutarelli ou Mauro Tule Cornelli.

A narrativa também comenta as sugestões feitas pelo editor empírico de Mutarelli: “Ele falou pra eu parar de por meu pai nas histórias”, pois quase todas as histórias de Mutarelli os personagens centrais voltam a morar com o pai; “Só. E aí você fez o livro do ET com o pai o tempo todo” (Ibid., p.52), referindo-se ao livro *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente*; “Mas no último livro, você não falou. Nenhuma personagem tem pai no ‘Uma ocasião Exterior’” (Ibid., p.53), este livro mencionado provavelmente se refira ao último livro publicado *O filho mais velho de Deus e/ou Livro IV*, encomendado para o selo “Amores Expressos”, na ocasião que Mutarelli vai à Nova York.

As referências aos seus outros romances aparecem ao longo da narrativa, criando um diálogo com seu público leitor, das novelas gráficas e dos romances, como podemos observar também nestas passagens: “Em *Nada me faltará* eu experimentei recriar o conceito de minimalismo musical para compor a narrativa” (Ibid., p. 68); “Pego um exemplar de *O natimorto*. Desço e entrego a Oliver.” (Ibid., p. 201);

Você já leu alguma coisa de Mutarelli?
Quem?
Lourenço Mutarelli.
Não conheço, o que ele escreve?
Livros.
Que tipos de livros?
Desses retangulares. Repito *Jesus Kid*.
Ele ri.

Você assistiu *O cheiro do ralo*?
Cheiro do ralo?
(Ibid., pp. 196-197)

O Grifo de Abdera, antes de tudo, parece ser uma autorreflexão de Mutarelli sobre sua carreira, seus temas, obras e personagens, uma tentativa de conjugar suas várias faces: “Mas, ao menos, eu deixei claro que esta não é a minha história. É a tentativa de compreender esse outro”. (Ibid., p. 225). Também apresenta uma possibilidade de discutir em que medida a biografia do escritor respinga em sua escritura e o contrário, em que medida a arte melhora e transforma o escritor: “Naquela época, desenhar me acalmava e me resignava. Mas não é assim em XXX. Esses desenhos não me acalmam. Há algo demoníaco neles. De qualquer forma, não penso que a arte seja uma busca. A arte é um tratamento”. (Ibid., p. 103). Além disso, o romance deixa clara a relação entre o quadrinista e o escritor de romances, tentando resgatar o primeiro, por um bom tempo deixado de lado: “Isso me levou a pensar que talvez pudéssemos despertar o Mutarelli quadrinista”. (Ibid., p. 218).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa investigação, podemos concluir que a legitimação da produção literária de Mutarelli se dá pelo reconhecimento no campo dos quadrinhos e pela visibilidade proporcionada pela adaptação de seu primeiro romance para o cinema. A inserção do escritor no mercado editorial literário, por sua vez, proporciona maior visibilidade às suas *graphic novels* e quadrinhos.

Ademais, a interpenetração das várias mídias nas quais participa o escritor e sua produção é o que a torna multimidiática, diferentemente de escritores que surgem a partir de reconhecimento anterior à produção literária propriamente dita. Mutarelli não migra de uma área a outra, ele participa efetivamente de todas e, por isso, elas se relacionam tão profundamente, como se a literatura fosse o centro em que convergissem todas as outras mídias.

Nesse percurso investigativo, percebemos ainda outros aspectos da literatura contemporânea com os quais o escritor parece apresentar alguns traços de semelhança, embora nosso objetivo não tenha sido categorizar e nem definir um aspecto único para as produções que atualmente se apresentam. Esse contexto, que se caracteriza justamente pela “heterogeneidade”, conforme destaca Schollhammer, e pela “multiplicidade”, conforme apontam Resende e Calvino, abre espaço para as produções híbridas de Mutarelli.

O “hibridismo”, a mescla de outras linguagens e mídias do contexto cultural atual e de décadas anteriores parece ser o principal traço apresentado pelas produções literárias de Mutarelli. Aspecto este que pode ser observado tanto pela investigação do contexto de publicação e mercado editorial literário no qual se insere o escritor, quanto pelas características apresentadas, mais especificamente, pela linguagem de suas narrativas. Dito de outra forma, a organização dos elementos da narrativa como narrador, personagens, espaço, aceleração da ação e enredos nos romances assemelham-se às narrativas sequenciais, as *graphic novels*, estas que também estão muito próximas à linguagem do roteiro e do cinema, pelo discurso direto das personagens, ausência de narrador e imbricação com a linguagem visual.

Assim, Mutarelli parte de uma produção independente para o cenário multimidiático por meio da literatura, o que só se tornou possível pela proximidade da linguagem de seus romances com a linguagem dos quadrinhos, que se assemelha à linguagem do roteiro cinematográfico. O roteiro, por sua vez, parece “retroalimentar” também as produções literárias do escritor.

Deste modo, o hibridismo presente nas narrativas literárias justifica-se justamente pela aproximação da linguagem dos quadrinhos (*graphic novels*) com a do roteiro. Nesse aspecto, devemos destacar também a presença da imagem ou ilustração, como elemento da narrativa, ou melhor, como elemento textual e não apenas paratextual, que, nesse sentido, deve ser levando em conta na análise das narrativas nas quais se apresenta.

Essa “intromissão” da linguagem visual no discurso das narrativas ocorre de várias maneiras nas narrativas literárias de Mutarelli: como ilustrações entremeadas à narrativa, representando desenhos feitos pelo personagem principal em *A arte de produzir efeito sem causa*; sugeridas ao leitor para que este associe as imagens das propagandas feitas pelo Ministério da Saúde nas carteiras de cigarro com as figuras das cartas do baralho do Tarot em *O natimorto*; também sugeridas ao leitor pelas disdascálias em *Miguel e os demônios*; e, como História em Quadrinhos no interior da narrativa em *O grifo de Abdera*. Logo, o domínio desta simbiose entre a linguagem imagética e a linguagem verbal nas narrativas literárias de Mutarelli relaciona-se à formação deste escritor enquanto artista sequencial, e, nesse sentido, este dado extraliterário a respeito do autor prescinde de uma olhar mais detalhado.

Além disso, suas narrativas literárias acabam se influenciando mutuamente, o que parece culminar na autorreferencialidade explorada em *O grifo de Abdera*. Esse aspecto nos impõe, enquanto analistas, também o conhecimento de toda a produção do escritor, o que mais uma vez justifica a investigação da sua trajetória anterior até sua inserção e legitimação no

campo literário contemporâneo. Ademais, essa abordagem geral talvez nos aponte elementos que devam ser observados com mais acuidade nas análises de narrativas literárias de Mutarelli.

REFERÊNCIAS

ADEODATO JUNIOR, Jorge Luiz (2016). **Estética dos fanzines, quadrinhos underground e produção cultural brasileira contemporânea: relações possíveis**. *Revista Vocábulo*, Ribeirão Preto, v. 11, 2º semestre 2016.

CALVINO, Italo (1990). **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras.

CANDIDO, Antonio (2000). **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Publifolha.

_____ (1987). **A nova narrativa**. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática.

ECO, Umberto (1979). **Leitura do texto literário: *Lector in Fabula***. Lisboa: Editorial Presença.

EISNER, Will (1999). **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes.

MORAES LEITE, Ligia Chiappini (1987). **O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)**. São Paulo: Ática.

MUTARELLI, Lourenço (2008). **A arte de produzir efeito sem causa**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (2009). **Miguel e os demônios**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (2015). **O grifo de Abdera**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (2009). **O natimorto: um musical silencioso**. São Paulo: Companhia das Letras.

RESENDE, Beatriz (2008). **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da palavra.

SCHOLLHAMMER, Karl Eric (2009). **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

PISANI, Heloisa (2012). **O cheiro do ralo: A poética de Lourenço Mutarelli e o processo de transposição para o cinema por Heitor Dhalia**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Mídias) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAPÍTULO 4

A EPIFANIA FEMININA NO CONTO AMOR DE CLARICE LISPECTOR

Ingrid Stefane Nogueira Zordan, Graduada, UEMA
Marta Helena Facco Piovesan, Doutora em Linguística Aplicada, UNISINOS, Professora Adjunta, UEMA
Merivan Pereira Sá, Mestre em Língua Portuguesa, UERJ. Professora da Universidade Estadual do Maranhão, UEMA

RESUMO

O presente trabalho visa a analisar o conto Amor, de Clarice Lispector, que faz parte da coletânea publicada em 1960 intitulada Laços de Família. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o conto Amor na perspectiva da epifania feminina e dos elementos simbólicos que constituem seu conteúdo, sendo a epifania um espaço para a revelação da personagem e uma presença recorrente do drama existencial. Para analisar a epifania como elemento fundamental da obra clariceana, recorreremos à narratologia de Nádya Gotlib (2006) em sua obra Teoria do Conto, e do autor Pierre Bourdieu (1989) na obra O Poder Simbólico. O presente trabalho é de caráter interpretativo/qualitativo, utilizando o método bibliográfico, uma técnica importante que possibilita adquirir e renovar o conhecimento sobre o assunto. A obra de Clarice inaugura a ficção metafísica na moderna Literatura Brasileira e contribui de forma significativa e inovadora para a abordagem de temas cotidianos que levam a reflexões mais profundas da existência humana.

PALAVRAS-CHAVE: Modernismo. Epifania. Conto Amor. Clarice Lispector. Feminino.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o conto Amor, de Clarice Lispector, inserido na obra Laços de Família, publicado em 1960. A importância do mesmo é fazer com que o leitor levante suposições acerca de questões psicológicas e existenciais da vida passada ou presente, com o intuito de (re)pensar nos desejos, aspirações, deveres, anseio por liberdade e dúvidas existenciais do ser humano, principalmente no que envolve a figura da mulher diante das situações impostas pela sociedade.

Na obra Laços de Família, os contos reunidos agrupam um tema em comum: a família. Os personagens são pessoas comuns, com suas limitações, convivendo com a banalidade de suas vidas, mas sempre buscando sua libertação. O conto Amor ganha destaque entre os contos que se encontram nesse livro, pois narra a vida de Ana, dona de casa, casada e mãe de dois

filhos, que vivia uma vida doméstica pacata. A rotina dos personagens faz com que haja fragilidade entre os membros da família, em que esta pode ser considerada como uma prisão contra o indivíduo, impossibilitando, assim, que esses personagens encontrem sua própria libertação. No processo de libertação dos personagens dos contos de Clarice, há o momento de epifania, ou seja, o rompimento do cotidiano metódico de cada um deles em um instante de consciência plena de suas mentes. A experiência cotidiana e as situações banais e corriqueiras mostram poder aflorar no ser humano situações e reflexões perturbadoras, que mudam para sempre a compreensão e a vivência de cada personagem.

Presente em diversas escolas literárias e também na modernidade, o gênero conto na obra de Clarice Lispector apresenta características singulares com um olhar voltado para as questões cotidianas e, principalmente, psicológicas do ser humano. Esta pesquisa parte de um estudo do conto para se debruçar no texto específico da autora mencionada para chegar a instâncias mais profundas de interpretação. Também destaca-se pela importante temática abordada, que é pontuar a condição da mulher na sociedade, que ao longo dos séculos vem conseguindo sua liberdade, mas ainda muito morosamente, conquistando seu papel de forma árdua e lutando todos os dias pela sua valorização. O conto Amor de Clarice versa sobre o dilema existencial de uma mulher de classe média e reflete as situações subjetivas que correspondem aos seus dilemas vivenciados no dia a dia.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o conto Amor de Clarice Lispector na perspectiva da epifania feminina e dos elementos simbólicos que constituem seu conteúdo, além de compreender e interpretar a obra da autora a partir da perspectiva epifânica; apresentar a maneira como a narrativa refere-se a aspectos da sociedade; relacionar a epifania no conto com o título Amor; analisar a representação da mulher na obra e evidenciar os aspectos simbólicos da narrativa Clariceana.

Os problemas relevantes nessa pesquisa são evidenciados pelos seguintes questionamentos: Quantas mulheres vivem as mesmas situações de Ana? As mulheres conseguem vislumbrar o momento epifânico vivido por Ana?

Sabe-se que a mulher na atualidade tem conseguido pouco espaço e várias arbitrariedades são praticadas em relação a elas e a sua libertação está longe de ser uma realidade concretizada. A partir da realidade das personagens presentes no conto, o enredo retrata a maneira como a mulher está centralizada (destino de mulher), isto é, pode-se levar em

consideração a atual concepção de submissão das mulheres sendo limitadas aos afazeres domésticos.

O conto de Clarice Lispector ressalta as questões que evidenciam a mulher como um ser humano inferior, tratada como submissa e empregada e retrata o diferencial entre homem e mulher, que deveriam ser iguais como seres humanos que pensam, que produzem e que conquistam o seu lugar na sociedade moderna.

As abordagens metodológicas dessa pesquisa são de caráter interpretativo/qualitativo utilizando o método bibliográfico onde serão realizadas análises do conto *Amor* a partir da perspectiva epifânica e dos elementos simbólicos para retratar o comportamento da personagem principal, Ana. É uma pesquisa interpretativa por dar sentido aos elementos que constituem, que ressignificam o conto. É pesquisa qualitativa, pois se “preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Essa pesquisa utiliza-se da construção estrutural e de análise de personagens sob a ótica da escritora Nádya Gotlib (2006), que apresenta uma técnica de narrar que atinge um significativo grau de eficácia cultural, contribuindo para a representação da personagem mulher inserida no conto. Considera ainda os pressupostos teóricos do autor Pierre Bourdieu em sua obra *O Poder Simbólico* (1989), verificando a representação simbólica da sociedade e da personagem feminina da obra.

Considerando a ideia fundamental de que um conto sempre conta mais de uma história, buscamos analisar, mediante os pressupostos metodológicos citados, os aspectos sociais, os problemas do cotidiano, como o de uma mulher abafada por uma vida familiar em que não cabe a expansão de suas potencialidades mais individuais e mais profundas.

Analisar um texto de Clarice Lispector é uma tarefa difícil e complexa e fundamenta-se nas pistas deixadas ao longo do texto da autora. O texto é um organismo vivo que pode ser ressignificado: “A leitura é um ato cognitivo e emocional condicionado por condições sociais e culturais. É uma atividade individual inserida em um cenário sistêmico” (FOKKEMA; IBSCH, 2006, p. 174).

O intuito deste trabalho é promover uma discussão de situações que permeiam a vida das mulheres nas sociedades patriarcais, como é o caso da personagem de Clarice Lispector. A pesquisa é, portanto, um espaço de reflexão sobre os caminhos que as mulheres traçam em suas vidas e contribui para que haja um reconhecimento político-social feminino em que elas possam

se conscientizar dos entraves sociais com os quais se deparam. Além disso, faz-se necessário que a sociedade perceba as várias opressões sociais e reflita, em uma constante reflexão dialógica, para que as existências femininas não sejam anuladas e para que as diferenças tenham o espaço necessário para serem negociadas.

Para tanto, o trabalho será dividido em três capítulos que, quando combinados, intencionam apresentar uma base para dar início ao estudo de que a epifania pode ser trabalhada em contos de forma sólida.

2 PECULIARIDADES DA OBRA CLARICEANA

Pertencente à terceira fase do movimento modernista, Clarice Lispector imprimiu em suas obras uma literatura intimista, de sondagem psicológica e introspectiva, com reflexões sobre o pensamento e a condição humana. A simbologia presente nas narrativas de Lispector merece uma atenção especial, que apontam para um “além de”, ou seja, sua narrativa é provocativa, ousada, não limitando à ingenuidade; pelo contrário, ousamos dizer que simula a ingenuidade escritural.

A essência de Clarice Lispector é das mais lembradas da literatura brasileira, todas as suas conquistas e realizações se devem à habilidade e agilidade da autora em retratar fatos do cotidiano, mesclados a um forte gênio feminino, com uma visão bastante apurada sobre as coisas. Sobretudo, a escritora é uma referência feminista, sempre retratando a opinião da mulher e quebrando diversas barreiras pelas quais a mulher passava em sua época. As obras de Clarice Lispector são de grande relevância para a literatura nacional e internacional, sendo ela um ícone, principalmente, da escrita.

Clarice Lispector tinha uma grandiosidade intensa que fazia mergulhos na vida e na subjetividade das coisas. Seu ar indecifrável fascinava e inquietava todos os que a encontravam. A alma exposta em sua obra é a alma de uma mulher só, mas dentro dela encontramos toda a gama da experiência humana. Clarice é uma mulher de extremo mistério e determinação, “por ter descrito tanto de sua experiência íntima, ela podia ser convincentemente tudo para todo mundo, venerada por aqueles que encontravam em seu gênio expressivo um espelho da própria alma” (MOSER, 2017, p. 18). Clarice Lispector era inimaginável, sempre estava tendo seus surtos de criatividade para encantar seus leitores com tanto talento. É como escreve Cunha (2012, p. 07), “Clarice de muitas perguntas e, quase sempre, nenhuma resposta, ou uma resposta

que seria a própria experiência de vida, de escritura e de compromisso com lúcida e dolorosa sensibilidade”.

Suas obras estão traduzidas em mais de 30 idiomas, espalhando riqueza e preciosidade de seus escritos para o mundo. Clarice não morreu, ela continua viva, pois o seu legado foi de suma importância para todos, quebrando tabus sociais, de gênero e aspectos linguísticos. Deixou uma imensa herança de cultura literária para ser estudada em vários outros campos.

3 A EPIFANIA NA OBRA DE CLARICE

A palavra Epifania, segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2019), deriva do latim *epipháneia* e é entendida segundo seu sentido etimológico como ‘revelação ou manifestação’, tendo em vista que no campo literário a epifania ganha novos contornos quando internalizada em obras literárias como uma bagagem de revelações de personagens.

Assim, Santanna (1979, p. 189) declara:

[...] uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação(...). Ainda mais especificamente em literatura, epifania é uma obra ou parte de uma *obra onde se narra o episódio da revelação*.

Segundo a concepção do escritor, a epifania tem forte ligação com os fatos de maneira que a narrativa se torna atraente pelo seu teor crítico e ao mesmo tempo misterioso com base nos detalhes presentes em cada episódio.

A epifania no campo literário pode ser entendida como um momento de consciência, algo que pode ser revelado ao ser humano por meio da arte ou algo corriqueiro que pode, talvez, conduzir a personagem a uma mudança de comportamento. Esse algo trivial poderia ser qualquer objeto ou acontecimento diário que inspirasse, por qualquer razão que fosse, um momento contemplativo e reflexivo.

A literatura de Clarice Lispector possui traços femininos, crítica literária psicológica e a irreverência do caráter individual que se encontra incorporada no eixo epifânico. Embora as características de revelação em suas obras possam aparecer explícitas ou não, no conto em estudo, podemos notar a sutileza apresentada pela escritora no decorrer da narrativa. A protagonista Ana mostra-se uma mulher com costume burguês, de sociedade aristocrata, que impõe limites para a mulher em todos os aspectos de sua vida e que mesmo tendo compaixão e horror ao ver um homem cego mascando chiclete e, depois, colocando-se a pensar sobre sua

própria vida de mulher, mãe e esposa; ainda assim, o amor ocorre apenas no momento em que o marido abraça Ana e a tranquiliza após escutar um barulho estranho vindo da cozinha.

A epifania no conto *Amor* encontra-se como enigma para os leitores interpretarem e abstrair para si aprendizados e novas formas de avaliar a vida, até mesmo mudar os hábitos e pensamentos ou continuar vivendo da mesma forma que a protagonista Ana.

Para as personagens de Clarice, o momento de revelação representa perigo porque é nele que elas se veem à beira da reflexão sobre seu íntimo. A reflexão pode trazer-lhes consequências arrasadoras. Retardar esse momento revelador, essa epifania, consiste numa defesa dessas personagens contra seu próprio interior (OLIVEIRA, 1999, p. 262).

Diante das circunstâncias corriqueiras da vida, a personagem mergulha em profundo pensamento ao chegar no Jardim Botânico (clímax da epifania), contemplando a natureza e o próprio ambiente rodeadas de plantas e de frutas apodrecidas.

O estilo de Lispector é conhecido como intimista, pois tematiza o psicológico das personagens no processo de epifania. Dessa forma, mesmo Ana tomando uma consciência súbita do mundo, ela ama a sua família e, mesmo depois de tudo o que viu e sentiu, escolheu continuar vivendo do mesmo modo, por amor.

4 O PODER SIMBÓLICO DE BORDIEU

Bourdieu, ao apresentar sua teoria denominada poder simbólico, desenvolve algumas categorias para pensar a complexidade do processo de comunicação. O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo só se exerce se for reconhecido, ou seja, ignorado como arbitrário. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). O poder simbólico se define numa relação determinada e por meio desta, entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos.

É a partir dos símbolos que uma determinada comunidade linguística, artística, religiosa, entra em consenso acerca dos sentidos e representações que circulam neste meio e que contribuem para a reafirmação e reprodução de paradigmas, de ideias e de uma ordem social (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Mas o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter é a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronunciam, crença que não é de competência das palavras.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p. 10).

O poder simbólico é o poder invisível que vai gerar a violência simbólica, que está atuando, agindo através do discurso, gerando comportamentos, doutrinando pessoas, formando visão de mundo. Para Boudieu (1989), a violência simbólica é aquela que traz problemas mentais, psicológicos e morais. A violência simbólica é exercida por quem tem o poder simbólico.

Por “violência de gênero”, refiro-me a toda e qualquer forma de agressão ou constrangimento físico, moral, psicológico, emocional, institucional, cultural ou patrimonial, que tenha por base a organização social dos sexos e que seja impetrada contra determinados indivíduos, explícita ou implicitamente, devido à sua condição de sexo ou orientação sexual (SARDENBERG, 2011, p. 1).

No conto *Amor* de Clarice Lispector podemos ver que a personagem Ana depois de deixar a ignorância, ela não vai poder mudar o futuro a que foi sujeitada na sociedade que a cerca. Uma situação que Ana não conseguia compreender, mas o despertar do cego mascando chiclete faz questionar a falta de sentido da sua vida diária. E o retorno de Ana ao mesmo ponto no final do conto, dá-se devido ao seu próprio assujeitamento.

Nesse sentido, Boudieu afirma: “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2009, p. 46), isto é, como se isso fosse o seu destino de uma mulher submissa à sociedade, pelo fato de simplesmente aceitar os padrões que lhe foram dados.

Ana tem seu saco de tricô com as compras e dentro dele os ovos, corresponde a vida da protagonista juntamente com outros produtos que também podemos relacionar com as pessoas com diferenças, mas vindos da mesma natureza. Na questão do bonde ele anda sobre os trilhos, mas com um caminhar traçado rigorosamente, assim como a vida de Ana que é determinada e voltada à sua forma de viver para os afazeres domésticos, cumprindo diariamente sua rotina. Ao ver o cego mascando chiclete é como se Ana tivesse visto ela própria em um espelho, é na viscosidade do chiclete que percebemos que está escrita a sua rotina monótona que aos poucos perde completamente o sabor. A epifania, nesse evento, causou um estalo de vida a ponto de ganhar sentidos, sentidos estes que eram ignorados por ela diariamente.

Em seguida temos o Jardim Botânico onde Ana entra pelos portões perdida e simbolicamente faz-se uma comparação com a porta da própria casa, onde há vários símbolos que acompanham a descoberta de um novo mundo pela personagem, onde encontra caroços que

parecem cérebros, árvores carregadas de frutos, aranha, gato, pardal etc. revelando que esses lugares são uma extensão para o mundo interior de Ana. E, por fim, a pequena flama do dia revela tudo que ela sentiu, descobriu, conheceu e fez com ela acendesse algo dentro de si revivendo, mas que ao final de tudo ela se apaga deixando a mesma forma de antes do acender que teria iluminado o interior da mesma.

Ana representa as mulheres não têm voz e poder, sendo submissas à vida doméstica e familiar, destinadas ao caminho feito pela sociedade. Representa uma personagem de denúncia da condição feminina, mostrando suas necessidades por transformações, conseguindo ainda por um momento atingir um estado superior do que o superficial, algo que estava guardado dentro dela, mas que por opressão desconhecia.

Assim como a personagem do conto, muitas mulheres por medo de serem repreendidas por seus companheiros ou pela sociedade, foram ensinadas a ser submissas aos homens desde a infância e destinadas a obedecer sem questionamentos.

5 O GÊNERO CONTO COMO NARRATIVA CLARICEANA

É importante salientarmos que o conto é um gênero de destaque em todos os períodos literários e não foi diferente no Modernismo. Os autores aprofundaram a sondagem psicológica das personagens e introduziram inovações nas técnicas narrativas, quebrando a frequência e a estrutura do gênero narrativo. Nesse período inovou-se fortemente a linguagem, através do emprego do discurso direto e do discurso indireto livre, revolucionando vocabulário e sintaxe.

A estrutura do conto é baseada nos elementos fundamentais da tipologia narrativa. Por ser uma narrativa curta, o conto possui poucos personagens. O diálogo, elemento essencial do conto, caracteriza a base expressiva desse tipo de texto. Eles desenvolvem os conflitos da trama, sendo determinados pela fala das personagens.

Gotlib (2006, p. 32) afirma que como o conto é uma história breve, geralmente precisa ser lido de uma vez só pois é uma história única e com poucos personagens.

A composição literária causa, pois, um efeito, um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma”. E como “todas as excitações intensas”, elas “são necessariamente transitórias”. Logo, é preciso *dosar* a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído.

Levando em consideração a citação acima o conto quando for sucinto demais acaba perdendo o encantamento da estrutura e do sentido fazendo com que o leitor não se sinta saciado com a leitura, portanto, deve-se atentar a sempre continuar com o efeito de satisfação durante

toda a narrativa. Quando o leitor pausa sua leitura, sua memória do texto tem que estar definitivamente modificada pelo mundo a sua volta e quando retornar, a sua leitura não será a mesma, pois a imersão é muito importante ao leitor.

Vale destacar como o conto se apresenta de maneira linear no texto, seguindo a visão de Nádía Gotlib (2006) que diz:

Para Alceu Amoroso Lima, numa conferência que fez sobre o conto na Academia Brasileira de Letras, em 1956, o conto é: uma obra de ficção; uma obra de ficção em prosa; uma obra curta de ficção em prosa. E completa: “O tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo” (GOTLIB, 2006, p. 64-65).

Seguindo esse raciocínio, a escritora utiliza-se do discurso de outro teórico literário para exemplificar como o conto é classificado de acordo com o tamanho, cuja diferença ocorre entre o romance (longa) e a novela (média). Contudo, as informações presentes no conto trazem a profundidade de seu próprio teor de conhecimento sob os olhares e ações de cada personagem de tal maneira que estabelecem ensinamentos e questionamentos no desenrolar das situações vivenciadas ao longo da narrativa.

A autora Nádía Gotlib, em sua obra *Teoria do Conto* (2006) aborda a respeito de como analisar e entender um conto, suas estruturas e construção. Enfatiza os meios de construção do conto, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. Quando construídas, causam efeitos relevantes, que permitem flagrar momentos especiais, favorecendo os jogos da vida, que podem ser bons ou ruins.

Gotlib (2006, p. 11) fala a respeito do conto em seu renomado livro, afirmando que este gênero literário:

liga-se mais estreitamente ao conceito de estória e do contar estórias, e refere-se, sobretudo, ao conto maravilhoso, com personagens não determinadas historicamente. E narra como “as coisas deveriam acontecer”, satisfazendo assim uma expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos.

A autora explica ainda que cada conto é um caso devido às suas peculiaridades e desdobramentos. O conto então é um corte no fluxo da vida, um modo moderno de narrar, um momento epifânico ou de crise existencial, o susto, a surpresa, a emoção.

Segundo Gancho (1998, p. 09), o conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por diversos autores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo.

No decorrer dos anos, muitas teorias surgiram para análise de contos, mas Nádía Gotlib (2006) define o conto como “toda narrativa que consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. A autora explica que o material é de proveito humano, de nós, para nós, acerca de nós: e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada.

Nessa linha, esta pesquisa fundamenta-se no exato momento em que o conto traduz uma mudança, de caráter moral, de atitudes ou de destino das personagens, que provoca uma realização do leitor, através dessas mudanças, aqui conceituado como epifania. Epifania, então, é identificada como uma espécie ou grau de apreensão do objeto que poderia ser qualificada como o objetivo do conto, enquanto uma forma de representação da realidade.

As evidências ocorridas no conto *Amor* de Clarice Lispector dialogam com as ações dos personagens centrais (Ana e o homem cego) na busca de dados que colocam a protagonista frente à situação de compaixão e reflexão sobre a vida, enquanto estava se acomodando no banco do bonde e se assusta e grita após o tranco da partida do coletivo. Então, Ana passa a ter a sensação estranha de algo desagradável e no modo, acabará olhando a rua e a visão perturbadora de um homem cego mascarando chiclete.

No momento, as compras de Ana caem no chão e um moleque que vendia jornais a ajuda recolhendo humildemente as mercadorias para que assim o condutor do bonde pudesse seguir viagem. Mas, para Ana tudo está bagunçado, porque os ovos que havia comprado foram quebrados no momento da queda e com isso o incômodo com a sujeira dos ovos dentro da sacola.

Diante de tal acontecimento, a protagonista desce no ponto errado e desorientada, entra no Jardim Botânico, observando o local e desliga-se do tempo quando começa o momento de epifania.

Desse modo, o conto passa a ter sentido nos quatros momentos na narrativa: a personagem Ana vive sua rotina diária de dona de casa; o acontecimento da partida do bonde e de avistar um homem cego; a epifania e a volta das rotinas domésticas em seu apartamento. O descontrole das tarefas domésticas permite a Ana que se coloque a pensar em sua própria condição de mulher e de todos os momentos ocorridos na vida.

A partir das inferências sobre o conto, constata-se que as obras clariceanas possuem elementos fundamentais que instigam o despertar humano, a existência e busca da identidade.

Por sua vez, Bourdieu (1989), em *O Poder Simbólico*, trata as produções simbólicas, ou seja, símbolos que ajudam a construção do texto e do sentido do texto. O conto *Amor* mostra uma narrativa que faz referência aos aspectos da sociedade da época, tendo em vista alguns elementos contidos no conto, como o título *Amor*, o nome Ana, o saco de tricô com as compras, sobretudo os ovos, o bonde, os jornais, a cozinha e os estouros dos balões, os filhos e o marido, as sementes, o Jardim Botânico, cego mascando chiclete e a pequena flama do dia, pontos que mostram a capacidade de cada um para que a protagonista Ana seja entendida.

Teorias estas que foram utilizadas para o projeto da autora Gotlib, para adentrar ao real sentido do texto, distinguindo pontos de tamanha importância como a epifania. Segundo Gotlib (2006), p. 94):

A questão não é somente constatar a epifania, mas o conjunto de recursos narrativos que se combinam, de forma a definir o modo de construir o conto. Seus contos surgem, pois, da combinação de vários recursos narrativos: os da tradição e os dos tempos modernos. Combinação esta que é, ela sim, responsável pela sua especificidade.

O conto *Amor* demonstra, que nem sempre o conto moderno adota novos procedimentos. Por vezes, a qualidade reside mesmo nesta forma de combinar recursos da tradição com os que vão surgindo nos novos tempos, ou seja, aliar a um modo tradicional de uma experiência moderna, que representa um estado de crise e que, entre tantos outros possíveis sentidos, pode significar o da situação da mulher.

A pesquisa apresentada também se utiliza da teoria dos sistemas simbólicos de Bourdieu (1989) que afirma:

Os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante (conhecer o mundo), na medida em que são também estruturados. E a estruturação decorre da função que os sistemas simbólicos possuem de integração social para um determinado consenso. O consenso aqui apresentado é o da hegemonia, ou seja, de dominação.

Num estado de estudos em que se vê o poder por toda parte, o poder simbólico é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele. Os universos simbólicos como arte, religião, língua, ciência, etc. são instrumentos de conhecimento e

construção do mundo como formas simbólicas arbitrárias e socialmente determinadas. Neste sentido, a análise estrutural é instrumento que permite apreender a lógica específica de cada uma das formas simbólicas.

O poder simbólico é um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica e só se exerce se for reconhecido, o que significa que ele acaba sendo ignorado, passa despercebido. Assim, o poder simbólico é uma forma irreconhecível e legitimada.

6 O CONTO AMOR DE CLARICE LISPECTOR

Este capítulo analisará o conto *Amor* aproveitando inferências realizadas nos capítulos anteriores e aprofundando e destacando o conceito de epifania, além de utilizar a teoria de Bordieu para evidenciar os elementos simbólicos e as metáforas que aparecem no decorrer da narrativa. Para tanto, responde às indagações propostas nos questionamentos da pesquisa quanto às mulheres que vivem as mesmas situações de Ana e que conseguem ou não vislumbrar o momento epifânico vivido por elas.

Clarice Lispector, autora da terceira fase modernista no Brasil, criou uma narrativa conhecida como o fluxo da consciência ou o instante-já. Suas personagens estão sempre às voltas do cotidiano; de repente, algo as faz crisparem, estremecerem, desequilibrarem-se. O que move esse desequilíbrio é a revelação súbita de algo fundamental, que permanecia, até então, adormecido nelas mesmas. Isso faz com que os protagonistas da história acordem para a vida, para algo totalmente diferente do que estavam vivendo.

Sousa (2012) atentou para o fato de que o estilo singular de Clarice é sua forma de ligar a vida e a escrita. Com relação a isso, ressaltou:

Clarice mostrava que a realidade social ou pessoal (que fornece o tema) e o instrumento verbal (que institui a linguagem) se justifica antes de mais nada pelo fato de produzirem uma realidade própria, com sua inteligibilidade específica. (CANDIDO apud SOUSA, 2012 p. 108)

Uma espécie de reconhecimento de alguma verdade sobre si ou sobre o mundo, pois aquilo que era insignificante, era o próprio assustador contato com a contextura do viver. Oliveira (1999) afirma que dada a profundidade de sua narrativa e a grandeza do que busca, a linguagem empregada por Clarice é surpreendentemente simples, intensamente lírica, permeada de imagens também singelas.

Clarice centra sua atenção no meio da intimidade de suas personagens, atenta a detalhes da vida cotidiana, como na vida familiar e em experiências mais complexas, como o amor, a paixão, o ódio, a amizade, inveja e com o psíquico humano.

Para Clarice, a meta é, evidentemente, buscar o sentido da vida, penetrar no mistério que cerca o homem. Ela nada consegue, a não ser esse timbre que revela as obras de exceção e que é a melhor marca do espírito sobre a resistência das coisas. Um olhar de mulher de tamanha força e estranheza, uma visão de mundo que a todo momento ao ver as coisas terá um ar de surpresa, apresentando uma literatura que nos traz um aprendizado e reflexão de vida.

Todas essas características mencionadas podem ser destacadas no conto *Amor*, em que a autora descreve com exímio o universo feminino e tudo o que pode estar presente no inconsciente do ser humano.

Clarice traz em Ana e em suas personagens femininas certo descontentamento que liga realmente essa condição de estar aprisionada a um ambiente familiar, no caso o casamento, que leva a buscar por sua identidade, puxando conflitos no interior delas. Ela faz questão de pontuar os problemas e questionamentos no papel da mulher tanto no ambiente ou classe social pertencente, sempre buscando de forma peculiar despertar uma reflexão nos leitores, deixando uma certa interrogação sobre a mulher na sociedade.

Moser (2017, p. 17), referindo-se à mulher, personagem de Clarice diz:

A alma exposta em sua obra é a alma de uma mulher só, mas dentro dela encontramos toda a gama da experiência humana. Eis por que Clarice Lispector já foi descrita como quase tudo: nativa e estrangeira, judia e cristã, bruxa e santa, homem e lésbica, criança e adulta, animal e pessoa, mulher e dona de casa. Por ter descrito tanto de sua experiência íntima, ela podia ser convincentemente tudo para todo mundo, venerada por aqueles que encontravam em seu gênio expressivo um espelho da própria alma. Como ela disse, “eu sou vós mesmos”.

O claro envolvimento de Clarice com as personagens, principalmente femininas, traz uma subjetividade, mostrando o papel da mulher como ser humano, tendo traços pessoais da escritora, soando opiniões e despertares.

Helena (1997, p. 109) acrescenta, ainda:

A obra de Lispector – ao falar sobre a condição da mulher, e ao inscrevê-la como sujeito da história e da história – não se limita à postura representacional de espelhar tal qual o mundo patriarcal e denunciá-lo, como se mergulhássemos nas águas de uma narrativa de extração neonaturalista. Nela se constrói, isto sim, um campo de meditação (e de mediação) em que se aprofunda o questionamento das relações entre a literatura e a realidade.

Louro (2001, p. 22), afirma acerca das narrativas de Clarice:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

A condição feminina é um tema recorrente em Clarice, uma literatura que mostra como se dá a construção dos papéis de gênero na sociedade e como as relações familiares tradicionais podem ser sufocantes. Sobre esse debate entre o gênero feminino e masculino, Yunes (1998) entra em oposição e equivalência e ressalta dizendo que: “Temos ouvido reiteradamente que a história das mulheres é uma história de silenciamento e de interdição pela voz masculina, que desenhou certos estereótipos nem sempre preconceituosos, mas que quase sempre equivocados, da condição feminina” (YUNES, 1998, p. 158-159).

Mesmo conseguindo muitos avanços no decorrer da história, as mulheres continuam sendo vistas e relacionadas ao amor matrimonial e materno do século XVI, sendo que nessa época ainda não eram reconhecidas como essenciais na criação e educação dos filhos. O trecho que se segue confirma isso:

No fim do século XVIII, o amor materno parece um conceito novo. Não se ignora que esse sentimento existiu em todos os tempos, se não todo o tempo e em toda parte (..) Mas o que é novo, em relação aos dois séculos precedentes, é a exaltação do amor materno como um valor ao mesmo tempo natural e social, favorável à espécie e a sociedade (BADINTER, 1995, p. 145-146).

O papel da mulher sempre se resumiu em cuidar da família, sem direito de estudar e trabalhar, sem poder até mesmo escolher seu marido, pois seus pais escolhiam seus pretendentes. O ser feminino sempre foi desvalorizado e frágil, colocado na posição inferior a do homem na sociedade, submetendo-se ao mundo machista. Beauvoir (2009, p. 99) complementa sobre essa inferioridade da mulher ao mundo do homem.

O mundo sempre pertenceu aos machos. (...). Já verificamos que quando duas categorias humanas se acham presentes, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma delas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher.

O homem sempre esteve no lugar de liderança e poder. A dominação do homem é algo que privilegia e oprime a classe feminina. As mulheres viveram anos e anos dominadas por este mundo masculino, abrindo mão de tudo e principalmente da felicidade para cumprir seu papel feminino.

As restrições impostas às mulheres estavam presentes em todas as áreas que elas desejassem atuar, até mesmo na literatura tiveram obstáculos para serem aceitas. A autora do Conto *Amor*, Clarice também sofreu para ter seu trabalho reconhecido.

Zolin (2009, p. 253) sobre desvalorização literária feminina, lembra que:

Historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc. Para a mulher inserir-se nesse universo, foram precisos uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo.

A sociedade de alto nível patriarcal e machista não admitia que o ser grandioso como a mulher ocupasse o mesmo espaço que um homem. Mas com o tempo a mulher foi ganhando valores e independência com os movimentos feministas por volta da década de 1950-1970 no Brasil, desempenhando e ocupando novos papéis na sociedade. Mas boa parte reprimia esse comportamento, pois o lugar da mulher era cuidando da família e do trabalho doméstico.

Para Bassanezi (2006, p. 625),

Era prática comum entre as mulheres que trabalhavam interromper suas atividades com o casamento ou a chegada do primeiro filho. Não era muito fácil encontrar esposas de classe média trabalhando fora de casa a não ser por necessidades econômicas – situação que, de certa forma, poderia chegar a envergonhar o marido. Em geral, esperava-se que essas mulheres se dedicassem inteiramente ao lar, fossem sustentadas pelo marido e preservadas da rua.

Muitas mulheres têm um momento revelado como o da personagem Ana, por um determinado acontecimento, situações simples que fazem encontrar um caminho para uma nova história a ser contada, um recomeço. Mas sempre haverá mulheres iguais a Ana, que no final da sua história, por mais que seja reveladora e mágica, por todos os itens que a fizeram acordar, sentem-se enraizadas através do matrimônio e a situação como “esposa”, um sentimento que tem uma ação dominante que, ao passar uma única vez pela liberdade de consciência, decide por manter-se no papel que ocupava sem haver mudança, dando prioridade ao seu papel de mãe acostumada com sua família, na sua vida melancólica.

No conto analisado, Clarice Lispector retrata a mulher marcada por mudanças e críticas da época. Através da personagem Ana, a autora denuncia a situação de submissa da mulher ao homem dando visão à figura feminina. Ana é um exemplo de muitas mulheres que buscam por liberdade, expressões, escolhas e reconhecimento.

A abordagem narrativa possui um olhar transcendente que a autora mostra no decorrer do conto, de forma minuciosa, conforme a perspectiva da epifania e dos elementos simbólicos,

ao retratar o comportamento da personagem principal, Ana. Através do conto *Amor*, Clarice problematiza e questiona o espaço ocupado pela mulher e seus elementos simbólicos que fazem iluminar sobre a vida de Ana. A teoria de Pierre Bourdieu se dá por um poder que vem para formar subjetividade, formar visão de mundo, levar as pessoas a crerem naquilo estão vendo e sentindo. Cada acontecimento e olhar vai despertar algo.

E com essa teoria podemos observar alguns pontos no conto *Amor* de Clarice Lispector. Ana, uma mulher dona de casa, casada, mãe, esposa que passa sua vida ocupada cuidando da família e dos afazeres domésticos. Essa Ana retratada pela autora é a mulher domesticada da classe média e da época em que se encontra.

Quando acabavam suas ocupações em casa, Ana buscava outras atividades para fazer fora de casa, como ir ao mercado fazer compras ou levar coisas para consertar. O momento em que Ana se sentia mais aflita era na parte da tarde, quando os seus afazeres já estavam acabados em perfeito estado de organização e não tinha mais o que fazer. Esse momento era perigoso, ela poderia pensar na sua condição como mulher.

Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. (LISPECTOR, 2013, p. 11).

Esse momento de reflexão de Ana é um elemento simbólico (a tarde e as árvores) no qual se utiliza para trazer pensamentos da sua vida, de como está sendo. Um momento que poderia pensar em tudo pela falta de afazeres, tinha medo de pensar. Com a ansiedade se tornando forte acabava procurando coisas para se ocupar e sair desses momentos que a angustiavam.

A ida dela às compras se define como uma fuga da realidade vivida, saindo da sua zona de conforto para sentir o mundo e os perigos lá fora. Compreende-se que ela não era feliz e que havia necessidades ocultas dentro de si. Mas que logo pela manhã tudo seria da mesma forma, com as mesmas atividades de sempre.

De acordo com o fragmento, “no fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado” (LISPECTOR, 2013, p. 11). A vida de Ana não a permitia pensar e nem sonhar. “Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem”. (LISPECTOR,

2013, p. 11). Esse trecho traz a insatisfação das ordens que eram impostas à Ana e reflete a vontade dela de ter uma profissão voltada às artes.

Para não afligir mais a protagonista ou atormentar mais a sua cabeça, a narradora decide que as compras seriam mais viáveis para não pensar bobagens “Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar à revelia deles” (LISPECTOR, 2013, p. 11). Sair era uma distração para seus pensamentos ansiosos e Ana não queria enxergar sua realidade e realizar suas vontades.

Nesse momento seus pensamentos se fixaram no que vira. Uma visão de profunda reflexão e delírios pelos quais ela descobre a si mesma e o outro. Aí está a epifania feminina de Ana, a partir dessas descobertas situa como é sua vida de mulher e percebe que não é feliz, pois dentro do seu coração há algo pedindo para sair durante essa vida toda que vivera, que tentou apagar em razão dos moldes da sociedade, da trajetória implacável que a conduzia. Clarice é extremamente eficaz ao falar sobre os pensamentos e os sentimentos mais profundos da mulher. E é neste momento, diante do apavoramento dela que surge a metáfora da cegueira feminina. A partir da imagem do cego que mascava chicletes, Ana se vê refletida nele, é a representação da falta de liberdade, do seu desejo, mesmo que inconsciente de ter outra vida, de transgredir as convenções e criar outra realidade para sua existência. O movimento do cego mascando chicletes faz Ana perceber que sua vida também é assim, monótona e rotineira, pois ela está condicionada e conformada com sua situação, com sua vida. O cego despertou em Ana um estranhamento que a fez refletir sobre a sua condição de mulher.

Ana estava flutuando e viajando na imagem do cego, de como ele vivia feliz sem ver a luz do dia. Esta imagem a deixou tão desorientada que, com a partida do bonde, deixou as compras que fizera cair no chão e Ana, nesse momento, gritou. Diante disso, o condutor do veículo parou para saber o que estava acontecendo. Um garoto recolheu suas coisas do chão e tudo voltou ao normal, menos, Ana. Assim, como a queda de suas coisas, a vida de Ana estava toda bagunçada:

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca. (LISPECTOR, 2013 p. 13).

De acordo com Masutti (2003), a metáfora do ovo utilizada por Clarice é uma pista de que aquilo que vinha sendo “chocado” não fazia mais sentido em sua vida e a ruptura era

necessária, porque houve um impulso propulsor de mudança – uma espécie de epifania que conduziu à percepção da alteridade e de outros mundos possíveis.

O balançado do bonde, a arrancada e os ovos remetem aos cuidados que a personagem precisa ter com o mundo que ela descobriu. Tudo se torna ameaçador, incluindo sua vida de doméstica. Ficou tão transtornada, que acabou descendo no ponto errado, parando assim no Jardim Botânico, onde caminhou por ruas compridas e com muito medo. Encontrou um banco que tinha e teve seu momento de epifania:

Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber. Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. O banco estava manchado de sucos roxos. Com suavidade imensa rumorejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranquila. (...). Ao mesmo tempo que imaginário – era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudos, o abraço era macio, colado. (...). As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. (...). Estremecia nos primeiros passos de um mundo fuscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... Mas todas as pesadas coisas, ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos, enviados pela vida mais fina do mundo. (LISPECTOR, 2013, p. 13).

O estado de epifania da protagonista Ana é quando ela se dá conta de sua condição como mulher e isso é tão intenso que ela perde a noção do tempo. Esses elementos já citados acima o bonde, os ovos e o cego mascando chiclete e o jardim botânico surgem e trazem à tona mais reflexões no interior de Ana. E essas cenas fizeram com que abrisse seu interior, como se fosse uma casca que abria momentaneamente com um vislumbre muito maior da luz.

Essas produções simbólicas são utensílios de dominação.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Os elementos simbólicos são meios de dominação passados para a sociedade, uma ideologia desinteressada como se não fosse instrumento para dominar, quando na verdade é de interesse da classe produtora dessa ideologia, a classe dominante.

Continuando o conto *Amor*, Ana, no meio de várias situações, teve recordações das obrigações que a mesma tinha nos afazeres domésticos. Quando voltou do transe, já estava escuro e o Jardim Botânico já estava fechado, logo voltou para seu apartamento. Apesar disso tudo, Ana ainda estava desajustada com toda aquela situação. O narrador informa que, “o mal

estava feito”. Aprofundada na preparação do jantar, relembrava dos fatos ocorridos durante a tarde, mesmo assim o jantar se deu por concluído e bom.

Chegando ao final da noite, já quase indo dormir, Ana ouviu um barulho na cozinha, preocupada e assustada correu para ver o que era. Mas chegando lá era apenas o seu marido que tinha deixado cair o café, o mesmo a acalmou e levou-a para o quarto. Diante do final, “se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia” (LISPECTOR, 2013, p. 16). Esse fragmento mostra que todas as experiências vividas por ela já estavam enfraquecidas. O marido a conduz de volta ao seu mundo e a chama ficaria presa ao passado que tanto a perturbou dando a entender que ela volta para o seu mundo de rotina e continua debaixo da submissão de seu marido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações apresentadas na presente pesquisa, constatamos como a Literatura tem grande poder na construção da personalidade humana e o modo de enfrentar a realidade, além da introspecção de acontecimentos que geram questionamentos por meio de reflexões sobre o posicionamento das pessoas diante dos fatos sociais.

A literatura de Clarice Lispector possibilita uma reflexão fazendo com que os leitores passem a pensar nas atitudes tomadas no dia a dia. A abordagem literária se inter-relaciona com as características feministas, psicológicas e sociais; possibilitando ao público leitor uma complexidade de ideias, sentimentos e comportamentos que valorizem a pessoa na sua dimensão própria.

A análise, segundo a teoria do Bourdieu, possibilitou incorporar marcadamente a vida social da personagem, juntamente com Gotlib que traçou os pontos do conto e instigou ainda mais a forma de como é construído. Diante dos acontecimentos vividos pela personagem Ana, no decorrer da narrativa podemos verificar as comparações presentes no conto Amor, de forma realista da mulher dos anos 60, mas que também perdura nos dias atuais e a ideologia machista e desmoralizante da sociedade em aceitar a figura da mulher em todos os espaços sociais e/ou profissionais.

A identificação do sentimentalismo da protagonista acaba gerando inquietação aos leitores que esperam que no final do conto, Ana tenha aprendido e melhorado seu modo de agir, porém, percebemos que o sentido superficial da palavra amor somente ocorre no final da

narrativa através do acolhimento do marido de Ana para que a mesma se tranquilize após o susto de escutar o barulho vindo da cozinha. É nesse momento que os leitores entendem que a protagonista passou por momentos de epifania e que, infelizmente, não abstraiu para si mesma nenhum aprendizado sobre o real sentido da vida.

Portanto, a personagem conforma-se em viver da mesma forma sem abrir mão do seio familiar, mesmo querendo a liberdade em alguns instantes na narrativa. A retrospectiva dos fatos coloca a personagem em situações de enfrentar seu lado oculto ou de continuar com a vida de casada, pois para ela iria ser difícil mudar a forma de viver por causa do modelo de sociedade, tendo como destaque a submissão da mulher ao casamento e a dura vida doméstica.

Nesse sentido, podemos perceber que o conto trata da questão da opressão e submissão da mulher na sociedade. Enquanto aos homens sempre foi reservado o espaço público, a política e o poder; a mulher não consegue achar outra saída, a não ser debaixo da autoridade de seu conjugue. Assim, notamos nessa narrativa as características do patriarcalismo que regem a sociedade ao longo dos tempos e que continuam enraizadas, impedindo o direito a uma vida digna e igualitária a muitas mulheres na atualidade.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elizabeth. Um Amor Conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo. Tradução Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro. 1989.

_____, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helene Kühner. RJ: Bertrand Brasil, 2009.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. PRIORI, Mary Del (org). História das mulheres no Brasil. São Paulo, 2006.

CANDIDO, Antônio. “A revolução de 1930 e a cultura”. In: A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Betina. Clarice: olhares oblíquos, retratos plurais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FOKKEMA, Douwe; IBSCH, Elrud. Conhecimento e compromisso: Uma abordagem voltada aos problemas dos estudos literários. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. Editora Ática: São Paulo, 1998.

GOTLIB, Nácia Battella. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 2006.

HELENA, Lucia. Nem musa nem medusa: itinerários da escrita de Clarice Lispector. Niterói: EDUFF, 1997.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

LISPECTOR, Clarice. Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. A escola cidadã no contexto da globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MASUTTI, Mara Lúcia. Revidar o olhar: uma lição benjaminiana. Blumenau, 2003.

MOSER, Benjamin. Clarice, uma biografia. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. Arte Literária. Portugal Brasil. São Paulo, 1999.

SARDENBERG, C. M. B. A violência simbólica de gênero e a lei “antibaixaria” na Bahia. Salvador: UFBA, 2011.

SOUSA, Carlos Mendes. Clarice Lispector: Figuras da escrita. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: Métodos de pesquisa. org. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SANTANNA, Affonso Romano de. "Laços de família e L.egião estrangeira", in Análise estrutural de Romances brasileiros, Petrópolis. 1979.

YUNES, Eliana. O feminino e a literatura (dita) infantil. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (orgs). Feminino/ masculino no imaginário de diferentes épocas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ZOLIN, Lúcia Osana (Org.) Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2009.

CAPÍTULO 5

CLAMORES AFRICANOS: VOZES NEGRAS EM *NAVIO NEGREIRO*, DE CASTRO ALVES, E EM OUTROS SISTEMAS SEMIÓTICOS

Mauricio Alves de Souza Pereira, Doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG

RESUMO

Durante muito tempo, em função da escravidão do povo negro, tal população foi silenciada dos diversos espaços sociais dos quais fez parte. A arte, por sua vez, tentou dar voz aos negros por meio, sobretudo, da literatura, fato que se estendeu, posteriormente, a outras manifestações. Neste texto, é apresentada uma leitura ensaística do poema “Navio negreiro”, do poeta condoreiro Castro Alves, e sua releitura em dois sistemas semióticos – pintura e música contemporâneas –, no intuito de perceber como cada um dos artistas dá voz ao negro por meio de sua arte.

PALAVRAS-CHAVE: Negros. Navio Nегreiro. Sistemas semióticos.

INTRODUÇÃO

O processo histórico de escravidão dos negros instaurou no ocidente um silenciamento dessa população ao longo da formação das culturas. Por muito tempo, o negro foi reduzido à força física que oferecia e, portanto, segregado da participação social. No Brasil, essa realidade começou a mudar a partir da abolição da escravatura, quando, finalmente, os negros, pelo menos em princípio, foram reconhecidos como cidadãos. Infelizmente, a alforria alcançada por essa população não foi suficiente para apagar as marcas históricas do genocídio, as quais perpetuam ainda hoje.

No Brasil, a terceira fase do Romantismo – ancorada nos princípios franceses de igualdade, liberdade e fraternidade, bem como nos ideais do dramaturgo Victor Hugo –, conhecida também por geração condoreira, ocupou-se de produzir uma literatura engajada, de modo que a temática das minorias, mormente os negros, foi trazida à baila no intuito de despertar os indivíduos para as várias mazelas sociais existentes até então.

Nessa geração engajada, o baiano Castro Alves ganhou notoriedade por meio da inserção da temática do negro em sua poesia – de modo especial com seu poema *Navio negreiro* –, o que legou ao escritor o título de poeta dos escravos. Em suas obras, Castro Alves demonstra

um forte apelo persuasivo, cujo objetivo é ser acessível a todos, de modo que seja trazida à tona a discussão de um problema que, em seu tempo, ainda se fazia notar.

Navio negreiro, escrito em 1868, é um poema dividido em seis cantos, elaborado com uma linguagem altamente exclamativa, hiperbólica e dramática. Em seu desenvolvimento, o eu-lírico, por meio de uma espécie de apelo, denuncia as condições caóticas pelas quais passavam nos tumbeiros os negros transportados da África para o Brasil. Castro Alves, de certo modo, dá voz aos negros escravizados para que eles mesmos clamem à sociedade pela sua liberdade.

Além da literatura, outros sistemas semióticos também se preocuparam em denunciar a questão racial, inserindo, assim como fez Castro Alves, a voz do negro em suas artes – música, pintura, dança, cinema e outros.

Acreditamos que o artista, ao obter determinado *status*, toma consciência de seu papel social e tenta, de seu modo, mudar, por meio da denúncia, a realidade. Na questão racial, algumas artes tentam dar ao negro a voz que, por muito tempo, lhe foi negligenciada. Nesse sentido, tencionamos, neste ensaio, proceder a uma leitura analítica do poema *Navio negreiro*, de Castro Alves, comparando-o com outras artes que também retratam a questão étnica, de modo especial no que concerne à voz dos negros, que se converte em clamores pela sua condição. Pretendemos entender como cada uma das artes utiliza os meios que possui para conferir voz ao negro e dar a ele o papel de protagonista de sua construção.

DESENVOLVIMENTO

Na tradição literária brasileira, desde o período de formação, o negro foi representando sob a ótica do branco. Na poesia de Castro Alves isso não é diferente, a representação do cativo que é feita na urdidura ficcional de sua poesia é construída a partir de sua experiência de convívio com os negros, e não necessariamente por ser um. A alteridade – propriedade de se colocar no lugar do outro – está presente na poética de “*Navio negreiro*” na medida em que Alves, de certo modo, toma as dores do negro para tentar, em certa medida, promover a conscientização social e apagar as manchas da escravidão.

Nos versos do poema, o leitor – que, à época, também era prioritariamente o homem branco – é convidado a adentrar no universo dos tumbeiros e sentir, pela leitura, o drama vivenciado pelos africanos trazidos ao Brasil. Luiz Henrique Silva Oliveira, em seu trabalho *A*

representação do negro nas poesias de Castro Alves e de [Luiz Silva] Cuti: de objeto a sujeito, apregoa que

Alves colocou seu leitor em contato antes com uma vibração social em grande medida a serviço da liberdade e da dignidade da condição humana, com a denúncia dramática da escravidão negra, mesmo apresentando suas idiossincrasias. O leitor é convidado, por exemplo, a descer à senzala e conhecer o terrível drama do ser humano que lá se encerra (OLIVEIRA, 2007, p. 74).

Nesse sentido, percebemos que, muito embora o poeta não possuísse o lugar de fala de um negro africano, ele, como uma espécie de expectador, edificou uma poética cujo objetivo era, justamente, por meio da sua voz, dar voz ao negro. Mesmo como poeta branco, ocupante de *status* social privilegiado, Castro Alves recebeu o título de poeta dos escravos por fazer com que a questão negra fosse trazida à baila em uma sociedade pós-abolicionista ainda muito marcada pela servidão e pelas relações verticais entre brancos e negros.

É interessante ressaltar que, na altura do século XIX, a voz do negro foi enunciada por um branco, justamente em função de os afrodescendentes não possuírem *status* social suficiente para se imporem diante da sociedade e falarem por si próprios.

Percebemos isso na forma como o poema é escrito. O modo como Castro Alves insere o negro em “Navio negreiro” é sempre com um olhar distante, de um voyeur. Ele mesmo não se coloca no problema de forma direta, apenas destaca o drama dos escravos em terceira pessoa. Vejamos uma parte do canto IV que ilustra essa proposição:

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
(ALVES, s.d., p. 3)

A visão elaborada nessa estrofe demarca a distância que o poeta assume ao denunciar as condições dos africanos. É como se o poeta se colocasse num lugar privilegiado e, de cima, narrasse com indignação o que acontecia com os negros. A aproximação é relativa, já que o eu-lírico não se encontra no mesmo espaço que os cativos; ele é, metaforicamente, o condor que sobrevoava o mar e os navios, mas está fora do contato físico com os negros, não sente o mal cheiro dos porões, não passa a mesma fome que os negros nem padece de suas mesmas dores e sofrimentos; desse modo, o eu-lírico se converte em um narrador observador que vê e conta a história.

Ainda no canto IV, podemos notar um reforço do distanciamento do poeta em seu modo de inserir o negro em sua poesia:

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
(ALVES, s.d., p. 3)

Como vemos, os verbos que aparecem na estrofe (cambaleia, delira, enlouquece, embrutece, geme e ri), todos conjugados em terceira pessoa, explicitam que há alguém que mais observa e quase exclusivamente narra. Mesmo os referentes são vagos (multidão, um, outro) para mostrar, justamente, a posição inferior dos cativos. O negro ganha destaque, na poesia de Castro Alves, exatamente por causa da inferioridade que lhe é atribuída no decorrer da poesia.

Transpondo essa discussão para o século XXI, notamos que o negro ainda é colocado em voga nas construções artísticas, como na prosa, na poesia, na pintura, na música, na dança etc. Todavia, em função das várias lutas e dos direitos que foram alcançados ao longo do tempo, o próprio negro pode obter – mesmo de forma dificultosa – *status* social e relatar o sofrimento de seu povo a toda a população.

Isso pode ser ilustrado, por exemplo, por meio da pintura e da música. Com relação à pintura, selecionamos uma obra feita em acrílico sobre tela pelo artista paulista negro Denis Moreira Costa que, além de artista, é também pesquisador de cultura popular brasileira. O artista possui uma trajetória de rua, a qual lhe proporcionou uma experiência com o hip hop que fez com que se interessasse pela arte e pela temática social em suas pinturas, esculturas, grafites e poesias. Descobrimos o artista por intermédio de pesquisas e trazemos para esta análise sua tela “Navio negreiro”, vejamos:



Navio negreiro. Acrílico sobre tela. 9x1,20

Pela disposição dos negros na tela em questão, podemos inferir que ela coloca os cativos de cara para o espectador, de modo a fazer com que ele se atraia para os aspectos menos evidentes, como o espaço e as expressões faciais.

A respeito do espaço, verificamos um local sem saída, justamente no intuito de mostrar como eram os porões dos tumbeiros e como os negros se sentiam. As formas geométricas exploradas pelo pintor, as quais parecem se encaixar, denotam exatamente o modo como os negros eram enclausurados, amontoados, embocados um sobre o outro como uma espécie de quebra-cabeças para caber o máximo de pessoas possível.

O quadro de Moreira, embora contemporâneo, mantém relações diretas com o cubismo, tanto na forma quanto na proposta política de denúncia social. Ao falar sobre o cubismo, Gilberto Mendonça Teles explica que se trata de um movimento bastante politizado, cuja função era promover a decomposição, a fragmentação e a geometrização das formas (TELES, 1997). No cubismo, um mesmo objeto pode ser visto sob vários ângulos. As imagens estilhaçadas demarcam exatamente a fragmentaridade por que o mundo passava após a Guerra. De modo similar, o pintor em questão mostra, por meio das imagens fragmentadas, como a situação do negro na atualidade continua fragmentada, em função de muitos direitos sociais ainda não serem vivenciados na prática.

Com relação às expressões faciais, os olhares dos negros estão voltados aos lados, como se não soubessem o que está acontecendo. Era assim que os africanos eram capturados: eram-lhes lançadas redes, correntes e, de repente, acordavam no tumbeiro de um navio, sem conhecimento do que se passava e sem qualquer orientação quanto ao seu destino.

O quadro dialoga com uma das estrofes do canto V do poema de Castro Alves, o qual também nos apresenta a realidade dos porões tumbeiros:

Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...
(ALVES, s.d., p. 5)

De mais a mais, enfatizamos a questão da voz, no quadro, que aparece como uma voz plástica. As bocas abertas – como se estivessem gritando – explicitam ao leitor um clamor, um pedido de salvação do local fechado em que se encontram, o qual pode ser lido como a própria situação de marginalização pela qual muitos afrodescendentes ainda passam.

Estabelecendo um diálogo entre o Navio negreiro de Castro Alves e do Navio negreiro de Denis Moreira, podemos destacar uma contraposição de distância e proximidade. Enquanto na poesia o negro é apresentado ao leitor de forma distante, através do discurso, na pintura o leitor é colocado cara a cara com o escravo por meio da disposição das personagens da tela.

De mais a mais, damos destaque à música contemporânea, sobretudo o reggae, o hip hop, o funk e o rap – estilos musicais de denúncia e resistência – que também retratam a condição do negro na sociedade. Elegemos, para esta discussão, a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do Rappa. O Rappa é uma banda carioca que mescla rock, reggae, rap e MPB em suas composições, cuja temática cantada está voltada aos problemas sociais que emergem na contemporaneidade, sobretudo a questão do negro. Vejamos um trecho da música:

Tudo começou quando a gente conversava
Naquela esquina ali
De frente àquela praça
Veio os homens
E nos pararam
Documento por favor
Então a gente apresentou
Mas eles não paravam
Qual é negão? qual é negão?
O que que tá pegando?
Qual é negão? qual é negão?

De modo similar à captura dos africanos para serem transportados pelos navios negreiros, O Rappa recria um cenário que, mesmo séculos depois, muito se assemelha à escravidão. A abordagem feita ao negro na atualidade pelas polícias mostra um drama ancorado nos ditames do período escravagista. A música relata um fato corriqueiro: é comum a segurança abordar pessoas negras nas ruas e pedir-lhes a documentação; no caso da música, mesmo quando o documento é entregue, os policiais continuam a inquirir o negro, acentuando a crítica de uma sociedade que constrói e sustenta estereótipos.

Ainda na mesma música, os músicos relatam:

É mole de ver
Que em qualquer dura
O tempo passa mais lento pro negão
Quem segurava com força a chibata
Agora usa farda
Engatilha a macaca
Escolhe sempre o primeiro
Negro pra passar na revista
Pra passar na revista
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

A música endossa a ideia de que a realidade do negro não é diferente dos tempos antigos, os papéis – brancos e negros – continuam os mesmos: dominadores e dominados. Os algozes da escravidão são hoje os policiais que constroem o estereótipo de marginalidade e delinquência e, conseqüentemente, procede a uma perene perseguição aos negros.

Essa música também dialoga com o Navio negreiro do Romantismo, sobretudo quando Castro Alves, em seus versos, declara: "Vibrai rijo o chicote, marinheiros! Fazei-os mais dançar!...". Mais uma vez, percebemos uma dissonância na forma como ambos dão voz ao negro em sua arte. No poema, Alves diz pelo negro. Na música, são as próprias vítimas quem clamam e denunciam sua condição na sociedade racista.

Como dissemos anteriormente, Castro Alves não possui o lugar de fala de um negro, portanto toda a sua construção está enviesada em sua experiência com o afrodescendente. Diferentemente da pintura e da música que apresentamos, os artistas provêm de uma realidade dura em função de sua cor. Em Castro Alves, a voz do negro é inserida por meio do narrador branco. Em Denis e em O Rappa, é o próprio negro quem fala. Isso, talvez, explique porque há, na poesia, um distanciamento, e na música e pintura uma aproximação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos mostrar como o negro é inserido na poesia de Castro Alves, bem como na pintura e na música contemporâneas – enfatizando, sobretudo, o modo como os artistas dão voz ao afrodescendente.

Percebemos, ao longo deste trabalho, que foi preciso, no século XIX, que um branco trouxesse a questão do negro à discussão e ganhasse, inclusive, o título de poeta dos escravos. Diferentemente, no século XXI, percebemos que o cenário se modificou, em função das diversas lutas em busca da igualdade, e o próprio negro pudesse produzir sua arte e realizar sua denúncia.

O cenário visto nas artes contemporâneas relativas ao negro endossa a ideia de que, felizmente, houve avanços na mentalidade social, tendo em vista que a cultura negra tornou-se um produto de consumo e representatividade. Todavia, temos de ter a consciência de que há muito que mudar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. Navio Negreiro. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em 3 de março de 2018.

COSTA, Denis Moreira da. Navio negreiro. Acrílico sobre tela. Disponível em: <http://denismoreiradacosta.blogspot.com.br/>. Acesso em: 4 de março de 2018.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. A representação do negro nas poesias de Castro Alves e de [Luiz Silva] Cuti: de objeto a sujeito. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-74CNWE/a_representacao_do_negro_nas_poeticas_de_castro_alves_e_cu_.pdf?sequence=1. Acesso em: 4 de março de 2018.

RAPPA, O. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-rappa/77644/>. Acesso em: 4 de março de 2018.

TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPÍTULO 6

APROXIMAÇÕES ENTRE LITERATURA E FILOSOFIA: UM ESTUDO SOBRE A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS A PARTIR DE UM CONTO DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Rafael Montoito, Doutor em Educação para a Ciência, UNESP. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, IFSul

RESUMO

O capítulo a seguir é resultado de um estudo teórico que relaciona um conto de Gabriel García Márquez com um tópico de Filosofia, mais especificamente a Teoria dos Modelos Mentais, de Johnson-Laird. Embora sua proposta central seja discutir a teoria de Johnson-Laird a partir da narrativa do escritor colombiano, outros pontos relevantes foram considerados na sua escrita, tais como: trazer um exemplo que estimulasse pensar a possibilidade de se fazer pesquisas colocando em diálogo saberes e conteúdos filosóficos com composições textuais diferentes, sendo a literatura uma dessas possibilidades; e advogar por uma educação não compartimentalizada, em que os saberes escolares possam ser apropriados pelos estudantes de forma coadunada, auxiliando-os para alargarem seus modos de estar e perceber o mundo, o que é condizente com as diretrizes educacionais atuais brasileiras e mundiais. Para dar conta destes propósitos, este capítulo apresenta as principais características da Teoria dos Modelos Mentais, em sua primeira parte, e, na seguinte, traz excertos do conto de García Márquez à guisa de exemplos de como as personagens constroem pensamentos e significados para o que as circunda, nos moldes do que Johnson-Laird apreço.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Filosofia. Teoria dos Modelos Mentais. Gabriel García Márquez.

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende estabelecer uma conexão entre alguns aspectos da Teoria dos Modelos Mentais, de Johnson-Laird, com o conto *O afogado mais bonito do mundo*, de autoria do escritor colombiano Gabriel García Márquez, galardoado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1982.

A opção por compor uma escrita que coloque, numa relação simbiótica, a Filosofia e a Literatura, justifica-se de diversos modos: em primeiro lugar, poderia ser citado o desafio de se compor um exercício hermenêutico entre os tópicos estudados ao longo da graduação em Filosofia com outros objetos culturais que não compõem, de maneira direta, o programa das disciplinas; em segundo, faz-se, ainda que minimamente, uma defesa no campo da educação a

favor da construção de inter-relações entre os saberes, ou seja, contrária à ideia do ensino compartimentalizado – a literatura é, além de arte e produção cultural, escola de vida (MORIN, 2003) e, às vezes, metáfora que permite melhor compreender o real (BAUMAN e MAZZEO, 2020); e, em terceiro, exercita-se o olhar e a construção de uma subjetividade leitora que poderá contribuir para melhor ler e se apropriar de textos filosóficos que flertam intimamente com os modos de escrita literária⁶. Neste último caso, não se trata apenas de “refletir para que aconteça o diálogo, mas pressupor o diálogo entre Filosofia e Literatura, procurando não somente identificar as formas de diálogo, mas também (...) refletir sobre a Filosofia em seus conteúdos e formas literárias e a literatura em seus conteúdos filosóficos” (MAGALHÃES, 2009, p. 53).

Sendo assim, este texto está dividido em duas seções: uma que apresenta, ao leitor, as principais características da Teoria dos Modelos Mentais, e outra que a lê por meio das ações e das palavras das personagens de García Márquez⁷, estabelecendo uma relação entre seu conto e as ideias de Johnson-Laird.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA TEORIA DOS MODELOS MENTAIS

Diferentemente da lógica formal clássica, cujo objetivo principal é ensinar *como* raciocinar corretamente, a Teoria dos Modelos Mentais se preocupa em explicar e entender *como acontece* o raciocínio, ou seja, de que modo são os processos mentais de um indivíduo que percebe e infere sobre situações do e no mundo.

Apesar de ser discutido na Academia há pelo menos 40 anos, de acordo com Borges (1999), o conceito exato de modelo mental não é consensual. Mesmo assim, atribui-se relevância a duas obras publicadas sobre o assunto, ambas intituladas *Mental Models*: uma apresenta a coleção de contribuições a um seminário sobre o tema, editado por Gentner e

⁶ Em seu texto, Magalhães (2009) cita diversos exemplos deste tipo de flerte entre Literatura e Filosofia, tais como os diálogos de Platão, a poesia de Parmênides, as obras de Sartre e de Camus etc.

⁷ O conto *O afogado mais bonito do mundo* faz parte do livro *A incrível e triste história da Cândida Erêndira e sua avó desalmada*, cuja edição mais recente em língua portuguesa foi publicada pela Editora Record em 2012. Entretanto, para os trechos aqui citados, pensando-se em viabilizar mais facilmente seu acesso para os leitores deste texto, usou-se uma tradução disponível online (ver referências ao final deste texto). Por este motivo, não é possível citar o ano ou a página dos excertos selecionados.

Stevens em 1983, e a outra é o livro de Johnson-Laird, também de 1983. “As duas obras partem de pressupostos distintos e serviram para caracterizar dois tipos de modelos mentais, embora a diversidade de usos sugira que existem outras concepções de modelo mental” (BORGES, 1999, p. 67) atualmente. Por este motivo, o estudo apresentado neste ensaio limitar-se-á apenas à teoria descrita por Johnson-Laird.

De modo simples, pode-se dizer que um modelo mental é um modelo que existe na mente de alguém, o que implica no fato de que um indivíduo não consegue conhecer ou ter acesso aos modelos mentais de outro. Não obstante, tal como em outros fenômenos que as ciências da cognição se dispõem a esquadrihar, usualmente os próprios usuários desconhecem o processo do qual fazem uso, isto é, não têm consciência dos modelos mentais que utilizam no seu dia a dia. Entretanto,

Intuitivamente, a ideia é simples: pensar envolve a construção e o uso de modelos simplificados da realidade. Mesmo quando somos expostos a um modelo aceito pelos cientistas através de um livro, de uma discussão com colegas ou de uma aula, nós construímos um modelo mental daquilo que entendemos, usando nossas habilidades e competências cognitivas, culturais, linguísticas e sociais e também os conhecimentos específicos que já temos sobre o tópico (BORGES, 1999, p. 67).

Isso significa que o modelo é uma simulação mental que permite ao usuário fazer previsões que, a partir de uma certa quantidade de condições iniciais hipotéticas, serão verificadas ou não, serão tomadas como verdadeiras ou rejeitadas.

Os estudos de Johnson-Laird apontam que a percepção é a fonte primária de modelos mentais no mundo, mas não a única: seres humanos podem, obviamente, construir modelos mentais por atos de imaginação, o que significa que as proposições produzidas mentalmente a serem verificadas podem também se referir a mundos hipotéticos ou imaginários. Para o teórico, a semântica, isto é, “a parte do significado, da linguagem mental, remete representações proposicionais a modelos mentais de mundos reais ou imaginários” (MOREIRA, s/d, p. 181).

Deste modo, tanto a costureira que corta o tecido tendo em mente a forma e tamanho da roupa que deseja fazer quanto o cientista que conduz um experimento verificável em laboratório ou o músico que compõe um novo arranjo estão empregando modelos mentais compostos de elementos palpáveis e imaginários, de conhecimentos prévios empíricos ou teóricos. Embora os modelos mentais possam ser ampliados, feitos mais robustos ou abandonados devido às vivências do indivíduo – viajar, aprender um novo idioma, ler mais, desenvolver habilidades práticas, estudar, dedicar-se a fazer e refazer tarefas etc compõem um arcabouço que influenciará na construção dos modelos mentais –, o conteúdo conceitual dos modelos mentais é limitado pela natureza do aparato cognitivo humano (MOREIRA, s/d, p. 190).

Os modelos mentais são estruturas cognitivas relacionadas à compreensão, porém os objetos a serem compreendidos não são iguais, podendo ser físicos ou abstratos. Johnson-Laird “distingue entre os modelos mentais físicos, que são os que representam o mundo físico (um motor, por exemplo) e os modelos mentais conceituais, que são os que representam coisas mais abstratas (uma fórmula matemática ou um discurso de sala de aula)” (SOUZA, 2013, p. 173). Os primeiros são subclassificados em seis tipos: modelo relacional, modelo espacial, modelo temporal, modelo cinemático, modelo dinâmico e imagem; os segundos, em quatro: modelo monádico, modelo relacional, modelo metalinguístico e modelo conjunto teórico. Vale ressaltar que, destarte serem subclassificados em menos grupos, os “modelos mentais conceituais, construídos a partir do discurso, exigem mais que os modelos físicos, pois não têm o referencial do mundo físico, exigem um mecanismo de autorrevisão recursiva” (SOUZA, 2013, p. 174).

É a partir de modelos físicos ou conceituais que, do ponto de vista da teoria de Johnson-Laird, se dá a compreensão de determinado aspecto da realidade, à medida que se verifica acordo entre o modelo construído para explicá-lo e a parte modelada. Ainda, sua teoria distingue três tipos diferentes de representações mentais:

- as representações proposicionais, que são cadeias de símbolos que correspondem à linguagem natural;
- os modelos mentais, que são análogos estruturais de coisas e processos que existem ou ocorrem no mundo;
- as imagens, que são correlatos perceptuais dos modelos de um ponto de vista particular (BORGES, 1999, p. 68).

Para entender essas representações de uma maneira simples, pode-se tomar como exemplo o enunciado *o escritor escreve um romance*. “Esta frase poderia ser representada mentalmente como uma representação proposicional, uma vez que é verbalmente expressável” (SOUZA, 2013, p. 173), como um modelo mental de qualquer escritor escrevendo qualquer romance, ou como uma imagem mental de um escritor em específico escrevendo determinado romance. Deste modo, a imagem é uma representação específica da coleção que delimita o “tamanho” de um modelo mental.

Porque a literatura tem como material a manipulação das palavras na construção de enunciados, abandona-se a categoria da representação proposicional (pois o conto de García Márquez é composto de enunciados expressáveis) para se analisar os modelos mentais e as imagens que a narrativa possibilita entrever na próxima seção.

OLHANDO GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ A PARTIR DA TEORIA DE JOHNSON-LAIRD

O conto *O afogado mais bonito do mundo* apresenta ao leitor um pequeno povoado caribenho de pescadores. Num determinado dia, um corpo desconhecido vem dar à praia, recoberto de lodo e vegetação marítima. O homem é levado para a casa mais próxima e, à medida que as mulheres o limpam, enternecem-se por sua inigualável beleza, a ponto de deixarem os homens enciumados. Neste processo de limpar e preparar o corpo para um novo enterro, mais digno, aos poucos o desconhecido vai ocupando o imaginário não só deste povoado quanto dos que o circundam, a ponto de ganhar nome – e, por conseguinte, significação – naquela comunidade.

Praticamente indispensável é dizer, aqui, que não se pretende propor que García Márquez conhecia ou usou a Teoria dos Modelos Mentais na composição de sua narrativa; todavia, tomando as ações das personagens como representações possíveis da realidade de uma comunidade humana, é possível entender como tais personagens raciocinaram, construíram hipóteses e testaram padrões para inferir sobre o que estavam vivenciando, e como seu pensar humaniza o afogado transformando-o de um desconhecido para um homem cujo nome e presença não serão mais esquecidos no povoado.

O conto começa com o seguinte parágrafo:

Os primeiros meninos que viram o volume escuro e silencioso que se aproximava pelo mar imaginaram que era um barco inimigo. Depois viram que não trazia bandeiras nem mastreação, e pensaram que fosse uma baleia. Quando, porém, encalhou na praia, tiraram-lhe os matos de sargaços, os filamentos de medusas e os restos de cardumes e naufrágios que trazia por cima, e só então descobriram que era um afogado (MÁRQUEZ).

Já neste começo percebe-se que os meninos que brincavam na praia aplicam um modelo mental construído por suas experiências: ao verem ao longe um volume no mar, inferem, acostumados que são a viverem naquela localidade, que seja um barco inimigo. Este modelo é modificado num segundo momento, quando mais um dado lhes é revelado: pela ausência da bandeira, algo tão grande naquelas águas só poderia ser uma baleia. Essas tentativas de compreender o que viam são duas elaborações cognitivas que consideram elementos básicos como o tamanho do que viam e onde o viam, e é somente depois de limparem o corpo – e pode-se entender esta ação como, à medida que *tira* do afogado resquícios do mar, *insere* novos elementos para a construção de um modelo – que o percebem como sendo o de um homem. O excerto destacado dá conta de uma das discussões da teoria de Johnson-Laird: a possibilidade de um modelo inicial sofrer modificações e ir se ajustando.

Os pescadores carregam o homem morto até a casa mais próxima com bastante esforço, pois o afogado é descrito como sendo o maior homem que já conheceram. Por este motivo, “não tiveram que limpar seu rosto para saber que era um morto estranho” (MÁRQUEZ), certeza comprovada porque, como todos que moravam ali se conheciam, “quando encontraram o afogado, bastou-lhes olhar uns aos outros para perceber que nenhum faltava” (MÁRQUEZ). Estes dois excertos deixam claro de que modo a população compreendeu facilmente que o afogado era um estrangeiro, pois dois dados concretos – a presença de todos e o tamanho do morto – permitiam-nos inferir, através de um raciocínio elaborado por um modelo mental, que ele viera de outro povoado.

Devido ao seu tamanho descomunal,

Não lhe serviram as calças de festa dos homens mais altos, nem as camisas de domingo dos mais corpulentos, nem os sapatos do maior tamanho. Fascinadas por sua desproporção e sua beleza, as mulheres decidiram então fazer-lhe umas calças com um bom pedaço de vela carangueja e uma camisa de cretone de noiva, para que pudesse continuar sua morte com dignidade (MÁRQUEZ).

É de se observar que estas constatações são decisivas na hora de os pescadores decidirem como carregarão o corpo de volta ao mar: por ter um corpo agigantado e ser mais corpulento que qualquer morador do povoado, os homens inferem a necessidade de agirem de maneira diferente das demais vezes em que entregavam os corpos dos amigos ao mar. Deste trecho, outra vez emerge um tipo de atualização dos modelos já existentes, pois incorporam às práticas conhecidas novos elementos para dar conta da realidade. E foi assim que

Improvisaram umas padiolas com restos de traquetes e espichas, e as amarraram com carlingas de altura, para que resistissem ao peso do corpo até as escarpas. Quiseram prender-lhe aos tornozelos uma âncora de navio mercante para que ancorasse, sem tropeços, nos mares mais profundos, onde os peixes são cegos e os búzios morrem de saudade, de modo que as más correntes não o devolvessem à margem, como acontecera com outros corpos (MÁRQUEZ).

Outras são as passagens da narrativa que podem ser lidas à luz da Teoria dos Modelos Mentais, pois permitem o leitor entender – e, de modo semelhante, o estudante de Filosofia – de que modo as personagens raciocinam, isto é, quais elementos seu pensamento manipula para interpretar uma situação, tomar decisões, prever situações e inferir na realidade. Percebe-se, nestes trechos, que

informações contextuais e o conhecimento de como o mundo funciona são importantes para determinar o resultado da simulação. Nessa visão, o que distingue um modelo mental de conhecimento geral é o fato de que o modelo pode ser rodado na imaginação para produzir descrições do estado de um sistema, explicações para o seu comportamento e previsões de eventos e estados futuros (BORGES, 1999, p. 68).

Porém, antes de o afogado ser novamente conduzido ao mar, há uma cena que pode ser entendida como a construção de uma imagem (lembrando: um relato perceptual dos modelos

de um ponto de vista particular): tendo comovido todas as mulheres pela sua beleza inigualável, o que possibilitou que muitas delas elaborassem teorias sobre de onde ele vinha, o que fazia, como movia-se, como era sua casa etc, aconteceu de “a mais velha das mulheres, que por ser a mais velha contemplara o afogado com menos paixão que compaixão, suspirou: Tem cara de se chamar Estêvão. Era verdade. À maioria bastou olhá-lo outra vez para compreender que não podia ter outro nome” (MÁRQUEZ).

Nota-se, portanto, que

A imagem mental é condicionada pela experiência pessoal, pelas influências culturais, pelos estilos pessoais, em poucas palavras, é produto típico do indivíduo, mas com constantes e também com conotações comuns entre indivíduos diferentes. Ela pode mais ou menos ser elaborada conscientemente (essa capacidade de elaboração, no entanto, também depende do indivíduo). Todavia, a imagem mental é interna e, pelo menos em primeira instância, involuntária (D'AMORE apud SOUZA, 2013, p. 180).

O conto não traz elementos que permitam ao leitor compreender por que a senhora nomeia de Estêvão o afogado. Contudo, ao ser nomeado, ele deixa de ser apenas um modelo de homem – grandalhão, forasteiro, morto, lindíssimo – para ser alguém em particular. Em outras palavras, ele passa a ser “uma representação, centrada no observador, das características visíveis” (MOREIRA, s/d, p. 190) de um modelo de homem, correspondendo a uma vista (ou projeção) particular da idosa senhora que, dispendo da sua coleção de representações mentais, construídas a partir das suas vivências, o particulariza como sendo um: o Estêvão.

Esta imagem é tão forte que, na comunidade, todas as mulheres abrem mão das fantasias dos nomes que pensavam atribuir a ele e passam a reconhecê-lo, conjuntamente, como sendo Estêvão. Aí está outra questão da Teoria dos Modelos Mentais que não pode escapar a esta escrita:

Existe, assim, uma relação entre imagens e modelos mentais, onde as imagens representam o ponto de vista do modelo: como resultado da percepção ou da imaginação; ou a representação das características perceptíveis dos correspondentes objetos do mundo real (REIS e SANTOS, 2013, p. 5).

Nesta situação específica, mesmo que agora o afogado seja Estêvão para todas as mulheres, o que a imaginação delas compartilha é seu nome, e não os demais pensamentos e inferências que faziam dele. Isto acontece porque, tais quais os modelos mentais, as imagens são construídas por cada indivíduo e, mesmo que comunguem de elementos comuns, são, em sua constituição, diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dirigir olhares à literatura parece ser uma maneira de potencializar o pensar de questões teóricas e acadêmicas sem desprezar a subjetividade do estudante/pesquisador, mas, obviamente, a construção destas reflexões não pode ser leviana: em qualquer interface – e, neste caso específico, numa que coadune a literatura e a filosofia –, é preciso construir uma hermenêutica cuidadosa que abarque as fusões e as partilhas, as semelhanças e as diferenças, as generalidades e as particularidades. Com relação às abordagens teórico-metodológicas e aos objetos a serem investigados, não é exagero afirmar que as possibilidades são muitas e diversas para estudos que envolvam literatura e filosofia.

Dentre elas, destacamos um novo olhar sobre a história de ambas, um olhar que mostre a riqueza desta relação. Além disso, não podemos ignorar a importância disto para as buscas cada vez mais interdisciplinares na construção do conhecimento. Tudo isto resultará em conquistas tanto para o pensamento filosófico quanto para o diálogo de teorias literárias com diferentes áreas do conhecimento (MAGALHÃES, 2009, p. 58).

Agora, há uma questão que falta pontuar antes de encerrar este capítulo, e é provável que fique sem resposta imediata e careça de maiores investigações e apropriações teóricas: o texto comenta – e tem a intenção de deixar claros ao leitor – alguns modelos mentais que as personagens do conto de García Márquez construíram ao raciocinar; porém, para identificar, estabelecer e interpretar estas relações como sendo modelos mentais, que modelos mentais teriam o autor deste capítulo usado para construir sua argumentação? Pois, se a teoria de Johnson-Laird consegue explicar como o indivíduo elabora pensamentos, argumentações e inferências sobre o mundo à sua volta, a escrita deste texto também seria resultado de exercício semelhante do pensar de quem a produziu – e, neste caso, o texto configura-se como um metatexto sobre a teoria dos modelos mentais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **O elogio da Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BORGES, A. Tarcísio. Como evoluem os modelos mentais. **Revista Ensaio**. v. 1, n. 1, p. 66-92, jan/jun. 1999.

MAGALHÃES, Antonio. Partilhas do saber: diálogos entre filosofia e literatura. **Revista Páginas de Filosofia**. v. 1, n. 2, p. 47-59, jul/dez. 2009.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **O afogado mais bonito do mundo**. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/o-afogado-mais-bonito-do-mundo-gabriel-garcia-marquez/>. Acesso em 02 dez. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **As teorias dos modelos mentais de Johnson-Laird**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, s/d.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REIS, Marcos Rogério dos; SANTOS, Renato Pires dos. A teoria dos modelos mentais e a aprendizagem de física quântica. **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindoia, 2013.

SOUZA, Ednilson Sérgio Ramalho de. A formação de modelos mentais na sala de aula. **Revista Exitus**. v. 3, n. 1, jan/jun. 2013.

CAPÍTULO 7

LITERATURA DRAMÁTICA E EDUCAÇÃO: JOGANDO COM O TEATRO DE SUZAN-LORI PARKS

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179916479

Annemeire Araújo de Lima, Doutoranda em Literatura-UnB. Professora de Língua Inglesa, SEMED Manaus.

RESUMO

Este artigo apresenta algumas ideias de jogos teatrais inspirados em duas peças da dramaturga afro-estadunidense contemporânea Suzan-Lori Parks: “Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino” (1986) e “A Peça América” (1991). Refletindo a necessária criação e recriação de recursos e alternativas lúdicas que contribuam para a formação de aprendizes de língua inglesa, a autora utilizou-se de alguns recursos da poética parksiana para responder aos objetivos e finalidades previstos para e pelo ensino de língua adicional no Brasil e para interagir com a arte dramática tendo em vista os aspectos sociais e afetivos do processo ensino-aprendizagem. Sabendo que os dias atuais requerem que o indivíduo domine multiletramentos e seja capaz de respeitar as diferenças e contradições postas pela vida em sociedade, espera-se que as ideias práticas e teóricas compartilhadas sejam vistos como um convite a professoras e professores de línguas, já cientes dos desafios que enfrentam cotidianamente, a também enxergar na literatura e no teatro uma opção a mais na busca por um ensino menos centralizador e mais democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos teatrais; Ensino de Línguas; Suzan-Lori Parks; Literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu de uma experiência leitora com textos dramáticos escritos por Suzan-Lori Parks, escritora afro-estadunidense interessada em “criar e reescrever a história por meio da literatura”(PARKS, 1995, p.4). Na ocasião das leituras, o interesse maior era investigar as relações da poética nas peças com os aspectos políticos do ativismo praticado pela comunidade negra residente nos Estados Unidos. Porém, foi inevitável observar que alguns elementos do trabalho implementados nelas poderiam ser uma opção a mais na desejada parceria entre literatura, teatro e aulas de línguas estrangeiras.

Enquanto aprendiz e profissional inscrita no campo das Línguas e Literaturas há 12 anos, acreditei que pudesse compartilhar com meus pares as sensações que tive enquanto lia as peças e proporcionar aos meus alunos um ensino que se fizesse prática social ao invés de uma

finalidade em si mesmo. A exposição de ideias que faço no decorrer deste artigo ocupa-se da primeira intenção: trata-se de uma partilha e ideias com outros profissionais de Letras que se esforçam para construir conhecimento transdisciplinar, focado na comunicação, na negociação de sentidos e nos movimentos de alteridade de que tanto precisamos ainda hoje.

Para aproximar literatura, drama e aprendizagem em língua adicional, fiz levantamentos bibliográficos e análise documental de duas peças teatrais a fim de desenvolver, a partir de seu material discursivo, verbal e não-verbal, alguns jogos teatrais voltados para o ensino de língua inglesa. Em paralelo à elaboração, tezi comentários acerca dos parâmetros teórico-metodológicos que orientaram a elaboração e desejei que esse trabalho pudesse motivar outros profissionais a elaborar seus próprios jogos reunindo a especificidade de seu público às reflexões epistemológicas sugeridas pelo projeto ou a outras que melhor lhes servissem.

As peças que serviram de fonte para os jogos são *Imperceptible Mutabilities in the Third Kingdom* [Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino] (1986-1989) e *The America Play* [A Peça América] (1991). Os recursos estéticos proporcionados por elas foram convertidos em jogos teatrais que contemplam tanto a experiência linguística (treinos de pronúncia, revisão de vocabulário e gramática, leitura e escuta em língua adicional) quanto a experiência literária e teatral (expressão corporal, vocal, atuação, ritmo e verso).

1. LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

Ligadas ao pensamento científico e ao dia-a-dia, a linguagem e a literatura são submetidas, em tempos modernos, a novas perguntas. A Linguística Moderna e o avanço dos estudos semióticos, por exemplo, vêm discutindo a formação discursiva do que se enuncia, demonstrando que os sentidos são frutos de relações dialógicas e ideológicas e portanto, devem ser questionados não só do ponto de vista formal/estrutural como do ponto de vista político. A Teoria Crítica Literária, por sua vez, vem questionando o poder do autor, a relevância de se falar da beleza artística dos textos literários, se eles precisam ter algum compromisso com uma verdade ou com as questões sociais e se o texto realmente expressa valores de maneira inocente e imparcial.

Os dois campos supracitados passam a considerar o sistema de transposição de signos também em suas lacunas e silenciamentos, variações e contrariedades. E ambos precisam ser compreendidos em seu contexto atual, se a intenção for considerá-lo no momento de elaborar métodos e atividades de ensino de línguas. Também é necessário que esses métodos e técnicas

de ensino passem pela mesma avaliação e perguntas do tipo: “Por que ensinar inglês aos jovens brasileiros?”; “Que inglês estamos ensinando para eles?” ;“Como tornar a Literatura um recurso que beneficie esse processo?”; “De que Literatura estamos falando?”.

No prólogo de seu livro “Literatura em Perigo”, Tzvetan Todorov (2009 [1939]) relata que ao sair de um país totalitário (Bulgária) para um país mais pluralista (França), abandonou a estrita análise do material verbal do texto literário e sentiu-se atraído pelas diversas formas de expressão que ocorrem, não em detrimento da Literatura, mas ao lado dela. Sentindo a necessidade de familiarizar-se com conceitos da psicologia, da antropologia e da história para melhor compreender as ideias dos autores, o estudioso búlgaro acabou ampliando o objeto de seu trabalho e descobrindo que seu amor pela literatura se justifica pelo fato de ela ampliar nosso universo, incitar-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Como parte de sua reflexão, acrescenta:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam. A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Em razão de a fonte inspiradora para os jogos elaborados ser o texto em sua existência literária, julguei necessário expor alguns estudos que procuraram apreender a interação de professores de língua adicional e o texto literário. Embora no contexto atual o inglês seja considerado uma língua global e, segundo Daniela Tibério, “a autenticidade de um texto literário e seus diferentes usos de linguagem possam enriquecer o aprendizado do aluno em Língua Estrangeira” (TIBÉRIO, 2014, p.22), ainda existem muitos empecilhos na compreensão desse texto enquanto “um conjunto de discursos vivos que incitam o leitor a pensar as dimensões incógnitas do mundo” (TODOROV, 2009, p.23).

Em estudo sobre a imbricada relação entre língua e literatura, Talles de Lima e Neuda Alves do Lago (2013) elencaram algumas justificativas utilizadas pelos professores para não usar o texto literário nas aulas de inglês, dentre as quais que o texto literário tem pouca aplicação prática, pode ser idiossincrático e até subversivo. Para Ana Cristina dos Santos (2015), os professores entrevistados disseram que “o texto literário é difícil, é próprio para ensinar cultura e não é próprio para a prática comunicativa” (SANTOS, 2015, p. 41).

Do ponto de vista de quem utiliza o texto como objeto de leitura, Ana Cristina dos Santos (2015) contextualiza as transformações que a relação ensino de inglês -texto literário sofreu com o passar do tempo: citando um período no qual ele era central (época na qual a

Língua Estrangeira era abordada pela gramática e a tradução e assim o texto servia como objeto de decodificação unilateral de informação) até o momento no qual ele era completamente ausente (início do século XX, quando o foco era a expressão oral e os gêneros textuais eram oferecidos somente para aprendizes de níveis mais altos e com objetivo de discutir civilização e cultura), a pesquisadora comenta que somente a partir de 1970 “a leitura apareceu como um ato comunicativo e os gêneros textuais voltaram a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de LE” (SANTOS, 2015, p. 46).

Em relação aos benefícios da utilização de textos literários nas aulas, Mota (2010) *apud* Tibério justifica o anseio de unir a literatura ao ensino de línguas pelo objeto de estudo das duas áreas: as palavras. Para ela:

Há ausência de uma concepção cultural sobre a linguagem que contemple representações culturais remissivas às mais diversas experiências humanas e questões que não estão explicitamente em um discurso e sim o constituem. As palavras nos darão esses elementos e o ensino por elas também (MOTA, 2010, p.102).

Por estarmos cientes de que “a essência do drama não está nas palavras, mas na ação” (RICE, 1959,p.36) contamos também com as observações de outros professores-pesquisadores no âmbito do teatro-ensino. Maria da Glória Magalhães, por exemplo, realizou várias experiências com seus alunos de língua francesa e argumentou que esse processo de viver e tomar parte do diálogo por meio do corpo, olhos, mãos, criatividade “podem engajar o educando em todo o seu ser e não apenas no aspecto racional e intelectual” (MAGALHÃES, 2008, p.293)

Enquanto Magalhães e seus alunos utilizaram os textos do dramaturgo togolês Gustave Akakpo para suas práticas teatrais, João Vicente Pereira Neto (2019) fez de três romances de autoras africanas sua fonte criadora. A fim de proporcionar conexões interculturais e contribuir para a formação de professores brasileiros de língua francesa, o pesquisador fez reflexões relevantes sobre o processo de encenação que exercitou junto aos seus alunos a partir do romance “Crepúsculo do Tormento” de Eleonora Miano. Para ele:

A educação pode ser o elo que conectará os pensamentos, as pesquisas e a literatura ao seu mundo social. Para isso, precisa primeiramente se abrir para ler e ouvir mulheres e homens “outros” que não aqueles já fossilizados nas estruturas acadêmicas, precisará deixar de repetir o que tem feito sem efetividade para criar, para inventar formas adequadas às comunidades locais (PEREIRA NETO, 2019, p.206).

Resistindo às diversas tentativas de uniformização do pensamento e acreditando na inventividade de professoras e professores de língua inglesa que atuam no ensino brasileiro, acreditamos que os textos de Suzan-Lori Parks ou de outros escritores e dramaturgos de sua preferência possam ser pensados simbolicamente e filosoficamente e como instrumento de ensino-aprendizagem que também “desenvolve as habilidades de interpretação e promove estímulo emocional” (TIBÉRIO, 2014, p.22-23). Por isso, contamos com algumas práticas já utilizadas por professores nas aulas de língua inglesa - os *games* e as dinâmicas de grupo - para iniciar nossos primeiros passos rumo ao diálogo que pretendemos estabelecer com a dramaturgia de Suzan-Lori Parks.

1.1 Literatura dramática de Suzan-Lori Parks: uma fonte de inspiração

Suzan-Lori Parks é uma dramaturga negra, nascida nos Estados Unidos, que escolheu a literatura dramática como um modo de representar sua realidade. Conhecida por apresentar a imitação com personagens em ação diante de nós, essa arte se materializa em textos - embora não necessariamente - cujas estruturas apelam para interpretações no palco e cujo valor literário reside na sua poética, no seu manejo com a polissemia das palavras.

Ao representar suas personagens em diálogo e ação, Parks propõe releituras, reescritas e questionamentos acerca do passado, tendo os pontos cegos do presente como norte, seguindo por novos trajetos, afirmando diferenças em vez de semelhanças. Para isso utiliza a Linguagem (Verbal e Musical) e a História como meios de representação. Tendo a Linguagem e História ritmando e dando forma a suas composições, notamos que a dramaturga não fará uso delas da mesma maneira que elas comumente são utilizadas, ou seja, como forças opressoras universais, mas propondo variações ao seu formato hegemônico, nos fazendo recordar do pensamento de Deleuze (2010) sobre o papel político do teatro contemporâneo:

O teatro surgirá como o que não representa nada, mas apresenta e constitui uma consciência de minoria, enquanto devir-universal, operando alianças aqui e ali conforme o caso, seguindo linhas de transformação que saltam para fora do teatro e assumem uma outra forma, ou se reconvertem em teatro para um novo salto (DELEUZE, 2010, p.64).

Ao nosso ver, então, Parks parece interessada no que essas duas instituições – a Linguagem e a História - apresentam como pontos de fuga. Por isso sua criação consiste em fazer com que a Linguagem passe pela variação do inglês vernacular afro-americano e pelas alterações de sentido proporcionadas pela ambiguidade das palavras; e que os eventos históricos

e literários oficiais de seu país cedam espaço para vidas inteiras que, sem poder/querer se engajar em grandes movimentos políticos, praticam sua política no resgate de tons e versões que costumam ser ignorados.

As escolhas poéticas de Parks se tornaram objeto de nossas reflexões e incentivaram a elaboração dos jogos porque reconhecem a palavra como um recurso dramático importante e dialogam com a noção de Linguística Aplicada Crítica que, segundo Alastair Pennycook,

Não trata somente de relacionar as micro relações da linguística aplicada às relações macro do poder político e social ou de relacionar essas questões a uma análise crítica anterior das desigualdades, mas também se preocupa em questionar quais significados são gerados e mantidos pelas categorias da linguística aplicada: língua, aprendizagem, comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, tradução, letramento, avaliação e assim por diante (PENNYCOOK, 2001, p.08).

Com forte apelo semântico e morfológico, as peças que escolhemos como base para os jogos teatrais proporcionam ao professor o exercício da mesma criticidade que Pennycook atribui à Linguística Aplicada Crítica e a opção de desenvolver pelo teatro e pelo drama a “recuperação das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p.24). Para termos noção de como as peças interagem com esses e outros temas da vivência humana, expomos as sinopses que elaboramos sobre elas.

1.1.1 SINOPSES

Peça 1: “Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino” (1986-1989)

Enquanto Mona, Chona e Verona lidam com os impactos de uma condição cultural e social que lhes parece emancipatória, um cientista naturalista monitora a vida das três mulheres aproveitando-se de uma infestação de baratas em seu apartamento.

Peça 2: A peça América (1990-1993)

Lesser Known (“Menos conhecido”, em tradução livre) é um coveiro que nutre grande admiração pela figura do ex- presidente estadunidense Abraham Lincoln. Obcecado pelo pai fundador e pela semelhança que muitos dizem existir entre eles, abandona sua esposa Lucy e o filho de cinco anos, Brazil, para viajar para o Oeste e se tornar *The Foundling Father* (Algo equivalente a “O Pai-abandonado” ou Pai-Órfão em português). Chegando em seu destino, o

Menos Conhecido ganha a vida reencenando o assassinato de Abraham Lincoln e anos depois é dado como morto fazendo com que seu corpo seja procurado por sua esposa e filho. A então viúva se esforça para ouvir o espírito do marido em busca de pistas de onde ele possa estar e o filho escava o Grande Buraco onde eram feitas as apresentações a fim de resgatar objetos que faziam parte da reencenação. Ao fim da fábula, os objetos do *Foudling Father* são expostos em um grande Mural das Maravilhas aberto a visitas organizadas por Brazil e Lucy.

Em livro sobre as grandes teorias do teatro, Marie-Claude Hubert (2013) faz comentários sobre a influência do teatro oriental na Europa do final do século XIX. Ao descrever os aspectos que costumam ser aproveitados, a estudiosa menciona que os teatros orientais oferecem um espetáculo em que o canto, a música e a dança ocupam um lugar tão importante quanto a declamação e que uma grande contribuição dessa dramaturgia para o ocidente é a de não procurar criar uma ilusão realista e sim elaborar uma estilização que expõe seus segredos de fabricação.

Suzan-Lori Parks, que compõe o corpo de artistas de teatro americano e não europeu, parece compartilhar desse mesmo pensamento ao equilibrar as duas representações – imitação e estilização - de modo que a realidade na qual nos acomodamos seja (re)conhecida para enfim passar por uma reinvenção, reconstrução, revisão, trazendo novas experiências com ela.

Essas escolhas poéticas em muito convergem com as teorias de discurso que serviram como base enunciativa para o processo de leitura e o texto a partir da década de 1980. Em vez de algo pronto e submetido passivamente a uma decodificação por parte do leitor, o texto passou a ter seu sentido constantemente negociado, reconstruído. Para Ana Cristina dos Santos,

Através desse modelo, o leitor pode abarcar o valor plurissignificativo das palavras; preencher os espaços vazios do texto, unir as ideias que existem no texto lido com as existentes nos demais textos, estabelecendo as relações intertextuais feitas pelo autor e, assim, construir o significado do texto (SANTOS, 2015, p. 47).

Como a Literatura é capaz de criar realidades distintas do que chamamos de real e o gênero literário tem como característica principal estabelecer novas relações com o mundo, a abordagem metodológica que implementamos na elaboração dos jogos se inspira em uma visão sociointeracionista de linguagem e de ensino. Seu fundamento encontra-se na concepção do “indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico e linguístico discursivo” (SOUZA;STEFANELLO;SPILLMANN, 2010, p. 24).

2. JOGANDO COM O TEATRO DE SUZAN-LORI PARKS

Antes de fazermos a exposição dos jogos teatrais inspirados nas peças de Suzan-Lori Parks, esclarecemos que de todo um conjunto de práticas teatrais, eles são apenas uma parte da cadeia que segundo Heloíse Vidor constitui-se por aquecimento, jogos, improvisações e montagem de cena.

Por termos a arte literária e a arte cênica reunidas nos textos de Suzan-Lori Parks e considerarmos que uma proposta de ensino demanda objetivos claros e coerentes, pensamos em apresentá-los separados em dois grupos: um que experimenta a Linguagem em suas variantes, ambiguidades e plurissignificações; e outro que reflete acerca da relação entre diferenças e a importância dessas diferenças na reapropriação de si e na reflexão do impacto das generalizações sobre subjetividades.

Em nossa proposta, o objetivo geral de um projeto de ensino que contemplasse esses jogos poderia ser:

- Promover um encontro/contato entre os participantes e as peças *Imperceptible Mutabilities in the Third Kingdom* (1986) e *The America Play* (1991) por meio do envolvimento consciente e coletivo de seu corpo e voz com alguns recursos estilísticos de Suzan-Lori Parks.

Como se sabe, os objetivos dependem das habilidades que o educando vai exercitar e do conhecimento ou experiência que o educador pretende estimular ou orientá-lo a construir. Os que definimos para nossos jogos tentam lançar mão do que os textos dramáticos oferecem para a formação dos alunos em vários aspectos e são organizados como uma sequência de jogos independentes entre si. Os objetivos específicos (de cada etapa e não necessariamente nesta ordem) seriam:

- a) Interagir com o outro-texto, com o outro-personagem, com o outro-participante e com os outros que nos constituem enquanto sujeitos sociais;
- b) Experimentar a literatura e outras artes por meio da teatralização do que se lê.
- c) Revisar conteúdos e vocábulos em língua inglesa.
- d) Participar de encenações curtas em inglês como forma de experimentar a língua adicional na língua, no corpo e em reflexões sobre a alteridade em relação a outras formas de expressão linguística.

A organização de cada jogo inspira-se no modelo utilizado por Viola Spolin (2015) em seu manual “Jogos Teatrais na Sala de Aula” e acredita, assim como Ingrid Dormien Koudela defende na introdução do manual, que “somente por meio do contato com os julgamentos e avaliações do outro é que a autonomia intelectual e afetiva cedem lugar à pressão das regras coletivas, lógicas e morais” (KOUDELA, 2015, p.21).

Fizemos também uso de três nomenclaturas utilizadas por Spolin na sistematização dos jogos em seu manual - justificativa, foco e instrução – em responsividade ao convite que a autora nos faz de, enquanto professoras e professores, sermos parceiros no processo de conquista de cada aluno em relação à sua concentração, liberdade, respeito mútuo e responsabilidade durante as atividades.

2.1 JOGO DE AQUECIMENTO: *MY NAME – HER NAME*

Segundo Viola Spolin (2015) o exercício de aquecimento precisa ser feito antes das sessões de jogos porque tende a remover a distração do discente com fatores externos, reúne todos os participantes no grupo e comunica as regras dos jogos. Para nós, ele encontra justificativa na contextualização do drama, tempo e espaço que serviram de base na elaboração do jogo e na troca de experiências que se dará entre discente, teatro e texto.

A sugestão de aquecimento que expomos a seguir pode ser utilizada tanto antes de começar a sequência 01 como antes da sequência 2, já que as duas tiram proveito do tema da identidade que encontramos em “Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino”. Caso os jogos de número 01 de cada sequência não estejam inclusos no planejamento do professor, recomendamos fazer o aquecimento com elementos dos textos dramáticos que serão evocados no decorrer dos jogos selecionados por ele.

Conhecimento Prévio (o que os alunos precisam ter conhecido antes do jogo):

Leitura prévia da sinopse da peça caso não possa ser lida integralmente ou exposição de Fotos de sua montagem (caso possível encontrar registros na internet).

Justificativa (Por que o jogo se faz necessário):

Socialização e sensibilização para a sequência que será experimentada em seguida.

Foco (Qual aspecto do jogo precisa receber maior atenção):

No nome das personagens e no que os nomes delas têm em comum com os nossos.
Pronúncia de letras do alfabeto em língua inglesa.

INSTRUÇÃO (PARTE 1):

- Em seus lugares, os participantes fazem exercícios livres ou são orientados a movimentarem-se de forma a alongar pernas, braços e cabeça. Em seguida são convidados a ocupar o espaço no centro de um círculo ou área aberta e caminham livremente. Ao passarem por seus colegas devem de vez em quando cumprimentá-los e dizerem seus nomes. A instrutora, que também está caminhando no espaço, espera eles se encontrarem um número razoável de vezes e vai para o segundo momento.
- O segundo momento é de uma caminhada em silêncio, para que a instrutora possa entregar um papelzinho aos participantes onde estará escrito o nome de uma das personagens da peça “Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino”: Chona (ou Charlene), Mona (ou Molly), Verona (ou Verônica). Depois que todos receberem, são convidados a sentar.
- Já sentados os participantes devem fazer a leitura silenciosa do nome da personagem e guardarem o nome recebido na memória, pois depois de algum tempo a instrutora recolherá o pedaço de papel.
- A instrutora pede que eles pronunciem o nome da personagem de um volume baixo até um volume maior, a cada palma ou sinal sonoro que receberem (sugestão que sejam 3 sinais para que eles façam uso de três volumes). Depois, a cada sinal (3) devem separar os nomes em sílabas lentamente. Em seguida, a cada sinal (3) devem falar apenas uma sílaba do nome rapidamente. Em seguida, em cada sinal (3) eles dizem somente as consoantes do nome (todas juntas), sem repeti-las e rapidamente. Em seguida, a cada sinal (2), falam apenas uma das vogais, sem repeti-las e lentamente.
- Todos de pé. A instrutora pede que os participantes selecionem mentalmente as letras do nome da personagem que fazem parte de seu próprio nome (o primeiro nome). Em seguida explica que será dado um sinal para que eles digam em voz alta e em inglês as letras que fazem parte dos dois nomes, uma por uma - rítmica e lentamente.

Dica 1: Um nível maior de movimento pode ser dado se for pedido que ao pronunciarem cada letra os alunos façam um gesto como bater um pé ou erguer uma das mãos.

Dica 2: Se o grupo for pequeno, cada um fará e os outros observarão. Se o grupo for grande, todos fazem ao sinal. E aqueles que tiverem poucas letras no nome devem aguardar os outros terminarem de fazer a atividade ou exercitá-la de maneira suficiente.

Dica 3: Quem optar por trabalhar com outros textos pode fazer uso de outros elementos que os escritores ou dramaturgos utilizam para construir as personagens ou as narrativas. O importante é proporcionar o encontro dos alunos com esses aspectos da composição de textos narrativos ou dramáticos.

INSTRUÇÃO (PARTE 2):

Os participantes voltam a se sentar. Em seguida pronunciam, a pedido da instrutora, as letras de seu nome que não constam no nome da personagem. A eles é dado um tempo para anotarem as letras em um pedaço de papel e a instrutora explica que de ali em diante, cada participante assumirá como seu o que a personagem vivencia. Eles colocam os papéis com as letras que não têm em comum entre os dois nomes em um mural ou afixado no quadro branco.

Comentários sobre a elaboração do jogo (para o instrutor/professor):

O jogo foi elaborado a partir do tema da diáspora trabalhado por Suzan-Lori Parks na peça. O recurso estético aproveitado foi a identificação das personagens enquanto símbolo da americanização de nomes orientais e a imagem do exótico que se atribui a esses nomes quando em suas versões originais.

Tornar os participantes sensíveis à realidade diaspórica das personagens começa por uma apresentação entre eles que leva em conta basicamente seus nomes. Depois, pela apropriação das letras nos nomes através da audição, manifestação oral e articulação com o corpo. A reflexão sobre semelhanças e diferenças não é obrigatória, mas pode ser questionada a depender do objetivo da professora. Caso a turma converse sobre esse tema, algumas discussões de Achille Mbembe podem fundamentar os comentários da mestra sobre o desafio que nos é feito pelo mundo do nosso tempo a “pensar a diferença e a vida, o semelhante e o dessemelhante, o excedente e o comum” (MBEMBE, 2018 p. 23).

Em relação aos aspectos linguísticos, os participantes que estão aprendendo inglês em um nível iniciante poderão rever estruturas fonológicas e gramaticais que lhes permitem apresentar-se e falar de outras pessoas. Em termos teatrais, eles poderão exercitar a concentração na seleção das letras em comum e diferentes entre os nomes, a imitação de suas vozes e a articulação entre fala e gesto estimulados pela instrutora.

2.2 SEQUÊNCIA 01: LINGUAGEM, SIGNIFICAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO.

Inspirados pelo estudo de Viola Spolin (2015), os jogos teatrais auxiliam no desenvolvimento da habilidade dos participantes em comunicar-se por meio do discurso oral e escrito e também por meio de formas não verbais. Nesta sequência serão exercitadas essas habilidades de comunicação em parceria com os recursos estilísticos e estéticos de Suzan-Lori Parks, dentre eles uma variação da Língua Inglesa conhecida como Inglês Vernacular Afro-Americano – com palavras retiradas de *Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino*, as onomatopeias de *“Apostando na Comandante Poeira”* e a repetição-revisada de *“A Peça América”*.

A percepção do espaço permite, nos diz Viola Spolin, que os alunos explorem o ambiente e se percebam em movimento na direção aos objetos e aos demais ocupantes dele. A consciência sensorial precisa ser estimulada para que os alunos percebam “que, de certa forma, eles estão desprendidos de seus sentidos” (SPOLIN, 2015, p.97) e os recuperem. A comunicação com sons, também exercitada nessa sequência, refina as habilidades comunicativas e instrumentaliza a experimentação enquanto produto das práticas teatrais.

Reunimos à essas ricas experiências que mencionamos, as habilidades de pronunciar algumas palavras e letras em inglês, memorizar vocábulos e refletir a língua inglesa como uma língua adicional para estudantes brasileiros e global do ponto de vista de quem pretende relacionar-se com o mundo sem desfazer-se de si mesmo.

Público Previsto para a sequência 01: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

❖ JOGO 01 PERSONAGEM E ESPAÇO

Conhecimento Prévio: Vocábulos relacionados aos cômodos e mobília de uma casa, em inglês.

Justificativa: Ambientação do espaço e uso da imaginação para compreender o espaço ocupado pelas personagens. Revisão de vocábulos estudados anteriormente. partes da casa (*living room, kitchen, bedroom...*)

Foco: Personagem e cômodo ou mobília ocupados por ela.

Material: Borrifador vazio.

Cartazes são distribuídos previamente nas paredes da sala indicando que ali é a sala, a cozinha ou o quarto. Um slide projetado no quadro branco exhibe os nomes dos móveis de uma casa, em inglês.

Cada personagem será associada a um cômodo, conforme a peça “Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino”: Verona: *The one in the Living room* – (The one in the living-room -in-the-couch); Chona: *In the Kitchen – next to the stove (cook)*; Mona: *In the Bedroom – on the bed*.

INSTRUÇÃO:

- Instrutora fala do espaço onde moram as personagens, o problema com moscas e baratas e o que gostam de fazer ou o porquê de estarem fazendo aquilo. Em seguida divide a turma em dois grupos. Grupo 01: alunos que abordarão as personagens e farão o papel do dedetizador. Grupo 02 serão as personagens Mona Chona ou Verona, de acordo com o papel que receberam no jogo de aquecimento.
- A Instrutora pede que os grupos se movimentem na sala. Ela treina as preposições *next to the*, *in the* e *on the* pedindo que alunos fiquem lado a lado quando ouvirem *next to the*, coloquem as mãos nos bolsos ao ouvirem *in the* e sentem nas carteiras ao ouvirem *on the*.
- O grupo de dedetizadores se senta e o grupo de personagens escolhe um canto da sala para ocupar (aquele canto onde tem cartaz indicando um cômodo da casa). Quem é Mona vai para o quarto, Chona para a cozinha e Verona para a sala.
- O grupo de dedetizadores aborda cada personagem e procura descobrir se aquela pessoa é Chona, Mona ou Verona. Em caso de errar, não pode gesticular que borrifou a personagem. Segue para a próxima.
- A instrutora pede que participantes questionem primeiro se aquela pessoa é a personagem que eles acham que ela é. Em seguida procurem saber onde está a personagem procurada. O diálogo ficará mais ou menos assim:

LUTZKY (dedetizador) : *Are you Mona?* (Apontando um borrifador ameaçadoramente)

ALUNO QUE RETIROU A CHONA: *I- am- Chona. Mona-is-in-the-bedroom. She is -in-the-bedroom-on-the-bed.*

LUTZKY: *Chonamonaverona. Well well well. I need to spray Mona.* (Segurando um borrifador).

Dica: Depois dessa fase, os alunos podem exercitar outros vocábulos aprendidos. Seja no tema de casa e cômodos, seja de outros lugares, mais amplos. A desvantagem ao fazer essa escolha é que o jogo se distanciará um pouco do contexto da peça que aqui utilizamos como

fonte de inspiração para o jogo. Outros formatos de diálogo estão livres para acontecer, o que expusemos acima é apenas um exemplo.

Comentários para o instrutor/professor:

O tema do Darwinismo Social parece ser provável na peça “Mutabilidades Imperceptíveis no Terceiro Reino”. Pensando nesse tema, o recurso que escolhemos para a elaboração do jogo foi a ambientação ou elementos do cenário, que embora seja composto de cômodos de um apartamento, representam um laboratório ou experiência científica que tem nas mulheres seu objeto de observação. Além de inserir os participantes no absurdo que caracteriza o drama vivido por Chona, Mona e Verona, qual seja, o de serem tratadas como insetos e serem dedetizadas por um cientista maluco disfarçado de dedetizador, o jogo possibilita que experimentem o absurdo da situação enquanto elemento do teatro surrealista moderno. Os cômodos da casa e a relação afetiva das personagens com cada um deles pode ser tema de conversa ao final do jogo, a começar pelo comentários dos participantes em relação ao cômodo que eles mais gostam ou passam mais tempo em suas casas.

❖ **JOGO 02: INFESTAÇÃO DE INSETOS⁸**

Conhecimento Prévio: Nomes de insetos em inglês e partes do corpo.

Justificativa: Percepção sensorial, imaginação.

Foco: Na percepção sensorial do que está sendo descrito pela instrutora.

Material: Vendas de tecido para os olhos, se possível e necessário.

INSTRUÇÃO:

- Os participantes permanecem sentados, em silêncio, em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seu corpo.
- Em um segundo momento, eles devem imaginar moscas em seu redor, sentando em seu cabelo, mão, nariz, e não podem se mover. Apenas acompanhar o inseto imaginado com os olhos.
- Em um terceiro momento eles poderão se mover. Sentem imaginativamente baratas em volta da sala, sobre seus objetos e partes do corpo. Nesta fase o instrutor pode solicitar

⁸ Inspirado no jogo “Sentindo o Eu com o EU” de Viola Spolin.

com utilizem vendas nos olhos para concentração ao imaginar as baratas e reagir ao contato delas sobre as partes do corpo ou objetos pessoais.

Dica: Que o jogo seja realizado em ambiente que não prejudique atividades realizadas por outros professores, em outras salas, pois pode ser que algumas reações durante o jogo envolva gritos.

Comentários para o instrutor/professor:

O jogo “Infestação de Insetos” foi pensado a partir de um dos conflitos vivenciados pelas três personagens da peça. Seu apartamento infestado de baratas e moscas dentre as quais foram implantadas câmeras para, segundo o cientista disfarçado de dedetizador, observá-las em seu “habitat natural”. A experiência teatral ativa a percepção sensorial pela imaginação dos participantes e pelo estímulo que pode ser dado pela instrutora. No que diz respeito à aprendizagem linguística, o jogo oferece um exercício de compreensão auditiva em língua inglesa que conta com a utilização de diferentes tipos de conhecimento guardados na memória de longo prazo do aprendiz. Larry Vandergrift e Christine Goh () esse conhecimento inclui: “conhecimento prévio (mundial ou experiencial), conhecimento pragmático, conhecimento da língua alvo e conhecimento discursivo” (VANDERGRIFT;GOH, 2012, p.18).⁹

❖ **JOGO 03: DESCENTRALIZANDO**

Conhecimento Prévio: Conhecer palavras em língua inglesa que possuem variantes de pronúncia e grafia sugeridas pelo inglês vernacular afro-estadunidense. Essas palavras podem ser apresentadas aos alunos no decorrer de uma aula que antecipe a atividade com o jogo.

Justificativa: Desmistificação de ideias preconceituosas ou racistas envolvendo o inglês vernacular afro-estadunidense e o que se entende por língua inglesa padrão.

Foco: Na palavra pronunciada pelo centro e sua variante, pois ambas darão movimento ao círculo.

Material: Palavras em inglês vernacular afro-estadunidense escritas em pedaços pequenos de papel.

⁹ Listeners can apply different types of knowledge to the task, including: prior (world or experiential) knowledge, pragmatic knowledge, cultural knowledge about the target language, and discourse knowledge (types of texts and how information is organized in these texts)(VANDERGRIFT;GOH, 2012, p.18).

INSTRUÇÃO:

- Um participante senta-se em cadeira ou no chão, ao centro do círculo. Ele dirá uma palavra “oficial” e os alunos que estiverem segurando o papel com registro da palavra variantes daquela pronunciam essa palavra variante.
- Depois de pronunciarem a , todos os participantes levantam e se movimentam aleatoriamente no centro do círculo. O participante que estava no centro deve deixar a cadeira cedendo espaço para que outro a ocupe.

Dica: Pode ser que os participantes comentem que por algumas vezes a palavra variante foi para o centro do círculo e se tornou centralizadora. Essa é uma oportunidade de se discutir os paradoxos da descentralização defendidos pelo pensamento contemporâneo. Segundo Linda Hutcheon (1991), o “ex-cêntrico” é formado por aqueles grupos marginalizados por uma ideologia dominante mas não podem desatentar para o fato de que a diferença pós-moderna é sempre plural e provisória (HUTCHEON, 1991, p.94). Essa discussão pode se dar em vários níveis a depender da série e idade dos discentes participantes.

Comentários para o instrutor/professor: Para Henry Louis Gates Jr. o inglês vernacular afro-estadunidense “assumiu um papel singular como o último sinal de diferença da pessoa negra, uma negritude da língua” (GATES Jr., 1988, p. 22). O estudioso enxerga nessa sobrevivência não uma justificativa para mistificar a literatura negra e sim como sugestão do quão ricamente a arte literária negra é texturizada e estratificada. Nós enxergamos nela uma expressividade do quão viva pode se tornar uma língua quando convive com a infinidade de pronúncias e sotaques que compõem o ato de falar.

O jogo foi elaborado pensando nessa linguagem como recurso estético utilizado por Suzan-Lori Parks, por meio dele a dramaturga explora as relações conflituosas entre as narrativas oficiais e padronizadas e aquelas que de alguma maneira foram relegadas ao anonimato ou silenciadas. Outras discussões podem ser feitas em relação ao inglês como língua franca e ao campo de saber da dialetologia ou sociolinguística.

2.3 SEQUÊNCIA 02 – TEATRALIZANDO AS DIFERENÇAS

Os jogos teatrais não só podem ser tornar um recurso interessante para as aulas de inglês em seu propósito comunicativo e interacional como criar cenários para uma reflexão que vem se mantendo nos dias atuais: a questão do diferente. Nesta sequência serão oportunizadas algumas situações nas quais os participantes expressam suas maneiras de ser em comparação a outros modos de ver o mundo. Para isso descreverão a si mesmos e personagens de

Mutabilidades Imperceptíveis em inglês, farão sugestões de finais de falas e tentarão produzir rimas a partir do que há de ritmado “A peça América”.

Público Previsto para a sequência: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

❖ **JOGO 01: RAP DA PERSONAGEM**

Conhecimento Prévio: Versos da personagem Lucy de “The America Play”:

LUCY: You look more like him ever-y day.
BRAZIL: His chin?
LUCY: You got his chin?
BRAZIL: His lips?
LUCY: You got his lips.
BRAZIL: His teeth?
LUCY: Top and bottom. He had some. Just like yours.
Ou
LUCY: I could deny him nothing.
BRAZIL: Ho!
LUCY: Thuh bees knees; Thuh cats pyjamas. Best cuts of meat.
BRAZIL: Wonder: Ho! Wonder Ho! (PARKS, 1995, p.193).

Justificativa: Interação musicada com a voz do outro fazendo com que a palavra ganhe ritmo e se coloque solidariamente em resposta ao que foi dito anteriormente.

Foco: Elencar palavras em inglês que possam criar rimas e versos sobre um mesmo assunto, assim como fez Lucy.

Material: Dicionários, cópia do texto dramático ou livros didáticos de inglês.

Instrução:

- Os participantes reúnem em dupla para listar, antes de abrir dicionários e livros, as palavras em inglês que eles sabem que rimam entre si.
- Depois de listarem palavras de suas memórias e livros (tempo que será dado depois de eles tentarem recordar por si mesmos) os participantes escolhem um tema que reúna essas palavras em versos e fazem uma apresentação inspirada no *rap* ou no *Call & Response*.

Dica: Como esse jogo precisa de brainstorming e consulta a livros e dicionários, orientase que essa listagem de palavras que rimam sejam feitas uma aula ou encontro antes do dia da atividade com o jogo.

Comentários sobre a elaboração (para o professor/instrutor):

Assim como argumentou Ana Lúcia Silva Souza, entendemos a teatralização das diferenças como uma resposta às produções culturais negras que são apreendidas pela

pesquisadora como “culturas de resistências”. O *rap* e outros estilos formados pela cultura africana, como o *jazz* e o *Call&Response* são transformados em recursos estéticos que tornam as peças de Suzan-Lori Parks manifestações de vozes de uma cultura negra que “não tem sido mais compreendida como algo estático e uno, imutável dotada de essencialidade, mas como um sistema de significações em permanente mudança” (SOUZA, 2011, p.50).

O jogo foi elaborado pensando na criatividade dos alunos em elaborar seus próprios versos e inspirarem-se na dança e no ritmo para expressarem-se sobre os temas livres ou orientados pela instrutora.

❖ JOGO 2: EU ESCOLHO MEU FINAL

Conhecimento Prévio: Ter conhecido o trecho de “A Peça América” no qual o público do ator imitador “Menos Conhecido” interage com ele na simulação do assassinato do ex-presidente Abraham Lincoln.

Justificativa: Reflexão acerca das histórias silenciadas ou a maneira como as narrativas oficiais não relatam o impacto dos acontecimentos na vida e construção de identidades das pessoas. A reprodução de estereótipos pode ser discutida também, se as falas históricas escolhidas pela instrutora trouxeram essa questão. Sugestão de falas históricas: O famoso grito de independência de Dom Pedro: Independência ou Morte! ou a frase inicial de Martin Luther King Jr.: *I have a dream...*

Foco: Subjetivar experiências pertencentes a outras pessoas ou revisitar falas estereotipadas ou clichês acrescentando uma leitura diferente à ela.

Material: Frases de efeito, históricas ou literárias que podem estar exibidas em slides ou escritas espaçadamente no quadro branco.

INSTRUÇÃO:

- A instrutora solicita e dá vinte minutos para que os alunos criem novas versões para os finais de falas históricas, como fez a personagem chamada “O Menos Conhecido” com a fala de John Wilkes Booth. Eles podem organizar reencenações em duplas ou trios para expressar seu final.

Comentários sobre a elaboração (para o professor/instrutor):

A alteração no final das palavras e falas é mais uma estratégia poética de Suzan-Lori Parks. Ao fazer uso da repetição, da retrospectiva e de outros recursos das linguagens verbal e musical para confrontar o espectador com a nudez do existir (Jean-Luc Nancy - 1993), Parks

assoma-se à outros escritores de seu tempo e utiliza-se do teatro como meio de dar voz à afro-americanos residentes nos Estados Unidos sem que ela deixe de ser “uma voz autenticamente sua e sem que ela corra o risco de não conseguir exprimir-se fora do discurso preexistente, que mascara o seu próprio discurso, censura-o ou empurra-o para a imitação” (MBEMBE, 2018, p.170). Pensar a poética Parksiana como matéria-prima para o jogo “Eu escolho meu final” representa ceder o palco e o espaço da sala de aula e da história para que os alunos componham suas próprias versões e discutam as implicações do particular sobre o universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se correspondesse ao que o crítico de teatro Jean-Pierre Sarrazac (2017) chamou de drama-da-vida, a obra de Suzan- Lori Parks faz parte daquelas obras contemporâneas que abraçam a desordem dos dias de hoje e faz pensar que o drama não só está vivo, como disponibiliza ao seu espectador uma visão circular acerca da História e da Linguagem; uma revisão de sentidos ao levar em conta histórias e linguagens “menores”; e um pensar mais crítico e criativo acerca das inverossimilhanças da vida. Esperamos que a adaptação de algumas estratégias que fazem parte de sua poética ao formato de jogos teatrais possa de alguma maneira incentivar diálogos frutíferos entre ensino de línguas, literatura e teatro. Que seus frutos venham nutrir nossos olhares e os olhares do público discente na direção de uma sociedade mais crítica, desenvolva e criativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- DELEUZE, G. **Sobre o Teatro: um manifesto de menos; O esgotado**. Tradução Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Sahar, 2010.
- GATES, Henry Louis, Jr. **The signifying monkey: A Theory of African- American Literary Criticism**. New York: Oxford, 1988.
- HUBERT, M.C. **As grandes teorias do teatro**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
- KOUDELA, I.D. A escola alegre. *In*: SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LIMA, T.;LAGO,N.A. A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Soletras**, Rio de Janeiro, n.26, p. 267-280.2 jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7913> Acesso em: 15 fev.2020.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v.2, n.1, p.101-111, jan /jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628> Acesso em: 12 fev.2020.

PARKS, S-L. **The America Play and other works**. New York: Theatre Communication Group, Inc.,1995.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PEREIRA NETO, J.V. **Femininas Áfricas** : narrativas de escritoras africanas contemporâneas e o ensino de literatura em língua francesa. 2019. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38365> Acesso em: 03 mar. 2021.

REIS, M. G. M. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira**. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php> Acesso em: 20 out. 2018.

RICE, E. **Teatro Vivo**. Tradução: Mercedes Zilda Cobas Felgueiras. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

SANTOS, A.C. A literatura no ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Línguas e Ensino: Faculdade de Letras**, Rio de Janeiro, n.1, v. 1 p.40-58, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/21060/11942> Acesso em: 06 abril. 2020.

SARRAZAC, J. P. **Poética do Drama Moderno**. Tradução: Newton Cunha, J. Guinsburg, Sonia Azevedo. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SOUZA, A. L.S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A.P.R; STEFANELLO, C.A.;SPILMANN, I.A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. **Roteiro**. Joaçaba, v. 35, p.23-52, jan /junho 2010. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/226> Acesso em: 17 jun. 2021.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TIBÉRIO, D. **A Literatura no Ensino de Língua Inglesa**. Monografia. (Especialização em fundamentos da educação práticas pedagógicas interdisciplinares) - Pró- Reitoria de Ensino

Médio, Técnico e Educação à distância, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.
Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br> Acesso em: 07 mar. 2020.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VANDERGRIFT, L.; GOH, C. **Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action**. New York: Routledge, 2012.

CAPÍTULO 8

ENTRE A OBRA LITERÁRIA AMAR, VERBO INTRANSITIVO E SUA INFLUÊNCIA NA LITERATURA BRASILEIRA NO INÍCIO DOS ANOS 1960 E 1970

DOI: 10.47402/ed.ep.c20218007653

Aurélio Ferreira Borges, Doutor em Engenharia Florestal. Professor no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, IFRO

Raquel Nogueira de Moraes, Psicóloga. Mestre em Propriedade Intelectual. Estagiária no Ministério da Saúde

Cléver Reis Stein, Doutor em Física. Professor no Mestrado Profnit IFRO

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar os agrupamentos possíveis para o cinema brasileiro entre a obra literária *Amar, Verbo Intransitivo*, de Mário de Andrade, e sua influência na literatura modernista brasileira, no início dos anos 1960 e 1970. Para tanto, pretende-se verificar como foi desenvolvida a noção de modo de endereçamento para lidar, de uma forma que fosse específica à cinematografia dessa obra, apresentando breve discussão teórica acerca das relações entre livro e filme e adaptações cinematográficas de obras literárias. Mostra as tendências e desarmonias que ocorrem entre o texto de *Amar, verbo intransitivo* e o filme *Lição de amor* de Eduardo Escorel, adaptado daquele romance. Conclui-se que Mário de Andrade defende que a arte necessita ter desempenho no contexto da vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; cinema; modernismo.

INTRODUÇÃO

Na década de 1960, considerando o contexto internacional, o mundo encontrava-se bipolarizado politicamente influência da Guerra Fria liderada pelos Estados Unidos da América e pela antiga União Soviética. No Brasil, trouxemos o auge de um período de ebulição política, principiado em 1946 com um incomum procedimento de abertura democrática, completando com o golpe militar em 31 de março de 1964. Da mesma forma, marcaram esse momento, o fim da ditadura no Estado Novo, a vitória das democracias liberais na Segunda Guerra e a influência do American way of life. Emílio Soares Ribeiro declara:

O momento à época foi marcado por oscilação e euforia, com convergências para renovação e desenvolvimento em diversos âmbitos, de intensa politização da sociedade, de numerosas contestações em consideração à importância revolucionária da arte, de explosão de exigências dos trabalhadores urbanos e rurais que buscavam se livrar do latifúndio e da miséria. Os grupos populares se pronunciaram para reforçar as manifestações. Os trabalhadores rurais, principalmente no Nordeste, formaram as Ligas Camponesas em favor da Reforma Agrária Radical (RIBEIRO, 2009, p. 3).

Segundo esse autor, a produção cultural brasileira dessa década foi marcada pelo cinema novo aplicado à política dos artistas e refletiu os problemas políticos por que passava o país. A arquitetura, a música, a literatura, o teatro e o cinema permaneceram influenciados pela adesão entre arte e política. Conforme esse autor, o cinema brasileiro desse período arriscou levar ao público nacional outra vicissitude, com desigualdade em relação à cultura de massas do monopolizador cinema hollywoodiano¹⁰. Dessa maneira, produção e consumo cultural retrocederam seu interesse principalmente para aquilo que era nacional. Essa recusa do cinema industrial colonizador fundou o chamado Cinema Novo, que primou pela atualidade e criação em vez da técnica e da burocracia. O cinema nacional se apreendia a contemplar os problemas brasileiros de frente e apontar a penosa vida da população, estimulando, do mesmo modo, um anseio de expectativa, brasilidade e condenação às mazelas da nação.

Além de retratar a realidade brasileira, através do engajamento ideológico, a produção desse período buscava uma linguagem adequada às condições precárias e capaz de exprimir uma visão desalienadora, crítica, da experiência social (XAVIER, 2001, apud por RIBEIRO 2009, p. 3). Conforme este autor, tal busca se traduziu na “estética da fome”, na qual escassez de recursos técnicos se transformou em força expressiva e o cineasta encontrou a linguagem em sintonia com seus temas.

O cinema tem o poder de surpreender o espectador e deixá-lo estático em frente à tela, poder, creio eu, que a obra de literatura também tem. Há alguns pontos na passagem acima que merecem uma reflexão: com relação à velocidade, hoje, caso o filme seja assistido em VHS ou DVD, é possível, apertando as teclas REV e FWD, retardar ou adiantar o filme, impondo-lhe o ritmo do espectador, tal como em um livro; de fato, as imagens se impõem sobre esse “leitor do filme”. Mas, mesmo que haja alguém por trás das câmeras determinando que tal imagem vai corresponder àquela cena, cada fantasia tecida adquire uma particularidade conforme uma série de fatores, tais como a experiência de vida da pessoa, seu estado de humor, a empatia/ catarse estabelecida com cada cena etc. Nem sempre o que li/ experimentei em uma imagem é o mesmo lido pelo colega ao lado. Ou seja, a reação provocada varia conforme o receptor daquelas imagens que se impõem sim, porém de maneiras diferenciadas para quem assiste ao filme (PEREIRA, 2009, p. 1).

¹⁰ Depois da crise nos anos 1960, o cinema hollywoodiano consegue se renovar e fazer filmes muito mais ousados do ponto de vista estético, período que ficou conhecido pela expressão “renascimento hollywoodiano” ou American art film – tendo em John Cassavettes seu diretor mais importante. Teve uma duração um tanto efêmera, sendo logo destronado pelo blockbuster atual - iniciado por Tubarão (1975) e Guerra nas Estrelas (1977).

Desde os seus primórdios, o cinema parecia provocar inquietação e encantamento; os primeiros espectadores dos irmãos Lumière¹¹, atônitos na sala de projeção ao verem um trem vindo em sua direção, às imagens oníricas do Méliès e as projeções do cineasta do nazismo Leni Riefenstahl são flashes do impacto tanto estético quanto político do cinema (SILVA, 2009). Ainda conforme o autor, se o livro impresso permitiu o nascimento do leitor solitário em sintonia com uma sociedade (a burguesa) que prezava o privado, o filme levou esse leitor solitário para o espaço público – a sala de projeção.

A prosa modernista é abrangida pelas passagens políticas e pelas inovações técnicas que impõem os temas das renovações estéticas no século XX, como no livro *Amar, Verbo Intransitivo*, de Mário de Andrade, sendo considerada uma das produções literárias de maior valor para o movimento literário brasileiro, apesar de não ser imediatamente percebida porque sua estética era revolucionária para a ocasião. Ele refletirá na *literatura neo-realista*¹² assinalando para a liberdade na elocução cinematográfica, a também liberdade que será a marca dos romancistas de 1930, como José Lins do Rego, em *Menino de Engenho*, ao encenar em seu romance os aspectos descritivos do neo-naturalismo na literatura moderna (NOVAES, 2009, p. 27).

¹¹ A data de 28 de dezembro de 1895 é especial no que refere ao cinema, e sua história. Neste dia, no Salão Grand Café, em Paris, os Irmãos Lumière fizeram uma apresentação pública dos produtos de seu invento ao qual chamaram Cinematógrafo. O evento causou comoção nos 30 e poucos presentes, a notícia se alastrou e este fazer artístico conquistaria o mundo e faria nascer uma indústria multibilionária. O filme exibido foi L'Arrivée d'un Train à La Ciotat.

¹² O neorealismo foi uma corrente artística de meados do século XX, com um carácter ideológico marcadamente de esquerda / marxista, que teve ramificações em várias formas de arte (literatura, pintura, música) mas atingiu o seu expoente máximo no Cinema neorealista, sobretudo no realismo poético francês e no neorealismo italiano. A literatura neo-realista teve no Brasil e em Portugal motivações semelhantes, resgatando valores do realismo e naturalismo do fim do século XIX com forte influência do modernismo, marxismo e da psicanálise freudiana. O determinismo social e psicológico do naturalismo é mantido, assim como a analogia entre o homem e o bicho (vide Angústia-Filme, de 1936) a busca pela objetividade e neutralidade como formas de dar credibilidade à narração.

REPRESENTAÇÃO FÍLMICA E APRESENTAÇÃO SINCRÔNICA

Os teóricos do cinema desenvolveram a noção de modo de endereçamento¹³ para lidar, de uma forma que fosse específica ao cinema, com algumas das grandes questões que atravessam os estudos de cinema, a crítica de arte e de literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação.

Essas questões têm a ver com a relação entre o “social” e o “individual”. Em outras palavras, qual é a relação entre o lado de “fora” da sociedade e o lado de “dentro” da psique humana? “Como pode ser verdadeiro afirmar que “as pessoas agem de forma independente e intencional” e, ao mesmo tempo, dizer que os padrões que orientam suas ações – como elas pensam, o que elas “vêem”, o que elas desejam – são, já, aspectos de seu ser social” (DONALD, 1991, apud ELLSWORTH 2001, p. 12).

Se a própria história da vida de cada indivíduo pode constituir-se numa grande narrativa, poderíamos dizer, de certa maneira, que a necessidade humana de ouvir histórias e de contar histórias, a busca por compor a sua experiência com narrativas alheias, que até o século dezenove era em grande parte suprida pela literatura (COIMBRA, 2009, p. 1). E para a maioria analfabeta, pelo teatro, ao longo do século vinte foi gradativamente sendo substituída (ou mesmo compartilhada) pelo cinema e depois pela televisão.

Esse meio tão em voga tem a natureza de se apropriar das linguagens de todos os demais meios artísticos para, de posse de todo esse instrumental técnico e de toda a sensibilidade poética já vivenciada (adquirida por cada uma das demais formas artísticas ao longo de séculos de história da humanidade), compor uma arte diferenciada. O pecado inelutável cometido pelo cinema (se é que se pode colocar a questão nesses termos) é o fato de ele não poder fornecer documento artístico da história arcaica dos homens, de não abarcar a trajetória humana em perspectiva de ampla diacronia, o que cabe mais diretamente às outras artes, sobretudo à literatura.

Para Marcos da Silva Coimbra, o cinema, principalmente em seu início, procurou na aproximação com a literatura uma forma de legitimar-se. A preocupação em ser reconhecido como arte é uma das razões que levariam o cinema a empenhar-se em desenvolver suas capacidades narrativas. Superar a condição de espetáculo feito para o mero entretenimento e divertimento das “massas” exigia que o cinema se colocasse sob a proteção e o crivo de uma arte referendada em meios que cultivavam a intelectualização e a elegância, que era, na época

¹³ Segundo Ellsworth (2001, p. 11), o modo de endereçamento é um termo dos estudos do cinema, um termo que tem um enorme peso teórico e político. É a isso que ele se resume: quem este filme pensa que você é?

de seu surgimento (passagem do século XIX para o século XX), a literatura romanesca (juntamente com o teatro).

Conforme Elizabeth Ellsworth trata-se de grandes questões o social e o individual. Elas são também centrais para as pessoas interessadas em mudança social. Caso se compreenda qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, pode-se obter a capacidade de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular. Ou podemos conseguir a capacidade de ensinar os espectadores como resistir ou subverter quem um filme quer que eles sejam. Essa autora descreve:

Os teóricos do cinema têm utilizado, sob uma forma ou outra, a noção de modo de endereçamento para compreender essas questões. [...] Esta leitura seletiva começa com o “modo de endereçamento” como um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos. Existe, depois, um momento, na lógica da teoria do cinema, em que os teóricos do cinema começam a ver o modo de endereçamento menos como algo que está em um filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar *entre* o social e o individual. Aqui, o evento do endereçamento ocorre, num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Essa mudança, que deixa de localizar o modo de endereçamento no interior do texto de um filme e passa a compreendê-lo como um evento, fará com que minha leitura seletiva da noção de modo de endereçamento deixe a teoria do cinema e vá para a educação, para os estudos culturais e para a psicanálise (ELLSWORTH, 2001, p. 13).

Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos. Todavia, os diretores de cinema, os roteiristas, os produtores e os proprietários de salas de cinema estão, com frequência, distanciados dos espectadores “reais” ou “concretos”. Para essa autora, as distâncias podem ser econômicas, temporais, sociais, geográficas, ideológicas, de gênero, de raça. Assim se expressa Elizabeth Ellsworth:

Entre a redação do roteiro e a exibição, os filmes passam por muitas transformações. Entretanto, a maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme, seu acabamento e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre “quem” são seus públicos, o que eles querem, como eles vêm filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento.[...] Os filmes visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos. Alguns filmes, como *Jurassic Park* [*O parque dos dinossauros*], por exemplo, são produzidos com o desejo de atrair o maior público de “massa” possível. Outros, como *Go fish* [*O par perfeito*], por exemplo, são produzidos para apelar a pessoas que vão a festivais alternativos e são feitos com a esperança de serem exibidos em cinemas voltados para um público intelectualizado e sofisticado, frequentado por pessoas que seguem orientações alternativas em termos ideológicos, sexuais, raciais e políticos (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Segundo COIMBRA (2009, p. 3) nem sempre adaptações literárias para a cinematografia resultam num empreendimento satisfatório, bem como nem sempre os autores de cinema conseguem estabelecer uma relação de aproximação com esse grande público. No

Brasil, o Cinema Novo, por exemplo, traz consigo o rótulo de ter tido como público apenas a intelectualidade política e artística da época, tendo na figura de Glauber Rocha seu maior símbolo de hermetismo elitista no tratamento formal do filme. Ainda pesa a opinião de que, sendo os meios que utilizam imagens para se comunicar encarados em geral apenas como indústria, muitos vêem esse processo de assimilação da tradição literária pelo cinema como um mecanismo de facilitação e empobrecimento para envolver o grande público, em detrimento da qualidade “insubstituível” da obra original.

A dicção fílmica conseguia resultados como o do sincronismo do discurso, que, reapropriado pela literatura, emancipa a composição literária do paralelismo descritivo clássico (NOVAES, 2009, p. 35). A assimilação pelas fachadas literárias modernistas das exterioridades sugeridas pelo cinema arraiga a analogia em meio às artes. Os especialistas cinematográficos primeiro aproximam esta intimidade entre as duas linguagens, para, em continuidade, retalharem a singularidade do cinema na montagem por combinação e sobreposição que evoca do espectador um anseio desigual diante da imagem, em semelhança de complementariedade à impressionabilidade do imaginário literário.

Como a literatura pode ser vinculada à sua capacidade de despertar a criação de imagens na mente do leitor (numa espécie de cinema interior em que o leitor é o próprio cineasta, construindo imagens mentalmente), o filme, por sua vez, começa pelo pensamento e pela escrita e não pela “imagem pura” ou pelo “roteiro seco”, como poderíamos imaginar. A pré-construção (ou construção mental) de imagens pelo cineasta, e por que não dizer, de imagens literárias, num protocinema interior rodado na mente do criador de filmes e do roteirista é uma etapa considerável na construção de um filme. O autor assim se expressa:

No cinema, a imagem que vemos na tela também passou por um texto escrito, foi primeiro “vista” mentalmente pelo diretor, em seguida reconstruída em sua corporeidade num *set*, para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme. Todo filme é, pois, o resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma; nesse processo, o ‘cinema mental’ da imaginação desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das seqüências, de que a câmera permitirá o registro da montagem. Esse cinema mental funciona continuamente em nós — e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema — e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior (CALVINO, 1993, apud COIMBRA, p. 5).

Na perspectiva desse autor, é sucinto lembrar que não apenas a capacidade de “montar” fragmentos ganha novos ares no filme, mas também todas as demais contribuições obtidas de outras formas artísticas. Recursos como a cena e o monólogo interior, que preexistiram ao cinema, no entanto, após sua utilização por esse meio, ganharam feições tão peculiares que passaram a ser associados prioritariamente à cinematografia, retornando para os seus meios de

origem carregados da capacidade fílmica de também “seduzir”. A experiência da observação da imagem em movimento, a ideia do cinema e as motivações que fizeram essa novidade surgir em determinada época renovaram a literatura, renovação que influenciou novos enfoques formais e de processos narrativos no próprio cinema, motivando a descoberta de outras formas de contar suas histórias, enfim, para uma renovação de toda a maneira de se escrever cinema.

O período seminal da relação entre literatura e cinema desperta uma hierarquia estética dos que consideravam a linguagem legítima da literatura superior à linguagem híbrida da sétima arte. No entanto, desde os anos 1920, com o expressionismo alemão, que tanto entusiasmou Mário de Andrade, e com o surrealismo cinematográfico, há uma superação dessa hierarquia. Através do tom caricatural dos personagens e dos cenários dos filmes, a desempenho do cinema joga com o caráter problemático de toda representação ficcional, ao assumir o traço reflexivo da literatura nos filmes.

Como resultado dos ensaios melodramáticos nos temas e da experiência de industrialização cinematográfica, com a concepção das grandes companhias produtoras, quando fenômenos mundiais ocorridos entre os anos 1930-50 entusiasmam o pensamento brasileiro, o cinema nacional moderniza-se na magnitude em que incorpora na linguagem as captações temáticas e discursivas do modernismo literário. É benéfica a nacionalização dos temas com a autenticidade da configuração e da expressão. É na agitação entre o final dos anos 1950 e início dos 60, período do surgimento das teorias do autor e da produção independente, que a cinematografia engajada no nacional-popular define a estética de diretores com Glauber Rocha. Ecoam o que disse Mário de Andrade sobre modernismo, quando falava da ruptura contra o passadismo, para ele, “o modernismo, no Brasil, foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a inteligência nacional” (NOVAES, 2009, p. 29).

Segundo esse autor, é nesta acepção que se decompõe o romance *Amar, Verbo Intransitivo*, em relação à sua adaptação cinematográfica, tomando-o como edição engajada na ruptura com as linhas de admiração da história social e cultural brasileiras. O filme restitui a questão dos romances e contos do período de 1920-1930 e, ao mesmo tempo, afiança um diálogo com o período das adequações cinematográficas, em 1960-1970. O romance e o filme, em cada circunstância, seja o da conciliação escrita ou o da concretização fílmica, discutem as características de uma linguagem na subsequente para arquitetar as exposições culturais enraizadas na lembrança nacional, fazendo da narrativa, ao próprio momento, uma alusão crítica ao passado e ao presente.

No acontecimento da representação cinematográfica, o espectador se justapõe visualmente do relato de época, assessorando a representação verbal, que demanda um movimento dentro da recordação do leitor, aonde a figura da imagem não apresenta a mesma definição da visão. Se a imagem literária é mais lembrança diacrônica, a representação fílmica se insinua como apresentação sincrônica, tornando aparente a recordação do passado representada no documento escrito, que se conforma pausadamente durante a leitura, enquanto no cinema ela atravessa diretamente da trama para os olhos. Tanto a proporção da intervenção do fantasioso cinematográfico, quanto o literário, atravessa pelo procedimento do cinema mental, que trabalha ininterruptamente em nós, desenvolvendo forma às imagens. Neste significado, a concretização do filme ajustado e adaptado institui uma adolescente invenção, contudo numa intervenção complexa a respeito do texto pré-existente, para conseguir uma espécie de cópia original (NOVAES, 2009, p. 29).

As expectativas nem sempre acontecem e nem sucessivamente são atendidas, sobretudo quando alguma pessoa interpreta o livro e em seguida frequenta o cinema para averiguar sua adaptação. É admissível discorrer sobre um conhecimento subjetivo diante de um livro e de um filme. Espera-se uma lealdade tal entre um meio e outro que, aproximadamente sempre, alguma desarmonia inesperada é logo tachada de falha no roteiro, leitura inadequada da obra e deste modo por diante. Muitas vezes existe uma atitude desconstrutora na adequação, e certas tonalidades estão a serviço de qualquer coisa que pode, até mesmo, extrapolar o sentido primeiro da obra. Todavia, o extraordinário aqui é lembrar que permanecem tipos de adaptações com desígnios oportunos cuja intenção nem sempre é arriscar espelhar na tela o que foi lido.

Pode-se discorrer, em termos gerais, de três tipos de adaptação: como tradução, como hipertexto e como reciclagem. A adaptação como tradução, é aquela que pretende que o texto lido se enquadre quase perfeitamente ao projeto cinematográfico. A história narrada seria traduzida para a tela por equivalência: se pega uma cena do livro e a mesma é retratada no cinema tentando-se manter sua composição e seu sentido originais. É claro que, como toda teoria, esta não é perfeita e nem sempre se aplica a todos os filmes enquadrados no conceito “adaptação por tradução”, até mesmo porque o conceito de “tradução” é por vezes polêmico e complexo. Para muitos estudiosos, a tradução seria, inclusive, uma “recriação” de um texto em outras palavras e contexto cultural distinto; sendo assim, é melhor pensar em tradução como “aproximação máxima possível”, isto é, um filme adaptado dessa forma seria aquele que mais se aproximaria de sua matriz/ texto original, o que não significa que o filme não contenha cortes,

pontos de vista diferentes em determinada cena, ou mesmo foco narrativo diferente (PEREIRA, 2009, p. 2).

As demais adaptações: hipertexto e reciclagem. De modo sucinto, a primeira consistiria em uma adaptação cujo texto final – filme, hipertexto – seria o amálgama de uma série de outros textos – hipotextos. O produto seria um texto compósito formado de várias matrizes. Como exemplo, Maria do Rosário Alves Pereira cita o filme *Shakespeare apaixonado*, por incluir ao mesmo tempo textos de Shakespeare, mitos em torno de sua figura, fatos da história do teatro elizabetano. Já a adaptação por reciclagem seria bem mais híbrida, pois no filme encontrar-se-iam elementos que iriam além da obra literária, em uma espécie de releitura da mesma por acréscimos mais profundos na estrutura da narrativa.

Assim como a literatura pode ser vinculado à sua capacidade de despertar a criação de imagens na mente do leitor (numa espécie de cinema interior em que o leitor é o próprio cineasta, construindo imagens mentalmente), o filme, por sua vez, começa pelo pensamento e pela escrita e não pela “imagem pura” ou pelo “roteiro seco”, como poderíamos imaginar. A pré-construção, ou constituição mental, de representações pelo cineasta, denominadas imagens literárias, num protocinema particular rodado na mente do instituidor de filmes e do roteirista é uma fase apreciável na edificação de um filme.

Literatura, história e cinema possuem conexões retraídas. Segundo FRANÇA e FLECK (2009, p. 1), os textos literários e as produções cinematográficas aportam-se em contextos sociais para sua composição, sendo, por isso, possível localizar e reconhecer, por meio deles, características históricas dentro de um determinado período. Mais adiante disso, não são infrequentes as ocasiões em que o reembolso de traços culturais de um povo pode ser alcançado através destes meios, notadamente da literatura que, como arte que descobre o potencial representativo dos símbolos linguísticos, é hábil em lançar na mente do leitor imagens e representações através deste aperfeiçoado uso de palavras. Segundo esses autores, os textos literários e os filmes que buscam praticar releituras da história estão permeados de fatos reais e fictícios combinados de forma híbrida. É corriqueiro o problema em ser realizada uma leitura crítica do que eles divulgam, dificultando assim à primeira vista, ao leitor e expectador, assinalar o que foi adotado como referencial da história daquilo que é inteligível concepção do romancista ou produtor. Os referenciais tomados dos registros oficiais servem ao escritor e produtor como uma configuração de certificar a suas obras o código ascendente sobre as quais se fundamentam, pois são aproveitados para amparar as produções dentro da probabilidade, retratando aquilo que possui a faculdade ter acontecido.

A partir dos estudos e conceitos do linguista russo Mikhail Bakhtin, como polifonia, carnavalização e dialogismo, a francesa Julia Kristeva chega ao conceito de intertextualidade que, em sua visão, seria um modo de abordar o mosaico de citações que constitui todo e qualquer texto literário, em verdade, todo e qualquer discurso humano (TAVARES e WERNER, 2009, p.1). Texto, para a pensadora, não seria apenas a palavra escrita e registrada, mas sim o discurso que constitui a sociedade e a cultura¹⁴. Para os autores, dentro dos estudos literários, o conceito de Intertextualidade ampliou as pesquisas que anteriormente abordavam os autores em seus núcleos ficcionais fechados, além de ampliar as perspectivas dos estudos de Literatura Comparada e também dos Estudos Culturais, ao privilegiar não apenas a relação texto/texto como também a relação texto/linguagem oral.

Além do conceito de intertextualidade, também será útil o termo intermedialidade, o uso de duas ou mais mídias numa obra cultural. Esta, ainda que estivesse abalizada num meio exclusivamente, literário, ou teatral, ou cinematográfico, completaria uso de outras composições de signos para potencializar ou dinamizar sua oportuna concepção. Em consequência, a obra não seria todas essas mídias que oferece, mesmo que trouxesse as características de uma apenas, diretamente alterada ou estendida pela aparência de uma ou mais mídias. Se a intertextualidade conceberia uma miscelânea de múltiplos discursos textuais, a intermedialidade constituiria um colóquio de diferentes mídias, em igual quantidade textual quanto visual. Os autores elucidam a intertextualidade e a intermedialidade exemplificando a poesia do poeta inglês William Blake. Quando este poeta remete diretamente, tanto no enredo de seus livros iluminados quanto ao estilo empregado neles, a outros gêneros ou obras literárias, como a Bíblia, a poesia de Milton ou as profecias de Swendemborg, tem-se um exemplo da noção de Kristeva para intertextualidade. Por outro lado, quando se examina o uso que o autor faz do signo textual em sua poesia contrapondo-a com o signo visual das ilustrações de suas páginas, ter-se-ia então um exemplo de intermedialidade. Os autores relatam:

No caso do cineasta inglês Peter Greenaway, em específico, a união que o autor faz em *A última tempestade*, da peça de Shakespeare com os seus vinte e quatro livros de Próspero, além de uma série de menções a outros textos pertencentes à tradição ocidental, seria um exemplo de tratamento intertextual que o diretor daria ao seu filme. Mas não apenas isso. Na sua mistura de várias mídias como o cinema, as artes plásticas, a encenação teatral, a coreografia de números de dança, a sobreposição de imagens digitais, entre outras, o autor estaria apresentando em sua película um caráter intermediário. Nesse artigo nos concentraremos nesse amálgama textual e midiático na obra de Greenaway, em específico no filme *A última tempestade* (TAVARES e WERNER, 2009, p.2).

¹⁴ KRISTEVA, Julia. Introdução à semianálise. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 98.

3. MÁRIO DE ANDRADE E A CINEMATOGRAFIA

Conforme José Carlos Avellar, os filmes da década de 1960 foram apanhar na literatura dos anos 1920 e 1930,

Temas e modos de narrar que os escritores apanharam antes com os cineastas; que a idéia de cinema (nem um filme nem uma determinada cinematografia, mas a idéia do cinema) tão logo iluminou a tela se refletiu na literatura – renovou a escrita, permitiu a descoberta de novas histórias e de novos modos de narrar, que por sua vez, mais adiante, iluminaram a renovação da escrita cinematográfica (AVELLAR, 1994, apud MACARIO, 2006, p. 26).

O cinema brasileiro permanecia mais no papel que nos poucos extratos e trechos que foram arquivados (AVELLAR, 1994, p. 94). A produção cinematográfica brasileira no período 1920-1930 foi quase totalmente perdida e inutilizada. Segundo esse autor, a literatura modernista fez os melhores filmes brasileiros dos anos vinte. Avellar estabelece seu pensamento com uma cadeia de referências a trechos de declarações expondo que os cineastas como Cacá Diegues e Nelson Pereira dos Santos assumem que seria bom poder filmar com quem escreve, enquanto que os escritores pronunciam que seria bom poder redigir e escrever com quem filma. Porém, nem cineasta, tampouco escritor pretendem repetir o outro, mas congregam as probabilidades da ulterior arte. No entanto, ambos se contrastavam à distância. Macario assim relata a hipótese do pensamento de Avellar sobre o cinema:

Mário de Andrade, em *A Escrava que não é Isaura* (publicado em 1925) escreve que o cinema foi a “eureka! Das artes puras”. Mas lá, é preciso dizer, que o modernista – mesmo lembrando que era “ainda uma arte infante”, cujo apuro que viria a atingir era desconhecido – afirmava que o cinema liberara a pintura, a escultura, a literatura e o teatro de seus comentários imperfeitos sobre a vida. Ou seja, limitava o cinema a ser uma arte mimética, preocupada apenas com as noções (em si bastante “provincianas”) de cópia e de verossimilhança (MACARIO, 2006, p. 27).

Para esse autor, nas cartas de Mário de Andrade, o cinema aparece timidamente, particularmente quando se comparado a outras artes como a música e as artes plásticas, no entanto não está ausente. Pode o cinema aparecer como entretenimento, ponto de partida para a criação de um poema e mesmo por suas possibilidades técnicas (a captação de imagem/som, útil ao trabalho de pesquisa folclórica do Departamento de Cultura, permitindo uma nova maneira de registro documental do folclore, vertente da antropologia audiovisual, conceito caro a Mário de Andrade). Neste último caso estão algumas cartas trocadas com Oneyda Alvarenga, como na qual ela menciona “catálogos de aparelhos portáteis para filmagens sonoras¹⁵. Em 8

¹⁵ Segundo Macario (2006, p. 28), esta é uma carta datada de 18 de junho de 1936, menos de um ano depois do telegrama de 17 de agosto de 1935, que “inicia” o emprego de Oneyda na Discoteca do Departamento de Cultura.

de setembro do mesmo ano, Oneyda Alvarenga escreve, a respeito de viagem para pesquisa folclórica: “Quem sabe poderemos filmar, embora em Pathé-Baby?”¹⁶

Um ano antes de Mário de Andrade tirar do prelo *Amar, Verbo Intransitivo*, Alcântara Machado escreve o seu livro de viagem à Europa. Primeiramente este diário de navegador, foi escrito em 1925 para o *Jornal do Comércio* de São Paulo, só depois, foi integrado ao livro *Pathé Baby* (1926), com o sugestivo título de prosa turística. O livro adota um itinerário de viagem caracterizado pela cronologia e pela sucessividade, mas sem uma linha de causalidade. Deste estilo, se faz ao próprio tempo um filme texto. Nos textos ingressam sons, letras de músicas, cartazes, anúncios, há cortes, montagem que expõe o sincronismo da escritura como tela.

O cronista João do Rio esclarece sobre *Amar, Verbo Intransitivo*,

A crônica evolui para a cinematografia... Com o delírio apressado de todos nós é agora cinematográfico - um cinematógrafo de letras, o romance da vida do operador no labirinto dos fatos, da vida alheia e da fantasia - mas romance em que o operador é papel secundário arrastado na corrente dos acontecimentos (RIO, 1909, apud GONÇALVES, 2006, p. 56).

Em carta de 1938 (data arbitrada por Oneyda Alvarenga), o cinema, para Mário de Andrade, aparece num projeto ambicioso:

[...] vai por aí uma senhora que está fazendo filmes brasileiros coloridos e sincronizados, filha de, ou mulher de embaixador pedir fonogramas. Si de tudo isto resultar matrizes pode dar até os melhores fonogramas, não faz mal. Pois são filmes que vão fazer, e filmes de propaganda no Brasil. Mas faça burocracia e de forma a que se obriguem a não converter a coisa em disco, só filme. Assim ninguém saberá estudar a coisa cientificamente e o faremos nós, na Discoteca aí. E é bom reservar uns cinco ou seis fonogramas feios para mostrar para essa gentarada e desencaminhar pela desilusão (ANDRADE, ALVARENGA, 1983, pp. 159-160, citado por MACARIO, 2006, p. 29).

Em 1932, Mário de Andrade integra o movimento contra-revolucionário em São Paulo. Essa simpatia atrai a atenção dos políticos. Em 1935, ele é nomeado para o cargo de Chefe da Divisão de Expansão Cultural e para Diretor do Departamento de Cultura pelo prefeito Fábio Pardo. No aspecto ético de aceitar o cargo, para Silvano Santiago, repousam cinco princípios de comportamento:

(a) foi solicitado a se agregar ao governo, não é um oferecido, é antes de tudo um convidado cujo valor técnico (na área cultural) é reconhecido; (b) daí decorrem a ausência de qualquer manobra dúbia de aproximação das autoridades superiores e a utilização do manjado tráfico de influências; (c) a exemplaridade do seu caso se estabelece por romper com o círculo vicioso do favoritismo no acesso ao cargo

¹⁶ *Pathé-Baby*, além de denominar uma câmera, era título de obra de Antônio de Alcântara Machado, morto em 14 de abril de 1935. *Pathé-Baby* é o livro de crônicas com o qual estreia, em 1926, nitidamente encantado com as possibilidades do cinema.

público; (d) por isso, pode demonstrar, e sempre demonstrará, o orgulho da cabeça levantadíssima; (e) finalmente, salienta-se a independência do intelectual, indispensável para a liberdade de ação (SANTIAGO, 1989, apud KLAMT, 2003, p. 101).

O mesmo autor estabelece que Mário descobre a máquina burocrática emperrada e a limitação de verbas, além de um Departamento de Pessoal completo e nomeado.

Sua nomeação como diretor acontece no ano de 1935. No artigo I, Título I do Ato nº 861 (em Atos do Município de São Paulo do no de 1935, nº 762-990) estão definidos os objetivos do Departamento de Cultura que são:

a) estimular e desenvolver todas as iniciativas destinadas a favorecer movimento educacional, artístico e cultural; b) promover e organizar espetáculo de arte e cooperar em um conjunto sistemático de medidas, para o desenvolvimento da arte dramática, e, em geral, da música, do canto, do teatro e do cinema; c) pôr ao alcance de todos, pelos serviços de uma estação radiodifusora, palestras e cursos populares de organização literária ou científica, cursos de conferências universitárias, sessões literárias e artísticas, enfim, tudo o que possa contribuir para o aperfeiçoamento e extensão da cultura; d) criar e organizar bibliotecas públicas, de forma a contribuir eficazmente para a difusão da cultura em todas as camadas da população [...] (KLAMT, 2003, p. 101).

Mário de Andrade fez a pedagogia da modernização do país, disseminou idéias e fecundou outras. Martin Cezar Feijó entende que em Mário de Andrade se encontram os primeiros passos para uma consciente e profunda política cultural para o Brasil, transcendendo o meramente artístico. Foi ele que antecipou propostas que se ampliaram posteriormente, e que ainda não se esgotaram¹⁷. Hoje em dia a política cultural discute a própria concepção de cultura e sua importância. Para esse autor, Mário de Andrade foi precursor na valorização do que hoje é percebido como a "cultura dos outros". Isto é, minha identidade cultural não se anula na diferença, mas se fortalece, desde que tudo seja visto como em elaboração e não como coisas acabadas, estanques. Mário procura uma identidade de classe, de nação mais libertária.

Para Valdemir Klamt, ele quer que a atividade cultural seja viva. Em relação ao Teatro Municipal, por exemplo, pelo qual foi pessoalmente responsável como chefe da Divisão de Expansão Cultural, Mário almejava que fosse um espaço onde estivessem sendo apresentados os melhores espetáculos de drama, dança e música do país e do mundo, quer contemporâneos ou da tradição. Para ele, a ação socializadora da arte precisa ser maximizada. Os outros projetos de Mário no Departamento eram a Rádio-Escola, 145 atos e instruções de interesse público, palestras, conferências, cursos e sessões artísticas de caráter educativo e cultural. Os concertos, trios, quartetos, grupos corais que se apresentavam no Teatro Municipal também realizam

¹⁷ FEIJÓ, (1992), apud KLAMT (2003), p. 102.

apresentações em praças públicas gratuitamente. Havia, ainda, o cinema educativo pedagógico e popular, uma escola de dança e uma escola municipal de música.

Numa entrevista concedida, Mário de Andrade é entrevistado após a elaboração do anteprojeto Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937, a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema: por que o quarto museu é chamado Museu de Artes Aplicadas e Técnica Industrial? Então a técnica industrial é uma arte?

Arte é uma palavra geral que neste seu sentido geral significa a habilidade com que o engenho humano se utiliza da ciência, das coisas e dos fatos. Isso foi aproveitado para preencher uma feia lacuna do sistema educativo nacional, a meu ver, que é a pouca preocupação com a educação pela imagem, o sistema talvez mais percuciente de educação. Os livros didáticos são horrorosamente ilustrados; os gráficos, mapas, pinturas das paredes das aulas são pobres, pavorosos e melancolicamente pouco incisivos; o teatro não existe no sistema escolar; o cinema está em três artigos duma lei, sem nenhuma ou quase sem nenhuma aplicação. Aproveitei a ocasião para lembrar a criação dum desses museus técnicos que já estão se espalhando regularmente no mundo verdadeiramente em progresso cultural. Chamam-se hoje mais ou menos universalmente assim, os museus que expõem os progressos da construção e execução das grandes indústrias, e as partes de que são feitas as máquinas inventadas pelo homem [...] (KLAMT, 2003, p. 159).

Em muitas ocasiões o livro nos envia à feição cinematográfica. O narrador, ao se fundir ao mundo particular de seus personagens, apreende a cena no que ela tem de fundamental. O sobrevir de imagens é seguido de divagações do narrador; não obstante há recursos de rescisão, close, planos de ajuste, comunicação telegráfica, metonímias, entre outras, que centralizam a eficácia da narrativa na imagem.

Mário traduz este cinematógrafo de letras de Paulo Barreto para o romance. As imagens, em múltiplas significações, levam o leitor a procurar. A busca de caminho é dos personagens e do próprio leitor que deve tecer a sua configuração da história. As letras do narrador, como uma câmera, estabelecem imagens que ora saem dos olhos dos personagens, ora encoberta, espiona a cena. É a escritura como tela na superfície da folha, já que Mário de Andrade aposta mais na força da imagem provocando a montagem de cada um do que em um único enfoque [...] O beijo na biblioteca também é um momento filmico. Não só o narrador o nomeia assim, como corta a cena, desviando o olhar do beijo para a estante. Sua tela como escritura faz um legítimo corte cinematográfico. Há também momentos em que Mário, diante da interpretação de Fräulein, como em uma exibição de uma fita, refere-se à reação de um público espectador: “Como o público poderia se interessar por uma fita dessas? Não aplaudiu.” (GONÇALVES, 2006, p. 56).

As descrições fundamentais de um narrador fazem lembrar cenas de cinema. Em uma carta enviada a Sérgio Milliet, Mário de Andrade classifica seu romance: “Atualmente escrevo Fräulein, romance. É possível que fique no meio, como todas as grandes empreitadas que tomo. Cinematográfico.” (BIRELLI; CALLIPO, 2009, p. 6).

O FILME LIÇÃO DE AMOR

Em Lição de amor, adaptação do romance *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, dirigida por Eduardo Scorel, uma governanta alemã é contratada por uma rica e tradicional família da burguesia paulista dos anos 1920 para dar aulas de alemão e piano para os filhos, incluindo um rapaz, Carlos, a quem ela também deverá iniciar sexualmente (ESTEVES, 2010, p.4). Em depoimento reproduzido pelo jornal Folha de São Paulo, Scorel discorre sobre as concepções que nortearam a adaptação do romance de Mário de Andrade. O cineasta afirma ter optado por “uma narrativa mais linear, concentrada na evolução das relações entre os personagens”. O romance teria dado ao escritor, segundo Scorel, um espaço para escrever sobre seus contemporâneos e satirizar a burguesia do seu tempo. No entanto, para o cineasta, ainda que se trate de um filme de época, com sua ação desenvolvida nos anos 1920, a preocupação da versão cinematográfica não é essa. A opção por concentrar as ações da trama na casa e em seus jardins e, além disso, reduzir os personagens a apenas os membros da família, seus empregados e a governanta, procurou-se “dar valor mais permanente à situação em foco. Através de certa abstração buscando tratar de um tema que se referisse a práticas e valores do nosso tempo”. Dentre os vários aspectos do romance que poderiam ser levados às telas, sua atenção teria se voltado para o processo pedagógico profundamente repressivo e a violência dos mecanismos utilizados pelo pai em nome da proteção do filho. Em Lição de amor, a hipocrisia que atravessava os padrões morais da “tradicional família paulista” é desvelada a partir do relacionamento que surge entre Carlos e Elza, das relações que se estabelecem entre os habitantes da mansão, todos submetidos aos desígnios do pai, chefe da família.

Conforme no filme Lição de Amor, Felisberto Souza Costa é o pai de uma típica família burguesa paulista dos anos 1920 (ARAÚJO, 2010, p. 1). Elza (Fräulein) é uma alemã de trinta e cinco anos, retirante de sua pátria em ruínas, após a 1ª Guerra Mundial, que tem como profissão a de Professora de Amor, cujo objetivo é o de iniciar sexualmente os jovens adolescentes. Souza Costa contrata os "serviços" de Fräulein com o intuito de que seu filho, Carlos, inicie sua vida sexual de forma limpa, asséptica, sem se "sujar" com prostitutas e aproveitadoras. Ela afirma naturalmente que é uma profissional, séria, e que não gostaria de ser tomada como aventureira. Oficialmente, Fräulein exerceria as funções de governanta e professora de alemão e piano de Carlos e de suas três irmãs: Maria Luiza, Laurita e Aldinha. No início, ela se ressentia por não conseguir prender a atenção de Carlos. Ele é muito disperso, mas gradualmente vai envolvendo-o na sua sedução. Ela lhe dá aulas todas as tardes e cada vez mais Carlos se esforça para aprender seus ensinamentos, aguardando ansioso a hora de seus

encontros. Laura, esposa de Souza Costa, vendo as intimidades do filho com a professora, resolve falar com Fräulein e pedir para que deixe a família. Ela esclarece seu propósito de forma incrivelmente natural, e após uma conversa com o marido, a mãe decide que é melhor para seu filho que ela continue com suas lições. Com o tempo, Carlos começa a se viciar em 'estudar'. Certamente, a didática de Fräulein é muito boa. Souza Costa entende que é hora da professora se despedir. Assim, ele surpreende Carlos com Fräulein (tudo já armado) e utiliza desse pretexto para afastá-los.

Segundo esse autor foram realizadas críticas sobre o filme. Lição de Amor é um ótimo filme brasileiro, cujo roteiro foi adaptado do romance *Amar, Verbo Intransitivo*, do escritor modernista Mário de Andrade. Realizado por Eduardo Escorel, que também co-assina o roteiro, o filme procura mostrar a grande hipocrisia social vigente na metrópole paulista dos anos 1920. O trabalho de Escorel é fantástico, sendo mais que merecido o troféu por ele ganho no Festival de Gramado. Além da competente direção, o filme apresenta ainda uma bela fotografia, a excelente música de Francis Hime e ótimas interpretações, com destaques para os trabalhos das atrizes Lilian Lemmertz e Irene Ravache.

Em entrevista realizada com Eduardo Escorel, roteirista e diretor do filme *Lição de Amor*, Marco Freitas pergunta a este como foi a estréia como Diretor em longas com "*Lição de Amor*" (1975), um drama quase que unanimemente prestigiado pela crítica Latino-Americana, que conseguiu boa receptividade e foi considerado um paradigma do cinema artesanal?

Depois de quase uma década como Montador, chegou naturalmente o momento de dirigir o meu primeiro longa de ficção...esse era um projeto meu desde o início, e eu embarquei no projeto com certa naturalidade (risos). Eu conhecia inicialmente, apenas de referência o Romance de Mário de Andrade "*Amar, Verbo Intransitivo*". Em 1972, saiu uma reedição do livro, que antes disso era bem difícil de ser encontrado, e eu então li e comecei a trabalhar numa roteirização com o Eduardo Coutinho ("*O Homem Que Comprou o Mundo*" / Co-Roteirista de "*A falecida*", "*Garota de Ipanema*", etc), e três anos depois, no início de 1975, consegui realizar o filme. Foi um processo natural e tranquilo, também com suas dificuldades naturais de fazer um filme no Brasil (FREITAS, 2001, p. 136).

CONCLUSÃO

Para Mário de Andrade, a produção artística necessita deixar de equivaler a uma presteza a que uma nata de especialistas se consagra. Ele sempre alimentou a acuidade de que a arte fosse um incorruptível inventar, na avaliação em que ela se proporcionasse como uma atividade comum, e por isso inteligível e acessível a todos os homens. A Arte exprime seu caráter grupal e coletivo pelo episódio de compor a própria integração da história em sociedade. Pela obliquidade do questionamento do formalismo, Mário obteve o alvo acossado ao longo de toda

a sua invenção: ir além do divórcio entre arte e coletividade. Em sua estética, Mário defende que a arte precisa ter função no contexto da vida em sociedade.

Em *Amar, Verbo Intransitivo*, não é demais lembrar que a atitude geral de Mário de Andrade é antiburguesa, em uma incondicional suspeição dos valores intelectuais, estéticos, e morais da burguesia. Suas ofensivas são pungentes, corrosivas e mordazes. A batalha à educação brasileira Mário não resguarda suas críticas e condenações.

Não se deve encurtar a ler a obra *Amar, verbo intransitivo* de Mário de Andrade, apenas pela passagem sociológica e política, por mais abertas que indicam ser suas intenções. Sugere-se conectar arte - vida na obra *Amar verbo intransitivo*. Em outras expressões, uma vez que ela aborda a grandeza humana em toda sua intensidade, esta obra faculta ser trabalhada como um texto nefasto na modernidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de; ALVARENGA, O. **Cartas**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

ARAÚJO, C. A. de. 70 anos de cinema. **Tecnologia e Cinema**, Maricá, 2010. Disponível em: <[http://www.65anosdecinema.pro.br/1182-licao_de_amor_\(1976\)](http://www.65anosdecinema.pro.br/1182-licao_de_amor_(1976))>. Acesso em: 23 dez. 2010.

AVELLAR, J. C. **Cinema e literatura no Brasil**. São Paulo: Câmara do Livro, 1994.

BIRELLI, B. S.; CALLIPO, D. M. *Amar, verbo intransitivo e lição de amor: uma análise comparativa*. In: SIMPÓSIO GÊNEROS HÍBRIDOS DA MODERNIDADE, 3., 2009, Assis. **Anais...** Assis: UNESP, 2009. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/eventos/ix_seminariolhm/8.1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2010.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COIMBRA, M. da S. O cinema e seus meios: caminhos e tecnologias do cinema em busca da literatura. **Revista Darandina**, Juiz de Fora, v.1, n. 2, p. 1-12, 2009.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DONALD, J. **Psychoanalysis and cultural theory**. Londres: Mcmillan Education, 1991.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da et al. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-76.

FEIJÓ, M. C. **O que é política cultural?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FRANÇA, J. de S.; FLECK, G. F. João Guimarães Rosa: fortuna: crítica 1. **Revista Darandina**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2009.

FREITAS, Marco. Cinema. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 136, 2001.

GONÇALVES, L. A. **Um grito chamado desejo**: a voz na criação polifônica de Mário de Andrade. 2010. 208 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia da Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/file/download.aspx?idfile=160805>>. Acesso em: 15 dez. 2010].

KLAMT, V. **O intelectual Mário de Andrade e suas políticas culturais**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1>. Acesso em: 11 dez. 2010.

MACARIO, L. C. **Um outro macunaíma**: a recriação da rapsódia na trajetória do cinema brasileiro. 2006. 191 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós Graduação em Antropologia, Niterói.

NOVAES, C.C. A literatura vai ao cinema e vice-versa: dos diálogos entre amar, verbo intransitivo e menino de engenho. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 8, n. 15, 2009.

PEREIRA, M. do R. A. Literatura e cinema: vidas secas. **Revista Darandina**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina_anteriores/v2n3/files/2010/01/artigo041.pdf>. Acesso: 16 maio 2010.

RIBEIRO, E. S. A humanização da cachorra baleia vs. a animalização de Fabiano: uma análise descritiva da tradução do livro Vidas Secas para o cinema. **Revista Darandina**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 1-12, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandinaanteriores/v2n3/files/2010/01/artigo031.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2010.

RIO, João do. **Cinematographo**. Porto: Chandon/Lello, 1909.

SANTIAGO, S. O intelectual modernista revisitado. In: SANTIAGO, S. **Nas malhas da letra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 165-175.

SILVA, A. P. da. Na sala de projeção: literatura e cinema em diálogo. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 8, n. 15, jan./jun. 2009.

TAVARES, E. F.; WERNER, J. de A. O Próspero de Shakespeare na adaptação cinematográfica de Peter Greenaway: intertextualidade e intermedialidade em A última tempestade. **Revista Darandina**, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2009.

XAVIER, I. **Cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAPÍTULO 9

FACETAS DA FÍSICA EM *MAHLERS ZEIT*: UMA ABORDAGEM DAS CIÊNCIAS EXATAS NA LITERATURA

DOI: 10.47402/ed.ep.c20218018653

Carla Luciane Klos Schöninger, Doutoranda em Letras (UFRGS e UP), professora de Português, Literatura e Inglês, IFFAR

Er füllte Blatt um Blatt mit Zahlen; dünne Zeichen in schwarzer Tinte.
(KEHLMANN, 1999, p.60)

RESUMO

Esta investigação literária objetiva examinar o envolvimento das ciências exatas e o processo de pesquisa, divulgação e escrita acadêmica no romance *Mahlers Zeit* [Tempo de Mahler], do escritor de língua alemã Daniel Kehlmann. O protagonista David Mahler é um físico que dedica seu tempo aos estudos científicos e busca, incansavelmente, o reconhecimento pela resolução de cálculos ligada à Segunda Lei da Termodinâmica. Elevam-se aqui os estudos de Transárea do teórico Ottmar Ette e a noção de transdisciplinaridade como terminologia que abrange as múltiplas lógicas relacionais, considerando um contínuo entrecruzamento de várias disciplinas. As escolhas e estilo de vida do físico David Mahler refletem em consequências irreversíveis, mostrando que as transformações de energia e as variáveis podem resultar na desorganização de um sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Física, matemática e literatura; Estudos de Transárea; Transdisciplinaridade; *Mahlers Zeit*.

INTRODUÇÃO

1. TEMPO DE KEHLMANN

O escritor de nacionalidade germano-austríaca Daniel Kehlmann nasceu em Munique, no ano de 1975. A partir de 1981 viveu em Viena, Áustria, e estudou Filosofia e Literatura no *Kollegium Kalksburg*. Atuou como docente em Poética em Wiesbaden, Göttingen, Tübingen e Köln. É membro da Academia Alemã de Língua e Poesia e da Academia de Ciências e Literatura de Mainz.

O escritor Kehlmann em muitas de suas obras eleva a fama e o anonimato como temáticas norteadoras da constituição ficcional. Ele nasceu de uma família de artistas de classe alta, o pai era diretor de teatro e a mãe atriz. O pai Michel Kehlmann teve grande sucesso em

uma de suas produções e o filho pôde acompanhar a conquista do sucesso, bem como sua rápida supressão. O avô do escritor, Eduardo Kehlmann, escreveu dois romances expressionistas: *Von Pauli bis Palmarum* e *Der Roman des Herrn Franziskus Höndl*.

Neste sentido, as raízes artísticas já estão impregnadas no próprio sangue e ascendência do escritor alemão. O estudioso polonês Adam Soboczynski, no texto „*Ein Porträt des Autors*“ (2009), nas poucas páginas que escreve sobre Kehlmann, menciona por várias vezes o sucesso, a fama e o reconhecimento, questões que parecem ser preocupações do próprio escritor. Em uma parte do texto, Soboczynski discute que a falta de sucesso, o fracasso, torna o escritor amargo, desagradável, arrogante, mas ao mesmo tempo, inteligente e mais observador. Já o sucesso é ameno, conciliador, com ele a vaidade é satisfeita, mas infelizmente, também a ambição.

A experiência de escrita sobre o retrato de Kehlmann fez com que Soboczynski percebesse a premência de objetividade e despretensiosidade na construção discursiva sobre o outro:

Até porque a pessoa que o retrata está em busca de uma ruptura no *curriculum vitae* que pode se tornar uma âncora narrativa: uma experiência de guerra; um grande amor fracassado; uma experiência da decadência ou ascensão; o sucesso que mudou tudo o que era antes; a fama que se instaura e com a qual o retratado se rompe ou não. Nenhum retrato está isento de um retoque, mas ludibria o contrário, de preferência eliminando o "eu": onde predomina o "um" e as construções passivas, o que é subjetivo e vão, deve parecer objetivo e despretensioso¹⁸. (SOBOCZYNSKI, 2009, p.49).

O ato de retratar alguém não isenta a autonomia e a responsabilidade de quem o faz e de alguma forma, a caricatura de si mesmo emerge. Soboczynski sublinha o pensamento do filósofo Helmuth Plessner de que todo mundo, em determinado momento, se torna “ ‘a caricatura de si mesmo’, já que o interior que se deseja expressar às vezes se estilhaça nos

¹⁸ As citações desta obra foram traduzidas por mim dada a inexistência de tradução da obra para a língua portuguesa. Schon deshalb, da derjenige, der porträtiert, im Gegenüber nach dem Bruch im Lebenslauf sucht, der zum Erzählanker werden kann: ein Kriegserlebnis; eine grosse, gescheiterte Liebe; ein Abstiegs-oder ein Aufstiegs-erlebnis; der Erfolg, der alles veränderte, was vormals war; der Ruhm, der sich einstellte und and dem der Porträtierte zerbrach oder eben nicht. Kein Porträt ist frei von Zurichtung, täuscht aber Gegenteiliges vor, vorzugsweise, indem das „ich“ eliminiert ist: Wo das „man“ und Passivkonstruktionen dominieren, soll objektiv und uneitel wirken, was subjektiv und eitel ist.

limites do corpo e nas suas possibilidades limitadas de expressão”.¹⁹ (SOBOCZYNSKI, 2009, p.49).

Diante das possibilidades limitadas de expressão, Kehlmann retrata a si mesmo em muitas de suas obras, principalmente ao versar sobre a busca pelo reconhecimento através das várias técnicas e estilos ficcionais. Dentre suas publicações, os romances: *Beerholms Vorstellung* [Espetáculo de Beerholm] (1997), *Unter der Sonne* [Sob o sol] (1998), *Mahlers Zeit* [Tempo de Mahler] (1999), *Der fernste Ort* [O lugar mais distante] (2001), *Ich und Kaminiski* [Eu e Kaminski] (2003), *Die Vermessung der Welt* [A medida do mundo] (2005), *Leo Richters Porträt* [O retrato de Leo Richter] (2009), *Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten* [Fama: um romance em nove histórias] (2009), *F.* (2013), *Du hättest gehen sollen* [Você deveria ter partido] (2016) e *Tyll* (2017). Também publicou peças teatrais e produziu roteiros de cinema.

O escritor é vencedor de prêmios como: *Heirich von Kleist* e *Thomas Mann*. É uma figura muito conhecida na Europa e a nível mundial, tendo várias de suas obras traduzidas para diferentes idiomas. O tempo de Kehlmann é representado por uma literatura que contempla majoritariamente as investigações científicas, seu registro, o processo de escrita acadêmica e literária, bem como a busca pelo prestígio e sucesso.

2. MAHLERS ZEIT [TEMPO DE MAHLER]

Em *Mahlers Zeit* [Tempo de Mahler], Kehlmann traz o personagem David Mahler, que desde cedo se dedica aos estudos da física e que, certa noite teve a maior descoberta de sua vida. Passa muito tempo fazendo leituras e escrevendo sobre sua teoria acerca do tempo e da termodinâmica: “Então ele pegou um lápis, colocou a ponta em uma folha de papel e – começou [...] E ele escreveu”.²⁰ (KEHLMANN, 1999, p.13). Sua inspiração estava nos livros de físicos famosos, desde os antigos aos pesquisadores contemporâneos: “Ele voltou para sua mesa. Na

¹⁹ „die Karikatur seiner selbst“ wird, da das Inner, das man zu Sprache bringen möchte, an den Grenzen des Körpers und dessen begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten bisweilen zerschelle.

²⁰ Todas as citações da obra são traduzidas por mim, dada a inexistência de tradução dessa até o momento. Dann nahm er einen Bleistift, setzte die Spitze auf ein Blatt Papier und – begann [...] Und er schrieb.

estante acima estavam obras de Newton, Boltzmann, Zermelo, Mach, Einstein, Prigogine, Valentinov”.²¹ (KEHLMANN, 1999, p.15).

O físico telefona ao amigo Marcel e conta que finalmente encontrou a resolução para sua teoria. Sem ao menos fazer cópias, imediatamente envia suas fórmulas e cálculos sobre a teoria do tempo ao famoso pesquisador Valentinov: “é sobre a segunda lei da termodinâmica²². A Lei do Tempo. A desordem num sistema fechado só pode permanecer ou crescer”.²³ (KEHLMANN, 1999, p.31). David faz várias tentativas de publicação, bem como tenta expor suas ideias em conferências, mas não tem reconhecimento da academia e seu trabalho não é estimado. Ele trabalha arduamente em sua pesquisa: “No final de semana ele havia preenchido cento e quarenta folhas e sabia que era muito mais difícil e demoraria muito mais do que esperava”²⁴ (KEHLMANN, 1999, p. 56), ele dorme pouco, não tem hábitos saudáveis, o que resulta em problemas cardíacos.

David sente o aperto no peito, coração acelerado, pulsação forte, mesmo assim, insiste em encontrar Valentinov. Ao encontrá-lo, era “[c]omo se algo explodisse em seu peito. A dor correu por ele, o encheu, encheu tudo, encheu o mundo e - acabou. Ele caiu”.²⁵ (KEHLMANN, 1999, p.150). Neste momento, sua voz não sai, ele cai no chão, vê o sol, a geleira e fecha os olhos, como se nunca tivesse estado lá. Marcel questiona Valentinov sobre os cálculos do amigo David, e ele responde: “Mas nem mesmo seus cálculos estavam corretos. E o resto -

²¹ Er ging zu seinem Schreibtisch zurück. Im Bücherregal darüber standen aufgereiht die Werke von Newton, Boltzmann, Zermelo, Mach, Einstein, Prigogine, Valentinov.

²² Dois enunciados, aparentemente diferentes ilustram a 2ª Lei da Termodinâmica: Enunciado de Clausius: *O calor não pode fluir, de forma espontânea, de um corpo de temperatura menor, para um outro corpo de temperatura mais alta.* Tendo como consequência que o sentido natural do fluxo de calor é da temperatura mais alta para a mais baixa, e que para que o fluxo seja inverso é necessário que um agente externo realize um trabalho sobre este sistema. Enunciado de Kelvin-Planck: *É impossível a construção de uma máquina que, operando em um ciclo termodinâmico, converta toda a quantidade de calor recebido em trabalho.* Fonte: <https://www.sofisica.com.br/conteudos/Termologia/Termodinamica/2leidatermodinamica.php>

²³ Es geht um den zweiten Hauptsatz der Thermodynamik. Das Gesetz der Zeit. Die Unordnung in einem geschlossen System kann nur gleich bleiben oder wachsen.

²⁴ Am Ende der Woche hatte er hundvierzig Blätter gefüllt und wusste, dass es viel schwieriger war und viel länger dauern würde, als er vermutet hatte

²⁵ Als ob etwas in seiner Brust explodierte. Der Schmerz raste durch ihn, erfüllte ihn, erfüllte alles, erfüllte die Welt und- war vorbei. Er fiel.

especulativo! Especulação pura, não ciência. Nada disso é duradouro”.²⁶ (KEHLMANN, 1999, p.157). Como não havia cópias das equações, fórmulas e cálculos, Marcel deveria apenas acreditar nas palavras do físico, ficando na dúvida sobre a pesquisa de David: especulação ou descoberta.

Outros excertos ilustram o empenho de Mahler:

“Ele trabalhou o dia todo. Ele não escreveu nada, mas guardou por completo todas as fórmulas em sua memória: isso exigia mais concentração, mas desta forma fluía mais rápido²⁷” (p. 88), “David trabalhou em sua palestra por meio ano²⁸” (p.80), “Ele escreveu por algumas semanas em sua dissertação, Processos Termodinâmicos Acíclicos, e foi aprovado com honras²⁹” (KEHLMANN, 1999, p. 74)

A dedicação de David Mahler é acentuada na dissertação de Mestrado de Ubiratan Machado Pinto: *A poética da ciência: uma verificação analítica em três romances de Daniel Kehlmann*; nessa, ele descreve que

O ensaio científico para perseguir algo predominantemente evitado de insolucionável é o desafio que o autor Daniel Kehlmann lança no jogo narrativo da história de David Mahler. O obcecado físico, no entanto, sabe que seria uma ilusão a possibilidade de divulgarem suas fórmulas, ninguém concederia créditos a sua exaustiva investigação, uma vez que o “tempo é invencível”. (PINTO, 2012, p.51)

Kehlmann apresenta um estudioso da área de Ciências Exatas, que dedica a vida à escrita de sua obra: uma teoria; numa busca incansável pelo reconhecimento. Na escrita são eminentes as reflexões sobre a construção científica, a pesquisa, as leituras, eventos na academia e publicações.

3. QUESTÕES TRANSDISCIPLINARES

Por meio de cálculos matemáticos, equações e fórmulas e análise de variáveis na física, Kehlmann constrói seu personagem David Mahler. Um estudioso que circunda as diferentes

²⁶ Aber nicht einmal seine Berechnungen waren richtig. Und der Rest-spekulativ! Reine Spekulationen, keine Wissenschaft. Nichts davon haltbar.

²⁷ Er arbeitete den ganzen Tag. Er schrieb nichts mehr auf, sondern hielt alle Formeln vollständig in seinem Gedächtnis fest: Das erforderte mehr Konzentration, aber dafür ging es schneller.

²⁸ David arbeitete ein halbes Jahr an seinem Vortrag.

²⁹ Er schrib ein paar Wochen an seiner Dissertation, Azyklische thermodynamische Prozesse, und bestand mit Auszeichnung.

disciplinas da área das ciências exatas enquanto “vacila entre o terreno do delírio, do sonho, e da vigília, da consciência do que ele faz e pensa”. (PINTO, 2012, p.49).

Esse movimento entre disciplinas é marcado pelos Estudos de Transárea, traçados pelo teórico alemão Ottmar Ette; que além de destacar na poética do movimento, envolvendo concepções móveis entre territórios e espaços, aborda as relações entre áreas de conhecimento, como o próprio pontua:

Aos Estudos de Transárea interessam menos os espaços do que os caminhos, menos as demarcações de fronteiras do que os deslocamentos de fronteiras, menos os territórios do que relações e comunicações. Pois nossa era de redes exige concepções científicas móveis e relacionais, transdisciplinares e transárea. (ETTE, p.207, 2016)

Ao estabelecer que vivemos em uma “era de redes” que exige concepções transdisciplinares e relacionais, percebe-se o quanto todas as formas de conhecimento inter-relacionam-se e isso ocorre através de lógicas diversas. A exemplo da obra em estudo; matemática e física são compreendidas pelo olhar literário, em descrições que adentram a ciência através das pesquisas, das leituras e das discussões, pois

[p]ara além das dimensões de comparação, transferência e interdependência, isso envolve uma constelação transareal de conhecimento e da ciência, preenchendo uma poética do movimento, capaz de compreender processos fundamentais complexos em seus diversos e contraditórios contextos de vida, tanto transdisciplinares quanto multi-perspectivos.³⁰ (ETTE, 2017, p.345, tradução minha).

Neste sentido, a concepção transareal é orientada pelo movimento, pela troca e pelos processos mutuamente transformadores, o que permite múltiplas percepções. Letras/ números, palavras/ cálculos, fórmulas/ frases, equações/conotações e variáveis/ interpretações- aparentes avessos que se harmonizam no texto literário.

A literatura traz a mobilidade do conhecimento, mobilidade que possibilita as relações entre comunidades e sociedades de distintas maneiras. Nas relações “TransAreais”, que “TransBordam” territórios e culturas, mais do que meras integrações ocorrem; elevam-se nessas, as “TransFormações”, aprendizagens que abrangem as vivências, as convivências e o saber viver juntos. No contexto contemporâneo, (pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia, e nessa, a quarta fase da Globalização) mais do que nunca, o acesso à

³⁰ Diesseits und jenseits der Dimensionen von Vergleich, Transfer und Verflechtung ist es einer transarealen Wissens- und Wissenschaftskonstellation um eine Poetik der Bewegung zu tun, die in der Lage ist, fundamentalkomplexe Prozesse in ihren vielfältigen und widersprüchlichen Lebenszusammenhängen ebenso transdisziplinär wie vielperspektivisch zu erfassen.

literatura é facilitado, abrindo possibilidades “TransContinentais”, “TransAtlânticas”, “TransPacíficas”, descentralizadas e rizomáticas, ou seja, configurações criadas por meio de redes de conexões.

Ette trata dos níveis: cultural, linguístico, temporal, medial, espacial e vetorial e assinala o nível disciplinar como: transdisciplinar. Para ele, deveríamos pensar em: “estruturações transdisciplinares que aspirem não ao intercâmbio interdisciplinar entre interlocutores fixamente ancorados em suas disciplinas, mas sim ao contínuo cruzamento de distintas disciplinas”. (ETTE, 2016, p. 199).

O entrecruzamento de disciplinas é sublinhado pelo uso do prefixo “trans”, exprimindo o significado de “para além de”, “através”. Considerando “o contexto de uma práxis científica transdisciplinar ativa”, os domínios de conhecimento podem ser dinamizados, permitindo inter-relações mais fortes e flexíveis.³¹ (Segundo ETTE, 2016, p.37).

A transdisciplinaridade, como princípio de comunicação entre as disciplinas, assinala as conexões entre diferentes áreas, por isso não poderia deixar de mencionar a perspectiva do filósofo contemporâneo Charles Taylor no que concerne à ciência e sua rede de relações. As leis naturais e o universo são consideradas por ele como um gigantesco mecanismo em que tudo se conecta de alguma forma:

A ciência é para mim não uma massa de informações desconexas, mas a certeza de que não há alteração no universo, não há movimento de um átomo nem sensação de uma consciência que não vá e venha e absoluta concordância com as leis naturais; a certeza de que nada pode existir fora do gigantesco mecanismo de causa e efeitos; a necessidade move as emoções em minha mente. (TAYLOR, 2011, p.587).

Todo e qualquer movimento ou acontecimento está direta ou indiretamente conectado às leis da natureza. Causa e efeito movem o mundo, movem as emoções, movem os personagens. Toda e qualquer ação possui consequências, para Mahler não foi diferente. As coisas e o tempo, o passado e o futuro dependem de ações realizadas, eventos ocorridos e artefatos usados.

O personagem David trata disso em uma conversa com sua companheira Katja:

“A Física”, disse David, “não conhece o tempo. O verdadeiro, o acíclico, que direciona do passado ao futuro. Ou talvez: mas apenas por meio de uma única

³¹ In the context of a transdisciplinary active but in all instances disciplinary braced scientific praxis, the most widely varying realms of knowledge can be dynamized and can communicate with one another in a fashion that is at once substantially stronger and more flexible.

formulação. A Segunda Lei da Termodinâmica, a qual diz que a desordem deve sempre aumentar” [...] “Nesta Segunda Lei”, disse ele, “está a única ligação entre as coisas e o tempo. Se pudéssemos substituí-la³²”. (KEHLMANN, 1999, p.107)

O personagem percebe que talvez devesse ter feito algo diferente no passado, tanto nas relações acadêmicas quanto profissionais, pois percebe que não possui credibilidade em seus discursos, descobertas e publicações; um efeito devastador para quem vive para e pela Física.

Ele escreveu um ensaio sobre os processos térmicos em líquidos que foi publicado em *Facetas da Física*. Na edição seguinte, havia três cartas ao editor. Uma chamou o artigo de “muito interessante”, outra de “confuso” e a terceira falou de “um acúmulo de discussões sem sentido, erros e fantasia³³” (KEHLMANN, 1999, p.73)

Mahler não contava com variáveis que impedissem seu triunfo na carreira acadêmica. Apesar de chegar a resultados exatos e precisos em seus cálculos, dentre os resultados possíveis para sua vida, os efeitos não condisseram com as expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa sobre o tempo de Mahler mostra que apesar de a lei da termodinâmica alegar que “a desordem num sistema fechado só pode conservar-se ou crescer”, no texto literário investigado há uma contradição a tal teoria, já que Mahler não conseguiu ascender e nem permanecer em sua posição na academia, apesar de todo o empenho como pesquisador, sua estima e reputação decaem e decrescem.

Os Estudos de Transárea, de Ottmar Ette, são orientados pelo movimento e pela troca o que permite percepções múltiplas, a título de exemplo, o movimento entre as diferentes disciplinas: matemática, física e literatura e seu entrecruzamento transdisciplinar exibiram uma rede de conexões entre as ciências exatas e a literatura. Através de personagens inventados e de um enredo ficcional, entendeu-se a precisão dos números matemáticos e o processo de pesquisa

³² “Die Physik”, sagte David, “kennt die Zeit nicht. Die wirkliche, die azyklische, die von der Vergangenheit in die Zukunft gerichtete. Oder doch: aber nur durch eine einzige Formulierung. Den zweiten Hauptsatz der Thermodynamik. Der sagt, dass die Unordnung immer wachsen muss“ [...] „In diesem zweiten Hauptsatz“, sagte er, „liegt die einzige Verbindung zwischen den Dingen und der Zeit. Wenn wir ihn ausser Kraft setzen könnten“.

³³ Er schrieb einen Aufsatz über thermische Prozesse in Flüssigkeiten, der in den Facetten der Physik veröffentlicht wurde. In der nächsten Ausgabe fanden sich drei Leserbriefe. Einer nannte den Artikel „hochinteressant“, einer „wird“ und der dritte sprach von „einer sinnlosen Ansammlung von Gerede, Irrtümern und Phantasie.“

científica na Física: conceitos, nomes de físicos renomados, divulgação científica e leis da física.

Mahlers Zeit esboça as facetas da Física, em suas peculiaridades que envolvem traços pessoais, emocionais, processos investigativos, bem como o estudo das propriedades da matéria, energia, observações de fenômenos e de forças naturais. A menção de David Mahler, de que: “‘A Física’ [...] não conhece o tempo”, aponta uma referência ao seu próprio tempo de vida, numa analogia à energia investida por ele ao longo de seu tempo de pesquisa. Um tempo cuja compreensão ultrapassa o entendimento da física, um destino que essa ciência, nem mesmo através do conhecimento científico ou da prática sistemática, é capaz de explicar.

REFERÊNCIAS

ETTE, Ottmar. Compass Rose of Concepts: Globalization, Vectorizations, Literatures of the World: Transareal Studies. In: ETTE, Ottmar. *Transarea: a Literacy History of Globalization*, Tradução: Mark W. Person. De Gruyter, Berlim, 2016.

_____. *WeltFraktale: Wege durch die Literaturen der Welt*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2017.

_____. Pensar o futuro: a poética do movimento nos Estudos de Transárea. ALEA: Estudos Neolatinos UFRJ, 2016. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/182-192>

KEHLMANN, D. *Beerholmes Vorstellung*. Hamburg: Rotwohlt Taschenbuch Verlag, 1997.

_____. *Unter der Sonne: Erzählungen*. Hamburg: Rotwohlt Taschenbuch Verlag, 1998.

_____. *Mahlers Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

_____. *Der fernste Ort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

_____. *Ich und Kaminski*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

_____. *Wo ist Carlos Montúfar? Über Bücher*. Hamburg: Towohlt Taschenbuch Verlag, 2005.

_____. *A medida do mundo*. Tradução Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KEHLMANN, D. *Leo Richters Porträt: sowie ein Porträt des Autors*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009.

PINTO, U. M. *A poética da ciência: uma verificação analítica em três romances de Daniel Kehlmann*. Dissertação de Mestrado. Disponível em:<

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56022/000858648.pdf?sequence=1>>.UFRGS,2012

SOBOCZYNSKI, A. Daniel Kehlmanns Porträt. In KEHLMANN, D. *Leo Richters Porträt: sowie ein Porträt des Autors*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução: Adail Sobra; Dinah Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

CAPÍTULO 10

AS CANÇÕES DO EXÍLIO DE GONÇALVES DIAS E MURILO MENDES: DOIS MOMENTOS DA HISTÓRIA DO BRASIL

DOI: 10.47402/ed.ep.c20218029653

Danniele Silva do Nascimento, Doutoranda em Linguística, UFPB

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo abordar as relações paródicas entre o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e o poema homônimo de Murilo Mendes além das relações históricas existentes entre eles. Através de uma reflexão teórico-bibliográfica, faz-se uma análise linguístico-literária do poema modernista a fim de evidenciar as referidas relações. Também se discute acerca do conceito de paródia, visto que essa foi a categoria de análise escolhida, buscou-se – além de conceituar – ressaltar a importância desse recurso dentro da criação literária. Ao final, procuramos refletir acerca da aplicabilidade de possibilidades de leitura do poema de Murilo Mendes nas séries finais do Ensino Médio, visando a um ensino de Literatura mais consistente, lúdico e atraente através da interdisciplinaridade Literatura-História.

PALAVRAS-CHAVE: Paródia, Gonçalves Dias, Murilo Mendes, Modernismo, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A Literatura tem a capacidade de reproduzir, mais ou menos, realidades históricas ou fictícias. Em qualquer língua que esteja expressa, ela dialoga com diversas áreas de conhecimento, como as Artes Plásticas, a Filosofia e a História. Esta última, a História, será o foco da análise que se deseja empreender. Como corpus de análise para o artigo científico, utilizaremos os poemas “*Canção do Exílio*”, da obra *Primeiros cantos* (1846), de Gonçalves Dias – poeta célebre a primeira geração Romântica, e “*Canção do Exílio*” (MENDES, 2000, p.17), que compõe a obra de Murilo Mendes, poeta futurista e surrealista da segunda fase do Modernismo brasileiro. Visa-se apreender as relações intertextuais e históricas que permeiam os dois poemas, mas principalmente o poema modernista.

Para ambos os autores, a condição do Exílio tem significados diferentes: Gonçalves Dias estudou Direito em Coimbra e, estando muito tempo longe das terras brasileiras, sentia-se exilado; já Murilo Mendes estabeleceu-se em Roma para lecionar Literatura Brasileira na Itália, dividindo-se entre conferências e docência. Os dois, longe de sua terra natal, sentem-se

deslocados e não se identificam com o local onde estão, mas são obrigados a ficar por causa de suas obrigações, ou seja, estão numa espécie de exílio.

Tal estudo justifica-se pela importância de perceber no texto literário não somente elementos estéticos, mas perceber a abordagem e o modo com o qual os escritores expuseram suas percepções acerca de determinados momentos históricos. É possível perceber uma relação, entre os dois poemas, que vai além da intertextualidade do título. Murilo Mendes retoma o poema de Gonçalves Dias parodiando-o e inserindo em seu poema as marcas do contexto histórico modernista, se contrapondo ao contexto romântico. Dentre as marcas históricas presentes no poema, pode-se citar as inovações estilísticas – ruptura de tradicionalismos – herdadas das Vanguardas europeias, o advento das migrações (que ficaram mais frequentes após a abolição da escravatura em 1888) que tornaram o país culturalmente mais heterogêneo e ainda a industrialização crescente a partir do século XX, que descaracterizaram e mudaram a paisagem natural brasileira. Somado a esses acontecimentos, houve também – principalmente na fase heroica do Modernismo – o nacionalismo crítico e ufanista.

O sentimento nacionalista sempre esteve presente, em diversas modalidades, em maior ou menor grau, na Literatura Brasileira. Para o estudo aqui empreendido, selecionou-se o conhecido poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, detentor de um nacionalismo ufanista, e o poema homônimo de Murilo Mendes, poeta modernista, considerado inovador por seu estilo surrealista e seu tom prosaico. Ressalte-se que não é finalidade deste estudo trazer novas interpretações ao poema de Dias, visto que esse já é fruto de inúmeras dissertações. O enfoque é a mudança da perspectiva nacionalista e da forma de fazer poesia a partir de um contraponto entre os dois poemas, os quais possuem muitas marcas históricas em seu desenrolar.

Vê-se tal estudo como relevante, pois o mesmo visa compreender os sentidos da transformação ou da repetição na narrativa por meio da paródia. Normalmente, resume-se a paródia apenas como um simples recurso intertextual, sem grandes análises acerca da construção do intertexto ou com quais intuítos o mesmo foi feito.

Para fomentar a discussão, o estudo será baseado em fontes apenas bibliográficas. Para discutir as bases das relações entre textos e a paródia, utilizaremos os estudos de SANT'ANNA (1991), SCARTON (2015), BAKHTIN (2010) e HUTCHEON (1985). Além disso, também se recorreu às considerações de CAMPOS (1967) referentes aos estudos sobre Murilo Mendes. A seguir, discutiremos tais autores e sua relevância para a análise empreendida.

2. A PARÓDIA COMO RECURSO ESTÉTICO

O Modernismo não buscou apenas quebrar com paradigmas academicistas por meio do uso de versos brancos e livres e da curta extensão, ele também se utilizou do artifício da paródia. Um exemplo do uso desse artifício está no poema “Carta de Pero Vaz”, texto que satiriza a carta de descobrimento do Brasil. No poema de Murilo Mendes, o poeta satiriza a flora pelos versos “*Tem goiabas, melancias./Banana que nem chuchu*”(MENDES, 2000, p.17) e a fauna “*Quanto aos bichos, tem-nos muitos./De plumagens mui vistosas./Tem macaco até demais*” (MENDES, 2000, p.17.), os versos se contrapõem ao texto quinhentista, satirizando especificamente a expressão “dar-se-á nela tudo”. Segundo Aristóteles, o termo “Paródia” concerne a “uma ode que perverte o sentido de outra ode” ou ainda “canção cantada ao lado da outra” (apud SANT’ANNA, 1991, p.12).

Este recurso, segundo SCARTON (2015, p.90), consiste na recriação de um texto, geralmente célebre, conhecido, uma reescrita de caráter contestador, irônico, zombeteiro, crítico, satírico, humorístico, jocoso. É também uma prática discursiva e dialógica, visto que a voz do intertexto não somente retoma a voz do poema que foi reelaborado, mas também dialoga com o contexto no qual está inserido. No caso específico da paródia, diferentemente de uma intertextualidade comum, as vozes podem se opor, visto que um texto com este recurso intertextual existe para se contrapor a um outro texto, como afirma BAKHTIN(2010, p.221) na seguinte citação:

A segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes. Por isso é impossível a fusão de vozes na paródia, como o é possível na estilização. (BAKHTIN, 2010, p.221)

HUTCHEON (1985), que também estudou a paródia, observa que é necessário perceber a importância do recurso parodístico, visto a frequência com a qual foi utilizado na Modernidade. Segundo CARVALHO (2015), a autora, Hutcheon, considera que a capacidade interartística da paródia subverte a singularidade romântica, o que acontece no poema de Murilo Mendes em relação a Gonçalves Dias. Os estudos de Hutcheon apontam a necessidade de rever o processo de composição textual da paródia, pois compreende que os artistas modernos reconhecem que a mudança, ou seja, a retomada, a referência, o diálogo entre os intertextos, só é possível através da continuidade de um discurso; e, para a autora, o recurso da paródia pode ser um modelo de reorganização do passado; o que acontece com o poema de Murilo Mendes, o qual opera as memórias de seu país transformando um outro homônimo poema da Literatura Brasileira.

2.1. A PARÓDIA DE MURILO MENDES

O recurso da Paródia foi muito utilizado por Murilo Mendes (1901-1975), exemplos de poemas paródicos são “Carta de Pero Vaz” e “Quinze de Novembro” e “Canção do Exílio”. No entanto, Mendes não somente inovava apenas na recriação do conteúdo, ele também o fazia estruturalmente. Haroldo de Campos afirma que “o dado mais significativo da poética muriliana é a introdução da dissonância no campo da imagem” (CAMPOS, 1967, p. 55), e que esse referencial “corresponde também a uma rítmica dissonante” (Ibid. p.56). Para poder comprovar tal afirmação, lê-se a seguir o poema base de nossa análise, “A Canção do Exílio”, de Murilo Mendes:

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernalongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

(MENDES, 2000, p.17)

Quanto à estrutura, pode-se observar a falta intencional de métrica padronizada (versos livres) e de rima (versos brancos), um tom, por vezes prosaico, além da falta de correção gramatical, todas essas inovações do Modernismo. O poeta considerava atrasados os poetas de seu tempo de modo que sempre procurou estar à frente dele e, para isso, costumou brincar com a noção de tempo em suas obras, símbolos das principais características de sua obra, o Futurismo e o Surrealismo.

O poema citado é uma paródia ao poema homônimo de Gonçalves Dias (1944, p21-22). Para que se possa fazer um contraponto, é importante lermos o poema o qual Mendes se propôs parodiar:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,

Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
(DIAS, 1944, p21-22.)

Gonçalves Dias publicou em 1847 a obra “Primeiros Cantos”. Nela estava presente o citado poema, o qual carregado de intenso lirismo evidencia o nacionalismo ufanista da época, decorrente do entusiasmo que a declarada independência do Brasil trouxe ao território do recém-império, características da I Geração da Poesia Romântica Brasileira (BERRINI, 1944, p.31). A ideia de nação rica em belezas, possuidora de pessoas dóceis e tendo o índio como herói nacional, foi muito explorada por Gonçalves Dias em sua poesia. “Canção do Exílio”, no entanto, pode ser considerado o poema mais retomado da sua obra ou até mesmo da Literatura Brasileira³⁴.

Nesse poema, especificamente, o eu lírico pode ser entendido como a figura do próprio Dias inebriado pela saudade de sua terra, o solo tupiniquim exalta a pureza da natureza brasileira, uma atitude, por excelência, nativista. Percebe-se o afastamento físico do eu lírico e o desejo de gozar dos prazeres do seu local de origem. O poeta romântico, para ratificar o seu intento de identidade nacional, apropria-se poeticamente de versos “Nossos bosques têm mais vida, /Nossa vida, mais amores”(DIAS, in BANDEIRA, 1944, p. 21, 22)do, até então, recém composto Hino Nacional. Quanto à estrutura, pode-se perceber a rigidez da estética romântica

³⁴Alguns poemas que estabelecem relação de intertextualidade com Canção do Exílio, de Gonçalves Dias. Dentre eles, cita-se: A canção do Exílio, de Casimiro de Abreu), Europa, França e Bahia (de Carlos Drummond de Andrade), Canto de Regresso à Pátria (de Oswald de Andrade), Nova Canção do Exílio (de Ferreira Goulart). (LICARIÃO, 2015).

não permitiu a Gonçalves Dias grandes inovações, organizando as estrofes em quadras e utilizando versos heptassílabos e octassílabos, com rimas normalmente intercaladas.

É importante ressaltar que os momentos paródicos aqui elucidados procuram ultrapassar o nível primário da paródia e evidenciar também o segundo nível, o mais profundo, de modo a investigar implícitos desse nível da paródia. Hutcheon (apud LICARIÃO 2015) afirma que dentro do campo da Pragmática, a paródia envolve mais do que a simples comparação de textos; para ela, todo o contexto enunciativo está imerso na produção e na recepção da paródia a qual coexiste em dois níveis: um primário, superficial ou preliminar; e um nível implícito, ao fundo. Perceber o significado final da paródia concerne ao reconhecimento da superposição desses níveis, ou seja, para apreender o sentido da paródia como uma retomada subversiva de um outro texto, é necessário perceber a subversão em vários aspectos: do conteúdo à estrutura, como faremos a seguir.

Murilo Mendes costumeiramente retomou textos do passado, como fez com a Carta de Pero Vaz de Caminha, em um poema homônimo na obra *Poesia Completa e prosa*, em 1975. Na recriação que pretendemos analisar, a de “Canção do Exílio”, ele resgata a tradição de um país utópico, puro física e culturalmente. Entretanto, tal recuperação da temática nativista e nacionalista consiste na desconstrução do ideal de Estado Nacional estabelecido por Gonçalves Dias.

A ideia de uma terra sem interferência cultura e pura em sua essência representada pelos versos “Nosso céu tem mais estrelas,/Nossas várzeas têm mais flores,/Nossas flores têm mais vida,/ Nossa vida mais amores.” (DIAS, in BANDEIRA, 1944 e p.21,22) é quebrada já no início do poema modernista: agora, o Brasil é misto de culturas que provocam, dentre várias sensações, a falta de identificação do sujeito com seu local de origem. Percebe-se isso ao analisar os versos “Minha terra tem macieiras da Califórnia / onde cantam gaturamos de Veneza”(MENDES, 2000, p.17).Outrora, era o sabiá, a genuína ave brasileira, que entoava seu canto por essas terras; agora, quem aqui aparece é o gaturamo, ave que, embora possua as cores de nossa bandeira, é proveniente de outro país. Assim como a fauna, a flora existente também é estrangeira. Mendes (MENDES, 2000, p.17) cita que “Os poetas da minha terra / são pretos que vivem em torres de ametista”, ou seja, ao contrário dos românticos, segundo a poesia de Mendes, aqueles que aqui viviam. Duas condições que até hoje ainda são socialmente vistas de maneira preconceituosa e ultrajante.

Nos versos posteriores, “os sargentos do exército são monistas, cubistas, / os filósofos são polacos vendendo a prestações.” (MENDES, 2000, p.17), pode-se perceber a maneira com a qual ele parodia e critica a situação brasileira. Afinal, na condição de futurista, Mendes acreditava que os movimentos artísticos de sua época eram atrasados. Ao adjetivar os sargentos brasileiros como monistas e cubistas, ele transfere a compreensão de atraso aos sargentos, responsáveis pela segurança nacional.

A qualificação “polaco” para os filósofos é dúbia, pois esta palavra tanto designa os habitantes da Polônia, quanto pessoas que trabalham com prostituição. Sabendo do caráter crítico e do contexto do poema, vê-se que se trata da segunda definição. Vale ressaltar que aqui não se trata da prostituição sexual, mas da prostituição de conhecimento, estes amantes do conhecimento vendem aquilo que possuem de melhor a prestações, banalizando e quantificando o saber, uma prática tipicamente capitalista. Esta desconstrução conceitual do poema de Dias tem a intenção de quebrar o idealismo romântico da primeira Canção do Exílio, inserindo aspectos do Brasil pós-década de 30, ou seja, um país que sofria com problemas sociais graves como a seca e tentava se adaptar à modernização maquinal.

Ao contrário da terra de outrora, nessa não há paz, há o turbilhão, o barulho da cidade, das pessoas e dos animais, como se pode perceber “A gente não pode dormir / com os oradores e os pernilongos.”(MENDES, 2000, p.17). É importante salientar o caráter ambíguo das palavras utilizadas por Mendes; nos versos posteriores, ele cita que “Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda” (MENDES, 2000, p.17). É a palavra ‘sururu’ que contribui para o tom de paródia, pois enquanto designa uma espécie de mexilhões também se atribui à desordem. Tal imagem é paradoxal, visto que a desordem é vista por um símbolo de calma, a Gioconda.

O ponto alto do poema e que mais contrasta com a ideia de Gonçalves Dias seja os versos posteriores: “Eu morro sufocado / em terra estrangeira” (MENDES, 2000, p.17). Em Dias, eu lírico saudoso está fora da sua nação, exilado e deseja voltar à terra de perfeição nativista, ao Brasil ideal pintado por ele. Já em Mendes, vê-se um sujeito que, embora esteja em sua terra de origem, sente-se como estrangeiro em seu país, pois essa terra agora sofre influências e transformações culturais, ambientais e sociais, comuns após o advento da República e das guerras mundiais.

Nos versos que se sucedem, “Nossas flores são mais bonitas / nossas frutas mais gostosas /mas custam cem mil réis a dúzia.”(MENDES, 2000, p.17), para parodiar o trecho que faz menção ao hino nacional, Mendes quebra a expectativa sobre as flores e frutos brasileiros.

Ao falar das flores, o autor relata o fato delas não serem mais belas como no contexto de Dias; já sobre os frutos, embora continuem saborosos, agora custam caro. Ou seja, não são acessíveis a todos os brasileiros. Ao concluir o poema, Mendes – num movimento nacionalista e saudosista – menciona dois símbolos de brasilidade para enaltecer seu desejo de ter novamente a pureza dos símbolos nacionais. Um desses símbolos, a saber, é a carambola, fruta que porta, o amarelo e o azul – cores da bandeira nacional; o outro é o sabiá, que é representativo da fauna ornitológica brasileira e considerado popularmente Ave Nacional do Brasil. O sabiá também simboliza a liberdade, condição tão desejada pelo eu lírico de Dias em seu exílio e também pelo eu lírico muriliano que metaforicamente se sentia sufocado, preso a outra realidade a qual ele considerava estrangeira.

Nesses versos “Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade / e ouvir um sabiá com certidão de idade!” (MENDES, 2000, p.17), o poeta coloca à prova a autenticidade da fauna e da flora brasileiras, representados pelo sabiá e pela carambola, quando deseja degustar uma carambola de verdade, o que subentende que a maioria era de mentira, e um sabiá com certidão de idade, ou seja, com registro comprobatório de nascimento.

O poeta não retoma Gonçalves Dias gratuitamente, ele visa abordar o tema o da Modernização através do recurso paródico. O texto relaciona valores a objetos, além de uma natureza cultural distorcida. Ele busca quebrar a ideia mítica e até mesmo platônica da natureza brasileira e é nesse aspecto que consiste a paródia muriliana. Vale salientar que a estrutura utilizada por Murilo Mendes não se justifica apenas pelo fato de o mesmo cultuar a liberdade poética da fase heroica do Modernismo, o poeta é considerado exótico e anarco-vanguardista, ou seja, trazia em sua estilística a quebra total de paradigmas estéticos. Em todos os seus poemas, inclusive no *corpus*, ele buscou essa ruptura de estruturas artísticas, criando um estranhamento poético.

No que tange à crítica de Murilo Mendes, deve-se perceber como o autor preserva a memória histórica brasileira através de uma composição de estética de vocábulos e expressões díspares (Califórnia/Veneza), prática comum à paródia. Dessa forma, podemos perceber que a historicidade do poema se mantém a partir desses contrastes. Para que exista apreensão de sentido, é necessário que exista o diálogo entre a voz do eu lírico/autor e a voz dos leitores, ou seja, a ativação de um conhecimento prévio de quem lê, possibilitando o confronto bakhtiniano de vozes.

2.3 A PARÓDIA DE MURILO MENDES NA SALA DE AULA

Embasado em tal concepção, este artigo, de alguma forma, também se preocupa com a possibilidade de estreitar as relações interdisciplinares entre Ensino de Literatura e de História, tornando mais lúdico e atrativo o estudo de ambas as matérias, além de enfatizar parte substancial do conhecimento em relação às faces do nacionalismo brasileiro. A releitura – em sala de aula – dessas obras pode contribuir à medida que, neste processo, pode se exercitar a leitura e a interpretação de textos que são componentes obrigatórios para o ensino de Literatura no Ensino Médio. Além disso, ao tratar de tais obras em sala, o professor oportuniza o enriquecimento do léxico de uma forma interativa e funcional.

Numa visão que abranja a interdisciplinaridade, os alunos podem aprender muito mais se aqueles que estão envolvidos com a prática educacional criarem as condições necessárias para facilitar o ensino/aprendizagem. Com a leitura dos poemas que utilizaremos, pretendemos desenvolver abordagens de leitura, abrangendo conceitos de práticas e processos de letramento, ambos voltados para as teorias de perspectiva interacionista de leitura. Ao trazer o poema muriliano para a sala de aula, objetivamos fazer com que o aluno compreenda o contexto de produção próprio do poema e possa percorrer, junto aos docentes e com a explanação de informações necessárias, a linha de interpretação presente neste artigo.

Para essa abordagem, centrar-nos-emos no exercício de leitura em sala de aula, pois como afirma ORLANDI (2012, p. 49) “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. No entanto, nossa proposta consiste numa leitura interacionista, dialogada e comparativa, pois acreditamos que um trabalho significativo de leitura requer levar em consideração o processo de interação, de trocas de experiências entre autor, leitor e o mundo no qual estes agentes estão inseridos, isto é, uma prática que emerge de um contexto social, histórico e cultural. Para que leitores sejam formados, não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade. Tal atividade é possível através das práticas de letramento. A saber, considera-se aqui o termo letramento como a qualidade incorporar a leitura/escrita não somente como um saber ler e escrever de caráter instrumental, mas, como comenta BEZERRA (2000), uma forma de agir e interagir nas práticas sociais como um cidadão atuante na sociedade. Ainda sobre o ato de ler, ressaltamos as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que afirmam “Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por

palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.”

Apresentaremos uma proposta de leitura, direcionada para alunos das últimas séries do Ensino Médio, a partir da leitura do poema “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes, aqui já analisado, perpassando pela prática de leitura como prática dialógica, compreendendo que o sujeito leitor estabelece relações de sentidos, com vistas na compreensão. Sendo assim, acreditamos que a proposta de leitura através da comparação entre textos e a observação da utilização e dos sentidos da paródia proporciona uma ação dialógica entre o enunciador e quem interpreta, acontecendo interação e aprendizado. BENEVIDES (2008) apresenta a proposta de Bakhtin, quando diz que “a leitura pode ser construída como manifestação da compreensão das diversas vozes que ressoam através do que se leu no percurso da vida”. Sabemos que essas vozes perpassam a construção do poema de Murilo Mendes, pois, percebe-se também a voz de Gonçalves Dias, como já discutimos aqui. Assim, a atividade de leitura será pautada na possibilidade trazer essa abordagem e adaptá-la às séries finais do Ensino Médio. Desta forma, sugerimos a feitura de oficinas de leitura amparadas em pesquisas bibliográficas, de modo que a leitura seja colocada como instrumento de participação, mudança e renovação sociocultural. Estas oficinas devem possuir as seguintes etapas: motivação pra a leitura, ressaltando-se a importância de ler e estabelecer relações entre os poemas; a leitura em sala, em voz alta, com abertura de discussão; pesquisa de vocabulário, em sala, com ajuda do docente; pesquisa do contexto histórico dos poemas e estudo da paródia. O estudo teórico da paródia pode ser aplicado com as devidas adequações à série escolar. E como produto final – pois, mesmo a leitura sendo o foco da atividade, a escrita pode figurar na atividade para materializar as considerações feitas a partir do estudo comparativo entre Mendes e Dias, levando os alunos a produzirem suas próprias paródias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a partir da análise feita, considera-se que Murilo Mendes inova não somente no estilo empregado, mas também na crítica empreendida no texto, imprimindo-lhe intensa carga cultural e histórica.

Procurou-se evidenciar aqui as relações possíveis entre os textos e os contextos históricos dos mesmos, bem como os textos aproximam-se ou afastam-se de autores. Além disso, buscou-se perceber as vozes inseridas no poema, bem como os diálogos possíveis e a

construção de sentido da paródia a partir de sua construção estética e semântica. Tal abordagem é pertinente e faz-se necessária, principalmente em sala de aula, pois possibilita um estudo interdisciplinar a partir do texto, abrindo possibilidades interpretativas que vão além das análises herméticas “de texto pelo texto”.

Por isso, propusemos uma atividade de leitura interacionista embasada nas reflexões aqui empreendidas, a fim de oportunizar os alunos a vivenciarem práticas significativas de leitura, partindo de uma prática dialógica. Assim, a partir desta prática, as relações entre os discentes e a poesia modernista ficarão mais estreitas, incentivando o apreço à leitura na juventude e na adolescência e desmistificando a crença de que ler poesia é chato e difícil. Além disso, um estudo dialogado torna a aula mais humanista e “horizontal”, onde o professor se comporta como mediador e orientador dos alunos. Considera-se que com a aplicação dessas concepções, Murilo Mendes – e todo o seu surrealismo e futurismo – seja melhor aproveitado em sala de aula e que os alunos possam, a partir dos subsídios oferecidos, ter autonomia para a leitura deste clássico da Literatura Brasileira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BERRINI, Beatriz. Presença de Gonçalves Dias no Portugal oitocentista. In: **Estudos Portugueses e Africanos**, Campinas, n. 23, p. 31-48, jan./jun. 1994.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: **Leitura, escrita e ensino**. Org.: ZOZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. Maceió: EDUFAL, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino Fundamental de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CÂNDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos 1750-1880**. São Paulo, Rio de Janeiro: FAPESP, 12^a ed., 2009.

CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem: Ensaio de teoria e crítica literária**. 1^a ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ: 1967.

CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. Resenha. In: **Revista Graphos (UFPB/PPGL)**, vol. 14, n^o 1. João Pessoa, PB: 2012. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/download/.../8089>. Acesso em: 15 de maio de 2020.p.195-197

DIAS, Antonio Gonçalves. Canção do exílio. In: BANDEIRA. M. (Ed.). **Obras poéticas de Antônio Gonçalves Dias**. Rio de Janeiro: Nacional, 1944. p.21-22.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Trad. de Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

LICARIÃO, Berttoni Cláudio. **Dias e dias**: a escrita em palimpsesto de Ana Miranda. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MENDES, Murilo. **Melhores poemas de Murilo Mendes**. São Paulo, SP: Ed Global, 2000.

MENEZES, Adélia. Bezerra. de. **As canções do exílio – estudo comparativo**. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Subsídios à proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º Graus. São Paulo: Secretaria da Educação/CENP, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. de. **Paródia, Paráfrase & Cia. Série Princípios**. 2. ed. - São Paulo. SP: Ática, 1985.

SCARTON, Gilberto. **Guia de Produção Textual**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/gpt/>. Acesso em: 18/04/2020

CAPÍTULO 11

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CORDÉIS: A LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

DOI: 10.47402/ed.ep.c202180310653

Lucas Rodrigues de Oliveira Souza, Mestrando em Educação, UFSCar.
Maria Iolanda Monteiro, Doutora em Educação, UFSCar. Professora do Curso De Licenciatura em Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a contribuição da Literatura de Cordel enquanto possível recurso pedagógico para o ensino de relações étnico raciais na educação básica, a partir da discussão da Lei n. 10.639/03 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Lei n. 10.639/03 - que dispõe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica (modificada pela Lei n. 11.645/08 – que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e a Base Nacional Comum Curricular abordam imprescindíveis conteúdos que sustentam as discussões sobre relações étnico-raciais no âmbito escolar. Respaldo pelo fundamental conteúdo que a lei e o documento normativo prescrevem, essa pesquisa propõe, portanto, refletir a questão racial dentro dos ambientes escolares, bem como investigar como os grupos étnico-raciais são representados nos cordéis, destacando boas práticas pedagógicas e evidenciando como a Literatura de Cordel pode ser utilizada para valorizar a história do povo negro. O caminho metodológico utilizado para fundamentar o artigo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com o propósito de analisar as obras acadêmicas e literárias que estudam a temática proposta. Os resultados apontam para a necessidade das redes de Educação Básica realizarem um estudo (ou análise) minucioso dos documentos normativos que orientam a prática pedagógica, bem como dos próprios cordéis como instrumento pedagógico na busca por uma educação antirracista e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Lei n. 10.639. BNCC. Literatura de Cordel. Relações étnico-raciais. Representatividade. Identidades negras.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre Literatura de Cordel e relações étnico-raciais nos espaços escolares. Questiona-se, portanto: existe protagonismo negro nas obras literárias? O que dizem os dispositivos legais a respeito da temática racial escolar? A Literatura de Cordel inclui ou exclui a história do povo negro? É possível utilizar a Literatura de Cordel enquanto recurso pedagógico?

Essas questões são levantadas a partir da análise e observação do atual contexto escolar brasileiro. A educação brasileira contemporânea ainda apresenta históricas desigualdades raciais e sociais, de acordo com as contribuições de Cruz, Rodrigues e Barbosa (2011). Neste cenário político, o movimento negro tem um importante papel na luta contra o racismo estrutural que afeta a população negra, tendo a igualdade e a equidade como alicerces fundamentais. A educação foi uma questão central nas lutas desenvolvidas pelo movimento negro (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 145).

Por volta da década de 50, a temática racial começou a se centralizar nas discussões da imprensa negra. Nesse contexto, o movimento negro posicionou a questão educacional em suas principais pautas políticas e de reivindicações. No Estado do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi a organização que se mobilizou em prol do protesto racial. Essa organização se expandiu e suas ações ecoaram em outros estados e cidades brasileiras. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 147).

Neste contexto de luta pelos direitos e conquistas alcançadas, a Lei n. 10.639 é sancionada em janeiro de 2003 (BRASIL 2003). Essa lei dispõe sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, configurando-se como uma política educacional de Estado. A lei busca, basicamente, promover a valorização da história do povo negro, através da obrigatoriedade dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a ser trabalhado como interdisciplinar e transversal ao longo do ano letivo das escolas públicas (BRASIL, 1998).

Em 2008, a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) foi promulgada, a fim de determinar a inclusão do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas nos currículos escolares da Educação Básica. Essa lei, assim como a anterior já mencionada, faz parte do esforço de movimentos sociais em garantir um ensino que respeite a pluralidade e a diversidade nas escolas brasileiras (SILVA, 2014).

Em consonância com o conteúdo fundamental que essas leis prescrevem, a presente pesquisa abordará a análise sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), discutindo sua importância para as discussões sobre a aprendizagem dos estudantes e os conteúdos escolares. De modo geral, a BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros precisam desenvolver ao longo do seu processo formativo em cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 1998).

Esses documentos legais norteiam toda discussão presente neste trabalho por se tratarem de documentos fundamentais para compreender as metas educacionais contemporâneas e a estrutura do currículo escolar das escolas públicas brasileiras. Os conteúdos desses documentos apresentam importantes reflexões sobre como a temática racial deveria ser abordada nos contextos escolares. Cruz, Rodrigues e Barbosa (2011) discutem sobre a importância desses documentos para a construção de um currículo escolar que se aproxime da equidade e valorização da história do povo negro.

Deste modo, buscaremos utilizar esses dispositivos legais enquanto suporte teórico das discussões sobre o ensino de relações étnico-raciais, valorização da cultura africana e construção da identidade de crianças negras nos espaços escolares. Para alcançar esse objetivo, o trabalho propõe analisar a Literatura de Cordel enquanto possível estratégia educativa para desenvolver a temática racial no âmbito escolar. De que forma essa literatura contribui para uma educação emancipatória?

O caminho metodológico escolhido para consolidar as discussões deste capítulo foi uma revisão bibliográfica em obras acadêmicas e literárias de autores que estudam a temática racial, a fim de analisar o objeto de pesquisa a partir dos trabalhos acadêmicos e literários já produzidos. As obras selecionadas para consolidar e fundamentar este artigo foram selecionadas a partir de levantamento bibliográfico em plataformas *on-line*, como o banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, filtrando os autores que discutem a temática proposta.

O método de pesquisa escolhido permite uma reflexão pertinente sobre a problematização apresentada, visto que analisa e percorre variadas produções da literatura sobre o tema, compreendendo os conceitos, comparando as hipóteses levantadas pelos autores que estudam a temática e construindo as reflexões resultantes dessas análises (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Este capítulo pretende discutir sobre a importância do universo literário na vida dos sujeitos e seu teor educativo, a necessidade do protagonismo negro na Literatura Infantil e a possibilidade da Literatura de Cordel enquanto instrumento pedagógico para o ensino de relações étnico-raciais.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA VIDA DOS ESTUDANTES

As questões reflexivas apresentadas indicam a possibilidade de compreender a Literatura Infantil enquanto um fundamental instrumento de aprendizado, de descobertas e de empoderamento. A concepção educativa presente no universo literário é evidente nas fases de alfabetização, por exemplo. Conforme Monteiro (2010), os sujeitos que tiveram acesso ao mundo letrado e aproveitaram um ambiente com o contato acessível aos livros, chegam às fases de alfabetização com mais facilidade de compreensão, aquisição e atribuição de significados.

A literatura é uma expressão dos sentimentos, contextos e marcas da época em que está inserida. É uma forma de representar os sujeitos, manifestar os descontentamentos existentes e contribuir para a resolução de conflitos (BARBOSA, 2011).

A Abramovich (1999) ilustra ricamente as contribuições da literatura para o processo formativo das crianças. Os sujeitos são compostos pelas suas experiências de vida, suas bagagens, suas vivências, concepções e sentimentos. Esses aspectos constituintes dos indivíduos são construídos a partir de seu contexto, dos ambientes frequentados e das pessoas que estão no seu convívio social. O poder educativo da literatura aborda todos esses aspectos formativos na vida das crianças, uma vez que oferece subsídios necessários de compreensão e percepção de sujeitos ativos e pertencentes no mundo.

A Literatura de Cordel está presente nessa função de revelar sentimentos, marcas da época e representar os descontentamentos dos sujeitos. É uma literatura com importante cunho político de um determinado povo, sendo utilizado como instrumento de expressão popular e manifestação de insatisfações sociais, políticas e ideológicas. De acordo com Araújo (2007),

No âmbito do saber e da cultura populares, o cordel emerge como um artefato cultural, expressão da cultura de um povo que apresenta linguagem e estética próprias. Através dele, o poeta expõe sua visão de mundo, de ser humano e da realidade social onde está inserido. Ou seja, é materialização do pensar e das subjetividades do poeta. Desse modo, o poeta de cordel, ao produzir conhecimento através dos folhetos, também propicia uma ação educativa que se estabelece mediante a comunicação e o diálogo que o cordelista mantém com seu público-leitor (ARAÚJO, 2007, p.23).

No território cordelista, os saberes cotidianos e de cunho cultural das identidades nordestinas se relacionam e mantêm constantes diálogos com a realidade da região do Nordeste. O poeta de cordel, ao longo das rimas e versos, mesmo diante das dificuldades de vida, expressa uma realidade árida e condizente. Com as palavras rimadas que se relacionam e manifestam uma crítica bem estruturada, o poeta expõe as tensões sociais existentes em sua realidade (ARAÚJO, 2007, p.24).

A Literatura de Cordel se apresenta enquanto uma literatura educativa justamente por se configurar nesse molde cultural e crítico, que representa uma determinada cultura e demanda de um povo. A literatura carrega uma importante missão na vida dos sujeitos: o de educar através da diversidade, ampliando os horizontes dos estudantes e alterando suas concepções de mundo e o de orientador em relação à construção de sentimentos, percepções e visões de mundo. No entanto, o universo literário, com todo esse teor educativo, aborda as questões raciais?

PROTAGONISMO (OU NÃO) NEGRO NAS LITERATURAS INFANTIS

É fundamental perceber, a partir do exposto anteriormente, o potencial educativo presente na literatura para a vida dos estudantes. Todavia, como esse teor educacional é manifestado em relação à temática racial? Estudantes negros são representados nas literaturas oferecidas? Quais protagonistas negros conhecemos? Essas questões reflexivas causam um certo incômodo e temos que realizar um considerável esforço para lembrar de alguma representatividade negra no universo literário.

A preocupação que justifica e orienta essa sessão deste artigo está centralizada na forma como as crianças negras constroem suas identidades. O processo identitário pode ser prejudicado com a ausência de representatividade. Por exemplo, como crianças negras podem visualizar sua própria beleza se seus pares não estão ocupando os livros mais renomados, os programas mais célebres ou os filmes/desenhos mais populares?

A discussão torna-se mais provocativa, intensa e reflexiva no momento em que pensamos sobre as princesas representadas nos livros infantis. A característica primordial das princesas (talvez o requisito principal), segundo o senso comum e os criadores, está relacionada com a beleza. Nos contos de fadas tradicionais, o conceito de princesa está associado ao ato de ser bela, admirável, deslumbrante e encantadora – embora, na contemporaneidade, essa lógica está sendo alterada e as características principais das princesas estão sendo modificadas.

Contudo, se essas princesas são apenas representadas por mulheres brancas, como as meninas negras se sentem em relação a isso? Quais são os sentimentos que as crianças negras constroem ao perceber a ausência de representatividade negra no universo das princesas? Da mesma forma, como as crianças não negras constroem suas concepções de beleza se seus colegas negros não estão representados nos livros infantis? Essas questões elaboradas têm o

propósito de instigar o leitor, provocando uma reflexão sobre a temática e garantindo o envolvimento com a discussão construída neste capítulo.

Segundo Silva (2015, p. 169), os estabelecimentos de ensino podem, se houver empenho, promover a reeducação no âmbito do reconhecimento, respeito, convívio e valorização, como podem também favorecer as situações de dominação e preservação do racismo e discriminação entre grupos e sujeitos. As ações educativas que favorecem uma educação antirracista estão centralizadas no esforço em elaborar planos de ensino que não admitam a história do Brasil escrita e narrada a partir unicamente de uma ótica eurocêntrica.

A história do Brasil deve ser escrita, narrada e valorizada a partir das histórias e culturas que constituíram o povo brasileiro. Diante disso, a história do Brasil deve ser narrada considerando as visões de raízes africanas, indígenas, asiáticas e europeias. As ações educativas devem privilegiar o respeito às mais diversas culturas, articulando os mais diversos pontos de vista, pertencimentos raciais e visões de mundo (SILVA, 2015, p. 170).

Essas afirmações só confirmam e ressaltam a importância da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, que será discutida com mais cuidado no capítulo posterior. Uma educação antirracista, nesse sentido, considera todas as óticas sobre todos os povos, culturas e contextos que contribuíram para a formação do nosso país, negando qualquer tipo de silenciamento e abordagem pejorativa em relação a algum grupo ou cultura.

Os materiais didáticos e as abordagens discriminatórias nos ambientes escolares podem contribuir para desconectar os sujeitos de suas origens e raízes étnico-raciais. É justamente nesse sentido que se manifesta a necessidade de resgatar as raízes étnico-raciais dos estudantes, apresentando a eles uma história que valorize suas culturas originais e promova o reconhecimento étnico-racial dos sujeitos. Diante disso, Silva favorece esse pensamento na medida que diz que,

Há, pois, que se construir linguagem de combate a preconceitos contra os afrodescendentes e contra todos os que são agredidos, prejudicados por discriminações. Há que se elaborar e avaliar procedimentos e materiais de ensino que valorizem as diferenças presentes nas comunidades escolares, entre elas, sem as minimizar outras, as étnico-raciais. Há que fazer, das escolas, lugares de fortalecimento de identidades étnico-raciais, o que exige busca de novas pedagogias (SILVA, 2015, p. 174).

As imagens e mensagens das obras literárias apresentam as percepções de mundo e revelam as formas expressivas culturais de uma determinada sociedade. Nesse sentido, Lima

(2005) ressalta o poder literário na educação dos sujeitos e revela a necessidade dos temas das relações raciais no Brasil e o livro infanto-juvenil sejam objetivos de estudo e análise.

A autora corrobora efetivamente para as reflexões acerca dessa discussão sobre a ausência de representatividade negra no universo literário, assumindo uma outra perspectiva interessante de mencionar. Lima (2005) não menciona somente a ausência de personagens negros nas literaturas brasileiras, mas suscita a reflexão de como esses personagens são representados, quando surgem. O movimento não é apenas apresentá-los e inseri-los nos livros e obras. Os personagens negros devem ocupar papéis protagonistas no universo literário, assumindo posturas empoderadoras, tendo suas belezas enfatizadas e suas qualidades destacadas. É necessário que esses personagens provoquem a admiração dos leitores (LIMA, 2005, p. 104).

É possível encontrar personagens negros no universo literário. No entanto, ao encontrá-los, esses personagens estão vinculados à escravidão. O problema, como já mencionado anteriormente, não está somente na ausência desses personagens, mas também na forma como eles são representados. As abordagens utilizadas para representar esses personagens estão altamente relacionadas com a naturalização da dor, do sofrimento e da condição de inferiorizados. Esse modo de representar a população negra na literatura influencia diretamente na forma de se identificar a negritude no país, fortalecendo, construindo e perpetuando cada vez mais uma visão estereotipada sobre os/as negros/as.

Sinalizar, apresentar e fortalecer essa imagem da população negra na condição de escravizados é uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Lima (2005), mediante a isso, revela as dificuldades de aceitação, construção de identidades e imagens negativas desencadeadas por esses processos discriminatórios que compõem algumas obras literárias. Essa ausência de personagens negros ou estereótipos reforçados prejudicam a formação de ambos os estudantes, tanto estudantes negros quanto não negros.

O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade. [...] Juntando-se a isso o silêncio brasileiro na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, e os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada, temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação (LIMA, 2005, p. 104).

Cabe aqui ressaltar que o problema não está na apresentação do contexto histórico de escravidão que assombrou a história da humanidade. Esse problema aconteceu e deve ser estudado, apresentado e discutido com as crianças de todas as escolas do mundo. Todavia, a

problemática aqui estabelecida está relacionada com a forma como esse fato é estudado, apresentado e reforçado.

O protagonismo negro, a beleza negra, os sentimentos de ancestralidade, o empoderamento e a cultura africana têm sido retratadas de forma positiva em algumas obras recentes de alguns autores críticos e preocupados com a educação dos sujeitos contemporâneos. Esses autores têm percebido a crescente demanda por produções que protagonizem personagens negros e sinalizem o resgate das raízes e origens africanas.

Emicida (2018) é um exemplo concreto, fundamental e representativo de autor negro, preocupado com a construção de identidades dos estudantes. Em sua obra recente “Amoras”, o autor retrata esperança, empoderamento, ancestralidade, resistência, conhecimento, desconstrução de estereótipos e representatividade. Com uma linguagem acessível, ilustrações maravilhosas e referências importantes, Emicida desenvolve um trabalho diferenciado e propõe um novo olhar sobre o povo negro. Um olhar de orgulho sobre as lutas e conquistas dos nossos ancestrais. Um olhar de resistência sobre as referências que são alvos de silenciamento.

O acesso à literatura e aos autores que abordam a temática racial de forma positiva é importante para a construção de identidade e contribui efetivamente para uma educação alicerçada nas bases antirracistas. Contudo, para que alcance essa meta, é necessário que os docentes, os materiais e os estudantes estejam pautados por documentos legais que referenciam e sustentam suas ações. Diante disso, o próximo tópico propõe a discussão sobre as legislações vigentes fundamentais para compreender o funcionamento escolar frente às demandas raciais.

DISPOSITIVOS LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Os dispositivos legais são instrumentos necessários e imprescindíveis para o cumprimento de determinadas práticas consideradas adequadas. Na perspectiva racial educacional, os instrumentos prescrevem as atitudes que devem ser tomadas dentro dos ambientes escolares e a organização do currículo escolar, a fim de construir uma sociedade alicerçada na equidade e igualdade de oportunidades, abdicando de toda a cultura historicamente construída que nega a história do povo negro (BRASIL, 2006, p.57).

Somente esses dispositivos são os únicos veículos suficientes para acabar com o racismo estrutural e edificar uma sociedade mais equânime, igualitária e justa? Talvez não. Todavia, os instrumentos legais são conquistas oriundas de pressões sociais, lutas coletivas e constantes

manifestações de movimentos sociais. Diante disso, a base legal oferece fundamentação, poder e respaldo para as ações e mudanças estruturais.

A legislação prescreve e determina às instituições e pessoas para que elas se mobilizem para o cumprimento da lei. Embora exista resistência de efetivação, os projetos de leis que favorecem uma pedagogia antirracista, em conjunto com as práticas, mobilizações e consciência dos sujeitos e das instituições, contribuem na luta contra as desigualdades raciais construídas historicamente e caminham em função da consolidação de um país que respeite a diversidade cultural e racial em suas inúmeras manifestações. Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2007) afirma que,

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal (GOLÇALVES; SILVA, 2007, p. 500).

A lei 10.639 e 11.645/08 determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas de educação básica e compõe um conjunto de dispositivos legais conquistados que contribui efetivamente para a afirmação da diversidade cultural e da consolidação de uma educação antirracista. A aprovação dessa legislação é fruto de intensas pressões sociais do movimento negro somado com a mobilização de pessoas inclusas na luta antirracista e sinaliza a necessidade de superação de discursos, práticas e comportamentos racistas no âmbito escolar.

As leis demandam uma mobilização estatal para intervir, construir e cobrar políticas educacionais que considerem a diversidade. Essa mobilização se efetiva na análise, construção e organização dos currículos escolares, formação docente inicial e continuada, práticas pedagógicas modificadas e na estrutura da cultura escolar (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

As mudanças que vêm ocorrendo a partir da aprovação podem ser consideradas uma tentativa de superação do racismo na educação e, mesmo com inúmeros desafios ainda a serem enfrentados, é um movimento afirmativo de luta e busca por uma educação emancipatória.

Cabe mencionar que o conteúdo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem o propósito de alterar as narrativas didáticas-pedagógicas presentes nos materiais e práticas docentes que são centradas somente a partir da perspectiva etnocêntrica. Os materiais

didáticos ao referenciar a história do povo negro apresentam uma abordagem estereotipada. Raramente esses materiais referenciam a história concreta do povo negro e da história da África e, quando mencionam, costumam partir do processo de escravidão. O ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem o objetivo de quebrar esses estereótipos, ressignificar os livros de história e mudar as perspectivas de ensino.

No que diz respeito ao continente africano, por exemplo, os livros de história e demais materiais tradicionais constroem uma imagem negativa, atribuindo características de fome, miséria e animais. Os aspectos culturais, políticos e econômicos não são retratados e ficam escondidos frente aos termos discriminatórios.

O que chamamos de cultura de valor na Europa, na África são costumes exóticos. O que os europeus chamam de filosofia e religião toma os nomes de credice e superstição na África. As lutas de classes são reduzidas a lutas tribais. No estudo da formação de nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é escamoteada e relegada a uma “contribuição ao folclore, à culinária e misticismo”. Conhecemos a África das tribos, do Simbá, dos safaris, da Aids, da fome e das guerras. O continente africano permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro, tarzan (SILVA, 2009, p. 5).

Os instrumentos legais, nesse sentido, têm o objetivo de romper com esses estereótipos e “emancipar” os estudantes dessa visão racista e discriminatória. O ensino de relações étnico-raciais promove aos sujeitos a oportunidade de conhecerem a história do povo negro a partir de uma outra vertente que se aproxima da realidade desse povo. O propósito desse ensino está atrelado à função de apresentar aos estudantes o continente africano, suas culturas, suas histórias, seus legados, seu povo e o reflexo dessa cultura na composição cultural brasileira.

Os objetivos das leis mencionadas não são privar os estudantes de conhecerem a cultura baseada no modelo eurocêntrico, mas sim oferecer a oportunidade de conhecerem e estudarem os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros que foram silenciados e anulados pela educação nacional por muito tempo, oferecendo assim perspectivas diferentes. Portanto, o objetivo é desenvolver nos estudantes o senso crítico e de valorização das culturas, principalmente a africana e a afro-brasileira.

Em consonância com as discussões construídas, cabe ressaltar também a importância da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) para organização e adaptação dos conteúdos em seus currículos escolares. A BNCC prescreve uma série de competências gerais que os estudantes deveriam manifestar ao finalizar a Educação Básica. Tem o papel, portanto, de assegurar os direitos educacionais aos estudantes, orientando os docentes sobre os conteúdos que os estudantes da educação básica deveriam aprender (SILVA, 2018, p. 11).

Em virtude disso, cabe refletir sobre como esse documento normativo assume a responsabilidade com o ensino de relações étnico-raciais. Quais conteúdos presentes no documento servem para orientar os docentes? Como a Base Nacional se posiciona em relação a essa temática?

É possível observar que o documento assume uma postura próxima a neutralidade em relação à diversidade. Embora reconheça o conceito de “diferença”, o documento não menciona os problemas sociais historicamente produzidos a partir desse conceito. Segundo Silva,

A BNCC (2017) trata do tema étnico e da diversidade em outros componentes, mas não o faz de forma a reconhecer o problema do racismo e do eurocentrismo. No componente Artes, não chega a mencionar que a cultura hegemônica estadunidense e europeia está comprometendo a expressão de outras culturas (SILVA, 2018, p. 24).

A BNCC espera que os estudantes percebam as estruturas vigentes na sociedade contemporânea, perceba a existência de preconceito e racismo, mas não menciona sobre o que trabalhar depois dessa tomada de consciência do estudante. No componente de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, pouco se fala sobre as relações étnico-raciais (SILVA, 2018, p. 25).

De modo geral, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) menciona as questões raciais em seus escritos. Todavia, é imprescindível que documento como esse, com peso orientador e de acesso público, retrate o racismo escolar, a cultura africana e afro-brasileira com mais compromisso, delicadeza e concretude. A ausência de práticas de ensino, de materiais escolares e de uma cultura que valorize a história do povo negro é um problema que os sistemas de ensino vêm encontrando há um tempo. É necessário que esses documentos oficiais superem e promovam estratégias de ensino sólidas para a construção de uma educação antirracista e emancipatória.

Portanto, esses documentos são fundamentais para compreender as legislações vigentes que orientam as ações pedagógicas em relação aos estudos de relações étnico-raciais. A partir dessas discussões, cabe questionar sobre a possibilidade de a Literatura de Cordel contribuir com o ensino de relações étnico-raciais, considerando os documentos legais e o teor educativo da literatura na vida dos estudantes.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA DE CORDEL: RESPEITO, EQUIDADE E REPRESENTATIVIDADE CONSTRUÍDA EM VERSOS

O capítulo, como já exposto, centraliza o objetivo principal em discutir sobre a questão racial nos ambientes escolares, refletindo a possibilidade de utilizar a Literatura de Cordel como instrumento pedagógico para o ensino de relações étnico-raciais, a partir de documentos e bases legais. Todavia, quais relações podem ser feitas entre o ensino de relações étnico-raciais e a Literatura de Cordel? O que os dispositivos legais evidenciam sobre essa proposta? O que há na Literatura de Cordel sobre o tema?

Os espaços escolares carregam a missão de transformação social, de empoderamento estudantil e de principal fonte de produção educativa na vida dos estudantes. Nesta perspectiva, considerando os objetivos prescritos nas bases legais, é necessário adotar a ideia de currículo escolar enquanto instrumento para combater e superar o racismo. As percepções, interpretações e olhares a respeito do negro e de sua cultura, nas práticas escolares cotidianas, podem valorizar e fortalecer ou prejudicar as identidades negras, com estereótipos, segregação e discriminação, promovendo a invisibilidade ou anulação dessas identidades (GOMES, 2002, p.03).

Desta forma, a Literatura de Cordel é, de modo geral, um meio fundamental de produção de conhecimento, na medida em que possibilita aos sujeitos múltiplos saberes, permitindo o acesso a variados assuntos relevante para o processo formativo. Deste modo, torna-se possível partir do pressuposto de que o/a cordelista é um/uma educador/a que transmite e expressa suas experiências cotidianas. Esse teor educativo presente nos cordéis e o papel de educar do poeta é ricamente ilustrado em um trecho do cordel de Manoel Monteiro. De acordo com o poeta,

Nos folhetinhos de feira
Muitos aprendemos ler
Por isso seria justo
O governo agradecer
Ao poeta popular
Que foi Mestre sem saber (MONTEIRO, 2003, p. 15).

O cordel apresentado permite a compreensão sobre a contribuição efetiva dessa literatura para a construção do conhecimento. Diante disso, cabe mencionar sobre a crescente discussão e debates sobre a temática educacional e o papel do educador na contemporaneidade. Nesse sentido, é possível considerar a responsabilidade das instituições de ensino e dos/as docentes frente ao universo de diversidades que se configura no ambiente escolar. Tendo em vista essa percepção sobre o contexto educacional, podemos atribuir ao educador o papel de criar um ambiente em que os sujeitos compreendam as questões que estão ao seu redor.

Nesse sentido, considerando todas as ideias, reflexões, diálogos e discussões tecidas até então, compreendemos a contribuição da Literatura de Cordel para a construção de uma educação que respeite as diversidades e minimize as desigualdades presentes no cotidiano dos/as educandos/as. Os cordéis representam o olhar do poeta sobre o mundo que o cerca. Ao ter contato com essa visão do poeta, o/a leitor de cordel reflete, analisa e constrói o conhecimento sobre a forma que o/a cordelista aborda os conteúdos nos folhetos. Por meio da intervenção docente, os/as estudantes têm a possibilidade de enriquecer seus conhecimentos, criar diálogos com os acontecimentos dos cordéis, estabelecer vínculos com as histórias, refletir sobre os conteúdos apresentados e desconstruir preconceitos. Com isso, segundo Araújo (2007), o teor educativo da Literatura de Cordel se apresenta uma vez que

[...] o educando, através do cordel, aprende a partir de uma realidade prática, pautada nas ações que ocorrem no cotidiano, a partir de algo que dá vida às pessoas, quer seja do ponto de vista coletivo, que seja do ponto de vista individual (ARAÚJO, 2007, p. 167).

Na época em que as populações mais carentes não tinham acesso às escolas e não havia meios de comunicação, a Literatura de Cordel foi o instrumento fundamental de acesso à educação que homens e mulheres com pouco poder aquisitivo tiveram contato. Os cordéis eram utilizados como recurso essencial para contribuir na alfabetização das pessoas (ARAÚJO, 2007).

No ambiente escolar, a Literatura de Cordel pode ser utilizada para discutir sobre qualquer assunto. A utilização pedagógica da Literatura de Cordel promove um rico aprendizado, por se tratar de um instrumento lúdico e discutir temas do cotidiano com uma linguagem atrativa. O poeta de cordel utiliza uma linguagem que se aproxima do cotidiano popular para ensinar coisas sobre a vida e o mundo, não se prendendo a uma linguagem rebuscada e normativa.

É possível considerar e perceber a dimensão educativa que a Literatura de Cordel estabelece. No entanto, por outro lado, se os conteúdos abordados nos cordéis assumirem uma postura mais conservadora, acabará inviabilizando as oportunidades de um ensino democrático, tendo o poder de conservar pensamentos preconceituosos e reforçar práticas de intolerância.

Sendo assim, os conteúdos presentes na Literatura de Cordel têm a possibilidade de influenciar os leitores, assumindo um papel importante na formação dos sujeitos. Tendo a consciência de que existe um público diverso consumidor dessa literatura, o poeta deve tratar sobre os conteúdos do cordel de modo ético e respeitador, comprometendo-se efetivamente na

luta contra qualquer tipo de discriminação. Em outras palavras, a Literatura de Cordel, enquanto estratégia educativa, tem a função de contribuir para a superação de preconceitos e estereótipos.

Em relação ao ensino de relações étnico-raciais, o cordel apresenta variadas posturas e olhares. Há cordéis que abordam as questões raciais de modo mais conservador, construindo visões pejorativas sobre a situação do negro ao longo da história, mas não foi necessário expor essas obras nesse artigo, apenas situar a existência delas. Em contrapartida, existem cordéis que trazem a trajetória do povo negro de uma forma mais crítica e respeitosa, com o único objetivo de superar o racismo historicamente construído.

Na obra “Abolição sem libertação” a poetisa Hélvia Callou (CALLOU, 2002) trabalha com a temática racial, abordando a questão do negro em sua trajetória na história do país. De acordo com a poetisa,

Por isso eu questiono
Esta falsa abolição
Se o negro foi libertado
Porque discriminação?
Será que a sociedade
Não os mantêm no porão?
No porão do preconceito
Onde a discriminação
Nega a ele o direito
De ser também um cidadão
Quem já viu um presidente,
Negro, na nossa nação?
[...] Nos livros didáticos, o negro
Não aparece em família,
Em nenhuma data histórica
Há não ser naquele dia!
Assim mesmo acorrentado
Dando ideia de agonia.
No cinema ele aparece,
No papel de capataz,
Tanto nos filmes antigos,
Como nos filmes atuais
É essa a ideologia
Que o “grande” do negro, faz (CALLOU, 2002, p.9-10).

A poetisa, ao longo dos trechos, discute sobre a condição da comunidade negra em nossa sociedade, realizando vínculos entre a contemporaneidade e a abolição da escravatura, com o objetivo de que o leitor perceba a perpetuação e existência do racismo na atualidade. A crítica construída pela poetisa permite compreender a ausência de representatividade negra em materiais escolares e a forma estereotipada que alguns recursos didáticos retratam a população negra.

Nesse momento, cabe reservar um espaço representativo e com grande significado do artigo. É importante ressaltar a contribuição da autora Jarid Arraes para as obras acadêmicas e

literatura contemporânea sobre a temática racial. Jarid Arraes é uma escritora negra, nascida e criada em Juazeiro do Norte, município do Ceará. A escritora tem se empenhado em explorar e se posicionar com temas relacionados à raça e ao gênero, repudiando o racismo e o machismo e construindo novas óticas sobre esses temas, de um modo positivo, empoderador, representativo e leve (SAMYN, 2016, p. 93).

O presente capítulo, assim como outras produções acadêmicas que trabalham com essa temática, tem o propósito de se apresentar enquanto instrumento político, uma vez que estudar, analisar e refletir sobre a temática racial em um país que, historicamente, silencia a história do povo negro, é um movimento de resistência, empoderamento e resgate. Ressaltar a obra de autoras negras, nordestinas e cordelistas, talvez seja a maior contribuição deste capítulo.

A série “Heroínas negras do Brasil”, da escritora Jarid Arraes (ARRAES, 2017) resgata a trajetória histórica de mulheres negras que contribuíram e desempenharam um papel crucial na composição da história nacional no período colonial, mas que, intencionalmente, foram silenciadas pelo machismo e racismo velado. Em que momento de nossas vidas escolares estudamos e conhecemos a história de Aqualtune, Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela? Em que momento do nosso processo formativo somos apresentados a uma história que não contemple a visão eurocêntrica? Quais autores negros conhecemos?

Esses questionamentos são necessários e pertinentes, porque embasam e fundamentam os objetivos deste artigo: contribuir para a produção de obras acadêmicas que estudam, contribuem, ressignificam e constroem a história do povo negro. É fundamental discutir com os estudantes a temática racial a partir de produções de autores/as negros/as. Esse movimento oferece visibilidade e constrói/situa os sujeitos em relação ao seu pertencimento racial. Diante disso, as obras de Jarid Arraes compõem ricamente o quadro de produções relevantes para cumprimento da lei 10.639/03.

A produção cordelística de Jarid Arraes reflete sua militância em relação à luta antirracista e feminista, direcionando seus olhares para todos os públicos, tanto do universo infantil quanto do juvenil/adulto. A série mencionada acima questiona justamente essas perspectivas historiográficas, que anulam a relevância e contribuição da população negra para constituição da história nacional. Em diversos trechos dos Cordéis, Jarid Arraes assume essa postura e manifesta sua crítica em relação a essa negação na história

Esquecidas da História
As mulheres inda estão
Sendo negras, só piora
Esse quadro de exclusão

Sobre elas não se grava
Nem se faz uma menção (ARRAES, 2017, p. 1).

A obra de Jarid Arraes é uma importante contribuição para a temática racial através de Cordéis justamente por apresentar e alterar a visão das mulheres negras que os livros tradicionais constroem ou anulam. O comportamento das heroínas retratadas por Jarid Arraes expõe um comportamento de bravura, de resistência e de força, contrapondo aos estereótipos e padrões patriarcais. A autora não relata as características estéticas das personagens, ao invés disso, valoriza a capacidade política e de liderança que elas assumiram. Jarid Arraes manifesta um relevante engajamento político na medida em que constrói a imagem das personagens, ressaltando o empoderamento de mulheres negras (SAMYN, 2016, p. 97). Essas características são perceptíveis no Cordel que retrata a história de Tereza de Benguela, por exemplo:

Mulher negra de coragem
E também de inteligência
Com talento e liderança
Com imensa sapiência
Foi Tereza de Benguela
Fonte de resiliência. (ARRAES, 2017, p. 7).

Dandara dos Palmares também é retratada pela escritora através de seus traços guerreiros e heroicos:

As tarefas femininas
De limpar e cozinhar
Não eram do seu feitio
Que partia pra caçar
E além da plantação
Também sabia lutar.
Aprendeu a capoeira
Teve arma em sua mão
Liderava mil batalhas
Feito bravo furacão
Era tal como lansã
Do africano panteão (ARRAES, 2017, p. 3).

Esse engajamento da escritora em construir/reconstruir a imagem dessas mulheres, atribuindo características reais, não estereotipadas e que fogem dos parâmetros patriarcais, revela aos leitores uma concepção que não é encontrada nos livros tradicionais e, conseqüentemente, na maioria dos projetos pedagógicos. Em muitos trechos dos cordéis, Jarid Arraes expõe a fundamental importância das “heroínas negras” nos movimentos políticos e sociais atuais. Esse esforço da escritora revela uma necessidade de compreender o reflexo das lutas dessas heroínas para conquistas que contemplamos na contemporaneidade (SAMYN, 2016, p. 99).

Esse propósito revela a importância de elaborar planos de aulas, bem como leituras constantes e diárias nos ambientes escolares, considerando a Literatura de Cordel e, em especial, como possibilidade, as obras de Jarid Arraes. A utilização do cordel enquanto recurso pedagógico possibilita, portanto, a construção de uma educação emancipadora, na medida em que os/as estudantes têm a oportunidade de desconstruir preconceitos, ampliar seus olhares e edificarem uma formação que respeite a diversidade cultural presente em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo propôs discutir, analisar e refletir sobre a Literatura de Cordel enquanto possível instrumento pedagógico para o ensino de relações étnico-raciais nos ambientes escolares, a partir do estudo das bases legais.

Com a pesquisa, é possível perceber que o país está caminhando em relação às políticas públicas e educacionais que são capazes de mudar o cenário atual de silenciamento em relação às práticas educacionais na temática racial. Todavia, as políticas estão em construção, os discursos estão se alterando e as práticas estão sendo revisadas em uma proporção relativamente pequena se comparado com a dívida histórica nacional com a população negra.

O documento normativo e a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) são fundamentais dispositivos legais para analisar a efetivação de práticas pedagógicas para uma educação antirracista. Esses documentos são importantes para orientar o trabalho pedagógico nos espaços escolares e construir práticas de ensino que se aproximem do respeito a diversidade, ao pertencimento racial e ao ensino da história africana e afro-brasileira nas redes de Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) pouco se expõe em relação à temática racial, apresentando apenas orientações para o desenvolvimento de questões relacionadas à diversidade.

A Lei 10.639/03, ao prescrever a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, sinaliza a importância de resgatar os conhecimentos da história africana relacionando com a composição cultural do nosso país. O racismo estrutural está historicamente enraizado em nossa sociedade e a lei pode ser um instrumento imprescindível e forte de transformação social. É necessário empoderar os estudantes negros e não negros de conhecimento, orgulho, ancestralidade e pertencimento, de modo que reconheçam a história por diversas perspectivas e respeitem suas diferenças.

Diante disso, as obras das cordelistas Jarid Arraes e Helvia Callou se apresentam como possibilidades de textos adequados ao ensino de relações raciais nos contextos escolares e, conseqüentemente, como uma forma de efetivação da lei. Com seu conteúdo, estética e função questionadora, crítica e poética, a Literatura de Cordel representa um veículo de construção de opinião e desconstrução de preconceitos.

A Literatura de Cordel, portanto, carrega o potencial enorme de contribuição nos estudos raciais dentro dos espaços escolares. Por meio dos versos, das rimas e da estrutura crítica, a Literatura de Cordel promove aos estudantes uma oportunidade de desconstrução de conceitos preconceituosos e sensibiliza os sujeitos a pensarem/mobilizarem em relação a uma luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Gostosuras e bobices**. 5 ED. São Paulo: Scipione, 1999.

ARAÚJO, P. C. de A. **A cultura dos cordéis: território (s) de tessitura de Saberes**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ARRAES, J. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Editora Pólen, 2017.

BARBOSA, L. M. de A. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.639, de 9/01/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do Senado, 2003. Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em: julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acessado em julho de 2021.

CALLOU, H. **Abolição sem libertação**. Campina Grande, 2002. Folheto de cordel.

CRUZ, A. C. J; RODRIGUES, T. C.; BARBOSA, L. M. A. Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos. In: BARBOSA, L. M. A. (Org.). **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p. (Coleção UAB-UFSCar).

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Aletria: alteridades em questão, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002.

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Disponível em: **Educar em Revista. Educ. rev.** no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, SÃO PAULO, v. 15, n.15, p. 134-158, 2000.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico- raciais no Brasil**. Porto Alegre, 2007.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 15 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, M. **Uma longa viagem: de Campina Grande à Santa Teresa**. Campina Grande, 2003. Folheto de cordel.

SAMYN, H. M. Negritude e gênero no cordel: ensaio sobre as “heroínas negras” de Jarid Arraes. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v.5, n. 2, p. 92-102, jul.–dez. 2016.

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 21-37, 17 out. 2014.

SILVA, M. D. V. **Entre a luz e a sombra: a questão afro-brasileira e a Lei 10.639/03 no contexto escolar**. Umuarama-PR,2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2674.pdf?PHPS ESSID=2009050410452273>>. Acesso em: Outubro de 2019.

SILVA, J. C. da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

SILVA, P. B. G. e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 9, p. 161-188, 2015.

CAPÍTULO 12

GOTAS LITERÁRIAS: #JUNTOSEMISTURADOS EM TEMPOS COVIDIANOS PANDÊMICOS

DOI:10.47402/ed.ep.c202188412653

Carla de Quadros, Doutora em Letras, PUCRS. Professora titular, Universidade do Estado da Bahia

Sinéia M. T. Silveira, Doutora em Letras, PUCRS. Professora titular, Universidade do Estado da Bahia

Lucas Araújo Galvão Souza, Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a prática desenvolvida no Curso de extensão *Gotas literárias: #juntosemisturados em tempos de isolamento social*. Oferecido na modalidade *online*, é uma ação extensionista do projeto de pesquisa “Nas teias e tramas do ensino de língua e literatura na Educação Básica”, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Múltiplas Linguagens: estudo, ensino e formação docente”, ambos desenvolvidos na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus V. O curso tematizou a literatura como possibilidade de fruição e aproximação em tempos de isolamento social. Como objetivo geral, buscou promover aproximações em tempos pandêmicos, fomentando o gosto pela leitura literária, promovendo discussões em diálogo intertextual com outras formas de representação artística, a partir de interlocuções interseccionais de gênero, etnia e sociedade. Metodologicamente, o processo envolveu atividades síncronas e assíncronas, tendo como mote obras literárias (gênero conto) canônicas e não canônicas, representativas de diferentes autorias épocas e gêneros distintos. As análises empreendidas fundamentaram-se na estética da recepção e diálogos interseccionais envolvendo gênero, etnia e raça numa interlocução com Booth (1980), Piglia (2006), Dalcastagné (2012), Sardenberg (2015), Hirata (2014), Motta (2015) e outros. Como resultado, o curso possibilitou a formação e/ou ampliação de leitoras/es literárias/os, a divulgação de obras literárias diversas e outras formas de representação (cinema, pintura, escultura etc.) em espaços virtuais (redes sociais dos envolvidas/os). Logo, os objetivos delineados foram alcançados, cooperando para diminuir distâncias e mitigar o isolamento social, alimentando afetos e nutrindo, com a literatura e demais representações artísticas, o público envolvido, fomentando sua formação e/ou ampliação de repertórios literários e humanísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Literatura. Gênero. Interseccionalidades. Resistência

1 INTRODUÇÃO

Desde o início 2020, o mundo se vê envolto num contexto pandêmico em decorrência da COVID 19, vírus que assolou o mundo e interpôs barreiras de isolamento entre os indivíduos,

impactando diversos setores e, de modo direto, a educação. De modo mais intenso, atingiu a educação pública, cujo público alvo, pertencente majoritariamente às classes socialmente desfavorecidas, não tem sido contemplado pelo aparato governamental e políticas públicas emergenciais que minimizem a ausência de meios necessários para que os estudantes de escolas públicas acessem minimamente equipamentos educacionais.

No contexto da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) houve muitas e diversificadas discussões sobre a garantia do direito à educação - notadamente voltadas à continuidade das políticas públicas de educação de responsabilidade da União, Estados e Municípios brasileiros. Não resta dúvidas de que se trata de um tema central para a sociedade e para o Estado, que denota a relevância da educação e suas funções como bem público.

É importante ainda destacar que, no Brasil, houve a suspensão de aulas e outras atividades educacionais presenciais em todo o país, atingindo desde as creches até as universidades, face à situação de emergência da saúde pública, visando conter o avanço da pandemia. Dentre as soluções apresentadas, é notório que o uso digital de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), voltadas ao ensino remoto por meio da Internet, tem sido o mais veiculado e adotada por instituições públicas e privadas. Com isso, pressupõe-se o acesso à Internet e a dispositivos eletrônicos possíveis e qualificados no espaço doméstico, por parte dos gestores, docentes e discentes, fato que tem gerado evidentes efeitos excludentes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sobretudo em se tratando do cenário brasileiro marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas.

Nesse bojo, desde março de 2020, normas excepcionais vêm sendo publicadas pelos órgãos competentes, nas diferentes esferas estatais, buscando-se formas de lidar com a pandemia e, ao mesmo tempo de procurar garantir - embora sem necessariamente haver uma articulação nacional ou efetivação do regime de colaboração entre os entes federados - esse direito humano e fundamental que é o direito social à educação previsto constitucionalmente como universal. Partimos de uma problemática que se configura pela ausência quase absoluta de condições necessárias para esse acesso, desde recursos tecnológicos, internet a ambientes domésticos que possibilitem o estudo domiciliar, tendo em vista que a grande maioria vive em casas superlotadas, dividindo um único espaço coletivo para todas as demandas da família. Exceto um parco e irrisório auxílio emergencial, conseguido a duras penas, quase no grito, pelos deputados de oposição, praticamente nada se fez para amparar e apoiar os alunos de escolas públicas. E ainda se manteve o ENEM, em que pese a realidade discrepante, pois os alunos da iniciativa privada usufruíram de todo o aparato necessário para seu estudo durante o ano de

2020, através de ensino remoto, tecnologia de ponta, internet de boa qualidade e apoio familiar no gerenciamento dessas atividades. Isso se refletiu, de modo direto, numa abstenção de mais de 50³⁵%, impactando também os cofres públicos.

É nesse cenário e problema central, o projeto que iremos relatar surge como uma demanda de promoção de discussões literárias, aproximando-as de outras formas de representação artística, em tempos de pandemia, pautando-nos nas legislações federais e estaduais emergenciais que autorizam, respaldam e orientam o ensino remoto no contexto da pandemia, a saber: Portarias nº 343 e 544/MEC; Resolução CONSU/UNEB nº 1.430/2020. Como o distanciamento decorrente da pandemia e as medidas de isolamento implementadas pelos governos para combater a propagação do vírus nos impediram de realizar encontros presenciais, ofertamos o curso na modalidade remota, no intuito de contribuir para diminuir distâncias e mitigar o isolamento social, assegurando o que Cândido (2011) entende como um Direito Humano: a literatura e seu repertório humanístico.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo, independentemente da nossa vontade. E, durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CÂNDIDO, 2011, p 6)

Partindo desse reconhecimento, a proposta emerge como ação destinada para possibilitar, aos cursistas, leitura, fruição e discussões a partir de três enfoques: da estética da

³⁵ Dados extraídos da reportagem disponível em: [Enem tem abstenção recorde de 51,5%; ministro culpa 'medo de contaminação' | Brasil | O Dia \(ig.com.br\)](#). Acesso em 20 jan. 2021

recepção, das representações femininas e interseccionais, considerando que boa parte dos textos se constituiu de autoria feminina e da nova literatura marginal.³⁶ Inicialmente, a pesquisa ocorreu no período de julho a outubro 2020, contemplando as fases de planejamento, execução e produção de relatório final, tendo como público graduandas/os, docentes da rede pública e mestrandas/os de três Estados (Bahia, Pernambuco e Goiás). Foram apresentadas obras canônicas e não canônicas, contemplando títulos de distintas épocas, envolvendo a tríade autora/or, obra e leitora/or, evidenciando o papel ativo de leitura, interpretação de textos e seus horizontes de expectativas na construção de sentidos.

No que concerne aos objetivos traçados, o geral foi promover aproximações em tempos de isolamento social e despertar e/ou ampliar o gosto pela leitura literária, estimulando discussões, da e sobre a literatura, pondo-a em um diálogo com outras formas de representação artística e a partir de interlocuções interseccionais de gênero, etnia e sociedade. Especificamente, propomos investigar como é feita a representação em textos literários (canônicos e não canônicos), intertextualmente relacionando-os com outras formas de arte; Analisar as obras lidas do ponto de vista da estética da recepção e das representações interseccionais de gênero, raça e etnia; Reforçar a interação social entre universidade e comunidade promovendo o desenvolvimento sociocultural do público-alvo e, por fim, garantindo a manutenção da tríade ensino, pesquisa e extensão, os pilares da universidade pública.

Por se tratar de encontros síncronos de duas apenas horas semanais, elegemos o gênero literário “conto”, por entender, conforme Thecov (*apud* GOTLIB, 1995, p. 23), que se trata de um texto assinalado por sua brevidade, cujo efeito se volta para impressionar a/o leitora/or, prendendo sua atenção, daí sua força, objetividade e condensação, além de se tratar de uma narrativa do leitor solitário. Segundo Gotlib (1995, 18.), o conto moderno se caracteriza como uma narrativa que “[...] evolui- se do enredo que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos feelings, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas...

³⁶ O projeto contou com a parceria da Direção, do Colegiado de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, do NUPE – Núcleo de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, que, junto ao Colegiado, gerenciou a etapa de seleção de monitoria e da ASCOM - Assessoria de Comunicação do referido Campus, a quem coube administrar a implementação do curso em todas as suas fases, desde a produção do *card* e divulgação nas redes sociais institucionais, inscrição das/os cursistas, acompanhamento e, ao final, certificação das/os participantes.

“. Nesse sentido, ainda conforme a autora, esse enredo é assinalado por não ter uma ação principal, possibilitando, o desdobramento dos estados interiores em vários outros. Ela também faz alusão a outro aspecto que respalda a nossa escolha de eleger o conto como principal gênero a ser utilizado no curso, quando informa a posição de estudiosos no que se refere ao fato de ser o conto uma ficção livre, logo mais pertinente e “[...] mais apta a representar a vida moderna na sua multiplicidade de situações, impressões e incidentes” (GOTLIB, 1995, p. 37).

Além do mais, o conto pega *fácil* seduz o leitor por sua brevidade e as diferentes histórias que se entrecruzam nas diferentes maneiras de marcar nossas humanidades e a capacidade de compreender as distintas maneiras experiências humanas e tudo que dela se desdobra, encaminhando-nos para a necessidade de compreensão do que se apresenta nas periferias /fronteira do nosso (re)existir. Dessa maneira, elegemos como gênero de trabalho o gênero conto com característica breve aquele lido em uma só sentada marcando-se, a brevidade também presente nas redes sociais e numa geração cada vez mais veloz. Pretendíamos assim manter semanalmente a capacidade de impactar o leitor com narrativas fortes e enredo mais coeso, compreendendo a fragilidade do momento. Foi exatamente essa relação entre a extensão, a coesão e a reação que provocou efeitos no leitor, capaz de prendê-lo durante as duas horas que duravam nossos encontros.

Nessa linha, propusemos narrativas que retratam situações do cotidiano muito próximas daquelas vivenciadas no atual contexto pandêmico, pressionado por conflitos envolvendo relações ditatoriais, violências estruturais direcionadas ao público associado às minorias (mulheres, negros, LGBTQI+ etc.). Estas são decorrentes de abusos e opressões interseccionais sociais, raciais, étnicas e de gênero, da eclosão e do recrudescimento de ações neofascistas no mundo e, em especial, no nosso país, atualmente configurado por um (des)governo que tem desestruturado o aparato estatal antes voltado para, implementação e/ou manutenção, dentre outras, de medidas protetivas para o citado público.

No que tange ao direito à educação plural, sempre tão comprometida e limitada durante a pandemia o cenário ficou ainda pior, convocando-nos à reflexão sobre como têm sido pensadas as práticas inclusivas por parte dos agentes e órgãos públicos do Estado, considerando o momento crítico na saúde pública, mas também se desdobrando para o educacional. Isso tendo em vista a atuação política desarticulada entre os entes federados que fingem não ver o sucateamento a que se sucumbe a escola pública brasileira, que antes já centralizava e limitava o atendimento às necessidades emergentes dos sujeitos diante do acesso

e permanência na educação, o que certamente terá contribuído para o aumento das desigualdades sociais e econômicas marcantes na sociedade brasileira.

2 GOTAS LITERÁRIAS FRUTIFICANDO LEITURAS E (RE)APROXIMAÇÕES: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava. Estava diante da ostra. E não havia como não olhá-la. De que tinha vergonha? É que já não era mais piedade, não era só piedade: seu coração se encheu com a pior vontade de viver.

Clarice Lispector, 2009, p. 27.

Figura 1: Card de divulgação do curso



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

Estar diante de uma “ostra pandêmica”, envoltas em uma maré de isolamento, perda de vidas e afastadas das/os nossas/os alunas/os encheu nosso coração “com a pior vontade de viver”, motivando-nos e mobilizando-nos para a propositura de uma ação extensionista que mitigasse nossa fome de docência, de contato com a discência e, principalmente, nos oportunizasse diminuir esse distanciamento e o medo do desconhecido, e em especial a Covid 19, através de gotas literárias de esperança e ressignificação da vida. Tal propósito frutificou o curso “Gotas literárias: #juntosemisturados em tempos de isolamento social”. A proposta partiu de uma ação não-presencial, através da modalidade remota de ensino mediante atividades síncronas e assíncronas, com carga horária de 20h de efetiva execução (meses de agosto e setembro/2020). A elas, foram acrescentadas mais dez horas destinadas ao planejamento e elaboração (julho/2020) do relatório final (outubro/2020). Os encontros síncronos ocorreram todas as terças, das 15 às 17h, dos meses de agosto e setembro do citado ano.

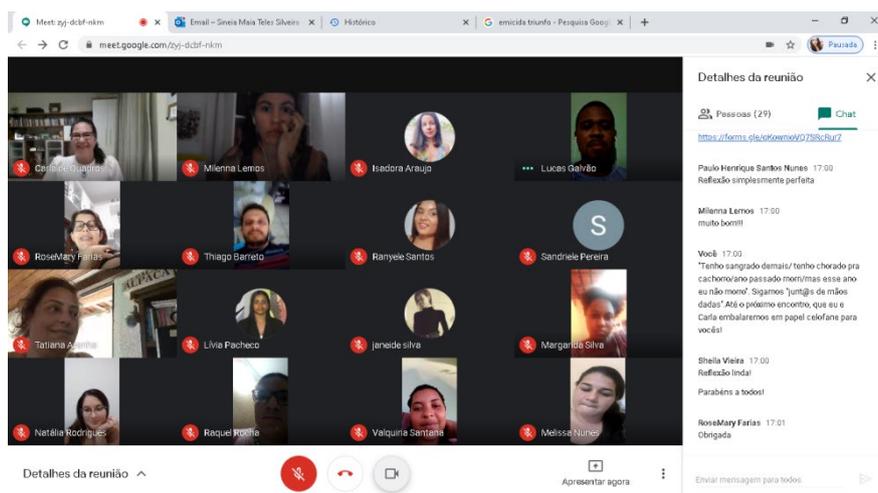
Em termos metodológicos, realizamos o planejamento a partir de encontros semanais envolvendo as pesquisadoras e um monitor através da plataforma digital *Google Meet*. Nessa etapa, definimos público alvo, gêneros textuais literários e não-literários, aparato teórico-conceitual, autoras/es e textos a serem trabalhados, montando também uma sala de aula virtual, empregando os recursos disponibilizados pelo *Google Classroom*, estabelecidos o cronograma de trabalho, os gêneros textuais a serem trabalhados, preferencialmente os contos, vídeos, *trailers* de filmes, documentários, músicas, poemas etc.

Na fase de execução, ocorreram oito encontros semanais remotos, tendo como mote os textos literários lidos previamente pelas/os cursistas. Considerando o curto tempo para a ação extensionista (30h) e cada encontro (duas horas), elegemos o gênero literário conto, pelos motivos antes apresentados, como o carro-chefe das ações por ser uma narrativa curta, mas concomitantemente carregada de significados.

A cada semana, mediamos leituras compartilhadas e discussões, com duração de duas horas cada. Nesses momentos, promovemos leitura (compartilhada, teatralizada, narrada através de animações etc.) de obras literárias, canônicas e não canônicas, contemporâneas ou não, e discussão sobre elas, além de exibição e leitura fílmica e imagética, dialogando intertextualmente com as mesmas. Foram tratados os seguintes contos e seus respectivos autoras/es: *A menina de lá*, de Guimarães Rosa (2005); *Os laços de família*, de Clarice Lispector (2009); *A natureza de Nêgo J.*, de Ferréz (ano); *A gaiola*, de Augusta Faro (2001); *Pai contra mãe*, de Machado de Assis (2019); *Quantos filhos Natalina teve?*, de Conceição Evaristo (2016) e *Do signo de Leão*, de Jorge de Souza Araújo (2002).

Para dialogar com tais contos, elegemos videoclipes, documentários, entrevistas, conto-animação, reportagens, *trailer* de filmes, dentre outros instrumentos inter dialógicos que possibilitaram diálogos intertextuais enriquecedores e que dinamizaram a ação proposta. Inicialmente, priorizamos a leitura como elemento fruição. Para tanto, empregamos dinâmicas adaptadas ao contexto remoto, conforme imagem exibida:

Figura 2: cursistas abrindo câmeras para apresentação de sarau, dialogando com a temática do dia.

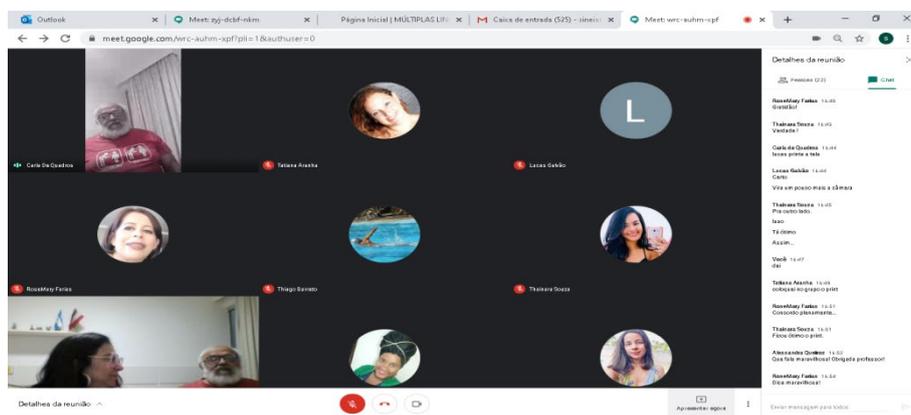


Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

Promovemos também um bate-papo sobre as/os autoras/es trabalhadas/os, para tanto empregando recursos variados, tais como: slides com recortes de reportagens sobre vida e obra

das/os escritoras/es. Também, quando foi possível, tivemos a presença com as/os autores e leitoras/os, falando sobre si e sobre sua produção literária, o próprio autor aparecendo de surpresa na aula para uma rodada de conversa, dentre outros formatos:

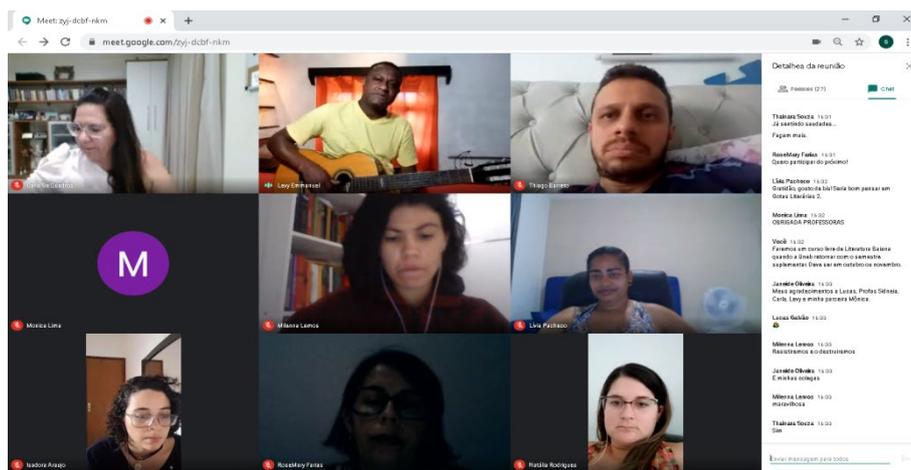
Figura 3: Professor, jornalista, escritor e pesquisador Jorge de Souza Araújo falando sobre si e sobre seu processo de construção do conto *Do signo do Leão* que foi lido previamente (assincronamente) e, no encontro síncrono, discutido sob o enfoque teórico.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

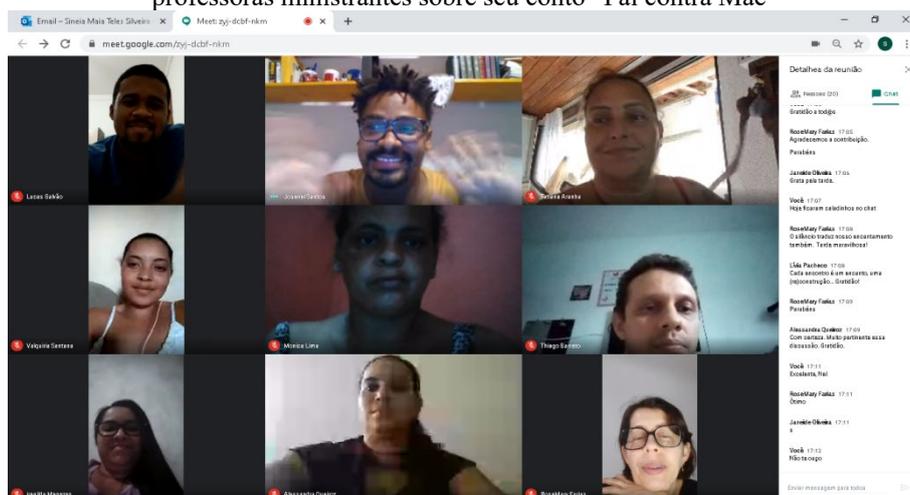
Além dessa participação, também convidamos artistas e pesquisadores dos trabalhos em estudo, unindo pesquisa, literatura e música, quebrando o frio ambiente virtual com essas participações, em aparições-surpresa que conferiram leveza e trocas afetivas de saberes ao evento:

Figura 4: Cantor e compositor Levy Emmanuel, do Recôncavo Baiano.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

Figura 5: Professor Mestre Josnel Oliveira , pesquisador de Machado de Assis numa interlocução com as professoras ministrantes sobre seu conto “Pai contra Mãe”



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

3 AVALIAÇÃO REMOTA DA APRENDIZAGEM: ATO CRIATIVO E DELICADO

De modo geral, os estudos sobre a avaliação da aprendizagem apontam-na como um processo contínuo de reflexão dos educadores sobre o contexto vivido, acompanhando-se a construção do conhecimento das/os educandas/os durante todo seu percurso, conforme explicita Hoffman (1998), quando defende que a avaliação precisa ser mediadora, levando em conta e analisando não só as hipóteses que os sujeitos envolvidos formulam, mas também suas ações e demais manifestações frente aos desafios propostos, numa dinâmica que contemple justamente as respostas que eles dão. Nesse entendimento, as atividades tão comumente praticadas de corrigir, apontar erros e acertos, dentre outras, precisam ser substituídas por aquelas que priorizem pesquisa e reflexões, efetivadas a partir das soluções que os sujeitos aprendizes proponham ao longo da ação educativa.

Avaliar, portanto, passa a ser um ato inclusivo (LUCKESI, 2000), logo, democrático e amoroso, para o qual “[...]. Não há submissão, mas, sim, liberdade. Não há medo, mas, sim, espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas, sim, travessia permanente em busca do melhor. Sempre. Entendendo-a como o reconhecimento de escolhas que fazemos durante o percurso avaliativo, pois avaliar significa valorizar , mas o que valorizamos ? O percurso? Ou apenas o resultado? Afinal, ao que atribuímos valor? Além disso, avaliar deve ser uma ação contínua e cumulativa, como prevê a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Isso, por si só, já é um desafio na modalidade presencial. No formato remoto, isso se torna ainda mais laborioso, demandando muita criatividade e “jogo de cintura”, ainda mais ocorrendo num contexto pandêmico como o

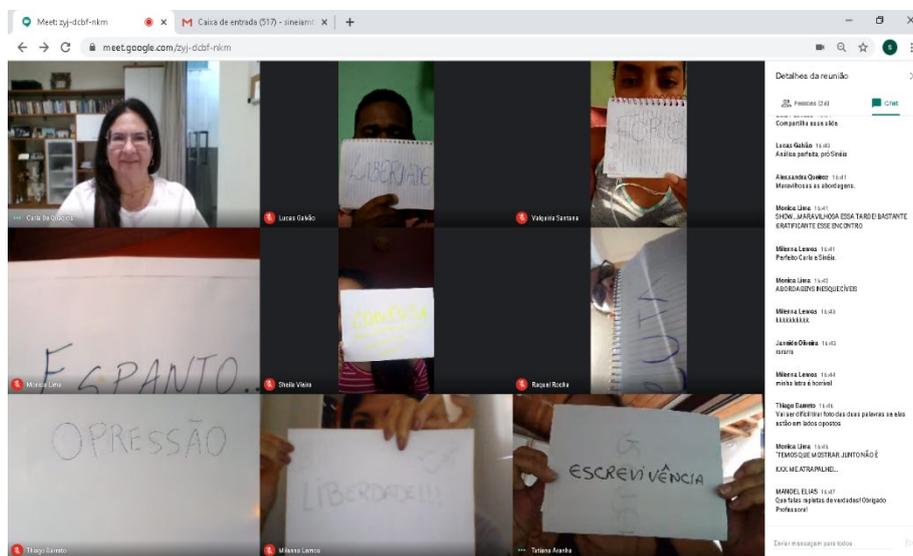
que estamos atravessando! Em se tratando da realidade vivenciada por alunas/os e professoras/es de escolas públicas desse país, que sentem na pele os nefastos efeitos de uma assimetria concernente ao uso e circulação das tecnologias, como diz Canclini (1998). Tais problemas acabam por gerar dificuldades infinitamente maiores e complexas, pois faltam os instrumentos mínimos necessários de acesso às redes e plataformas necessárias para a realização das tarefas propostas, cabendo às/aos formadoras/es pensar em propostas viáveis, que minimizem os perversos efeitos excludentes das desigualdades sociais a que estão submetidas/os nossas/os alunas/os e também muitas/os professoras/es por esses rincões brasileiros afora!

Na prática, os momentos avaliativos do curso foram processuais e contínuos, por entendermos que a avaliação decorre do desenvolvimento da/o aluna/o, respeitando-se suas limitações e potencialidades, mas especialmente levando em conta o contexto pandêmico vivenciado e as limitações decorrentes do ensino remoto. Assim, todas as atividades propostas voltaram-se para que as/os alunas/os demonstrassem o que aprenderam sobre a temática estudada. Tentamos fazer algumas adaptações do presencial para o remoto, solicitando leituras prévias disponibilizadas no *Google Classroom*, leituras compartilhadas em formatos diversos durante os encontros síncronos, saraus e participações através de comentários orais e via chat. Também realizamos avaliações lúdicas com escrita e publicização de palavras-chave definidoras dos textos lidos e percepções decorrentes da leitura. Como atividade de culminância, solicitamos a produção de *cards* literários, em duplas, ocasião em que cada uma/um deveria escolher uma ou duas obras literárias, com um pequeno texto sobre o porquê recomendam aquela determinada leitura. Cada *card* foi apresentado oralmente pelas duplas, no último encontro e, posteriormente, divulgado nas redes sociais do grupo de pesquisa “Múltiplas Linguagens: estudo, ensino e formação docente” e incluindo as redes das/os cursistas. O material foi entregue previamente às ministrantes e às/os mesmas/os produziram um vídeo com os *cards*, ao som da música *Livros* de Caetano Veloso.

Por esse viés e considerando toda a problemática que envolve o ato de avaliar no atual momento, promovemos momentos avaliativos diversos ao longo do curso, buscando os meios necessários que nos possibilitassem amorosamente incluir a todas/os e considerar cada contribuição dada nos encontros realizados. Para tanto, utilizamos instrumentos variados e lúdicos, dentre eles, a exibição, pelas/os cursistas, de um papel com a palavra-chave que definisse o impacto que a temática tratada no conto e demais atividades realizadas suscitaram,

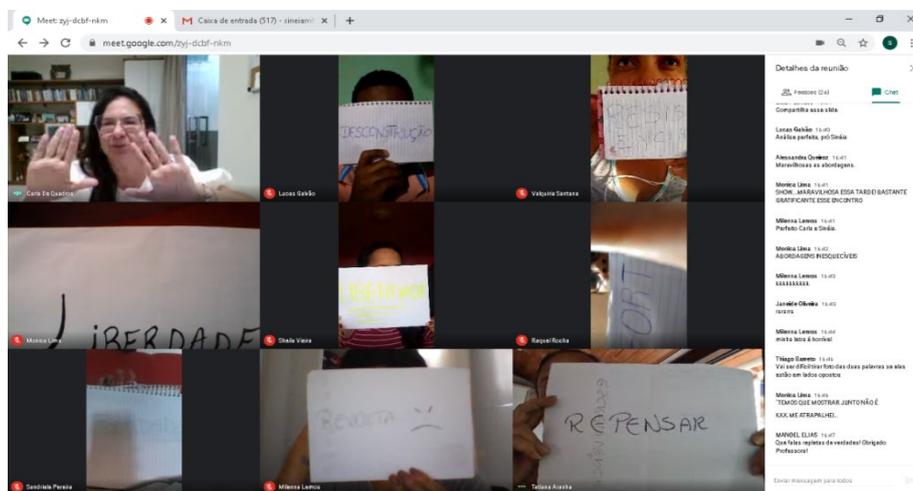
combinando-as com comentários no *chat* da plataforma do *Google Meet*, onde o curso foi implementado:

Figura 6: grupo avaliando o encontro que tratou do conto “Quantos filhos Natalina teve”, de Conceição Evaristo, envolvendo as interseccionalidades de raça e gênero



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

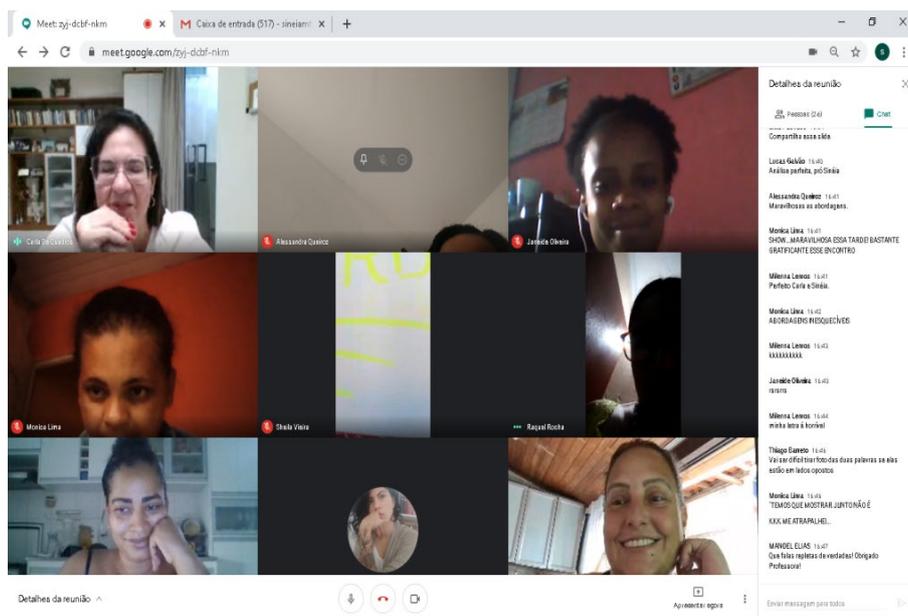
Figura 7: cursistas avaliando o conto *Nêgo J.*, de Ferréz, tratando da Nova Literatura Marginal e as interseccionalidades possíveis.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

Também promovemos a participação virtual de voluntários/os que se sentissem confortáveis para abrir câmeras, falando um pouco da sua percepção sobre aquele determinado dia, além da utilização dos *chats* para comentários durante todo o curso:

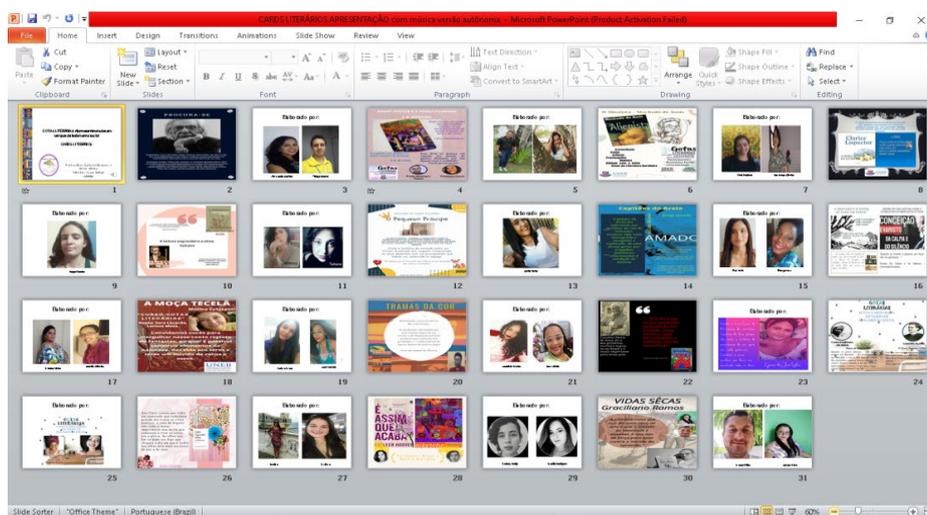
Figura 8: cursistas expondo suas impressões avaliativas sobre um dos encontros.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

Foram implementadas atividades autônomas e assíncronas, via *Google Classroom*, precipuamente leitura literária dos textos e vídeos (curta-metragem, trailer de filmes, videoclipes etc.). Como culminância do curso, promoveu-se uma “Parada Literária”, com apresentação (síncrona), pelas/os cursistas, de *cards* literários produzidos em duplas (assíncrona), publicizando-os nas redes sociais das/os envolvidas/os, socializando textos literários para as/os internautas, bem como apresentando-os no último encontro. Como resultado, houve a formação de leitores literários e a divulgação de obras literárias diversas e outras formas de representação (cinema, pintura, escultura etc.) em espaços cibernéticos.

Figura 9: Atividade avaliativa “Parada literária”, com socialização dos *cards* literários pelas/os alunas/os no último encontro e em suas redes sociais.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

Ao término de cada atividade síncrona, nós nos reuníamos com o nosso monitor, também via *Google Meet*, para avaliarmos a ação implementada, confrontando-a com o planejado e projetando modificações que julgávamos necessárias nas ações subsequentes. Foram ricos momentos de partilhas que nos oportunizaram crescimento e amadurecimento profissional, ressignificando nossas práxis. Ao final do curso, disponibilizamos uma ficha avaliativa na sala virtual criada para o curso, via *Google Classom*, solicitando às/aos alunas/os que se autoavaliassem e também avaliassem o curso ministrado. A atuação coletiva permanente e a escuta sensível das/os envolvidas/os foram cruciais para o êxito da ação, pois as entendíamos como o prosador em descanso no meio do caos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste curso foi bastante significativa para nós, professoras mediadoras, monitor envolvido, constituindo-se um divisor de águas no nosso transitar entre o ensino presencial e o remoto, pois nos proporcionou a oportunidade de investigar, problematizar, pesquisar esse universo, alargando nossas fronteiras acadêmico-profissionais e, principalmente, humanas e afetivas, considerando que estreitamos laços, partilhamos afetos e nos envolvemos amorosamente, compartilhando angústias, dividindo dores, mas de modo inesquecível, nutrimos amor pela literatura, enquanto arte que nos ajuda a transitar por um mundo fragmentado e excludente.

Após o relato da experiência de aplicação do curso em tela, entendemos que a ação extensionista foi produtiva e assegurou ganhos significativos às/aos envolvidas/os, possibilitando troca de saberes, ressignificação do contexto vivenciado e, principalmente, fomentando a leitura literária entre as/os envolvidas/os. Logo, houve o alcance dos objetivos delineados, considerando que o projeto surgiu como uma demanda de promoção de discussões literárias, aproximando-as de outras formas de representação artística, em tempos de pandemia e de distanciamento social dela decorrentes. Nesse sentido, a ação proposta ensejou diminuir distâncias e mitigar o isolamento social, alimentando afetos e nutrindo, com a literatura e demais representações artísticas, o público envolvido nos aspectos de sua formação e/ou ampliação literária e, de gota a gota, ampliamo-nos tornando-nos mar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jorge de Souza. Do signo de Leão. In: **Essa esquiva e dilacerada fauna**. Ilhéus, BA: Letra Impressa, 2002, pp. 56-59.

ASSIS, Machado. Pai contra mãe. In: **25 contos de Machado de Assis**. Organização de Nádia Battella Gotlib. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 215-224.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Disponível em <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 01 de junho de 2020.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre a regulamentação do ensino a distância no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em 02 de junho de 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p. Disponível em: (PDF) [CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p | Ivanilton Oliveira - Academia.edu](#)

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CORTAZAR, Júlio. **Valise de cronópios**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-163

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

EVARISTO, Conceição. Quantos filhos Natalina teve? In: **Olhos d'água**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, pp. 43-50.

FARO, Augusta. **A friagem**. São Paulo: Global, 2001.

FERRÉZ. **A natureza de Nêgo J**. Disponível em: [Ferréz: A natureza de Nêgo J. \(ferrezescritor.com.br\)](#). Acesso em jun. 2020.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Trad. Carla Bitelli, Flávia Yacuban; revisão da tradução Bhuvi Libâneo, Marina Vargas. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020.

GOTLIB, Nádia Batella. **A teoria do conto**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1995.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça, interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo soc. vol.26 no.1 São Paulo Jan./June 2014. Disponível em: [Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais \(scielo.br\)](#). Acesso em out. 2020.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LISPECTOR, Clarice. Os laços de família. In: **Laços de família**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, pp. 94-103.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem na escola? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MOTTA, Alda Britto da. Idade e solidão: a velhice das mulheres. **Revista Feminismos**. V. 6, nº 2, Maio/Ago/2018. Disponível em: [IDADE E SOLIDÃO: a velhice das mulheres | Britto da Motta | Revista Feminismos \(ufba.br\)](#). Acesso em: out. 2020.

PIGLIA, Ricardo. Novas teses sobre o conto. In: **Formas breves**. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSA, João Guimarães. A menina de lá. In.: **Primeiras estórias**. 1. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, pp. 65-70.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SARDENBERG, Cecília. Caleidoscópios de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Paraná, v. 20, p.56 - 96, 2015.

WAYNE, Booth. **A retórica da ficção**. Lisboa: Arcádia, 1980.

CAPÍTULO 13

JANELA DA ALMA, ESPELHO DO MUNDO: UMA ANÁLISE DO “OLHAR” EM *LA PREGUNTA DE SUS OJOS* (2005), DE EDUARDO SACHERI E EM SUA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA “EL SECRETO DE SUS OJOS” (2009)

DOI: 10.47402/ed.ep.c202180411653

Debora Ribeiro Lopes Zoletti, Doutora em Estudos Literários Neolatinos, Literaturas Hispânicas, UFRRJ. Pesquisadora, Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano, LILA **Beatriz Silva de Oliveira**, Mestranda em Literatura Espanhola e Latino-americana, UBA

“Não vêes que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve-se fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si.” (Da Vinci, In: Chaui, 1988, p. 37)

RESUMO

Hoje, talvez mais do que nunca, nos deparamos com a importância de valorizar, de compreender e de interpretar os diversos sentidos que nossos olhares expressam. Vítimas de um tempo pandêmico, homens, mulheres, crianças e idosos, todos, no mundo inteiro, nos vimos vivenciando uma realidade cotidiana nunca antes imaginada: o uso de máscaras de proteção como medida preventiva de contágio e, principalmente, como forma de evitar disseminação da doença letal Covid-19. Diante desse panorama, o presente capítulo tem como objetivo retomar, providencialmente, as discussões acerca dos significados subjetivos do “olhar”, partindo da análise dos aspectos que aproximam e distanciam as artes cinematográfica e literária, nas obras *La pregunta de sus ojos* (livro, 2005) de Eduardo Sacheri e “El secreto de sus ojos” (filme, 2009), produzido por Juan José Campanella. Partimos do princípio de que o cinema e a literatura, sendo duas linguagens artísticas distintas e, portanto, repletas de especificidades próprias, se mostram também como artes que se complementam, possuindo, o cineasta e o roteirista, total liberdade ao fazer uma adaptação cinematográfica (STAM, 2008; CARDOSO, 2011) que, por vezes, é julgada como “infidel” à original. Considerando a expressividade do “olhar” em ambas as obras como um campo de pesquisa a ser explorado, estabelecemos um paralelo entre seus significados enquanto elemento protagonista tanto na literatura, quanto na obra adaptada ao cinema. Para embasamento de nossas análises nos pautamos em teóricos como Aduino Novaes (1988) e Marcia Tiburi (2005) que dissertam sobre as diversas interfaces e simbologias do “olhar”, direcionando-nos a um entendimento acerca das ambições/medos inerentes aos personagens de ambas as obras e que, na verdade, representam os nossos fantasmas também.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e literatura; adaptação; o olhar.

1. CINEMA E LITERATURA: ADAPTAÇÃO COMO RECRIAÇÃO ARTÍSTICA

É notório que o cinema conserva um vínculo extremamente antigo com a literatura. A sétima arte notou toda a competência narrativa existente na sexta arte, e amparou-se nela, que retém um modo sublime de narrar histórias. Quando a literatura se vê de frente com esse processo que tem como fundamento a ação, o movimento, também incorpora muito dela em si. Inúmeras adaptações já provaram que a união das duas funciona muito bem, entretanto, ainda há discussões sobre uma obra ser superior a outra ou não, mas o que de fato ocorre, é que cada uma nos causa sentimentos divergentes por possuírem características que também se diferem.

“Existem relações de sentido mútuo e certas semelhanças entre cinema e literatura: o contar uma história sob forma visual do narrar, as constantes analogias, ainda que discutíveis, entre cena e palavra, sequência e frase. Mas, por outro lado, as linguagens e respectivos códigos entre cinema e literatura distinguem-se não só pela estruturação temporal da narrativa – tempo de projeção / tempo de leitura. A imagem é fato apresentado que, jogando com a duplicação do objeto e o movimento, proporciona nova forma de percepção, através de sua construção ativa.”(JOZEF, 2010. p. 238)

A fidelidade de uma obra adaptada em relação à obra de origem é uma das principais polêmicas que envolvem essa temática. Robert Stam (2008) acredita que essa problemática ocorre pela perspectiva que o espectador cria ao assistir um filme e esperar que nele estejam todas as características, incluindo narrativa, enredo e particularidades dos personagens da obra literária lida. Ele ressalta ainda, que a adaptação se torna única e diferente em relação a obra original, uma vez que, o meio de emissão do conteúdo é outro, e que por isso não devemos esperar essa igualdade.

“A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável” (STAM, 2008, p. 20)

Ainda de acordo com Stam (2008), Orson Welles, que foi um cineasta americano, também concordava com a ideia de que as adaptações pudessem ser infiéis, tanto que interrogava que se não fosse para mudar nada da obra original, qual seria então a funcionalidade de adaptar?

Algumas adaptações como “Dom Quixote” (1965), “A hora da estrela” (1977) e “Lolita” (1955) são consideradas “infiéis” e conversam umas com as outras ao produzirem uma obra diferente. Em *A literatura através do cinema – realismo, magia e arte da adaptação*, Stam (2008) analisa entre tantas, a adaptação para o cinema de *Dom Quixote* (1605), dirigida pelo cineasta Orson Welles, exatamente a versão que mais “foge” em termos de fidelidade ao texto original, mas que conserva sua essência. Welles seleciona os elementos essenciais do livro e os

desloca para uma era contemporânea, em que Dom Quixote e Sancho Pança estão inseridos em uma realidade futurística, na qual existem carros e televisões. A história sobre a tradição espanhola e as reflexões acerca da humanidade, referentes à obra de Miguel de Cervantes são mantidas, encaixadas em outro cenário. Para Stam, essa adaptação é um ótimo exemplo de que adaptar vai muito além de transformar as páginas de um livro em cenas reais.

Outra das adaptações que Stam (2008) examina é fundamentada em *Lolita*, de Vladimir Nobokov, sob o roteiro cinematográfico do próprio, que nos trazem algumas indagações sobre adaptações. Nessa análise, ele percebeu que o roteiro recebeu cenas que não foram bem vindas na versão final do livro, bem como a inclusão de diálogos inéditos. Diante disso, Stam propõe o seguinte questionamento: “se um romancista escreveu um romance e também forneceu um roteiro que em si já é ‘infel’ ao romance, a que texto deveria o cineasta ser fiel?” (STAM, 2008, p.300).

Joel Cardoso, em “Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos” (2011), cita a diretora Susana Amaral, que transpôs o livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, para os cinemas. A diretora escolheu beneficiar somente a estrutura da narrativa, deixando os elementos complexos como característica apenas da obra original, pois há particularidades literárias que são irreproduzíveis.

“Há metáforas que pertencem à literatura, à arte da palavra, e permanecem, como tais, intraduzíveis. Como transpor em imagens para o cinema as metáforas literárias expressas pelos sintagmas “olhos de ressaca” ou de “cigana oblíqua e dissimulada” de uma Capitu, personagem de Machado?” (CARDOSO, 2011, p. 7)

Em entrevista, Martha Medeiros comentou, em outras palavras, que a partir do momento em que se assina um documento consentindo que seu livro se torne uma obra fílmica, é como se ele não fosse mais seu. Ela acredita que sua criação é apenas um pontapé inicial para a adaptação, seja ela qual for, que depois de adaptada, ganha uma nova vida.

Compreender cinema e literatura como artes distintas, é parte fundamental para o entendimento de que o cineasta tem direito de fazer mudanças em seu filme. Há um trecho de *O grande Gatsby* (1925), que diz o seguinte: “E invariavelmente nos entristece contemplar com novos olhos qualquer coisa a que já estamos adaptados.” (FITZGERALD, 1925, p. 120)

É exatamente isso que ocorre quando assistimos a um filme que provém de uma obra literária, pois, ao lermos um livro, o entendimento dele é totalmente nosso, as interpretações, mentalizações de personagens, sons, paisagens, fazem parte do que deduzimos com aquela leitura, e com isso acabamos criando a convicção de que qualquer coisa que fuja de nossa percepção está em equívoco.

2. “VER” E “OLHAR”: SENTIDOS ANÁLOGOS OU CONTRÁRIOS?

Ao indagar a alguém se há alguma diferença entre “ver” e “olhar”, possivelmente a resposta será de que as duas palavras são sinônimas. Entretanto, se pararmos para analisar e refletir acerca da subjetividade dos significados etimológicos de cada uma especificamente compreenderemos que pode existir, sim, alguma diferença. Ao recorrermos ao dicionário Aurélio (2018), temos o conceito de ver como “perceber pela visão; enxergar; captar a imagem de algo através da visão” e o de olhar como “dirigir os olhos para; fitar os olhos em; mirar; observar atentamente; prestar atenção a.”

Se refletirmos, inúmeras são as vezes em que direcionamos os olhos para alguém ou para alguma coisa, mas não conseguimos interpretá-la. Estamos enxergando, mas não alcançamos a graça de olhar. A partir dessa singela percepção podemos constatar que “ver” é diferente de “olhar”, pois enquanto o primeiro ato está relacionado ao plano físico ou fisiológico (ver = perceber pela visão) o segundo se mostra mais subjetivo, no plano da emoção e, portanto, mais profundo.

Entretanto, é sabido que há divergências por parte dos pesquisadores que se detêm na reflexão acerca da diferença entre “ver” e “olhar”. Segundo Marques (2017), o pesquisador Masataka Watanabe, do Instituto Max Planck, de Tübingen, na Alemanha também crê que ver e olhar são ações com peculiaridades distintas, pois abrangem áreas diferentes do cérebro. Ele acredita que ver está relacionado com aprofundar a visão, analisar de perto, compreender, já olhar é somente enxergar sem o cuidado de entender o que está acontecendo, simplesmente algo inerente ao campo da visão.

Em consonância com Watanabe, Zamboni (2001), artista visual brasileiro e professor de Artes na Universidade de Brasília (UnB), afirma que primeiro olhamos e só depois vemos. Para ele o olhar é vazio, pois olhamos sem ver. Ele diz:

“O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado”. (Zamboni, 2001, p.54)

Silva (2009), antropólogo brasileiro e professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também considera que “ver” e “olhar” são ações distintas. Assim como Watanabe, ele parte do princípio de que ver é mais profundo que olhar e diz que:

“Ocorre que ver, sendo diferente de olhar pura e simplesmente, implica uma organização do que foi olhado, espiado, espionado, entrevistado, reparado, notado, percebido ao longo do percurso etnográfico. Ver implica um olhar que se organiza;

um olhar organizado e reorganizado; que vai organizando; que organiza e reorganiza; que vai revendo; que revê e dá por revisto”.(SILVA, 2009. p. 181)

Apesar de tais pesquisadores defenderem a ideia de que “ver” requer um grau de profundidade maior e mais significativo do que o ato de “olhar”, segundo Tiburi (2005), artista plástica, professora de filosofia e escritora brasileira, a ação de olhar é muito mais intensa e carregada de significado do que a singela ação de ver. Na correria de cada dia, falamos muito, mas conversamos pouco, temos momentos de alegria, mas nos sentimos pouco felizes, vemos muito, mas olhamos pouco. Através do olhar enxergamos o imperceptível, e para isso é necessário que estejamos livres de qualquer rótulo, de qualquer preconceito, e abertos para lidar com as coisas de maneira mais profundas e abrangentes.

De acordo com Tiburi (2005), o olhar é mediato, lento, porque para tal é necessário que existam reflexões, enquanto o ver é imediato, desatento. Podemos considerar que ver é um olhar seco, com a finalidade de apenas tomar conhecimento de que algo existe, mas sem necessariamente internalizar a sua existência. No olhar, é essencial que haja atenção, é um comprometimento, uma apreciação. O olhar é mais compreensivo, cordial, entusiástico, preocupado em perceber, sentir o que acontece consigo e com o mundo a sua volta. Pode-se dizer que o olhar é colocar-se no lugar do outro, o olhar é sensível e empático.

“Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediato. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura (...) O olhar, portanto, é perceber, é existir, é conviver; vai além da ação rela de enxergar; é a nossa condição de tolerância com o outro. O olhar perturba, angustia, instiga, prende a atenção, provoca reação e remete ao pensar.” (Tiburi, 2005, p.1)

É importante ponderar que apesar de possuírem sentidos diferentes, “ver” e “olhar” são ações complementares, já que para olhar é preciso antes ver. Vemos algo que nos chamou atenção, mas só olharemos para tal se encontrarmos algum interesse ou importância no que está sendo visto. Quando nos deparamos com algo que valha o olhar, a ação instantânea do ver se desfaz.

“É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver. Há, assim, uma dinâmica, um movimento – podemos dizer- um ritmo em processo de olhar-ver. Ver e olhar se complementam, são dois movimentos do mesmo gesto que envolve sensibilidade e atenção.” (TIBURI, 2005, p.1)

O olhar é poderoso e vigoroso, pois através dele nos tornamos aptos para perceber as pequenas coisas, todavia, às vezes esquecemos essa capacidade porque somos imersos a um mundo de referências visuais, que em grande parte, não nos causa tanto impacto, nos fazendo enxergar de maneira superficial, ocasionando na simples ação de ver.

2.1 INTERFACES DO OLHAR

Os elementos principais da visão são a imagem e os olhos. “Imagem” é uma palavra originada do latim, que significa representação, reprodução ou imitação da forma de uma pessoa ou de um objeto.

Recente estudo de quatro pesquisadores do Reino Unido e dos Estados Unidos constatou que existe conexão entre os olhos e o cérebro. Segundo Batello (1996), em *Iridologia e Irisdiagnose: O que os olhos podem revelar*, a íris é a uma extensão do cérebro. Ele cita Poliak, um anatomista, que alega que na filogênese³⁷ os olhos surgiram primeiro e depois, através de um mecanismo de adaptação, surgiu o cérebro.

De acordo com Chauí (1988), olhar é, ao mesmo tempo, sair de si, e trazer o mundo para dentro de si, pois acreditamos que a visão precisa de nós e se origina em nossos olhos, interligando nosso interior com o exterior.

Podemos confirmar que há variadas maneiras de olhar, cada uma com suas características próprias. Utilizamos verbos distintos para descrever esses olhares. Conforme Bosi (1988), contemplar é olhar religiosamente, considerar é olhar com maravilha, respeitar é olhar para trás ou olhar de novo, admirar é olhar com encanto, e reparar é ver o que os outros não veem.

“Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de *cuidar, zelar, guardar*, ações que trazem o outro para as esferas dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto. E, não por acaso, o italiano *guardare* e o francês *regarder* se traduzem precisamente por “olhar”.” (BOSI, 1988. p. 78)

A partir do fragmento acima, entendemos que olhar não é apenas concentrar os olhos para ver o que há a nossa volta, ele não se limita a superficialidade da visão objetiva, como já dito anteriormente, nas definições de ver e olhar. Ele denuncia sentimentos, evidencia segredos, nos faz captar os detalhes.

Para Bosi (1988), a ação de olhar provoca a mente para um “ato de intencionalidade”, que pode definir a natureza das ações humanas. A partir desse conceito, ele entra nas diferenças entre olho e olhar. Na língua portuguesa, as duas palavras possuem sons e escrita próximas, mas em outras línguas, essa diferença é acentuada. Em espanhol, por exemplo, temos *ojo* como

³⁷“Evolução das espécies segundo a doutrina do transformismo; estudo científico dessa evolução.
<Disponível em: <https://www.dicio.com.br/filogenese/>

o órgão responsável pelo sentido da visão, e *mirada* como o ato de olhar, já em inglês, temos *eye* e *look*. Ele acredita que essa demarcação de diferença nas outras línguas não aconteceu por eventualidade, mas sim por uma questão de percepção.

O olhar reproduz o que nossa alma sente, carregando expressões genuínas e revelando o que estamos sentindo. Belfort (2011), fundamentada em Bosi (1988), analisa alguns dos tipos de olhares, entre eles, o filosófico, antropológico, cartesiano e o olhar como expressão.

O olhar filosófico está relacionado com a habilidade de sentir encantamento, é o olhar curioso, que não alimenta preconceitos. Na era contemporânea, é preciso exercitar o olhar filosófico, visto que, ele é um olhar lento, atento às minúcias, e no mundo em que vivemos tudo é acelerado e efêmero.

Quando falamos em olhar cartesiano, estamos nos referindo ao olhar científico, que observa, analisa, confronta, obtendo uma perspectiva com embasamento. Já o olhar antropológico necessita de um afastamento do objeto de estudo para não ser influenciado por tal. Nesse olhar, a visão alheia é reconhecida sem impugnação. A empatia é uma grande aliada dele, pois através dela conseguimos nos enxergar no outro.

O olhar como expressão, é um novo olhar que representa e reconhece condições internas tanto em quem olha como em quem é olhado. Para Bosi (1988), o olhar não pode ser somente comparado a luz que entra e sai dos olhos como sensação e impressão, mas sim algo fervoroso com elementos energéticos e calorosos devido à suas propriedades afetuosas e sensitivas.

Bosi (1988) acredita que esse olhar é tão caloroso e energético que cria formas na linguagem. As expressões *conceder um olhar*, *ficar de olho*, *deitar-lhe um olhar*, *dar ao menos um olhar* mostram a força que o olhar emana. Ele está imerso na sensibilidade, na profundidade e no inconsciente, extraindo as formas e desenvolvimentos da alma.

Entendemos que o olhar é uma linguagem firme, resistente, composta de significados e inúmeras facetas. Ele provoca reações, mistérios, conclusões e ideias sobre algo ou alguém. Estamos sempre envoltos de olhares de rancor, de atração, de inocência, de maldade, de ansiedade, de felicidade, de tristeza. Todos eles fazem parte do universo humano e definem quem somos, quem nos tornamos, ou simplesmente como estamos em determinado momento.

2.2. COMO OS SENTIDOS E SENTIMENTOS SÃO AGUÇADOS E ABSORVIDOS NO ATO DE OLHAR

O olho é considerado um dos órgãos mais complexos e funcionais do corpo humano. Através do olhar, como já explicito anteriormente, transmitimos e entendemos emoções.

Inúmeras vezes falamos algumas expressões, e não nos damos conta do que elas de fato significam. Conforme Chaui (1988), quando falamos em *amor à primeira vista* concedemos uma espécie de poder fantástico aos nossos olhos, o mesmo ocorre quando falamos em *olho gordo*, *mau olhado*, *o que os olhos não veem o coração não sente*, *olhar turístico*, *olhar materno*, porque inconscientemente acreditamos que os olhos possuem competências e efeitos que não são inerentes aos outros sentidos. “(...) cremos nas palavras e nela cremos porque cremos em nossos olhos: cremos que as coisas e os outros existem porque os vemos e que os vemos porque existem. (CHAUI, 1988, p. 32.)”

John Koenig, escritor do *The Dictionary of Obscure Sorrows*, define palavras recém-inventadas para emoções poderosas. Utiliza a palavra *opia* para definir aquele momento em que olhamos alguém nos olhos, aquela emoção diferente que sentimos quando cruzamos com alguém na rua, a olhamos por alguns instantes profundamente e nos sentimos vulneráveis. Cada definição original tem o objetivo de preencher um buraco na linguagem para dar um nome às emoções que todos nós podemos experimentar, mas ainda não temos uma palavra para tal. O objetivo de Koenig é capturar as dores, os demônios, as vibrações, as alegrias e os desejos que permeiam pelo interior psicológico. A palavra *opia* foi criada para ratificar que não são os olhos por si só capazes de receber e transmitir emoções, mas sim os olhares.

O olhar é um grande instrumento de absorção de outros sentidos. Todos nós, a todo momento, estamos trocando olhares, tentando dizer uns ao outros quem somos, tentando nos dar um vislumbre de nós mesmos. De acordo com Chaui (1988), o olhar, dos cinco sentidos existentes, é o que resume o que os outros acessam quando procuramos ligações entre o olhar e o conhecimento. "dos cinco sentidos, somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento. Os demais, ou estão ausentes ou operam como metáfora da visão." (CHAUI, 1988. p.37.)

Se ponderarmos, o olhar é o mecanismo que mais nos motiva e agrada, pois através dele somos qualificados a averiguar, analisar, substantivos estes que são inerentes a natureza humana, pois todos desejamos explorar e conhecer o novo, o que nos rodeia. Além disso, é o olhar que nos faz capturar imagens, ações, movimentos, nos conectando com o que está diante

de nós de forma mais eficaz que os outros sentidos. Chauí (1988) concorda com essa afirmação e cita um trecho da abertura do livro *Metafísica* de Aristóteles que diz:

“Por natureza, todos os homens desejam conhecer. Prova disso é o prazer causado pelas sensações, pois mesmo fora de toda utilidade, nos agradam por si mesmas e, acima de todas, as emoções visuais. Com efeito, não só para agir, mas ainda quando não nos propomos a nenhuma ação, preferimos a vista a todo o resto. A causa disto é que a vista é, de todos os sentidos, aquele que nos faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz descobrir mais diferenças.” (ARISTÓTELES In: CHAUI 1988, p. 38)

Os olhos possuem movimentações peculiares, nomeadas como chave de acesso ocular. Tal linguagem específica aos olhos tem sido analisada pela PNL (Programação Neurolinguística). Segundo Nate (2004), a PNL foi criada nos anos 70 através da união de Richard Bandler, psicólogo, e John Grinder, linguista, ambos professores da Universidade da Califórnia. Por isso, Grinder e Bandler são considerados os pais da programação neurolinguística. Por intermédio do estudo, eles descobriram que de acordo com o movimento que as pessoas façam com os olhos, elas utilizam partes do cérebro diferentes, ocasionando assim, sentidos também distintos.

Essa dinâmica de movimentação dos olhos é uma maneira de alcançar os processos internos de informações sensoriais armazenadas na consciência. Sendo assim, é importante citar que o estudo dos nossos olhos/olhares ligados ao cérebro são fundamentais para descobertas e melhor conhecimento acerca do funcionamento de nossa mente. Em *5 Secret Powers of Eye Contact*, de Ronald E Riggio (2014), publicado na revista *Psychology Today*, nos deparamos com alguns resultados sobre como a linguagem não verbal dos olhares podem interferir em nosso comportamento.

Olhar alguém diretamente nos olhos pode provocar uma atração, mas a maneira com que essa atração é interpretada depende dos seres envolvidos e das circunstâncias. Ser olhado por um estranho através de um olhar fixo pode parecer ameaçador, provocando uma reação de medo. Isso ocorre muitas vezes nos animais quando são olhados por humanos e se sentem ameaçados. Todavia, o olhar de um namorado, ou parceiro sexual pode provocar excitação e ser interpretado de forma positiva.

Paul Ekman, psicólogo, pesquisador no estudo das emoções, distinguiu os sorrisos que simbolizam uma felicidade autêntica e sorrisos fictícios, utilizados simplesmente para simular felicidade ou mascarar outros sentimentos. O mecanismo para captar e diferenciar os dois sorrisos são os olhos. Ao produzir sorrisos verdadeiros, os olhos se apertam e constituem linhas nas extremidades, denominadas popularmente como “pés de galinha”.

Estudos acerca de amor e atração mostraram que o olhar recíproco é um grande prenúncio de que duas pessoas estão apaixonadas, pois conseguimos captar todo o afeto existente entre pessoas através dos olhares que direcionam um ao outro.

Acreditamos que quando alguém está mentindo, tende a desviar os olhos do seu foco de interação. Mas, ao contrário, o que ocorre é que o mentiroso a fim de criar veracidade no que diz, olha de maneira mais profunda e exagerada aos olhos de seu interlocutor.

Segundo Katherine Schreiber e Heather Hausenblas (2016), em *What eye contact can do to you*, em uma reavaliação recente dos impactos que o contato visual tem sobre comportamento, cognição e excitação, os estudiosos Laurence Conty, Nathalie George e Jari K. Hietanen (2016) revelam que o olhar direto tem o poder de melhorar a experiência de que a informação presente na situação está fortemente relacionada à própria pessoa. Eles creem que as informações referentes a si mesmos motivados através da sensação de olhar agem fortemente na percepção, memória e escolha de decisões. Os autores acreditam que o contato visual deve ser utilizado para terapia ao considerar que a utilização do contato visual direto ao longo de tratamentos terapêuticos amplia a avaliação do paciente em suas competências interpessoais, entretanto, submeter pessoas ao contato visual excessivo deve ser feito sob cautela, uma vez que o olhar alheio pode provocar sentimentos como vergonha e constrangimento.

Torna-se claro então, que o olhar atua como parte fundamental na descoberta e interpretação das sensações e sentimentos dos indivíduos. Um simples olhar ou uma singela e inconsciente movimentação dos olhos pode desvendar impressões ocultas ou transmitir emoções inexploradas.

2.3. EXPRESSIVIDADE DO OLHAR NO CINEMA E NA LITERATURA

Todos os dias nossos olhos absorvem imagens e as encaminham ao nosso cérebro, que através de um mecanismo de associação as identifica e compreende. Absolutamente tudo pode fazer parte da esfera do olhar. Lugares, pessoas, animais, comidas, cores, a natureza, detalhes, todos estão imersos na ação de olhar e carregados de significados, fornecendo uma comunicação entre o mundo que nos rodeia, pois o olhar por si só é uma forma de expressão.

O olhar cuidadoso, sem pressa, é primordial para o armazenamento de momentos e formação de recordações, lembranças, visto que nossa essência e vida se realizam através de instantes em que as coisas acontecem. Infelizmente, é possível esquecer o olhar, esquecer de olhar, devido a efemeridade e andamento da vida na era contemporânea, que faz com que o olhar

seja desordenado, e até mesmo esquecido. É nesse momento que temos auxílio da sexta e sétima arte, o cinema e a literatura.

Através do cinema nós reaprendemos a olhar, olhar os lugares, os personagens, os sentimentos, as sensações, nos identificando com eles, os apreciando, nos reconhecendo naqueles olhares explícitos nos componentes da história, olhares esses que podem ser de felicidade, de paixão, de tristeza, de medo. Nossa percepção é aguçada quando olhamos o que não é totalmente explícito, quando temos que olhar além do que nos é mostrado.

O cineasta polonês Denis Arkadievitche Kaufman (2008), conhecido como Dziga Vertov, afirma a existência do “cine-olho”, que seria o olho da câmera, aquele que percebe o que o circunda de forma mais ampla e eficaz. Vertov acreditava que a câmera cinematográfica era um objeto mais eficaz que nossos olhos porque eles são propícios a “falhar”.

“O olho mecânico, a câmera, que se recusa a utilizar o olho humano como lembrete, tateia no caos dos acontecimentos visuais, deixando-se atrair ou repelir pelos movimentos, buscando o caminho de seu próprio movimento ou de sua própria oscilação; e faz experiência de estiramento do tempo, de fragmentação do movimento ou, ao contrário, de absorção do tempo em si mesmo, da deglutição dos anos, esquematizando, assim, processos de longa duração inacessíveis ao olho normal.” (VERTOV, 1983a, p. 257)

Para Vertov, nossa percepção não compreende tudo que nos é exposto. O olhar humano apreende o que pode e quer contemplar, sendo assim imprevisível. O cine-olho é sempre preciso, exato. O que nos leva a crer, que no cinema ao olharmos um filme, olhamos de maneira mais precisa porque temos um foco, que é a câmera norteadada e focalizada em um olhar que não vai nos passar despercebido, pois de forma inconsciente somos “forçados” a olhar, a captar os olhares de maneira efetiva, o que não ocorre no cotidiano, quando somos desviados de olhares por dispersão.

Segundo Machado (2007), o cinema é “uma arte da multiplicação do olhar e da audição, que pulveriza olhos e ouvidos no espaço para construir com eles, entre eles, uma ‘sintaxe’ (p.95). Ou seja, o olhar no cinema, junto com a audição se somam para edificar uma rede de conhecimentos.

Ismail Xavier (1988), teórico e professor de cinema na USP, acredita que no cinema podemos olhar tudo de perto, já que a tela se encontra aumentada, nos encantando e surpreendendo com as minúcias contidas nos acontecimentos e movimentos. Ainda segundo Xavier, o olhar do cinema nos assegura a posição de enxergar o mundo sem assumir responsabilidades. Somos espectadores, logo estamos presentes, mas sem integrar de forma

efetiva o que está sendo observado. Ele define o olhar do cinema como um olhar sem corpo, um olhar que contempla tudo.

“(…) me insinuo invisível a interceptar os olhares de dois interlocutores, escrutinar reações e gestos, explorar ambientes, de longe, de perto. Salto com velocidade infinita de um ponto a outro, de um tempo a outro. Ocupo posições do olhar sem comprometer o corpo, sem os limites do meu corpo.” (XAVIER, 1988, p. 370)

A partir desse olhar do cinema, que é onividente, o espectador consegue olhar de maneira mais vasta e clara o que ocorre na tela à sua frente.

Já na literatura, o olhar se apresenta de maneira mais enigmática. O olhar retido no papel entre observador e objeto, que converte o que se lê em imaginação, aflora um inexplicável sentimento de imensidão.

Em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por exemplo, temos uma obra literária em que o olhar tem fundamental presença. Todos os que leram tal obra, e até mesmo os que não leram, já ouviram falar em olhos de “cigana oblíqua e dissimulada” ou olhos de “ressaca”. Além de Capitu, uma das principais personagens da obra, outros personagens detêm nos olhos e no olhar características próprias. O olhar sempre é referido através de sua fortaleza, mistério, poder, atuando como metáfora, metonímia e tantas outras figuras de linguagem. A expressão dos olhos é o que define e revela o âmago e características peculiares de cada personagem.

“O olhar de Capitu também é enigmático, misterioso, diz aquilo que as palavras não conseguem dizer. O narrador ciumento, em diversos momentos da narrativa, descreve o modo de olhar de sua amada e isso basta para que compreendamos o que poderia dizer Capitu dada a sua força de expressão.”(VALENTE, 2013, p.3)

Segundo Valente (2013), Beatriz Berrini em “A leitura machadiana do olhar”, define o olho e o olhar do ser humano como fundamentais na maneira de conhecer o outro e a si mesmo. Retomando a observação sobre o olhar na obra *Dom Casmurro*, podemos notar que no texto de Machado de Assis, ele é usado para caracterizar personagens, compreender e interpretar seus comportamentos e pensamentos, especialmente na figura da mulher. Vale ressaltar que o olhar não está presente somente em *Dom Casmurro*, mas também inserido em outras obras de Machado. “Nas palavras de Berrini, não há romance machadiano em que o olhar não ocupe lugar mister, ou seja, em que não seja com os olhos que pouco a pouco conheçamos e nos habituemos com as personagens, sua personalidade e atitudes.” (VALENTE, 2013. p.7)

Percebemos, então, que enquanto a literatura “projeta” o olhar, o cinema o realiza, o edifica. Através da literatura podemos imaginar imagens, lugares, pessoas, e por que não, olhares? Citando o exemplo de Capitu, presente em *Dom Casmurro*, quando lemos “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”, tentamos imaginar que espécie de olhar seria esse, mas somente

no cinema teremos a constatação desse olhar. Ambos possuem particularidades e funções diferentes, mas que se completam na tarefa de aprender a olhar.

3. A ADAPTAÇÃO DE *LA PREGUNTA DE SUS OJOS* (2005) PARA O CINEMA: UMA COMPLEMENTAÇÃO DOS SIGNIFICADOS SUBJETIVOS DO “OLHAR”

De acordo com Duque (2010), o cinema argentino possui uma peculiaridade de compreender verdadeiramente a alma humana, amenizando e humanizando os acontecimentos e sentimentos. “O segredo dos seus olhos”, filme argentino, lançado em 2009, dirigido por Juan José Campanella, e baseado no livro *La pregunta de sus ojos*, de Eduardo Sacheri, publicado pela primeira vez em 2005, se enquadra perfeitamente na percepção de Duque. As obras tratam da história de Benjamín Esposito, um homem que trabalhou durante toda sua vivência em um tribunal penal e que possui a ambição de escrever um livro acerca de um assassinato ocorrido nos tempos em que trabalhava no tribunal e que, por coincidência ou destino, foi o investigador do caso.

As duas obras, além do suspense acerca da investigação de um crime, tratam também de uma história de amor, um amor obsessivo que caminha para o espectro platônico. Este é o amor mútuo que enxergamos tanto em Benjamin Esposito/Chaparro e Irene Menéndez Hastings, (mais presente no filme) a advogada que passa a ser chefe de Benjamín, como também é o amor que distinguimos entre Ricardo Morales e Liliana Coloto. Segundo Fioruci (2015), o filme “O segredo dos seus olhos”, obteve cerca de 3 milhões de espectadores, e tamanha acolhida do público fez com que fosse reconhecido, ganhando alguns dos principais prêmios de cinema fora da Argentina, além do cobiçado *Oscar* de melhor filme estrangeiro.

Numa análise superficial de ambas as obras, podemos perceber que título, nomes dos personagens e a forma como aconteceram determinados eventos do enredo, quando transpostos ao gênero filme, sofreram alterações significativas, comprovando, portanto, que a obra adaptada não se vê obrigada a seguir a tal fidelidade com o original. Exemplificando apenas algumas, dentre tantas alterações, temos:

I. A diferença de sobrenome de Benjamín. No filme o sobrenome é um, e no livro outro.
II. A versão cinematográfica se concentra mais no amor oculto e quase obsessivo que Benjamín Esposito sente por Irene, seu grande amor. O filme abarca uma dose a mais de romantismo, ao contrário do que acontece no livro.
III. Podemos inferir, após conhecer o enredo das obras, que o “segredo de seus olhos” ou “a pergunta de seus olhos” se referem às expressões subjetivas do

olhar de Irene. No entanto, no livro isso foi transmitido de uma maneira sutil, diferente do filme. No livro o “segredo” ou a “pergunta” faz referência ao fato de Benjamín ter descoberto o assassino através do seu olhar atento a uma foto reveladora. IV. Outra diferença importante entre as duas obras é a insegurança e hesitação exteriorizada por Chaparro em alguns momentos, o que se torna mais evidente no livro. V. Outro episódio que vale a comparação é a maneira como o assassino de Liliana é capturado. No livro, Isidoro está diretamente envolvido em uma desavença em um trem em Buenos Aires, porque, ao não pagar o ingresso a um segurança, Saturnino Petrucci, guarda da estação de trem, o apreende e o leva à polícia. Todavia, no filme, a abordagem foi absolutamente diferente. VI. Outra diferença entre as duas obras, é o relacionamento que Chaparro tem com Alejandra, cômputo de Sandoval. No filme podemos ver que ela é intolerante e que não aguenta mais o marido que chega bêbado todos os dias. Muitas vezes ela só o recebe porque é Espósito que o leva para casa e insiste para que ela o deixe ficar. No livro, Alejandra está mais preocupada com Sandoval, e sempre conversa com Chaparro sobre tal assunto.

Apesar de todas as diferenças que inevitavelmente existem quando a obra de Sacheri foi adaptada ao cinema, os significados que envolvem o elemento chave da história, o olhar, se complementam. Seja no filme ou no livro, o olhar dos personagens traz consigo uma carga semântica que se unificam a fim de potencializar as mensagens simbólicas de ambas as obras.

O olhar expressa diversas atitudes e emoções humanas, como por exemplo, indecisões, inseguranças e obscuridades que vivemos e que somos impostos a saber conviver com elas. Somos direcionados às belezas e crueldades do mundo, através desse espelho que nos guia: nossos olhos. Porém, de certa forma, a maneira com que direcionamos esse olhar, é simplesmente um caso de escolha.

Tanto no livro quanto no filme somos levados a refletir acerca da simbologia do olhar durante a trama. Logo na primeira cena do filme, vemos a câmera focalizada no olhar expressivo de uma mulher e de um homem, que através de todo o contexto exposto na cena nos remete a um olhar de despedida:

Figura 1



Fonte: Figura 1. Olhar de despedida. Fonte: “O segredo dos seus olhos”
<<https://www.youtube.com/watch?v=QplBkNNacI0&t=1855s>> Acesso em: 01/06/2018

As obras em questão são uma mistura de passado e presente, tempos diferentes, narrados por uma mesma linha de amargura, perda e arrependimento, traçados através do olhar dos personagens.

“Escruta el reflejo de sus propios ojos en el vidrio. Una novia que tuvo de joven solía burlarse de su manía de mirarse en las vidrieras. Ni a ella, ni a ninguna de las otras mujeres que han pasado por su vida, Chaparro ha llegado a confesarle la verdad: su hábito de mirarse en los espejos no tiene nada que ver ni con quererse ni con gustarse. Siempre ha sido ni más ni menos que otro intento de aprender a saber quién carajos es él mismo” (SACHERI, 2012. p 10)

Desde o início, entendemos que nas duas obras, dentro do olhar de cada um dos personagens, está inserido, de maneira subjetiva, algo que por algum motivo eles não deixam transparecer (ou tentam fazer com que não fique aparente).

Benjamín é um personagem com bastante presença nas obras, através da investigação dele nos conectamos com os outros personagens. Uma característica muito marcante que ele possui é a maneira com que seus olhos são direcionados à Irene. Comovido com a morte de Liliana Colotto, e mais ainda, comovido com o amor que Ricardo Morales sente pela esposa morta, ele cria um vínculo com o caso por se enxergar em Morales. Ele entende que o amor existente entre Morales e Liliana é o mesmo que ele sente por Irene, um amor puro, platônico. Ao observar as fotos de Liliana, ele intui que um homem que a olha, é o assassino, e o descobre. O mais incrível é que ele não o faz por desvendar a mente do assassino, muito menos por uma intuição policial, mas sim através do olhar. “Descobre-o não por conta do que o assassino mata, mas por conta do que ele ama.” (MASTROPAOLO; ADOUE, 2013, p. 49). Benjamín reconhece a si mesmo no olhar do outro. Na imagem do filme a seguir, temos Benjamín na primeira fotografia, o penúltimo à direita, olhando para Irene, e Isidoro Gómez, o assassino, último à direita, olhando para Liliana. Através das fotografias, percebemos um olhar furtivo tanto em Benjamín, quanto em Isidoro.

Figura 2: Imagem de Benjamín e Isidoro com olhares furtivos.



Fonte: http://lounge.obviousmag.org/fabulas_do_mundo_esquecido/2014/08/a-inesquecida-paixao-de-o-segredo-dos-seus-olhos.html> Acesso em: 01/06/2018

No filme, a câmera focaliza no olhar de Isidoro contemplando Liliana, como podemos reparar na figura 2. Podemos comprovar essa identificação de Benjamin com o olhar do

assassino através de fragmentos do livro, como: “Había titubeado un poco a mirarla a los ojos, porque esa chica miraba al fondo de los ojos de uno, y era como si le embocara una pedrada certera en las propias órbitas con sus iris negríssimos” (SACHERI, 2012, p. 76). E também em:

“Chaparro demora el momento de pronunciar sus primeras palabras, porque la ve ruborizarse y eso lo hace sentir extrañamente feliz. Pero cuando ella lo mira al fondo de los ojos, y parece interrogarlo por detrás de todas sus coartadas, él se siente que ha perdido la iniciativa y que es preferible volver al libreto mental que ha traído redacto.” (SACHERI, 2012, p. 79)

Podemos, então, constatar como Benjamín se sente diante de Irene, e como o olhar dela o faz ficar deslumbrado, tímido, reforçando mais uma vez, que ele a olha “escondido” por não saber como reagir muito bem aos olhos dela face a face aos dele. Dessa maneira, ele consegue identificar olhares de admiração e obsessão, como os de Isidoro Gómez para Liliana. É válido ressaltar que no romance, o autor descreve com palavras o sentimento de Benjamín quando olha Irene nos olhos. No filme, esses olhares podem ser notados e o sentimento é transmitido implicitamente, sem necessidade de descrevê-lo.

Figura 3: Imagem de Benjamín Espósito e Irene Hastings



Fonte: “O segredo dos seus olhos” <<https://www.youtube.com/watch?v=QplBkNNaci0&t=1855s>> Acesso em: 01/06/2018

No romance também temos um diálogo entre Chaparro e Báez a respeito de como Chaparro sabia quem era o assassino através apenas das fotografias, que torna a questão de como o olhar é importante na trama, bastante evidente.

“– ¿Ah, una duda – el tono de Báez parecía dubitativo – Cómo se le ocurrió que podía ser ese muchacho? Ya sé que la idea le vino por el asunto de las fotos, pero: ¿por qué particularmente reparó en él? Porque le digo que se trató de una buena movida, Chaparro. (...)

– No sé, Baéz. Supongo que me llamó la atención el modo en que miraba, eso de mirar a una mujer adorándola a distancia. No sé – repetí – Supongo que, cuando no se pueden decir las cosas, las miradas se cargan de palabras.” (SACHERI, 2005, p. 125)

Há uma cena do filme, em uma conversa entre Benjamín e Irene, após 25 anos, que Irene diz que nunca tinha acreditado fielmente na história das fotos, e Benjamín responde que somente achava estranha a maneira com que Isidoro olhava para Liliana. “Você vê um cara olhando para aquela mulher com adoração, os olhos falam. Os olhos falam demais, deviam se calar. Às vezes é melhor não olhar.” (CAMPANELLO, 2009). Nesse momento, ele e Irene se

olham, sem precisar dizer uma só palavra. Ambos escondem através dos olhares o amor que sentem um pelo outro.

Passando a outra situação: Isidoro Gómez foi reconhecido como o assassino de Liliana Colotto através de seu olhar para a jovem em fotografias de quando ambos eram mais jovens. Seu segredo foi descoberto através de seus olhares de obsessão. Benjamín, especialista em olhares, logo notou, mas Irene, sua amada, não conseguia acreditar nessa hipótese de Benjamín, até que o olhar de Isidoro o traiu mais uma vez. No interrogatório que Irene fazia a ele, seus olhos ficaram imóveis ao decote da blusa dela. Segundo Ramos (2010), Lacan dizia que “há um apetite no olho daquele que olha” (LACAN, 1964/1998 p. 112), e esse apetite, essa vontade, denunciou o que Gómez escondia. Seus olhos falaram, involuntariamente, mostrando a verdade sobre a verdadeira essência dele, o que permanecia em silêncio, parou de se calar a partir da percepção de Irene.

Figura 4 : Isidoro ao olhar o decote de Irene.



Fonte: “O segredo dos seus olhos” <
[https://www.youtube.com/watch?v=QplBkNNacI0
&t=1855s](https://www.youtube.com/watch?v=QplBkNNacI0&t=1855s)>
Acesso em: 01/06/2018

Figura 5: Irene ao reparar o olhar de Isidoro



Fonte: “O segredo dos seus olhos” <
[https://www.youtube.com/watch?v=QplBkNNacI0
&t=1855s](https://www.youtube.com/watch?v=QplBkNNacI0&t=1855s)>
Acesso em: 01/06/2018

Na última cena do filme, depois de já ter descoberto o que aconteceu com Morales e Isidoro, fato que o transtornava durante os 25 anos depois do crime, Benjamín dá a entender que ao descobrir que o amor que Morales sentia por Liliana se mantém intacto com o passar de todos esses anos, decide seguir em frente. Não adianta ficar preso ao passado e não viver o presente, por isso agora já não sente mais medo de amar. Ele troca o temor por amor. Mesmo depois de tantos anos ainda ama Irene, e agora não tem mais medo de declarar esse amor, precisa vivê-lo. O olhar dos dois na última cena é um olhar de amor sublime, de paixão, olhar de quem agora sabe que pode e deve lutar por um grande amor. Como Benjamín já dizia, “os olhos falam.”

Figura 6: Irene Hastigs.



Fonte: “O segredo dos seus olhos”.

<<https://www.youtube.com/watch?v=Qp1BkNNacI0&t=1855s>

>

Acesso em: 01/06/2018

Figura 7: Benjamín Espósito.



Fonte: O segredo dos seus olhos. 2009.

<<https://www.youtube.com/watch?v=Qp1BkNNacI0&t=1855s>

> Acesso em: 01/06/2018

No último parágrafo do romance, também temos a comprovação do quanto Benjamín agora já não se amedronta por assumir seu amor por Irene e o quanto está disposto a assumi-lo.

“Es porque por primera vez sabe que hoy sí, sin falta y sin demora, tiene que ir directamente a golpear la puerta del despacho; a escuchar la voz de ella diciéndole que pase; a plantarse como un hombre delante de la mujer a la que ama; a ignorar la pregunta trivial que suelten los labios de ella cuando lo reciba sonriendo; a pagar; o a cobrar; la deuda que tiene pendiente y que es el único motivo válido que encuentra para seguir viviendo. Porque Chaparro necesita responderle a esa mujer, de una vez y para siempre, la pregunta de sus ojos.” (SACHERI, 2012, p. 315)

Fica evidente, portanto, que o olhar é chave para a resolução dos problemas enfrentados no filme e no livro. Através dos olhares, os personagens, principalmente Benjamín, conseguem desvendar os mistérios que englobam as confusões mentais, as palavras não ditas, as emoções desejadas e não vividas. Tanto o “segredo”, quanto a “pergunta” dos seus olhos nos mostram sentimentos ocultos que se tornam visíveis através do olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa análise, constatamos que, mesmo sendo artes distintas, com origens e desenvolvimentos também distintos, elas se complementam. A literatura, uma das artes mais antigas do mundo, originou-se para exteriorizar as necessidades e sentimentos da alma humana, em contrapartida, o cinema foi criado para interpretar o real, pois somente a fotografia, sozinha, não podia cumprir esse papel, era necessário algo para elucidar o movimento. Entretanto, juntas na adaptação elas se totalizam.

Porém, uma polêmica que envolve a arte das adaptações está relacionada à expectativa do leitor para com a obra de origem. Espera-se que o filme seja totalmente “fiel” ao livro, mas, em verdade, o que se deve ficar em evidência é que o cineasta pode ser livre para reinventar e recriar a história. Ilustramos essa afirmação a partir da comparação das obras *La pregunta de*

sus ojos (livro) e “El secreto de sus ojos” (filme). Embora o cineasta do filme seja Juan José Campanella, Sacheri, autor do livro, foi também o roteirista do filme e o resultado dessa adaptação foram duas obras com a mesma essência, porém com características próprias. A partir disso, confirmamos que a literatura possui traços que não podem ser reproduzidos no cinema, da mesma forma que o cinema possui peculiaridades que também não podem ser escritos. O olhar, uma das principais análises deste trabalho, também elucida essa constatação. No livro, os olhares precisam ser descritos, já no filme, não há necessidade, pois conseguimos olhá-los e interpretá-los através dos personagens sem necessidade de uma só palavra.

Além disso, percebemos também que o olhar exerce função primordial nas duas obras artísticas em questão, pois ele é um facilitador do entendimento de sentimentos e sensações humanas. Nós falamos através dos olhos, embora queiramos esconder o amor, a dor, a felicidade, o medo, eles transparecem através dos olhares. Na comparação dos olhares em cada obra especificamente, pudemos perceber que no cinema ele aparece mais vezes que na literatura. Muitas vezes, em cenas que escolhemos para mostrar os olhares do filme, não podemos comparar com o livro, pois a história se desenvolvia de maneira diferente. A literatura elabora o olhar, mas o cinema é capaz de produzi-lo sem que precisemos de palavras para explicá-lo. O olhar, portanto, é a resolução para as questões do livro e do filme, mas também da vida real em sua totalidade. Saibamos valorizar e compreender o olhar de quem está diante de nós. Treinemos nosso olhar em direção ao outro. Em tempos de pandemia, em que máscaras faciais se converteram em acessório indispensável de nossa realidade cotidiana, são os olhos que passaram a comunicar.

REFERÊNCIAS

- ARDID, Carmen Peña. *Literatura y cine: una aproximación comparativa*. Cátedra, 1992.
- BAZIN, André. Por um Cinema Impuro. In: *O Cinema: Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BATELLO, Celso. *Iridologia e irisdiagnose: o que os olhos podem revelar*. São Paulo: Ground, 1996.
- BELFORT, Monique. Femenologia do olhar. 2011. Disponível em: <http://monique-belfort.blogspot.com/2011/03/fenomenologia-do-olhar.html> Acesso em: 06 de maio de 2018.
- BOSI, A. *Fenomenologia do olhar*. In A. Novaes (Org.), *O olhar* (pp. 65-87). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CARDOSO, Joel. “Cinema e literatura: contrapontos intersemióticos”. Revista Literatura em Debate, v. 5, n. 8, p. 1 a 15, jan.-jul., 2011.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In A. Novaes (Org.), *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

DUQUE, Fabricio. O segredo dos seus olhos. 2010. Disponível em: <<http://vertentesdocinema.com/2010/02/18/o-segredo-dos-seus-olhos/>> Acesso em: 25 de maio de 2018.

EKMAN, Paul. *A linguagem das emoções*. Brasil: Leya, 2011.

EL SECRETO DE SUS OJOS. Dirección Juan José Campanella. Guión de Juan José Campanella e Eduardo Sacheri. ARG/ESP. DVD/Europa Filmes. 2009, COL., 129min.

FIORUCI, Wellington. “El género policial contemporáneo y dos miradas: la pregunta y el secreto.” In: IV Congreso Internacional Cuestiones Críticas, Rosario, 2015.

JOZEF, Bella. “Cinema e literatura: algumas reflexões.” Espírito Santo: EDUFES, 2010. LACAN, J. (1964/1998). *O Seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (1964/1998). *O Seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

MACHADO, Arlindo. *O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. São Paulo: Papirus, 2007.

MARQUES, José Roberto. A diferença entre ver e enxergar. 2017. Disponível em: <<http://www.jrmcoaching.com.br/blog/a-diferenca-entre-ver-e-enxergar/>> Acesso em: 22 de abril de 2018

MASTROPAOLO, J; ADOUE, S. “O segredo dos seus olhos, segredo de um, segredo de todos”. Revista espaço acadêmico. Abril de 2013.

NATE, Susan. “Um estudo sobre armazenamento e recuperação de informações”. Disponível em: <<https://golfinho.com.br/artigo/pistas-visuais-de-acesso.htm>> Acesso em: 05 de abril de 2018.

NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

FILHO, Celso. “O cinema, o olhar e a denegação da castração.” A peste, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 241-246, jan./jun. 2010.

RIGGIO, Ronald. 5 Secret Powers of Eye Contact. 2014. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/us/blog/cutting-edge-leadership/201404/5-secret-powers-eye-contact>> Acesso em: 05 de maio de 2018.

SACHERI, Eduardo. *La pregunta de sus ojos*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2012.

SCHEREIBER, K; HAUSENBLAS, H. “What eye contact can do to you”. 2016. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-truth-about-exercise-addiction/201609/what-eye-contact-can-do-you>> Acesso em: 15 de março de 2018.

SILVA, Hélio. “A situação etnográfica: andar e ver”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol.15, n. 32, p. 171-188, julho, 2009.

STAM, Robert. *A Literatura Através do Cinema: Realismo, magia e arte da adaptação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TIBURI, Marcia. “Aprender a pensar é descobrir o olhar”. Disponível em: <http://www.escolaprojeto21.com.br/site/_09_nanico/imgs/_20131116/marcia_tiburi.pdf> Acesso em : 5 de outubro de 2017.

VALENTE, Paulo. “Um quê de Monalisa na literatura brasileira: O olhar de Capitu”. *Revista Memento*. V.4, n.2, jul.-dez. 2013.

VIVAS, Rodrigo. Ver e olhar. Disponível em: <<https://rodrigovivas.wordpress.com/2014/02/19/ver-e-olhar/>> Acesso em: 05 de março de 2018.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das letras, 1988. p 367-385.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001.

CAPÍTULO 14

LITERATURA E MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

[Christian Raphael Delfino Mouzinho Soares](#), Graduando em Pedagogia, UNINTA
[Wamberto Nunes Soares Mouzinho](#), Doutor em educação, UNISC. Professor de língua inglesa, Prefeitura Municipal de Serra Redonda - PB

[Jailson Pereira da Silva](#), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, UCAM
[João Batista de Souza](#), Mestre em Educação, UNISC e Coordenador da educação especial, Prefeitura Municipal de São Vicente do Seridó, PB

[Maria Aparecida Fernandes Medeiros](#), Mestra em Formação de Professores, UEPB.

Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário, UNIESP

[Maria Eliete Oliveira](#), Especialista em Gestão da Educação Municipal, UFPB. Supervisora Educacional na Prefeitura Municipal de Campina Grande, PB

RESUMO

Este projeto parte da necessidade de averiguar a eficácia da música e da literatura na educação infantil, para isto embasei-me na seguinte problemática: a música e a literatura são eficientes no processo de ensino-aprendizagem? Sendo essas metodologias eficientes separadamente, é possível trabalhá-las em união de forma interdisciplinar? E por fim, a junção dessas metodologias de ensino causam efeitos positivos nas capacidades intelectuais, cognitivas e motoras dos alunos? Para realização e concretização do presente trabalho acadêmico, pesquisamos em diferentes fontes a qual nos proporcionou conhecimentos, informações relevantes sobre a importância de se utilizar a musicalização e a literatura como ferramentas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, as diversas leituras realizadas em livros, revistas, artigos, dissertações, teses e em sites, ajudaram consideravelmente para um novo olhar e uma nova visão sobre a contribuição da leitura e da escrita para o desenvolvimento do indivíduo. Por fim, concluiu-se que é possível a integração da musicalização com a literatura com a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Música; Livros.

INTRODUÇÃO

A música e a literatura infantil são excelentes como suporte na socialização e no desenvolvimento da linguagem oral das crianças de zero a cinco anos de idade. A literatura infantil é muito importante, ela proporciona a criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível, aliada à música nas rodas de leitura da educação infantil, podemos ter essas duas ferramentas como aliadas no processo da aquisição das habilidades de socialização,

desenvolvimento da linguagem, expressão corporal, desenvolvimento da coordenação motora, dentre outros benefícios.

É necessário oferecer as crianças da educação infantil possibilidades metodológicas que permitam o seu desenvolvimento intelectual sem deixar de lado aquilo que é intrínseca a criança, que é o brincar. Buscar meios de aprimorar as metodologias de ensino é obrigação de todo profissional da educação e é de fundamental importância que tais metodologias sejam aprimoradas ao público que se deseja atingir.

Para as crianças o ato de ler e escutar historinhas da literatura infantil e de escutar e cantar músicas infantis é algo prazeroso, que estas fazem sem nenhum tipo de obrigação e se sentem felizes fazendo isto, sendo assim, podemos classificar a literatura infantil e as músicas infantis como metodologias lúdicas.

É comum para toda sociedade que as crianças devem viver sua infância de forma plena, desta forma, é indispensável metodologias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, levando o lúdico para sala de aula o professor cumpre sua função social de garantir a toda criança o direito de uma infância comum.

A leitura e escrita está intimamente ligada ao desenvolvimento do apego intelectual pelo conhecimento, isto significa dizer que é necessário desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita no aluno, é, portanto necessário para alcançar esse objetivo, que o professor esteja muito bem preparado para dar o suporte necessário para o estudante e que ainda saiba utilizar de didática adequada a fim de transpor as eventuais dificuldades que são encontradas em sala de aula no cotidiano, para que se possa introduzir o gosto pela leitura, é necessário, como já dito anteriormente, introduzir esta prática desde cedo e para isso temos que usar das literaturas específicas com o objetivo de que o objeto estudado (leitura) esteja de acordo com a realidade e gosto da faixa etária em que se está trabalhando. Sabe-se, a princípio, que a leitura constante tende a aumentar as ações cognitivas da criança, levando-a a uma melhor interpretação textual e a começar a produzir pequenos textos em seu dia-a-dia.

É ouvindo, lendo e cantarolando que os (as) educandos (as) vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, e de todas as regras que organizam esse tipo particular de discurso e é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, encontrá-las e reescrevê-las. Pretende-se com este trabalho desenvolver atividades que possibilite momentos de interação entre as crianças, estimule a oralidade, desenvolva a capacidade de produção

intelectual, a criatividade e a percepção auditiva e desperte nas crianças o gosto pela leitura e musicalização pedagógica, aproximando-as ao hábito de ler e escrever. A escolha desse tema se deu pela necessidade de aprofundar o assunto, sempre em busca de facilitar o desempenho e desenvolvimento da criança.

A música e a leitura são ferramentas metodológicas extremamente antigas no processo de ensino-aprendizagem, entretendo, são eficaz e contemporânea, se misturam com o cotidiano do aluno, tornando-as também uma ferramenta lúdica, uma vez que se pode trabalhar tanto a música como a literatura como algo prazeroso e divertido para as crianças.

LITERATURA INFANTIL E MUSICALIZAÇÃO COM INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO

Não temos dúvidas de que a literatura infantil influencia e favorece para o processo de ensino-aprendizagem. Incentiva a formação de hábito da leitura em sala, desse modo leva a criança a desenvolver a imaginação e criar hábitos de leitura. A literatura infantil oferece conhecimento de si e do mundo.

A criança tem a oportunidade de interagir com as histórias e criar uma relação da criança com o livro e com seus próprios colegas. Bettelheim (1996, p 20), vem afirmando positivamente o contato da criança com o mundo da leitura, da interação com o livro, do contato com as obras literárias, vejamos a sua contribuição:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

O livro não só diverte a criança, ele cria situações ao ver um mundo cheio de fantasias, tornando prazerosa a forma de aprender com facilidade, não só apenas conteúdo, mas, também a forma de se relacionar na escola, na sociedade e em casa, refletindo no seu comportamento, gerando seres pensantes, capazes de construir sua própria história.

Na concepção de Aguiar e Bordini (1993, p. 14) podemos entender um pouco mais, vejamos:

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma

interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada.

A partir do momento que se pratica a leitura como forma de descoberta, tornando assim, um aprendizado significativo, ela transforma a criança para descobrir e imaginar. Temos diversos livros que trabalham os 05 (cinco) sentidos da criança, esses livros podem ser confeccionados pelos professores, basta apenas a dedicação deles para conseguirem atingir metas dos desenvolvimentos do aluno.

Na escola o professor também pode trabalhar com sequencias de atividades e/ou projetos, é uma maneira para que o aluno possa fixar mais a história e aprender conteúdos, através dela permitindo que as crianças construam o sentido de sua atividade, através de uma boa orientação do professor.

Para ter o habito da leitura, é necessário despertar nas crianças o gosto em praticar esta atividade. Ler é algo trabalhoso, até tornar-se um prazer, é buscando despertar esse sentido que se recorre a literatura infantil, pois ela tem a capacidade de desenvolver o leitor por inteiro.

A leitura sozinha já é um grande aliado do processo de aprendizagem, contudo, quando integrada a musicalização podem potencializar ainda mais esse processo. Quanto à influência da música no processo de ensino-aprendizagem o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI explica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (Brasil, 1998. p. 51)

Assim, a música fazendo parte de nossa vida, serve como subsídio no processo educativo, pode-se dizer que a literatura cantada passa a ser uma atividade lúdica, uma vez que proporciona prazer aos alunos e agrega conhecimento. Para Nogueira (2003, p.01) a música é entendida como experiência que:

[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. (NOGUEIRA, 2003, p.01)

Sendo assim, tanto a música quanto a literatura têm seus papéis distintos, todavia, que se unem em favor da educação e de uma metodologia de ensino mais prazerosa e eficaz, quando separados já são elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem, quando juntas,

potencializam a capacidade do aluno de aprender de forma lúdica e favorece o professor por ser uma metodologia, didática, prática e eficaz.

É necessário que as pessoas valorizem o hábito da leitura e da escrita, podendo assim, formar sujeitos críticos, com tudo isso é possível observarmos que é de fundamental importância à língua escrita e falada na sociedade, podemos observar que a escrita não é vista só como formação humana tanto socialmente e culturalmente falando, mais que é de grande importância para a valorização da criança se preparando para viver na sociedade.

Pretendemos que os alunos terminem a escolaridade obrigatória sendo capazes de ler literalmente e criticamente textos alheios, de reproduzir, variar e chegar a criar os textos, adaptando-os aos diversos propósitos comunicativos. Gostaríamos que os alunos chegassem a dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e às formas superiores de pensamento e desfrutar a literatura (TEBEROSKY e TOLCHINSKY, 1996.p.05).

O domínio da linguagem representa para o ser humano condição indispensável para seu convívio em sociedade, para buscar novos caminhos, novas oportunidades de trabalhos e para isso é necessário que veja o domínio da linguagem com outro olhar, para compreender como funciona a estrutura da língua e como é utilizada.

Portanto, a necessidade de saber ler é muito importante para melhorar a linguagem, enriquecendo o vocabulário, para obter informações, para ter uma boa convivência na escola, na comunidade e sociedade, é necessário que haja diversidades de textos para ter aproveitamento das leituras, sabendo que a leitura é um papel da escola mais que a família precisa dar atenção para a criança obter sucesso.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) leitura é:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê.

Diante desse contexto, sabemos que a leitura é realizada de várias formas, e a aprendizagem são feitas de vários tipos, e que cada um tem o seu momento, mais é algo que é de extrema necessidade para viver no mundo tão desenvolvido. E por isso, que é importante que eles aprendam desde cedo a compreender o seu meio, é necessário que os mesmos levem a sério, e que os pais façam presença na vida escolar dos seus filhos, sendo assim escola e pais desenvolvendo um projeto proveitoso que servirá para sempre na vida dos seus filhos.

De acordo com Soares (2003, p. 201) destaca-se que:

“Alfabetizar é dar condições para que o aluno tenha acesso ao universo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas propiciar as habilidades de codificação e decodificação do princípio da escrita, e, sobretudo, de fazer uso real e certo da escrita, com todas as funções que ela apresenta em nossa sociedade e como ferramenta na luta pela conquista da cidadania”.

Assim sendo, entende-se que a escola é desafiada a garantir o processo de letramento articulado à aquisição da escrita, bem como o conhecimento da língua, possibilitando o uso desta ferramenta para os diversos fins sociais, inclusive com poder de participação social.

Por isso, um dos principais objetivos da educação deve ser o exercício pleno da cidadania, e o processo de alfabetização é de salutar importância, para que desde cedo as crianças saibam definir o papel de cada um dentro da sociedade, mesmo porque o primeiro grupo social é a família e o segundo, não menos importante é a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos mostra que a musicalização pode e deve andar em conjunto com a literatura no processo educativo, principalmente das crianças. Sendo grandes aliadas umas das outras e incentivando o desenvolvimento intelectual do aliado, essas ferramentas contribuem de forma significativa para a formação dos alunos, separadamente cada uma tem sua importância e juntas potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a educação ganha um aliado ao intercalar a literatura com a musicalização no processo de ensino-aprendizagem, a junção dessas ferramentas tende a ampliar a capacidade linguística e cognitiva dos alunos, trazendo ganhos consideráveis para toda a sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996. p. 11-43.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: ed. Brasília, 2001.

BRASIL, Governo Federal do. Plano Nacional do Livro e Leitura, 2010.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <https://www.proec.ufg.br/> Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2003.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.) **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, TOLCHINSKY, SANCHEZ. Maria Martins. **Projeto Buriti multidisciplinar.** São Paulo 2012.moderna. Acessado em 25.06 .2021.

CAPÍTULO 15

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E NACIONALISMO EM OBRAS DA ESCRITORA JÚLIA LOPES DE ALMEIDA³⁸

Natália Reis, Graduanda em Ciências Sociais, UNEB
Erivaldo Sales Nunes, Doutor em História, UFBA. Professor, Pós-graduação em Estudos
Étnicos e Raciais-CPgEER/IFBA
Sônia Maria de Souza Brito, Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero
e Feminismo, UFBA. Professora de História, IFBA
Wagner Vinhas, Doutor em Estudos Étnicos e Africanos, UFBA. Professor de Sociologia,
IFBA

RESUMO

O capítulo procura analisar as representações da mulher na construção do ideal nacionalista brasileiro, na virada do século XIX para o século XX, à luz das obras de Júlia Valentina da Silveira Lopes. A intenção é situar o debate nacional através de noções cunhadas por Benedict Anderson, bem como Pierre Bourdieu e iluminar outras condições de emergência de narrativas do nacional. Nessa perspectiva, o exame das obras apontou para a construção de uma comunidade imaginada, em um sentido mais amplo, por intermédio da disputa pela significação e pela construção simbólica de uma nacionalidade, dentro do campo literário carioca.

PALAVRAS-CHAVE: Representações; Nacionalismo; Gênero; Literatura; História.

INTRODUÇÃO

O estudo no qual apresentamos buscou investigar as obras “O Correio da Raça”, lançada em 1913, e “A Silverinha”, publicada em 1914, ambas escritas por Júlia Lopes de Almeida [1862-1934]. A investigação orienta-se sob o prisma da Sociologia, bem como pelas tentativas de diálogos com a História e os Estudos de Gênero. As análises se operacionalizam fundamentalmente com base nos discursos, imagens e narrativas encontradas nas obras. Estamos particularmente interessados nos casos concretos de mulheres que exerceram uma redefinição no discurso nacional, bem como confrontaram o lugar da mulher no interior de uma grande narrativa pronta. É nesse sentido que situamos os manuscritos de Júlia Lopes, enquanto

³⁸ O capítulo é resultado da pesquisa desenvolvida com o fomento do Programa Universais, 2018. EDITAL Nº 012 / 2018 / DEPAE / IFBA/CAMPUS DE SALVADOR.

inscrição da mulher no debate nacional e engendrada a partir da perspectiva de modernização do Brasil. O olhar da escritora dirige-se para a necessidade de forjar um novo Brasil alicerçado na associação feminina, como expõe a própria escritora:

A mulher brasileira conhece que pode querer mais do que até aqui tem querido; que pode fazer mais do que até aqui tem feito. Esta revista, dedicada às mulheres, parece-me dever dirigir-se especialmente às mulheres, incitando-as ao progresso, ao estudo, à reflexão, ao trabalho e a um ideal puro que as nobilite e as enriqueça, avolumando os seus dotes naturais. Ensinará que, sendo o nosso um povo pobre, as nossas aptidões podem e devem ser aproveitadas em variadas profissões remuneradas e que auxiliem a família, sem detrimento do trabalho do homem (ALMEIDA, 1987, p. 5-7).

O problema norteador neste capítulo pode ser colocado da seguinte maneira: como mulheres desafiaram e resistiram aos vetores de representações hegemônicas e as (re)configuraram, vindo a contribuir de forma relevante para pensar a nação em termos de possíveis projeções alternativas? A disputa pela construção simbólica da nacionalidade tornou visível a luta de representações levada a cabo pelos interesses e alinhamentos ideológicos de diversos intelectuais da época. Estes procuravam fazer valer a sua visão de mundo, na medida em que prescreviam uma concepção ideal de nação. Esse processo suscitou diversos conflitos, nos quais cada intelectual se arrogou o direito de impor a sua concepção de identidade nacional. No início do século XX, Oliveira Vianna [1883-1951], integrante do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e intelectual brasileiro, reivindicou, em seu manifesto político de 1922, uma identidade calcada na eugenia e no embranquecimento da população. Em contraponto, Gilberto Freyre [1900-1987], sociólogo e escritor, postulou, na década de 1930 do século XX, a miscigenação, como o encontro harmonioso entre as matrizes da formação social brasileira e, com isso, anunciou a irmandade cultural como categoria nacional fundante.

Como as nações são produzidas é o tema de estudo de Benedict Anderson (2008), mais especificamente de sua obra “Comunidades Imaginadas”, a qual pressupõe a nação como uma “comunidade política imaginada”, uma invenção, que depende da projeção mental de cada indivíduo que a constitui. O referido autor contribui para os estudos do nacionalismo ao situar as nações modernas como “Comunidades Políticas Imaginadas” nascidas após o declínio dos impérios dinásticos. Com a sua contribuição nos foi possível dialogar com disciplinas como a Sociologia, a História e a Literatura.

A construção das nações modernas pode ser compreendida como uma categoria discursiva, uma representação. E, por sua vez, esses discursos tendem a camuflar as diferenças e as tensões, unificando os sujeitos em torno de uma identidade horizontal. Para Benedict Anderson (2008), o capitalismo editorial provocou a concatenação das representações de nação

nos manuscritos literários. Assim, os leitores de revistas, obras e jornais mais distantes seriam convidados a imaginar a nação, formando uma “imagem de comunhão”. Anderson (2008) vincula suas ideias ao desenvolvimento do capitalismo impresso, a distribuição de jornais e romances. Segundo o autor: “[...] mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32).

Benedict Anderson (2008) propõe uma ruptura com os estudos sobre o nacional e a nação, advogando, portanto, em nome de uma nova concepção do nacionalismo. Dispensando abordagens econômicas e políticas, a sua proposta conceitual reside justamente nos eixos da cultura como polo norteador para entender o nacionalismo. Na sua definição, a Nação é uma comunidade política imaginada, intrinsecamente limitada e soberana: 1) imaginada porque “[...] independentemente da desigualdade e da exploração efetiva que possa existir, a nação é sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (ANDERSON, 2008, p.34); 2) limitada porque os membros da comunidade atribuem e projetam a esta fronteiras e dimensões finitas; 3) por fim, imagina-se soberana uma vez que o fenômeno “[...] nasceu na época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico de ordem divina” (ANDERSON, 2008, p.34). A nação, portanto, é imaginada porque faz sentido, porque precisa da projeção mental de cada indivíduo, tem valor simbólico para seus compatriotas.

Ainda no século XIX, viu intensificarem-se os debates no que tange a participação e atuação das mulheres nas esferas sociais. Foi o caso da incorporação e ocupação de certo espaço na imprensa por uma classe média intelectualizada feminina branca. Nesse contexto, “[...] as representações da imprensa feminina brasileira do século XIX estavam articuladas em torno de dois polos principais: um representado por revistas que valorizavam a mulher em sua imagem de mãe esposa e outro voltado à conquista de direitos e focado na emancipação feminina” (CASADEI, 2011, p. 4). Muitas representações e imagens que orientavam o imaginário vigente contribuíram para a exclusão institucional e simbólica da mulher. No entanto, nem todas as representações se aplicavam às mulheres em sua totalidade. Isso se justifica posto que nem todas as mulheres estavam imersas em uma mesma condição, compartilhando a mesma experiência, ou eram percebidas de forma igualitária.

Na última década do século XIX, o censo revelava que 85% da população sofriam do analfabetismo. Nota-se que o número de alfabetizados era maior entre os homens em

comparação as mulheres e, como já era previsto, era maior nas classes altas (VIOTTI, 2007). Mesmo assim, já se podiam observar discussões relativas à educação feminina e seu acesso às diversas esferas sociais. Essas discussões eram levantadas, sobretudo, nas revistas e nos jornais destinados ao público feminino e protagonizadas por mulheres de classe média. Continham em suas notícias assuntos sobre a moda, literatura, artes e teatro, bem como poesias e ensaios. Alguns desses jornais e revistas foram mais longe trazendo à tona as desigualdades de gênero impostas pela sociedade patriarcal, os efeitos dos movimentos feministas mundo a fora e no Brasil, o direito ao voto, além das ideias abolicionistas.³⁹ Os jornais, por exemplo, ao publicarem seus periódicos evidenciavam as conquistas femininas ao redor do mundo e enalteciam figuras femininas notáveis. Tais discussões já revelavam uma consciência do sistema opressivo entre o homem e a mulher.

A transição do século XIX para o século XX assiste à emergência de escritoras que reelaboram muitos dos ideais convencionais de mulher e as representações a estas atribuídas. Foram os casos de Narcisa Amália e Délia⁴⁰, escritoras oriundas das classes altas, que se destacaram no período embrionário do campo editorial feminino ao desconstruir mitos acerca da fragilidade feminina, discursos e perícias médicas que tentavam regulamentar o corpo e a feminilidade. Inseridas em um espaço até então masculinizado e reforçador de grandes estigmas femininos, as autoras ousaram em trazer um ideal de Nova Mulher contrário àquele retratado na longa tradição romântica. A Nova Mulher, no sentido discutido pelas autoras, buscava um destino diferente do casamento, ensaiava a conquista da abertura dos espaços sociais e a pretensão de ser sexualmente livre. As literatas, portanto, empenhadas em redefinir os padrões sociais de conduta moral para gênero, desempenharam um papel fundamental no processo de difusão de ideais mais democráticos e progressistas. A partir de então, autoras vistas como portadoras de pobre destino e incapacidade atávica para o progresso, quase sempre vistas como degeneradas, passaram a configurar as imagens e discursos produzidos até então por homens.

É nesse cenário que podemos situar Júlia Lopes de Almeida como membro de um grupo de escritoras que, no final do século XIX e início do século XX, construiu representações de nação como uma comunidade pautada na emancipação feminina e no progresso. A escritora interpelou as representações hegemônicas atribuídas pelo discurso nacional em seus escritos,

³⁹ Ver *O Sexo Feminino* editado por Francisca Senhorinha da Motta Diniz; *Eco das Damas* dirigido Amélia Carolina da Silva Couto; *A Família* comandado por Josefina Álvares de Azevedo.

⁴⁰ “Délia” foi o pseudônimo usado por Maria Benedicta Camara Bormann para assinar seus contos e crônicas. Era comum entre as escritoras a adoção de pseudônimos para ocultar as identidades, na tentativa de serem aceitas pela recepção.

contrapondo as históricas construções acerca do feminino e introduzindo a mulher como o agente de transformação da sociedade, seja através do trabalho, seja por meio da educação: “Essa gloria vocês a podem definir melhor do que eu, porque a sentem, cumprindo a obra mais bela que é dada à criatura humana cumprir: ensinar, transformar, criar...” (ALMEIDA, 1913, p. 173).

Através da contra narrativa expressa em seus escritos é possível pensar em uma reconfiguração da narrativa nacionalista. Assim, as análises desses manuscritos promovem a compreensão das condições de possibilidade para as permanências e transformações nos referenciais do discurso hegemônico nacional pautado no lugar de um modelo civilizado, branco, masculino e europeu. Nesse sentido, somos simpáticos à ideia de que Julia Lopes de Almeida ampliou as noções da historiografia nacional e manipulou com destreza os recursos disponíveis vigentes, o que permitiu a subsistência de suas obras até a atualidade a despeito do desaparecimento de outras autoras.

Júlia Lopes pode ser vista como uma das mais notáveis escritoras do período. Coleciona uma extensa produção literária em sua carreira e um engajamento nas lutas feministas. Junto com outras mulheres de sua época, Julia Lopes acumulou as condições de capital simbólico⁴¹ - cultural, econômico, social - como fator preponderante. Analisando as revistas datadas do final no século XIX, podemos verificar os limites do pensamento da vanguarda feminista. Júlia Lopes, por exemplo, militava em prol da educação e do trabalho para as mulheres. No entanto, os seus ensaios apresentavam extensas ambiguidades, uma vez que advogava também pelo papel da mãe esposa, e o trabalho como necessidade somente em casos de crises econômicas.

PANORAMA DA TRAJETÓRIA DA ESCRITORA

O cenário da trajetória da escritora Júlia Lopes teve como palco a cidade do Rio de Janeiro. Filha de um médico e de uma professora, a romancista nasceu no ano de 1862, no cerne

⁴¹ “O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital: físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor” (BOURDIEU, 2009, p. 107). A noção de capital simbólico é pensada, aqui, como um conjunto de rituais de reconhecimento social, que corresponde a prestígio, honra e distinção, etc. Entre as formas de capital simbólico, o capital econômico está relacionado com os recursos financeiros disponíveis. O capital cultural, por sua vez, compreende o conhecimento, as habilidades, as informações. Um conjunto de qualificações produzidas e transmitidas pelas instituições. O capital social corresponde ao conjunto de acessos sociais, que compreende relacionamentos, bem como a rede de contatos, mobilizados em função dos demais tipos de capital.

de uma família burguesa. Ainda na década de 1860, sua família migrou para o interior de São Paulo, Campinas, momento no qual se assistia uma extraordinária explosão demográfica, econômica e cultural, atrelada à acelerada expansão cafeeira pela região denominada “Oeste Paulista”. Foi nesse contexto que a pequena Júlia testemunhou o seu espaço familiar se constituir como um núcleo de discussão intelectual da região. Ainda muito jovem foi leitora aguda dos grandes clássicos portugueses como Herculano, Castelo Branco, Júlio Diniz, entre outros (DE LUCA, 1999, P. 282). Esse fato já denunciava a sua futura relação com o universo literário.

O ambiente familiar da futura escritora, portanto, foi muito importante na medida em que proporcionava uma educação diferenciada dos pais, cumprindo um papel valioso na sua formação ao converter a casa na própria extensão do mundo letrado. De modo igual, as discussões que entremeavam a intelectualidade da época tornavam-se habituais no cotidiano de Júlia Lopes. A esfera familiar de Júlia Lopes foi importante para a construção de um *habitus*⁴², no sentido de amplificar o desenvolvimento de atitudes próprias e vanguardistas para a sua época - considerando que a pouco convencional educação que recebeu no lar diferia, substancialmente, daquela que as famílias da segunda metade do século XIX costumavam dispensar a suas filhas. O seu pai, ao observar sua inclinação para a prática literária, a convidou para colaborar no periódico de Campinas, a Gazeta de Campinas (DE LUCA, 1999, P. 282). Desde então, os seus dons literários já não passavam despercebidos.

Mesmo vivendo parte da sua infância no interior, a sua instalação definitiva vai ser no Rio de Janeiro, centro urbano e cultural do Brasil na virada do século XIX. Ao retornar a então a capital carioca, torna-se noiva do escritor português Filinto de Almeida, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Nesse período, Júlia Lopes pode, de fato, ser caracterizada como uma escritora naturalista, situando-se, por consequência, na vanguarda da literatura brasileira de então, tendo a oportunidade de colaborar para diferentes jornais e revistas, publicando-os nas cidades do Rio de Janeiro, Campinas e São Paulo (DE LUCA, 1999, p. 283).

Ao longo da sua trajetória, sua residência, por diversas vezes, foi palco de fundo das discussões intelectuais entre escritores, donos de jornais, editores de livros. O seu círculo de

⁴² A noção de *habitus* empregada no estudo é um conceito-chave no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2009). A teoria do *habitus* consiste na nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo. O *habitus* é um sistema de disposições, são modos de perceber, de sentir, de fazer e de pensar. São disposições adquiridas pela interiorização das estruturas sociais, e que designam também um princípio de ação, ou seja, são estruturadas e estruturantes.

amizades e de conexões intelectuais com o núcleo literário vigente foi outro fator que corroborou para sua penetração e permanência na seara literária. O contato com editoras de revistas, escritores e com o meio intelectual vigente operou como um recurso efetivo dentro das relações de poder estabelecidas entre as disputas simbólicas do circuito literário. A notável carreira de Júlia Lopes, portanto, pode ser compreendida a partir de um processo de disputa e tomada de posições viabilizadas relativamente pelo seu *habitus* e pelas suas condições dos diversos tipos de capital simbólico.

Nesse contexto, o espaço editorial no qual a escritora produziu seu vasto volume de obras pode ser conceituado de acordo com o conjunto de disputas travadas no seu interior pela produção de bens simbólicos e culturais. Assim, o exame da trajetória intelectual de Júlia Lopes na esfera editorial nos revela que a escritora adotou mecanismos e estratégias de permanência e de subversão, por vezes expressando uma postura de conformação, mas também resistindo e desafiando as estruturas de poder que separavam os gêneros dentro do campo⁴³. A escritora, portanto, gestou uma ambiguidade que foi se bifurcando em um antagonismo que refletiu o grau de complexidade em que se deu a construção do seu feminismo estratégico e de suas narrativas, dentro do campo literário carioca⁴⁴.

No que concerne a sua produção, o seu trabalho de romancista contribuiu para a literatura nacional até o início da Primeira Guerra Mundial com meia dúzia de romances escritos. A sua produção como teatróloga também lhe rendeu elogios pela crítica e prestígio público. Com uma extensiva publicação de romances, contos e crônicas por cerca de cinquenta anos, atingiu a virada do século XIX para o século XX unanimemente considerada a mais importante mulher-escritora do Brasil, chegando, inclusive, a ser apontada como a maior romancista da geração de escritores que sucedeu a Machado de Assis e precedeu a eclosão do movimento modernista (SILVA, 2014).

A ensaísta Norma Telles (2003) traz um painel acerca das suas produções:

⁴³ O conceito de campo definido por Pierre Bourdieu (1992) pode ser caracterizado como espaço estruturado de posições com suas próprias regras e normas de funcionamento e com uma relativa autonomia. Em outras palavras, o campo pode ser compreendido como um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes envolvidos, tal como um “campo de luta”, no qual os agentes operam de acordo com suas posições, conservando ou transformando a sua estrutura.

⁴⁴ A primeira onda do feminismo é caracterizada por ser “bem comportada” e fundamentada na pauta sufragista e na luta pela conquista dos direitos políticos. Esse primeiro momento está situado no final do século XIX e no início do século XX, contexto em que as lutas libertárias por cidadania e pelo sufrágio universal na Europa atingem grande repercussão no Brasil. É dentro dessa paisagem social que as teses feministas defendidas por Júlia Lopes ganham fôlego e particularidades.

Com direitos auferidos de seus livros e os estipêndios de palestras que proferiu, conseguiu viver de sua pena, um feito para uma época em que à mulher não era permitido escrever nem expressar suas opiniões, o que a escritora, jornalista, cronista e dramaturga fez em vários momentos e sobre diversos assuntos. Em estilo simples, enxuto e elegante, em romances realistas ou campanhas pacifistas, ecológicas ou pelos direitos das mulheres, em projetos agrícolas ou educacionais, dona Júlia foi presença marcante na sociedade e nas letras de seu tempo (p.9).⁴⁵

Assim, é importante considerar também que a escritora fez do exercício literário uma bandeira de luta pela igualdade entre os gêneros. O fato de escrever intensamente reforçava suas ideias e confirmava suas convicções de que a literatura e a leitura tinham um potencial transformador e trariam uma nova consciência e uma renovadora atuação social (DE LUCA, 1999, p. 291). Portanto, o efetivo estudo nos leva para uma literatura engajada⁴⁶ na construção do ideal de nação brasileira, amparada na formação literária romântica, na qual buscou-se elementos do passado, regionais, e paisagísticos na tentativa de inventar uma tradição.⁴⁷ Nesse viés, o texto literário de Júlia Lopes comparece aqui enquanto uma ferramenta de atuação política, ou seja, a atividade literária da romancista pode ser compreendida como um veículo de expressão de engajamento com a realidade, com a transformação social.

Nesse sentido, a literatura de Júlia Lopes pressupõe um engajar, um posicionamento no mundo, um despertar da consciência do leitor, ou melhor, leitora. Segundo a autora, o gesto de escrever se resumia na ideia de romper com a desigualdade de gênero e na produção de novas representações sociais do papel da mulher na sociedade. A escritora buscava sensibilizar o seu público leitor, chamando atenção para a condição da mulher, militando em prol da educação e da cidadania feminina. Em vida e obra, a escritora revelou suas preocupações em torno da redefinição do lugar da mulher na sociedade ao levantar a importância da emancipação feminina. Assim, a prática literária se constituiu para a romancista como um instrumento de interação com a realidade. Júlia Lopes soube combinar feminismo e prática literária, ampliando o espaço público e o universo literário para as mulheres ao redimensionar as noções de gênero, instituindo no seu público leitor uma conscientização histórico-social.

⁴⁵ Orelha da quarta edição de *A falência*. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

⁴⁶ O surgimento da noção de engajamento na prática literária aparece pela primeira vez na reflexão sartreana. O filósofo, preocupado com o papel do escritor e com a função da literatura, compõe um dos primeiros textos acerca do compromisso da literatura com a realidade, propondo o engajamento na prosa como forma de atuação política. De acordo com Sartre (1989), o engajamento literário prevê uma responsabilidade, um dever com a realidade.

⁴⁷ No sentido proposto por Eric Hobsbawm & Terrence Ranger. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ANÁLISE DAS OBRAS: UM DEBRUÇAR-SE SOBRE “O CORREIO DA RAÇA” E “A SILVERINHA”

O contato com as obras de Júlia Lopes permitiu nos depararmos com o entendimento da autora sobre a representação do mundo, feita através de uma ótica feminina, portanto, de perspectiva marginal em relação aos textos de autoria masculina. Sob essa ótica, as narrativas almeidianas falam, sobretudo, de mulheres que apresentam suas vontades, desejos e imposições.

A par do seu quadro sócio histórico, a romancista abordou em suas obras o desenvolvimento urbano e com ele as mudanças trazidas nas relações de gênero e a maior complexidade que acompanhava a vida das mulheres. Contudo, na esteira dos romances produzidos pela escritora verifica-se que as representações de gênero atribuídas atendiam somente ao perfil da mulher branca burguesa, ou seja, as mulheres das classes mais desfavorecidas, negras e mestiças, empregadas ou prostitutas não constituíam o quadro de representações femininas das suas obras. Era comum a romancista associar à complexidade urbana e as condições da vida moderna às mulheres brancas de segmentos mais abastados. As experiências de outros perfis de mulheres permaneciam à sombra. O seu discurso, portanto, não assimilou o perfil da mulher menos instruída, das classes subalternizadas. As imagens e representações registradas em sua obra estiveram calcadas somente em uma cor, classe e modelo heteronormativo.

Em suas narrativas, a literata apresentava, ainda, sólida adesão ao projeto republicano. A autora aspirava um Estado voltado para a cidadania feminina e ao exercício pleno da educação. Para Júlia Lopes, imaginar e se imaginar como membro da nação, significou projetar uma nação a partir da abertura do espaço público para um perfil de mulher. Tornou-se uma entusiasta do modelo republicano de Estado e dos ideais de modernização e higienização, incorporando, inclusive, as teses positivistas em seus romances, chegando a legitimar o suposto discurso de que a República conduziria o Brasil ao progresso. Porém, a experiência republicana das primeiras décadas do século evidenciou que tanto as mulheres, como outros segmentos sociais, permaneceram à margem dos direitos políticos, portanto, uma cidadania diferenciada e racializada. O lugar e os papéis sociais atribuídos às mulheres não acompanharam as transformações do contexto do ideal positivista de progresso e modernização que a república prometia promover no país.

A SILVEIRINHA E O COTIDIANO DA CLASSE BURGUESA: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA

O romance, “A Silveirinha”, publicado em 1914, põe em foco o cotidiano da classe burguesa carioca situada em um cenário serrano. A obra é entremeada por algumas questões sociais, contradições e conflitos. Ao longo das páginas, Júlia Lopes vai apresentando uma elite degradada, cuja erudição aparece como meio para obter posições de distinção na sociedade, fazendo uso até mesmo de artifícios rastreadores de dotes, cargos diplomáticos e políticos, refletindo, portanto, à construção de uma república arrivista, declinante e autofágica.

Na trama, o olhar de Júlia Lopes se dirige para a rede de relações que constituem a classe burguesa do Rio de Janeiro, uma classe que se percebe a partir de seu capital econômico e por práticas que reiteram uma ideologia de classe cujas representações se associam as identificações de gênero e raça. O palco de fundo de grande parte do romance é a cidade serrana de Petrópolis, local no qual a alta sociedade carioca se refugiava nos meses de verão.

O enredo reside na história da jovem esposa do Dr. Jordão, Silveirinha, sobretudo nas suas lutas diárias para convertê-lo a doutrina católica. A história é tangenciada por episódios envolvendo contradições familiares, desconfianças de maridos, relações adúlteras, intrigas sociais e encontros festivos que colocam em relevo a vida prosaica e fútil de uma elite econômica empenhada na conservação de seus privilégios e na busca pela ascensão social através da manipulação de sentimentos, da falsidade e de jogos de poder (SCHMIDT, 2011). Contracenam nessa narrativa, personagens da burguesia, da igreja e da política, verdadeiros tipos da sociedade local. Nesse espaço de uniformidade social e ideológica, o uso da língua francesa é índice de civilização e signo, portanto, de uma cultura importada, cujos valores expõem a ficção que foi a construção romântica da nação, na sua busca pela brasilidade (SCHMIDT, 2011).

Levando em consideração as representações de gênero que emergem nas diferenças de agir e pensar dos personagens masculinos e femininos e que constituem o eixo da estrutura social patriarcal que sustenta o enredo se faz necessário chamar atenção para a cena de abertura do romance. A cena se perfaz num salão de festas do banqueiro *Korsakoff*, onde indivíduos de diferentes nacionalidades ligados ao mundo diplomático interagem junto aos membros da elite carioca. Todos aguardam com ansiedade a dança, quando o personagem Roberto Flores comenta: “É esquisito, realmente, fazer-se dançar o maxixe por negros num salão aristocrático,

como apresentação do que há no país de curioso e interessante” (ALMEIDA, 1914, p. 21). Seu interlocutor, Gastão Soares, responde dizendo:

Os estrangeiros gostam... A civilização aprecia contrastes, tem os nervos gastos, precisa de estimulantes e, para esse efeito, quanto pior melhor. Acredite, os europeus estão fartos até às copas dos chapéus de cançonetas de salão, cantadas por moças de família. E eu também. Que venham os negros de beijo grosso, cheirando a almíscar... Quando daqui a pouco os nossos crioulos se derrearem nos volteiros e requebros da sua dança, verá você como estes noruegueses e montenegrinos se babam de gozo e pedem bis (ALMEIDA, 1914, p. 26).

A entrada do par de dançarinos no salão é acompanhada dos risos das senhoras que não conseguem se conter, como se tivessem visto naquele casal de homens, “dois espécimes de animais estranhos e irracionais” (ALMEIDA, 1914, p. 36). A mulher do secretário da Holanda se assusta e pergunta se aqueles brasileiros podem ser malvados. Quando a dança começa, assim descreve a narradora:

Ao influxo dos olhares ardentes de tantos brancos requintados, da mais fina elegância, os pretos como que se sentiam transportados ao sétimo céu das delícias. E iam e vinham sobre o chão encerado, apertadamente unidos um ao outro, arfando de gozo e de cansaço, de olhos semi-cerrados, beijos pendentes, corpos dobrados ou torcidos, em requebros e bamboleios lúbricos. Fremiam-lhes as narinas chatas, e a pele reluzia-lhes como se estivessem untados de óleo. No anel humano que os circundava havia uma intensa expressão de bestialidade. Das pupilas deslavadas dos europeus do norte, diplomatas serenos, de atitudes rígidas, irrompiam fogachos de curiosidade e lascívia. Algumas brasileiras tinham o olhar ofendido; mas as estrangeiras babavam-se de gozo. E no meio da sala os pretos redobravam de furor, corpos colados, cabeças pendentes, num derretimento impudico, com exalações de suor morrinhento, que pouco a pouco ia abafando a sala. — Oh, ces Brésiliens, exclamou rindo imprudentemente uma estrangeira esgalgada, de nariz curto (ALMEIDA, 1914, p. 37).

A reação de uma das mulheres brasileiras que a ouve é de assombro e desafio, enquanto outra desvia o olhar da dança enjoada. A cena, antes de tudo, evidencia a cisão entre duas raças, duas culturas, entre uma elite branca refinada, identificada com valores eurocêntricos e um segmento inferiorizado, colonizado, os negros, cuja “barbárie” é domesticada e transformada em espetáculo para deleite dos salões. Quem são os brasileiros? Onde está a brasilidade? A identidade nacional? Julia Lopes de Almeida evoca a experiência colonial através do discurso estereotipado de raça (SCHMIDT, 2011) que produz o outro como identidade essencializada — o primitivo, o exótico, o lascivo, o selvagem — num contexto de hierarquias culturais e raciais.

A questão da identidade nacional é problematizada na medida em que o negro é definido pelo outro estrangeiro como brasileiro, enquanto que o brasileiro, de cor branca, não admite a brasilidade como pertencimento horizontal, pois não se alinha com aquele, mas com o outro estrangeiro, pela identificação vertical de raça e classe (SCHMIDT, 2011). A complexidade do

pertencimento coletivo no âmbito da nacionalidade pode ser apreendida na leitura do estereótipo, não pela ótica do senso comum que lê o estereótipo como produção de uma lógica binária que demarca as fronteiras de um eu sujeito em oposição a um outro objetificado, dentro de um contexto de imagens radicalmente positivas e negativas (SCHMIDT, 2011), mas como representação ambivalente da alteridade, produzida na cena histórica da construção do sujeito colonial.

Nesse sentido, a cena abriga o processo da produção da diferença a partir do conflito, da disputa, da fronteira que produz o outro que não é o hegemônico de maneira estereotipada, que opera como um regime de verdade, dentro do processo de hierarquização. Considerando, então, que toda relação social é mediada por poder, quem dispõe de mais poder na escala da hierarquização tem o poder e a prerrogativa de denominar o outro. Nesse viés, o episódio narrado pela escritora ilustra o jogo de forças simbólicas e as práticas incorporadas ao funcionamento da máquina do estado republicano, evidenciando os seus mecanismos de organização e exclusão e os paradigmas tradicionais que deram substância a construção desse regime de Estado.

O CORREIO DA ROÇA: REPRESENTAÇÃO FEMININA E A NAÇÃO “IMAGINADA” DE JÚLIA LOPES

A segunda análise converge para o horizonte de reflexões no campo de gênero e os possíveis diálogos traçados entre o ideal de nação que se pretendia ao Brasil e as representações nacionalistas encenadas no livro “Correio da Roça” (1913). Na presente obra a categoria nacional aparece como uma das formas para explicar e pensar o Brasil. A escritora articula o debate nacional à figura feminina introduzindo imagens e representações que convergem para a construção de uma comunidade imaginada. A trama busca comunicar os sentidos e significados de Brasil, apontando, portanto, para a construção de um ideal de nação. No romance, a mulher branca é o agente que vai promover a construção desse ideal a partir da ideia de prosperidade nacional e progresso.

A trama é orientada pela história de Maria, uma mulher burguesa, que perde o marido, e agora viúva, perde recursos e se vê destituída de parte dos seus bens. A senhora recebe de herança o único bem que lhe foi deixado, a fazenda Remanso, que agrega o sítio Tapera. Sem alternativa financeira, Maria muda-se com as suas quatro filhas, Cecília, Cordélia, Joantina e

Clara para a propriedade rural, na qual começa a longa troca de correspondência com sua amiga Fernanda.

Inicialmente, a ambientação que compreende a fazenda Remanso e o sítio Tapera revela ao leitor uma terra esculpida pela pobreza, pela feição rudimentar, pela persistência do primitivo e pelas heranças coloniais personificadas no latifúndio improdutivo, povoado pela mentalidade obtusa, agreste e conservadora, indicativa de uma das faces da experiência nacional, desigual, subdesenvolvida e sequestrada por forças arcaicas. Em uma correspondência trocada entre Fernanda e Maria, o cenário é definido a partir de imagens da escassez e da decadência:

[...] A terra morta, a terra safara, a terra da saudade e do abandono, cercada de gente inculta... Cafezais mal nutridos; estradas pessimamente construídas e de fácil ruína; animais criados ao acaso da natureza; águas mal distribuídas; pomares devastados pelas pragas; emfim, a incúria mais criminosa que jamais pude imaginar em toda a minha vida [...] (ALMEIDA, 1913, p. 112-113).

Não obstante, a chegada de Maria e suas filhas ao campo vai assinalar um movimento de ocupação e transformação do espaço rural, identificada nos projetos de reforma e nas obras alavancadas sob o signo do progresso. Esse esforço de modernização da terra, substancializado nos diálogos travados entre Maria e Fernanda, culminará na montagem de um novo espaço compartilhado e racionalizado, gerador de consenso. O arranjo espacial, nesse sentido, é recriado racionalmente como uma instância produtiva capaz de subverter a estrutura agrária arcaica e patriarcalista em uma expressão mais próspera e emancipada, forjada pela mulher do campo, visto que “[...] a lavradora mais do que outra qualquer mulher pode exercer no Brasil uma influência benéfica sobre tudo que a rodeia [...]” (ALMEIDA, 1913, p. 115).

A articulação dialógica entre Fernanda, mulher, branca, abastada, de formação privilegiada, residente no Rio de Janeiro e, Maria, vai forjar as bases de transformação do espaço. Sob a égide dos conselhos de Fernanda, Maria começa o projeto de recuperação da Fazenda, explorando as potencialidades do solo, dos recursos naturais, com a aplicação de técnicas de cultivo e plantio, impulsionando a vida econômica e elevando seus índices de produtividade, com noções de economia agrícola. Dito de outro modo, Maria e as quatro filhas, em um movimento de dialético com Fernanda, agenciam o processo de revitalização da paisagem, dinamizando suas forças produtivas, a partir de representações de progresso e prosperidade.

No processo de construção do ideal nacional, a autora recupera o lugar da mulher como agente enunciativo, que tece e organiza uma narrativa comum, de sentido e referência para a comunidade, formando um sentimento de pertencimento, norteado pela instituição de ensino,

de trabalho e pela cultura artística, criadas por Maria e suas filhas. A produção desse novo complexo social, de natureza reflexiva e higienizada, que surge assimilando toda a comunidade (MAIA, 2017), por meio do trabalho e do esclarecimento, também mostra-se como um imperativo nacional, uma necessidade histórica do Brasil, desejoso de um projeto de modernização e prosperidade.

Nesse sentido, o olhar de Júlia Lopes para o progresso reflete também o projeto de civilização e modernização movido pela República no país, sob os moldes da ideologia civilizatória eurocêntrica. A implantação do projeto de higienização no Brasil tinha como pressuposto básico os valores europeus de progresso e racionalidade. Então, vislumbrar a prosperidade nacional passava pelo plano de tomar a Europa como modelo, um estágio civilizatório a ser alcançado, o que implicou, em mesma medida, na emergência de uma colonialidade mental. A ideia de progresso promovida pelo Estado republicano consistiu, portanto, em copiar o outro, em importar um modo de organização da Europa, sobretudo, da França.

No bojo da reforma empreendida pelas senhoras, a escritora problematiza o lugar da mulher no processo de imaginação nacional, desconstruindo o modelo de educação feminina e o arquétipo da burguesa fútil, obediente, inapta ao trabalho e emotiva. Isso se evidencia nas primeiras correspondências que abrem o romance (MAIA, 2017), nas quais Maria narra sua decepção com a mudança: “[...] o meu desapontamento foi tão grande, que me deu vontade de fugir...”, uma vez que sem tarefas e trabalho suas bases de formação perderiam função e valor, e continua: “[...] não sabemos em que empregar as horas, que se arrastam lentas e dolorosas [...] minhas filhas, coitadas, passam o dia bocejando e desaprendendo o que estudaram no colégio... não fazer nada é a melhor maneira de se sentir a gente envelhecer, morrer!” (ALMEIDA, 1913, p. 8-9).

O descontentamento de Maria chega à Fernanda em forma de carta, porém, a amiga chama a atenção para a potência feminina, reconstruindo-a em força, voz, vontade, através da lógica de valorização do trabalho, e sugere que: “[...] tendo a rodear-te quatro cabeças inteligentes, oito braços fortes e à tua disposição não sei quantos quilômetros de terras...”, “[...] antes cultivassem batatas” e assinassem “[...] de preferência revistas agrícolas, instrutivas, alegres, que lhes deem noções aproveitáveis de indústrias campestres e as induzam a um trabalho propício e benéfico em favor da sua linda propriedade, esse frondoso — Remanso.” (ALMEIDA, 1913, p. 12). Nesse raciocínio, o trabalho revela-se como elemento capaz de

reorganizar as relações de gênero, legitimando o papel da mulher dentro da esfera produtiva ao sublinhar a conquista da autonomia feminina.

Sem demora, Maria e suas filhas, revelam-se, ao lado de Fernanda, como uma figura pensante, produtiva, ativa e soberana no programa de atividades, trabalhando na lavoura de café, com a instalação de fontes de energia, em oficinas de cultivo e jardinagem, no pastoreio, na implantação de infraestruturas e logística de escoamento, que se refletem em forma de progresso para a comunidade. Ao tomar nota da transformação, Fernanda revela prontamente: “[...] o progresso que me denuncias na tua carta é tão grande, que mal ousa crer que ele se tenha realizado por influxo das minhas modestas observações. As tuas filhas mais velhas, muito caladinhas, estão fazendo uma das obras, se não a obra mais útil ao engrandecimento moral deste nosso Brazil, ainda tão inculto e mal servido.” (ALMEIDA, 1913, p. 62).

A obra, portanto, tenciona os padrões morais de conduta para os gêneros, desconstruindo mitos e definições consagradas a respeito da feminilidade. A imagem de mãe, dedicada a família e ao casamento, frágil, afetiva, nascida para desempenhar a função da maternidade cede espaço para uma nova mulher que assinala uma postura ativa, independente, insubmissa, livre, envolta de saberes e competências, que mobiliza e articula repertórios, e desenha horizontes de atuação. Em outro sentido, essa mulher emerge como uma referência identitária para outras mulheres (MAIA, 2017), ocupando uma posição central na produção simbólica de uma narrativa de pertencimento, conforme Fernanda principia: “É desses empenhos que os nossos sertões precisam: mulheres que vos imitem...” (ALMEIDA, 1913, p. 166).

Por esse ângulo de análise, a figura feminina sai do lugar de subsujeito, da subcidadania e passa a existir e a se reconhecer como um sujeito de direito, sem um homem para referenciá-la ou complementá-la. É nesse sentido que a autora desenvolve e legitima o ideal de progresso e prosperidade da Fazenda, trazendo esse novo paradigma de mulher emancipada como *condition sine qua non* para o progresso da Fazenda, que metaforicamente se confunde e assume o sentido de Brasil, projetando um ideal de nação alicerçado na cidadania feminina.

Nota-se também que os “negócios” indicados por Fernanda e praticados pelas filhas de Maria não estão entre os mais expressivos da esfera produtiva de uma fazenda, ou seja, não é o cultivo de produtos de grande valor no mercado ou a criação de animais de grande porte, as quais são frequentemente associadas à esfera de atuação masculina no meio rural. As atividades que as jovens desenvolvem são aquelas atribuídas em função do gênero feminino, como o cultivo de flores, hortas, criação de animais de pequeno porte, atividades relacionadas à

assistência e ao cuidado com o outro, tais como o ensino, a enfermagem, o trabalho artístico. Novamente, se por um lado, a autora rompe com representações de gênero tradicionais ou que estão sendo instituídas relativas às mulheres, por outro, ela corrobora outras, como a divisão sexual do trabalho típica do meio rural (MAIA, 2017, p. 1067).

O modelo de mulher passiva, por sua vez, cede lugar ao modelo de uma nova mulher, defendido e apresentado pela autora como símbolo do progresso nacional. Nesse sentido, “o seu dever não é como mãe abnegada ou esposa obediente do novo cidadão. Ela não é “imaginada” a partir de modelos de submissão, mas é revestida de agência e reclama para si independência financeira, educação, direitos e liberdade. Retomando, então, a hipótese apresentada inicialmente, pode-se agora afirmar que essa escritora construiu representações de nação, associando seu progresso à independência feminina.” (MAIA, 2017, p. 1068)

Em outras palavras, a romancista desperta a adesão das suas leitoras a um fundo compartilhado de práticas, ideias, condutas e legitimidade, a um lugar comum de identificação, isto é, a escritora aponta para a construção de experiência comum marcada pela unidade e pela consciência de si. Nesse sentido, a narrativa almeidiana pressupõe uma intervenção na realidade do seu público-leitor, produzindo um sentimento de pertencimento ao projetar um sistema de ideais, signos e valores e permitir que o leitor se reconheça dentro dessa comunidade, afinal é o reconhecimento mútuo enquanto membros de um grupo que os transforma numa nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, é possível concluir que a Júlia Lopes de Almeida fez parte do seletivo grupo de mulheres produtoras de capital cultural nos processos de imaginação e simbolização da identidade nacional brasileira, no final do século XIX e limiar do século XX. O fato de compartilhar, com outras escritoras da época, um capital simbólico, permitiu a ela desafiar as representações hegemônicas do feminino e contribuir na elaboração de projeções alternativas para as mulheres do seu tempo.

Ao forjar um ideal de nação, Júlia Lopes produziu representações simbólicas e discursivas aneladas à mediação e transmissão de "narrativas-mestras" contra-hegemônicas que destacam uma nova condição da mulher, que agora cria a sua própria realidade, reclamando para si autossuficiência, liberdade e autonomia. O que nos permite depreender que a escritora propôs novas bases para imaginar a nação ao desarticular as concepções hegemônicas dentro

da teia patriarcal, inscrevendo o feminino como uma potência efetiva na construção discursiva do nacional. A romancista, portanto, reconstrói o imaginário da nação com percepções contra-hegemônicas de mundo.

Assim, a literata convoca as mulheres para se sentirem membros de uma comunidade de destino, articulando sentimentos de pertencimento e modos de expressão, fornecendo também novos contornos identitários como condição prévia para sabermos o que devemos fazer, possibilitando, assim, que mulheres se reconheçam em imagens comuns e narrativas coletivas. Pois são essas imagens e narrativas que dão sentido à “comunidade” almeidiana e entrecruzam-se com a vida do leitor. Por outras palavras, é dessa forma que o leitor se vê como parte de uma “comunidade imaginada”. Por sua vez, Júlia Lopes oferece, dessa forma, alternativas para a construção de um “novo” *habitus*, ou seja, nossas disposições que podem ser incorporadas por outras mulheres em seu cotidiano.

Nesse sentido, o espaço literário da virada do século XIX para o século XX, na qual a escritora se destacou, se configurou como um *locus* de construção simbólica do nacional. A escritora figurou ao lado de outros produtores de bens simbólicos (intelectuais, intérpretes, romancistas, etc.) na luta pela produção de ideias e sentidos. Ou seja, a construção discursiva dos ideais nacionais que se pretendiam ao Brasil pode ser compreendida como uma disputa de sentido dentro do próprio Campo Literário, o que por outro lado revela a sua dinâmica de funcionamento e o seu objeto de disputa. Dessa forma, Júlia Lopes operou enquanto um agente inserido na disputa pelo monopólio legítimo de produção simbólica do nacional, manifestando estratégias de subversão, seja através das narrativas de suas obras e do seu feminismo, seja por meio de sua estética e das suas representações nacionalistas. De outro modo, é também visível o caráter ambíguo do seu feminismo, que ganha forma e expressão em suas narrativas. A escritora, no ímpeto de trazer uma nova condição da mulher, redimensiona os papéis atribuídos à figura feminina, consagrando tramas nas quais o feminino ocupa apenas e tão somente a posição de protagonista.

Entretanto, os limites do seu feminismo e das suas rupturas evidenciam-se na medida em que a escritora incorpora as pautas mais moderada do feminismo da época, elemento que se manifesta nas obras em que a mulher, sobretudo o tipo da viúva, que é um personagem recorrente, só assume o protagonismo diante da vacância do homem. O que pode indicar adoção de uma posição estratégica dentro do campo literário, uma vez que uma ruptura mais radical com as estruturas de gêneros poderia impedir a circulação das suas obras. Mas é importante

assinalar que existiam possibilidades da escritora ir além do discurso de acomodação, com a construção de narrativas mais veementes, possibilidades mais avançadas que foram colocadas em ação por outras feministas de sua época, como a defesa de melhores salários, de condições higiene e saúde no trabalho e o combate às discriminações e abusos que estavam submetidas. Nessa perspectiva, os ideais de mulher manifestados pela escritora circunscrevem-se em um duplo movimento de acomodação e contestação, ou seja, na manutenção de determinados valores patriarcais e na reconfiguração das identidades, interiorizando as estruturas e estruturando as estruturas em um movimento dialético. Assim, a investigação das narrativas nas obras, “A Silveirinha” e “O Correio da Roça”, se bifurca em um antagonismo que redimensiona a própria identidade feminina como uma categoria complexa, contraditória e em permanente estado de mudança. A ambiguidade vista nas obras da romancista contribui para o debate acerca da conservação das estruturas e das transformações de caráter contra-hegemônico.

A comunidade de mulheres almeidiana aposta no trabalho como fonte de desenvolvimento individual e social, o trabalho é o elemento de progresso da nação. É um traço muito característico das obras da escritora o pressuposto de que o trabalho conduz a emancipação, sobretudo, feminina, o que é muito inovador para seu contexto político histórico, pois se trata de uma ruptura contra as prescrições das estruturas patriarcais, já que é o trabalho feito pela mulher. Nesse aspecto podemos também sublinhar que há uma reprodução do discurso positivista de ordem e progresso, facilmente encontrado nos ideais republicanos, que concebe o trabalho como elemento de desenvolvimento do social. Contudo, é lícito submeter o debate que a escritora faz sobre a categoria trabalho a uma crítica antissistêmica. Então, a concepção de trabalho vista nas obras da autora comparece como uma categoria eminentemente capitalista, que tem como consequência inevitável a relação de desigualdade, ou melhor, de exploração do trabalhador pelo capitalista. Nessa linha, o sujeito é elevado a uma condição abstrata que incorpora em si mesmo a lógica da mercadoria, admitindo como mediação a apropriação da sua força produtiva. Dito isso, observa-se que a base da sociedade sustentada por Júlia Lopes reproduz de modo inconsciente as feições da forma valor. Sendo assim, caberia libertar e emancipar o indivíduo da necessidade de vender a sua força de trabalho, discutindo alternativas possíveis a sociedade mercantil na perspectiva de abolição do trabalho, da supressão da lógica do valor.

Cumpramos ainda destacar que na contramão do discurso de progresso apregoado pela recém República, no final do século XIX, enveredado, sobretudo, na perspectiva urbana da

cidade, a escritora vislumbra o progresso na terra, fazendo referência de um Brasil a partir de uma propriedade rural. Então, o que se enfatiza é o fato da autora deslocar a mulher, o instrumento de progresso, para o campo, em uma clara oposição a narrativa republicana. Ou seja, o projeto de nação de Júlia Lopes apresenta como símbolo o espaço rural, de base agroecológica, em que se funda e concretiza o elo comunitário feminino, resistindo, portanto, a narrativa hegemônica do discurso nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A falência**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A Silveirinha (crônica de um verão)**. Florianópolis: Mulheres, 1997.

ALMEIDA, Júlia Lopes. In: **A Mensageira**. Edição facsimilar. Volume I. Anno I — Numero 1 — São Paulo, 15 de outubro de 1897 — p. 5-7. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Secretaria de Estado da Cultura, 1987.

ALMEIDA, Júlia Lopes. **O Correio da Roça**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ANDRADE, Iara. **Algumas Reflexões Sobre o Conceito de Identidade Nacional**. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio. Rio de Janeiro. 2010.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte. EDUFMG. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas propriedades dos campos**. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. **O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural**. In: BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 243-316.

BOURDIEU, P. **O Senso prático**. Petrópolis: vozes, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**. São Paulo: Companhia das. Letras, 3ª ed., 2001.

CASADEI, Eliza Bacheга. **A inserção das mulheres no jornalismo e a imprensa alternativa: primeiras experiências do final do século XIX**. Revista ALTERJOR Ano 02— Volume 01, Edição 03 – Janeiro-Junho de 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. 2ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria. **O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva**. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria (orgs.). *O feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos**. 8ed. Re. e Ampliada. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

DE LUCA, Leonora. **O feminismo possível de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)**. *Cadernos Pagu* (12) 1999.

DUARTE, Constância Lima de. **Feminismo e literatura no Brasil**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 150-172, 2003.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terrence. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria. Para uma nova crítica do valor**. Antígona. Portugal. 2013.

LESSA, Carlos. **Nação e Nacionalismo a partir da Experiência Brasileira**. *Estudos Avançados*. 2008.

MAIA, Cláudia J. **Feminismo e Narrativa Nacional no Brasil e em Portugal**. *Estudos Feministas*. Org. UEMC. Florianópolis. 2017.

MUZART, Zahidé L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX: antologia**. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC (V. 1, 1999, 960p.; V. 2, 2004, 1184p.).

PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. São Paulo. UNESP. 1998.

PISTORELLO, Daniela. **Comunidade, nação e nacionalismo numa perspectiva cultural**. Vitruvius. São Paulo. 2011.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. De textos). **História das Mulheres no Brasil**. Contexto/Ed. UNESP. São Paulo. 1997.

SARTRE, Jean Paul. **O que é literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Entrevista concedida a Jaime Ginzburg. Teresa (Revista de Literatura Brasileira)**. São Paulo, n. 17, p. 251-264, jan/jun. 2016.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Centro e margens: notas sobre a historiografia literária**. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 32, p. 127-141, jul/dez. 2008a.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Recortes de uma história: a construção de um fazer/saber**. In: RAMALHO, Cristina (Org.). *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p. 23-40.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Reescrevendo a Nação**. Revistas Estudos Feministas. UFSC. Florianópolis. 2011.

SILVA, Cristiane Vieira da. **A condição feminina nas obras de Júlia Lopes de Almeida** publicadas de 1889 a 1914. 2014.

SILVA, Eliane Moura da. **Benedict Anderson e as fronteiras (e anomalias) do nacionalismo**. Jornal da Unicamp. Campinas. 2011.

SOUZA, Jessé & BITTLINGMAYER, Uwe. **DOSSIÊ Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017

TELLES, Norma. **Encantações: escritoras e imaginação literária no Brasil, século XIX**. São Paulo: Intermeios, 2012.

VIEIRA, Nancia Rita Ferreira. **Representações Nacionalistas na Formação Histórico-Literária Brasileira**. IPOTESI. Juiz de Fora. 2014.

CAPÍTULO 16

O EPISÓDIO HISTÓRICO CONTADO POR BRUNO DE MENEZES NO POEMA “REVIVENDO OS CABANOS”

DOI: 10.47402/ed.ep.c202180513653

Edvaldo Santos Pereira, UFPA

RESUMO

Como área do conhecimento que mais pode ser relacionada a outras áreas, a literatura registra, em suas obras, todo tipo de manifestação decorrente da ação humana. Essas relações possibilitam o despertar de interesses diversos. Em relação ao campo da história e sua aproximação da literatura, objeto deste estudo, apresenta-se uma análise do poema “Revivendo os cabanos”, do poeta paraense Bruno de Menezes, com foco na retratação da “Cabanagem”, um movimento popular de tomada do poder estatal, que aconteceu em Belém no período de 1835 a 1840. Nesse sentido, a construção poética é também concebida como uma forma de conhecimento que, apesar de ser uma construção de natureza ficcional, é capaz de oferecer ao conhecimento científico uma nova dimensão do processo social. Portanto, ressalta-se então a realidade histórica representada no poema, reforçando-se assim a compreensão de que o texto literário pode ser fonte de estudos para a história, bem como o fato histórico também pode ser objeto da criação literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, História, Bruno de Menezes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sob a perspectiva de ser a narrativa literária criada numa associação dialética permeada pelas ações desenvolvidas em um meio social, surge então o pressuposto de que as relações dessa natureza são elementos frequentemente encontrados na composição dessas obras, estando também pautadas no processo de constituição da sociedade, com enfoque abrangente, direcionado às formas de manifestação nem sempre consideradas por outros campos do conhecimento. Ligadas à história do ser humano em suas relações com o outro, leva-se em conta todos os seus aspectos.

Pela construção empreendida na obra literária, com a demonstração de um “efeito real”, produzido de maneira fictícia, torna-se provável o despertar de quem lê, para o reconhecimento de referências ocultas de uma realidade. Dessa maneira, o modo pelo qual a enunciação literária é objetivada permite o desvelamento de uma realidade não expressa em outras áreas. Assim, a Literatura manifesta algo não explicitado pelas contingências da própria realidade, que pode ser percebido pela fabulação de subtextos que surgem a cada leitura,

oriundos dos diferentes modos de compreensão, ligados às experiências vivenciadas por aqueles dedicados à leitura. Com isso, o caráter fictício da Literatura contribui para a demonstração de uma provável realidade, tornando-se uma mediadora entre o imaginário e o real. Há, então, a concretização de uma fantasia romanesca, elaborada a partir de um mundo supostamente real, proporcionando a lembrança de que a realidade, vista desse modo, passa a ser apenas o referente de uma ilusão partilhada por tantos quantos se utilizam dessa prática, criada como um disfarce da realidade, mas que traz muitas verdades ocultadas.

Ao ser apontada a criação literária diretamente ligada ao saber, abrem-se questionamentos a respeito dessa relação baseada em um sujeito do conhecimento, gerado sob os auspícios de um sistema institucionalizado, no qual está restrita a amplitude do conhecimento decorrente das transformações históricas, condição extensiva à sociedade de um modo geral, havendo, então, a intersecção de saberes. Nesse sentido, a determinação das formas e campos do conhecimento jamais poderia ser delegada somente a um sujeito, já que não haveria a possibilidade de uma atividade produtora individualizada, sendo gerada a partir das contingências de um momento histórico, ocasionando uma nova movimentação, que se torna oposta às formas tradicionais do conhecimento, sem que seja representada como uma ameaça de um novo saber.

Apesar de recente, esse pensamento estende-se a momentos diversos desde o início da evolução de todas as sociedades. Nesse sentido, há de se considerar a existência dessa forma de expressão com origem anterior ao sujeito, a partir de saberes já existentes em todos os níveis sociais, não apenas do saber institucionalizado, mas também oriundo de conhecimentos que transcorrem simultaneamente no processo histórico, seja de forma empírica, seja de forma científica.

Essas mudanças nem sempre foram vistas sob a perspectiva de uma organização social, já que os princípios da continuidade, sempre mantidos pela necessidade do estabelecimento de uma ordem, alimentavam a ideia da sequência lógica descrita na narrativa do processo histórico. Nesse sentido, a literatura põe à mostra uma representação da sociedade diferenciada do discurso de outras áreas do conhecimento, mas que delas não se distancia como fonte para diversos estudos. Abre-se, então, a compreensão de que, desde o princípio da composição das sociedades, as mudanças não seguiam por traçados de uma continuidade comumente admitida. Essas transformações correspondiam à realidade da sucessão de acontecimentos constantes, característicos de todas as sociedades, indistintamente, sendo, portanto, uma peculiaridade do

contínuo movimento da organização social, que pode ser revisado em todas as suas formas narrativas. Isso é o que ocorre na criação literária, seja de forma fictícia ou não, mas que geralmente apresenta algum caráter da realidade cotidiana, relacionada a um momento histórico. Isso é o resultado da brusca mobilidade nas disposições epistemológicas que, em certas circunstâncias, possibilitam relações sociais, as quais sofrem modificações no decurso do tempo, de maneira alternada. Por conseguinte, identifica-se a manifestação das relações existentes no meio social, pela adaptação a todas as mudanças que acontecem em uma sociedade, como marca do traçado da evolução histórica, proporcionando a quebra da ideia da busca de uma atestação, característica da história. Com esse pensamento, surge a perspectiva para uma aproximação entre a História e a Literatura que, pelas inúmeras possibilidades de compreensão dadas a um mesmo objeto, também pode tornar-se uma fonte de estudo para a História, com novas formas estabelecidas para um fato anteriormente considerado definitivo. Portanto, a Literatura passa a ser vista como um campo de pesquisa não apenas para a História, mas para outras ciências.

Como produto relacionado a contextos e atores sociais, a literatura retrata em suas obras uma visão de mundo advinda de valores sócio-históricos, sendo, portanto, um espelho da realidade social. Nesse sentido, estabelece-se a conexão com a história enquanto ciência que estuda as ações do homem no tempo, e busca no passado a compreensão das diversas possibilidades de leitura apresentadas, para que seja elaborado o diálogo com o presente, como marca de uma presença constante da existência concreta desse passado. Assim, torna-se possível a análise do processo histórico no qual personagens, fatos e paisagens são componentes de uma tela que, à disposição do observador atento, perde o caráter de estaticidade e reacende toda a plenitude de uma existência a ser desvelada, sobretudo pelo olhar do historiador que toma para si a incumbência dessa missão.

Semelhante ao pintor que expressa em suas telas momentos históricos, o poeta também pode deixar, em suas obras, as marcas ocultas de períodos passíveis de análise pelo historiador, como tentativa de compreensão de eventos históricos, criando-se então uma forma de aproximação entre história e literatura e, conseqüentemente, da obra literária como fonte de pesquisa disponível ao historiador. Dessa forma, a extensão do estudo em questão, correspondente a um evento histórico, possibilita uma aproximação entre a literatura e a história, já que, embora com especificidades diferenciadas em sua representação, ao se

manifestar em relação a algum episódio histórico, a literatura não se atém a uma objetividade concreta, que é característica da história.

Sob essa perspectiva de conhecimento quanto à diversidade de aspectos que envolvem a organização social humana em sociedades diferenciadas, apresentam-se pontos comuns, já que a literatura retrata aspectos da vida social de forma verossímil, cabendo ao escritor, enquanto reproduzidor dessa realidade, contextualizar sua obra segundo experiências possivelmente vivenciadas, criando, assim, um campo no qual a comunicação seja estabelecida com o leitor, de forma verdadeiramente efetivada, ultrapassando limites do próprio texto.

Ciente daquilo que se espera quanto à recepção de um texto literário, o autor estabelece uma comunicação pragmática, conseguindo assim, na criação de sua obra, caminhar para além do próprio texto, fazendo com que o leitor se sinta não somente um mero espectador, mas também um expectador muito próximo, ou até mesmo um participante da obra. Essa condição estende-se ao historiador que, diferente de um simples leitor, sente-se estimulado a investigar a obra sob outra perspectiva, na intenção de comprovar a sua veracidade em relação aos fatos nela narrados.

Ao entrar em contato com um texto que lhe transmita a visualização do mundo, próxima de uma realidade passível de compreensão, o interesse do historiador pela leitura literária passa a ser maior, garantindo-se assim a completude que a função da literatura seja restabelecida. Mas outros fatores, como o reconhecimento de sua própria história e das mudanças sociais decorrentes do processo histórico, tornam-se necessários para compreensão de contextos apresentados nessas obras.

Por outro lado, enquanto ciência que também estuda as sociedades retratadas em obras literárias, a história tem, nessa realidade, a obtenção de uma contextualização do processo histórico, o que abre horizontes de um campo propício ao desenvolvimento de suas pesquisas, que aqui neste trabalho tem, em Bruno de Menezes, o poeta que volta ao passado para recriá-lo sob uma nova perspectiva. Dessa maneira, em seus setenta anos de existência, expressou em sua obra histórias que a história não contou, enquanto poeta e homem do povo; um político apertado engajado na luta pelas questões sociais e culturais de sua região, sobretudo pela cultura popular. Nesse sentido, ele retrata não somente aspectos de sua contemporaneidade, mas mostra também um passado que ele não viveu, e que tem sua representação pelo conhecimento que tinha em relação a fatos históricos desse passado.

O POEMA

“Revivendo os Cabanos” é um poema produzido em 1935, publicado na coletânea *Obras Poéticas de Bruno de Menezes*, em homenagem do Governo do Estado do Pará pelo centenário do poeta, descrito a seguir:

Ferve o ódio inflamado! A revolta explodiu
no patriota! O motim, sobressalto, a anarquia!
Batista Campos fala! – E a província baniu
Lobo de Souza! – O clero a oposição rompia!

Amanhece. . . E a cidade, em alarme, tremia
à invasão do cabano! É a luta acesa, o brio
de Eduardo Angelim feito fuzilaria!
Vêm os irmãos Vinagre. . . E o governo caiu...

Ó ilusão da vitória a alma indígena inflando
Surge o Padre Prudêncio e recusa a divisa!
A invicta Cameté fica em armas lutando!

D. Romualdo acalmou os rancores humanos...
Chega Soares Andréa. . . E o presídio escraviza
todo o ideal nativista, algemando os cabanos!
(MENEZES, 1993, p. 477)

O poema aponta, como referencial histórico, o movimento da Cabanagem, que aconteceu em Belém e alguns municípios do interior do Pará, iniciado em 1835 e terminado em 1840. Essa rebelião teve como propósito o desmembramento do estado do Pará, em relação à unidade do Império brasileiro. Estourou em virtude do inconformismo com as precárias condições de vida de grande parte da população paraense. Travou-se então a luta contra a burguesia local, representada por comerciantes, descendentes de colonos portugueses, aliados ao Estado, usufruindo de grande poder nas decisões governamentais. Havia também comerciantes e fazendeiros que se aliaram aos revoltosos sob a intenção de também participarem das decisões políticas da província, submetida ao governo regencial.

A narrativa poética é marcada pela presença de um “eu lírico” observador, reportando-se ao embate que uniu o povo pobre e oprimido aos integrantes de uma elite econômica desprestigiada. Havia então, como propósito, um único fim que era a independência da província do Pará.

O primeiro verso traz como referência o “ódio inflamado” que explode no “patriota”, autodenominação daqueles que se voltaram contra o poder imposto na província do Grão-Pará. A autoridade de Batista Campos é posta à mostra, como liderança religiosa a favor do movimento, sendo o cônego da igreja católica que publicou uma carta do bispo D. Romualdo

Coelho, tecendo críticas aos políticos locais; isso foi o estopim para a deflagração do movimento, numa prova do rompimento da aliança entre o clero e o poder estatal.

Embora tenha sido o incentivador do movimento, Batista Campos não chegou a vê-lo concretizado, pois, uma semana antes desse acontecimento, morreu “prosaicamente”, como afirma o jornalista Lúcio Flávio Pinto, estudioso desse movimento. Isso aconteceu em decorrência de “um corte de navalha numa espinha carnal, quando fazia barba, gangrenou. Fugindo pela mata à perseguição determinada pelo governador geral, não teve atendimento adequado” (PINTO, 2017, s/p). Apesar de morto, sua fala não foi esquecida, servindo ainda como incentivo ao povo, tornando-se uma palavra de ordem, o que provocou a deposição de Bernardo Lobo de Souza, presidente da província.

Liderados por Eduardo Angelim, os cabanos tomaram o poder, assumindo o governo o fazendeiro Felix Clemente Malcher, não mencionado no poema. Por não corresponder às expectativas do movimento, foi substituído por Francisco Vinagre, que efetivamente assumiu o poder. Com a divisão da igreja católica local entre o governo e os revoltosos, o líder Padre Prudêncio vai até Cameté para protegê-la dos revoltosos, cidade que recebeu o título de “cidade invicta”, por não aderir ao movimento, mantendo-se como um local de resistência a favor do governo imperial, de onde iniciou-se a retomada do poder.

No final, a menção sem sobrenome de D. Romualdo está relacionada a D. Romualdo de Seixas, sobrinho de D. Romualdo Coelho, influente líder da igreja católica no Brasil, que foi eleito deputado pelo estado da Bahia, considerado no poema como o apaziguador que convenceu os revoltosos a submeterem-se novamente ao governo imperial. Essa decisão foi reforçada a partir do recebimento de uma correspondência, que prevaleceu como incentivo para a retomada do poder imperial. Pelo seu “prestígio, Seixas enviou a pastoral aos paraenses na qual dizia explicitamente que seria um erro separar a província do restante do Império” (MACHADO, 2016, p. 292).

Com isso, o governo da província do Grão-Pará voltou a ser vinculado ao Império brasileiro, sendo nomeado para governador o brigadeiro Soares de Andrea, o Barão de Caçapava. Ficava, então, como registro maior desse movimento, pelo qual o povo chegou ao poder, de que no Pará, o único estado que conseguiu efetivar uma separação da unidade federativa brasileira, houve uma representação popular de classes menos favorecidas que chegou ao poder.

Dessa maneira, percebe-se que no poema há uma demonstração de poder relacionado à questão política, manifestado pelo embate entre grupos representantes de diferentes classes, tendo, de um lado, os desprivilegiados que lutaram para assumir o poder político no estado do Pará, em revolta contra o Estado. Do outro lado estava a minoria de uma elite econômica, dominadora do processo de produção, sob o intuito de obter vantagens, não apenas econômicas, mas, sobretudo, em relação às decisões políticas. Embora tenha chegado ao poder, os representantes da classe dominada não se mantiveram no comando, pois as dificuldades para a organização de um novo Estado e a formação de uma unidade política, não foram suficientes para uma emancipação, pois para isso há necessidade de melhor conhecimento da organização estatal. Por conseguinte, são necessários técnicos e especialistas, o que não havia no meio do grupo revoltoso, que já nasceu dividido entre a pobreza e parte da burguesia, a qual também não estava familiarizada com o sistema anterior, como no caso do fazendeiro Felix Clemente Malcher, nomeado o primeiro governador do movimento, o qual tomou o poder por interesses particulares, demonstrando não estar afinado com os componentes de seu grupo, ficando sem condições de se manter na função que lhe foi delegada.

Portanto, apesar do empenho para concretização de uma autonomia política, o movimento não passou de uma experiência frustrada, interrompida pela falta de compreensão de que é necessário, sobretudo, o conhecimento elementar de uma estrutura que comporte os mecanismos de uma administração estatal, que são essenciais ao funcionamento de um estado politicamente organizado, identificados na retratação desse evento histórico.

Assim, percebe-se que, enquanto representação de um episódio histórico, há no poema o desencadeamento de uma forma mista ocasionada pela fusão do poder político ao poder econômico, em decorrência da retração de um movimento político ocasionado por questões econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investida dessa pesquisa iniciou-se a partir de uma tentativa de abarcar novas possibilidades de estudo para um texto literário, sobretudo aquelas que comportassem um trabalho voltado à história. Porém, com base na hipótese firmada sob essa perspectiva, percebeu-se que os pressupostos dessa investigação vão além de um panorama voltado apenas a uma área do conhecimento, levando-se em consideração que, na composição de obras dessa

natureza e nas relações desenvolvidas em uma narrativa, surge a compreensão de um leque de possibilidades.

Assim, o poeta Bruno de Menezes pôs à mostra o recurso do qual a Literatura se apropria, em situações representativas de vários discursos da vida social, com a retratação, sobretudo, daquelas retratadas pela história, pela apreensão de um episódio significativo para a história do povo paraense. Essa afirmação confirma-se no pensamento de Antonio Candido, de que a Literatura traz em suas obras o caráter de uma verdade que, embora de forma exacerbada, apresenta aspectos de uma provável realidade. Associada às operações de uma linguagem formal, essa característica favorece a compreensão da expressão estética elaborada na criação literária, que também está relacionada ao contexto social, já que “a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (CANDIDO, 2006, p. 13). A partir dessa relação, abriram-se os caminhos para uma melhor compreensão do desenvolvimento das ações narradas pela literatura.

Na relação estabelecida entre o passado e o presente, de Bruno de Menezes levanta questões político-sociais. Essa é uma condição passível de pesquisas para estudos em outras áreas, além dos Estudos Literários. Exemplo disso está no problema levantado neste estudo. Portanto, a restrição dessa pesquisa, voltada somente a um aspecto, dificultou o seguimento aprofundado de um trabalho que comportasse a amplitude desse poeta, condizente com as perspectivas que sua obra oferece. Logo, fica aqui a sugestão aos interessados aos estudos do texto literário sob a visão de outras áreas do conhecimento que, numa visão ampla e descontínua, podem iniciar outras pesquisas em vertentes diversificadas.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 9ª ed. 2006.
- MACHADO, André Roberto de A. As interpretações dos contemporâneos sobre as causas da Cabanagem e o papel do parlamento. In: *Revista de História* (São Paulo), Dez 2016, nº 175, p. 281/317. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- MENEZES, Bruno de. *Obras completas*. Belém: Secretaria Estadual de Cultura – Conselho Estadual de Cultura, 1993 – (Série Lendo o Pará, 14). Vol. I.
- PINTO, Lúcio Flávio. *Desordem Amazônica – Cabanagem: o povo em armas na Amazônia*. Disponível em: <https://cabanagem180.wordpress.com/>. Acesso em: 21 jan.2018.

CAPÍTULO 17

MIGUEL, MIGUEL: UMA NOVELA FANTÁSTICA

Lídia Carla Holanda Alcantara, UFPA

RESUMO

O presente trabalho busca estudar a novela do escritor Haroldo Maranhão, intitulada ‘Miguel, Miguel’, investigando seu caráter fantástico. Partimos do princípio de que se trata de uma novela fantástica, utilizando os conceitos de Tzvetan Todorov, e suas definições de fantástico. Além disso, utilizamos também a teoria de Sartre de que o próprio ser humano é o ser misterioso, não precisando de fantasmas ou bruxas para a caracterização do fantástico. Para finalizar, também utilizamos Freud e o conceito de ‘unheimlich’ para sustentar nossa tese. Com isso, buscamos provar que a novela do escritor paraense pode ser inserida, de fato, no gênero fantástico.

PALAVRAS -CHAVE: Haroldo Maranhão; Miguel, Miguel; Fantástico.

INTRODUÇÃO

Haroldo Maranhão foi um escritor, jornalista e advogado paraense, o qual nasceu em Belém, no ano de 1927, e faleceu no Rio de Janeiro, no ano de 2004. Escreveu contos, romances e uma novela, dentre os quais *A estranha xícara* (1968), *O Tetranelo Del Rey* (1982), *Cabelos no coração* (1990) e *Miguel, Miguel* (1992). Esse último livro é sua única novela publicada, e também o objeto de estudo deste artigo.

A novela de Haroldo Maranhão é narrada em primeira pessoa pelo protagonista Varão, um homem aparentemente comum, que vive com sua esposa, Úrsula. Os dois tem um amigo chamado Miguel, casado com uma senhora chamada Miguela, os quais tem o costume de almoçar na casa de Varão aos domingos. A rotina do protagonista, contudo, é quebrada ao ler no obituário a notícia de que seu amigo havia falecido. Vão, ele e Úrsula, ao enterro, prestam auxílio à viúva, dão as condolências à família, e fazem tudo conforme bons amigos fariam. No entanto, quinze anos depois da notícia dessa morte, Varão lê, novamente no obituário do jornal, que seu amigo, Miguel dos Arcanos Falbo Quillet, casado com Miguela, havia morrido. A notícia era exatamente igual à primeira, publicada no obituário quinze anos antes. A única diferença era a idade do amigo: quinze anos mais velho. Tal notícia destrutura a vida de Úrsula e Varão, os quais passam a se questionar sobre a veracidade da última publicação. O narrador decide, então, ir ao velório anunciado no jornal, para constatar a segunda morte de

Miguel. Para sua surpresa, de fato, tratava-se do enterro de seu amigo, deitado no caixão, quinze anos depois de já haver falecido. Os fatos inusitados não encerram aí, visto que no dia seguinte ao segundo enterro, Varão encontra o mesmo Miguel na rua. A novela encerra com o protagonista pedindo explicações ao amigo, este último o qual não fazia ideia de já ter morrido duas vezes (aliás, será mesmo que morrera?). O texto é encerrado sem explicações, e cabe ao leitor escolher o que, de fato, acontecera.

Dado o teor misterioso e, de certa forma, sobrenatural da novela em questão, levantamos a hipótese de ela poder ser classificada como pertencente ao fantástico. Todavia, não basta que um texto tenha mistério, que termine sem explicações, ou que tenha um teor sobrenatural para ser enquadrado em tal gênero. Até mesmo porque, as definições do que se constitui como texto fantástico mudaram conforme os séculos: se antes era necessário haver vampiros, monstros, fantasmas, bruxas ou entidades sobrenaturais para que uma obra fosse definida como fantástica, hoje isso já não é mais necessário, como veremos no decorrer deste trabalho. Hoje, o fantástico pode ser caracterizado também como um gênero que explora o ser humano e sua natureza, suas dúvidas, anseios, como já disse Sartre (1997) e como será visto mais adiante. Acreditamos que a novela de Haroldo Maranhão consiga explorar esses últimos aspectos apontados pelo filósofo francês. Sendo assim, para a realização deste artigo, utilizaremos escritores que teorizaram sobre o fantástico e suas características, como Jean-Paul Sartre, Tzvetan Todorov e Sigmund Freud, para que possamos, dessa forma, justificar nossa escolha de enquadrar *Miguel, Miguel* como pertencente a esse gênero.

MIGUEL, MIGUEL: UM TEXTO FANTÁSTICO

De acordo com o *Dicionário de Termos Literários*, de Massaud Moisés (2004, p. 185), “a narrativa fantástica gerou uma copiosa bibliografia acerca de sua natureza, variedade e proximidade com outras formas de prosa ficcional. Embora muitos teóricos concordem entre si no tocante à essência do fantástico, o assunto tem gerado não poucas discrepâncias [...]”. Por conta disso, fez-se necessária uma seleção de que teóricos seriam utilizados neste trabalho, para se falar sobre o assunto. Iniciamos, assim, por Jean-Paul Sartre, pois, levando em conta seu texto intitulado “Aminadab ou do fantástico considerado como linguagem”, é possível perceber que algumas de suas observações podem ser aplicadas à novela de Haroldo Maranhão. Vejamos, a seguir, algumas delas.

Para Sartre (1997), o fantástico que surge no século XX tem como foco o próprio homem e seu pensamento atormentado. Já não são necessárias quaisquer outras entidades sobrenaturais

- fadas, bruxas, monstros, estátuas que se movem, fantasmas etc. -, pois o próprio homem seria considerado o ser fantástico: “não é necessário nem suficiente pintar o extraordinário para chegar no fantástico” (SARTRE, 1997, p. 109). Na novela *Miguel, Miguel*, isso é observado, pois não vemos nenhuma outra entidade, nenhum ser sobrenatural, apenas o próprio homem.

Não há súcubos, não há fantasmas, não há fontes que choram, há apenas homens e o criador do fantástico proclama que se identifica com o objeto fantástico. Para o homem contemporâneo, o fantástico é apenas um modo entre cem de reaver a própria imagem (SARTRE, 1997, p. 113).

O texto de Haroldo Maranhão gira ao redor do próprio ser humano, do protagonista Varão e de como ele lida com as duas notícias no obituário da morte de seu amigo, Miguel:

Obituários são linhas singelas, não há palavra a mais ou a menos:
Miguel dos Arcanos Falbo Quillet, 61 anos, de pancreatite, no Hospital do Andaraí. Potiguar, casado com Miguela Pompeu Quillet, tinha dois filhos. [...] Dizer-se que não me sobressaltei seria fazer de mim um homem de pedra que não se move, não se comove, e não se crispa (MARANHÃO, 1992, p. 11).

Se eu não fosse a calma humana que todos me reconhecem, teria me assustado e corrido para Úrsula ao ler o obituário de hoje:
Miguel dos Arcanos Falbo Quillet, 76 anos, de pancreatite, no Hospital do Andaraí. Casado com Miguela Pompeu Quillet. Tinha dois filhos. Morava no Andaraí. [...] Levantei-me da poltrona onde sossegadamente leio o Obituário e fui à minha mulher no jardim:
“O Miguel, você se lembra?”
“Sim, claro. Por quê?”
“Quantos anos tinha quando morreu?”
“Ah isso não me lembro mais. Uns sessenta. Acho.”
“61”, fui preciso porque sou preciso, tenho memória de micro.
“Ah é, é?”, ela desinteressava-se.
“Se ele morreu há quinze anos, que idade teria hoje?”
“Ora, Varão, que é já que te deu?”, ela me estranhava. Insistia: “Ficaste maluco?” (MARANHÃO, 1992, p. 18 – p. 19)⁴⁸

Como é possível perceber nas citações acima, o protagonista, como já dissemos antes, lê duas vezes no obituário a notícia de que seu amigo morrera: uma quando este último tinha 61 anos, e outra quinze anos depois, o que pode ser considerado um fato, no mínimo, inusitado.

O absurdo acontece justamente nessa segunda notícia, a qual poderia ter sido encarada como um simples erro do escritor do obituário. No entanto, Varão vai ao velório e, sem ter coragem de olhar o rosto do defunto, pede a um fotógrafo que capture a imagem do falecido. Quando as fotos são reveladas, ele confirma: era Miguel.

Era noite quando o fotógrafo trouxe uma ótima documentação do velório. Fizera mais que a encomenda. Pude ver ou rever aspectos dos presentes, todos, um a um. Úrsula dormia defronte da televisão acesa, exausta pelo nosso dia mais comprido. Examinei

⁴⁸ A partir de agora, as referências da novela *Miguel, Miguel* serão indicadas apenas pelo número da página.

as fotos debaixo do abajur. Uma a uma das pessoas [...]. E o Miguel. Havia sido fotografado de dois ângulos. Era o rosto, o mesmíssimo, de Miguel dos Arcanos Falbo Quillet, tal e qual o conheceu quinze anos atrás, tal e qual, o mesmo sessentão que ria sem propósito [...] (p. 38).

Como explicar tais situações? Há, aí, um evento misterioso, estranho, fora do familiar. Lembremos, assim, de Freud e seu “unheimlich”, traduzido por “estranho”: “algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar para torná-lo estranho” (FREUD, 1980, p. 277). Para Freud, o estranho tomaria forma no misterioso, no que não é familiar. Na novela de Haroldo Maranhão, os eventos que sucedem com Varão e sua esposa os tiram de sua esfera de segurança, de conforto, de doméstico, tiram o casal do familiar, e acabam sendo considerados estranhos, como é possível observar a seguir na fala de Úrsula:

“Não somos doidos, mas estamos ficando. Eu acho, Varão. É simplesmente de enlouquecer. E tu parece que te acostumaste com essa outra morte do Miguel, com a Miguela, com esse enterro maluco. Tu vais a um enterro que é um absurdo, e voltas e me dizes que a Miguela perguntou por mim, que os meninos estão dois homens, que o sepultamento foi às 17 horas e não sei quantos minutos. Não, não, tudo isso é loucura, não posso admitir, me rebelo e me revolto[...]” (p. 35 – p. 36).

Voltando às teorias de Sartre (1997), o filósofo francês afirma que os eventos considerados absurdos no mundo real, no texto fantástico são encarados como completamente normais. No caso de *Miguel, Miguel*, as duas mortes de Miguel não são encaradas de forma natural por todos os personagens. A esposa do protagonista, Úrsula, por exemplo, fica muito nervosa e aflita:

Estava eu posto em face de dificuldades e de até impossibilidades. Gaguejar? Hesitar? Cair em silêncio? Nem caí em silêncio, nem hesitei, muito menos gaguejei. Contra-ataquei com a ferocidade dos que detêm a verdade, como se eu a detivesse:
“Úrsula Apolônia Batista Varão: o Miguel dos Arcanos Falbo Quillet morreu há quinze anos [...]”
“Foi. Até aí não temos novidades. Novidades trouxe o obituário de hoje [...]”
“Iremos ao velório. Está bem?”
“Eu, não. Me recuso a essa farsa porque não passa de uma farsa. Depois, meus nervos são frágeis e tu sabes, Varão. Não tenho a mínima idéia de como vai acabar essa história louca, desse jornalista louco. Não vou, fico na minha casa” (p. 26 – p. 27).

No entanto, para outros personagens, o evento é encarado de forma natural, como algo normal, como para o redator do obituário, por exemplo:

Decidira não voltar à Úrsula de mãos vazias, sem respostas que se pudessem agarrar. Telefonei para o jornal procurando o redator do Obituário, que chegaria, informaram, uma hora depois. Fui à redação e o interpelei:
“Senhor. Li no Obituário de hoje sobre a morte de meu amigo Miguel dos Arcanos Falbo Quillet. Está havendo confusão. É sobre isso que o procurei. O meu amigo morreu de fato. Mas há quinze anos.”
O jornalista não denunciou embaraço ou vestígio de emoção. Velozmente correu os olhos pelo Obituário.

“Miguel Quillet. É esse?”

“Sim [...]”

“Essas coisas às vezes acontecem.”

Encerrava a entrevista deixada no ar. Insisti:

“Acontecem como? Não entendi. Me explique, por favor.”

“Acontecem. E nem é caso de homonímia. Trabalho nisso há mais de vinte anos. Nunca fiz outro tipo de trabalho. Esse é o terceiro ou quarto caso. Acontecem. Não me pergunte como acontecem porque só sei dizer que acontecem.” (p. 33 – p. 34).

Para o próprio protagonista, a notícia é vista não de maneira normal, mas com calma e tranquilidade: “Se eu não fosse a calma humana que todos me reconhecem, teria me assustado e corrido para Úrsula ao ler o obituário de hoje[...]” (p. 18). Como o próprio narrador diz, ele teria se assustado, mas não se assustou, o que mostra o estranho sendo encarado de forma tranqüila e até natura natural.

Ao final da novela, Varão, ao ver seu amigo Miguel andando na rua, não parece se surpreender. Fica, aparentemente, confuso, mas conversa com o amigo (que, como já dissemos, havia morrido duas vezes) normalmente, apenas pedindo explicações:

No dia seguinte ao segundo velório, eu justo saía do SP quando dou de frente com o Miguel na esquina do *Nápoles*.

“Como vai, simpatia? Vamos ao nosso cafezinho?”

[...]

“Vamos.”

Achei-o ligeiramente abatido. Ou o meu próprio abatimento nele se espelhava.[...]

“Miguel: tu morreste.”

“Epa! Como é isso?”

“Morreste, Miguel. Só quero saber quando. Ontem? Ou há quinze anos atrás? E por que diabo me apareces agora no *Nápoles*? O obituário publicou ontem teu nome: pela segunda vez em quinze anos. Eu sou calmo, calmissimo, como tu sabes. Mas a Úrsula está à beira da loucura. Como um irmão, Miguel. Um amigo falando a outro amigo. Eu te peço.” (p. 42 – p. 43).

O que vemos, então, na novela de Haroldo Maranhão, é justamente, conforme falava Sartre, o absurdo se tornando parte da rotina, sendo absorvido na vida dos personagens como algo normal, não mais como algo estranho. Até mesmo Úrsula, que antes sofria ao lidar com a notícia, em certo ponto da narrativa parece incorporar o fato a sua vida, acostumando-se com ele, olhando-o com naturalidade:

[...] Úrsula parecia anestesiada ou havia ensandecido. Aceitava com naturalidade, bem poderia ter ido ao velório. Foi o que lhe disse:

“Bem que você poderia ter ido ao velório.”

“É. De fato. Poderia ter ido, não é?”

Ficamos uns minutos calados, enquanto eu reexaminava o Miguel, seu rosto o mesmo do SP, o Miguel da nossa bebidinha vermelha abominável, o do cafezinho da esquina, que o cafezinho que serviam no SP era uma água suja e morna. “Vamos tomar um cafezinho no *Nápoles*?”, ele sempre convidava. [...] (p. 41).

Relembremos agora Sartre e o fato de que o homem é o grande protagonista de *Miguel, Miguel*. Relembremos também que, para Sartre, o fantástico representa a condição humana. Dessa forma, o que estaria, representado na novela em questão? Pode ser que, assim como o texto, o qual segue do início ao fim permeado por dúvidas e incertezas, assim acontece com a vida e com o ser humano. A vida do homem é repleta de dúvidas e questionamentos: a incerteza de se estar vivo no dia que segue, os questionamentos sobre as diversas religiões, sobre o amor, sobre a morte, a necessidade humana de explicar tudo etc. Mas, principalmente, a novela parece mostrar o desequilíbrio do ser humano (no caso, representado especialmente por Úrsula), ao enfrentar algo novo, que sai do planejado, do esperado, quando a chamada zona de conforto é retirada. Talvez Úrsula represente a falta de equilíbrio do ser humano em lidar com o desconhecido e inexplicável. Afinal, não é da natureza humana desejar racionalizar tudo? Explicar tudo? Seguir uma rotina baseada em crenças? Acreditamos que sim. E quando isso é retirado, tudo é desestabilizado.

Agora, utilizando um dos textos mais conhecidos sobre o fantástico, *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov, é possível afirmar que, segundo o teórico estruturalista, o fantástico está relacionado à hesitação, que deve estar presente tanto no leitor como nas personagens do texto. Por conta disso, Todorov (1975, p. 47 – p. 48) afirma que o gênero fantástico dura “[...] o tempo de uma hesitação, hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da ‘realidade’.” A hesitação ocorre, então, ainda de acordo com Todorov (1975, p. 165 – p. 166), em decorrência de um fato que não pode ser explicado de acordo com as chamadas leis naturais do nosso mundo, e “esta hesitação pode-se resolver seja porque se admite que o acontecimento pertence à realidade, seja porque se decide que é fruto da imaginação ou resultado de uma ilusão”.

No caso de *Miguel, Miguel*, a hesitação está presente do início ao fim, pois não se tem explicações sobre o ocorrido, nem mesmo no diálogo final entre Varão e Miguel:

“[...] O Obituário de ontem menciona a idade que te mostrei, 76 anos. O que faz sentido. $61 + 15 = 76$. Isso mesmo. Mas não mudaste nada. Nada. Vejo bem agora. Mudou a Dona Miguelena, que nem a reconheci. Reconheceu-a a Úrsula nas fotografias. Os meninos cresceram, dois homões, mais altos e mais fortes que tu. Isso não entendi e não entendo.”

Miguel permaneceu um minuto calado, mirando os meus sapatos.

“Agora nem eu, Varão. Minha cabeça dói. E eu sofro com o que me dizes. Outro cafezinho, Varão?”

“Não, Obrigado. Muita cafeína faz mal ao pâncreas, Miguel. Estás abusando. Aliás, sempre abusaste.”

“Vamos fazer o seguinte. Hoje à noite eu vou à tua casa com Miguelena e as crianças. Para tirarmos todas essas dúvidas” (p. 46).

Como é possível perceber, o final da novela deixa em aberto a explicação para os eventos. Teria Varão alucinado tudo? Estaria Miguel realmente morto e conversando com Varão na forma de espírito? Teria ele morrido duas vezes sem saber? Teria sido tudo uma ilusão? Teria Varão sonhado tudo? A explicação de tudo isso cabe ao leitor escolher, já que, como já foi mencionado, nada é esclarecido.

De fato, os estudos de Todorov englobam textos do século XVIII e XIX, o que não é o caso de *Miguel, Miguel*. No entanto, podemos perceber que, ainda assim, a definição do teórico estruturalista encaixa bem no texto de Haroldo Maranhão, ajudando a defini-lo, assim, como pertencente ao fantástico.

CONCLUSÃO

A novela *Miguel, Miguel* possui características do fantástico ditas por Sartre e Todorov, como, por exemplo, o fato de ter o homem como protagonista, explorar a natureza humana e ser permeada de tensão e hesitação do início ao fim. Os eventos estranhos que vão ocorrendo na narrativa desestruturam alguns personagens, e podem ter efeito semelhante no leitor, o qual pode se sentir confuso sem obter explicações. E, apesar de os eventos insólitos desestruturarem os personagens até certo ponto, há um momento na narrativa em que o absurdo é incorporado à rotina, é encarado de forma natural. Além disso, segundo Todorov (1975), poderíamos considerar a novela de Haroldo Maranhão como pertencente ao fantástico puro, visto que ela permanece sem explicação até o seu final.

Esta análise, porém, não se encontra finalizada, e é aberta a novas possibilidades de estudos. Afinal, que análise está encerrada, fechada? Acreditamos que nenhuma. No entanto, há que se começar de algum lugar, e consideramos este trabalho um ponto de partida para se compreender melhor o texto *Miguel, Miguel*, uma novela fantástica que se mantém sem explicações até a última linha.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. O estranho. In: **Edição Standard Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.17. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

MARANHÃO, Haroldo. **Miguel, Miguel**. Pará: Cejup, 1992.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. “Aminadab” ou do fantástico considerado como linguagem. In: **Situações I**. Lisboa: Europa-América, 1997.

TODOROV, Tzvetan. Introdução à **literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Conexão Literatura:

ABORDAGENS PLURIDISCIPLINARES
DE/EM
PRODUÇÕES LITERÁRIAS

João Paulo Hergesel
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

Conexão Literatura:

ABORDAGENS PLURIDISCIPLINARES
DE/EM
PRODUÇÕES LITERÁRIAS

João Paulo Hergesel
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2021

