



Traversio arte pro viva

N. 16
Vol. 8, 2018
ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 16, Vol. 8, 2018

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Álvaro Hattner – UNESP/São José do Rio Preto, Brasil
Profa. Dra. Anna Patrícia Zakem China – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil
Prof. Dr. Antônio Donizeti Pires – UNESP/Araraquara, Brasil
Prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Arturo Casas – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha
Prof. Dr. Carlos Eduardo Fernandes Netto – FATEC/Bebedouro, Brasil
Prof. Dr. Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Christina Bielinski Ramalho – UFS/Itabaiana, Brasil
Profa. Dra. Clarissa Loureiro Marinho Barbosa – UPE/Petrolina, Brasil
Profa. Ma. Cláudia Parra – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil
Profa. Dra. Cristiane Rodrigues de Souza – UFTM/Três Lagoas, Brasil
Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Elis Regina Fernanda Alves – UFAM-IEAA/Humaitá, Brasil
Profa. Dra. Fani Miranda Tabak – UFTM/Uberaba, Brasil
Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Miranda – UFU/Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Henrique Marques Samyn – UERJ/Rio de Janeiro, Brasil
Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Me. Leonardo Vicente Vivaldo – UNIESP/Sertãozinho, Brasil
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – UFRRJ/Seropédica, Brasil
Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – IFSP/Capivari, Brasil
Profa. Dra. Mariana Bolfarine – UFMT/Rondonópolis, Brasil
Prof. Dr. Matheus Marques Nunes – UNIP/Ribeirão Preto, Brasil
Profa. Dra. Milca Tscherne – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Me. Nicolas Totti Leite – UFSJ/São J. Del-Rei, Brasil
Prof. Me. Paulo Ricardo Moura da Silva – IFMG/Ouro Preto, Brasil
Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos – UFS/São Cristóvão, Brasil

EDITORIA

- Alexandre de Melo Andrade – *Editor-chefe*
- Cláudia Parra – *Editora-adjunta*

NORMALIZAÇÃO

- Paulo Bomfim – *Biblioteconomia/UFS*

PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO

- Julio Gomes de Siqueira – *Design Gráfico/UFS*

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ 1: Multimodalidade e o ensino de línguas

- Vanderlei J. Zacchi – UFS
- Viviane Heberle – UFSC

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ 2: Literatura de autoria feminina

- Alexandre de Melo Andrade – UFS
- Claudia Parra – UNESP/FATEC

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca Central – Universidade Federal de Sergipe

Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe,
Departamento de Letras Vernáculas. N. 16, Vol. 8 (2018) –
São Cristóvão : UFS, 2018 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Letras Vernáculas.

CDU 8(051)



Universidade Federal de Sergipe – UFS Departamento de Letras Vernáculas

Av. Marechal Rondon, s/n – Rosa Elze – São Cristóvão
Fone: (79) 3914-6730

E-mail: travessiasinterativas@yahoo.com.br

<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias>

INDEXADORES:



NOTA INTRODUTÓRIA

Entre 29 de janeiro e 29 de abril de 2018 a revista de letras Travessias Interativas esteve com chamada aberta para dois dossiês, a serem publicados no mesmo volume, atendendo às duas grandes áreas. O primeiro trata de *Multimodalidade e o ensino de línguas* e foi organizado pelos professores Vanderlei J. Zacchi (UFS) e Viviane Heberle (UFSC). O segundo é sobre *Literatura de autoria feminina* e foi organizado por mim e pela professora Cláudia Parra (UNESP/FATEC). Dos 24 artigos submetidos para o primeiro dossiê, 10 foram selecionados, em conformidade com as políticas editoriais da revista, e fazem parte da edição. Dos 55 artigos submetidos para o segundo dossiê, 26 compõem o número. Além das duas principais seções, compostas pelos dossiês, há um artigo publicado na seção de iniciação científica e uma resenha que fecha o volume.

A revista conta, agora, com novas bases indexadoras internacionais, CiteFactor, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, Actualidad Iberoamericana e LatinREV, o que favorece os procedimentos de internacionalização e a divulgação de nossas pesquisas em novas plataformas. O décimo sexto volume completa os oito anos do surgimento da revista, que tem mantido a regularidade de sua publicação semestral.

Agradecemos aos conselheiros internos e aos pareceristas *ad-hoc* pelo empenho nesta edição, além dos organizadores dos dossiês pela cuidadosa seleção e preparação. Enfim, somos gratos aos autores que contribuíram, enviando textos inéditos e colaborando com os estudos linguísticos e literários divulgados na Travessias.

Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade
Departamento de Letras Vernáculas (UFS)
Editor-Chefe

SUMÁRIO

NOTA INTRODUTÓRIA Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade	3
 <i>DOSSIÊ 1: MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS</i>	
APRESENTAÇÃO ↳ Vanderlei J. ZACCHI - Viviane HEBERLE	8
NARRATIVAS MULTIMODAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTIMODAL NARRATIVES AND TEACHER EDUCATION ↳ Andréa Machado de Almeida MATTOS - Emmanuelle Pereira COSTA	12
MULTIMODALIDADE, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS MULTIMODALITY, LANGUAGE TEACHING AND TEACHER EDUCATION: AN EXPERIENCE IN MEDIA EDUCATION ↳ Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES	29
LEITURA E ESCRITA MULTIMODAL NA AULA DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA MULTIMODAL READING AND WRITING IN SPANISH CLASSROOM AS A FOREIGN LANGUAGE ↳ Maria Fernanda Lacerda de OLIVEIRA - Rosilene dos Anjos SANT'ANA	49
RELATO DE UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS NA LICENCIATURA DE LÍNGUA INGLESA: DA PRÁTICA SITUADA À PRÁTICA TRANSFORMADA REPORTING ON A PROJECT OF MULTILITERACIES IN THE UNDERGRADUATE MAJOR IN ENGLISH: FROM SITUATED TO TRANSFORMED PRACTICE ↳ Fábio Alexandre Silva BEZERRA	68
AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO THE CONTRIBUTIONS OF THE MULTIMODALITY APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING MEDIATED BY THE TEXTBOOK ↳ Zaira Bomfante dos SANTOS - Andressa Biancardi PUTTIN	86
A MULTIMODALIDADE EM BLOGS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA THE MULTIMODALITY IN EDUCATIONAL BLOGS FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING ↳ Geovan Pedro Silva de MACEDO - Naziozênio Antonio LACERDA	105
A CANÇÃO COMO CONSTELAÇÃO DE GÊNEROS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL SONGS AS A GENRE CONSTELLATION IN THE PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE CLASSROOM ↳ José Peixoto Coelho de SOUZA	124
LETRAMENTO MULTIMODAL: POR UMA CONCEPÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS MULTIMODAL LITERACY: FOR A CONCEPTION OF MEANING CONSTRUCTION ↳ Aline Wiczikowski ROCHA - Catiúcia Carniel GOMES	145

MULTIMODALIDADE EM NOTÍCIAS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO VISUAL MULTIMODALITY IN SCIENCE POPULARIZATION NEWS: VISUAL RECONTEXTUALIZATION STRATEGIES	161
--	-----

↳ Graciela Rabuske HENDGES - Pâmela Mariel MARQUES

OS LIMITES DO (CONCEITO DE) TEXTO: DESTAQUE PARA O NÃO VERBAL THE LIMITS OF (THE CONCEPT OF) TEXT: EMPHASIS ON THE NONVERBAL ASPECT	182
--	-----

↳ Valdinar CUSTÓDIO FILHO - Débora Liberato ARRUDA

DOSSIÊ 2: LITERATURA DE AUTORIA FEMININA

APRESENTAÇÃO	198
--------------	-----

↳ Alexandre de Melo ANDRADE - Claudia PARRA

O DISCURSO LITERÁRIO DE SIMONE DE BEAUVOIR: A OBRA A CONVIDADA (1956) E O UNIVERSO FEMININO DE XAVIÈRE THE LITERARY DISCOURSE OF SIMONE DE BEAUVOIR: THE NOVEL SHE CAME TO STAY (1956) AND THE FEMININE UNIVERSE OF XAVIÈRE	200
--	-----

↳ Maira GUIMARÃES

A MULHER POSSÍVEL DO SERTÃO DE OUTROS CANTOS, DE MARIA VALÉRIA REZENDE THE POSSIBLE WOMAN FROM THE BACKLANDS OF OUTROS CANTOS, BY MARIA VALÉRIA REZENDE	215
--	-----

↳ Juliana Silveira PAIVA - Andrea Cristina Martins PEREIRA

RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO IDENTY RECONSTRUCTION IN THE AFRO-BRAZILIAN CONCEIÇÃO EVARISTO'S LITERATURE	230
---	-----

↳ Nara Rúbia Gomes Duarte XAVIER

VOZ QUE SE LIBERTA, CORPO QUE RESISTE: QUESTÕES DE GÊNERO EM POEMAS DE ELIZANDRA SOUZA VOICE THAT RELEASES, BODY THAT RESISTS: GENDER ISSUES IN THE POEMS OF ELIZANDRA SOUZA	245
---	-----

↳ Pilar Lago e LOUSA - Flávio Pereira CAMARGO

LEITURA FEMININA DE ANA CRISTINA CESAR: o desejo inventado no tirano ANA CRISTINA CESAR'S FEMALE READING: the desire invented in the tyrant	265
--	-----

↳ Erica Martinelli MUNHOZ

O OLHO OBSCENO DO MEU DEUS: A IMAGEM DIVINA NA PROSA DE HILDA HILST THE OBSCENE EYE OF MY GOD: THE DIVINE IMAGE IN THE PROSE OF HILDA HILST	283
--	-----

↳ Andréa Jamilly Rodrigues LEITÃO

POÉTICA, POLÍTICA E LITERATURA MENOR NA POESIA DE NOÉMIA DE SOUSA POETICS, POLITICS AND MINOR LITERATURE IN THE POETRY OF NOEMIA DE SOUSA	299
--	-----

↳ Adriano Carlos MOURA

A RUPTURA DO CÂNONE PELA NOVA MULHER EM PARQUE INDUSTRIAL, DE PATRÍCIA GALVÃO THE RUPTURE OF THE CANON BY THE NEW WOMAN ON PARQUE INDUSTRIAL, BY PATRÍCIA GALVÃO	315
---	-----

↳ Anderson Felix dos SANTOS - Lourival HOLANDA

A PERSONAGEM FEMININA NO ROMANCE <i>HENRIQUETA</i>, DE MARIA PEREGRINA DE SOUSA: CONTORNANDO INTERDITOS THE FEMALE CHARACTER IN THE NOVEL <i>HENRIQUETA</i>, BY MARIA PEREGRINA DE SOUSA: BYPASSING INTERDICTS	325
↳ Juliana de Souza MARIANO	
A PRODUÇÃO LITERÁRIA DE GLORIA KIRINUS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA <i>CARTA PARA EL NIÑO</i> THE GLÓRIA KIRINUS' LITERARY PRODUCTION: CONSIDERATIONS ABOUT <i>CARTA PARA EL NIÑO</i>	339
↳ Aliete Soares de Sousa FÉLIX - Vanessa Gomes FRANCA	
O IMAGINÁRIO DA SERPENTE EM ALINA PAIM: O ESPAÇO E AS PERSONAGENS FEMININAS EL IMAGINARIO DE LA SERPIENTE EN ALINA PAIM: EL ESPACIO Y LOS PERSONAJES FEMENINOS	354
↳ Ana Leal CARDOSO - Antonielle Menezes SOUZA	
O SONHO E A SINA: A ESSENCIALIDADE FEMININA O SONHO E A SINA: FEMALE ESSENTIALITY	364
↳ Maria Leônia Garcia Costa CARVALHO	
VIDAS DE MENINAS LIVES OF GIRLS	379
↳ Afonso Henrique FÁVERO	
HANÓI: A METÁFORA DA VIAGEM DEFINITIVA HANOI: THE METAPHOR OF THE FINAL JOURNEY	394
↳ Mirian Cardoso da SILVA	
MICRONARRATIVAS FEMININAS NAS PEÇAS <i>OLGAS RAUM</i> E <i>LICHT</i>, DE DEA LOHER FEMININE MICRONARRATIVES IN <i>OLGAS RAUM</i> AND <i>LICHT</i>, BY DEA LOHER	412
↳ Júlia Mara Moscardini MIGUEL	
CRÍTICA AO ETERNO FEMININO EM <i>ANNE DE GREEN GABLES</i>, DE LUCY MAUD MONTGOMERY CRITICAL TO THE FEMALE ETERNAL IN <i>ANNE OF GREEN GABLES</i>, BY LUCY MAUD MONTGOMERY	432
↳ Mariana Passos RAMALHETE - Samira da Costa STEN	
A VOZ DO SUBALTERNO NO CONTO "A HISTORIADORA OBSTINADA" DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE THE SUBALTERN'S VOICE IN THE TALE "THE OBSTINATE HISTORIAN" OF CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE	444
↳ Idemburgo Pereira Frazão FÉLIX - Simone Campos PAULIN	
A PRODUÇÃO LITERÁRIA DAS MULHERES SUL-RIO-GRANDENSES (1976-2016) THE LITERARY PRODUCTION OF WOMEN FROM RIO GRANDE DO SUL (1976-2016)	453
↳ Magali Lippert da S. ALMEIDA - Gabriela WEISSHEIMER	
MARIA LUÍSA (1933), DE LÚCIA MIGUEL PEREIRA: UMA REFLEXÃO SOBRE MULHER E LITERATURA MARIA LUÍSA (1933), BY LÚCIA MIGUEL PEREIRA: A REFLECTION ABOUT WOMEN AND LITERATURE	467
↳ Allyne URBANSKI - Keli Cristina PACHECO	
ALICE CHILDRESS E <i>TROUBLE IN MIND</i> (1955): VOZES DAS MULHERES NO TEATRO AFRO-AMERICANO DOS ANOS 50 ALICE CHILDRESS AND <i>TROUBLE IN MIND</i> (1955): WOMEN VOICES IN THE AFRO-AMERICAN THEATER OF THE 50s	487
↳ Elizandra Fernandes ALVES - Érica Fernandes ALVES	
A OFÉLIA INCENDIÁRIA: RECURSOS METATEATRAIS EM <i>À FLOR DA PELE</i>, DE CONSUELO DE CASTRO THE INCENDIARY OPHELIA: METATHEATRICAL DEVICES IN CONSUELO DE CASTRO'S <i>À FLOR DA PELE</i>	506
↳ Esther Marinho SANTANA	

IRISH MYTHOLOGICAL WOMEN IN CHRISTINE DWYER HICKEY'S SHORT STORIES: REPRESENTATION, REINVENTION AND SOCIAL PERSPECTIVES IN THE 21ST CENTURY MULHERES DA MITOLOGIA IRLANDESA NOS CONTOS DE CHRISTINE DWYER HICKEY: REPRESENTAÇÃO, REINVENÇÃO E PERSPECTIVAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI	520
---	-----

↳ Patricia de AQUINO

A FORJA DO EU: O DISCURSO RACISTA EM "METAMORFOSE", DE GENI GUIMARÃES THE FORGE OF THE SELF: RACIST DISCOURSE IN "METAMORFOSE", BY GENI GUIMARÃES	533
--	-----

↳ Cleide Silva de OLIVEIRA - Sebastião Alves Teixeira LOPES

"TRUTH WAS, SHE WAS CURIOUS": IDENTIDADE E RAÇA EM PASSING DE NELLA LARSEN "TRUTH WAS, SHE WAS CURIOUS": IDENTITY AND RACE IN NELLA LARSEN'S PASSING	547
---	-----

↳ Ruan NUNES

A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE MARGINAL SOB A ÓTICA FEMININA: O CASO DE A NÚMERO UM, DE RAQUEL DE OLIVEIRA THE MARGINAL REALITY REPRESENTATION BY THE FEMALE PERSPECTIVE: THE CASE OF A NÚMERO UM, BY RAQUEL DE OLIVEIRA	558
---	-----

↳ Ana Paula Franco Nobile BRANDILEONE - Caroline Helena dos SANTOS

AS MEMÓRIAS TRAUMÁTICAS EM AS MENINAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO MEDO PARA CONSTRUÇÃO DO FEMININO THE TRAUMATIC MEMORIES IN THE GIRLS: A REFLECTION ON FEAR RELEVANCE FOR THE CONSTRUCTION OF THE FEMININE	573
--	-----

↳ Clarissa Loureiro Marinho BARBOSA - Carlos Eduardo Japiassú de QUEIROZ

Iniciação Científica

CAIO FERNANDO ABREU: VIVÊNCIAS E AUSÊNCIAS CAIO FERNANDO ABREU: EXPERIENCES AND ABSENCES	586
---	-----

↳ João Victor Rodrigues SANTOS - Alexandre de Melo ANDRADE

Resenhas

PÉTREA COLHEITA: A POÉTICA DA MEMÓRIA EM MANOEL CARDOSO PÉTREA COLHEITA: THE POETICS OF MEMORY IN MANOEL CARDOSO	607
---	-----

↳ Jânio Vieira dos SANTOS

DOSSIÊ 1: MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS

APRESENTAÇÃO

Vanderlei J. ZACCHI
Viviane HEBERLE

A multimodalidade como meio de construção de sentidos tem se tornado proeminente nessa era digital e globalizada, em que o modo verbal já não é mais visto como independente e todo-poderoso, mas cada vez mais interligado com outros modos de construção de sentidos, como o visual, o auditivo, o espacial e o gestual. Esse é um aspecto que tem influenciado fortemente o ensino de línguas no mundo contemporâneo, depois de um período em que o trabalho com textos que mesclavam diferentes modos, como músicas e charges, tendia a colocar ênfase no verbal, tratando o não verbal como mero suporte. A multimodalidade quebra essa hierarquia e permite uma abordagem mais integral de ensino. Afinal, textos multimodais não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas situados em contextos diversos, que podem mudar significativamente a maneira como esses textos são usados e interpretados. A coletânea a seguir traz uma boa amostra dessas novas possibilidades, a partir de trabalhos voltados para a sala de aula com base em textos multimodais encontrados em uma gama diversa de suportes e gêneros, tais como *blog*, livro didático e música, entre outros.

Iniciamos com dois textos dedicados à formação de professores de línguas. Em “Narrativas multimodais e formação de professores”, Andréa Machado de Almeida Mattos e Emmanuelle Pereira Costa propõem o uso de narrativas multimodais para conhecer as experiências vividas por professores de inglês em formação, partindo do pressuposto de que a multimodalidade está em toda parte e invade nossas vidas e experiências das formas mais diversas possíveis. O trabalho busca discutir as experiências de um grupo de professores em formação pré-serviço baseando-se nos relatos de suas narrativas multimodais e escritas durante o curso. A análise da narrativa multimodal permitiu perceber como as identidades narrativas desses professores vão se construindo ao longo das experiências vividas na universidade. Em “Multimodalidade, ensino de línguas e formação de professores: uma experiência em educação para os meios”, Rodrigo Esteves de Lima-Lopes busca refletir sobre uma experiência de formação de professores na modalidade EaD. O curso, Mídias Digitais e Ensino de Línguas, teve como foco uma reflexão que ampliasse a ideia do uso de tecnologia em sala de aula, conjugando teorias da multimodalidade e da educação para os meios. O estudo analisa as observações dos alunos em relação à unidade foco, e os seus resultados servirão como insumo para a reformulação do curso, assim como “para a construção de uma experiência de integração entre a linguagem e a tecnologia de forma orgânica, ajudando a construir um cabedal de ações que nos propiciem refletir efetivamente sobre nossa prática”.

Na sequência, alguns textos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras. “Leitura e escrita multimodal na aula de espanhol/língua estrangeira”, de Maria Fernanda Lacerda de Oliveira e Rosilene dos Anjos Sant’ana, apresenta os resultados da análise da leitura e escrita de gêneros multimodais em língua espanhola e sua contribuição para o desenvolvimento de multiletramentos no Ensino Médio. Os resultados partem de uma análise documental e os dados analisados apontam que o trabalho multimodal contribuiu para o desenvolvimento da leitura e escrita dos participantes como sujeitos das práticas sociais com as quais interagem discursivamente, fazendo assim com que não se preocupassem apenas com os elementos verbais, mas também com seus elementos não verbais, sociais e discursivos. Ao mesmo tempo, permitiu-lhes aguçar seus olhares e sua criatividade para criar sentidos entre diferentes semioses. O texto seguinte é “Relato de um projeto de multiletramentos na licenciatura de língua inglesa: da prática situada à prática transformada”, de Fábio Alexandre Silva Bezerra. Com base na pedagogia dos multiletramentos, o artigo é um relato de um projeto de multiletramentos no contexto da licenciatura em língua inglesa, em que os alunos produziram textos multimodais para serem utilizados em microaulas que tiveram que lecionar no final do semestre letivo. Os resultados apresentados mostram um aumento na percepção do professor e dos alunos quanto à relação entre os conteúdos programáticos e a realidade concreta dos alunos, além de maior engajamento e confiança por parte deles.

Em “As contribuições da abordagem da multimodalidade no ensino de língua inglesa mediado pelo livro didático”, Záira Bomfante dos Santos e Andressa Biancardi Puttin discutem as contribuições da abordagem da multimodalidade no ensino de língua inglesa na educação pública brasileira e a contribuição mediadora do livro didático. Nesse processo, são trazidas algumas considerações sobre a inserção do livro didático no contexto nacional bem como as possibilidades que o seu uso pode trazer para o desenvolvimento da linguagem como prática social por meio do engajamento em diferentes gêneros textuais e estilos de comunicação. As autoras concluem que “os livros didáticos de língua inglesa reforçam conceitos acerca de texto, leitura, escrita e imagem e estabelecem relações sociais distintas com o seu público, projetando uma visão específica quanto ao estilo de aluno esperado”.

Os textos a seguir estão voltados para o ensino da língua portuguesa. Em “A multimodalidade em *blogs* educacionais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa”, Geovan Pedro Silva de Macedo e Naziozênio Antonio Lacerda analisam cinco *blogs* educacionais que publicam conteúdos sobre língua portuguesa. Os autores ressaltam que a multimodalidade dos *blogs* analisados é resultado do hibridismo das matrizes sonora, visual e verbal da linguagem, com predominância da matriz verbal, sobretudo das modalidades descritiva e dissertativa. Dessa forma, os elementos multimodais enriquecem os textos dos *blogs* educacionais, acentuam o seu caráter didático e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Já “A canção como constelação de gêneros no ensino de português como língua adicional”, de José Peixoto Coelho de

Souza, revisita a noção de canção como constelação de gêneros para apresentar uma análise mais aprofundada da música como linguagem a partir de um viés discursivo. Dessa forma, o fenômeno dos gêneros musicais é discutido a partir de uma aproximação com o conceito de gêneros discursivos e sua importância para a construção de sentidos de uma canção. O autor aponta ainda que o gênero musical é um fator determinante no que se refere tanto aos elementos constitutivos da música e da letra quanto às funções e práticas sociais a ele associadas e à rede de interlocuções por ele projetada.

Os artigos finais desta coletânea fazem uma abordagem menos direta, mas não menos importante, do uso da multimodalidade no ensino de línguas. Aline Wieczkowski Rocha e Catiúcia Carniel Gomes, em “Letramento multimodal: por uma concepção de construção de sentidos”, dedicam-se “aos processos de leitura mobilizados pelos gêneros multimodais, a fim de compreender essa nova prática de letramento, suas modificações e exigências de novos comportamentos dos leitores na construção da significação de um texto”. Trabalhando com os conceitos de gênero, letramento, multimodalidade e multimídia, as autoras se propõem a construir uma perspectiva metodológica de análise do Museu Virtual Frida Kahlo. Como resultado, apontam que o museu surge como um espaço que exige dos estudantes uma posição (inter)ativa e responsiva, o que modifica tanto a postura quanto a mediação do ensino de leitura. Assim, “as dimensões arquitetônicas da plataforma, recorrendo a diferentes gêneros, promovem uma leitura não linear que leva o leitor a fazer escolhas e a interagir com o texto no âmbito pluridimensional”. Em “Multimodalidade em notícias de popularização da ciência: estratégias de recontextualização visual”, Graciela Rabuske Hendges e Pâmela Mariel Marques investigam como a notícia de popularização da ciência recontextualiza o discurso visual do contexto científico para o contexto midiático em quatro publicações internacionais: *BBC News International*, *Scientific American*, *ABC Science* e *Nature*. As autoras classificam as estratégias de recontextualização visual em quatro tipos: popularização da fonte, modalização naturalista, simplificação lexicogramatical e generalização temática. Essas estratégias, concluem elas, refletem objetivos e valores do discurso midiático de popularização da ciência quando direcionado a um leitor iletrado visual-cientificamente que precisa ser seduzido.

Por fim, temos “Os limites do (conceito de) texto: destaque para o não verbal”, de Valdinar Custódio Filho e Débora Liberato Arruda. Com o objetivo de aproximar a multimodalidade da Linguística Textual, os autores buscam ir além de focalizar “quase que exclusivamente” a caracterização dos gêneros textuais ou dos gêneros no ambiente digital. Dessa forma, analisam o papel da imagem no texto levando em consideração que se deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises que deem conta dessa multiplicidade. E chegam à conclusão de que a discussão sobre a pertinência de outras linguagens na configuração dos sentidos é uma tese já antiga e o que se pode considerar novo é o fato de a Linguística Textual só mais recentemente ter começado a se preocupar com essa questão. Como resultado, surge a necessidade

de decidir até que ponto o caminho aberto pela consideração do não verbal pode ir. Os autores concluem, então, que a percepção das “características internas” dos elementos utilizados para estabelecer a mediação não é suficiente, tornando necessário reconhecer o papel da interação, que engloba tudo aquilo que constitui o contexto de produção na configuração dos sentidos.

Esperamos que os artigos presentes nesta edição promovam bons debates e reflexões e tragam contribuições relevantes para a área de Letras e quaisquer outras que se dedicam às linguagens, nos seus mais diferentes modos.

NARRATIVAS MULTIMODAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MULTIMODAL NARRATIVES AND TEACHER EDUCATION

Andréa Machado de Almeida MATTOS¹

Emmanuelle Pereira COSTA²

RESUMO: Recentemente muitas pesquisas sobre ensino de línguas e formação de professores têm usado narrativas como forma de compreender melhor as experiências vividas por alunos e professores (CAETANO; MATTOS, 2017). Este tipo de pesquisa, especialmente na área de ensino de inglês, decorre do trabalho de Clandinin e Connely (2000), que argumentam que somos seres por natureza “narrativos”, tanto individualmente quanto coletivamente. Somando-se a isso, pesquisas recentes na área dos novos letramentos sugerem que a multimodalidade está em toda parte e invade nossas vidas e experiências das formas mais diversas possíveis (MATTOS, 2015). Este trabalho, portanto, propõe o uso de narrativas multimodais para conhecer as experiências vividas por professores de inglês em formação. Durante um curso de formação pré-serviço, os alunos foram estimulados a refletir sobre suas histórias e experiências anteriores de ensino e aprendizagem de inglês por meio de um desenho que relacionasse tais experiências à metáfora de um rio. Além disso, os mesmos alunos também fizeram, ao final do curso, uma atividade reflexiva que se constituiu em uma narrativa escrita sobre sua aprendizagem durante o curso. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir as experiências desse grupo de professores em formação baseando-se nos relatos de suas narrativas multimodais e escritas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Multimodais. Professores em Formação. Identidade. Experiências.

ABSTRACT: Recently, much research on language teaching and teacher education has used narratives as a way to better understand the lived experiences of students and teachers (CAETANO, MATTOS, 2017). This type of research, especially in the area of English teaching, stems from the work of Clandinin and Connely (2000), who argue that we are by nature “narrative” beings, both individually and collectively. Besides that, recent research in the area of new literacies suggests that multimodality is everywhere and invades our lives and experiences in the most diverse ways possible (MATTOS, 2015). This paper, therefore, proposes the use of multimodal narratives to get to know the experiences lived by pre-service English teachers. During a pre-service teacher education course, students were encouraged to reflect on their stories and previous experiences of teaching

1. Doutora em Estudos Linguísticos, Professora da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e Pesquisadora Nível Pq2 do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 312405/2017-0). Atualmente é Professora Residente no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG, em Belo Horizonte-MG; andreamattos@ufmg.br; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>.

2. Especialista em Ensino de Língua Inglesa, Professora de inglês e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, em Belo Horizonte-MG; manu.pcosta@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-0268>.

* As duas autoras deste trabalho são pesquisadoras do NECLLE - Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, da UFMG, um grupo registrado no CNPq.

and learning English through a drawing that related such experiences to the metaphor of a river. In addition, the same students also did, at the end of the course, a reflective activity as a written narrative about their learning during the course. Thus, this paper aims to discuss the experiences of this group of pre-service teachers based on the reports in their multimodal and written narratives.

KEYWORDS: Multimodal Narratives. Teacher Education. Identity. Experiences.

Introdução

Somos contadores de histórias. Segundo Bruner (2002), os seres humanos têm uma estreita relação com narrativas e histórias. O autor afirma que ouvimos histórias interminavelmente e também contamos histórias o tempo todo – “verdadeiras ou falsas, reais ou imaginárias”³ (p. 3). Para Bruner (1986; 2002), nossa relação com as histórias começa cedo, quase ao nascermos, e continua para sempre, a medida que crescemos e nos tornamos quem somos, e é por meio das histórias que ouvimos e contamos que construímos nossas identidades.

Por esse motivo, muitas pesquisas sobre identidades têm usado histórias e narrativas como forma de melhor compreender esse construto. Recentemente, as pesquisas sobre ensino de línguas e formação de professores também têm usado narrativas para melhor compreender as experiências vividas por alunos e professores e, assim, tentar compreender também suas identidades (CAETANO; MATTOS, 2017). Este tipo de pesquisa, especialmente na área de ensino de inglês, decorre do trabalho de Clandinin e Connelly (2000), que argumentam que somos seres por natureza “narrativos”, tanto individualmente quanto coletivamente. Somando-se a isso, pesquisas recentes na área dos novos letramentos sugerem que a multimodalidade está em toda parte e invade nossas vidas e experiências das formas mais diversas possíveis (MATTOS, 2015). Assim, numa tentativa de unir essas duas tendências recentes – narrativas e multimodalidade – este trabalho busca compreender as experiências de vida de professores em pré-serviço, incluindo suas experiências de ensino e aprendizagem, por meio de narrativas multimodais.

Este trabalho, portanto, propõe o uso de narrativas multimodais para conhecer as experiências vividas por professores de inglês em formação. Durante um curso de formação pré-serviço numa grande universidade, os alunos foram estimulados a refletir sobre suas histórias e experiências anteriores de ensino e aprendizagem de inglês por meio de um desenho que relacionasse tais experiências à metáfora de um rio. Após terem feito o desenho, os alunos compartilha-

3. Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de autores estrangeiros neste trabalho.

ram oralmente suas narrativas com os demais colegas de classe. Além disso, os mesmos alunos também fizeram, ao final do curso, uma atividade reflexiva que se constituiu em uma narrativa escrita sobre sua aprendizagem durante o curso. Assim, a pesquisa que deu origem a este trabalho teve por objetivo discutir as experiências desse grupo de professores em formação a partir dos relatos em suas narrativas multimodais e escritas. Por questões de espaço, selecionamos para este trabalho apenas uma das narrativas multimodais e discutiremos, nas seções que se seguem, as experiências de vida do aluno que a produziu em termos dos temas abordados em sua narrativa.

A seguir, primeiramente faremos uma breve revisão da área de pesquisa sobre formação de professores, focando principalmente em pesquisas reflexivas e narrativas. Depois, apresentaremos mais detalhadamente a metodologia utilizada para esta pesquisa e, por fim, discutiremos os resultados obtidos. A análise realizada assumiu uma perspectiva temporal das experiências vividas pelo participante no contexto universitário, proporcionando um maior entendimento de suas histórias passadas e presentes, mas também revelando futuros imaginados que constituem a identidade narrativa do professor em formação.

Identidade e As pesquisas sobre narrativas na formação de professores de línguas

Na segunda metade do primeiro milênio, pesquisadores em várias áreas passaram a se interessar por uma perspectiva mais qualitativa, o que ficou conhecido como “a virada qualitativa”. Já nos anos 80, o que se seguiu foi a chamada “virada narrativa”, quando vários campos do conhecimento passaram a assumir também grande interesse por uma perspectiva narrativa. Desde então, o interesse pelos chamados “modos narrativos de pensamento e expressão”, conforme proposto pelo filósofo William James (1842-1910) ainda no século passado, tem influenciado as Humanidades e as Ciências Sociais, além de outras áreas que antes se interessavam apenas por pesquisas quantitativas.

Baddeley e Singer (2007) explicam, baseando-se em Bruner (1986) e outros autores, que tais estudos consideram as narrativas tanto um modo de pensamento quanto um método de investigação que nos permite acesso ao estudo da identidade. Para esses autores, a identidade de um indivíduo, enquanto confluência de processos psicológicos e biológicos e permeado por um contexto sociocultural, pode ser compreendida como “a construção de um autoconceito coerente e intencional” (BADDELEY; SINGER, 2007, p. 177).

Nossa identidade, então, constitui-se de uma “narrativa coerente, embora frequentemente complexa, que forjamos de nossas experiências de vida” (p. 177). Conforme afirmam os autores, essa narrativa é “a forma fundamental como conhecemos a nós mesmos e em grande medida somos conhecidos por outros” (p. 177-8). Baddeley e Singer acrescentam que tais narrativas ou “histórias que criamos sobre nossas vidas são forjadas a partir de repertórios disponíveis de mitos culturais, imagens, símbolos, cenários, e enredos que aprendemos com a família, a comunidade, a literatura, a arte e a mídia” (p. 178), formando, assim, o conceito de “identidade narrativa”, que passou, então, a interessar vários pesquisadores.

Assim, também na Linguística Aplicada houve um grande crescimento no interesse por pesquisas narrativas. Na área de ensino de línguas e formação de professores de línguas, principalmente de inglês, esse interesse surgiu a partir dos trabalhos de Connelly e Clandinin (1988) e Clandinin e Connelly (1996; 2000), além de outros subsequentes dos mesmos autores.

Além disso, para Casanave e Schecter (1997) e também para Clandinin e Connelly (2000), as pesquisas narrativas e visões narrativas sobre o ensino de línguas e a formação de professores abriram espaço para que pesquisadores na Linguística Aplicada estudassem tanto as escolhas quanto a voz do professor, contribuindo para um melhor entendimento da natureza altamente contextual da atividade do professor (FREEMAN, 1996). Com base nessas pesquisas, Caetano e Mattos (2017) acreditam que “as narrativas têm proporcionado aos pesquisadores não apenas um amplo escopo relativo à prática do ensino *per se*, mas também informações relevantes sobre os pontos de vista, as necessidades e as especificidades dos alunos” (p. 30).

Da mesma forma, as narrativas se traduzem como forma de melhor compreender as experiências vividas pelos professores. Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) descrevem a narrativa como “uma ferramenta que permite o entendimento do impacto das nossas experiências, o aparecimento de premissas profundamente escondidas, e uma oportunidade de entender a mudança nas pessoas e nos eventos” (p. 224). O trabalho dessas autoras resalta o poder que as narrativas podem ter na pesquisa, mostrando as várias formas com que as narrativas podem “iluminar diferentes questões sobre ensino e aprendizagem de línguas e sobre desenvolvimento profissional” (p. 224), como foi o caso da pesquisa aqui relatada.

A Multimodalidade da Linguagem

Além da forte presença de histórias e narrativas nas vidas humanas em sociedade, como vemos a partir dos autores citados na seção anterior, hoje em dia vivemos também na era da multimodalidade (MATTOS, 2015). Tagata (2011) nos lembra sobre “o caráter *multimodal* da comunicação humana”⁴ que, para ele, refere-se às “diferentes manifestações da linguagem, como a visual, a gestual, a eletrônica, etc.” (p. 80). O autor afirma que “o conceito de multimodalidade se baseia na ideia de *modo*”⁵ (p. 80) que, para Kress (2000), refere-se a “meios semioticamente articulados de representação e comunicação” (p. 185). Para esses autores, então, a linguagem humana é sempre multimodal, seja ela escrita ou oral.

Cope e Kalantzis (2000) referem-se à diversidade linguística e cultural presente nas sociedades contemporâneas para explicar o significado do termo “multiletramentos”, que envolve a presença da multimodalidade. Os autores argumentam que a grande variedade de canais e meios de comunicação presentes na atualidade leva à necessidade de se focar na multiplicidade de “modos de representação muito mais abrangentes do que apenas a linguagem” e acrescentam que “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos” (p. 5) de que os usuários fazem uso para seus vários objetivos. Para Cope e Kalantzis, os processos de significação são cada vez mais multimodais. Em suas palavras: “(...) a crescente multiplicidade e integração de importantes modos de produção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental, e assim por diante” (p. 5).

Para Tagata (2011), a multimodalidade presente nas formas semióticas de comunicação leva à compreensão de que “a escrita, a imagem, e o gestual, entre outros, seriam modos semióticos distintos, mas usados simultaneamente, quer na escrita ou na oralidade” (p. 80). O autor afirma, então, que “todo e qualquer texto, assim como todo e qualquer sistema de comunicação, é necessariamente *multimodal*, embora em um determinado texto possa predominar um modo semiótico específico”⁶ (p. 81).

Esses autores ressaltam a importância da multimodalidade e, por conseguinte, a importância da imagem. Baseando-se nos estudos de Kress (2000) e Kress e van Leeuwen (2006), Tagata (2011) também afirma que “a linguagem visual constitui um meio cada vez mais importante de codificação de nossas expe-

4. Itálico no original.

5. Itálico no original.

6. Itálico no original.

riências e interações sociais” (p. 81). O autor acrescenta, ainda, que a comunicação visual e verbal usa meios específicos de expressão semiótica e que

usamos esses dois sistemas semióticos para codificar nossas experiências de mundo, sendo que cada um dos sistemas tem suas próprias maneiras de fazê-lo. Às vezes, uma ideia pode ser expressa em palavras e imagens; outras [vezes], é mais facilmente expressa de uma forma que de outra, e ainda há casos em que não consegue se expressar através de um ou de outro [modo]” (p. 81).

Para esses autores, os meios de produção de significado presentes na nossa sociedade atualmente podem apresentar diversos imbricamentos “entre imagem, texto escrito e outros elementos gráficos” (TAGATA, 2011, p. 81). Kress (2008) também mostra como atualmente os elementos visuais invadem os textos escritos, podendo tornar-se dominantes e até mais importantes. Conforme o autor, vemos hoje a presença maciça da imagem em jornais, revistas, livros impressos e digitais, propagandas e anúncios – gêneros textuais que até bem pouco tempo eram dominados pela linguagem verbal (escrita).

Por esses motivos, acreditamos que o uso de imagens como forma de representação narrativa das experiências vividas é uma tendência atual para compreensão dessas experiências, principalmente quando conjugado com outras formas narrativas orais e escritas, como foi o caso desta pesquisa, gerando narrativas multimodais. A próxima seção discute a metodologia usada e o contexto de geração de dados da pesquisa.

Metodologia e contexto da pesquisa

Bach (2007) propõe a combinação do visual com a pesquisa narrativa, gerando o conceito de pesquisa narrativa visual a partir de suas próprias histórias vividas e contadas. A autora afirma que “o visual é importante [para] aquilo que significa aprender, construir conhecimento” (p. 281). Bach define, então, a pesquisa narrativa visual como “um processo humano ativo, reflexivo e intencional, no qual pesquisadores e participantes exploram e constroem significado da experiência visualmente e narrativamente” e, para ela, a experiência “inclui não apenas pensamento mas também sentimento, ação, sofrimento, manipulação e percepção” (p. 281). Com base no trabalho seminal de Clandinin e Connelly (2000), para quem a “experiência acontece narrativamente” (p. 19), Bach afirma que “humanos, individualmente e socialmente, levam vidas historiadas” e “as pessoas moldam suas vidas diárias pelas histórias do que eles e outros são e de como eles

interpretam seu passado em termos dessas histórias” (p. 282). Assim, conforme também discutido em seções anteriores, histórias são formas pelas quais os indivíduos interpretam suas experiências de mundo e as tornam pessoalmente significativas a partir de uma dimensão temporal (BACH, 2007). Pesquisa narrativa, portanto, para esses autores, envolve o estudo da narrativa enquanto fenômeno, ou seja, “pesquisa narrativa, o estudo da experiência como história, assim, é acima de tudo uma forma de pensar sobre experiência” (BACH, 2007, p. 282).

Baddeley e Singer (2007) acrescentam que, principalmente dentro da perspectiva da “identidade narrativa” conforme já discutido, pesquisadores que utilizam a pesquisa narrativa seguem

certos princípios comuns, incluindo uma ênfase em modelos cognitivos de memória autobiográfica, um comprometimento com o estudo de fatores socioculturais da identidade, a adoção de uma perspectiva desenvolvimentista da duração da vida, e uma abertura para formas multimetodológicas de investigação. (p. 178).

Bach (2007), no entanto, argumenta que

[p]esquisa narrativa visual adiciona outra camada de significado à investigação narrativa. A experiência como um todo inclui tudo o que é experienciado, assim como o experienciador e a maneira como ele experiencia. A experiência difere de pessoa para pessoa; cada um experiencia e age e reage de maneira diferente (p. 282).

Seguindo a tendência narrativa das pesquisas sobre formação de professores de inglês como língua estrangeira, esta pesquisa⁷, de cunho qualitativo e narrativo, mas também visual e multimodal conforme veremos, foi inspirada no trabalho de McCallum e Prosser (2009), desenvolvido com professores em formação no contexto educacional australiano. Os autores argumentam que professores em formação, no contexto em que atuam, frequentemente iniciam sua preparação profissional acreditando que o que eles mais precisam é expandir seu conhecimento sobre conteúdo curricular e desenvolver estratégias eficientes para controle do comportamento dos alunos. Tais professores, no entanto, logo descobrem que ensinar é muito mais complexo e desafiador do que eles haviam imaginado. Assim, segundo os autores, muitos professores iniciantes acabam abandonando a profissão após poucos anos de experiência docente.

7. Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto a que este trabalho está vinculado foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e aprovado em 19/05/2015, sob o número 42099315.5.0000.5149.

McCallum e Prosser (2009) relatam um trabalho realizado com alunos do último ano de um curso preparatório para professores na Austrália ao iniciarem sua prática (equivalente ao que no Brasil chamamos de estágio supervisionado), usando metáforas e narrativas para explorar a experiência profissional dos participantes. Os autores utilizaram a metáfora de uma viagem em um rio (*river journey*) como base para a reflexão dos participantes sobre os elementos estéticos, afetivos e narrativos da identidade dos professores (p. 93-94) e para “compreender a multiplicidade e complexidade do desenvolvimento de [suas] identidades” (p. 104).

Para tentar compreender as identidades dos professores e para entender porque muitos professores abandonam a profissão após poucos anos de docência, McCallum e Prosser (2009) propõem o uso de narrativas, já que para os autores as narrativas nos auxiliam a entender e a expressar experiências. A escolha da metáfora do Rio foi baseada na noção de que a “identidade é fluida” (p. 95), assim como o rio. Além disso, segundo os autores, “a metáfora do Rio permite explorar a profundidade das experiências” dos participantes (McCALLUM; PROSSER, 2009, p. 95). A análise apresentada pelos autores utilizou a narrativa de apenas uma participante: a professora Sam, 30 anos, australiana, que lecionou inglês como língua estrangeira no Japão, e retornou à Austrália para fazer o curso de formação. Sam utilizou a metáfora do *river journey* para “representar sua batalha para desenvolver sua identidade como professora iniciante” (p. 97). Apresentamos abaixo a narrativa de Sam (Figura 1), conforme utilizada no texto de McCallum e Prosser (2009), apenas como ilustração do trabalho desenvolvido pelos autores:

98 • Faye McCallum and Brenton Prosser



Figure 6.1 Example River Journey

Source: Authors' Data

Figura 1: Representação da narrativa river journey de Sam (McCALLUM; PROSSER, 2009).

Com base no texto de McCallum e Prosser (2009), e nos demais autores já discutidos, esta pesquisa envolveu a análise de narrativas multimodais inspiradas na metáfora do *river journey*. As narrativas foram geradas por alunos da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino: Formação de Professores”, no semestre 2017-2, em uma grande universidade brasileira. A disciplina, no referido semestre, foi oferecida como disciplina optativa para alunos do curso de Letras-Inglês, tendo

como ministrante uma das autoras deste trabalho. No primeiro dia de aula da disciplina, a professora desenhou no quadro a imagem simples das duas margens de um rio, conforme o exemplo utilizado por McCallum e Prosser (2009), e solicitou aos alunos que utilizassem aquela imagem para representar suas histórias de aprendizagem de inglês e suas experiências prévias de ensino, por meio de um desenho em seus cadernos. O desenho original da participante Sam de McCallum e Prosser (2009) não foi mostrado aos participantes desta pesquisa. Estavam matriculados na disciplina 16 alunos mas, como era o primeiro dia de aula, alguns haviam faltado e, assim, foram geradas 10 narrativas multimodais.

Conforme já discutido em seções anteriores, nossa linguagem é naturalmente multimodal, seja ela oral ou escrita, e a presença de imagens em textos escritos e vice-versa é uma tendência atual. Imagens, textos escritos e outros recursos semióticos podem ser usados simultaneamente e contribuem para a compreensão e produção de significados (COPE; KALANTZIS, 2000). Além disso, Bach (2007), em sua proposta de pesquisa narrativa visual, afirma que “contar histórias [visuais] sobre quem somos, e sobre quem estamos nos tornando, oferece enredos possíveis para os futuros à medida que contamos e recontamos histórias” (p. 283). Assim, entendemos que o uso da metáfora do rio (*river journey*) para representar as experiências dos participantes de modo narrativo e visual contribui para a formação das identidades futuras desses participantes como professores de inglês.

Neste trabalho, então, referimo-nos aos dados gerados como narrativas multimodais porque, embora a proposta inicial da professora tenha sido para que os alunos fizessem um desenho das suas experiências, todos eles incluíram elementos de escrita verbal em suas narrativas, provavelmente para facilitar a compreensão do desenho ou para explicar algumas de suas experiências. Como vimos no exemplo de McCallum e Prosser (2009), isso também foi feito pela participante Sam. Além disso, ao final do semestre, cada aluno participou de uma entrevista oral informal sobre o desenho do Rio feito na primeira aula, onde eles explicaram com mais detalhes as experiências incluídas no desenho. Por fim, cada aluno também escreveu uma narrativa reflexiva final sobre como a disciplina influenciou ou não suas experiências de ensino. A junção dos dados gerados por cada aluno – o desenho (narrativa visual) com elementos de escrita, a entrevista oral e a narrativa reflexiva final – foi, então, compilada como uma narrativa multimodal de cada participante.

A análise das narrativas multimodais revelou um grande número de metáforas utilizadas por cada aluno. Para este trabalho, por questões de espaço, utilizaremos apenas os dados gerados por um dos participantes, que aqui cha-

maremos de Alex, para proteger sua identidade. Na próxima seção apresentaremos os dados por ele gerados e discutimos os principais temas abordados em sua narrativa multimodal.

Narrativas Multimodais: compreendendo experiências de formação

Os dados gerados nesta pesquisa formam, como já relatado na seção anterior, um conjunto de narrativas multimodais que representam metaforicamente as histórias de aprendizagem e as experiências dos participantes enquanto professores em formação. Nesta seção, discutiremos as experiências de Alex, conforme representadas em sua narrativa multimodal.

Alex, 25 anos à época da geração dos dados, era aluno do curso de licenciatura em inglês, estava no sexto período e nunca havia lecionado antes, mas já tinha uma curta experiência como monitor de inglês no curso de línguas onde estudou por três anos. Conforme ele relata em sua narrativa reflexiva final, inicialmente ele pensava em fazer dois cursos de graduação: Ciência da Computação ou Letras. Segundo ele contou, foi primeiramente aprovado no curso de Ciência da Computação de outra universidade, mas sentiu-se desmotivado e decidiu abandonar o curso após um ano por perceber que “não era o que [ele] imaginava que fosse”. Inscreveu-se, então, para a prova de seleção do curso de Letras (Bacharelado) de uma instituição técnica de nível superior. Novamente aprovado para o curso, como não era licenciatura, após três semestres solicitou e conseguiu transferência para o curso de Letras/Licenciatura em Inglês que agora cursa, e que, segundo ele, “era o que queria desde o começo”. Alex também relata que gosta muito do curso atual e “de tudo que [vem] aprendendo, especialmente nas disciplinas que contemplam a área do ensino da língua inglesa.”

Assim, interessou-se pela disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino: Formação de Professores”, embora fosse uma disciplina optativa, porque queria “ganhar um pouco mais de confiança para entrar em uma sala de aula e saber como lidar com várias questões que poderia enfrentar ao estar em uma sala de aula, no papel de professor”, conforme relatou em sua narrativa reflexiva ao final do curso. Como os demais alunos da disciplina, no primeiro dia de aula, Alex fez um desenho representando suas experiências de aprendizagem de inglês. Embora a proposta tenha sido usar a metáfora do rio, Alex reinterpretou a proposta da professora e representou suas experiências usando como metáfora uma cachoeira, como vemos na imagem da Figura 2 abaixo:

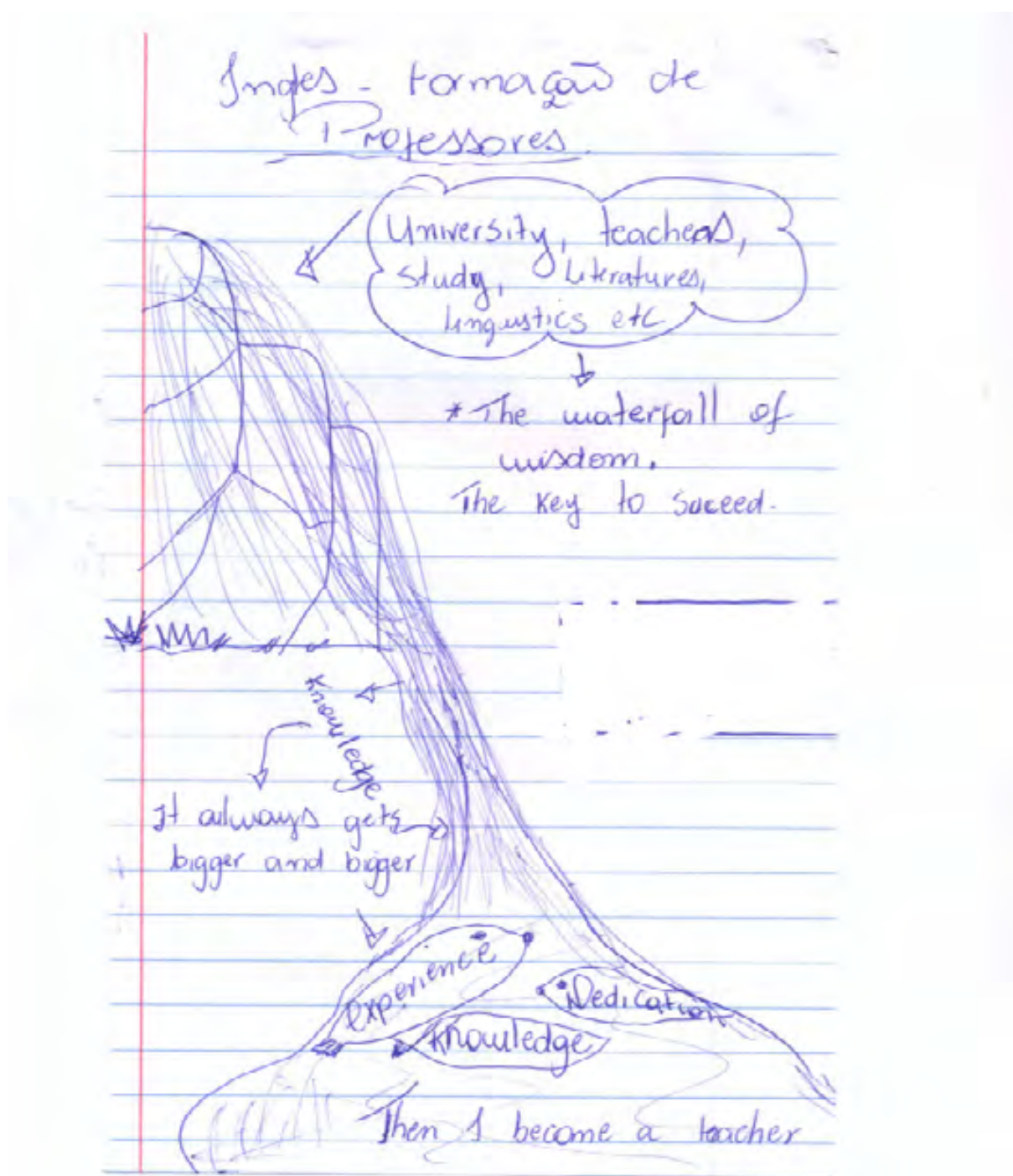


Figura 2: Narrativa multimodal gerada por Alex (Fonte: Dados da primeira autora)

A partir da análise do desenho de Alex, identificamos quatro temas principais em sua narrativa: sua chegada à universidade (*The waterfall of wisdom*); o conhecimento adquirido na universidade (*Knowledge*); o aumento do conhecimento (*experience – dedication – more knowledge*); e o momento em que ele se vê como professor (*Then I became a teacher*).

Em sua narrativa visual sobre suas experiências de aprendizagem de inglês, Alex estabelece como ponto de partida sua chegada à universidade, ou seja, o início do seu curso de Letras-Inglês. É justamente essa chegada à universidade que ele chama metaforicamente de “cachoeira da sabedoria” (*the waterfall of wisdom*). Para ele, como é possível perceber, sua chegada à universidade marcou o encontro com uma “cachoeira” de novos conhecimentos com os quais ele não tinha contato anteriormente: literaturas, linguística, dentre outros, incluindo o contato com os professores (*teachers*) e a própria universidade (*university*) e as novas situações de estudo (*study*) desse contexto. É possível perceber, então, que Alex vê-se permeado por experiências, como afirmam Baddeley e Singer (2007), constituídas pelos repertórios para ele disponíveis naquele momento de sua vida, ou seja, a comunidade universitária e suas culturas de estudo e conhecimento acadêmico.

Em sua entrevista oral sobre seu desenho, como vemos no excerto⁸ abaixo, Alex fornece a seguinte explicação para o uso da metáfora da cachoeira:

P – Por que você representou seu rio como uma cachoeira?

A – Bem, quando eu entrei na universidade, foi, para mim, uma cachoeira da sabedoria, porque eu tinha **disciplinas demais, professores demais**, professor para linguística, **todas essas disciplinas vão me ajudar a me tornar professor, e eu acho que é importante**.

Alex, assim, explica que, ao entrar na universidade, ele passou a ter contato com vários professores em suas muitas disciplinas (literaturas, linguística, etc.). Ele parece ter a impressão de que eram “disciplinas demais, professores demais” (*too many subjects, too many teachers*), o que parece indicar que ele se sentia assoberbado com todos esses novos conteúdos (*literatures, linguistics, etc.*). Ao analisarmos sua fala a partir de uma perspectiva temporal como sugere Bach (2007), a metáfora da cachoeira, então, parece representar esse tempo em que ele se sentia imerso, ou mesmo submerso, em todos esses conhecimentos, tentando fazer sentido de suas novas experiências. Embora Alex pareça sentir ansiedade ao relatar que, nessa época, tinha “disciplinas demais, professores demais”, ele também acredita que essa é a chave para o sucesso (*the key to succeed*) na profissão professor. Em sua entrevista oral, essa percepção também fica clara quando ele diz que “todas essas disciplinas vão me ajudar a me tornar professor, e eu acho que é importante”.

8. Neste trabalho, usamos excertos da entrevista de Alex traduzidos para o português, já que essa é a língua do artigo. Esclarecemos, no entanto, que a entrevista foi feita em inglês por ser parte das atividades da disciplina, e não foi editada. A entrevista oral completa realizada com Alex encontra-se no Anexo a este trabalho. Os trechos de cada excerto relevantes para a análise foram realçados em negrito.

Após essa primeira fase aparentemente conturbada que representa sua entrada na universidade, Alex parece passar por uma fase mais tranquila em sua vida acadêmica. Essa fase foi representada em seu desenho pelo rio que se formou após a cachoeira. Nesse trecho do rio, Alex escreveu a palavra “conhecimento” (*knowledge*) e acrescentou a frase “sempre cresce cada vez mais” (*it always gets bigger and bigger*), que parece se referir ao conhecimento que ele adquiriu e acumulou durante os semestres subsequentes à sua entrada na universidade. Percebemos, assim, novamente a influência sociocultural dos cenários e enredos disponíveis para ele naquele momento de sua vida (BADDELEY; SINGER, 2007).

A fase final de sua vida acadêmica, até a época da geração dos dados, conforme representada em sua narrativa visual, revela um alargamento do rio, até o momento em que Alex se percebe professor. Esse alargamento do rio representa, então, na visão de Alex, o conhecimento que ele adquiriu na universidade e que, como ele mesmo disse, continua crescendo e se ampliando. Em sua entrevista oral sobre a narrativa, Alex também esclareceu sobre essa fase final de sua vida acadêmica a que ele, inclusive, se refere como sendo “o fim” (*in the end*). Sobre essa fase, Alex usa a primeira pessoa do plural (nós) para se referir a si mesmo e provavelmente aos demais alunos do curso, o que pode demonstrar que ele acredita que o percurso feito pelos demais alunos é similar ao seu. Tanto no desenho quanto na entrevista oral, Alex menciona não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a experiência (*experience*) e a dedicação (*dedication*) do professor. Para ele, essa experiência vem com o tempo quando o professor já “é experiente”, como vemos no excerto abaixo de sua narrativa oral ao final do curso:

A: And then, **in the end** we get experience, knowledge and dedication to become a good teacher, and I think **that is when you are experienced** [...]

Nessa fase da narrativa, ele escreveu as palavras “experiência” (*experience*), “dedicação” (*dedication*) e “conhecimento” (*knowledge*), o que pode sugerir que, para ele, por meio da dedicação o professor então adquire experiência e conhecimento. Essas palavras, como vemos na Figura 2, foram escritas e contornadas com a imagem de peixes, dando a entender que são frutos do rio de sua vida, ou seja, frutos de sua experiência.

Em sua narrativa reflexiva final, ao refletir sobre a disciplina que havia cursado naquele semestre, Alex diz:

Confesso que a disciplina superou minhas expectativas e **aprendi muito sobre situações que poderiam ocorrer em uma sala, através de relatos de experiências de (outros) alunos que já eram**

professores, aprendi sobre algumas realidades sobre a profissão que estou cursando e também, sobre coisas que quero levar como professor e aplicar em sala, como também, sobre coisas que não quero fazer como professor. A disciplina também me despertou a vontade de estudar mais sobre a linguística aplicada ao ensino e [...] estou aprendendo mais e mais sobre o ensino do Inglês e como me tornar um bom professor [...].

No excerto acima, vemos mais uma vez a influência do contexto social na narrativa de Alex. Ele menciona não apenas o que estava aprendendo na disciplina, mas também com quem estava aprendendo – mais especificamente, seus colegas de classe que já eram professores. Além disso, ele imputa à disciplina e a esse aprendizado o “despertar” de sua vontade de aprender mais e de se tornar um bom professor no futuro. A identidade narrativa (BADDELEY; SINGER, 2007) de Alex, assim, a história que ele conta sobre si mesmo e que o constitui, inclui suas experiências vividas na universidade influenciadas por fatores socio-culturais relativos a esse contexto e também pelas pessoas que com ele participam desses enredos, mas também revelam uma perspectiva desenvolvimentista de suas experiências, baseadas no passado e no presente, mas também projetadas para o futuro professor que ele quer ser (BACH, 2007).

Conclusão

Em um contexto nacional, onde a profissão professor é tão desvalorizada, e menosprezada, onde existe uma grande desistência da docência, é fundamental que possamos vislumbrar o processo de aprendizagem e a agência do professor, bem como sua identidade e seu senso de pertencimento a esta profissão. As narrativas, segundo Barcelos (2008), “são um excelente método para capturar a essência da experiência humana” (p. 37), logo, por meio das narrativas, conseguimos perceber a imagem que queremos construir de nós mesmos.

A análise da narrativa multimodal de Alex discutida neste trabalho nos permite perceber como a identidade narrativa do participante enquanto professor de inglês foi-se construindo ao longo de suas experiências vividas na universidade. A narrativa multimodal completa do participante – seu desenho com elementos de escrita, sua entrevista oral e sua narrativa escrita – representam um conjunto de experiências desse participante, envolvendo o passado, o presente e o futuro, o que Bach (2007) chama de “espaço tridimensional da pesquisa narrativa” (p. 283) ou sua dimensão temporal, permitindo não só compreendermos

as experiências do participante com base em suas histórias passadas e presentes, mas também vislumbrarmos seus “futuros” (BACH, 2007) a partir das histórias que ele conta e reconta sobre si mesmo. Vemos, assim, que as experiências vividas nos contextos narrativos da universidade podem contribuir para a formação da identidade do futuro professor.

Referências

- BACH, H. Composing a visual narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 280-307.
- BARCELOS, A. M. F. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstone, UK: Plagrove/MacMillan, 2008. p. 35-48.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1986.
- BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.
- BADDELEY, J.; SINGER, J. A. Charting the life story's path. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 177-202.
- CAETANO, E. A.; MATTOS, A. M. A. Senses in Language Teacher Education: the power of narratives. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Orgs.). *Inspiring insights from an English teaching education scenario*. Belo Horizonte: CEI/FALE/UFMG, 2017. p. 26-43.
- CASANAVE, C. P.; SCHECTER, S. R. (Eds.). *On becoming a language educator: personal essays on professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories, stories of teachers; school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996. Disponível em <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X025003024>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 3-8.
- FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.
- KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstone, UK: Plagrove/MacMillan, 2008.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, G. Multimodality and Learning: new perspectives on knowledge, representation and communication. In: VISITAS INTERNACIONAIS DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES/UFMG, 2008, Belo Horizonte. IEAT/UFMG, 2008. Apresentação oral.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed., London and New York: Routledge, 2006.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

McCALLUM, F.; PROSSER, B. River journeys: narrative accounts of South Australian preservice teachers during professional experience. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave MacMillan, 2009. p. 91-106.

TAGATA, W. Experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento crítico. *Revista X*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24386/16918>>. Acesso em: 02 dez. 2011. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.24386>.

ANEXO

Transcrição completa e não editada da entrevista oral realizada com Alex sobre sua narrativa visual (desenho):

A – So, I drew the waterfall. And I called it the waterfall of wisdom, ok? And in the beginning of the waterfall I put University, teachers, study, literature, and linguistics, as we study here to become a teacher, ok? And in the course of the waterfall, it runs, and we get knowledge and it always gets bigger and bigger while we are studying and passing the subjects. And then, in the end we get experience, knowledge and dedication to become a good teacher, and I think that is when you are experienced when you have taught too many students, too many people and you have the dedication to be a teacher, to do what you love, what you like you will become a good teacher and that's why I think.

P – Why did you represent your river as a waterfall?

A – So, when I entered to the university, it was for me, a waterfall of wisdom, because I had too many subjects, too many teachers, teacher to linguistics, all of these subjects will help me to become a teacher, and I think it's important.

MULTIMODALIDADE, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS

MULTIMODALITY, LANGUAGE TEACHING AND TEACHER EDUCATION: AN EXPERIENCE IN MEDIA EDUCATION

Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre uma experiência de formação de professores na modalidade EaD. O curso MDEL – Mídias Digitais e Ensino de Línguas – teve por objetivo possibilitar uma reflexão que ampliasse a ideia do uso de tecnologia em sala de aula, conjugando teorias da Multimodalidade e da educação para os meios. Após discussões referentes ao desenho do curso e da unidade que será analisada, o estudo parte para uma análise das observações dos alunos em relação à unidade foco, sendo seus resultados utilizados como um dos insumos para reformulação do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Multimodalidade. Educação para os Meios. Mídias Digitais. Formação de professores.

ABSTRACT: This paper aims at discussing a Distant Education experience on teacher education. MDEL – Digital Media and Language Learning – was a course whose goal was to enable discussions that would change the way teachers use media technology in their classes. The theoretical background laid on Multimodality and Media Education as complementary approaches. The paper begins with discussions on the design of both the course and one unit which will be the focus of analysis and, then, discusses the results of a survey with the students. These results were used as insights to the redesigning of the course.

KEYWORDS: Distant Education. Multimodality. Media Education. Digital Media. Teacher Education.

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre uma experiência de formação de professores desenvolvida no âmbito do Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas. O foco do estudo está 1) nos pressupostos norteadores do desenho de curso e suas unidades; 2) nos princípios que embasaram a temática de uma de suas unidades e 3) na avaliação que os alunos cursistas fizeram desta mesma unidade.

1. Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Professor do Departamento de Linguística Aplicada no IEL/UNICAMP, São Paulo – Brasil. E-mail: rll307@unicamp.br. Site: <http://www.iel.unicamp.br/rll307>.

O referido curso, chamado de MDEL – Mídias Digitais e Ensino de Línguas –, foi oferecido na modalidade extensão universitária a distância durante o período entre agosto e dezembro de 2017. Sua idealização é fruto de ações de pesquisa de dois professores do Departamento de Linguística Aplicada,² tendo sido viabilizado com fundos oriundos de um edital específico da Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP). Apesar de ser pensado para professores do ensino fundamental e médio – estes majoritariamente formaram o público do curso –, o MDEL também contou com alunos provenientes de outras áreas do conhecimento, alunos de pós-graduação e professores de ensino superior. O público contou com um grupo bastante heterogêneo em termos de faixa etária e experiência pedagógica, atendendo tanto professores da rede pública quanto privada, contando com um total de 40 cursistas.

A unidade a ser discutida e avaliada neste artigo é a unidade 3, referente à utilização de vídeos digitais e ensino de línguas. Os dados a serem utilizados como insumo são referentes a um questionário padrão de preenchimento facultativo aplicado no final de cada unidade. O objetivo de tal questionário era solicitar uma apreciação, por parte dos alunos, dos conteúdos, da interação e das atividades. O que tange a unidade avaliada neste artigo, houve um total de 20 respondentes, ou 50% dos alunos do curso.

De forma a alcançar os objetivos deste trabalho ele se divide em diversas outras seções. Na de número 2, há a reflexão sobre os pressupostos teóricos que guiaram o desenho do curso e da unidade analisada. Na seção seguinte, discute-se a estrutura do curso, seus objetivos, assim como a constituição da unidade analisada. A seção 4 analisa as respostas dos alunos e é seguida das considerações finais.

1. Discussões preliminares

O objetivo central do MDEL foi oferecer um espaço para reflexão sobre a utilização das Mídias Digitais como ferramentas para o ensino de línguas a partir de duas abordagens: a primeira estaria relacionada à análise Multimodal (KRESS, 2010, 2012, 2015) e suas diretas implicações para o ensino (BEZEMER; KRESS, 2015; KRESS, 2013) e a Educação para os Meios (BAZALGETTE; BU-

2. Idealizado e coordenado por professores do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP: Rodrigo Esteves de Lima-Lopes e Marcelo El Khouri Buzato, ambos membros do grupo de Pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade). Membros da equipe deste curso contam com Catia Lassalvia, Lisa Branquinho, Alan Ricardo Gomes e Carolina Lueders. Maiores informações estão disponíveis em <https://www.facebook.com/midiaeensino/> e <http://www2.iel.unicamp.br/cursomidias/>.

CKINGHAM, 2013; BUCKINGHAM, 2003, 2010), área interdisciplinar que tem por objetivo integrar a cultura midiática como parte do processo de ensino.

Apesar das diferenças em termos da origem destas abordagens – a primeira nascida no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1976) e a segunda na relação intrínseca entre comunicação e educação (FREIRE, 2006) –, elas parecem ser complementares à medida que possibilitam reflexões na forma como os processos tecnológicos podem ser aliados a uma produção de significados motivada por valores sociais e ideológicos. Como coloca Lima-Lopes (2018), a integração entre as duas teorias pode trazer importantes frutos ao observarmos a tecnologia como um *locus* de criação de significados diretamente influenciador de nossas práticas de linguagem.

A Multimodalidade tem suas origens nos estudos do linguista britânico Michael Halliday (1976) e tem tido um importante papel na ampliação da perspectiva dos letramentos para além da palavra escrita em sua manifestação impressa. Tais estudos tem seu início na percepção da relação intrínseca entre a linguagem verbal e os demais sistemas semióticos de significação, algo motivado pelo contínuo processo de informatização de nossa sociedade, o que traria importantes transformações, diferentes ganhos e, conseqüentemente, perdas no processo de construção do significado (KRESS, 2005).

Em linhas gerais, a principal contribuição da Multimodalidade é pavimentar um caminho de compreensão de como o processo de construção de significados ocorre em um ambiente multissemiótico. Para Kress (2010), a significação nesses contextos passa tanto pela perspectiva social, responsável pela definição e valoração dos diferentes modos de linguagem, como pela perspectiva situacional, estando relacionado ao momento específico de comunicação e aos indivíduos nela envolvidos. Mesmo concedendo-se grande importância à construção social do significado, ele é ancorado na relação que cada indivíduo criador de signos (*sign maker*) possui com as diferentes variedades contextuais que se apresentam; relação que pode resultar em diferentes arranjos composicionais (*arrangements*) que influenciam decisões composicionais, por vezes, únicas (KRESS, 2010). Para além da óbvia transposição dos conceitos de Contexto de Situação e de Cultura – definidos por Halliday (1976) – esta teoria reconhece que a produção de sentido dentro dos diferentes sistemas semióticos é motivada, assim como o é a relação estabelecida entre eles.

A abordagem multimodal pode trazer contribuições para o ensino de línguas em, pelo menos, duas searas. A primeira está tradicionalmente relacionada aos programas de letramentos múltiplos, fornecendo insumos para a reflexão de

como elementos da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) podem ser aplicados ao ensino (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; UNSWORTH, 2008), observando-se a necessidade de ampliação dos estudos e práticas pedagógicas de forma a considerar outras semioses como forma de empoderamento social (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Observa-se que, na segunda contribuição, a construção da interação é multimodal por definição, chamando a atenção para a necessidade de que o aluno entenda a inclusão da língua dentro de um ecossistema de significados emaranhados: a língua seria mais um entre os diversos códigos ali presentes (BALDRY; THIBAUT, 2006).

Buckingham e Bazalgette (2013) refletem sobre a multimodalidade a partir da tradição da educação para os meios, observando que tal teoria oferece uma ampla abordagem semiótica de análise da comunicação. Essa capacidade analítica faz com que ela tenha desenvolvido uma importante fortuna nos estudos e práticas dos diferentes letramentos no contexto de ensino, permitindo que diversos textos, antes excluídos, façam agora parte da prática pedagógica. Todavia, como colocam os autores, diversos estudos que partem desse universo teórico parecem apenas refletir sobre a obviedade da diferença entre o digital e o não-digital, ou da oposição entre imagem e a escrita. De uma certa forma, Kress (2013) e Bezemer e Kress (2015) respondem aos questionamentos de Buckingham e Bazalgette, por meio do que os autores chamam de engajamento. Este seria um modelo que chama a atenção para o fato de ser necessário, para um ensino que leve em conta os diferentes sistemas semióticos, estar especialmente atento à construção do significado nos diferentes modos de linguagem. Tais modos podem divergir daqueles utilizados na prática pedagógica, uma vez que a expressão do aprendizado deve ser relacionada à interação efetiva entre o aprendiz, o conhecimento adquirido e a realidade. A partir dessa perspectiva, o processo de aprendizado pode ser expresso por uma variedade de sistemas semióticos, com impactos metalinguísticos bem diferentes daqueles planejados pelo professor.

Apesar dessa reflexão, vale ressaltar que as críticas de Buckingham e Bazalgette (2013) têm um forte tom de realidade. Em primeiro lugar, por trás da grande fortuna teórica da teoria da multimodalidade, como bem colocam os autores, há simples replicação de práticas de ensino já tradicionais e fossilizadas que são simplesmente projetadas no meio digital. Além disso, tornaram-se comuns estudos que opõem textos “monomodais” a textos “multimodais”, um equívoco que contradiz os conceitos básicos da teoria ao afirmar que textos que não possuam imagens ou que manifestem no meio impresso e que não estejam na internet, não sejam multimodais (LIMA-LOPES, 2015).

Outro ponto a ser pensado é a criação de um fetichismo pelas plataformas digitais, desprezando-se o grande matize de tecnologias comunicacionais que poderiam ser levadas em conta no processo de ensino. Em outras palavras, a importância da comunicação mediada por computador a eleva ao status de “nova tecnologia”, imprescindível e determinante do sucesso no processo de modernização do ensino. De fato, é relevante observar que as mídias digitais têm uma grande importância em nosso contexto técnico-social, mas sua valorização extrema pode levar ao desprezo a outros processos midiáticos importantes. Como colocam Thomas *et al.* (2007), o indivíduo letrado passa pela utilização de mídias em diferentes suportes e disponíveis em diferentes contextos, textos que podem (ou não) estar disponíveis em suporte digital.

É a partir dessa reflexão que julgo necessárias expansões teóricas que caminhem além da simples construção de dicotomias como imagem vs. texto ou digital vs. analógico, ampliando nosso conceito de tecnologia além da simplista oposição digital vs. não-digital. Por esta perspectiva, seria necessário observar o uso da tecnologia como algo socialmente motivado, além de um nível importante de instanciação de significados. Essa motivação partiria da constatação de que o ensino deve integrar a língua entre as demais linguagens, tratando-a como mais um sistema capaz de produzir significado em interação com os demais; algo que poderia lhe dar um papel coadjuvante, mas não secundário, nos processos de produção de significado midiático. A linguagem, dessa forma, não existiria enquanto capacidade inata humana, mas como uma tecnologia comunicacional aprendida dentro de nosso contexto de cultura mais amplo, o que a tornaria um entre os diversos processos mediadores artificiais de significado (FLUSSER, 2007).

Tal fato trouxe a imprescindibilidade de uma abordagem que também levasse em conta os processos de formação do cidadão para o uso da mídia. A Educação para os Meios, segundo pilar teórico da abordagem utilizado no curso MDEL – Mídias Digitais e Ensino de Línguas –, tem sua origem na percepção da ubiquidade dos meios de comunicação em nossa sociedade (BUCKINGHAM, 2016). O termo “Educação para os Meios” é utilizado de forma a definir a importância dos processos midiáticos no ensino e no aprendizado, tanto em situações formais como informais. Ele estaria relacionado ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas pertinentes à mídia de forma a ir além dos tradicionais estudos de recepção (MARTÍN-BARBERO, 2014) – seja a mídia massiva ou pós-massiva – mas também voltados/as a extrapolá-los por meio da efetiva produção midiática como forma de empoderamento (BUCKINGHAM, 2003) e instrumento de ensino.

Por isso, para Buckinham (2010), a educação para os meios deve ir além da simples preparação para a recepção de conteúdos; a comunicação mediada deve ser encarada também como um importante campo de expressão de ideias, sendo capaz de promover ações que oportunizem a utilização dos mais diversos conteúdos programáticos. Algo que, como pontuo em Lima-Lopes (2018), não é comum no espectro da Linguística Aplicada: a utilização da mídia em sala de aula ora serve como elemento desencadeador de discussão – contexto em que os temas ali presentes são discutidos independentemente das relações sociais e de poder que estão pressupostas em suas produções – ora como exemplo de produção linguística específica – situação em que a reflexão metalinguística sobre a fala, não menosprezando sua importância, é o único tópico efetivamente tratado.

Deve-se, assim, transcender a simplista classificação da escola como uma instituição tecnologicamente ultrapassada e das mídias digitais como uma instância libertadora e promotora da democracia (BUCKINGHAM, 2010). O processo tecnológico só tem sentido dentro do contexto educacional se ela for utilizada para além de nossas representações do que seja tecnologia e quais são efetivamente necessárias para nossos alunos (LEANDER, 2007; LIMA-LOPES, 2018). Nesse sentido, a escola, em especial se oportunizar o processo crítico de participação e construção de interação dentro das diversas mídias, pode desempenhar o importante papel de integrar o conhecimento letrado nas práticas midiáticas cotidianas dos aprendizes.

É então necessário pensar em uma educação linguística que tenha como pressuposto a atuação entre os diversos espaços midiáticos (*on-line* e *off-line*), uma vez que ela pode permitir uma real atuação em uma realidade comunicacional efetivamente multimodal. A produção midiática deve caminhar por avenidas que busquem capacitar os diferentes atores sociais da produção de conteúdos e promover ações sociais que se encaixem em sua real necessidade de interação no mundo e ações de letramento que aproximem o uso da tecnologia em sala de aula das ações cotidianas dos diversos grupos sociais em sua formação crítica (LEMKE, 2006).

2. O curso

A partir das questões observadas acima, foi desenvolvido um desenho de curso no qual as mídias digitais fossem encaradas como oportunizadoras do aprendizado de língua e de letramentos tecnológicos amplos e transversais. O curso constitui-se de 5 unidades temáticas, sendo uma teórica e quatro voltadas para diferentes tipos de mídia, com duração de, aproximadamente, duas semanas cada uma.

A primeira unidade foi de caráter teórico e teve como objetivo sedimentar um ponto de partida comum entre os cursistas. Sua temática versou sobre a definição de mídia a partir dos estudos clássicos de comunicação – com ênfase nas escola de Frankfurt (ECO, 2006),³ na teoria da agulha hipodérmica⁴ (LASSWELL, 1971) e das teorias da recepção⁵ (MARTÍN-BARBERO; POLITO; ALCIDES, 1997) –, na teoria da Multimodalidade (BEZEMER; KRESS, 2015) – com especial ênfase em seu importante papel na ampliação do escopo do ensino –, na Educação para os Meios – com destaque em seu potencial de agregar a prática da linguagem junto às diversas mídias (BUCKINGHAM, 2003) –, na influência dos meios sobre a produção da linguagem – com foco na forma como os processos tecnológicos condicionam as produções de conteúdo (MCLUHAN, 1994) – e no conceito de aprendizagem formal contrapondo-se ao conceito de aprendizagem informal – com especial realce ao papel da mídia como formadora (MARTÍN-BARBERO, 2014).

As unidades posteriores seguiram uma estrutura na qual as temáticas eram organizadas a partir da mesma sequência didática. Cada unidade era aberta com temas relacionados à gramática do meio, em especial com definições técnicas e seu papel histórico no ecossistema comunicativo da contemporaneidade. Em um segundo momento, discutia-se suas possíveis contribuições para o ensino de línguas com ênfase nas possibilidades de ensino que poderiam ser por elas oportunizadas. Entre as unidades que se seguiram estão: 1) Áudio; 2) Vídeo; 3) Mídias Sociais/Produção Colaborativa e 4) Videogames. Cada unidade contou com vídeo aulas (em torno de quatro aulas divididas em quatro blocos de 10 minutos cada) e materiais de apoio, como apostilas com slides das aulas, listas de referências bibliográficas e tutoriais para softwares utilizáveis para edição e produção de conteúdo. Uma videoconferência ao vivo de periodicidade quinzenal, coordenada

3. Na Escola de Frankfurt, os trabalhos de Theodor Adorno têm especial importância por refletir sobre a mercantilização da cultura, algo que os teóricos da comunicação passam a chamar de “Indústria Cultural”. Apesar de criticável, ela se mostrou capaz de explicar como produtos culturais pasteurizados moldavam a audiência em termos estéticos e ideológicos. Eco (2006) oferece uma importante reflexão sobre o pensamento de Adorno, apontando possíveis falhas e contrabalançando aspectos positivos e negativos das chamadas “Mídias de Massa”.

4. A teoria da **Agulha Hipodérmica** parte do pressuposto de que todo o estímulo enviado por meio da mídia terá uma resposta por parte de seus receptores, sendo esta com baixa, ou nenhuma, resistência de sua parte. Ela parte de uma perspectiva **comportamentalista** para justificar uma passividade do receptor midiático, por meio de um modelo no qual o expectador passa a ter a mídia como sua única referência: uma vez narcotizado em sua consciência, permitiria que as mensagens ali inseridas ganhassem tom de verdade absoluta. O Modelo de Laswell (1971) indica algumas lacunas nesse modelo, analisando-o criticamente e oferecendo uma reflexão mais apurada sobre a interação entre a mídia e sua audiência.

5. A Teoria da Recepção tem origem nos estudos sul-americanos de comunicação, observando que o receptor não é um indivíduo passivo. Ele responde à mídia de acordo com seu contexto social, cultural e econômico, podendo resistir a ela por meio da construção de interpretações não oficiais de seu conteúdo. Essa teoria é essencial para a ideia de que a mídia deve ser criticamente tratada e produzida no ambiente escolar.

por um dos professores e um tutor, ocorria de forma a possibilitar o debate entre professores e alunos sobre os temas discutidos na plataforma.

Durante o trabalho e cada unidade, os cursistas eram divididos em grupos, entre cinco e seis pessoas, utilizados para constituição dos trabalhos práticos finais. Cada grupo contou com espaços próprios de interação no fórum e videoconferência. As atividades eram baseadas em um *briefing* fornecido pelos professores, sendo a atenção a este um dos elementos constantes da avaliação. Tais avaliações também eram realizadas por meio de um fórum de entrega, no qual membros do curso eram convocados para uma avaliação qualitativa dos trabalhos de cada grupo, ali disponibilizados pelos autores. Aos alunos também era solicitada a avaliação dos colegas e dos conteúdos tratados em cada unidade.

No caso específico deste artigo, analisarei a unidade 3 – dedicada à produção de vídeos –, de forma a refletir sobre o seu potencial para o ensino de línguas e sobre o processo de construção de seus conteúdos.

2.1 Unidade 3: O vídeo e seu potencial para o ensino de línguas

A unidade dedicada à produção de vídeos digitais teve sua posição no curso estrategicamente definida pela equipe de *designers* de curso, dado que a produção audiovisual poderia se beneficiar dos temas já discutidos na unidade dedicada ao áudio. Isso tornaria o *syllabus* do curso algo espiral, uma vez que as questões teórico-metodológicas do áudio seriam sistematicamente revisitadas em tal unidade, ao mesmo tempo em que não subordinaria as temáticas, dando espaço para que a primeira unidade pudesse ter seu potencial para o ensino tratada de forma independentemente.

A primeira temática a ser discutida na unidade estava relacionada aos elementos básicos da linguagem videográfica. Nesta primeira etapa, partiu-se de livros-textos específicos do ensino de comunicação (ZETTL, 2004) para a discussão de conceitos como *imagem em movimento* em oposição à *imagem estática*, *enquadramento*, *distância focal*, *iluminação básica* e *movimentos de câmera*. A exposição buscou traçar um caminho que, ao mesmo tempo, instrumentalizasse os professores para discutir e produzir suas obras com mais apuro técnico, mas também não se prendesse em detalhes excessivos e desnecessários para aquele momento.

Buscou-se apoio em manuais de produção, de forma a se estabelecer uma conexão entre a produção videográfica e a prática dos professores. A ideia era partir das três fases de realização audiovisual – pré-produção, produção e pós-produção – (WATTS, 1999) de forma a construir um cabedal de referências so-

bre suas oportunidades de produção textual e de competências que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula.

Apesar de a questão de gêneros no universo da produção audiovisual passar por questionamentos teóricos, em especial no que tange a divisão entre as macro-categorias de ficção – filmes cuja história parte de uma criação puramente artística – e não-ficção – filmes como documentários, cujo objetivo é retratar um pedaço da realidade – o curso assumiu tal definição de forma a instrumentalizar os professores nas fases de realização já citadas. Objetivando construir um cabedal que pudesse ser usado como um *toolkit* pelo professor, algumas nuances de diferença entre as produções audiovisuais também foram tratadas de forma geral; um documentário de entrevistas e um documentário etnográfico, por exemplo, foram simplesmente tratados como produções de não ficção.

De forma a também traduzir as oportunidades de ensino, a equipe do MDEL decidiu organizar tais oportunidades por tipografias textuais estáveis ou *gêneros*. Entre as oportunidades de ensino de gêneros destaco:

- **Gêneros Narrativos:** Argumento, roteiro(s) e relatório(s) de produção.
- **Gêneros Descritivos:** Descrição de locações para gravação, descrição física e psicológica das personagens, composição de quadros.
- **Gêneros Argumentativos:** relatórios de produção, argumento (documentários), cartas de solicitação, projetos de realização.
- **Gêneros Híbridos:** *storyboards*, fluxogramas de gravação.

Entre os gêneros narrativos, um argumento pode ser definido como um texto que traz a história de fundo que será contada; ele traz os principais conflitos e as descrições das personagens, o contexto geral e o enredo de forma a orientar roteiro de diálogos e o de produção; ambos sempre escritos a partir dele. Não apenas o argumento, mas os tipos de roteiro são recheados de gêneros descritivos, como descrições de locações e ambientações, além do perfil físico e psicológico da personagem, todos importantes orientações para a gravação.

Os relatórios de produção são um gênero com características argumentativas e narrativas. Eles não apenas contam a meta-história da gravação, como justificam possíveis mudanças de caminhos. Caso a gravação seja de um documentário, o seu argumento, normalmente, é uma tese que defende um determinado recorte de realidade que constitui a peça audiovisual. Entre os gêneros híbridos, estão os *storyboards*, ou desenhos que retratam a plasticidade de uma cena – antes só existente em forma escrita. Muitos *storyboards* trazem justapostos os diálogos que serão falados durante a cena.

A possibilidade de oportunizar a escrita desses gêneros durante a realização do vídeo também é um elemento capaz de mobilizar uma série de conhecimentos e competências que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula. Em especial, a unidade de vídeo do MDEL destacou:

- **Pesquisa:** busca de informação, avaliação de informação, seleção de informação
- **Processamento:** reescritura de informação, citação de fontes, discurso (in)direto
- **Leitora:** leitura e interpretação de textos fontes diversas e em modos diversos
- **Tradutora:** ressignificação de (e em) *diferentes modos* de linguagem
- **Negociação:** o trabalho midiático é *necessariamente* colaborativo

Tais competências são deveras consistentes com objetivos de ensino de língua materna e estrangeira em uma série de cursos e são facilmente aplicáveis não apenas nela, mas também a uma série de outras disciplinas e situações de comunicação cotidiana, fato que reforça o caráter transdisciplinar de sua aplicação dentro do contexto de aprendizagem formal e informal.

A competência de pesquisa tem um claro vínculo com a constante busca de informações para produção. Ela se relaciona não apenas com obras e situações que inspiram a peça audiovisual, mas também está ligada à constante busca de referências – como escolha de elementos de cena, locações, iconografia etc. – que pontuam o trabalho audiovisual. Toda a informação coletada precisa ser transformada de seu estado bruto para ser utilizada no processo de gravação: textos precisam ser adaptados, referências textuais, res-significadas e traduzidas de forma a servirem os objetivos do vídeo. Isso naturalmente não é possível sem que haja um processo de negociação em jogo, uma vez que o audiovisual é sempre uma realização coletiva. Por isso, os diferentes papéis dentro do contexto de produção são imprescindíveis.

A ideia dentro da atividade realizada nesta unidade, assim como em todas as demais, foi expor os alunos a uma real situação de produção na qual eles deveriam assumir papéis comuns à realização audiovisual (diretor, editor, roteirista etc.). É natural que os cursistas teriam tido de acumular funções dentro de seu vídeo, dado o pequeno número de integrantes. Além disso, cabe ressaltar que o objetivo não era a precisão técnica, mas sim atender ao propósito do *briefing* sugerido pelo curso, além de abrir espaço para uma reflexão sobre a aplicabilidade de ações como essa em sala de aula.

Após a realização da tarefa, os cursistas publicaram seus vídeos em um fórum específico, no qual também realizaram uma narrativa sobre o seu processo de produção, evidenciando: 1) os problemas encontrados e as soluções para eles; 2) o objetivo de seu trabalho e como ele se materializou em seu produto; 3) o aprendizado em nível técnico e pedagógico. É importante trazer à baila que o aprendizado de uma série de softwares e o manuseio de equipamentos, tais como câmeras de celulares, foram necessários para a realização do exercício. Alguns tutoriais foram produzidos de forma a auxiliar os cursistas, em especial, na fase de edição de imagens.

3. Avaliação dos resultados pela perspectiva dos cursistas

Como mencionado anteriormente, foi solicitado aos cursistas que realizassem uma avaliação ao final de cada unidade. A natureza de tal avaliação estava relacionada à forma como o curso atendeu às expectativas em relação às temáticas tratadas no curso. Tal avaliação serviu como parâmetro de julgamento das temáticas e exercícios, além de auxiliar na reestruturação do curso para próximas edições. O levantamento foi realizado a partir de um questionário fechado, com perguntas de intervalo entre 1 (menor escala) e 4 (maior escala); a escolha por uma escala de números pares foi realizada de forma a evitar a tendência de centralização das respostas, o que poderia trazer problemas nos cálculos posteriores (RAMOS; LIMA-LOPES; GAZOTTI-VALLIM, 2004). Ao final, aos alunos eram disponibilizados espaços para respostas abertas, no qual opiniões referentes ao curso poderiam ser expressas. Houve um total de 20 respondentes, 50% dos cursistas.

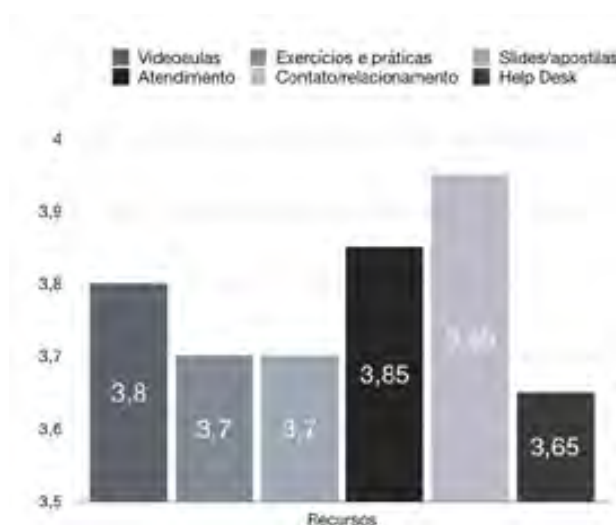


Figura 1: Avaliação dos recursos do curso
Escala: 0 - 4; Média Total: 3,77; Desvio Padrão=0,112; n=20

A primeira pergunta estava relacionada aos recursos oferecidos pelo curso, sendo que seu objetivo seria entender, a partir da perspectiva dos cursistas, a qualidade de uma série de elementos, tais como: 1) a qualidade das vídeo-aulas, os exercícios oferecidos; 2) as apostilas disponibilizadas; 3) a interação e o relacionamento com os professores e tutores e os serviços de *help desk*.

Os resultados são oferecidos pela figura 01, que traz a média de respostas dos alunos às questões acima. Como é possível observar, a média total da avaliação dos recursos é de 3,77, dentro de um máximo de 4. A qualidade do contato e relacionamento foi o item com melhor avaliação dos alunos (3,95), seguido pelo atendimento (3,85) e pela qualidade das vídeoaulas (3,8). As notas são ligeiramente menores no que tange aos exercícios e as apostilas (3,7), sendo o Help Desk (3,65) o item com menor avaliação.

Ao se partir do pressuposto que a escolha por uma escala de perguntas constituída por números pares obriga o respondente a tomar uma postura perante aquilo que está avaliando, uma vez que dois nítidos blocos de qualificação se estabelecem (RAMOS; LIMA-LOPES; GAZOTTI-VALLIM, 2004), as respostas parecem mostrar uma atitude positiva com relação aos recursos do curso. A relativa queda de nota no que tange às apostilas e à interação com o help desk parecem ser o resultado da novidade da abordagem e dos conteúdos, além de problemas técnicos. No caso do primeiro, observou-se alguma dificuldade de compreender certos conceitos técnicos, especialmente no que tange à utilização de ferramentas para a realização da tarefa, conceitos que poderiam ter tido inclusão mais constante no material oferecido. Como colocado por um respondente:

“O desenho de curso da unidade 3 focou a produção do vídeo em termos conceituais. Considero que conhecer essa “gramática” da linguagem audiovisual foi muito importante, mas penso que deveríamos ter sido mais instruídos no uso de softwares específicos para edição. (...) alguns exercícios mais simples como a edição de um vídeo no Sony Vegas poderia ter sido muito útil.” – *Respondente S20*.

Já a questão do help desk está relacionada a problemas de responsividade da plataforma de e-mails e de implementação do AVA, fugindo à capacidade de gerenciamento da equipe.

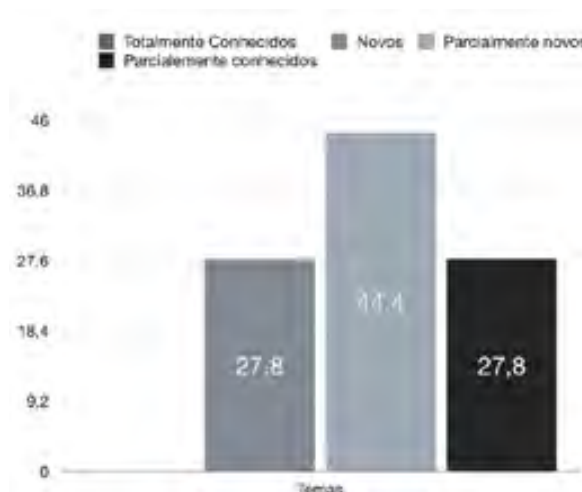


Figura 2: Avaliação dos temas tratados
Escala: 0 - 4; n=20

A pergunta seguinte estava relacionada à novidade (ou não) dos conceitos colocados durante o curso (figura 02). Ali é possível observar que aos alunos foi perguntado se os temas tratados eram de seu conhecimento, aqui também foi utilizada uma escala em números pares que partia do (1) totalmente conhecido até (4) totalmente novos.

Como mostra a figura 02, a maioria das respostas estava relacionada ou à total novidade daquilo que foi exposto (27,8%) ou a sua novidade parcial (44,4%), sendo que não houve respondentes que afirmaram ter domínio total do conteúdo, fato que indica resultados positivos em relação às discussões ali presentes. A relação de parcialidade do conhecimento se deve à natural vulgarização que o vídeo tem tomado nos últimos 20 anos, como coloca Lima-Lopes (2014).

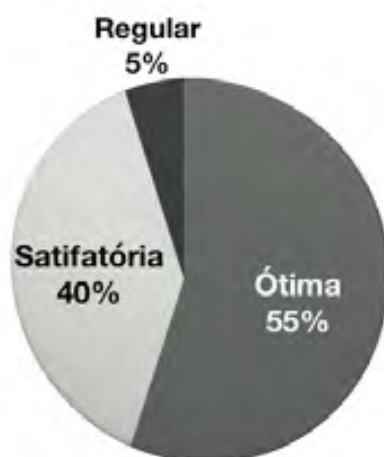


Figura 3: Avaliação dos temas tratados
Escala: 0 - 4; n=20; média 3,52

A Figura 3 traz dados a respeito da auto-avaliação no processo de compreensão dos temas. Novamente uma métrica em números pares foi utilizada, em uma escala que variava entre ruim (1) e ótima (4). Os dados mostram que a maioria absoluta das respostas avaliam os conteúdos de forma satisfatória (40%) ou ótima (55%), sendo que apenas 5% (1 respondente) avaliou sua compreensão como ruim e nenhum como insatisfatória.

Os dados qualitativos mostram que a compreensão é tratada a partir do grau de novidade que estes alunos possuem, fato que geraria uma necessidade de atualização constante. Vale dizer também que apesar das dificuldades, a experiência de aplicar a teoria em trabalhos práticos parece ter tido resultados positivos.

A maioria dos conceitos é nova para mim e isto gerou algumas dúvidas. Porém, nada que não possa ser superado com algum estudo posterior. – *Respondente 05*

Preciso estudar mais e me dedicar mais. – *Respondente 12*

Aliar teoria e prática (isto é, a efetiva criação de um vídeo) foi não só uma oportunidade de aprendizagem, como uma experiência prazerosa e empolgante. – *Respondente 07*

A figura 4 traz o resultado das avaliações referentes à interação entre os grupos durante o curso. Como se pode observar, a maioria dos cursistas avalia a experiência de trabalho em grupo de forma positiva: 55% a classificam como ótima e 40%, como satisfatória.

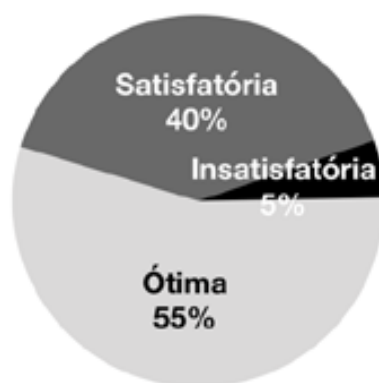


Figura 4: Avaliação da interação em grupos
Escala: 0 - 4; n=20; média 3,45

Um fato que parece chamar a atenção nos resultados mostrados na figura 4, é o primeiro aparecimento do conceito 1, aqui representando uma interação *insatisfatória*. Apesar de o respondente que assinalou tal item não ter deixado co-

mentários em suas respostas, os dados qualitativos podem ajudar a compreender a razão de tal resultado:

Acho que as atividades a serem realizadas pelos grupos deveriam ter um prazo maior para a sua realização. – *Respondente 10*

Trabalhar em grupo tem suas limitações devido a incompatibilidade de horários dos membros do grupo. – *Respondente 12*

A primeira questão apontada é o tempo disponível para as atividades, elemento que deve ser corrigido em edições posteriores ao curso. As limitações temporais podem influenciar diretamente a forma como o grupo se dedica à interação, especialmente em unidades nas quais, além de refletir sobre o conteúdo do curso, é também necessário aprender a utilização de alguns programas antes desconhecidos. De fato, o estabelecimento de grupos gerou algumas questões referentes à organização de agenda dos participantes, isso porque tal dinâmica de trabalho fez com que a presença no curso tivesse de ser constante; grandes intervalos sem acesso prejudicavam a interação, levando membros do grupo a realizar as funções do integrante. É importante ressaltar, contudo, que o tempo de realização do curso era uma das condições do edital da EXTECAMP, fator condicionante da agenda proposta.

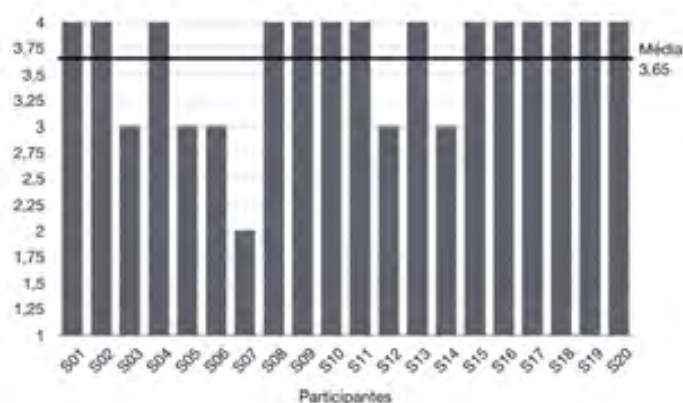


Figura 5: Avaliação da aplicabilidade e relevância dos temas para prática docente
Escala: 0 - 4; n=20; média 3,65

A figura 05 mostra as notas relacionadas à aplicabilidade dos conteúdos discutidos no curso pelos alunos. Como é possível observar, a média é de 3,65 (de um total de 4), que pode caracterizar os resultados como positivos. Há apenas alguns exemplos abaixo da média, com a atribuição da nota 2 por um cursista e 3 por 5 deles.

Enquanto professora de ESP, é pouco provável que eu consiga desenvolver atividades dessa natureza em minhas turmas. – *Respondente 03*

Acho um pouco mais difícil de utilizar com os alunos, pois onde trabalho o número de alunos é muito grande. – *Respondente 06*

Não tenho condições infraestruturais de trabalhar a produção de vídeos, na perspectiva da unidade 3. – *Respondente 07*

A Unidade foi relevante para mim porque pude conhecer melhor o processo de produção de um vídeo, embora esta prática não esteja relacionada ao que faço em meu ambiente profissional. – *Respondente 05*

Como mostram os excertos acima, os principais problemas em relação à aplicabilidade e relevância dos conteúdos tratados parecem estar relacionados ou à área de atuação dos alunos ou à falta de condições. Os respondentes 03 e 05 colocam que seu contexto profissional não mostra a necessidade de utilização do vídeo; a primeira por ser professora de línguas para fins específicos, o que pode efetivamente levar ao ensino de habilidades pontuais e desconectadas de tal mídia; ao passo que o segundo, apesar de marcar a não necessidade dos conteúdos, não identifica sua área de trabalho. Com relação aos problemas de aplicabilidade, pode-se observar que os respondentes 07 e 06, identificam a falta de infraestrutura e o número de alunos na classe como elementos que podem impedir a aplicação dos temas discutidos na unidade.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo discutir os pressupostos norteadores do desenho do curso Mídias Digitais e Ensino de Línguas, assim como suas unidades. Refletiu-se também sobre os princípios que embasaram a temática da unidade dedicada ao uso de vídeo e a avaliação que os alunos cursistas fizeram desta mesma unidade.

Inicialmente, discutiram-se questões referentes às teorias da Multimodalidade e da Educação para os Meios, áreas que serviram como base de sustentação para a reflexão e construção da experiência para o curso. Observou-se que apesar das duas teorias terem origens diferentes – a primeira tem sua origem na Linguística Sistêmico-Funcional e a segunda, nos estudos de Educação e Comunicação – elas parecem complementares: enquanto a Multimodalidade lança os olhos para a multiplicidade semiótica de nossa sociedade, a Educação para os

meios é responsável por oferecer uma reflexão de como os processos midiáticos se colocam relevantes, explorando a linguagem típica dos meios.

O resultado foi o desenvolvimento de um curso de formação de professores que vê a mídia, suas diversas linguagens e o ensino de línguas como elementos integrados e dependentes. Isso levou à criação de um curso constituído por unidades que oportunizam o ensino de línguas através de atividades relacionadas à produção midiática efetiva. De forma a discutir como esse desenvolvimento se materializa, umas das unidades do curso, referente à produção de vídeos, foi explorada em maiores detalhes

Seguiu-se, então a uma avaliação de tal unidade por parte dos alunos cursistas. Os resultados parecem ter mostrado que a unidade de vídeo obteve sucesso em termos de seu conteúdo e de sua aplicabilidade. A forma de interação sugerida pelo curso se mostrou inovadora para os alunos, que apesar das dificuldades de adaptação inicial, a avaliaram positivamente. As principais críticas ao curso estão relacionadas à necessidade de ampliação em algumas frentes. A primeira seria a produção de maior número de tutoriais para utilização dos programas referentes à edição de vídeo; a segunda, em relação ao tempo disponibilizado para as produções e, a terceira, ligadas à natureza da interação em grupo no ambiente digital.

A questão dos tutoriais foi amplamente compreendida pela equipe do MDEL, sendo que uma série de tutoriais está em fase contínua de produção. Além disso, ainda durante o curso, foram realizadas videoconferências abertas a todos os cursistas com objetivo de auxiliar no processo. Isso, todavia, não significa que a estrutura do curso deixará de prever a busca de ferramentas e sua discussão pela perspectiva dos próprios cursistas, algo que é visto como essencial no processo de letramento tecnológico. A questão do tempo para a produção das atividades também é algo que será observado em novas edições do curso, por meio de reformulação das tarefas finais em tarefas menores que juntas sejam responsáveis por compor o produto final entregue em cada unidade, assim como sua reflexão.

A natureza dos processos de interação dentro do curso foi uma opção teórica consciente. Como coloca o educador argentino Mário Kaplún (1999), uma das grandes questões do ensino a distância é a possível perda do senso de comunidade, que, ao contrário, pode ser um dos possíveis resultados da educação presencial. A construção da interação em grupos que se mantivessem constantes durante o curso foi uma forma de tentar construir um senso de unidade e comunidade online, tentando estabelecer laços entre cursistas. Apesar de julgarmos os resultados positivos, entendemos que este desenho também necessite de atualização.

Por fim, vale dizer que a reflexão realizada neste artigo contribui para a construção de uma experiência de integração entre a linguagem e a tecnologia de forma orgânica, ajudando a construir um cabedal de ações que nos propiciem refletir efetivamente sobre nossa prática. Dentre as ações a serem realizadas em um futuro próximo está a realização de estudos transversais entre as unidades, comparando-as de forma qualitativa e quantitativa; além da triangulação dos questionários dos alunos com as observações dos professores e tutores do curso.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a FAPESP (processo 2016/112305) pelo financiamento desta pesquisa, a Marcelo El Khouri Buzato, Catia Lassalvia, Lisa Branquinho, Alan Ricardo Gomes e Carolina Lueders pela constante interlocução e parceria na construção do MDEL e pela leitura de versões anteriores deste artigo.

Referências

- BALDRY, A. P.; THIBAUT, P. J. *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox, 2006.
- BAZALGETTE, C.; BUCKINGHAM, D. Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, v. 47, n. 2, p. 95–102, 2013.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. New York: Routledge, 2015.
- BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge [UK]: Polity Press, 2003.
- _____. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010.
- _____. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 73–83, 2 maio 2016.
- ECO, U. Cultura de Massa e “Níveis” de Cultura. In: *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 33–66.
- FLUSSER, V. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz & Terra, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press, 1976.
- KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*, v. 14, p. 68–75, 30 abr. 1999.
- KRESS, G. Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, v. 22, n. 1, p. 5–22, 2005.

_____. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.

_____. Multimodal discourse analysis. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge handbooks in applied linguistics. London; New York: Routledge, 2012. p. 79–89.

_____. Recognising Learning: A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality. In: DE SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. (Eds.). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publisher, 2013. p. 119–140.

_____. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, p. 49–71, 2015.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 2006.

LASSWELL, H. D. Estrutura e Função da Comunicação em Sociedade. In: COHN, G. (Ed.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: EDUSP, 1971. p. 105–109.

LEANDER, K. M. “You won’t be needing your laptops today”: wired bodies in the wireless classroom. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A New Literacies Sampler*. London: Peter Lang Publishing, 2007. p. 25–48. LEMKE, J. Toward Critical Multimedia Literacy: Technology, Research and Politics. In: MCKENNA, M. C. et alii (Eds.). *Int. Handb. Lit. Technol. Vol. II*. London: LEA, 2006. p. 3–14.

LIMA-LOPES, R. E. De. Redimensionamento do espaço de exibição e distribuição de videoarte. In: BENEVENUTO JR., A. (Ed.). *Conteúdos digitais e convergência tecnológica: Prospecções, reflexões e experiências*. [s.l.] Gestal&Gestal, 2014. p. 91–109.

_____. Explorando o Significado Tipográfico em Gêneros Escritos: Potencialidades e Regularidades. In: LIMA-LOPES, R. E. De; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Eds.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 103–140.

_____. Mídia e Comunicação: Reflexões e Possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: LOPES, M. I. V. et alii (Eds.). *Anais XV Congresso IBERCOM 2017: Comunicação, Diversidade e Tolerância*. São Paulo\Lisboa: ECA-USP/FCH-UCP, 2018. p. 1463–1480.

MARTÍN-BARBERO, J. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; POLITO, R.; ALCIDES, S. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MCLUHAN, M. *Understanding Media: Extensions of Man*. Critical e ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1994.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. *Letras (UFSM)*, v. 20, n. 40, p. 43–66, 2010.

NASCIMENTO, R. G. DO; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529–552, 2011.

RAMOS, R. DE C. G.; LIMA-LOPES, R. E. DE; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de Necessidades: Identificando Gêneros Acadêmicos em um Curso de Leitura Instrumental. *the ESPECIALIST*, v. 25, n. 1, p. 1–29, 2004.

THOMAS, S. et alii. What is transliteracy ? *First Monday*, v. 12, n. 12, p. 1–17, 2007.

UNSWORTH, L. *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London; New York: Continuum, 2008.

WATTS, H. *Direção de câmera*. São Paulo (SP): Summus, 1999.

ZETTL, H. *Video basics 4*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, 2004.

LEITURA E ESCRITA MULTIMODAL NA AULA DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA

MULTIMODAL READING AND WRITING IN SPANISH CLASSROOM AS A FOREIGN LANGUAGE

Maria Fernanda Lacerda de OLIVEIRA¹

Rosilene dos Anjos SANT'ANA²

RESUMO: Existem diversas maneiras de apreender o mundo de informações que a contemporaneidade e os saberes escolares nos proporcionam. Consoante a esse novo cenário, nos encontramos com desafios educacionais que convergem para a necessidade de novas situações de ensino-aprendizagem a fim de atender às demandas educativas, principalmente quando se trata de linguagem, pois nos textos nos deparamos com múltiplas linguagens que requerem novas habilidades leitoras. Neste sentido, este artigo objetiva apresentar os resultados da análise da leitura e escrita de gêneros multimodais em língua espanhola e sua contribuição para o desenvolvimento de multiletramentos no Ensino Médio. Realizou-se uma análise documental (SÁ-SILVA, 2009) com base nos pressupostos da pesquisa multimodal (JEWITT, 2009) ancorada à teoria da Gramática do Design Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). Os dados analisados apontaram que o trabalho multimodal contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita dos participantes como sujeitos das práticas sociais com as quais interagem discursivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Multimodal. Língua Espanhola. Multiletramentos.

ABSTRACT: There are many ways to apprehend information provided by contemporaneity and scholarly knowledge. According to this new scenario, we find educational challenges that need new teacher-learning situations in order to solve the educational demands, mainly in relation to language, because in the texts we find multiple languages that require new reading skills. In this sense, this article aims to present the results of the analysis of the reading and writing of multimodal genres in Spanish language and its contribution to the multiliteracy development in High School. A documentary analysis (SÁ-SILVA, 2009) was carried out based on the presuppositions of the multimodal research (JEWITT, 2009) based on the Grammar of Visual Design proposed by Kress and Van Leeuwen (2006). The analysis pointed out that the multimodal work contributes to the development of reading and writing of the participants as subjects of the social practices with which they interact discursively.

KEYWORDS: Multimodal text. Spanish Language. Multiliteracy.

1. Professora do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais (Unimontes), Montes Claros-MG, Brasil. Professora de Língua espanhola no Ensino Fundamental e Médio na escola CEC Diocesano, Janaúba, MG, Brasil. E-mail: maria.lacerda@unimontes.br.

2. Professora EBTB de Língua espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Almenara, Almenara, MG, Brasil. E-mail: profrosii@gmail.com.

Introdução

A educação no mundo contemporâneo que vivemos tem exigido professores inovadores em sua prática educativa a fim de estimular a aprendizagem de seus alunos de forma significativa. O significado que se atribui à aprendizagem deve ser efetivo para que o aluno possa atuar no mundo globalizado. O professor precisa ser, então, um mediador dessa aprendizagem, um agente de letramento, em que exercita várias maneiras de ensinar e se permitir ser um aprendiz (KERSCH; RABELLO, 2016).

Consoante a essa globalização, nos encontramos com desafios para a educação que convergem na necessidade de novas situações de ensino-aprendizagem para atender às demandas educacionais, principalmente quando se trata de linguagem, pois nos textos alunos e professores deparamos com múltiplas linguagens que requerem novas habilidades leitoras (CANI; COSCARELLI, 2016; MONTE MÓR, 2015).

As múltiplas linguagem se refletem em um mundo multimodal e as leituras que fazemos dele também o são, assim como a nossa comunicação também se torna multimodal ao entender que nessa interação utilizamos recursos verbais (palavras ditas ou escritas) e não-verbais (gestos, imagens, sons, etc) para produzir sentido àquilo que queremos expressar.

Sendo assim, a linguagem é multimodal, pois a escrita tem o seu desenho e a oralidade possui qualidade de áudio importantes para a comunicação. Podemos, então, considerar a multimodalidade como um aspecto a ser levado em consideração no processo ensino-aprendizagem, pois se trata do resultado da orquestração entre palavra e imagem (e outras semioses) e que, juntas compõem os significados que são atribuídos aos textos em variados modos de linguagem advindos da interação nas mais diversas formas de comunicação (COSCARELLI; KERSCH, 2016; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; COPE; KALANTZIS, 2012).

Ao inserir a multimodalidade no ensino-aprendizagem de línguas devemos abrangê-la também dentro da pedagogia dos multiletramentos que se traduz no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como práticas sociais de agência no mundo, na visão de Coscarelli e Kersch (2016). As autoras entendem ainda que essa pedagogia abarca as múltiplas formas de comunicação na composição de sentido e a diversidade cultural e linguística de nossa sociedade atual.

E é justamente a partir dos pilares dos multiletramentos e da necessidade de criar espaços de aprendizagem respeitando as diferenças que esse artigo se ancora. A diversidade linguístico-cultural e a multimodalidade, que existem na interação e nas práticas sociais cotidianas para a construção de significados, nos

fornece subsídios teórico-práticos para empreender novas estratégias de ensino de língua estrangeira (CANI; COSCARELLI, 2016; KALANTZIS; COPE, 2012).

A pesquisa descrita neste artigo aborda o diálogo entre as teorias dos multiletramentos (COSCARELLI; KERSCH, 2016; KALANTZIS; COPE, 2012), da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006) e do ensino de língua estrangeira na perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; CRISTOVÃO, 2009), a fim de analisar como a leitura e a produção de gêneros multimodais contribuem para a aprendizagem de Língua Espanhola, buscando desenvolver, assim, os multiletramentos. Para organizar essa análise, lançamos mão da análise documental (SÁ-SILVA, 2009) e dos métodos da Pesquisa-ação (doravante P-A) de acordo com a concepção de Barbier (2007), uma vez que ela nos permite refletir em vários momentos da pesquisa avaliando nosso próprio fazer docente.

Sendo assim a intenção deste artigo é apresentar os resultados da análise de cartas produzidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio no projeto *Intercambio de Géneros e Ideas* desenvolvido com alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio de duas instituições de ensino de Minas Gerais – uma privada e outra federal. O objetivo central do projeto foi propiciar aos alunos momentos de vivência e uso da língua espanhola a partir da leitura, produção escrita e do intercâmbio de gêneros discursivos. No entanto, por questão de opção temática, apresentaremos aqui análises das produções do gênero Rotina pessoal no suporte carta, a luz das teorias sobre multiletramentos e dos estudos multimodais por meio da Gramática do Design Visual (GDV) para a conformação de significados dos textos em língua estrangeira a fim de promover a leitura e escrita como práticas sociais presentes na diversidade linguística e cultural em que vivemos.

Letramento, multiletramentos e ensino de língua estrangeira (LE)

A necessidade de abandonar a visão utilitarista e alienada de considerar a língua apenas um veículo que transmite conteúdos para objetivos comunicativos (BAPTISTA, 2010) vai ao encontro dos pressupostos teóricos do letramento, uma vez que este se define como “o conjunto das práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita”. (SOUZA *et al.*, 2012, p. 15). Baptista (2010, p. 120) complementa que “o letramento faz referência aos trabalhos que enfocam os diferentes empregos, funções e efeitos produzidos pelos indivíduos ao utilizarem a escrita na sociedade”. Embora foquem na leitura e na escrita, essas definições não se restringem somente a elas, pois letrar “pressupõe criar condições que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual

fazem parte” (BAPTISTA, 2010, p. 120). Desta maneira, ensinar a ler e a escrever do ponto de vista do letramento diz respeito a criar condições e contextos dentro das práticas sociais para que os alunos possam utilizar essa aprendizagem de forma ativa dentro da sua comunidade capaz de dar sentido às mensagens advindas de “múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Em consonância a isso, o conceito de Letramento se assemelha ao entendimento de que “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2005, p. 29). Essa comparação se deve ao fato de que ao explorar o letramento abordando as diversas leituras, a escola forma agentes pensantes, livres de pensamentos opressores, monopolizantes e excludentes, de modo que são preparados para pensar, criticar e agir nos diferentes momentos da vida social.

Portanto, a escola, como importante agência de letramento, e as aulas de LE, como suporte dentro da escola, precisam contemplar os multiletramentos (BAPTISTA, 2010). Esses multiletramentos fazem referência à multiplicidade cultural e semiótica de construção dos textos nos quais a sociedade se comunica. Assim, utilizar os multiletramentos no ensino significa trabalhar com “a diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global”, de acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 15). Além disso, a abordagem dos multiletramentos no ensino de línguas diz respeito, também, a abrir a sala de aula para a “multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 9) e assim poder agir ativamente no mundo, como cidadão crítico e participativo, tendo as competências necessárias para atuar diante das mudanças nesse mundo de diversidade, e formas de comunicação tão efêmeras (COPE; KALANTZIS, 2012).

Ao valorizar a multiplicidade dos aspectos que envolvem a comunicação, os multiletramentos oportunizam, isto é, dão voz à diversidade cultural e identitária da sociedade. Levando em consideração essa premissa, podemos dizer que a teoria dos multiletramentos está associada aos diferentes gêneros discursivos, pois “o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com os gêneros de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando estiver em contato com novas possibilidades de texto ou de suporte” (RIBEIRO, 2007, p. 135). Compreende-se, assim, que considerar o contato social é relevante para que os aprendizes se capacitem enquanto leitores críticos perante os diversos aspectos que permeiam os discursos sociais, pois “é na prática social que se encontram as ideologias, as entrelinhas e as ironias” (BRASIL, 2006, p. 96). Por essa razão, defendemos que uma das maneiras mais completas de se explorar

os multiletramentos oportunizando uma aprendizagem efetiva e significativa na LE é utilizando os gêneros discursivos nas práticas em sala de aula, já que, ao estudar os gêneros e suas implicações, o aprendiz pode entender o processo no qual está inserido, pode entender como funciona a língua estudada e ao entendê-la consegue buscar caminhos para, cada vez mais, atuar discursivamente na LE sendo sujeito do seu próprio discurso (BAZERMAN, 2011).

Leitura e escrita em LE como interação social

Por muito tempo, o ensino de línguas se apoiou na concepção de que língua e linguagem eram interpretadas separadamente e, assim, a língua deveria ser estudada por meio de suas estruturas. Porém, os estudos realizados recentemente, principalmente na área da Linguística e da Linguística Aplicada, possibilitaram uma visão mais abrangente do que é leitura e escrita (COSCARELLI; CAFIERO, 2013).

Ademais da integração entre língua e linguagem, outros aspectos têm estimulado as abordagens do trabalho com a leitura e com a escrita, tais como o papel do aluno enquanto leitor e escritor e o desenvolvimento das habilidades necessárias a um bom aprendiz por meio de estratégias de leitura e escrita. Desse modo, “se antes se pregava um trabalho equilibrado com as quatro habilidades, atualmente há uma defesa de uma prática integrada” (COUTO, 2016, p. 117). Nesse caminho, a leitura precisa anteceder a escrita de maneira interacionista, levando o leitor a considerar as práticas frequentes do mundo social. Assim, “uma nova concepção de língua leva a ressignificar o ensino de leitura, considerando-se as ações sociais, cognitivas, culturais dos sujeitos leitores” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Consoante a isso, a abordagem da leitura em sala de aula deve conter três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura (FREITAS; VARGENS, 2010). Para Freitas e Vargens (2010) a primeira fase, pré-leitura, aproxima o aluno do texto, a segunda, leitura, é o momento de ler guiado de acordo com o objetivo proposto, seja na leitura silenciosa ou em voz alta, pois pensando em explorar as quatro habilidades de maneira integrada não consideramos um problema abordar também a competência oral dentro de uma aula de compreensão leitora. Como o tempo reservado para as aulas de LE, principalmente, de língua espanhola é exigua na escola de Educação Básica, assim, é preciso aproveitar todas as práticas para explorar ao máximo as habilidades.

Por fim, apresentando a terceira e última fase abordada por Freitas e Vargens (2010), a pós-leitura constitui um momento de avaliar criticamente o posicio-

namento expresso no texto dialogando com a vida social. Nesse sentido, é nessa fase que o letramento crítico deve ser desenvolvido, levando o leitor a perceber nos textos “seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112), tornando-se um leitor que constrói significados textuais e sociais.

Segundo Dell’Isola (2001) é importante também destacar que, por um lado “há um componente do processo de construção de sentidos que é individual. Mas, por outro lado, a leitura é também processo coletivo, é uma prática social” (DELL’ISOLA, 2001 *apud* COSCARELLI & CAFIERO, 2013, p. 20). O professor passa a ter, então, um papel significativo no ensino da leitura na escola, pois é ele quem vai orientar o aluno a ler, interpretar e analisar os textos para além das perguntas cujas respostas estão identificadas em partes do texto. Além disso, é na preparação e organização da aula de leitura que levará o aluno a utilizar seus conhecimentos prévios para participar ativamente da leitura refletindo seu lugar no mundo e analisando os contextos sociais de cada tema abordado.

Buscando então efetivar a importância de se formar o aluno como leitor crítico, é importante para este trabalho apontarmos algumas estratégias sugeridas por Coiro e Dobler (2007) e apresentadas por Coscarelli e Cafiero (2013), que, adaptadas ao ensino de LE, contribuíram para nossa abordagem em sala de aula durante a aplicação da Sequência Didática (SD) apresentada neste artigo. As estratégias foram as seguintes: fazer previsões sobre o que vai encontrar no texto; estabelecer objetivos para leitura; fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão desconhecida, observando o texto em que esta se insere; usar dicionário impresso ou eletrônico para as palavras ou expressões das quais não foi possível inferir significado; marcar as partes mais importantes; reler trechos quando tiver dúvida.

Utilizando as estratégias apresentadas, foi possível explorar melhor a leitura contemplando as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essas etapas foram contempladas na Sequência Didática (SD) elaborada por nós, professoras, baseada no modelo sugerido por Dolz *et al.* (2011), uma vez que a utilizamos para direcionar todas as ações que culminaram na atividade de produção escrita. A maneira como a SD foi aplicada será melhor explorada na metodologia.

Portanto, as ações de ler e escrever na escola nas aulas de LE precisam acompanhar a vida social para que nossos alunos sejam oportunizados a compreender e produzir textos nos múltiplos modos e linguagens que lhes são apresentados na vida cotidiana. Passemos a seguir, a refletir um pouco sobre as diferentes semioses com as quais os estudantes têm contato.

Textos multimodais e ensino de língua

O diálogo que o leitor estabelece com o texto materializa a leitura, seja o escrito, gestual ou imagético. Esse diálogo se torna diversificado quanto mais diversos são os gêneros discursivos trabalhados no ambiente escolar. Nessa diversidade encontram-se os modos de desenvolvimento da linguagem combinados com os recursos semióticos utilizados nas leituras e produções de texto. E essa leitura de gêneros de modos diversos compõe nossa forma de viver a linguagem, como apontam Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), em consonância com as ideias de Bazerman (2006) ao afirmar que os gêneros são modos de ser e formas de viver em nossas práticas leitura e escrita.

Os modos de leitura e produção combinados se realizam nos gêneros e conferem aspectos multimodais para a construção dos sentidos dos signos linguísticos inseridos nos textos, pois “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentido” (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 42).

Assim, se constituem os textos multimodais, caracterizados por essa multiplicidade de signos e linguagens que exigem o desenvolvimento de multiletramentos, como discutido no tópico anterior. Rojo (2013) associa a multimodalidade aos multiletramentos ao defini-los como “práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos [...] e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos”. Dionísio (2011) acrescenta ainda que vivemos numa sociedade cada vez mais visual, em que este se combina com o escrito materializando-se nos gêneros discursivos, corroborando o que afirmamos anteriormente.

Em consonância a essas ideias devemos inserir o estudo de língua, inclusive a estrangeira, num contexto heterogêneo formado por gêneros constituídos socialmente. Jewitt (2009) define a multimodalidade também como uma abordagem em que comunicação e representação extrapolam os limites da língua, no qual todos os modos auxiliam na composição do significado contextual e social dos gêneros.

Em um texto multimodal os elementos são organizados para comunicar uma totalidade constituída entre o visual e o verbal, influenciados pelos aspectos sociais e culturais das imagens. Ou seja, os modos semióticos compõem novos sentidos discursivos por meio de práticas textuais multimodais, e de nossas interações sociais que também o são (DIONÍSIO, 2011).

Essas novas formas de ler e produzir necessitam de novas formas de ensinar leitura e escrita em LE, já que, conforme salienta Lemke (2000) citado por Dionísio (2011, p. 149), “é necessário que professores e alunos estejam

plenamente conscientes da existência” dos multiletramentos e dos gêneros multimodais, “o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como ele são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações”. Para tanto, o professor precisa compreender que utilizar gêneros multimodais não significa apenas justapor palavras e imagens, mas sim, observar e seguir os princípios de organização dos textos multimodais como os postulados por Kress e van Leeuwen (2006) que iremos detalhar mais adiante.

Mayer (2001) mencionado por Dionísio (2011) corrobora o ensino a partir de gêneros multimodais ao afirmar que a aprendizagem se torna mais significativa por meio de palavras e imagens do que simplesmente através de textos verbais. Entendido desse modo, o ensino e a aprendizagem devem ser pautados pela reflexão dos textos multimodais e sua compreensão pelo viés composicional e discursivo desde a sua criação até a sua circulação na sociedade, pois há nele um propósito comunicativo ao associar o verbal ao não verbal (CANI; COSCARELLI, 2016).

Para compreender como se organiza a orquestração dos elementos verbo-visuais no texto, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a análise dos textos a partir dos estudos multimodais fundamentados na Gramática do Design Visual (GDV), estruturados a partir de funções. As funções analisadas pela GDV são a representacional, a interacional e a composicional para a “descrição e compreensão do potencial semiótico dos elementos visuais” que podem compor o texto (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

Das funções da GDV, a representacional diz respeito a representar o mundo por meio das estruturas que compõem visualmente o texto construindo significados a partir da experiência e da relação dos objetos e elementos textuais e as circunstâncias de produção, indicando o que está sendo mostrado, conduzindo o leitor para um determinado ponto do texto ou da imagem. A função interacional à construção de relações entre os participantes do ato comunicativo com troca de significados como forma de ação. Por fim, a função composicional, tem por finalidade estabelecer estratégias composicionais possibilitando a interação entre formato, estrutura e a distribuição dos elementos dentro do texto a fim de compor a mensagem e sua relevância para o contexto. Nessa função são analisadas as relações entre estabelecidas os significados interacionais e representacionais da imagem e sua associação com outros elementos como o texto verbal (SOUZA, 2017; CANI; COSCARELLI, 2016; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

Fundamentado, então, nas ideias aqui apresentadas sobre multimodalidade e sobre os estudos multimodais, escolhemos um texto do gênero Rotina Pes-

soal com recursos tipográficos e pictóricos diversos para leitura e reflexão sobre a composição e discursividade dos mesmos, no intuito de apresentar aos alunos como situação motivadora para o trabalho de produção do gênero multimodal que será descrito a seguir.

Dos modos de condução da pesquisa

Esta pesquisa qualitativa teve como base a Pesquisa-ação (P-A), desenvolvida no projeto *Intercambio de Géneros e Ideas*, pois ela se diferencia da pesquisa tradicional por apresentar uma dinâmica de envolvimento que obriga o pesquisador a implicar-se, a envolver-se na pesquisa e não apenas observar (BARBIER, 2007). Embora demande um trabalho intenso e exaustivo, a P-A possibilita ao professor reflexivo e dialético conhecer e avaliar melhor sua prática, acompanhando passo a passo sua didática e dando voz aos alunos, fazendo assim com que todos os envolvidos no processo possam participar dando opiniões e sugestões de melhorias.

O projeto mencionado foi desenvolvido ao longo do ano de 2017, com a participação voluntária dos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio de duas instituições de ensino, sendo uma da Rede Federal e outra da Rede Privada. O objetivo do projeto consistia na correspondência entre os alunos das escolas, respeitando-se a série que cada aluno cursava, por meio de pseudônimos em cartas como suporte textual a fim de transmitir informações sobre si e sobre sua cidade por meio de gêneros discursivos. No entanto, devido à temática e à extensão do artigo, neste trabalho abordaremos somente os resultados obtidos no desenvolvimento e na análise da carta do gênero Rotina pelos alunos 1º. ano das duas instituições, sendo 40 alunos da Rede Federal e 50 alunos da Rede Privada.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos sugeridos pela P-A: o diário de itinerância do professor-pesquisador no qual apontamos as observações de cada ação durante a realização das atividades; e as cartas multimodais produzidas pelos alunos.

Como foi apresentado no tópico Leitura e escrita na LE, utilizamos sequências didáticas (SD) (DOLZ *et al.*, 2011) para a estruturação do gênero. As sequências foram elaboradas em conjunto por nós, professoras, e nelas se buscava desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além de proporcionar o estudo do gênero em questão, aprimorando os conhecimentos dos alunos sobre a sua utilização no cotidiano dentro da esfera social de comunicação (ROJO; BARBOSA, 2015).

Sendo assim, a situação inicial apresentada aos alunos foi por meio de um vídeo em que se apresentava a rotina de uma pessoa apenas por imagens e sons. Promoveu-se uma discussão sobre as atividades da rotina do personagem do vídeo e, em seguida, foram apresentados dois textos do gênero Rotina pessoal escrita em espanhol. O primeiro texto tratava-se de um texto veiculado em uma revista didática, seguindo as estruturas composicionais desse veículo de comunicação. O segundo era um texto didático e multimodal do ponto de vista tipográfico, já que apresentava trechos com fontes de formatações variadas, a fim de chamar a atenção do leitor para informações específicas (as atividades de rotina). Nessa etapa, os alunos fizeram, também, exercício de análise das características do gênero, de compreensão dos textos e do vídeos, comparando-os, inclusive, e de estudo de questões linguísticas inerentes ao gênero específico. Essa etapa teve duração de 04 horas aulas.

Após essa apresentação inicial os alunos fizeram a produção inicial da sua carta de rotina pessoal. As cartas foram revisadas e reescritas pelos alunos duas vezes, o que consideramos como módulos. A última atividade dos módulos se tratava de analisar um texto multimodal do gênero rotina pessoal e reescrever e adequar o seu texto com elementos não-verbais, como será analisado mais adiante.

Assim sendo, para a análise apresentada neste recorte, primeiramente se analisou o texto utilizado como apresentação da situação aos alunos – um texto com pictogramas para representar a orquestração entre os elementos verbais e visuais. Em seguida, selecionamos uma carta de rotina pessoal dos alunos, para verificar a presença e relação dos modos semióticos. A análise do texto e da carta aconteceram de acordo com critérios da pesquisa documental, pois se trata de um procedimento no qual são utilizados métodos e técnicas para a compreensão e análise de vários tipos de documentos orais e escritos (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

A análise documental da carta foi realizada tomando-se por base os pressupostos da pesquisa multimodal, a qual propõe a descrição dos modos e recursos semióticos e a interpretação e interação dos signos sociais produzidos (JEWITT, 2009). Para entender esses modos semióticos e sua interação utilizamos a perspectiva de análise da Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006) que foi desenvolvida para descrever “os modos como a linguagem visual representa a experiência, ao mesmo tempo em que estabelece relações ao ser organizada em uma estrutura visual” (CARMO, 2014, p. 118). Isso significa conhecer os princípios da “sintaxe visual” baseados nas opções culturais feitas.

Multimodalidade em língua espanhola: integração entre leitura e escrita

Apresentaremos nesta seção como se deu a apresentação do texto que motivou a escrita multimodal, de que maneira foi explorada na leitura e interpretação de forma a contribuir para as produções dos alunos. A intenção é apresentar como a multimodalidade do texto, haja vista a presença da linguagem verbal e não verbal, contribui para o processo de leitura em língua espanhola. Em seguida apresentaremos um dos textos do gênero Rotina, produzido pelo aluno, que mais características multimodais apresentava e que se aproximava às funções da GDV, na visão das pesquisadoras, com o objetivo de verificar se há elementos da função composicional, especificamente e sua contribuição para a construção do sentido da mensagem do texto.

O caminho da leitura e da escrita

Ao pensar nas práticas realizadas neste trabalho, corroboramos as percepções dos pesquisadores aqui abordados de que os multiletramentos devem fazer parte do programa de ensino, por isso, selecionamos textos que pudessem contemplar essa perspectiva. Dessa maneira, começamos esta análise apresentando o texto abaixo que foi de grande suporte para a produção escrita dos participantes desta pesquisa.

Maria escribe sobre sus actividades cotidianas. Como le gustan los pictogramas su texto es un poco especial. Hola chicos, ¿cómo están? Escribo desde Sevilla. Pues yo tengo una vida bastante normal. Tengo 19 años y soy estudiante de ingeniería. Todas las mañanas (-----) pronto pero no (-----) hasta las 10:00, porque (-----) en la facultad por las tardes. Por la noche, después de (-----) siempre (-----) y a veces (-----) un rato antes de (-----). Los fines de semana (-----) con mis amigos, pero, como soy una chica deportista, también (-----) los sábados por la mañana, (-----) en el equipo del barrio. ¿Y tú, qué haces?	María escribe sobre sus actividades cotidianas. Como le gustan los pictogramas su texto es un poco especial. Hola chicos ¿cómo estáis? Escribo desde Sevilla. Pues yo tengo una vida bastante normal. Tengo 19 años y soy estudiante de ingeniería. Todas las mañanas (-----) pronto pero no (-----) hasta las 10:00, porque (-----) en la facultad por las tardes. Por la noche, después de (-----) siempre (-----) y a veces (-----) un rato antes de (-----). Los fines de semana (-----) con mis amigos, pero, como soy una chica deportista, también (-----) los sábados por la mañana, (-----) en el equipo del barrio. ¿Y tu, qué haces?
---	--

Figura 1: Texto em pictogramas apresentado na etapa inicial, como situação inicial da SD. Fonte: <<https://marcoele.com/descargas/10/blanco-habitos.pdf>>.

O texto acima foi o terceiro apresentado aos alunos nesta SD, e constava nos módulos do estudo do gênero rotina. Optamos por deixá-lo como último texto a ser lido, interpretado e analisado, porque queríamos abordá-lo de maneira especial. Isto é, tentaríamos explorar a multimodalidade que ele carrega. Interpretar texto multimodal, explorando suas características, ainda é uma tarefa

difícil para os estudantes, pois essa não é uma atividade usual na aula de língua espanhola, mesmo que esse letramento tenha sido muito difundido nos últimos anos. Dessa forma, essa ação poderia causar muita confusão entre os alunos, afinal seriam muitas informações em poucas aulas.

Durante a aula, foram exploradas as etapas de leitura sugeridas por Freitas e Vargens (2010), nas quais os alunos foram estimulados a colocar em prática algumas estratégias sugeridas por Coscarelli e Cafiero (2013), para que pudesse ser desenvolvida maior interação com o texto lido. Assim na etapa de pré-leitura, como o texto não tem título, pedimos aos alunos para olharem para o texto no todo, observando as imagens de maneira geral. Os participantes já sabiam que o texto apresentava uma rotina, já que esse era o gênero que estávamos estudando e estava descrito no enunciado da atividade. Por isso, consideramos o vídeo, que iniciou a aula, e os primeiros textos dessa SD como uma preparação ou pré-leitura desse texto multimodal. Em seguida, outra estratégia utilizada foi estabelecer um objetivo para a leitura. Nessa segunda etapa, os estudantes substituíram as imagens por verbos de rotina, porém os orientamos a fazer uma primeira leitura antes de começar a substituir as imagens, assim poderiam primeiramente ter uma compreensão geral do texto. Com essa atividade, os participantes tiveram que compreender o papel das imagens na construção do sentido do texto e tiveram que compreender também, não apenas a linguagem verbal ali expressa, mas também a linguagem não-verbal. Com isso, eles perceberam os arranjos estabelecidos entre os signos. Esse aspecto é atribuído aos textos multimodais por Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), portanto, consideramos que esse exercício de compreender essas semioses oportunizou o desenvolvimento da leitura multimodal nos alunos.

Durante a correção dessa atividade, fizemos algumas perguntas referentes à rotina diária para que os estudantes pudessem pensar na vida social por meio desse gênero, assim, questionamos as causas e consequências da vida corrida do mundo atual e da falta de tempo para se fazer o que gosta. Essa terceira etapa, a qual consideramos o primeiro momento da pós-leitura, visava explorar o papel crítico dos alunos enquanto leitores, para que eles pensassem além do texto, analisando as funções sociais desse gênero (HILA, 2009) e explorando o letramento crítico (ROJO, 2009).

Essa atividade de leitura culminou com exercícios exploratórios sobre vocabulário e recursos linguísticos envolvendo os dois textos trabalhados, assim os alunos teriam maiores possibilidades para começar a escrever sua rotina. Destarte, como acreditamos que o diálogo com o texto materializa a leitura, não

poderíamos propor a produção escrita para os estudantes sem antes possibilitar a eles esse diálogo explorando as habilidades necessárias para interpretar e compreender um texto multimodal.

Logo após as etapas descritas, isso já na terceira aula, propusemos a produção escrita, que, para nós, corresponde ao segundo momento da pós-leitura. Nessa etapa da SD, reconhecemos a importância da assimilação de elementos linguísticos e aquisição de vocabulário possibilitadas pelas atividades da primeira etapa, pois esses elementos fazem parte da composição do gênero rotina. Por conseguinte, a etapa de apresentação do gênero além de ter contribuído para o desenvolvimento da leitura multimodal, aguçou a imaginação dos alunos preparando-os para a seleção de imagens a fim de compor o sentido na produção escrita. Bem como também, possibilitou explorar o trabalho da produção textual estimulando o aluno a se enxergar como sujeito do seu próprio texto, como orientam Freitas e Vargens (2010).

Posteriormente, os alunos escreveram a rotina na primeira versão sem usar imagens, apenas sublinhando as palavras que eles escolheram para serem substituídas por imagem na segunda versão. Os orientamos quanto à cautela em selecionar a quantidade de palavras a serem substituídas para que as imagens não representassem uma “sobrecarga semiótica” (VENTOLA; KALTENBACHER, 2003 *apud* SELVATICI, 2015).

Após a entrega do texto, fizemos a primeira correção e observamos se as palavras que os alunos sublinharam apresentariam coerência ao serem substituídas. Para fazer essa análise, tomamos como base a teoria da GDV, principalmente, a função composicional (KRESS e VAN LEEUWEN), já que ela aborda a forma como as semioses se estruturam no texto imagético. Vale lembrar que os alunos não foram orientados quanto à escolha de tamanho das imagens ou cores, eles ficaram livres para escolher como e se iriam desenhar ou colar imagens. No processo de correção, tomamos o cuidado de observar não apenas os problemas gramaticais, como também a construção de sentido das frases para que esse processo contribuísse para a evolução da escrita na língua espanhola.

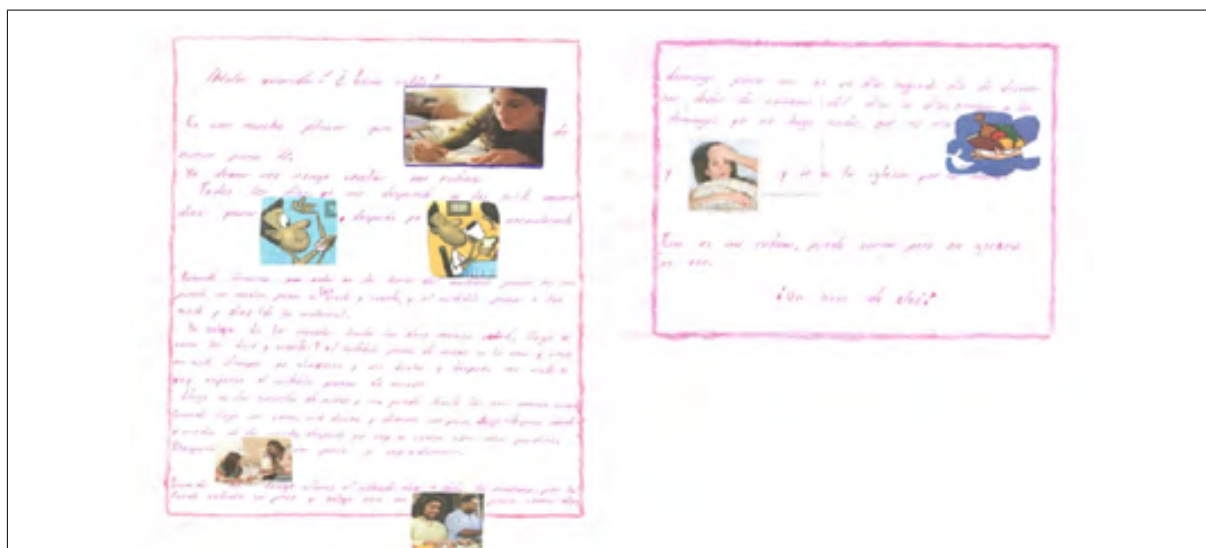
Em seguida, os alunos receberam o texto corrigido com sugestões e puderam, então, reescrevê-lo fazendo suas adaptações e colocando as imagens no lugar das palavras selecionadas. Também nessa segunda versão, os alunos escolheram o tipo e cor do papel no qual queriam escrever, além da cor da caneta e desenho, modelo e cor do envelope. Alguns alunos perfumaram a folha na qual escreveram, outros desenharam ou coloriram no fundo. Enfim, cada um quis mostrar seu carinho e capricho de maneiras diferentes. Após a escrita dessa versão, as cartas foram enviadas para os destinatários.

A produção escrita multimodal – Rotina pessoal

As funções da linguagem se relacionam de tal modo que para que tenham sentido de maneira global é preciso compreender a estruturação dos elementos seja na linguagem verbal, seja na visual, bem como a integração com os elementos que compõem o discurso, ou seja, o texto.

Por isso, analisamos a função composicional na carta escolhida, uma vez que, de acordo com Carvalho (2007, p. 34) é “a forma pela qual os recursos representacionais e interativos são integrados para estruturar os elementos do *layout* e conferir-lhes coerência e unidade de significação, através de três sistemas inter-relacionados”. Além disso, essa função é responsável por relacionar a função representacional e os significados interacionais da imagem. Os três sistemas mencionados por Carvalho (2007) serão apresentados no decorrer da análise.

Kress e van Leeuwen (2006) destacam que as três categorias composicionais se aplicam tanto a imagens como a composições visuais combinadas com elementos textuais seja em uma página impressa, televisão ou tela de computador.



¡Hola querida! ¿Cómo estás?

Es con mucho placer que (---) de nuevo para ti.

Yo de esa vez vengo contar mi rutina.

Todos los días, yo me despierto a las siete menos diez para (---), después yo (---) normalmente.

Cuando termino ya está a la hora del autobús pasaren mi punto, en media, pasa a las siete y cuarto, y el autobús pasa a las siete y diez (de la mañana).

Yo salgo de la escuela hasta las doce menos veinte, llego a casa las doce y cuarto. Y el autobús pasa de nuevo a la una y cinco en este tiempo ya almuerzo y me ducho y después me visto y voy esperar el autobús pasar de nuevo.

Llego a escuela de nuevo y me quedo hasta las seis menos veinte. Cuando llego en casa me ducho y duermo un poco, despierto unas siete y media de la noche, después yo voy a cenar con mis padres.

Después (---) un poco y voy a dormir.

Cuando no tengo clases el sábado, duermo toda la mañana, por la tarde estudio un poco y salgo con mi (---) para comer algo, domingo para mí es un día sagrado día de descansar toda la carrera del día a día, siempre a los domingos yo no hago nada que no sea (---) y (---) y ir a la iglesia por la noche.

Esa es mi rutina, puede variar pero en general es eso.

¡Un beso de Cloe!

Figura 2: Carta multimodal produzida por aluno durante o projeto e o trabalho com gênero Rotina Pessoal.

Primeiramente observamos o valor informacional, que diz respeito aos significados atribuídos pela localização das imagens nas páginas, e que pode ser observado na carta analisada (Figura 2) nas imagens posicionadas em direção ao centro da página para dar destaque ao que se pretende informar e atribuir significados ao contexto das atividades cotidianas realizadas por quem a escreveu. Assim, as imagens são centralizadas, em sua maioria, em pares de imagens numa mesma linha para atribuir sentido e sequência lógica ao que está sendo expresso. Entende-se essa sequência lógica pela direção de leitura nas sociedades ocidentais que é da esquerda para a direita. A forma de apresentação das imagens no espaço do papel representa, segundo Kress e van Leeuwen (2006), a unificação das informações em torno a um significado principal.

Na carta notamos essa unificação dado que o significado principal que se quer informar são as atividades cotidianas da rotina do aluno, e assim ele seleciona as imagens de acordo com as que ele considera mais relevantes para a comunicação (como *escribir, ducharse, desayunar, conversar, comer, dormir*).

Com relação à saliência, podemos caracterizá-la como a ênfase maior ou menor de alguns elementos em relação a outros presentes no texto e na imagem. Isso quer dizer que quanto maior o grau de saliência de uma imagem dentro da composição mais valor informativo ela atribuirá à composição dos sentidos do texto multimodal. Assim, na carta, imagens foram configuradas para atrair a atenção do leitor à sua rotina, uma vez que as imagens possuem tamanho maior que as letras, aparecendo em primeiro plano. Além disso, a saliência das imagens possui um maior grau dentro do contexto significativo da mensagem, pois as suas cores, mesmo foscas e sem tanto brilho, se revelaram mais fortes do que a cor da caneta escolhida para redigir a carta (rosa), que também foi escolhida para dar cor à margem e ao fundo do papel. Desta forma a imagem ganha uma maior importância para a atribuição de significados dentro da rotina do aluno. A interação na trajetória de leitura compõe o significado da mensagem a ser transmitida.

Outra saliência que pode ser relevante é o fator cultural na atribuição das cores na escrita da carta, pois a cor rosa está culturalmente atribuída ao mundo feminino, revelando traços da identidade do remetente da carta. Cabe lembrar aqui que as cartas eram enviadas através de pseudônimos que identificavam ou não o sexo da pessoa. As pistas sobre a identidade eram dadas pelas informações escritas e pela estruturação do texto dentro no papel.

O terceiro sistema da função composicional, a moldura ou enquadramento é caracterizado por presença ou não de linhas (visíveis ou imaginárias) que enquadram ou não as imagens, conectando ou desconectando as partes da ima-

gem do todo. Na carta, o enquadramento (ou moldura) revela uma conexão entre o sentido das imagens em função da sua proximidade. Essa conexão se estabelece também pela margem feita em torno do texto das imagens, denotando que imagens e texto fazem parte de um conjunto de informações e que se complementam para produzir sentido. Ferreira e Heberle (2010) citadas por Souza (2017) admitem três possibilidades quando se trata da conexão entre texto e imagem ocupando o mesmo espaço. Para essas autoras a conexão pode ocorrer por meio da integração pictórica – imagem integrada ao espaço do texto e integração textual – texto integrado no espaço da imagem, sobrepondo-a. Na carta em questão, notamos a conexão estabelecida por meio da integração pictórica, uma vez que as imagens estão inseridas no texto, uma vez que são em menor quantidade, integrando-se à escrita alfabética.

Outro aspecto relevante para a composição do texto multimodal diz respeito à tipografia, ou seja, a forma em que a letra foi grafada, de acordo com os estudos de van Leeuwen (2006). A escrita mais inclinada, segundo o autor, transmite a ideia de personalidade e subjetividade, como observamos na carta analisada. Além disso, a letra do remetente da carta tem traços mais arredondados que conferem ao texto maior fluidez, naturalidade e suavidade.

Embora tenhamos mencionado a linearidade na leitura da carta (da esquerda para a direita pela tradição ocidental), Kress e van Leeuwen (2006) salientam que a maneira como os elementos se combinam permite que o leitor defina seu caminho de leitura, desde os elementos mais salientes (nas cartas seriam as imagens representativas da rotina) para os elementos menos salientes. A leitura da carta analisada, mesmo se tratando de um texto linear, pode ser lida de forma diagonal ou espiral, uma vez que o leitor pode ler primeiro as atividades expressas nas imagens na sequência da direita para a esquerda ou de cima para baixo, ou ainda modo linear, iniciando-se pelas saudações escritas, em seguida as palavras grafadas na carta e em seguida as imagens sucedidas por outras palavras grafadas.

Para os autores, os elementos da composição da imagem são textuais haja vista que o objetivo desses elementos é construir um texto significativo e com coerência, que se relacione com os demais elementos, com o leitor e com o contexto social em que se insere. Temos então a justificativa de apresentar e analisar a função composicional na carta multimodal produzida, pois essa função integra as funções representacional e interacional já descritas anteriormente.

Considerações finais

Após analisar os dados, podemos afirmar que trabalhar sob a perspectiva da multimodalidade fez com que os alunos ampliassem suas observações e análises textuais, fazendo assim com que não se preocupassem apenas com os elementos verbais, mas também com seus elementos não verbais, sociais e discursivos.

Outro aspecto analisado a esse respeito é que essa ampliação nos horizontes da interpretação dos alunos durante as atividades de apresentação do gênero rotina, baseadas também nos aspectos da multimodalidade, conseguiu não apenas melhorar a habilidade de leitura, igualmente logrou o caminho da escrita multimodal, preparando os alunos para que aguçassem seus olhares e sua criatividade a fim de criar sentidos entre diferentes semioses. Isso nos faz reafirmar que leitura e escrita devem ser exploradas nas aulas de maneira integrada.

Além disso, embora não seja foco deste trabalho explorar a aprendizagem de vocabulário, vale ressaltar que ao explorar a multimodalidade e os elementos visuais no texto, possibilitamos maior assimilação do vocabulário trabalhado por parte dos estudantes. Consideramos que esse enriquecimento lexical se deu contextualizado ao gênero e aos propósitos discursivos ao ler e escrever o gênero Rotina pessoal em língua espanhola.

Portanto, corroboramos as teorias aqui apresentadas, entendendo que ler e escrever textos multimodais, devido ao seu caráter linguístico e socio-cultural, pode representar um suporte para aprendizagem de língua espanhola contexto escolar.

Referências

- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos; letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capas-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 10 jan. 2018.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. (Trad. Lucie Didio). Brasília: Líber Livro, 2007.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- CARMO, Cláudio Márcio do. *O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional*. Curitiba: Editora Appris, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et alii. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Literacies*. Cambridge, 2012.

COUTO, Lígia Paula. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Docência em Formação: Ensino Médio).

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

COIRO; DOBLER, E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet. *Reading Research Quarterly*. v. 42, n. 2, abr-jun, 2007. p. 214-257.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

DELL'ISOLA. Regina Lucia Peret. *Leitura: inferência e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetivos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

JEWITT, Carey (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Nova York: Routledge Press, 2009.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. Nova York: Routledge Press, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. As tecnologias digitais e as mudanças educacionais. In: JESUS, Dânie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Olhares sobre as tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e práticas docentes*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. *Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 125- 150.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et alii. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1. p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso: 15 mar. 2018.

SALVACITI, Vera Lúcia Carvalho Grade. Gêneros e Letramento visual: uma proposta para o uso da imagem em atividade de escrita em ILE. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros Discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 102-122.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Sheilla Andrade. Análise de produções escritas multimodais sob a perspectiva da gramática do design visual: uma experiência em sala de aula. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, vol. 9, n. 1, p. 22-37, jan-jun, 2017. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/1304>>. Acesso 10 fev. 2018

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, vol. 14, n. 2, 139-155, 2006.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever muito mais que unir palavras. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-220. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-cap-a-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 10 jan. 2018.

VENTOLA, Eija; KALTENBACHER, Martin. Lexicogrammar and language teaching: a social semiotic and discourse perspective. Trabalho apresentado na PUC-RIO em 2003 *apud* SALVACITI, Vera Lúcia Carvalho Grade. Gêneros e Letramentos visual: uma proposta para o uso da imagem em atividade de escrita em ILE. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros Discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RELATO DE UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS NA LICENCIATURA DE LÍNGUA INGLESA: DA PRÁTICA SITUADA À PRÁTICA TRANSFORMADA

REPORTING ON A PROJECT OF MULTILITERACIES IN THE UNDERGRADUATE MAJOR IN ENGLISH: FROM SITUATED TO TRANSFORMED PRACTICE

Fábio Alexandre Silva BEZERRA¹

RESUMO: Na sociedade contemporânea, há uma gama de recursos semióticos que são constantemente mobilizados na construção dos mais diversos textos multimodais. Nesse contexto, a escola não pode se abster de seu papel primordial na educação de alunos/as que devem ser cada vez mais capazes de funcionar de maneira equilibrada e eficiente diante de tais demandas. O presente artigo é um relato de um projeto de multiletramentos no contexto da licenciatura em língua inglesa, com base nos elementos propostos pelo Grupo de Nova Londres (2000[1996]) para uma pedagogia dos multiletramentos, e em conceitos e categorias de análise da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006). Alunos/as avançados de língua inglesa, a partir de atividades de familiarização e de aprofundamento nos conteúdos da disciplina, produziram textos multimodais para serem utilizados em microaulas que tiveram que lecionar no final do semestre letivo. Resultados gerais apontam para um aumento da percepção tanto do professor quanto dos/as alunos/as sobre a relação entre os conteúdos programáticos e a realidade concreta daqueles, bem como indicam um maior engajamento nas atividades durante a disciplina lecionada. Além disso, os/as alunos/as também destacaram maior confiança em planejar o trabalho com textos multimodais em suas futuras práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Multiletramentos. Projeto. Prática docente.

ABSTRACT: In contemporary society, there is a range of semiotic resources that are constantly mobilized in the construction of the most diverse multimodal texts. In this context, the school cannot refrain from its primary role in educating students who must be increasingly able to function in a balanced and efficient manner facing such demands. The present article is an account of a project of multiliteracies in the context of English language undergraduate studies, based on the elements proposed by the New London Group (2000 [1996]) for a pedagogy of multiliteracies, as well as on concepts and categories of Kress and van Leeuwen's visual grammar (2006). Advanced students in English, engaging in introductory and developmental activities about the course content, produced multimodal texts to be used in microteachings they had to deliver at the end of the semester. General results point to an increase in the perception of both the teacher and the students about the relationship between the course content and the students' concrete reality, also indicating greater engagement in the activities during the course. In addition, the students also highlighted increased confidence to plan how to work with multimodal texts in their future teaching practices.

KEYWORDS: Multimodality. Multiliteracies. Project. Teaching practice.

1. Doutor em Língua Inglesa e Linguística Aplicada (Universidade Federal de Santa Catarina) e PhD em Linguística (University of Sydney). É professor adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: fabes10@yahoo.com.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3383-0188>.

Introdução

Muito já se tem dito sobre o caráter multimodal e multissemiótico da vida cotidiana, e de seu impacto e sua relevância em contextos educacionais (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016; BEZERRA, 2016; HEBERLE, 2010, 2012; KLEIMAN, 2014; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; GNL, 2000[1996]; ROYCE, 2002, 2007; ROJO, 2012; SAINT-GEORGES; WEBER, 2013). Tais estudos, dentre tantos outros, têm demonstrado a imprescindibilidade de se compreender como recursos semióticos (VAN LEEUWEN, 2005) criam sentidos ao construir representações da realidade e das relações interpessoais em sociedade. Ao pensarmos essa diversidade semiótica e cultural que permeia a teia social na atualidade, fica evidente o papel de protagonismo que o contexto escolar deve desempenhar na formação de alunos/as cada vez mais capazes de ler criticamente os mais variados gêneros textuais (MEURER, 2005), em suas também diversificadas configurações textuais e tecnológicas.

Tendo em vista esse crescente desafio que professores/as enfrentam diariamente em suas salas de aula, de ampliar o foco do trabalho com a linguagem para além do texto verbal de maneira teoricamente embasada e metodologicamente atrativa para seus/suas alunos/as, o espaço universitário de formação inicial, bem como sua inserção em ações de formação continuada, assume destacada importância. Nesse sentido, apresento, neste artigo, relato de um projeto de multiletramentos, com base na proposta do Grupo de Nova Londres – GNL (2000[1996]), desenvolvido ao longo de um semestre com uma turma de alunos/as concluintes da licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal da Paraíba.

O presente artigo tem como objetivo geral, portanto, demonstrar a relevância de um trabalho articulado com os multiletramentos para a formação docente inicial. A partir desse objetivo mais amplo, os seguintes objetivos específicos também orientam a discussão aqui apresentada: 1) descrever o planejamento de práticas de multiletramentos em sala de aula; 2) discutir o engajamento dos/as alunos/as no desenvolvimento das ações planejadas; e 3) apresentar os resultados alcançados a partir de tais ações.

Na próxima seção, apresento o suporte teórico-metodológico da experiência com multiletramentos ora relatada, bem como chamo atenção para a necessidade de se pensar tais ações a partir de um olhar contextualizado sobre os interesses e as necessidades dos/as alunos/as, tendo-se como principal norteammento pedagógico a promoção de uma experiência sócio-interacionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991a, 1991b).

Fundamentação teórica

Com vistas à consecução dos objetivos previamente descritos, foram utilizados conceitos e categorias de análise da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), bem como foram desenvolvidas ações com base nos elementos de uma pedagogia dos multiletramentos propostos pelo GNL (2000[1996]), quais sejam: **prática situada**, **instrução explícita**, **enquadramento crítico** e **prática transformada**.

Em sua pedagogia dos multiletramentos, o GNL chama atenção para o fato de que as ações educacionais planejadas devem ser relevantes e contextualizadas, para que o/a professor/a possa apresentar metalinguagem que auxiliará o trabalho com a leitura de textos multimodais. Com base nesse trabalho de análise, espera-se que esses/as alunos/as se tornem cada vez mais críticos, transformando, assim, suas práticas de leitura e de produção textuais.

Em termos mais amplos, a **prática situada** se refere ao trabalho com textos a partir das experiências e das necessidades pessoais dos/as alunos/as, levando-se em consideração elementos sociais e culturais dos contextos de aprendizagem em questão, visto que “significados pertencem à cultura” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2). Os momentos de **instrução explícita** consistem em viabilizar a aprendizagem da metalinguagem necessária para se desenvolver análises textuais. Vale ressaltar, contudo, que esse foco no ensino de metalinguagem também deve ser feito de maneira contextualizada, deixando claro para os/as alunos/as a relevância desse compartilhamento de termos e categorias de análise para futuras discussões sobre textos multimodais que eles/as terão que ler e produzir.

Os conceitos e categorias de análise que foram apresentados aos/às alunos/as para o projeto ora relatado são propostos por Kress e van Leeuwen em sua gramática visual (2006), tendo em vista significados que se referem às representações construídas no texto multimodal, bem como suas relações com o leitor, além dos significados que surgem a partir da composição dos elementos textuais (verbais e imagéticos). Por questões de espaço, essa metalinguagem não será descrita neste artigo, mas pode ser vista, em língua portuguesa, e de maneira ilustrada, em Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), por exemplo.

Essa fase de preparação e de prática para análises mais consistentes também é permeada por uma necessidade de se criar oportunidades para que os/as alunos/as possam se posicionar diante do que leem dentro e fora de sala de aula, desenvolvendo, dessa maneira, sua capacidade de construir uma argumentação crítica sobre os textos multimodais utilizados (**enquadramento crítico**). Percebe-se, então, um desenvolvimento da capacidade do/a aluno/a de perceber elemen-

tos textuais (verbais e imagéticos) que devem ser considerados ao se fazer uma leitura crítica, bem como a maneira pela qual tais elementos podem ser mobilizados na produção de seus próprios textos, de maneira consciente e articulada (**prática transformada**), tendo-se em vista o trabalho com multiletramentos de modo contextualizado e relevante em sala de aula.

É importante destacar, contudo, que esses quatro elementos de uma pedagogia de multiletramentos não obedecem a uma ordem sequencial rígida. A prática situada, por exemplo, deve permear todas as fases das ações propostas. A instrução explícita não precisa acontecer em apenas um momento isolado, podendo, na verdade, acontecer em momentos diversos – o que possibilitaria uma maior percepção de conexão entre a metalinguagem aprendida e outras fases das ações planejadas.

Além disso, é evidente que o enquadramento crítico não acontecerá apenas a partir de certo momento, visto que, desde o início das ações planejadas, devem ser criadas oportunidades para os/as alunos/as exercitarem seu olhar crítico na medida em que vão se familiarizando com o suporte teórico-metodológico necessário para as ações a serem desenvolvidas. A prática transformada, por sua vez, não é percebida apenas na fase final do projeto, apesar de ser um momento em que essa questão fica mais destacada. O/A professor/a deve estar atento/a, evidentemente, às pequenas (e, por vezes, significativas) transformações que forem ocorrendo durante todo o processo, quando, então, poderá explicitar para os/as alunos/as os avanços que já têm sido percebidos.

Este projeto de multiletramentos também se desenvolveu com base em ações que primaram pela colaboração entre os/as alunos/as, entre eles/as e o professor, bem como entre aqueles/as e os materiais que leram tanto para a aprendizagem dos conceitos e categorias de análise, como para a frequente prática analítica em que foram inseridos durante todo o semestre. Com base nos estudos de Vygotsky (1991a, 1991b), essa escolha teórico-metodológica se dá devido à crença de que a construção de conhecimento ocorre de maneira mais eficaz e significativa quando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem interagem, trocam experiências, compartilham dúvidas, e servem de mediadores para a solução de problemas.

A seguir, são descritos os passos seguidos para a consecução dos objetivos que informaram as ações pedagógicas de multiletramentos desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Metodologia

O projeto de multiletramentos ora discutido foi concebido para ser desenvolvido no espaço de um semestre letivo. O grupo em questão era formado por alunos/as² da disciplina de Língua Inglesa – Avançado II, lecionada no último período da licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal da Paraíba.

O conteúdo programático desta disciplina foi organizado a partir de temas geradores. Tais temas foram escolhidos nas duas primeiras aulas com a ajuda dos/as alunos/as, com base em seus interesses e suas necessidades específicas, levando-se em consideração, principalmente, o fato de que quase todos/as se formariam naquele semestre. Os temas foram: *Multimodality and Multiliteracies* (Multimodalidade e Multiletramentos), *Teaching Grammar* (O Ensino de Gramática), *Films and Songs* (Filmes e Canções), *Motivation* (Motivação) e *Lesson Planning* (Planejamento de Aula), todos no contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira.

Ao longo do semestre, ao serem tratados os temas descritos, também foram abordados, de maneira contextualizada, a partir dos textos de leitura básica para a disciplina, itens léxico-gramaticais, tais como: expressões idiomáticas; marcadores discursivos; figuras de linguagem; inversão; orações subordinadas; dentre outros elementos linguístico-discursivos relevantes para alunos/as com nível avançado de proficiência na língua. Dessa maneira, procuramos manter uma atenção equilibrada entre temas, formas e funções da linguagem nas atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, tornando, assim, mais significativo o trabalho com o sistema linguístico no sentido de servir para alcançarmos objetivos preestabelecidos.

O primeiro tema a ser tratado no semestre, por meio de leituras e atividades dentro e fora de sala de aula, foi **Multimodalidade e Multiletramentos**, visto que o conhecimento sobre conceitos e categorias de análise da imagem, bem como sua implicação para o contexto de sala de aula, era essencial para todo o trabalho a ser desenvolvido no restante do semestre ao abordarmos os outros temas. Todos os outros quatro temas foram trabalhados a partir de recursos semióticos multimodais, de forma a inserir os/as alunos/as em uma experiência de aprendizagem baseada na inter-relação entre diferentes modalidades de construção de sentidos em textos diversos.

O projeto de multiletramentos desenvolvido com essa turma foi descrito e discutido com os/as alunos/as a fim de que soubessem, desde a primeira semana de aulas, o objetivo maior da disciplina: a produção de um texto multimodal para

2. Pelo comprometimento com o projeto de produções multimodais, meus especiais agradecimentos aos/as alunos/as do semestre letivo 2016.2: Ademair dos Santos, Beatriz Albuquerque, Brenda Aureliano, Edilson Teixeira, Gabriela Lyra, Isador Quintiere, Juliana de Souza, Lucas Veras, Mariane Freire e Raquel Moreira.

utilização em uma atividade de sala de aula que eles teriam que apresentar no formato de microaula, e que seria a última das três avaliações previstas. Durante todo o semestre, sempre que iniciávamos um novo tema, discutíamos sobre o andamento da criação do texto multimodal, momento em que contribuíamos com sugestões e esclarecimentos.

Além disso, todos/as os/as alunos/as tiveram que preencher um formulário no qual descreveram suas microaulas considerando os seguintes elementos: tema, objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos, avaliação e referências. Esse formulário foi enviado preenchido, no mínimo, duas vezes para o professor da disciplina a fim que lhes fossem dados retornos com orientações quanto aos pontos fortes da microaula sendo planejada, bem como quanto aos pontos que ainda precisavam de maior atenção para que estivessem prontos para lecionar a microaula para seus/suas colegas no final do semestre.

Vale ressaltar que os/as alunos/as nunca chegaram a mostrar versões iniciais de seus textos multimodais em sala de aula, pois todos/as queriam que fossem mostrados para os/as colegas apenas durante a microaula a ser lecionada no final do semestre por cada um/a deles/as. O professor da disciplina foi o único a conhecer as versões iniciais dos textos multimodais sendo criados ao longo do semestre, visto que precisava dar orientações também a esse respeito.

As microaulas aconteceram em dois dias, o que permitiu que cada um/a dos/as alunos/as tivesse até 50 minutos para sua apresentação. Ao término das apresentações do dia, todo o grupo apresentou comentários construtivos para o aperfeiçoamento de futuras práticas de sala de aula a partir do que os/as colegas apresentaram naquele dia.

Por fim, houve uma grande discussão na qual os/as alunos/as puderam expressar os pontos positivos e negativos da experiência durante o semestre, e também comentar acerca da relevância de se incluir textos multimodais em suas futuras aulas a fim de que também possam desenvolver em seus/suas alunos/as a capacidade de ler e de produzir textos que utilizem recursos semióticos além da linguagem verbal em seu cotidiano, i.e. sua competência comunicativa multimodal (BEZERRA, 2016; HEBERLE, 2010; ROYCE, 2007).

No tocante à coleta de dados para o presente relato, foram mantidos, pelo professor da disciplina, diários de aulas nos quais foram anotadas questões relevantes durante o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, tanto no tocante aos temas a serem tratados quanto aos aspectos léxico-gramaticais abordados nas aulas, tais como: 1) facilidade/dificuldade encontrada pelos/as alunos/as em compreender os conceitos e categorias de análise da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que lhes seriam úteis ao produzirem seus próprios textos multimodais para

a microaula que teriam que lecionar ao final do semestre; 2) desenvolvimento da compreensão sobre multiletramentos na medida em que outros temas eram abordados; 3) retorno dado pelos/as alunos/as sobre o processo de produção de seus textos multimodais, a partir dos quais foram dadas novas orientações sempre que necessário. Além desses diários de aulas, os formulários preenchidos por cada aluno/a para suas microaulas também foram úteis para entender o foco das atividades planejadas, quer sejam nos temas ou em questões linguísticas.

As imagens ilustrativas dos cinco textos multimodais³ descritos e discutidos na seguinte seção foram escolhidas por representar uma variedade de gêneros textuais (pôster de filme e vídeo de receita, por exemplo) e por demonstrarem, de maneira diversificada, competências específicas dos/as alunos/as ao produzirem seus textos multimodais (desenho e criação de *games*, por exemplo). Tais imagens são utilizadas apenas para representar visualmente o relato que é feito sobre a experiência de produção de cada um dos correspondentes textos multimodais, visto que este é o objetivo principal deste artigo.

Vale destacar que a utilização dos conceitos e categorias de análise da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) foi feita por cada aluno/a durante o processo de produção de seus textos multimodais (e explorado adicionalmente durante a microaula) a fim de demonstrar que pensaram em cada elemento de seus textos em termos das representações sendo feitas, das relações sendo construídas, e da composição textual criada. Neste relato, a ênfase está em delinear essa experiência com um projeto de multiletramentos a partir das potencialidades e dificuldades encontradas no caminho.

Resultados e discussão

Como já explicitado, foram lecionadas, no final do semestre, as microaulas a partir dos textos multimodais criados por cada professor/a em formação. A seguir, são apresentados, devido a restrições de espaço, apenas alguns desses textos, com comentários acerca do processo de sua criação. Chamo a atenção do/a leitor/a para a variedade de recursos tecnológicos que foram utilizados, bem como de gêneros textuais que foram produzidos, no intuito de criar textos multimodais significativos para a sala de aula em contexto de multiletramentos.

O primeiro texto (Fig. 1) traz um pôster de filme minimalista, que consiste em uma produção gráfica a partir da utilização de formas e traços simples, onde

3. O uso das imagens ilustrativas utilizadas neste artigo foi autorizado por cada aluno/a por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

menos é mais. Para produzir esse texto, a aluna, primeiramente, fez uma busca na internet por pôsteres de filmes em formato tradicional que também tivessem correspondentes em formato minimalista. Em seguida, ela procurou elencar os elementos que eram comuns em cada um dos dois tipos de produção gráfica para, então, começar a ensaiar uma produção própria de pôsteres minimalistas de filmes de sua preferência. Para tanto, ela teve que decidir quais elementos incluir em seu pôster minimalista a fim de criar uma identidade visual atrativa e eficiente.

Figura 1: Pôster minimalista do filme Harry Potter



Fonte: Imagem cedida pela aluna.

Como podem imaginar, esse longo processo de produção textual se compõe de momentos essenciais para a criação do texto final: leituras; compreensão dos elementos que compõem o gênero textual específico; conhecimento das escolhas disponíveis para a construção do texto imagético; e consideração acerca da adequação do texto produzido para utilização em atividade de sala de aula de inglês como língua estrangeira.

O foco linguístico da atividade de microaula criada pela aluna foi o ensino de gramática de maneira contextualizada, visto que esse foi o tema por ela escolhido dentre as possibilidades apresentadas no conteúdo programático da disciplina. Dentre outras atividades, ela pediu aos/às colegas em sala de aula, por exemplo, que fizessem perguntas para entenderem um pouco do processo de criação de um pôster minimalista, nas quais deveriam utilizar os seguintes itens

linguísticos: *why* (por que), *where* (onde), *when* (quando), *who* (quem), *what* (o que; qual) e *how* (como) – tendo-se em mente que sua aula foi criada para alunos/as de nível elementar de proficiência na língua inglesa.

O segundo texto (Fig. 2) é um vídeo no qual o aluno ensina uma receita de comida italiana. A escolha desse recurso tecnológico (vídeo), e desse gênero textual (receita), se explica, principalmente, pelo fato de o aluno ser *chef* de cozinha, o que tornou a experiência de assistir a um vídeo seu cozinhando muito mais significativa para seus/suas colegas.

Ademais, o processo de criação desse texto multimodal foi algo fortemente baseado nos interesses e nas habilidades do aluno, o que lhe proporcionou um grau maior de confiança em superar desafios no tocante à fluência. Esse aspecto foi destacado pelo próprio aluno durante o processo de criação do texto, e também, mais uma vez, no momento de compartilhamento de opiniões depois das apresentações.

Figura 2: Vídeo de receita de comida italiana.



Fonte: Printscreen da tela inicial do vídeo cedido pelo aluno.

O foco linguístico dessa microaula foi o trabalho com vocabulário relacionado à gastronomia, bem como também houve planejamento no sentido de estimular estratégias para compreensão oral para que os/as colegas pudessem lidar com o conteúdo do vídeo de maneira ativa durante sua reprodução, por meio de perguntas de pré-audição e de uma atividade de escrita pós-audição.

O vídeo da Figura 3, por sua vez, trata de uma história de mistério na qual o personagem principal é um profissional especializado em leitura de linguagem corporal. Esse vídeo foi produzido utilizando-se slides de *PowerPoint*, a partir de suas funções para edição de vídeo. O objetivo principal da atividade foi possibi-

litar aos/às colegas experiências de percepção sobre a relevância da linguagem corporal nos processos comunicacionais cotidianos e profissionais. Para tanto, a aluna montou uma história que seria seguida com a passagem dos slides a partir das escolhas feitas pelos/as colegas em sala de aula. Em outras palavras, dependendo das escolhas feitas, a história teria um final diferente – o que causou grande interesse e concentração nos/as colegas devido à imersão que foi criada no mundo ficcional do vídeo.

Figura 3: Slides interativos (história de mistério).



Fonte: *Printscreen* de tela do vídeo cedido pela aluna.

O foco linguístico da atividade foi o trabalho com vocabulário referente a partes do corpo, e adjetivos que descrevem atributos físicos, personalidades e estados mentais, imaginando que se tratava de um grupo de alunos/as de nível pré-intermediário de proficiência na língua inglesa. Com base no vocabulário aprendido durante a atividade preparatória antes do vídeo, os/as colegas poderiam seguir a história a partir de suas próprias escolhas (que foram feitas com base no voto da maioria). Por fim, os/as colegas tiveram que experimentar criar situações utilizando linguagem corporal para representar as situações que lhes foram entregues para atuarem – momento em que ficou bastante evidente a importância de destacarmos em sala de aula o lugar de relevância de outros recursos semióticos além da linguagem verbal oral ao tratarmos de diálogos (como também é o caso dos padrões de entonação).

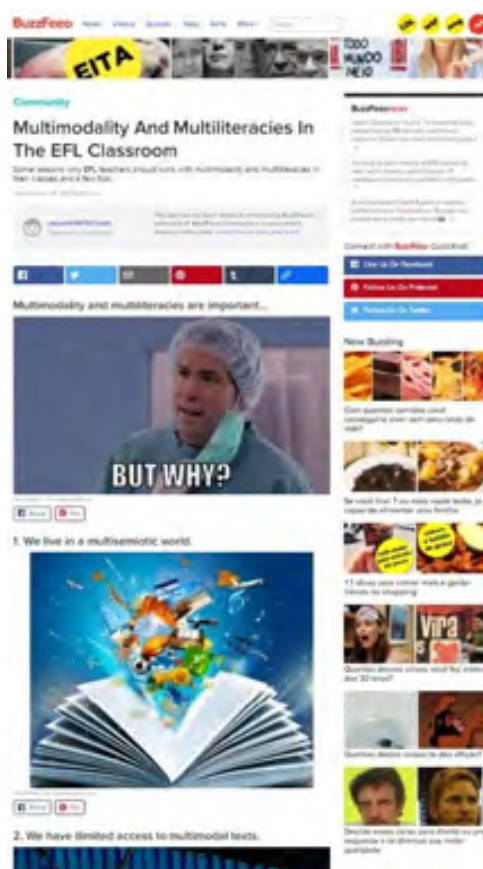
O texto seguinte (Fig. 4) consiste em uma postagem no site *BuzzFeed*, na qual a aluna teve como objetivo principal criar uma lista de motivos pelos quais professores/as devem incluir questões multimodais em seus planos de aula. A escolha da aluna em criar uma postagem (no formato de lista) nesse site se deu, principalmente, pelo fato de ser um novo gênero textual, bem característico da sociedade conectada pela internet, por meio do qual as pessoas abordam temáticas diversificadas por meio de listas de itens a serem descritos, apenas elencados, ou mesmo discutidos. Uma característica marcante desse gênero textual também é o lugar de protagonismo que as imagens ocupam na co-construção da mensagem que o texto multimodal apresenta. Outro traço que o define é o texto verbal preceder/introduzir a imagem, que tanto pode ser estática (p. ex.: fotografia) como dinâmica (p. ex.: *gif*).

Em seu processo de escolha, a aluna optou por criar um texto multimodal de um gênero textual com o qual tinha contato frequente, o que lhe possibilitaria uma maior capacidade comparativa entre postagens diversas naquele site específico a fim de poder decidir quais dessas características seriam incorporadas em sua produção específica. Para tanto, ela teve que não apenas decidir quais pontos abordar no texto verbal, mas também teve que considerar quais imagens seriam mais eficazes para a construção da mensagem pretendida.

Todas essas decisões foram essenciais para a atividade que proporia em sala de aula para seus/suas colegas: a criação de uma postagem no site *BuzzFeed* a partir das características discutidas – tendo sido esse o foco discursivo da atividade planejada e desenvolvida pela aluna.

Esse processo decisório da escolha das imagens (com o critério de vê-las como corresponsáveis pelos sentidos do texto multimodal) havia sido discutido em sala de aula ao apontarmos que não podemos considerar as imagens, nos mais diversos textos multimodais, como simples adornos ou ilustrações da mensagem construída pela linguagem verbal (MARTINEC; SALWAY, 2005; UNSWORTH, 2001; VAN LEEUWEN, 2011).

Figura 4: Postagem no site *BuzzFeed*.



Fonte: Printscreen da postagem cedido pela aluna.

A Figura 5, por fim, apresenta parte inicial de um videogame criado por outra aluna exclusivamente para esta microaula. Esse é outro ótimo exemplo de como os talentos individuais dos/as alunos/as podem ter espaço mais real quando pensamos em atividades na quais eles/as devem estar totalmente envolvidos, da preparação à execução. Neste caso específico, o professor não imaginava que a aluna sabia criar videogames, mesmo que, na visão da aluna, ela apenas sabia utilizar ferramentas básicas, criando, assim, videogames menos complexos.

O que, para ela, parecia básico, para a turma e para o professor foi algo verdadeiramente impactante. Vale destacar que outro aluno também criou um videogame, no qual conhecíamos um personagem que sofria de depressão e que precisava da ajuda dos/as colegas de sala para avançar em desafios pré-estabelecidos. Esse outro aluno criou esse videogame para tratar de um dos temas abordados durante o semestre: a questão da motivação na aprendizagem (de línguas).

Voltando ao videogame da aluna (Fig. 5), vale informar que o tema que ela escolheu para a história criada foi, também, um daqueles previstos e discutidos no semestre letivo, qual seja: métodos e abordagens para o ensino de gramática

na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Podemos ver, portanto, que os/as alunos/as puderam tratar de temas importantes para sua formação docente por meio de textos multimodais de sua criação a serem utilizados em atividade de sala de aula com os/as colegas nos dois dias das apresentações finais dos projetos.

Figura 5: Videogame sobre métodos e abordagens.



Fonte: *Printscreen* do videogame cedido pela aluna.

No início do jogo, o/a jogador/a é recepcionado/a pelo mestre, que o/a guiará durante a jornada para alcançar o objetivo final. O nome do mestre foi o mesmo do professor da disciplina, o que criou uma imediata reação positiva dos/as colegas durante a apresentação, visto que o professor, obviamente, também estava presente – tendo sido um momento muito envolvente e divertido para todos/as os/as envolvidos/as na atividade planejada.

A cada fase do jogo, os/as colegas tinham que escolher entre alternativas para responder uma pergunta sobre métodos e abordagens tratados em certo momento do semestre letivo. Quando acertavam, seguiam para outra fase do jogo. Quando erravam, tinham outra chance para seguir adiante no jogo. Esse momento foi muito produtivo, pois todos/as puderam revisar esse tema, que não é exatamente simples, e o mais importante: isso foi feito de maneira muito interativa e divertida.

Assim como ficou claro com esse texto multimodal em específico (video-game), os/as alunos/as também destacaram o fato de que, ao terem que pensar em todo o processo de criação para seus próprios textos multimodais, eles/as

punderam revisar o tema que haviam estudado durante o semestre, contribuindo, dessa maneira, para solidificar a compreensão. Além disso, eles/as destacaram que também foi muito útil para poderem pensar em maneiras de incluir o trabalho com textos multimodais em suas futuras práticas docentes.

Considerações finais

Neste artigo, foi feito um relato de projeto de multiletramentos no contexto da licenciatura de língua inglesa. Como objetivo geral, procurou-se demonstrar a relevância de se desenvolver uma prática docente pautada pela inserção de textos multimodais em sala de aula de maneira teoricamente embasada e metodologicamente atrativa para os/as alunos/as. Para a consecução deste objetivo geral, alguns objetivos mais específicos foram estabelecidos, cujos resultados gerais estão resumidos a seguir.

Primeiro, foi definido como um passo importante da concepção de um projeto de multiletramentos a questão do planejamento, que vai desde o pensar sobre os temas que serão abordados na disciplina, bem como os itens léxico-gramaticais a serem estudados, até o estímulo de uma postura de pesquisador/a no/a aluno/a, pois a eles/as caberia a decisão do foco de suas microaulas, de qual texto multimodal seria criado, e de como ele seria explorado nas atividades propostas para os/as colegas em sala de aula no dia das apresentações.

Quanto à escolha de qual texto multimodal criar, os/as alunos/as tiveram que passar por fases decisórias ainda mais específicas, quais sejam: como o texto multimodal estaria relacionado ao tema escolhido (p. ex.: ensino de gramática, no texto da Fig. 5); quais elementos característicos do gênero textual específico estariam presentes no texto a ser produzido (o que requereu um trabalho de conhecimento desses elementos *a priori*); e como o texto seria composto a partir dos conceitos e categorias de análise da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006), estudados no início do semestre.

Segundo, também foi evidente quão importante foi criar uma postura engajada dos/as alunos/as desde o início do semestre. Devo salientar, contudo, que esse engajamento não aconteceu de imediato, pois houve, compreensivelmente, certa resistência à ideia de que seriam produtores de textos multimodais, e que, além disso, tais textos seriam utilizados como principal recurso para a microaula que teriam que lecionar no final do período letivo. Para superar essa questão, as atividades planejadas para apresentação dos conceitos e categorias de análise da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006) foram muito úteis, pois, como

elas foram eminentemente práticas, os/as alunos/as puderam ver muitos exemplos de textos multimodais, dos mais variados gêneros textuais, em diversos recursos tecnológicos, para poderem perceber como tais textos eram construídos a partir de escolhas específicas dentro das possibilidades sistêmicas oferecidas pelas imagens e também pelo texto verbal.

Outro aspecto do projeto que também causou preocupação inicial nos/as alunos/as foi o fato de que teriam que se familiarizar bem com o tema escolhido para ser abordado por meio do texto que criariam. Por exemplo, para criar o videogame sobre um personagem com depressão, o aluno precisou ler mais sobre motivação do que os/as outros/as colegas de classe – visto que esse era o tema que ele havia escolhido para ser o mote de sua microaula a partir da utilização do texto que produziria. Esse aluno, por exemplo, chegou a falar com o professor sobre a possibilidade de não participar do projeto, pois estava se sentindo muito inseguro quanto ao texto multimodal que teria que criar – mesmo já tendo decidido que seria um videogame. Felizmente, com apoio do professor, o aluno decidiu enfrentar esse receio, e, para sua própria surpresa (mas não do professor), teve sua microaula avaliada com nota máxima, também tendo sido muito elogiado pelos/as colegas, especialmente pela qualidade do videogame que havia criado para tratar de tema tão delicado.

Destaco esses dois pontos para enfatizar que o percurso de planejamento, implementação e desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em sala de aula não está livre de percalços e dificuldades, especialmente pelo fato de que os/as alunos/as, em geral, estão acostumados a lhes serem exigidos que dominem, quase exclusivamente, o conhecimento sobre a linguagem verbal (a língua inglesa, neste caso), deixando em segundo plano o trabalho com outros recursos semióticos. É justamente esse convite de mudança de olhares e de foco no ensino de línguas (e de qualquer objeto de estudo, na verdade) que um projeto de multiletramentos faz. Destaco, ainda, que esse processo de repensar a prática de sala de aula deve ser baseado nos contextos locais, respondendo a necessidades e objetivos particulares dos sujeitos envolvidos no processo, visto que “a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento” (MOITA-LOPES, 2006, p. 85).

Por fim, quanto aos resultados obtidos com esse projeto aqui relatado, podemos destacar alguns aspectos principais no que concerne tanto a prática do professor como a experiência dos/as alunos/as durante o semestre. Por meio deste projeto, os/as participantes envolvidos/as destacaram:

- a) Maior clareza da relação entre os temas a serem tratados na disciplina e os interesses individuais dos/as alunos/as – o que permitiu também ao professor poder abordar o conteúdo de maneira mais significativa e contextualizada;
- b) Maior engajamento dos/as alunos/as durante as atividades de sala de aula (e também com as tarefas de casa), visto que, sempre que possível, abordávamos em sala de aula, por exemplo, o progresso individual deles/as na produção do texto multimodal;
- c) Maior segurança sobre como pensar atividades para seus/suas futuros/as alunos/as a partir de textos que permeiam seu cotidiano e que podem criar maior proximidade entre o conteúdo programático a ser tratado e a realidade concreta daqueles;
- d) Maior confiança em se perceberem também capazes de produzir textos multimodais eficientes, tanto do ponto de vista de conteúdo quanto de estética, a partir do conhecimento de como esses textos constroem sentidos por meio da inter-relação entre os diferentes recursos semióticos que os compõem.

Espero com este relato ter podido demonstrar como um trabalho articulado entre professores/as e alunos/as tem rico potencial para fomentar a co-construção do conhecimento a partir de atividades que sejam significativas e atrativas, i.e. representativas de práticas situadas, especialmente quando se tem em mente uma quebra de paradigmas sobre o invariável protagonismo da linguagem verbal na sala de aula de línguas, i.e. exemplificando uma prática transformada.

É importante enfatizar, contudo, que essa quebra de paradigmas não significa dizer que a linguagem verbal vai estar, agora, em segundo plano. Ao contrário, ela deve ocupar, sim, lugar de destaque na sala de aula de línguas, pois, afinal, também precisa ser aprendida para se chegar a níveis maiores de competência comunicativa. O que se sugere com práticas de multiletramentos é que outros recursos semióticos, que não raro são esquecidos na prática diária de sala de aula, possam ser introduzidos a partir de um lugar também de protagonismo, pois, em vários gêneros textuais (p. ex.: anúncios de revistas, pôsteres de filmes, capas de CDs), a imagem pode ser responsável pela maior parte dos sentidos sendo construídos.

Por fim, gostaria de fazer um convite a professores/as das mais variadas disciplinas do currículo escolar no sentido de iniciarem e/ou ampliarem as oportunidades criadas em sala de aula para que seus/suas alunos/as possam trabalhar com textos multimodais para além da simples visão das imagens como ilustrações dos textos verbais, com base em atividades situadas em suas práticas diárias com a linguagem. Dando-se a devida importância aos diversos recursos semióticos que compõem os mais variados gêneros textuais com os quais os/as alunos/as têm que lidar no seu cotidiano, é possível estimular uma experiência de leitura e de produção textual mais inclusiva, contextualizada e emancipatória, que lhes permita transformar suas próprias práticas. Portanto, mãos à obra! A experiência tem mostrado que os resultados tendem a valer muito a pena.

Referências

- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BEZERRA, Fábio. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. In: NÓBREGA, C.; ARCOVERDE, R.; BRANCO, S. e FARIAS, W. (Orgs.). *Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas*. Campina Grande: UFCG, 2016. p. 189-204.
- GNL – GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000[1996]. p. 9-36.
- HEBERLE, Viviane. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.
- _____. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S. e SALOMÃO, A. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II*. Campinas: Pontes Editora, 2012. p. 83-106.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres, Nova York: Routledge, 2006.
- MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005.
- MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.
- NASCIMENTO, Roseli; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____ e MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.
- _____. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: _____ e BOWCHER, W. (Orgs.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.
- SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- UNSWORTH, Len. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2001.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing social semiotics*. Londres, Nova York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality and multimodal research. In: MARGOLIS, E. e PAUWELS, L. (Orgs.). *The SAGE handbook of visual research methods*. Londres: Sage, 2011. p. 549-569.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO

THE CONTRIBUTIONS OF THE MULTIMODALITY APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING MEDIATED BY THE TEXTBOOK

Záira Bomfante dos SANTOS¹

Andressa Biancardi PUTTIN²

RESUMO: Este trabalho visa discutir as contribuições da abordagem da Multimodalidade no ensino de língua inglesa na educação pública no contexto brasileiro e a contribuição do livro didático nesse processo de mediação. Para tanto, recorreremos às contribuições de Kress (2010); Kress e Bezemer (2008) para observar a paisagem semiótica dos textos, mais especificamente os textos materializados nos livros didáticos. Para discussão, são trazidas algumas considerações sobre a inserção do livro didático no contexto nacional bem como sua paisagem semiótica e as possibilidades que o uso dessa ferramenta pode trazer para o desenvolvimento da linguagem como prática social por meio do engajamento em diferentes gêneros textuais e diferentes estilos de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Multimodal. Ensino. Livro didático.

ABSTRACT: This work aims to discuss the English language teaching in the Brazilian context through multimodality and the contribution of the textbook in this process of mediation. To do so, we use the contributions of Kress (2010), Kress and Bezemer (2008) to observe the semiotic landscape of texts, more specifically texts materialized in the textbooks. For discussion, we bring some considerations about the insertion of the textbook in the national context besides its semiotic landscape and the possibilities that the use of this tool brings to the development of language as social practices through the engagement in the different textual genres and different styles of communication.

KEYWORDS: Multimodal Approach. Teaching. Textbook.

Considerações iniciais

O ensino de línguas, ao longo do seu percurso histórico, passou por diversas mudanças, em especial, a inglesa, afinal, segundo Leffa (2001), ela é a língua adicional mais estudada no mundo atualmente devido a uma série de questões,

1. Docente no Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, campus CEUNES/São Mateus. E-mail: zaira.santos@ufes.br. Trabalho desenvolvido no LEAL-Laboratório de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas da UFES como parte do projeto intitulado "O ensino de línguas e a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos no norte do estado do Espírito Santo", com apoio do Edital FAPES/CNPq nº 04/2017, processo 80657834.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEGEB/CEUNES/UFES. São Mateus, Espírito Santo. Email: biacardiuttin@hotmail.com.

entre elas, o fato de ser utilizada na grande maioria das publicações científicas, de ser falada por mais de um bilhão de pessoas e de ser meio de comunicação em negociações mercadológicas internacionais; por tais motivos, – o inglês é a língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

No cenário de ensino da língua, o livro didático de língua inglesa é uma realidade no sistema brasileiro de educação pública. Mesmo que os alunos tenham garantido o direito constitucional de aprender pelo menos uma língua estrangeira na educação básica, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inseriu o livro de língua inglesa na política de distribuição muito recentemente. Em 2012 foi realizada a primeira distribuição do livro didático, doravante (LD), de língua estrangeira para os anos finais do ensino fundamental na educação básica, constituindo-se uma importante ferramenta utilizada no trabalho pedagógico do professor. Além disso, também em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados.

Segundo Dias e Vian Jr. (2017), nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, o livro didático de língua inglesa tem papel essencial, representando, em muitos casos, umas das únicas formas de contato com a cultura estrangeira e a língua utilizada nos contextos onde se usam o inglês como língua oficial, segunda língua ou adicional.

Com base nessas ações, voltamos o nosso olhar para o livro didático no ensino de línguas, como ele tem potencializado o trabalho pedagógico do professor e como a sua constituição tem possibilitado a mediação de um ensino que considere a multiplicidade de linguagem e cultura na formação cidadã dos alunos. Para tanto, selecionamos três coleções aprovadas no PNLD-2015, a saber: *Team up*, *Time to Share*, *Way to English*, para o 6º ano, com a finalidade de observar, de maneira não exaustiva, por meio da seleção de algumas propostas, como essa multiplicidade de aspectos é colocada em cena e articulada. A escolha dos livros de 6º ano justifica-se no argumento de que em muitas realidades de ensino, esse período é o primeiro contato em contexto formal que os alunos da educação básica pública possuem com a língua inglesa. Assim, sentimo-nos motivadas a investigar como têm sido construídas e articuladas propostas para o ensino da língua inglesa nessas coleções. Ressaltamos que o presente trabalho tem um caráter exploratório, visto que selecionamos algumas propostas no interior do LD e buscamos observar como a multiplicidade de modos e recursos semióticos são articulados no processo de produção de significados. Essas observações apontam para determinadas direções, como a presença de multisemioses nos LDs.

Torna-se relevante pontuar que muito tem sido discutido nas pesquisas no âmbito nacional e internacional sobre os usos sociais da leitura e da escrita e o desdobramento no contexto de ensino. Cada vez mais deparamo-nos com termos como, letramento, multiletramentos, multimodalidade, letramento crítico, letramento cultural, letramento literomusical etc. numa perspectiva de situar o que as pessoas fazem da leitura e escrita e como usam em diferentes contextos históricos e culturais, rompendo com uma noção de que a leitura e escrita é apenas mediada de forma singular por um conjunto de procedimentos, técnicas neutras com vista a uma formação homogênea.

Prosseguindo na discussão dos termos, trazemos a visão de Kress ao tratar a questão, pois o autor defende o uso da expressão letramento no singular, pois considera a linguagem e o letramento fenômenos que se realizam no ambiente social, as variações se devem tanto à linguagem quanto ao letramento, dispensando outras nomenclaturas:

Se assumimos que o idioma é dinâmico porque é constantemente remetido pelas respostas de seus usuários às demandas de seu ambiente social, nós não precisamos então inventar uma pluralidade de letramentos: é uma característica normal e absolutamente fundamental da linguagem e do letramento serem constantemente refeitos em função das necessidades do momento; não é autônomo ou estável, nem é um fenômeno único e integrado. É desorganizado e diversificado e não precisa de pluralização. (KRESS, 1997, p. 115).

Nessas considerações, Kress deixa claro a relação dialética do uso da língua com seu ambiente social, sendo redundante mover-se para um inventário de nomes. Nessa perspectiva, Street (2014, p. 147) reitera o uso do termo pluralizado, apontando para uma dimensão estratégica pois “a noção de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo”, defendendo a pluralidade dos letramentos como correlata à heterogeneidade da linguagem.

Nesse sentido, abarcamos, neste trabalho, uma concepção de ensino voltado na perspectiva dos multiletramentos e o diálogo com a abordagem multimodal, visto que, na nossa visão, este diálogo pode colaborar na formação de um sujeito mais preparado para nossa realidade tecnológica e multifacetada. Esse ensino da língua pressupõe: a língua para além de (e não somente como) um sistema de normas e códigos; o contato com diversos gêneros textuais e experiências/vivências em situações comunicativas que considerem o contexto e os interlocutores envolvidos; e práticas multiletradas que retratam as diversas paisagens semióticas imbricadas na multimodalidade textual disponível atualmente. Nesse viés, acredi-

tamos que o papel do ensino de Língua Inglesa visará não somente “o aprimoramento de capacitações linguísticas, ele abrangerá, concomitantemente, a formação cidadã e a crítica no processo de construção de sentidos” (FERRAZ, 2015, p. 18).

Nesses moldes, o ensino de uma língua adicional, no contexto atual, está para além de traduzir significados literais das palavras; faz-se necessário que o aluno desenvolva um conjunto de habilidades e as utilize de forma contextual, dialógica, que participe numa posição ativo-responsiva (Bakhtin, 2003) da construção do significado e de forma multimodal (gestual, visual, auditiva, imagética); concebemos que esta modalidade de ensino propicia a aprendizagem como prática social,

Ler e escrever em qualquer domínio, seja a lei, canções de rap, redações acadêmicas, histórias em quadrinhos, ou qualquer outra coisa, não são apenas formas de decodificações de impressão, [...] mas diferentes tipos de práticas sociais. (GEE, 2007, p. 18).

Diante dessas considerações direcionamos o nosso olhar nas seções seguintes para a interface dos multiletramentos e da multimodalidade; as mudanças da paisagem comunicacional dos textos que circulam em práticas letradas em que os estudantes se engajam no contexto educacional; o Programa Nacional o Livro didático e as possibilidades de produzir sentido por meio da mobilização e escolha de modos semióticos, como tipografia, imagem, escrita, layout etc, considerando os recursos desses modos.

Os (multi)letramentos e a (multi)modalidade

A acepção do termo multiletramentos designa à pluralidade de práticas sociais e os usos da linguagem justificam a adoção do termo letramento em sua forma plural e a inclusão do prefixo por dialogar com o berço teórico inscrito nos estudos multiculturais, somada à recente multiplicidade dos modos representacionais. Essa perspectiva tem se envolvido numa agenda pedagógica internacional para redesenhar a paisagem social e educacional, considerando o aumento significativo da diversidade cultural e linguística em uma economia global, e “a complexidade dos textos no que se refere a formas não-linguísticas, multimodais de representação, comunicação, não somente limitado a isso, como também aquelas afiliadas as novas tecnologias” (JEWITT, 2008, p. 245).

Essa multiplicidade de culturas e semióticas rompe dicotomias entre culto/inculto; letrado/iletrado; popular/erudito etc. que considera a diversidade de

linguagem – multimodalidades – sensível em cada contexto cultural. Nos termos de Kress (2010), há uma revolução no terreno da comunicação que desafia a estreita noção de texto como língua escrita ou como imagem. Essa revolução tem como elemento-chave a instabilidade e as dificuldades que ela coloca a modelos de comunicação estáveis, livre de conflitos, além da mudança no conceito de autoridade. Diante dessas conceituações, interpretamos a abordagem da multimodalidade como eclética, ancorando-se em várias teorias linguísticas, emergindo, assim, com o objetivo de perceber o processo de produção de significados (*meaning making*) a partir do interesse de seu produtor em um contexto comunicativo. Ora, evidentemente, se paisagem comunicacional é marcada por uma diversidade de linguagem e formas de negociar significados, os textos irão se materializar por vários modos semióticos.

Para Iedema (2003), a tendência para uma apreciação multimodal de criação de significados centra-se em torno de duas questões: primeiro, a descentralização da linguagem como forma favorável de produzir significado; e em segundo lugar, a (re)visão e o encobrimento dos limites tradicionais entre os papéis atribuídos a linguagem, página, *layout*, imagem, *design*, e assim por diante. O encobrimento dos limites entre as diferentes dimensões semióticas de representação está ligado às mudanças da paisagem semiótica e a (pre)disposição da produção humana em direção a uma produção de significado multimodal.

No que se refere a primeira questão, é inegável que na era da globalização e da tecnologia a paisagem semiótica tem sido cada vez mais povoada por práticas complexas de discursos sociais e culturais, possibilitando a amálgama de aspectos políticos e culturais, revelando-se, assim, uma mudança de paisagem. A essência dessas considerações nos projeta para uma lógica da comunicação cada vez menos linear, menos hierárquica, mais circular e recombinadas livremente. Esses novos estilos de produzir significados têm gerado novas estéticas textuais, arranjos composicionais, principalmente nessa era *design* digital.

Em relação à segunda questão, ao asseverar a (pre)disposição humana para a produção multimodal, traz para o centro da discussão a noção de signos complexos em que operam para servir a funções de complementariedade na constituição de um conjunto multimodal. Em outras palavras, a linguagem oral e a escrita não são colocadas como os meios únicos e completos para a representação e comunicação, mas ao contrário, na era em que a multiplicidade de fontes semióticas está no foco, em que a multimodalidade está se movendo para o centro da ação comunicativa, modos semióticos além da linguagem, segundo Kress e van Leeuwen (2001), são tidos como capazes de servir para a represen-

tação e comunicação. Nesta perspectiva, na seção seguinte buscamos, em linhas gerais, trazer algumas considerações sobre a mudança da paisagem comunicacional nos livros didáticos.

A paisagem comunicacional no livro didático: algumas considerações

Esta seção situa o presente trabalho no contexto da produção acadêmica centrada na análise de LD sob uma perspectiva multimodal. No que se refere aos estudos da multimodalidade, o pesquisador Gunther Kress pode ser considerado um dos pioneiros nessa área. Na concepção defendida por este autor, a multimodalidade é um dos desdobramentos da Semiótica Social. Esta teoria constitui-se como uma abordagem para a comunicação que busca entender como as pessoas se comunicam através de uma variedade de formas em situações sociais específicas. Assim, o texto constitui-se como a materialização da mensagem, composto por diversos modos e recursos semióticos, sendo, portanto, multimodal.

Os textos são constituídos pela coexistência de uma ampla variedade de modos representacionais e comunicacionais. Assim, é possível inferir que sons, movimento, imagens, palavras são algumas possibilidades dos modos que podem integrar a materialização de um texto.

No que se refere ao LD, é possível observar que, por diversas vezes, Kress (1995a) recorreu a trechos de LD para servir de exemplo às suas explicações teóricas. O autor (1995a, p. 27) utiliza duas páginas de LDs para mostrar que, mesmo quando mais da metade do espaço é composto por imagens, ainda predomina a ideia de que o texto é verbal e a imagem está servindo como um detalhe ilustrativo. Nas publicações em coautoria com van Leeuwen, há vários trechos de LDs, (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Além disso, vale mencionar o projeto sobre multimodalidade e LD, desenvolvido por Bezemer e Kress (2008). Os autores analisaram 23 LDs de Inglês, 19 de Ciências e 17 de Matemática, das décadas de 1930, 1980 e 2000, o que deu origem a três publicações principais.

Em Bezemer e Kress (2008), observa-se que o foco dos autores é descrever a metodologia desenvolvida por eles para analisar LDs a partir de uma perspectiva multimodal. Para tanto, os pesquisadores definem alguns conceitos principais, como signo, o qual é tido como um “elemento em que significado e forma estão combinados numa relação motivada pelo interesse de quem está produzindo o signo” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 170). Além disso, é feita a distinção entre modo de recurso. De acordo com os autores, um modo de comunicação é constituído por vários recursos, por exemplo, o modo da linguagem oral tem

recursos como tom, altura, velocidade, pausas, entre outros. Cada imagem tem uma combinação específica dos elementos que as constituem e podem apresentar linhas, formas, cores, tamanhos e molduras diferentes. Assim, o produtor de sentido mobiliza vários recursos e modos ao se comunicar, por isso, os textos que se produzem podem ser considerados multimodais. No caso dos LDs, os autores encontraram quatro modos predominantes: imagens, tipografia, layout e escrita, os quais foram explorados nos dois trabalhos publicados posteriormente.

Bezemer e Kress (2009) concluem que os LDs têm se tornado cada vez mais visuais, e que, nos livros de Ciências mais recentes, por exemplo, o texto dificilmente seria compreendido sem a presença de imagens. E, na terceira publicação derivada deste projeto, os resultados de Bezemer e Kress (2010) mostram que tipografia, imagem, escrita e layout são determinantes para o significado do texto, estabelecendo diferentes relações com o leitor. Além disso, os autores afirmam que esses aspectos precisam ser levados em consideração nas análises e avaliações de LDs.

É nesse contexto que buscamos estudar um objeto ainda pouco explorado, os livros didáticos de língua inglesa no ensino fundamental. Esta análise fundamenta-se nos conceitos da Semiótica Social, da Multimodalidade, considerando as imagens dos Livros Didáticos de Língua Inglesa, mas também outros aspectos visuais, inclusive daqueles que são predominantemente escritos. Assim, busca-se levantar possíveis significados produzidos pelos recursos visuais que constituem os livros didáticos e a relação deles com os textos escritos para o desenvolvimento do ensino de língua Inglesa. Nesse sentido, que nas seções seguintes, buscamos situar PNLD e o professor bem como a materialização dos modos semióticos nas propostas dos livros didáticos de língua inglesa.

Situando o Programa Nacional de Livro Didático – PNLD – e sua relação com o professor

Para compreender o livro didático no contexto brasileiro, o seu papel, as políticas voltadas para sua implementação, é importante entender a dinâmica do PNLD e a elaboração do Guia dos Livros. O Guia é um produto do PNLD, em que constam resenhas das coleções selecionadas, a fim de que os professores da rede pública possam ter uma visão geral dos títulos para escolher o LD que será adotado no ano letivo.

O processo de elaboração do Guia é bastante complexo. Em linhas gerais, em um primeiro momento as escolas públicas se inscrevem, manifes-

tando o interesse de receber os LDs, por meio de uma adesão formal, com processos específicos, estabelecidos e divulgados pelo PNLD. Em seguida, são publicados os editais para que as editoras inscrevam as coleções didáticas para análise. Após o término das inscrições, é feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), permanecendo apenas as coleções que se enquadram nas especificações do edital. Um guia é elaborado e enviado para as escolas e disponibilizado online, para que os professores escolham as obras a serem adotadas.

Após a seleção pelo PNLD, cabe aos docentes a decisão sobre o livro a ser adotado, o que exerce influência no processo de criação do LD, já que as editoras querem que suas obras sejam escolhidas. As razões que levam os professores a optarem por um determinado livro constituem um tema complexo, extenso e não são o foco deste trabalho.

Destacando a relevância dessa ferramenta no contexto de ensino, segundo Silva (2012), além de consagrado, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula no ensino Básico. Grande parte dos professores ancoram-se no livro didático para desenvolver seu trabalho pedagógico. Logo, o livro didático ainda é, em pleno século XXI, uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula, é um dos aparatos de consulta mais empregados pelos professores.

Conclui-se, portanto, que os LDs integram o sistema educacional brasileiro de maneira crucial, interferindo nas práticas pedagógicas e, até mesmo, determinando-as. Em contrapartida, para chegar à sala de aula, eles percorrem um longo caminho, que envolve sua elaboração e o processo de seleção a que são submetidos. Dessa forma, os LDs utilizados atualmente possuem seu formato e conteúdo muito influenciados pelos critérios dos professores que decidem o LD que será utilizado.

Diante dessas considerações, buscaremos observar como as propostas de leitura, escrita, ensino de gramática, por meio de um repertório de gêneros textuais, podem propiciar possibilidades de negociação de sentidos, contribuindo para a formação dos alunos e a capacitação linguística.

Os dados

Nesta seção selecionamos algumas propostas de atividades das coleções do PNLD 2015, a saber: *TEAM UP* (Macmillan Education), *TIME TO SHARE* (Editora Saraiva) e *WAY TO ENGLISH* (Editora Ática), com vistas a observar a multiplicidade semiótica, como os modos semióticos são articulados e contribuem no

processo de produção de sentido e de ensino e aprendizagem. Esses modos e seus recursos auxiliarão a reflexão acerca da diversidade de opções de trabalhar com textos multimodais no que diz respeito ao processo de letramento; o que trazem os livros didáticos no que diz respeito aos recursos multimodais; a forma de trabalhar a gramática; os diferentes gêneros textuais e as diferentes formas em que as práticas sociais da linguagem podem ser trabalhadas.

Ao lançarmos um olhar panorâmico para os livros dos 6º anos do ensino fundamental da educação básica selecionados, deparamo-nos com algumas características:

- ✓ Uma grande diversidade de gêneros multisemióticos;
- ✓ Uma diversidade de assuntos/temas a serem problematizados;
- ✓ Atividades objetivando o uso da leitura, escrita, audição (*listening*), vocabulário, e gramática;
- ✓ Uso recorrente de imagens, muitas no formato de foto e de desenho;
- ✓ Seções para que o aluno utilize a língua como forma de lazer/diversão.

Diante dessas características, o exemplo selecionado abaixo (Figura 1) mostra como o uso semiótico da imagem auxilia a compreensão e realização das atividades propostas. Por meio da articulação da imagem e do texto o aluno é capaz de realizar as atividades inferindo os significados das palavras de acordo com o contexto com a qual elas serão usadas no texto, uma vez que cada palavra tem uma função específica. Analisamos por exemplo a palavra *JAKE*, o nome de um personagem do jogo, o jogador terá, então, que clicar na palavra *PLAY* a fim de jogar com esse personagem, mesmo sem saber o que tal palavra significa, pois ele consegue inferir a partir do recurso semiótico desse modo. As palavras *JAKE* e *PLAY* têm a mesma tipografia e cor, mantendo uma relação – rima – entre elas. Dessa forma, entende-se que para usar este personagem no jogo a palavra a ser clicada será *PLAY*. Essas informações são muito úteis ao se trabalhar um texto multimodal nas aulas, pois dispondo desse conhecimento o professor pode explorar ao máximo os recursos que estão à disposição no processo de ensino. Afinal, não nos comunicamos apenas pela oralidade, a comunicação também ocorre pela escrita, pelos gestos, pelas imagens etc. Explorar diferentes formas de comunicação pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem. Analisando o significado das tipografias em relação à função interativa, Machin retrata que

Esta é a função da língua para expressar atitudes em relação ao que está sendo representado. Isto quer dizer que nós podemos criar

demandas, persuasão, etc. No discurso isto se dá por meio das palavras que eu escolho e por meio do tom da minha voz. A tipografia pode fazer isto por meio do tamanho. Por exemplo, negrito pode ser usado para representar ênfase. (MACHIN, 2007, p. 92).³

Outro aspecto relacionado ao *design* da atividade são as palavras que estão definindo as direções das setas. O aluno consegue identificar o significado dessas palavras fazendo uma leitura a partir dos vetores que indicam o que cada palavra significa. Esses vetores ajudarão a identificar qual a tecla no teclado o jogador precisará usar a fim de desempenhar as funções das setas, identificada com o nome *SPACE BAR*.



Figura 1: Uso de imagem em WAY TO ENGLISH. 6º Ano, p. 10.

É importante ressaltar que a imagem, como outros modos semióticos, são recursos que nos auxiliam a interpretação e compreensão dos textos, uma vez

3. Tradução de: "This is the function of language to express attitudes towards what is being represented. This means that we can create demands, persuade, etc. In speech this can be through the words that I choose and through the tone of my voice. Typography can do this through size [...]". (MACHIN, 2007, p. 92).

que enriquecem a forma textual e facilitam no desempenho que o leitor terá em ler e compreender o texto. A imagem também dialoga com o leitor. No caso da imagem acima (Figura 1), ela foi usada em um livro direcionado ao trabalho com crianças/adolescentes e é uma linguagem comum a eles: a linguagem dos jogos. Tal elaboração é intencional, pois

Quando nós queremos fazer sentido nós fazemos escolhas dos recursos semióticos que nós usamos. Mas nenhuma dessas escolhas é neutra. Todas são motivadas pelo interesse. Nas situações de todos os dias e nas sociedades, nas pessoas e grupos de trabalhos para definir o mundo ao redor deles de maneiras que possam beneficiá-los. (MACHIN, 2007, xii-xiii).

No que se refere ao trabalho com a leitura e compreensão de um texto escrito em inglês, podemos lançar mão de estratégias de leitura que nos auxiliam a compreensão dos textos, como: identificar palavras cognatas, identificar a fonte usada em diferentes partes do texto para o estabelecimento de hipóteses, compreender o que o título e subtítulo trazem (pois sintetizam, geralmente, a ideia do texto), identificar números e informações gráficas e inferir significados a partir das imagens apresentadas. As imagens têm um valor de compreensão muito grande dentro de um texto e são carregadas de significados tais como as palavras.

A imagem é tão ideológica e tão carregada de poder como a palavra. Isto levanta importantes discussões sobre como a imagem, e o *design* de outros modos são compreendidos como recursos disponíveis para produzir significado na sala de aula. (JEWITT, 2008, p. 252).

Os livros didáticos têm sido constituídos por uma diversidade de gêneros textuais que favorecem ao aluno entender que é possível ter contato com uma língua diferente por meios distintos, escrevendo uma carta, lendo uma tirinha, ouvindo música, acessando um site, enviando mensagens etc. Não restringe o ensino da língua a um ambiente fechado de sala de aula, mas possibilita oportunidades de ir além do espaço físico da sala expandindo, assim, a comunicação em uma língua que não é a língua materna.

As figuras abaixo (Figura 2 e 3) mostram como diferentes gêneros podem favorecer o ensino de aspectos interacionais, composicionais e representacionais, observando o processo de produção de significado, os aspectos semânticos e gramaticais, o que viabiliza aos alunos o conhecimento para interagir em outras práticas sociais de linguagem.



Figura 2: Atividades de leitura em WAY TO ENGLISH. 6º Ano, p. 34



Figura 3: Atividades de leitura em TEAM UP. 6º Ano, p. 11.

Nas propostas acima, observamos na Figura 2, uma possibilidade de o aluno usar a língua para conhecer outro participante, que é trazido para o seu mundo. A imagem de *Grace Clark* de forma próxima do leitor, buscando interagir por meio do sorriso, do olhar, e é colocada do lado direito do conteúdo verbal, para que o leitor tenha contato e articule suas preferências à sua imagem e podendo,

também, exprimir suas preferências, colocar-se no texto e usar a língua em outros espaços, conforme o endereço eletrônico da atividade. Na proposta da figura 3, tirinhas com imagens de crianças felizes pulando corda e contando, potencializam o leitor a buscar compreender esse contexto comunicativo. A expressão facial, as imagens viabilizam a contextualização dos balões. Nessa compreensão, os alunos têm maior possibilidade de engajar-se nas atividades de compreensão observando a presença da língua inglesa em outros contextos que ele se situa e muitas palavras que ele já incorpora no seu universo linguístico.

A aprendizagem por meio de diferentes gêneros textuais também é uma forma do aluno aprender a disposição com a qual as palavras são usadas em tipos de texto diferentes, como os gêneros midiáticos que favorecem o acesso à tecnologia e a internet, que são ferramentas que estão à disposição de todos com mais frequência, principalmente dos alunos. Os alunos fazem uso dos meios eletrônicos e online o tempo todo. Saber identificar palavras em inglês e usá-las já não é mais uma novidade com a tecnologia tão avançada e acessível a quase todas as pessoas na contemporaneidade. O professor pode usar esses recursos para desenvolver mais o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A imagem abaixo (Figura 4) mostra um gênero textual muito conhecido para todos nos dias de hoje e muito acessado. Um *blog* é um gênero midiático muito usado e que os alunos, com certeza, já sabem a finalidade. O professor pode explorar o uso da habilidade escrita dos alunos fazendo uma forma de debate online, pode pedir que eles mesmos criem um *blog* usando informações pessoais de cada um como um perfil, por exemplo. Dessa forma, a língua está sendo usada e o aluno está ampliando seu vocabulário, dando oportunidades de outras pessoas fazerem o mesmo processo ao interagirem com o acesso *online*. Outro aspecto relevante nessa proposta refere-se ao *layout*. O aluno é solicitado a analisar esse modo e a forma como ele contribui para a organização, conexão e integração do fluxo de informações. Na era digital, cada vez mais os textos têm sido marcados por *layouts* que trazem uma dinamicidade e interconectividade entre suas partes, possibilitando vários caminhos de leitura e contribuindo para a integração e produção de sentido. Noutros termos, nos arranjos de informações distribuídas no *layout*, elementos que são colocados em posições temáticas, ancorando outras informações; informação que são colocadas como dadas, conhecidas do leitor, com relação às informações novas, que estão sendo acrescentadas, constituindo-se, assim, um modo semiótico potencial para reflexão dos aspectos composicionais entre os elementos de um gênero, numa determinada prática discursiva.



Figura 4: Uso de gêneros textuais em TEAM UP. 6º Ano, p. 68.

Outro aspecto que merece destaque é a forma como a gramática vem sendo apresentada nos livros didáticos. Muitos pesquisadores, professores e linguistas têm criticado ao longo do tempo a ênfase que tem sido dada em muitas aulas de inglês na aprendizagem das estruturas gramaticais de uma língua. Estudar a gramática é ponto essencial para a aprendizagem de uma língua, mas não é a única forma que deve ser valorizada em uma aprendizagem. Estudar a gramática pura, sem contextualização e sem valorizar as outras habilidades da língua, como a leitura, escrita, oralidade e fala, não tem valor algum.

É neste contexto que muitos pesquisadores reforçam suas críticas a partir do que muitas redes de ensino ainda fazem em boa parte do tempo destinado as aulas de inglês. Felizmente, em muitos livros didáticos, a gramática vem sendo apresentada de uma forma diferente e muito significativa para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. A Figura 5 ajuda ilustrar o modo mais contextualizado como os conteúdos gramaticais vêm sendo apresentados.

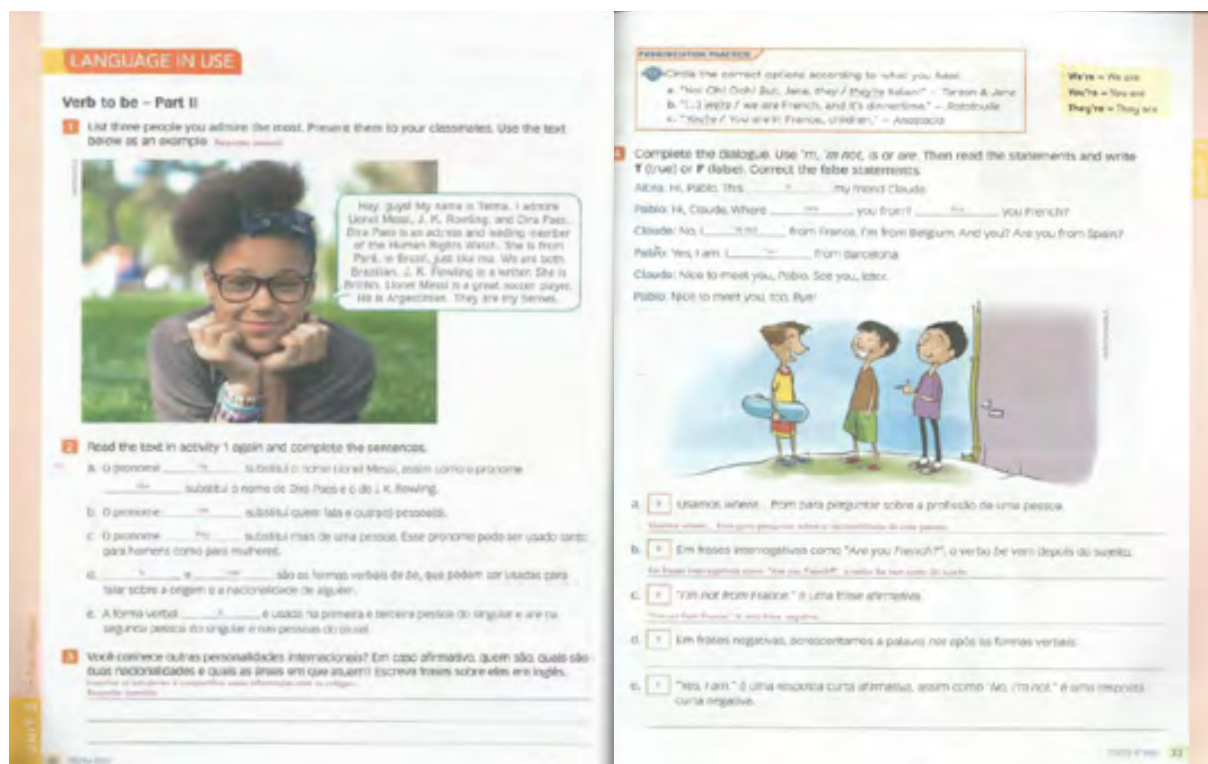


Figura 5: Aspectos gramaticais. TIME TO SHARE. 6º Ano, p. 32-33.

Em relação às imagens acima (Figura 5) apresentadas, podemos observar como a forma dos conteúdos gramaticais apresentados mudou em relação a alguns livros do passado. Era muito comum encontrarmos nos livros didáticos antigos quadros com a conjugação dos verbos e toda uma explicação teórica e gramatical para posteriormente a apresentação de atividades para desenvolvimento do conteúdo estudado. Observa-se, na Figura 5, que os conteúdos gramaticais são abordados de forma mais contextualizada, valorizando a capacidade de agenciar e construir o aprendizado a partir de inferências que o próprio aluno pode fazer ao desenvolver as atividades propostas e descobrir o uso e aplicação das estruturas gramaticais. É nessa perspectiva que Jordão (2007) sugere que

[...] a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos. É importante que os alunos possam usar a LE em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpreta-

tivos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos [...]. (JORDÃO, 2007, p. 96).

Diferente dos quadros de conjugação prontos, anteriormente apresentados nos livros didáticos, as imagens acima (Figura 5) mostram que as construções são feitas a partir de inferências e descobertas à medida que os alunos vão desenvolvendo as atividades e relacionando o sentido real das estruturas. Os quadros gramaticais ainda são apresentados na maioria dos livros didáticos, porém eles vêm no final da obra como um guia de referência que pode ser usado pelo aluno como consulta. Outro ponto relevante, também, é que as formas gramaticais já são apresentadas no texto, como no exemplo da (Figura 5), um diálogo que ajuda o aluno a entender que as estruturas usadas na comunicação, não são estruturas que devem ser memorizadas e dadas como encerradas. São estruturas inseridas em espaços de uso social da língua e servem para auxiliar na aprendizagem de forma a permitir que uma melhor comunicação seja possível.

Outro aspecto relevante na proposta é que, na sua construção, as imagens – fotos e desenho – são trazidas no processo de articulação entre o texto verbal. Na primeira imagem, a foto de uma adolescente, num ângulo próximo do leitor, buscando interagir pelo sorriso, olhar e compartilhando o seu dizer pelo que está descrito no balão, constitui uma forma de estabelecer um contato, uma interação próxima com o leitor. Na segunda parte da proposta, imagem – sob forma de desenho – de um grupo de meninos de forma amigável, sorrindo e interagindo, leva o aluno a relacionar-se com a cena de maneira empática, potencializando sua interação entre o desenho com o modo verbal na realização da atividade.

Vale a pena ressaltar, nas propostas discutidas, o uso de imagens (desenhos, fotografias, entre outros) desempenhando funções de interação, de veicular ideias bem como organizar o fluxo das informações no texto. No que se refere aos desenhos, dialogamos com a afirmação de que o desenho é “uma realização com técnica de lápis de cor, que se aproxima do modo como as crianças criam realidades, mundos no papel desenhados” (BELMIRO, 2008, p. 264). Em contrapartida, “a foto aparece [...], no sentido forte, como uma fatia, única e singular de espaço-tempo, literalmente cortada ao vivo” (DUBOIS, 1994, p. 161). No que se refere às imagens, Bezemer e Kress (2009) pontuam que fotografias e desenhos são crucialmente diferentes em termos do sentido de real que elas evocam. A maioria das fotos mostra pessoas reais e objetos reais. Já os desenhos geralmente são amigáveis e engraçados, enquanto as fotos são confrontadoras. Os desenhos

parecem ser divertidos, já as fotos trazem o aspecto da realidade, saindo da imaginação para a vida real. Nesse contexto, podemos pressupor, no decorrer das propostas analisadas, que os livros projetam no estudante do 6º ano um processo de transição entre a infância e a adolescência. Nesses termos, “a delicadeza e a suavidade do desenho fazem parte de algumas estratégias de orientação de leitura” (BELMIRO, 2008, p. 24). Dessa forma, os desenhos também podem evocar o infantil, enquanto as fotos sugerem a ideia de maturidade, ou seja, à medida que o estudante envelhece, ele pode ser exposto ao mundo real, neste caso, por meio de fotografia.

A partir desses exemplos, de maneira panorâmica, podemos observar as múltiplas semioses que povoam o livro didático na proposição de atividades que propiciam o engajamento dos alunos em uma variedade de práticas letradas, a fim de que produzam sentido nos mais variados contextos de uso da língua.

Considerações finais

Ao tentar discutir sobre o livro didático para o ensino de língua inglesa, observamos que ele tem assumido um lugar, assim como os livros de outras áreas de conhecimento, relevante no trabalho pedagógico do professor para o ensino da língua.

Ao projetarmos o nosso olhar para os exemplos selecionados, dentro de coleções do PNLD 2015 de Língua Inglesa, vemos um trabalho cada vez mais voltado ao ensino da língua em uso nas diversas práticas discursivas, utilizando um repertório de textos constituídos por recursos e modos semióticos de maneiras distintas, de forma que potencializa os alunos a se engajarem com cada obra com posturas diferentes. A orquestração de todos esses elementos nos livros estimula diferentes trabalhos semióticos a serem produzidos por seu leitor. Assim, os livros didáticos de língua inglesa reforçam conceitos acerca de texto, leitura, escrita e imagem e estabelecem relações sociais distintas com o seu público, projetando uma visão específica quanto ao estilo de aluno esperado.

A perspectiva dos (multi)letramentos e da (multi)modalidade para o ensino realça o complexo trabalho pedagógico projetando um conhecimento por meio dos modos em sala de aula, oferecendo novas alternativas de pensar a aprendizagem via um foco de produção de significados (*meaning making*). Essa perspectiva aborda a comunicação como um processo em que os alunos produzem significados selecionando, adaptando e reconstruindo as possibilidades de recursos representacionais, composicionais e comunicacionais em sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELMIRO, Célia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2008.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Writing multimodal texts: A social Semiotic Account of Designs for learning. *Written Communication*, v. 25. p. 166-195, 2008.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*. v. 8. n. 3, 2009.
- _____. Changing text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for learning*, v.3, number 1-2, 2010.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaios*. Campinas: Papirus, 1994.
- DIAS, Reinildes; VIAN JR, Orlando. Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública. *Revista Signum: Estudos Linguísticos*, n. 20/3, p. 176-212, dez. 2017. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27950>. Acesso em 18 março 2007.
- DIAS, Reinildes; HODGSON, Elaine; SANTOS, Denise; MOTT-FERNANDEZ, Cristina. *Team up: Anos Finais: Ensino Fundamental*, vol. 6, Cotia, SP: Macmillan Education, 2015.
- FERRAZ, Daniel Melo. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: PR CRV, 2015.
- FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna*. Anos Finais: Ensino Fundamental I. v. 6, São Paulo: Editora Ática, 2016.
- GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), p. 29-57, 2003.
- JEWIT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32. p. 241-267, 2008.
- JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*. v. 8. n. 14, p. 79-105, 2007.
- KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- _____. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.
- KRESS, Gunther. Writing the future: English and the making of a culture of innovation. In: *National Association for the Teaching of English*. London: National Association for the Teaching of English 1995a.
- _____. *Before writing: rethink the paths to literacy*. London Routledge, 1997.
- _____. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.

LEFFA, Vilson. José. Aspectos políticos da formação de professor de línguas estrangeiras. In. LEFFA, Vilson J. (Org.). 2001. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas. v. 1, 2001. p. 333-355.

MARTINEZ, Vicente. *Time to share: Anos Finais: Ensino Fundamental*. Editora Saraiva (org.), vol.6, 2015.

MACHIN, David. *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Education, 2007.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set.-dez. 2012.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

A MULTIMODALIDADE EM BLOGS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE MULTIMODALITY IN EDUCATIONAL BLOGS FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Geovan Pedro Silva de MACEDO¹

Naziozênio Antonio LACERDA²

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar a multimodalidade em *blogs* para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nas considerações sobre a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998; DIONÍSIO, 2011) e na teoria das matrizes da linguagem e do pensamento (SANTAELLA, 2005). A metodologia segue uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotando procedimentos de seleção de *blogs* educacionais, levantamento dos conteúdos e análise da multimodalidade com base nas matrizes da linguagem e do pensamento. O *corpus* da pesquisa compõe-se de 05 (cinco) *blogs* educacionais que publicam conteúdos sobre língua portuguesa, selecionados na internet. Os resultados da pesquisa revelam que a multimodalidade dos *blogs* analisados dá-se pelo hibridismo das matrizes sonora, visual e verbal da linguagem, com predominância da matriz verbal, sobretudo das modalidades descritiva e dissertativa. Conclui-se que os elementos multimodais enriquecem os textos dos *blogs* educacionais, acentuam o seu caráter didático e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. *Blogs* educacionais. Matrizes da linguagem e do pensamento. Língua portuguesa.

ABSTRACT: This research aims to analyze multimodality in blogs for teaching and learning Portuguese. This research is theoretically substantiated in considerations about multimodality (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998; DIONÍSIO, 2011), and the theory of the matrices of language and thought (SANTAELLA, 2005). The methodology follows the qualitative approach of research, adopting procedures such as the selection of educational blogs, content survey and the analysis of multimodality based on the matrices of language and thought. The research corpus is composed of 05 (five) educational blogs that publish contents about the Portuguese language selected on the internet. The research results revealed that multimodality in the analyzed blogs happens because of the hybridism in the verbal, visual and sound matrices of language, with predominance of the verbal matrix, especially on the descriptive and expository modalities. It is concluded that the multimodal elements enrich the texts in the educational blogs, accentuate its didactic role and contribute to the process of teaching and learning the Portuguese language.

KEYWORDS: Multimodality. Educational blogs. Matrices of language and thought. Portuguese language.

1. Graduando em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e orientando de iniciação científica voluntária (ICV/UFPI-2016/2017). E-mail: geovanpedro171@gmail.com.

2. Doutor em Estudos Linguísticos - área de concentração: Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor Associado da Coordenação de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e orientador de iniciação científica voluntária (ICV/UFPI-2016/2017). E-mail: zenolacerda@gmail.com.

Introdução

A multimodalidade está entre os aspectos mais presentes dos textos atuais e a utilização desse aspecto linguístico é cada vez mais crescente devido ao frequente uso dos textos midiáticos digitais.

Dentre essas ferramentas que surgiram nos últimos anos, o *weblog* ou *blog*, como é mais comumente chamado atualmente, ficou popular entre os navegadores da internet pelas suas características. Blood (2000) afirma que no ano de 1998 havia apenas uma pequena quantidade de *weblogs* (assim denominados por Jorn Barger em 1997). O autor citado ainda acrescenta que o *blog* surgiu como um *site* que copilava um grande número de *links* e logo se popularizou, conforme foi ganhando novas funções e ferramentas que facilitavam o seu uso ao público leigo em geral, até que alcançou o seu auge, principalmente entre os jovens, quando passou a ser utilizado como uma espécie de diário virtual.

Bakhtin (1997) afirma que os diferentes gêneros discursivos assumem as suas funções a partir das diferentes esferas da atividade humana. Dessa forma, o *blog* também assume diversas modalidades de acordo com a esfera de atividade que se situa, como, por exemplo, a esfera jornalística, jurídica, religiosa, literária, educacional, etc. Nesta pesquisa, o nosso foco é o *blog* no âmbito educacional, ou seja, o *blog* didático, especificamente o seu caráter multimodal.

Considerando a relevância de um estudo sobre a multimodalidade nos meios acadêmicos e educacionais, esta pesquisa integra o projeto de iniciação científica voluntária (ICV): “O *blog* educacional na mediação tecnológica do ensino-aprendizagem de língua portuguesa”, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no ano de 2016/2017.

A multimodalidade em *blogs* educacionais pode constituir-se em uma questão de pesquisa: Como ocorre a multimodalidade em *blogs* educacionais voltados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa?

A pesquisa tem como objetivo analisar a multimodalidade em *blogs* educacionais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, selecionados na internet com base em critérios pré-estabelecidos.

Para fundamentação teórica de nossa investigação, partimos dos estudos de Kress e Van Leeuwen, 1998; e Dionísio, 2011, dentre outros, sobre o conceito de multimodalidade, e nos baseamos na teoria das matrizes da linguagem e do pensamento (SANTAELLA, 2005) para conduzir a nossa análise.

1. A multimodalidade em *blogs*

A noção de multimodalidade surgiu com Kress e Van Leeuwen (1998), na área da semiótica social, quando estes autores disseram que “todos os textos são multimodais” (p. 186) e consideraram a linguagem como multimodal, em que o sentido advinha da relação entre os diferentes modos utilizados para sua constituição.

A partir desse posicionamento, outros autores passam a adotar a ideia de Kress e Van Leeuwen (1998) e conceituam o texto na perspectiva da multimodalidade. Ribeiro (2013, p. 21) afirma que todo texto é planejado “em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”. Para Luna (2002, p. 1) “o texto é um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual, etc.) que possibilita ao autor/locutor realizar seu propósito comunicativo e ao leitor/interlocutor construir sentidos”. Por sua vez, Xavier (2006) conceitua o texto como uma prática comunicativa materializada, por intermédio das múltiplas modalidades da linguagem, tais como: verbal (escrita e oral) e não verbal (visual).

Assim, o processo comunicativo que usamos no dia a dia como seres sociais é carregado de significantes semióticos que não se apresentam só na forma verbal ou escrita, mas também em formas não verbais, exaltando a característica multissemiotica da linguagem, mesmo que a maioria dos falantes não esteja atenta para esse fato durante o processo de comunicação. Sobre isso, Santaella (2012) ressalta que

[...] não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. (SANTAELLA, 2012, p. 2).

Dessa forma, a multimodalidade encontra-se nas múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação. Por exemplo, na escrita, a multimodalidade ocorre quando temos o texto escrito incorporado a uma imagem ou outra linguagem visual, como desenhos, fotografias, gráficos, cores, etc. Dionísio

(2011, p. 141) esclarece que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não está atrelando “os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador”.

A multimodalidade, no âmbito linguístico, designa a junção desses diferentes modos semióticos que interagem na construção do sentido completo do texto, ou seja, identifica e relaciona a interação entre os aspectos verbais (escritos ou orais) e os aspectos não verbais (imagens, sons, espaço, etc.) na construção de um ato comunicativo em função da influência que o contexto e a cultura exercem sobre a elaboração do sentido do texto.

O texto deve adequar-se ao contexto social, que está cada vez mais envolto no ambiente digital, “Tal fato enseja relevantes mudanças, assinaladas pelo surgimento de textos multimodais, marcados pela presença de múltiplas semioses em sua composição” (VIEIRA, 2015, p. 15).

Devido à emergência dos gêneros digitais da era da informação em que vivemos, é cada vez mais comum a presença de textos com aspectos linguísticos multimodais proporcionados pela facilidade que as ferramentas tecnológicas dispõem para a utilização de diversas ferramentas linguísticas multissemióticas (imagens, sons, cores, vídeos, etc.) na produção dos textos dentro das plataformas digitais.

As plataformas digitais permitem o surgimento de diversos gêneros discursivos digitais que se popularizaram e estão se tornando cada vez mais comuns no cotidiano das pessoas. Grande parte dos méritos que essas plataformas possuem por difundir esses novos gêneros reside na capacidade de disponibilizar o uso de diferentes ferramentas linguísticas semióticas na construção de seus textos.

Um dos gêneros discursivos digitais emergentes que melhor ilustra essa presença da multimodalidade facilitada pelas plataformas digitais é o *weblog* (ou *blog*), em que são dispostos (postados) diversos textos pelos escritores/donos dos *blogs* e que ficam disponíveis *online* para que os leitores apreciem, comentem e interagem; sendo possível encontrar os mais diversos modelos diferentes de *blogs* (culinários, culturais, sobre moda, notícias, educacionais, etc.).

O conceito de *blog* é bastante divergente dentre os pesquisadores da área, muito embora, a princípio, todos levem em conta as características estruturais no momento de definir um conceito que abarque esse gênero digital. Schmidt (2007) define o *blog* como:

Websites frequentemente atualizados onde o conteúdo (texto, fotos, arquivos de som, etc.) são postados em uma base regular e posicionados em ordem cronológica reversa. Os leitores quase sempre pos-

suem a opção de comentar em qualquer postagem individual, que são identificados por uma URL única. (SCHMIDT, 2007, p. 1409).

Além da definição de *blog* pelos aspectos estruturais, há autores que defendem o seu conceito pelo viés funcional, que visa definir o *blog* pela sua função inicial, que é a comunicativa, que vai variando seus aspectos de acordo com o propósito comunicativo de cada *blog* e o público que deseja atingir.

A respeito do *blog* como um gênero com aspectos linguísticos primordialmente multimodais, Mendes (2008) afirma que:

Em síntese, por ser o *weblog* um gênero produzido na *web* com uma interface simples (com um clique de mouse se inserem imagens, sons e/ou vídeos), as marcas multimodais corroboram decisivamente para a construção dos sentidos e sugerem que todo o arranjo visual existente no gênero não funciona apenas como um adorno, mas, ao contrário, está de tal forma imbricado com os demais modos de representação que o significado é materializado tão somente a partir dessa (inter)relação, conscientemente “configurada” pelo produtor do *weblog*. (MENDES, 2008, p. 12).

Os textos que compõem os *blogs*, os chamados *posts*, contam, geralmente, com a junção de diversos elementos semióticos na sua composição textual:

O *post*, que pode ser percebido como a unidade textual do *blog*, pode tanto ter uma linha – ou uma imagem, um arquivo de som, o que caracteriza a *multissemiose* facultada pelos recursos da hipermídia – como vários parágrafos (ou várias imagens e arquivos de som). (KOMESU, 2005, p. 162).

Assim, uma das características principais na construção do *blog* é multimodalidade linguística. Os elementos não verbais são utilizados pelos escritores na produção dos *posts* juntamente com os elementos verbais no intuito de construir a ideia que os mesmos desejam transmitir com os seus textos, ou seja, os elementos verbais e não verbais trabalham juntos na construção do sentido do texto nos *posts* do *blog*.

Os aspectos linguísticos presentes na composição dos *blogs* são particularmente convidativos aos leitores. Os textos que são empregados, os chamados *posts*, são geralmente sucintos, de forma a expor de maneira clara e coesa a ideia principal que o *blogger* deseja passar aos seus leitores, além de a linguagem ser coerente com o público alvo do *blog*. Sobre isso, Ferreira e Vieira (2007) completam ainda que:

A linguagem dos blogs é bem diferenciada. Os textos, chamados de *posts*, são curtos e publicados em blocos que são organizados cronologicamente, a data mais recente da publicação fica acima das demais. Outra característica são os espaços em que o leitor pode fazer comentários tanto positivos quanto negativos. (FERREIRA; VIEIRA, 2007, p. 3-4).

Essa característica de acolher comentários dos leitores ressalta outro aspecto inerente do *blog*: o da hipertextualidade. O caráter hipertextual é um dos componentes primordiais da composição dessa ferramenta comunicativa; não somente o espaço complementar para os comentários, onde os leitores podem adicionar informações com os seus próprios textos dialogando com o *post* principal, mas também o uso frequente de *links* que direcionam o leitor para outros *posts* relacionados, vídeos, conceitos ou até outros *blogs* correlacionados com o tema da discussão.

A multimodalidade textual é outra característica primordial desse gênero discursivo digital que é o *blog*. Os textos postados nos *blogs* frequentemente contam em sua composição com uma soma de recursos linguísticos multimodais que são parte característica da identificação do *blog* como gênero discursivo. Em geral, o uso desses recursos é facilitado pelo fato de o texto estar em uma plataforma digital, que é o computador, conforme ressaltamos na citação a seguir:

Sob essas condições de acesso, a parcela da população que usufrui de computador e internet pode utilizar o *software* para a expressão de seus sentimentos, principalmente, na atividade de escrita – e por meio de **outras semioses**, como a **imagem e o som**. (KOMESU, 2004, p. 121).

O uso de elementos não verbais na construção dos *posts* faz parte da estratégia de captura da atenção do leitor, onde estes elementos dialogam com os elementos verbais dentro do *post* ao modo que ambos trabalham na construção do sentido do texto, “já que, devido à grande demanda de informações que vivenciamos, apenas o uso da linguagem escrita não é mais suficiente para atender às exigências atuais de construção e reconstrução social do significado” (DANTAS, 2005, p. 80).

Contudo, esse novo tipo de gênero discursivo digital emergente requer do leitor atual capacidade cognitiva para ser capaz de assimilar e interpretar os textos que não levam em conta somente os elementos linguísticos clássicos, mas também os elementos semióticos modernos contextualizados e dotados de significação.

O espaço ocupado pelas tecnologias da informação, como o *blog*, difere do espaço tradicional dos textos impressos e a forma como as pessoas têm acesso à informação mudou graças às novas ferramentas digitais e de acesso *online*. As matrizes da linguagem e do pensamento são intensivamente empregadas por essas tecnologias da informação, caracterizam-se, principalmente, pelo hibridismo no uso das matrizes, as quais são: **a matriz sonora, a matriz visual e a matriz verbal** (SANTAELLA, 2005) e apontam novos sentidos para o conteúdo. .

De acordo com Santaella (2005), a matriz sonora decorre do sentido da audição, realiza a primeiridade (é uma questão do ícone), por ser qualidade pura e fugacidade; tem como aspecto proeminente a sintaxe, que é constituída pelo acaso, corpos e convenção. A matriz visual decorre do sentido da visão, realiza a secundidade (é uma questão do índice), por haver presentificação e singularidade; apresenta como aspecto mais elevado a forma. E a matriz verbal decorre da capacidade de verbalização própria do ser humano, realiza a terceiridade (é uma questão do símbolo), por ser o reino das abstrações e estar amparada na convencionalidade; toma como aspecto mais destacado o discurso.

As matrizes se referem a modalidades de linguagem e de pensamento. O pensamento verbal pode se realizar em sintaxes que o aproximam do pensamento sonoro e em formas que o aproximam do pensamento visual. Este, por sua vez, pode se resolver em quase-formas que o colocam nas proximidades do pensamento sonoro ou em convenções tomadas de empréstimo ao pensamento verbal. Da mesma forma, o pensamento sonoro pode se encarnar em formas plásticas tanto quanto pode absorver princípios que são mais próprios da discursividade. (SANTAELLA, 2005, p. 373).

Na citação, podemos ver que os aspectos da linguagem verbal são identificáveis nas linguagens sonora e visual. Por sua vez, os aspectos da linguagem visual são encontrados nas linguagens sonora e verbal. E as características da linguagem sonora aparecem nas linguagens visual e verbal.

Para compor o diagrama das matrizes foram fixados 03 (três) eixos classificatórios pela autora e cada matriz da linguagem e do pensamento apresenta 03 (três) modalidades, com desdobramento em submodalidades não adotadas nesta pesquisa, conforme a seguir especificadas:

1) Matriz sonora (eixo da sintaxe)

- 1.1 Sintaxes do acaso
- 1.2 Sintaxes dos corpos sonoros
- 1.3 Sintaxes convencionais

2) Matriz visual (eixo da forma)

2.1 Formas não representativas

2.2 Formas figurativas

2.3 Formas representativas

3) Matriz verbal (eixo do discurso)

3.1 Descrição

3.2 Narração

3.3 Dissertação

A autora citada ainda afirma que “as três matrizes da linguagem e do pensamento não são mutuamente excludentes. Ao contrário, comportam-se como vasos intercomunicantes, num intercâmbio permanente de recursos e em transmutações incessantes” (p. 373).

Assim, apoiando-se no argumento de que a comunicação humana é essencialmente multimodal, a análise dos *blogs* educacionais selecionados para esta pesquisa se baseará no fato de que esses modos semióticos, apresentados nas matrizes da linguagem, não funcionam separadamente, mas em uma interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico (KRESS, 2010).

2. Percurso metodológico da pesquisa

A metodologia adotada tem por base a abordagem qualitativa de pesquisa e mostra a análise do *corpus* constituído por *blogs* em plataformas *online*, levando em conta os seguintes procedimentos: seleção de *blogs* educacionais, levantamento dos conteúdos e análise da multimodalidade com base nas matrizes da linguagem e do pensamento.

Os objetos de análise são 05 (cinco) *blogs* educacionais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, selecionados de acordo com os critérios estabelecidos nesta metodologia.

Realizamos a seleção dos *blogs* educacionais que serviram como base para a coleta dos dados para a pesquisa. Os *blogs* foram selecionados de acordo com os seguintes parâmetros:

- Qualidade dos textos;
- Diversidade de conteúdos sobre a língua portuguesa;
- Enfoque em conteúdo para o ensino médio;

- Acesso livre e gratuito (não necessite de assinatura, uso de senhas ou cadastro de *e-mails*);
- Sem a presença de anúncios comerciais em excesso.

Após a seleção dos *blogs*, fizemos o levantamento de conteúdos voltados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, efetuando o recorte de *posts* em cada *blog* selecionado. Em seguida, procedemos à análise da multimodalidade nos *posts* recortados com base nas matrizes da linguagem e do pensamento.

Mendes (2008) recomenda que a análise dos *blogs* deve, pois, conduzir para aspectos importantes acerca de sua constituição e de toda a sua carga de sentidos, pretendidos tanto por seu autor, como por seus leitores/comentaristas. “Isso se verifica na utilização de diversos recursos visuais como imagens, cores, tamanho de fontes, por exemplo, e, até mesmo na disposição gráfica do texto em parágrafos (p. 11).

Na análise, procuramos verificar como os *blogs* educacionais usam elementos multimodais nas postagens dos conteúdos para os leitores e como isso pode influir no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

3. Análises e resultados

Para análises e resultados, selecionamos 05 (cinco) *blogs* educacionais, seguindo os critérios especificados na metodologia deste trabalho. Para efetivação das análises, fizemos recortes em *posts* que relacionavam conteúdos de língua portuguesa. Assim, procedemos as análises em cima desses recortes.

3.1 *Blog* 1: Gramaticando

O primeiro *blog* que analisamos foi o “Gramaticando”. Trata-se de uma página *online* que dispõe gratuitamente aos leitores conteúdos sobre língua portuguesa e literatura. O *blog* tem seu conteúdo organizado em roteiros de estudos e subdividido em tópicos.

Na análise da estrutura dos *posts* do *blog* em questão, notamos que, na organização dos conteúdos, este segue a ordem de textos verbais seguidos de imagens, na seguinte sequência: Título (verbal) > texto (verbal) > imagem (visual) > texto (verbal), conforme ilustramos no recorte de um post no *blog* sobre o tema “figuras de linguagem” (Imagem 1).

Imagem 1 – Figuras de linguagem introduzidas pelo *blog*

Figuras de Linguagem

Olá povo!

Hoje nós vamos falar a respeito das figuras de linguagem. O melhor jeito de entender as figuras de linguagem é por meio dos exemplos.

1) Metáfora e Comparação

A metáfora é uma comparação sem o elemento comparativo. Por outro lado, a comparação possui elemento comparativo. Ex:

O meu cachorro é um coelho (metáfora)
O meu cachorro é como um coelho (comparação)



Fonte: <http://www.blogdogramaticando.com/>

Quanto à matriz verbal, o texto no *blog* usa a modalidade descritiva, fixando-se na função principal de discorrer sobre o assunto tratado no *post*, assim como a modalidade dissertativa, ao explicar todos os pontos sobre o conteúdo administrado. A linguagem utilizada pelo autor é simples e direta, sendo os parágrafos compostos, na maioria das vezes, de no máximo 3 linhas, a fim de explicar o assunto da forma mais sucinta ao leitor.

A matriz visual no *blog* assume um caráter mais secundário dentro dos *posts*. As imagens são todas formas não representativas e servem como ilustrações para os exemplos verbais dos conceitos do conteúdo. Sendo assim, a matriz visual, neste *blog*, é utilizada mais como um apoio à matriz verbal.

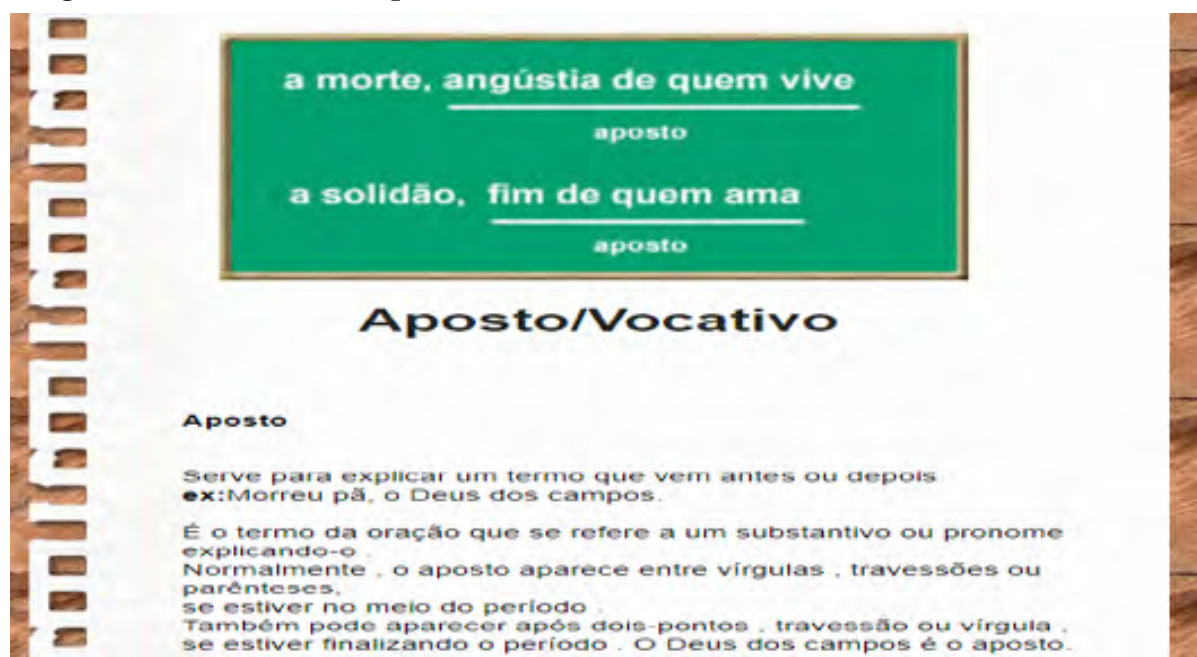
Contudo, embora a matriz visual não seja predominante para o conteúdo neste *blog*, a sua utilização em conjunto com o verbal é bem elaborada e satisfatória ao leitor, contribuindo para o texto não se torne muito estagnado só no verbal e tornando o *post* mais leve, até pela presença do humor nas imagens. Assim, o *blog* faz uso do hibridismo entre as linguagens verbal e visual.

No que se refere à matriz sonora, não identificamos em seus *posts* elemento audível ou percebido pelo leitor.

3.2 Blog 2: Casa do aprendiz de Língua Portuguesa

O segundo *blog* que selecionamos foi a página “Casa do aprendiz de Língua Portuguesa”, que é um *blog* secundário do mesmo autor do *blog* “Marcelinho, pão e vinho”. Para análise do *blog* selecionado, tomamos um recorte de um *post* do *blog* sobre “aposto e vocativo” (Imagem 2).

Imagem 2 – Recorte sobre aposto e vocativo



Fonte: <http://mpvav.blogspot.com.br/>

A matriz verbal, dentro dos *posts* neste *blog*, é formada por textos de aspectos dissertativos e descritivos, que assumem o papel total de explicar e exemplificar o assunto abordado. A sua disposição segue uma estrutura onde há uma rápida explicação dos conceitos, seguidos de uma sequência de exemplos intercalados.

A matriz visual aqui fica por conta de imagens figurativas, que identificamos no *layout* do *blog*, onde essas imagens transformam o *layout* em uma espécie de folha de caderno, com o intuito de dar ao *blog* uma aparência de um ambiente mais escolar e convidativo para o leitor/estudante.

Outra forma em que as imagens figurativas se apresentam com esse intuito é quando o autor as usa em forma de “quadro” para apoiar os elementos verbais. Neste caso, o *blog* faz uso do hibridismo das matrizes verbal e visual.

Quanto à matriz sonora, no fim do *post*, o autor disponibiliza um vídeo complementando o assunto. O vídeo em questão é uma pequena videoaula, com cerca de dois minutos e meio, sobre aposto e vocativo, apresentada por um pro-

fessor. Aqui nós temos os elementos da sonoridade. Aliás, com base nos postulados de Santaella (2005), no vídeo temos o hibridismo das 03 (três) linguagens: verbal, visual e sonora.

Imagem 3 – Vídeo do *blog* sobre apostro e vocativo

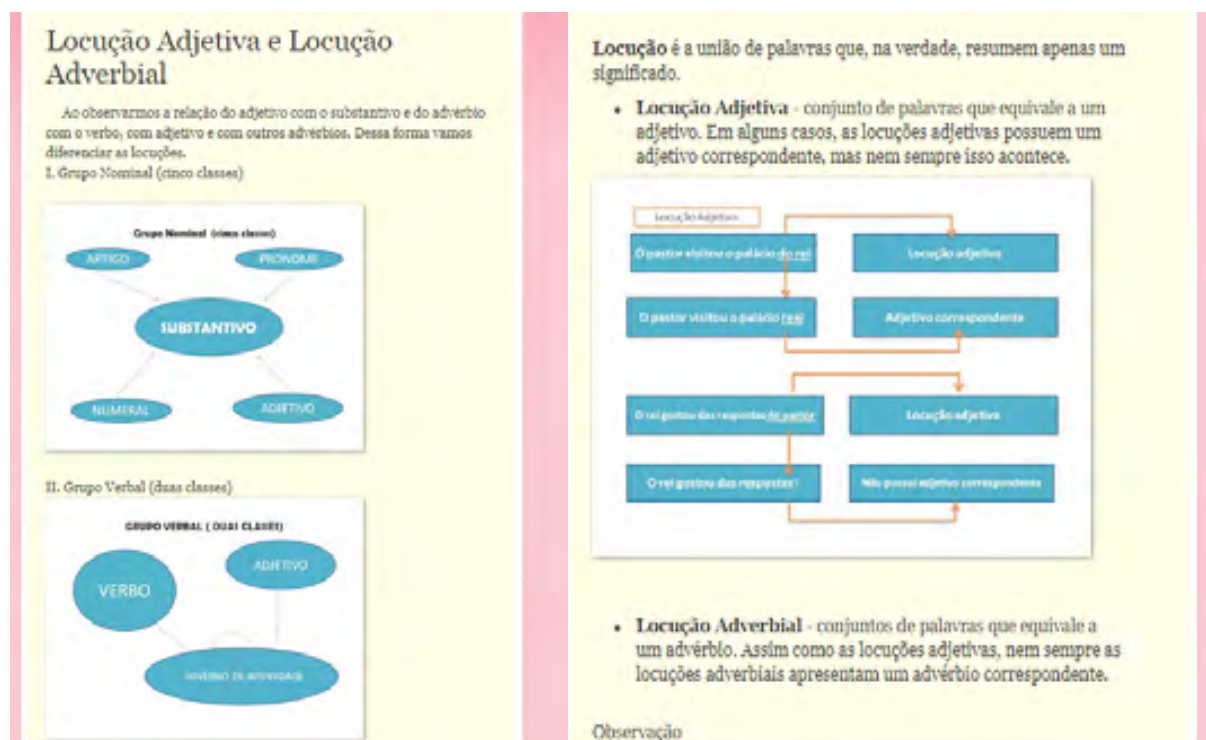


Fonte: <http://mpvav.blogspot.com.br/>

3.3 *Blog* 3: Literatura, gramática e inglês

O terceiro *blog* que selecionamos disponibiliza conteúdos de língua portuguesa, literatura e língua inglesa, tanto para estudantes quanto para professores. Contudo, o nosso enfoque da análise em questão foi exclusivamente nos conteúdos de língua portuguesa voltados para estudantes. Para análise, recortamos um *post* sobre “Locução Adjetiva e Locução Adverbial” (Imagem 4).

Imagem 4 – *Post* do *blog*



Fonte: <https://adrianerseixas.blogspot.com.br>

Como podemos perceber, no *post* da Imagem 4, há a presença da matriz verbal, pois o texto do *post* é, em grande parte, formado por elementos verbais, notadamente pela descrição, exercendo o papel de descrever os conceitos, categorizar as divisões do tema principal do *post*, que nesse caso são os tipos de locução adverbial e adjetiva, e de exemplificar os seus respectivos conceitos, além da dissertação, mediante a explicação de conceitos e a argumentação.

Quanto à matriz visual, as imagens utilizadas no *post* são de caráter figurativo, sendo que todas são sintéticas, ou seja, elaboradas em computador, apresentadas no texto como apoio visual para as categorias gramaticais e para os exemplos em forma de elementos gráficos e quadros.

Embora a matriz verbal predomine sobre a matriz visual, ambas são mutuamente complementares no texto, com os elementos visuais enriquecendo os textos verbais, cujo hibridismo das duas matrizes de linguagem e pensamento contribui para guiar visualmente o leitor pelo conteúdo de língua portuguesa proposto pelo *blog*.

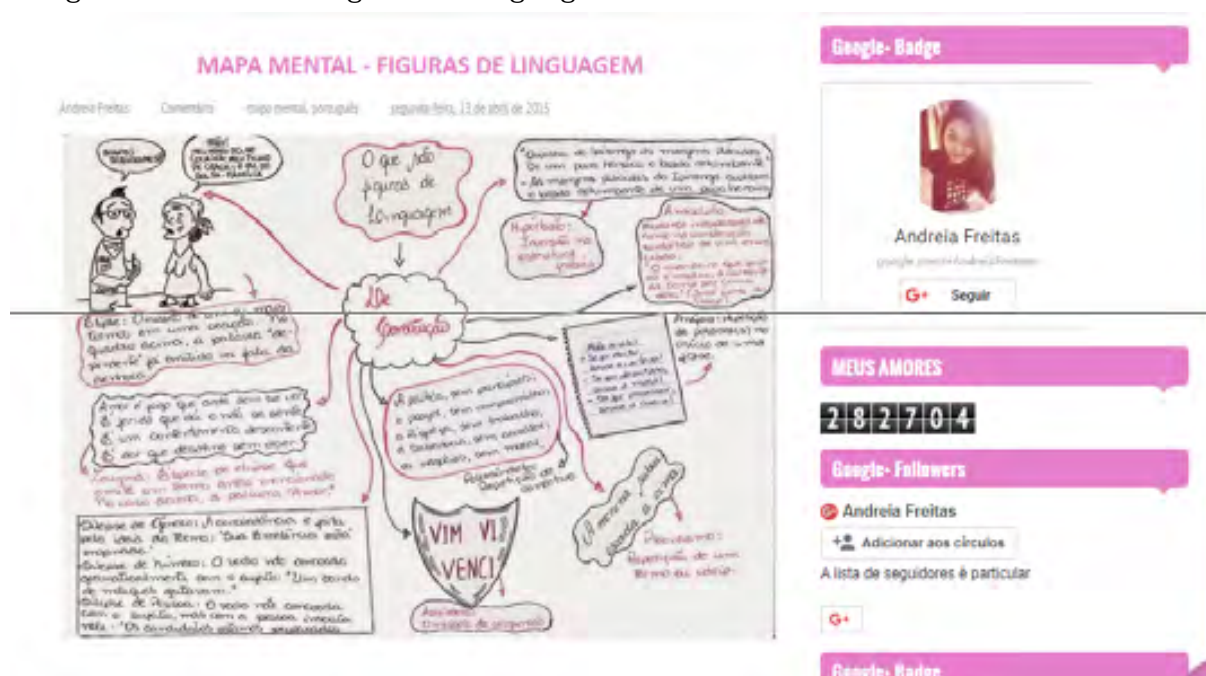
Contudo, o *blog* deixa a desejar quanto ao uso da matriz sonora, a ponto de não conseguirmos identificar a presença de elementos sonoros.

3.4 Blog 4: Vestibulandos UNB

O quarto *blog* que selecionamos é uma página criada por uma universitária com o intuito de auxiliar os estudantes que estejam se preparando para ingressar no ensino superior e buscam conteúdos e materiais auxiliares na *web*. A página agrupa conteúdos de todas as disciplinas, dentre elas a de Língua portuguesa e Literatura.

Diferentemente dos *blogs* anteriores, esta página em questão trabalha os seus conteúdos transformando-os em mapas mentais coloridos que são produzidos pela autora, fotografados ou escaneados e postados, como podemos ver no post sobre figuras de linguagem (Imagem 5).

Imagem 5 – Post sobre figuras de linguagem



Fonte: <http://vestibulandodaunb.blogspot.com.br>

Como podemos observar, a matriz visual é predominante neste *blog*. As postagens são feitas em forma de imagens representativas, que são formuladas em mapas mentais, por meio de desenhos e diagramas feitos à mão pelo autor dos textos, além de se constituírem imagens de registro, pois as imagens são fotografadas ou escaneadas para serem postadas no *blog*.

A matriz verbal também se faz presente, nas modalidades de dissertação e de descrição, pois constituem os conceitos e exemplos em uma linguagem que se encaixa com o público-alvo do *blog*, que são estudantes se preparando para o vestibular.

A forma como a autora do *blog* trabalha os aspectos multimodais, pelo uso dos elementos visuais para apresentar de forma mais lúdica e descontraída o conteúdo verbal, é um exemplo do hibridismo das matrizes visual e verbal.

Porém, neste *blog* também não encontramos o uso de elementos sonoros na composição dos *posts* para torná-los ainda mais atraentes aos leitores.

3.5 Blog 5: Show de gramática

O quinto *blog* que selecionamos foi a página “Show de gramática”, que organiza e disponibiliza conteúdos de língua portuguesa, especialmente relacionados à gramática normativa.

A arquitetura dos *posts* neste *blog* consiste na disposição de um texto explicativo sobre um determinado assunto, seguido de uma apresentação visual, podendo esta apresentação ser em forma de vídeo ou *slides* interativos (Imagem 6).

Imagem 6 – *Posts* do *blog*



Fonte: <https://showdegramatica.blogspot.com.br>

Na matriz verbal do *blog*, os elementos verbais dos *posts* são textos introdutórios, que consistem na dissertação que explica, de maneira rápida e inicial, o assunto tratado no *post*, e na descrição, quando cita o assunto e o tipo de aula.

Quanto à matriz visual, fica por conta da organização do *blog* com textos, *slides* e videoaulas. Os *slides* constituem uma espécie de imagens representativas, que são produzidas em computador e interativas, pois o leitor pode e deve de interagir, passando ou voltando os slides para usufruir do conteúdo por completo. Há também o uso de imagens figurativas na composição dos *slides* com a função

de enriquecer os exemplos. Assim, os *slides* formam conjunto híbrido das matrizes verbal e visual da linguagem e do pensamento.

Em relação à matriz sonora, há vários elementos no vídeo, quando apresenta tanto a voz, que se refere à fala do próprio professor durante a aula, que é classificada como voz *in*, pois o leitor vê a todo momento quem está narrando, ou seja, o dono da voz, quanto à música, pois o professor, juntamente com a turma, canta durante o vídeo uma letra escrita pelo próprio professor para auxiliar a memorização do conteúdo, além de o vídeo possuir ruídos e sons de fundo que também configuram o aspecto sonoro.

Ainda no tocante à matriz sonora, embora o vídeo se encaixe nesta matriz, reúne também elementos das 02(duas) outras matrizes da linguagem verbal e visual. Quanto ao verbal, no vídeo, podemos classificar o texto como descritivo, pois o vídeo possui legendas que vão descrevendo a fala do professor durante a aula, além da narração e dissertação. Já quando o autor opta por utilizar o vídeo para compor o *post*, podemos destacar a matriz visual, mediante a presença de imagens representativas de registro animadas, ou seja, não estáticas, pois os vídeos consistem em aulas gravadas em salas de aula.

Em resumo, neste *blog*, há o hibridismo das três matrizes da linguagem e do pensamento em seus *posts*: verbal, visual e sonora, diversificando as ferramentas e contribuindo para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No Quadro 1, mostramos os resultados obtidos com a análise dos *blogs* selecionados para esta pesquisa, considerando a classificação de todos os elementos multimodais de acordo com os seus aspectos específicos:

Quadro 1 – Identificação das matrizes da linguagem e do pensamento nos *blogs* analisados

Matrizes da linguagem	Modalidades	Blogs analisados				
		Blog 1	Blog 2	Blog 3	Blog 4	Blog 5
MATRIZ SONORA	Sintaxes do acaso		X			X
	Sintaxes dos corpos sonoros		X			X
	Sintaxes das convenções		X			X
MATRIZ VISUAL	Formas não representativas	X	X		X	X
	Formas figurativas		X	X	X	X
	Formas representativas	X	X		X	X
MATRIZ VERBAL	Descrição	X	X	X	X	X
	Narração		X			X
	Dissertação	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Os resultados da análise dos 5 (cinco) *blogs* selecionados evidenciam que todos fazem uso das matrizes da linguagem apontadas por Santaella (2005): a matriz verbal, a matriz visual e a matriz sonora, com predominância da matriz verbal, notadamente nas modalidades descrição e dissertação, e com menor ocorrência da matriz sonora.

Ainda com base nos resultados da análise do *corpus*, podemos ressaltar a multimodalidade dos *blogs* educacionais, no que concerne ao uso de elementos multimodais verbais (palavras) e não verbais (imagens, sons, vídeos, etc.).

Os resultados também demonstram que as matrizes trabalham de forma conjunta e complementar dentro dos *posts* das páginas selecionadas e analisadas, formando um ambiente multimodal e contribuindo para o enriquecimento dos conteúdos pelo hibridismo das linguagens sonora, visual e verbal, o que os textos postados nos *blogs* investigados mais didáticos e mais atrativos aos leitores, notadamente aos alunos do ensino médio.

Considerações finais

A riqueza com que o hibridismo dos elementos multimodais contribui para os textos didáticos dos *blogs* analisados confirma a hipótese de que a multimodalidade no gênero *blog* possibilita, graças ao avanço da tecnologia e dos meios de comunicação digital, grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Essa contribuição é ainda mais significativa se levarmos em conta que são os jovens em idade escolar que mais estão em contato com a tecnologia e os meios de comunicação digital fazem parte da vida desses jovens, tornando de suma importância o uso dessas ferramentas, como o *blog*, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Em nossa pesquisa, constatamos que a multimodalidade presente nos *blogs* educacionais apresenta-se como um recurso pedagógico na formação dos alunos, devido ao caráter didático conferido pelos aspectos multimodais resultantes do hibridismo das matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual e verbal, tornando o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais atraente, produtivo e criativo.

Por fim, acreditamos que os resultados deste trabalho contribuem para o avanço dos estudos da temática no âmbito da instituição em que a pesquisa foi realizada e para a discussão da multimodalidade no uso da ferramenta *blog* educacional para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação básica.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLOOD, R. Weblogs: history and perspective. *Rebecca's pocket*, set. 2000. Disponível em: <http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DANTAS, Maria Nívia. *O gênero blog: ação social e multimodalidade..* 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

FERREIRA, Aletéia; VIEIRA, Josiany. A moda dos *blogs* e sua influência na cibercultura: do diário virtual aos *posts* comerciais. *Revista E-Compós*, v. 10, Brasília. p. 1-14, 2007.

<<http://www.blogdogramaticando.com/2012/12/figuras-de-linguagem.html>> Acesso em: 06 jun. 2017.

<<https://showdegramatica.blogspot.com.br/search/label/Substantivos>> Acesso em: 07 jun. 2017.

<<https://adrianerseixas.blogspot.com.br/search?q=locu%C3%A7%C3%A3o+adverbial>> Acesso em: 02 jul. 2017.

<<https://showdegramatica.blogspot.com.br/2015/10/tipos-textuais.html>> Acesso em: 07 jun. 2017.

<<http://vestibulandodaunb.blogspot.com.br/2015/04/mapa-mental-regenciaverbal.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

<<http://vestibulandodaunb.blogspot.com.br/2015/04/mapa-mental-figuras-de-linguagem.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

<<http://mpvav.blogspot.com.br/>> Acesso em: 12 jun. 2017.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119.

KOMESU, Fabiana Cristina *et al.* *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet*. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP), Campinas (SP), 2005.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, Gunter. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LUNA, T. S. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. *Revista Ao Pé da Letra*, v. 4.2, dez./2002.

MENDES, Wellington Vieira. A construção de sentidos no *blog*: um estudo sobre multimodalidade. In: *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, v. 2, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo; Iluminuras, 2005.

_____. *O que é semiótica*. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção primeiros passos; 103).

SCHMIDT, Jan. Blogging practices: an analytical framework. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v 12, n. 4, p. 1409-1427, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

VIEIRA, Josenia. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Orgs.). *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social* – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. p. 15-40.

XAVIER, Antonio Carlos. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Catanduva, SP: Rêspel, 2006.

A CANÇÃO COMO CONSTELAÇÃO DE GÊNEROS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

SONGS AS A GENRE CONSTELLATION IN THE PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE CLASSROOM

José Peixoto Coelho de SOUZA¹

RESUMO: Neste artigo, revisitamos a noção de canção como constelação de gêneros (COELHO DE SOUZA, 2010) a fim de apresentar uma análise mais aprofundada da música como linguagem a partir de um viés discursivo bem com refletir sobre a centralidade do gênero musical para a organização da constelação. Com base na compreensão de música como discurso (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), discutimos o fenômeno dos gêneros musicais a partir de uma aproximação com o conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) e sua importância para a construção de sentidos de uma canção. Entendemos que, além de ser o aspecto mais saliente na identificação de uma canção, o gênero musical é um fator determinante no que se refere tanto aos elementos constitutivos da música e da letra como às funções e práticas sociais a ele associadas e à rede de interlocuções por ele projetada. No final, sugerimos algumas possíveis implicações da compreensão da canção como uma constelação de gêneros para o ensino línguas, mais especificamente para o de português como língua adicional, especialmente no que diz respeito à articulação entre letra e gênero musical para a atribuição de sentidos à canção em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Canção como gênero discursivo. Canção como constelação de gêneros. Música como discurso. Ensino de línguas. Português como língua adicional.

ABSTRACT: In this paper we revisit the concept of songs as a genre constellation (COELHO DE SOUZA, 2010) in order to present a more thorough analysis of music as a language as well as to reflect upon the centrality of music genres to the organization of this constellation. Grounded on the understanding of music as discourse (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), we discuss both how music genres can be seen as a particular type of speech genres (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) and their importance for meaning making in songs. Apart from being the most salient aspect when it comes to identifying a song, we consider that the genre of a song is a determining factor in regards to both the elements of music and lyrics, the social practices and functions associated to it as well as to its target interlocutors. Finally, we reflect upon some possible implications of the understanding of songs as a genre constellation to the language classroom, more particularly to the teaching of Portuguese as an Additional Language, especially in regards to the connection between the genre of a song and the contents of its lyrics for meaning making.

KEYWORDS: Songs as a speech genre. Songs as a genre constellation. Music as discourse. Language teaching. Portuguese as an Additional Language.

1. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, University of Manchester, Manchester, Inglaterra. E-mail: jose.coelhodesouza@manchester.ac.uk.

Introdução

A música está presente na vida das pessoas sob diferentes formas (música instrumental, música erudita, canções, canções de ninar, hinos cívicos) e com diferentes propósitos. No nosso dia a dia, ouvimos música dirigindo para o trabalho, para nos divertirmos, para relaxar, para criar um clima especial para namorar e para tantas outras coisas. Em outras palavras, ouvir música é um fato social (SOUZA, 2004). Segundo McCarthy (2010), as diferentes manifestações musicais e seus significados, bem como seus usos sociais, são sociohistoricamente e culturalmente construídos. Nesse sentido, depreende-se que há “modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética², etc.” (PENNA, 2005, p. 9).

No que tange aos gêneros multimodais formados por uma interface verbal e outra musical, embora sejam mais frequentemente encontrados na esfera artístico-musical sob o nome de canção, também estão presentes em outros campos de atividade humana, como no caso dos cantos de torcida na esfera esportiva, do jingle na esfera publicitária e dos hinos na esfera religiosa (CARETTA, 2008). Esses gêneros se diferenciam entre si por pertencerem a campos da comunicação distintos e, conseqüentemente, possuírem propósitos comunicativos, interlocutores, usos e funções sociais diferentes. No caso da canção, foco deste artigo, os enunciados desse gênero buscam provocar um efeito estético nos seus ouvintes através da letra, da música e da combinação das duas linguagens.

Em Coelho de Souza (2010), partindo do pressuposto de que a canção é um gênero multimodal e baseado em pesquisas de áreas diversas - como os estudos da linguagem, musicologia e comunicação social -, apresentamos uma análise preliminar das suas duas linguagens constitutivas na perspectiva dos gêneros do discurso. A partir dessa análise, compreendemos a canção como um gênero oral, sincrético e secundário, cuja interface musical é formada por melodia, ritmo e harmonia (CARETTA, 2007, 2010, 2011; COELHO DE SOUZA, 2010; PAULA, 2008). Da mesma forma, por entender que uma canção pode abordar uma diversidade de temas (verbais e musicais) em uma variedade de estilos (presentes na letra e na música) e em formas tão distintas, além de ser composta/interpretada/ouvida por pessoas de todas as idades, em tantas situações diferentes e com propósitos distintos, propusemos que as canções de um dado gênero musical, como o reggae e o pop, sejam vistas como exemplares dos

2. Por poética, a autora refere-se ao processo estético e de criação da música (PENNA, 2005).

gêneros discursivos *canção de reggae* e *canção de pop*. Desse modo, haveria tantos gêneros *canção de gênero musical* quanto os gêneros musicais existentes na esfera artístico-musical, cada um com características específicas no que diz respeito aos elementos constitutivos das linguagens verbal e musical e com ouvintes presumidos³ diferentes (COELHO DE SOUZA, 2010).

A fim de melhor compreender a multiplicidade de gêneros *canção de gênero musical* existente, partindo do conceito de constelação de gêneros tal como desenvolvido por Araújo (2004, 2006)⁴, sugerimos também então que a canção fosse vista como uma constelação de gêneros na qual

o gênero canção e suas variantes, os diversos gêneros *canção de gênero musical*, agrupam-se em uma forma constelar, sem hierarquização entre si, ligados uns aos outros por partilharem o fato de sua construção composicional envolver uma materialidade verbal e outra musical, mas diferenciando-se por possuírem contextos de produção, propósitos comunicativos e interlocutores distintos, delimitados pela afiliação do compositor/intérprete de uma canção a um dado gênero musical. (COELHO DE SOUZA, 2010, p. 130).

Entretanto, apesar de a discussão realizada ter-se mostrado produtiva, tendo norteado as propostas pedagógicas feitas em nossa tese de doutorado⁵, acreditamos que a análise que apresentamos naquele trabalho seja um tanto incipiente, especialmente no que se refere à música e a sua importância para a definição de uma constelação de gêneros tendo o gênero musical como critério definidor dos elementos que a compõem. Em vista disso, este artigo tem como objetivo apresentar uma análise mais aprofundada da música como linguagem a partir de um viés discursivo, procurando discutir a centralidade do gênero musical para a compreensão da noção de canção como constelação de gêneros e para a construção de sentidos de uma canção. Além disso, buscamos refletir sobre possíveis implicações desse entendimento para o ensino de línguas, em especial de português como língua adicional.

3. Por ouvinte presumido, nos referimos ao fato de que "o artista, ao criar uma obra, procura passar uma mensagem diante não só de um contexto específico, mas tendo em mente um grupo social ou um campo sociocultural determinado, incluindo-se aí as implicações político-ideológicas da sua obra" (NAPOLITANO, 2005, p. 100).

4. Definida pelo autor como "um agrupamento de situações sociocomunicativas que se organizam por meio de pelo menos uma característica comum à esfera de comunicação que os congrega, partilhando do mesmo fenômeno formativo e atendendo a propósitos comunicativos distintos" (ARAÚJO, 2006, p. 74).

5. Este artigo é um recorte da nossa tese de doutorado intitulada *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical* (COELHO DE SOUZA, 2014), orientada pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

Para isso, este trabalho divide-se em quatro partes. Na primeira, discorremos sobre o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), entendendo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem (e refratam) as esferas de atividade humana nas quais se originam. Após, apresentamos as três dimensões constitutivas da música (SWANWICK, 1994) e, afiliados à corrente que concebe a música como uma linguagem que possui um sistema de signos ideológicos próprios (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), refletimos sobre uma aproximação entre o conceito de gêneros discursivos e de gêneros musicais e discutimos a relação entre estes e as práticas de letramento literomusical⁶ às quais estão associados. Depois, entendendo que há uma relação entre o gênero musical ao qual uma canção pertence e os possíveis elementos constitutivos tanto da música como da letra (CARETTA, 2010, 2011; COELHO DE SOUZA, 2010), sugerimos algumas questões que consideramos relevantes para uma abordagem da canção como constelação de gêneros no ensino de línguas, mais especificamente de português como língua adicional. No final, refletimos sobre este trabalho e tecemos algumas breves considerações sobre as discussões aqui propostas.

Gêneros do discurso

Conforme Faraco (2003), o termo gênero foi originalmente usado por Platão no livro III da *República* para classificar a imitação da vida na literatura em três categorias: a épica, a lírica e a dramática. Logo após, o termo passou a ser utilizado por Aristóteles nas suas obras *Retórica* e *Poética* para abordar, respectivamente, gêneros como o judiciário, a epopeia e a tragédia. Faz-se relevante salientar que o enfoque dessas obras caía essencialmente sobre as propriedades formais dos gêneros, agrupando-os a partir de características comuns e listando-as, o que historicamente reduziu o conceito de gênero a uma visão normativa, estável, focada somente na forma. Como nos aponta o próprio Bakhtin (2003 [1952-1953]):

Da Antiguidade aos nossos dias eles [gêneros literários] foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262).

6. Práticas de letramento literomusical são "padrões maiores de interação com os diferentes gêneros musicais (e outros gêneros verbomusicais) que englobam significados, comportamentos, valorizações sócio-historicamente construídos e que podem variar de acordo com o contexto sociocultural nas quais ocorrem" (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 190).

Alinhado à tradição dos estudos literários, o Círculo de Bakhtin faz uso desse mesmo termo, mas o ressignifica, referindo-se não somente a fenômenos de natureza literária e retórica, mas a todas as manifestações verbais, sejam elas orais ou escritas, provenientes das diversas esferas da atividade humana, tanto do cotidiano e sua ideologia (familiar, íntima), quanto das elaboradas nas camadas de produção ideológica (artística, religiosa, política, entre outras), surgidas em diferentes épocas e grupos sociais. Dessa forma, Bakhtin enfatiza a relação intrínseca dos enunciados através da sua natureza verbal, mas diferenciando-os a partir da sua relação com suas esferas de atividade de origem, propondo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gênero do discurso*” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 261-262, grifo do autor).

Se, por um lado, os gêneros discursivos estão sempre se transformando, visto que as (inter)ações humanas por eles mediadas são sempre dinâmicas e variam em função de quando e onde ocorrem e dos participantes nelas envolvidos, é a sua relativa estabilidade que permite o seu reconhecimento por parte do locutor e do(s) seu(s) interlocutor(es) por terem sido previamente socializados nesses gêneros. Nesse sentido, Rodrigues (2005, p. 166) explica que, para o locutor, “os gêneros constituem-se como ‘índices’ sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que etc.)”, enquanto para o interlocutor, “os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado”.

Na perspectiva bakhtiniana, ao iniciarmos nossa socialização em uma língua, assimilamos as formas da língua nas formas típicas de enunciados (gêneros), conjunta e intimamente vinculadas, uma vez que a língua não se apresenta aos falantes como itens do dicionário e gramáticas, mas como enunciados concretos proferidos no campo da comunicação discursiva pelas pessoas que nos rodeiam. Assim, aprender a falar significa “aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 283) e moldá-los nas formas dos gêneros. Logo, enquanto falantes de uma língua, estamos expostos e participamos de um amplo repertório de gêneros (orais e escritos) diretamente relacionado aos campos de comunicação com os quais entramos em contato no decorrer das nossas vidas. Isso explica o fato de algumas pessoas que, apesar de terem desenvoltura para participar de inúmeras situações comunicativas em uma dada

língua, sentem-se inaptas a participar de uma interação em uma determinada esfera por não saberem moldar seu discurso nas formas estilístico-composicionais esperadas naquela situação.

Segundo o pensador russo, os gêneros do discurso possuem três elementos constitutivos indissolúveis: o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático, os quais são diretamente e sócio-historicamente relacionados às especificidades de cada campo da atividade humana. Isso se dá porque cada esfera possui sua própria forma de produção, de circulação e recepção de discursos sócio-historicamente construída e, por isso, gera expectativas quanto à participação dos interagentes com os quais eles terão que lidar na interação com o outro, visto que nela

[...] os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197).

O repertório de gêneros de uma dada esfera está sempre em constante ampliação e mudança, acompanhando o desenvolvimento das atividades humanas, o que implica o aparecimento de novos gêneros e o desaparecimento gradativo de outros (como a mala-direta na esfera comercial, por exemplo) com o passar dos anos. Além disso, a emergência de novos campos da comunicação – como o digital, no final do século XX – tem gerado o surgimento de novos gêneros (como o *chat*, o *e-mail*, o *blog*, o *twitter*, etc.).

No que diz respeito à ampla variedade de gêneros existentes, Bakhtin (2003 [1952-1953]) os divide em duas categorias: os gêneros primários e os secundários. De acordo com o autor,

Os gêneros discursivo secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 263).

Em outras palavras, os gêneros primários (como o diálogo do dia a dia e a carta) originam-se nas esferas do cotidiano e estão envolvidos nas interações não mediadas. Porém, também podem passar a fazer parte de outros tipos de enun-

ciados (como um diálogo em um comercial de televisão ou na letra de uma canção) produzidos em outros campos de atividade humana, adquirindo assim novas características e perdendo sua relação direta com o seu contexto mais imediato de produção. Um exemplo disso pode ser visto na canção *Meu caro amigo*, de Chico Buarque. Embora a letra apresente alguns elementos característicos de uma carta - como a relação de interlocução construída entre “eu” e “meu caro amigo”, o uso de dêiticos (Mas como *agora* apareceu um portador / Mando notícias *nessa* fita / *Aqui* na terra tão jogando futebol) -, ao ser atrelada a uma música, torna-se parte de um outro projeto discursivo e passa a circular por outras esferas de comunicação, passando a ter outros interlocutores e propósitos comunicativos.

A Música como Linguagem

A música é formada por sons e silêncios. Todo e qualquer som, mesmo o que reconhecemos como ruído, é formado por quatro parâmetros básicos: duração, altura, intensidade e timbre. Por esse motivo, o som pode ser classificado, respectivamente, como curto, médio ou longo; grave, médio ou agudo; fraco, médio ou forte. Já o timbre pode ser entendido como a “cor” do som, a característica que permite associá-lo à sua fonte de produção, como quando ouvimos uma melodia e somos capazes de diferenciar se está sendo tocada em um piano, uma flauta ou um violão. Esses quatro elementos combinam-se entre si, dando origem a uma infinidade de sons cujas diferenças ocorrem pela “conjugação dos parâmetros e no interior de cada um (as *durações* produzem as figuras rítmicas; as *alturas*, os movimentos melódico-harmônicos; os *timbres*, a multiplicação colorística das vozes; as *intensidades*, as quinas e curvas de força e sua emissão)” (WISNIK, 2004, p. 26, grifos do autor).

De acordo com Swanwick (1994), a música é constituída por três dimensões: materiais, expressão e forma, as quais estão totalmente interligadas na obra musical. Os materiais sonoros constituem-se a partir dos parâmetros básicos do som, mas não se resumem a eles. O modo como os elementos musicais básicos (como a melodia, a harmonia e o ritmo) constroem-se internamente também são exemplos de materiais, como um intervalo melódico, um acorde e uma figura rítmica, por exemplo. Para o autor, “a caracterização expressiva e a estrutura musical juntas elevam a música de um mero prazer sensorial para o reino do discurso”⁷ (SWANWICK, 1994, p. 39). Em outras palavras, podemos dizer que os materiais

7. Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

sonoros estão para a música assim como o sistema fonológico está para a língua: mesmo que juntemos um grupo de sons a ponto de formar palavras, enquanto as mesmas não forem dotadas de intencionalidade discursiva e estruturadas na forma de um enunciado, elas não pertencerão ao âmbito discursivo da língua.

A segunda dimensão proposta pelo educador musical inglês diz respeito ao momento em que os materiais sonoros ganham caráter expressivo a partir de gestos musicais, ou seja, da intencionalidade do músico, tornando-se, assim, música. É quando uma sequência de notas passa a formar melodias, um conjunto de notas simultâneas é percebido como harmonia, ou ainda quando as notas são reconhecidas como ritmos devido à sua duração e organização dentro de um intervalo regular de tempo. A expressão na música também se refere às impressões que a música provoca no ouvinte, como sensações de alegria, tristeza ou euforia, bem como a percepção de que ela se ilumina ou escurece, fica mais leve ou pesada, mais vigorosa ou tranquila, mais densa ou esparsa. Coloquialmente, muitas pessoas acabam se referindo ao caráter expressivo de uma peça musical como o seu *clima* e descrevem-no através de imagens, como quando escutamos alguém dizer: “essa música me faz pensar em um dia de sol na praia” ou “essa música é cinza, como um dia nublado”.

Por fim, a forma refere-se a como os materiais sonoros estruturam-se e organizam-se no tempo e também a como se relacionam internamente através de repetições, variações e mudanças de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos, bem como de elementos timbrísticos e de textura, entre outros. Ao ouvirmos uma obra musical com atenção, procuramos, mesmo que instintivamente, seguir o seu desenvolvimento e dividi-la em partes, até como forma de compreendê-la melhor. Desse modo, estamos criando expectativas sobre como se desenvolverá a partir dos trechos que escutamos anteriormente, expectativas essas que podem concretizar-se ou não, gerando em nós reações como surpresa, deleite ou frustração. Para que isso ocorra, o entendimento da forma musical envolve “a compreensão do significado da *mudança*, o reconhecimento da proporção na qual os eventos ocorrem, a noção do que é normal em um contexto específico e o que é surpreendente ou visivelmente diferente” (SWANWICK, 1994, p. 134, grifo do autor).

No fragmento inacabado intitulado *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2003 [1959-61]) esboça um aprofundamento de alguns temas recorrentes na sua obra, como a noção de enunciado, as relações dialógicas e a questão da autoria. Nele, o autor amplia seu conceito de texto, entendendo-o como “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003 [1959-61], p. 307), aproximando-o à noção de enunciado e passando a

abarcando os objetos de estudo de áreas do conhecimento como a musicologia e a história e teoria das artes plásticas, situando o texto como elemento central, indispensável para a existência das ciências humanas.

Rodrigues (2005) explica que os termos *texto*⁸ e *enunciado* nessa obra referem-se, em diferentes momentos, a um só ou a dois produtos diferentes. Segundo a autora, essa distinção fica evidente devido às próprias considerações feitas pelo pensador russo sobre esses dois fenômenos e afirma que “o texto visto como enunciado tem função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i.e., tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal” (RODRIGUES, 2005, p. 158). Por essa razão, depreendo que obras musicais (textos em linguagem musical) podem ser compreendidas como enunciados numa ótica bakhtiniana, posto que cada esfera da criação ideológica possui seu sistema de signos particular, com seu próprio material ideológico que se concretiza em símbolos e signos a ela relacionados (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Nessa perspectiva, a música pode ser concebida como uma linguagem com seu sistema de signos ideológicos próprio, os quais podem ser combinados entre si, a partir da intenção discursiva do seu autor, para criar enunciados em interações com ouvintes em uma situação comunicativa concreta (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011)⁹.

Assim como os verbais, um enunciado musical sempre pressupõe um interlocutor (seja ele real ou presumido), está em relações dialógicas com outras obras musicais e espera uma resposta, como a fruição por parte do ouvinte ou alguma manifestação discursiva, seja ela verbal, musical ou em outra linguagem (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011). Entretanto, é importante ressaltar que, diferentemente da linguagem verbal,

[...] a música não exprime conteúdos diretamente; ela não tem *assunto* e, mesmo quando vem acompanhada de letra, no caso da canção, o seu sentido está cifrado em modos muito sutis e quase sempre inconscientes de apropriação dos ritmos, dos timbres, das intensidades, das tramas melódicas e harmônicas do som. (WISNIK, 2004a, p. 199, grifo do autor).

8. A outra acepção do termo refere-se ao texto em uma perspectiva rigorosamente linguística, desprovido de autor e de contexto de produção.

9. Swanwick (1994, 2003) utiliza o termo discurso numa acepção não técnica, entendendo-o como sinônimo de argumento, troca de ideias e, especialmente, forma simbólica; já Neckel (2005), Schroeder (2009) e Schroeder e Schroeder (2011) discutem uma visão da música como linguagem a partir de um viés discursivo bakhtiniano, fazendo analogias à linguagem verbal e a seus diferentes níveis, como o fonológico, o sintático e, mais importantemente, o discursivo.

Consideramos que a concepção de música como linguagem permite a aproximação do conceito de gêneros discursivos para abordarmos o fenômeno dos gêneros musicais, visto que, nessa perspectiva, assim como os diferentes campos da comunicação humana desenvolvem os seus próprios gêneros discursivos, no campo artístico-musical “o mesmo processo ocorre formando os gêneros musicais, constituídos e reconhecidos a partir da interação social como meio de transmitir ideias, posições e afirmações entre os indivíduos socialmente organizados” (NECKEL, 2005, p. 48). Nesse sentido, concordamos com Schroeder e Schroeder (2011, p. 135) quando asseveram que “há, então, uma dimensão social em toda produção musical: fazer música pressupõe o domínio de gêneros musicais coletivamente construídos”.

Ao ouvirmos uma canção, muitas vezes reconhecemos, mesmo que intuitivamente, diferentes elementos da sua sonoridade¹⁰ como pertencentes a um determinado gênero musical, como uma bossa nova, um rap ou um rock. Segundo Tatit (2003, p. 7), “todas essas designações de gênero denotam a compreensão global de uma gramática. Significa que o ouvinte conseguiu integrar inúmeras unidades sonoras numa sequência com outras do mesmo paradigma”. Em outras palavras, nós somos capazes de reconhecer um dado gênero musical por termos participado previamente em práticas sociais mediadas por esse gênero discursivo (COELHO DE SOUZA, 2015).

O contexto dos gêneros musicais na música popular é de grande fluidez, pois a linha que separa um gênero do outro é tênue e seus limites são flutuantes, visto que “não são conjuntos fechados de características musicais empiricamente verificáveis”, e que “são compreendidos apenas em relação a outros gêneros em um ponto particular do tempo” (OLIVEIRA, 2008, p. 29). Por essa razão, os gêneros musicais estão em constante hibridização, pois os músicos deliberadamente fazem uso de elementos melódicos, rítmicos, tímbricos e harmônicos característicos de outros estilos musicais, ocasionando a formação de novos gêneros musicais, como o pop-rock e o samba-jazz, entre outros. Desse modo,

[...] podemos perceber que nenhum gênero é totalmente independente de gêneros precedentes ou paralelos, e os músicos apropriam-se de elementos de gêneros já existentes para incorporá-los às novas formas, tensionando suas fronteiras. [...] Esta considerável flexibilidade possibilita que os limites dos gêneros sejam subverti-

10. Sonoridade pode ser entendido como “o resultado acústico dos timbres de uma performance, seja ela congelada em gravações (sonoras ou audiovisuais), ou executada ‘ao vivo’. Trata-se, portanto, de uma combinação de instrumentos (e vozes) que, por sua recorrência em uma determinada prática musical, se transforma em elemento identificador” (TROTTA, 2008, p. 3-4).

dos, até como possível exercício irônico, como forma de questionar as suas convenções. (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Os gêneros musicais, assim como os discursivos, vinculam-se diretamente às suas condições de produção, circulação e recepção, já que são “práticas musicais [...] fundadas e fundidas a práticas sociais histórica e geograficamente específicas” (ULHÔA, n/d, p. 124). Isso significa que os gêneros musicais transitam por diversas camadas da sociedade, tendo, ouvintes de faixas etárias, graus de urbanidade, padrões de renda e níveis socioculturais variados. Além do mais, estão sociohistoricamente atrelados a diferentes usos sociais e práticas de letramento literomusical. Por exemplo, podemos facilmente relacionar gêneros como o forró e o xote a festas populares e à dança; o samba-enredo, o axé e o frevo às diferentes manifestações do carnaval brasileiro; e os gêneros milonga e rancheira ao estilo de vida e a atividades artísticas regionais gaúchas.

Um estilo de música (como o punk rock, por exemplo) é/está geralmente associado a formas de se vestir e de se comportar específicas (como roupas de couro, calças rasgadas e coturnos, e atitudes de rebeldia e contestação), podendo ser um meio de identificação com uma determinada ideologia. Isso ocorre porque os ouvintes de um gênero musical tornam-se parte de uma rede formada por “um agrupamento de músicos, cantores, compositores, repertórios, ouvintes e admiradores que tende a adquirir uma permanência temporal” (TROTТА, 2005, p. 188-189), a qual Fabbri (1981) chama de *comunidade musical*. Do mesmo modo, se pensarmos em outros gêneros musicais como o pop, o rap, o funk carioca ou mesmo a bossa nova, se tivermos sido socializados previamente nesses gêneros, teremos uma representação de elementos musicais geralmente presentes, de quem são seus ouvintes presumidos¹¹, dos seus possíveis contextos de produção, circulação e recepção, e de quais práticas sociais estão comumente vinculadas a eles.

Devido a elementos imanentes aos gêneros musicais, como características da letra e da música, e exógenos aos mesmos, tais como as ideologias, funções e práticas sociais a eles relacionados, atribuem-se a eles valores agregados distintos na sociedade em que circulam, os quais, por extensão, também são comumente associados a membros da sua comunidade musical. Por essa razão, entendemos que, no contexto da música popular brasileira, há uma certa hierarquização dos gêneros musicais, uma vez que

11. Lembramos que um mesmo ouvinte pode escutar canções de diversos gêneros musicais sem participar da comunidade musical à qual estão relacionados e talvez até mesmo a desconhecendo. Isso ocorre muito comumente, em especial após a propagação da Internet e a eleição do mp3 como um dos principais meios de difusão musical, enchendo nossas listas nos computadores, mp3 players e celulares.

[...] a música popular da cidade pode ser entendida como um campo onde diferentes gêneros (por mais que sejam todos parte do segmento ‘popular’) têm diferentes níveis de prestígio e de aceitação, apelam às identificações de grupos distintos e são suscetíveis de ocupar diversos espaços, assim como são alvo de políticas culturais quantitativa e qualitativamente diferenciadas que apontam para sua legitimação. Eles representam, portanto, espaços de trabalho com benefícios materiais e simbólicos diferenciados. (DOMÍNGUEZ, 2007, p. 22 e 23).

É interessante perceber que, hoje em dia, embora o contato com diferentes gêneros musicais tenha se tornado cada vez mais acessível a pessoas de todos os grupos sociais, as quais se relacionam com a música de maneiras muito distintas, usualmente há um certo consenso entre as pessoas que foram socializadas nesses gêneros no que concerne aos valores atribuídos a eles. Podemos pensar no caso da MPB e da bossa nova, em geral associados às classes mais letradas e de maior nível sociocultural, e do funk carioca e do rap, muitas vezes vinculado às classes de níveis socioeconômicos e educacionais mais baixos. Sobre essa questão, Trotta (2005) afirma que, no nosso país,

[...] algumas formas de música popular atingiram status bastante similares nas hierarquias de qualidade musical compartilhadas pela maioria da população. Um bom exemplo disso é a categoria conhecida como MPB, criada após o surgimento da bossa nova para designar um tipo de canção autoral intelectualizada protagonizada por jovens artistas a partir da década de 1960. Desde então, consumir MPB tornou-se sinal de maior prestígio social sendo este consumo reservado a determinadas parcelas mais “cultas” da população, enquanto que, por exemplo, o gênero “sertanejo” seria uma música consumida por setores de menor grau de instrução. (TROTТА, 2005, p. 188).

Entretanto, ressaltamos que os valores agregados a um determinado gênero podem mudar com o passar dos anos, como no caso bastante emblemático do samba, que no início do século XX era visto como música de desocupados – chegando ao extremo de os músicos que participavam das rodas não poderem sair na rua carregando um violão sob pena de serem presos – e que, nos anos 30, tornou-se elemento-chave na implantação da ideologia nacionalista comandada pelo então presidente Getúlio Vargas (NAPOLITANO, 2005; TATIT, 2008).

Por fim, os gêneros musicais também podem assumir uma determinada função comunicativa na sociedade, como o rock brasileiro produzido na década de 80, que tinha a função social de protesto por parte da juventude da época, em

canções como *Geração Coca-Cola*, de Renato Russo, e *Brasil*, de Cazuza e George Israel. *Geração Coca-Cola*, por exemplo, foi lançada pela banda Legião Urbana em 1985, época de transição entre o fim da ditadura militar no país e o início de redemocratização, e questionava a influência dos Estados Unidos e a relação entre a juventude da época e a geração que estava no poder através de versos como “Vamos fazer nosso dever de casa / E aí então vocês vão ver / Suas crianças derrubando reis / Fazer comédia no cinema com as suas leis”. Contudo, um mesmo gênero pode adquirir diferentes funções sociais no decorrer do tempo, como o próprio rock, que durante a efervescência cultural no país na década de 1960 era criticado por ser um gênero comercial e alienado às questões políticas, enquanto a MPB era considerada a música de protesto da época. Mais recentemente, o rap e algumas vertentes do funk carioca têm assumido esse papel na sociedade brasileira.

Após tratar da música como linguagem em um viés discursivo, da concepção de gênero musical nessa perspectiva, bem como da relação entre um gênero musical, comunidade musical e suas funções e usos sociais, passamos agora a refletir sobre algumas implicações da noção de canção como constelação de gêneros para o ensino de línguas, em especial de português como língua adicional.

A Canção como Constelação de Gêneros no Ensino de Línguas¹²

Partindo da concepção de música como linguagem (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011) discutida na seção anterior, concebemos canção como um gênero oral, secundário e sincrético formado pela linguagem verbal (letra) e pela musical (constituída por três dimensões: materiais, expressão e forma). Assim, com base em Swanwick (1994), entendemos que melodia, ritmo e harmonia são apenas algumas das maneiras nas quais os materiais musicais podem se apresentar quando dotados de intenção discursiva, não constituindo assim a totalidade da materialidade musical.

Uma vez que toda canção se filia a um gênero musical e que o mesmo é o aspecto mais saliente no reconhecimento de uma canção, além de ser determinante no que se refere aos elementos constitutivos da letra e da música, às funções e práticas sociais a eles associadas e à rede de interlocuções por ele projetada, asseveramos a centralidade do gênero musical para a compreensão da noção de canção como constelação de gêneros por nós concebida. Decorre desse entendimento que a nomeação dos membros que a formam se dê, como vimos ante-

12. Nesta seção, enfocamos apenas a relação entre a canção e o gênero musical ao qual pertence para a construção de sentidos. Para mais exemplos de proposta Coelho de Souza (2016) e Coelho de Souza e Andrichetti (2016).

riormente, pelo gênero musical ao qual pertence (canção de rock, canção de rap, canção de bossa nova, etc.). Assim, os inúmeros gêneros *canção de gênero musical* que compõem a constelação de gêneros canção se caracterizam como situações comunicativas que: a) projetam redes de interlocução e possuem propósitos comunicativos distintos; b) assumem diferentes usos e funções sociais nas esferas onde circulam, que podem mudar com o passar dos anos, e c) estão atrelados a comunidades musicais e a práticas de letramento literomusical distintas.

Visto ser um gênero formado por letra e música, para atribuírmos sentido a uma canção lançamos mão de três competências: a verbal, a musical e a literomusical (COSTA, 2002). Por esse motivo, consideramos que os sentidos de uma canção não são simplesmente o somatório dos sentidos de uma letra de música acrescidos dos de uma composição musical, mas que emergem a partir das relações dialógicas que surgem do sincretismo entre as linguagens verbal e musical, as quais estão sempre em constante interação, convergindo em alguns casos, divergindo em outros. Hermeto (2012) cita um bom exemplo desse sincretismo:

É muito diferente dizer “*Teu olhar mata mais do que bala de carabina/ Que veneno stricnina/ Que peixeira de baiano*” no ritmo original do samba de Adoniran Barbosa, num bolero ou num rock pesado. Experimente fazê-lo. No primeiro caso, sobressai a ironia do verso. No segundo, ele ganha cores dramáticas. No terceiro, um clima de agressividade se destaca. O texto é o mesmo, mas as mensagens são muito diferentes ao alterar-se o gênero da canção. (HERMETO, 2012, p. 14, grifo da autora).

Em outras palavras, um mesmo verso, estrofe, ou mesmo a letra da canção como um todo, pode adquirir novos sentidos quando cantados em uma melodia ou em outra, interpretados com maior ou menor dramaticidade, acompanhados por um arranjo musical ou por outro, e/ou em um gênero musical ou outro.

Do mesmo modo, existe uma relação entre a afiliação de uma canção a um gênero musical e os possíveis temas a serem abordados na letra e o estilo da linguagem na qual são retratados (CARETTA, 2010, 2011; COELHO DE SOUZA, 2010). Isso ocorre porque,

[...] ao compor/interpretar uma dada canção em um dado gênero musical, o compositor e/ou intérprete está alinhando-se a uma tradição sociohistoricamente construída, criando certas expectativas no ouvinte não só quanto à construção composicional, ao tema e ao estilo do discurso musical da canção, mas também quanto ao discurso verbal. (COELHO DE SOUZA, 2010, p. 128).

Esse fato é mais evidente no caso de canções de gêneros regionais, como *Asa Branca*, de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira, que trata da seca no sertão nordestino em um baião, e *Gaudêncio sete luas*, de Leopoldo Rasser, que retrata elementos da cultura gaúcha em uma milonga. Isso também pode ocorrer em canções de outros gêneros musicais, tais como *Surfin' safari*¹³, da banda *The Beach Boys*, que faz um convite para o ouvinte ir à praia surfar em uma canção de surf rock, e *Anarchy in the UK*¹⁴, dos *Sex Pistols*, na qual o eu lírico despeja sua raiva contra o *status quo* em uma canção de punk rock.

Contudo, apesar da relativa estabilidade dos gêneros discursivos, os gêneros são sempre passíveis de se hibridizarem (BAKHTIN, 2002, 2003 [1952-1953]). Assim, há casos em que a letra de uma canção aborda temáticas atípicas ao gênero musical ao qual pertence, como *Pierrot*, da banda Los Hermanos. Essa canção conta a tradicional história do imaginário carnavalesco do amor malfadado desse personagem pela colombina, inúmeras vezes cantada em diversos sambas e marchinhas, só que em uma mistura de *ska*, *hardcore* e marchinha de carnaval.

Na música popular brasileira¹⁵, há também exemplos de canções de alguns gêneros musicais que são autorreferentes, ou seja, fazem referência ao gênero musical a que pertencem na própria letra. Isso é particularmente comum no samba, em canções como *Desde que o samba é samba*, de Caetano Veloso (“o samba é pai do prazer / o samba é filho da dor”), *O samba da minha terra*, de Dorival Caymmi (“Eu nasci com o samba / no samba me criei / e do danado do samba / nunca me separei”) e *A voz do morro*, de Zé Ketí (“eu sou o samba / sou natural aqui do Rio de Janeiro). Nesses exemplos, é interessante perceber que cantar “eu sou o samba” em um samba produz efeitos de sentido distintos dos que decorreriam do fato desse mesmo verso ser cantado em um outro gênero musical, como um forró ou mesmo em um rock. Além do samba, outras canções, como *Desafinado* (“que isto é bossa nova/ isto é muito natural”) e *Chiclete com banana*, de Gordurinha e Almira Castilho (“é o samba-rock meu irmão”), também lançam mão desse recurso.

Por razões como essas, reconhecemos a importância da identificação do gênero musical de uma canção quando levada para a sala de aula, uma vez que, além de situá-la em sua interlocução projetada e associá-la a sua comunidade musical, isso pode fazer com que novos sentidos emergjam a partir da sua articulação com a letra da canção. Isso ocorre, por exemplo, em *No, no chance*, de Nei Lisboa,

13. Lançada em 1962.

14. Lançada em 1977.

15. Não apenas na canção produzida no Brasil, mas também nas produzidas fora do país, como em *Rock around the clock* (Max C. Freedman / Jimmy De Knight) e *Crocodile Rock* (Elton John / Bernie Taupin), por exemplo.

na qual parte da letra é cantada em inglês e parte em português, fazendo uma brincadeira em relação ao eu lírico não ter chance no jazz por fazer música brasileira. O arranjo possui muitos elementos comumente associados a esse gênero musical e à música norte-americana, como estalos de dedo, harmonização vocal, ritmo suingado, e o uso de piano, contrabaixo e bateria, instrumentos considerados base para muitas formações de jazz. A articulação da letra com o gênero musical produz efeitos de sentidos literomusicais que podem ser interpretados como uma certa ironia por parte do cancionista¹⁶, já que ouvimos alguém falando sobre não ter sucesso no jazz em uma canção que nos remete a esse gênero musical.

Por outro lado, há diversos casos em que uma mesma canção é gravada em diferentes gêneros musicais, como *Me chama*, de Lobão, originalmente um rock brasileiro dos anos 80, que foi regravado por João Gilberto em uma bossa nova, e *É o amor*, composta e lançada originalmente pela dupla sertaneja Zezé di Camargo e Luciano, que ganhou uma versão MPB na voz de Maria Bethânia. Ao serem regravadas nesses gêneros musicais, essas canções passaram a ter outros contextos de circulação e recepção, além de valores agregados e ouvintes presumidos bastante distintos com relação aos das gravações originais. Nessa mesma linha, há também letras de canções que, quando transpostas para outro gênero musical, acabam perdendo muito de seu significado original, como no caso de *Sunday Bloody Sunday*, do grupo irlandês U2. A versão original é um rock marcado por uma batida que remete o ouvinte às bandas marciais, reforçando o tom de protesto contra a guerra entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte, presente em versos como “*And the battle’s just begun/ There’s many lost but tell me who has won / The trench is dug within our hearts / And mothers, children, brothers, sisters torn apart*”. Porém, ao ser rearticulada a um samba, como na gravação do grupo Sambô, a letra perde seu tom de emergência e pode provocar certo estranhamento em ouvintes capazes de entender o conteúdo da letra ao relacioná-lo com o caráter expressivo da música.

Em casos como os mencionados acima, pode ser interessante a audição da gravação original e de outra versão de uma mesma canção, especialmente quando pertencentes a gêneros musicais diferentes. Desse modo, além de propor uma reflexão sobre questões valorativas relacionadas a esses gêneros e seus ouvintes presumidos, o professor pode discutir com os alunos que sentidos da canção original são apagados com essa mudança e que novos sentidos emergem a partir

16. Segundo Tatit (2007, p. 99), cancionistas são “todos aqueles que exercem a arte de bem cuidar de uma canção desde sua feitura (então chamamos este cancionista de compositor) até sua veiculação em show ou em disco. Passamos assim pelo arranjador, pelo intérprete e, no limite, até pelo mixer e pelo produtor, quando se mostram envolvidos com o trabalho de salvaguardar os conteúdos que só a canção pode transmitir ao ouvinte”.

dessa nova articulação entre letra e gênero musical. Reflexões como essas podem ser propostas de modo bastante simples através de questões como “Que gênero musical é esse? Como você sabe?”, “Esta é uma canção de (*gênero musical*). Na sua opinião, há alguma relação entre o tema da canção e o gênero musical? Por quê?” e “Você acha que a letra desta canção poderia ser utilizada em algum outro gênero musical? Por quê?”, as quais permitem que os alunos se baseiem no seu letramento literomusical ao estimulá-los a trazer sua experiência como ouvintes de diferentes gêneros musicais para tecer relações com a canção que estão escutando.

Entretanto, lembramos que, assim como os gêneros literários, a canção possui um alto grau de individualização (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), que pode se apresentar nos seus seis elementos constitutivos, o que faz com que o gênero de algumas canções, como *Pierrot*, por exemplo, não seja facilmente reconhecível. Nesse caso, é importante não “rotulá-lo”, mas estimular o estabelecimento de aproximações com outros gêneros já conhecidos, especialmente a partir de elementos do seu estilo, como a sonoridade, a harmonização, a instrumentação e o arranjo. Conforme Trotta (2008), isso já tende a ocorrer naturalmente, uma vez que relacionamos uma canção com outras canções ou gêneros musicais instintivamente, pois,

De fato, ao ouvir uma música pela primeira vez, inevitavelmente buscamos semelhanças entre alguns de seus elementos e outros previamente conhecidos. Frases como “isso parece a introdução da música tal”, “me lembra a canção tal”, “é igualzinho ao ritmo tal” são extremamente recorrentes quando nos referimos a uma nova experiência musical. Essas associações são quase sempre involuntárias e aleatórias, evidenciando um modo de construção simbólica na interpretação musical que parece ser utilizada a todo instante. (TROTТА, 2008, p. 4).

Por fim, embora circulem na sociedade em sua materialidade sonora, uma possível abordagem inicial de canções em sala de aula também pode ser realizada a partir do estudo inicial da letra ou da música separadamente. Assim, pode-se propor a leitura da letra para que os alunos pensem em quais elementos (como o gênero musical, instrumentação e caráter expressivo da música) poderiam combinar com o seu conteúdo, ou, ao contrário, a audição de trechos da canção sem a letra¹⁷ e, com base no título e na sua percepção da música, imaginar o assunto de que trata a canção ou mesmo escrever uma estrofe ou um refrão para ela. Desse

17. Há alguns softwares gratuitos disponíveis na internet como o Karaoke Anything e Wavosaur, que permitem a remoção do vocal da canção.

modo, ao separar suas duas materialidades, espera-se provocar no aluno a reflexão sobre as possíveis relações entre as duas linguagens constitutivas da canção a partir da sua experiência prévia em práticas de letramento literomusicais mediadas por diferentes gêneros *canção de gênero musical* (COELHO DE SOUZA, 2015).

Considerações finais

Neste trabalho discutimos a centralidade do gênero musical para a estruturação da canção como constelação de gêneros e para a construção de sentidos de uma canção. Esperamos que, em nível teórico, o conceito de canção como constelação de gêneros que apresentamos em Coelho de Souza (2010) e que revisitamos neste trabalho possa ser útil, por um lado, para enfatizar as especificidades dos diferentes gêneros *canção de gênero musical* no que diz respeito a seus elementos imanentes (marcas discursivas presentes na letra e na música) e exógenos (usos e funções sociais, contextos de produção, circulação e recepção) a eles. Por outro lado, acreditamos que esse conceito possibilita lidar com a multiplicidade de gêneros *canção de gênero musical* existentes na esfera artístico-musical, permitindo tanto destacar suas propriedades comuns, como o fato de sua construção composicional ser formada por uma interface verbal e outra musical, quanto vislumbrar as influências internas e externas à constelação que acabam por vezes transpondo as fronteiras dos membros individuais, hibridizando-os e gerando assim novos gêneros.

No que tange às práticas pedagógicas, acreditamos que, além da reflexão sobre os sentidos produzidos a partir da relação entre a letra de uma canção e do seu gênero musical aqui apresentada, entender *canção de gênero musical* como gênero do discurso envolve levar para a sala de aula de línguas questões relacionadas à interlocução projetada (quem fala, de onde fala, o que fala e para quem fala), aos valores agregados ao gênero, às suas funções e usos sociais, bem como às práticas de letramento literomusical a ele associadas (COELHO DE SOUZA, 2016). Em outras palavras,

[...] questões como os participantes das interações mediadas pela canção, suas ações, seus valores e ideologias, lugares sociais que ocupam e estão ocupando no momento da interação, como lidam com representações sociais e estereótipos fazem parte do debate a ser proposto, do conhecimento a ser buscado e podem possibilitar que os alunos enxerguem a sua própria cultura com outros olhos. (COELHO DE SOUZA, 2016, p. 674).

Por fim, ressaltamos que o objetivo da abordagem da relação entre letra e gênero musical em sala de aula não procura, de forma alguma, limitar a compreensão à noção de que os gêneros musicais determinam as possíveis temáticas a serem abordadas nas suas letras, mas sim que compor ou interpretar uma canção em um dado gênero musical implica em gerar expectativas no ouvinte com relação a características tanto da música (instrumentação, tipos de arranjo, ritmo) quanto da letra (temáticas mais comuns, estilo da linguagem). Assim, o que está em jogo é promover a reflexão sobre essas expectativas e as possíveis quebras dessas expectativas, sobre a possibilidade da canção em estudo ser interpretada em outros gêneros musicais e, nesse caso, sobre os novos sentidos que emergiriam e os que seriam silenciados nessa nova articulação.

Referências

- ARAÚJO, Júlio César. *Os Chats: uma Constelação de Gêneros na Internet*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- _____. A organização constelar do gênero chat. In: *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*. João Pessoa: Ideia, 2004. p. 1279-1292.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.
- _____. Discurso no Romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 2002. p. 71-210.
- _____.; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- CARETTA, Álvaro Antônio. *A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____. A amplificação na canção popular brasileira. In: CUNHA, Cleide Lúcia; PIRIS, Eduardo Lopes; CARLOS, Josely Teixeira. (Orgs.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana Editora, 2010. p. 51-63.
- _____. As formas da canção nas diversas esferas discursivas. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 37, n. 3, set/dez de 2008. p. 17-24.
- _____. Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação. *Estudos Linguísticos*. São Paulo. v. 36, n. 3, set/dez de 2007. p. 158-165.
- COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Implicações das noções de letramento literomusical e de canção como constelação de gêneros para o ensino de português como língua adicional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 16, n.4, p. 651-677, out/dez. 2016.

_____. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan/jun. 2015.

_____. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. *CADERNOS do IL*, Porto Alegre, n. 40, p. 123-133, jun. 2010.

_____. ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. *A canção de funk carioca no ensino de português como língua adicional: uma proposta de material didático*. , 2016

COSTA, Nelson Barros da. A letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: Ângela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

DOMÍNGUEZ, Maria Eugenia. *Suena el Rio. Entre tangos, milongas, murgues e candombes: músicos e gêneros rio-platenses em Buenos Aires*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FABBRI, Franco. A theory of musical genres: two applications. In: HORN, D.; TAGG, P. (Orgs) *Popular Music Perspectives*. Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music (IASPM), 1981. p. 52-81.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

HERMETO, Míriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentimentos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MCCARTHY, Marie. Re-thinking “Music” in the context of education. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, J. Terry. (Orgs.) *Music education for changing times: guiding visions for practice*. Dordrecht: Springer, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música – história cultural da música popular*. 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NECKEL, Malverique. *A prática de leitura da música popular brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar*. (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

OLIVEIRA, Luciana Xavier. *O swing do samba: uma compreensão do gênero do samba-rock a partir da obra de Jorge Ben Jor*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PAULA, Luciane de. A imagem do som da canção brasileira contemporânea: uma produção artística e industrial. In: *Congresso Nacional de Linguagens em Interação*, 2, 2008, Maringá. *Anais...* Maringá: Clichetec, 2008. p. 1766-1774.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, set. 2005. p. 7-16.

RODRIGUES, Rosângela. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Ed. Parábola: São Paulo, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Ed. Parábola: São Paulo, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, mar. 2009, p. 44-52.

_____.; SCHROEDER, Jorge Luiz. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em perspectiva*. Curitiba, V. 04, 2011. p. 127-153.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p. 7-11.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

_____. *Todos entoam*. São Paulo: Publifolha, 2007.

_____. Elementos para a análise da canção popular. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 1, nº 2, dezembro de 2003.

TROTTA, Felipe. *Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise*. Revista Ícone, v. 10, n. 2, 2008.

_____. *Música e mercado: a força das classificações*. Revista Contemporânea. V. 3 n.2, 2005.

ULHÔA, Martha Tupinambá. *Novos ritmos e nomes: Marisa Monte, Carlinhos Brown, Manguebeat, Rap*. s/d Disponível em <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista11-mat17.pdf>. Acesso em 07/03/2011.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Sem receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004a.

LETRAMENTO MULTIMODAL: POR UMA CONCEPÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

MULTIMODAL LITERACY: FOR A CONCEPTION OF MEANING CONSTRUCTION

Aline Wieczikowski ROCHA¹

Catiúcia Carniel GOMES²

RESUMO: Este trabalho dedica-se aos processos de leitura mobilizados pelos gêneros multimodais, a fim de compreender essa nova prática de letramento, suas modificações e exigências de novos comportamentos dos leitores na construção da significação de um texto. Para esse fim, foi estabelecido um percurso teórico baseado na premissa de que todo gênero se realiza em textos, com fluidez e plasticidade. Por conseguinte, trabalhamos com os conceitos de gênero, letramento, multimodalidade e multimídia, para, enfim, construir nossa perspectiva metodológica de análise do Museu Virtual Frida Kahlo. O estudo permite considerar que no processo de construção do sentido textual todo um repertório de conhecimentos sobre os recursos semióticos é evocado a interagir na prática comunicativa, permitindo ao leitor percorrer as distintas práticas sociais que a leitura propicia. Desse modo, a escola deve proporcionar diferentes experiências de uso da língua inscritas em diferentes campos de atuação do sujeito letrado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento multimodal. Leitura. Museu Virtual Frida Kahlo.

ABSTRACT: This paper is dedicated to the reading processes mobilized by multimodal genres, in order to understand this new literacy practice, its changes and requirements of readers' new behaviors to construct meanings in a text. For such purpose, a theoretical route was established, based on the premise that every genre happens in texts, with fluidity and plasticity. Therefore, we work with the concepts of literacy, multimodality and multimedia to build our methodological perspective of the analysis of Frida Kahlo Virtual Museum. The study suggests that in the construction process of textual meaning an entire repertoire of knowledge about the semiotic resources is evoked to interact at the communicative practice, allowing the reader to go through the different social practices the reading provides. Thus, school must provide different experiences of language use inscribed in different fields of action of the literate subject.

KEYWORDS: Multimodal literacy. Reading. Frida Kahlo Virtual Museum.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: aline.wiec@gmail.com. Bolsista Capes.

2. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: catiucia@notredame.org.br. Bolsista UPF.

Considerações iniciais

O trabalho da escola deve primar pelo desenvolvimento da autonomia do estudante nos processos de leitura, compreensão e escrita. Um sujeito que domine o funcionamento da língua nas situações comunicativas é capaz de construir o seu livre projeto de discurso. Consideramos, dentro desse contexto, uma metodologia de ensino de língua que priorize o texto como objeto de estudo e o perceba como uma construção sociocomunicativa. Nesse sentido, propomos um trabalho de leitura de um texto multimodal tão presente no contexto letrado que os estudantes se encontram. Utilizaremos, para isso, a plataforma multimídia do Museu Virtual Frida Kahlo.

Estabeleceremos a análise de uma plataforma multimodal, no intuito de observar os mecanismos de leitura que são ativados pelo sujeito para dar conta de compreender os múltiplos textos que se apresentam na interface multimídia. Além disso, verificaremos como o letramento multimodal pode atribuir significação em uma plataforma digital face a uma nova configuração de experienciar o museu. Nossa justificativa teórica consiste na necessidade de evidenciar construtos teóricos capazes de elucidar especificidades acerca da multimodalidade discursiva, ao passo que a justificativa metodológica inscreve uma possibilidade de análise no processo de leitura.

Assim, as bases teórico-metodológicas de nosso trabalho organizam-se desta forma: na primeira seção, estabelecemos a noção de gênero do discurso e gênero textual, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008); na segunda seção, trabalhamos com a compreensão das bases do letramento em Soares (2002) e Dionísio (2011) para desenvolvermos, em seguida, as definições de multimodalidade e multimídia, segundo Rojo (2012); além de Kress & Van Leeuwen (2000); seguido de Lemke (2010). A terceira etapa de nosso estudo destina-se a construir uma análise do Museu Virtual Frida Kahlo. Diante disso, torna-se perceptível a relevância de, na prática do letramento multimodal, constituir bases interpretativas dos modos semióticos contextual e socialmente ativos, dado que uma imagem não surge apenas como uma imagem, sua semiose é vocativa de todo o repertório multimodal que acompanha o leitor.

1. Revisitando as bases dos gêneros

Recorremos a Bakhtin para tratar da questão do gênero, devido à sua importância nos estudos acerca do tema. Consideramos que o filósofo não teve como preocupação, em suas reflexões, a questão escolar, no entanto, acredita-

mos ser possível um deslocamento de seus estudos para pensar a questão do gênero na escola. Partimos, portanto, do pressuposto de que o gênero surge em condições de convívio social.

As considerações de Mikhail Bakhtin, no que diz respeito ao estudo dos gêneros do discurso, tornam-se relevantes a este trabalho pela presença reflexiva da concepção do enunciado enquanto possibilidade de uso da língua. Este uso é indissociável da vida, uma vez que o indivíduo se apropria da língua pela necessidade de enunciar. Conforme Bakhtin (2011, p. 261-262), os distintos campos da atividade humana relacionam-se sempre em função da linguagem. Para assim ser, seus integrantes precisam efetivar o emprego da língua e o fazem através de enunciados únicos, que reproduzem as condições específicas e as finalidades desses campos. Os gêneros do discurso são assim considerados porque a produção do enunciado, embora seja uma atividade individual, envolve um campo de utilização da língua que elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados. Esse processo é determinante na organização dos gêneros do discurso e de sua heterogeneidade.

Na reflexão sobre o enunciado, Bakhtin estabelece as relações da língua com a vida, porque a língua só se realiza através dos enunciados e a vida só entra na língua porque acontece a concretização desses mesmos enunciados, trata-se, pois, de superar as concepções simplificadas da vida do discurso. Ao analisar a problemática do enunciado, o teórico apresenta sua base estrutural a partir de três elementos indissociáveis, a saber: o enunciado, carregado de um *estilo*³ (individual/geral), que se ancora em determinadas *unidades temáticas*, as quais se relacionam com determinadas *unidades composicionais*. Desse modo, falar de um *estilo* é considerar os elementos que o fundamentam, o *conteúdo temático* e a *construção composicional*. O discurso só concretiza sua existência na forma de enunciações, ou seja, está fundido em forma de enunciado.

Bakhtin (2011) assinala que, para que o enunciado obtenha uma resposta, a *conclusibilidade* se faz necessária, de modo que se torna insuficiente a compreensão do enunciado no sentido de *língua*. A possibilidade de resposta é assegurada por três fatores que estão ligados ao todo do enunciado: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou vontade do discurso do falante; as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Nesse sentido, retomam-se as palavras do autor para defini-lo:

3. Optamos por deixar em itálico, ao longo do texto, os termos provenientes das concepções teóricas aqui vigentes.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas); pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2011, p. 282; grifo do autor).

Nesse sentido, os gêneros ocorrem a partir de enunciações concretas, produto da comunicação discursiva viva. É desse modo que se aprende a moldar o próprio discurso em formas de gêneros, e que se capacita a reconhecê-los no outro também. A interação na composição dos enunciados revela as tonalidades dialógicas, ou seja, o processo de interação do indivíduo em relação ao outro. No Museu Virtual Frida Kahlo, evidenciamos esse processo dialógico na interação necessária entre plataforma e leitor. A plataforma multimodal permite ao leitor fazer diferentes percursos de leitura, viabilizados por diferentes hipertextos multimodais nela presentes, dando-lhe a possibilidade de construir seu projeto de leitura em busca de novos significados. Para tanto, é preciso valer-se da língua e de seus recursos linguísticos, em vista de um direcionamento formal. Tais recursos, na acepção bakhtiniana, são usados em função da influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Em virtude disso, a análise parte de um enunciado pleno e de uma cadeia da comunicação discursiva.

Quando enunciamos, neste estudo, gênero discursivo, estamos assumindo o enunciado enquanto unidade mínima da comunicação discursiva, a língua em uso, proveniente da cultura e das necessidades dos interlocutores dessa cultura, que fazem do gênero um objeto ao mesmo tempo dinâmico e complexo. A heterogeneidade e maleabilidade do gênero discursivo fazem dele um produto das práticas sociais em permanente movimento de relação e cruzamento, e a observação de seu funcionamento criam o sentido do discurso. Essa contribuição bakhtiniana é referência no estudo do uso da linguagem como possibilitadora da comunicação verbal.

No que tange ao ensino de língua, cabe à escola inserir o sujeito em diferentes esferas da comunicação humana. É papel da escola ampliar o universo linguístico dos estudantes, por meio da vivência de diferentes experiências de língua, que coloquem em jogo maneiras diferentes de se comunicar. O estudante

precisa ser capaz de se inserir em múltiplos contextos letrados e de dar conta de construir e compreender diferentes gêneros. Para tanto, trabalhar com os processos de leitura e escrita significa trabalhar com diferentes práticas de letramento. Compreendemos o espaço virtual como objeto necessário e fundamental nas aulas de língua, em virtude disso, escolhemos o Museu Virtual Frida Kahlo por evocar conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, propiciando o espaço de reconhecimento de outras culturas.

Neste estudo, focaremos no processo de leitura, uma vez que envolve competências cada vez mais diferenciadas e impostas pela presença dos gêneros multimodais nas esferas de comunicação da contemporaneidade. No âmbito educacional, recursos tecnológicos têm facilitado a inserção de múltiplos recursos semióticos, levando em conta a tipografia, a imagem, os sons na construção hipertextual.

Luiz Antônio Marcuschi é uma referência no que diz respeito à leitura das reflexões de Bakhtin sobre os gêneros do discurso. O autor introduziu a temática no Brasil, apresentando a complexidade da atividade do uso da língua no seio social. Diferentemente de Bakhtin, Marcuschi remonta ao ensino de língua, olhando para a função do texto. Para o autor, a produção discursiva não ocorre em unidades isoladas, pois sua existência atrela-se a unidades maiores reconhecidas como textos. Marcuschi (2008) atenta para o fato de que o texto é o material linguístico e concreto para a observação. Ele está além da frase porque constitui uma unidade de sentido, por isso pode ser visto como uma “(re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”, o núcleo de sentido dessa constatação encontra-se em Bakhtin, para quem a linguagem não reflete, e sim refrata o mundo; do mesmo modo Marcuschi afirma o texto, “ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói”. (2008, p. 72, grifo do autor). Texto, então, precisa ser visto como “uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema”. (MARCUSCHI, 2008, p. 76). Sua base é a perspectiva da enunciação e não é resultado de um processo simples e linear, que acontece através de regras rígidas, mas sim pela relação que se estabelece entre indivíduo e situação discursiva.

Marcuschi (2008) observa que a competência textual-discursiva é inerente ao indivíduo. Nesse contexto, o papel de quem trabalha com o ensino de texto é compreender como ocorre o funcionamento dessa competência e, principalmente, como é possível fazê-la funcionar melhor. Dessa forma, Marcuschi (2008) pensa o texto paralelo ao discurso, não sendo interessante distinguir rigidamente esses dois elementos, já que “a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”. (2008, p. 81). Os gêneros textuais

devem, portanto, ser percebidos como elementos tipicamente discursivos. Essa forma de ver o texto e o discurso coloca o gênero numa posição intermediária, e dá a ele dois aspectos importantes: gestão enunciativa e composicionalidade.

O posicionamento teórico adotado por Marcuschi, na elaboração das definições dos termos apresentados, ampara-se naquilo que Bakhtin compreendeu como exercício da atividade humana, o uso da língua relacionando-se com a própria atividade humana do enunciar. Olhar para os gêneros textuais é observar, sobretudo, em sua constituição, o funcionamento da língua e entender que toda ação linguística recorre a algum gênero textual. Assim, os gêneros textuais são, como bem lembra Marcuschi, “parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela”. (2008, p. 156). Por isso, os gêneros podem ser observados como sistema de controle social, já que legitimam os discursos.

Observamos, em virtude da análise de Marcuschi (2008), que um estudo como o aqui proposto não pode dissociar gênero textual de gênero discursivo, uma vez que, texto – discurso – gênero acabam formando zonas de intersecção. Isso porque o discurso ocorre no plano do dizer (enunciação), o texto no plano da esquematização (a configuração) e entre ambos está o gênero com a função de condicionar a atividade enunciativa. Assim, os gêneros textuais definem-se como elementos tipicamente discursivos, porque são regulados pela prática do discurso. Nesse sentido, só poderemos falar em gêneros textuais discursivos.

No âmbito deste trabalho, a questão do gênero não concorre para uma ideia de enquadramento classificatório dos textos. É importante situar o papel do gênero textual em uma vertente discursiva justamente para que se possa orientar o estudante mediante o processo de apreensão do discurso em um conjunto de esquemas textuais. A dinâmica multimodal mobiliza, pois, diferentes configurações de textos, os quais devem ser reconhecidos, no plano enunciativo, que deve ser compreendido pelos sujeitos.

2. A multimodalidade discursiva: leitura em multiletramentos

A perspectiva de Soares (2002) sobre o letramento pode conciliar-se com os fundamentos dos gêneros do discurso, uma vez que, para a pesquisadora, o fundamento do letramento consiste em olhar ainda para

O estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145; grifo da autora).

Assim sendo e considerando a sala de aula o espaço da interação e da construção da autonomia discursiva, percebemos que para pensar em leitura e escrita há de se ter uma concepção de letramento. Soares (2002) considera novas possibilidades de um construto conceitual de letramento, mais refinado, claro e preciso, dada a presença da tecnologia e com ela novas modalidades e práticas sociais de leitura e escrita.

Encontramos, nessas afirmações, a elaboração da premissa de um novo letramento, aquele tecido na e pela tela, já que o acesso à informação, os processos cognitivos, as formas de conhecimento redesenham sempre novas maneiras de ler e escrever, “isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”. (SOARES, 2002, p. 152). O ambiente virtual é indiciador da relevância e do domínio dos aspectos multimodais⁴ na apreensão de sentidos. Assim, com a emergência da tecnologia nos diferentes contextos sociais, a escola precisa promover experiências de leitura que trabalhem com as dimensões arquitetônicas dos textos pluridimensionais.

A fim de viabilizar essa proposta, observaremos a presença da multimodalidade em tela, construindo relações de leitura que só se tornam possíveis na e pela dinâmica virtual. Desse modo, a atividade de letramento passa por uma (re)orientação e novas formas e funções dos textos apresentados são construídas. Plataformas como a do Museu Virtual Frida Kahlo possibilitam a observação da competência leitora dos estudantes, em diferentes textos e forma não linear. Compreendemos que o estudante, hoje, tem acesso à tecnologia e aos diferentes textos que circulam virtualmente. No entanto, sabemos que esse acesso não garante, por si só, autonomia de leitura, uma vez que para ler com competência é preciso dispor de instrumentos linguísticos e usá-los para a construção do sentido. Nesse contexto, destacamos a relevância do papel do professor como mediador da leitura, fornecendo os instrumentos necessários para que se apreendam os sentidos.

Para estabelecer as bases dessa observação, Dionisio (2011) reforça a perspectiva de que o letramento, enquanto habilidade de leitura e escrita, não tem o alcance necessário aos distintos tipos de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade. Logo, considerar alguém como letrado, é olhar para sua capacidade de construir sentidos múltiplos, quer seja na recepção, quer seja na produção de mensagens. A exemplo dessa competência múltipla está a inter-

4. Cumpre registrar que, neste trabalho, nos ocuparemos dos pressupostos teóricos de Kress e Van Leeuwen, acerca da multimodalidade, e Lemke, sobre multimídia. Sejam pontuais: a multimodalidade, como modo representativo dos códigos semióticos, não pode ter excluída a multimídia, seu meio de produção, para que possamos construir uma representação de leitura. É no domínio do todo e quando esse todo torna-se próprio ao sujeito que temos inscrita a possibilidade de falar de e sobre letramentos.

-relação entre a linguagem verbal e não verbal, em que palavra e imagem fundem-se na construção de discursos e exigem de seu leitor habilidades apuradas para dar conta do dinamismo dessa linguagem. Paralelo ao mundo diversamente letrado está a propagação de novas tecnologias e, com ela, novos conflitos de letramento. Segundo Dionísio:

com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Essa presença do aspecto visual é marcante quando se explora um museu virtual. Os recursos em tela são desenvolvidos em uma engrenagem multimodal, objetivando a interação do sujeito com o proposto em exposição. Vejamos, uma vez mais, o que diz Dionísio:

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos. (2011, p. 139).

O percurso realizado até aqui nos permite acreditar que se faz necessário pensar na existência da multimodalidade discursiva e seu letramento dado o desafio de compreender os diferentes recursos elaboradores do texto, e, sobretudo, a função do professor de língua como organizador de experiências de interpretação e significação desses textos.

Bazerman (2015) aborda o caminho da escrita/do escritor para que o leitor não abandone o texto; sem a intenção de desvirtuar sua construção teórica, tomamos sua palavra com a motivação única de designar o possível papel do professor na formação do letramento, podemos assim dizer que “uma parte importante do texto é criar um caminho tolerável, inteligível e compensador para que os leitores entendam onde cada passo os está levando e queiram seguir em frente”. (BAZERMAN, 2015, p. 153). Assim, nosso objeto de pesquisa impele-nos

a tratar dos significados dos múltiplos textos presentes no Museu Virtual Frida Kahlo, observando também a organização dos recursos semióticos, uma vez que na arquitetura textual uma série de elementos – cores, imagens, o verbal, *layout*, etc. – realizam os sentidos do texto.

3. A sala de aula: o espaço da interação verbal

Iniciamos esta seção recuperando o questionamento de Rojo (2012, p. 11): “Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista das culturas?”. Tal questão se apresenta na abordagem que a autora realiza por uma *pedagogia dos multiletramentos*. A resposta à questão evidencia não só um complexo de noções, mas principalmente a complexidade das transformações sociais e do empreendimento da tarefa que compete à formação escolar. Certamente, há lugar na escola para que se construam práticas que signifiquem a dimensão dos prefixos *pluri* e *multi*, apresentados na questão de Rojo. Todavia, para que isso seja possível, é preciso pavimentar o terreno teórico de uma política de ensino que se pautasse nessas noções.

Assim, é preciso considerar que, no quadro de noções, o conceito de multiletramentos acolhe as configurações multimodais ou multissemióticas, envoltas no aspecto de multiculturalidade, característica própria do caráter globalizante das práticas de linguagem. Multiletramento, na visão de Rojo (2012, p. 13), “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade [...]: a multiplicidade cultural das populações e a semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

No que tange à multiplicidade de culturas, é importante notar a hibridização dos textos que circulam socialmente, isso modifica muitas das noções tradicionais do ensino escolar, o qual tende a trabalhar no seio da dicotomização. A presença do *multi* impossibilita saber o acesso que cada indivíduo tem de mídias, línguas, linguagens. Por isso, a relevância de trabalhar uma nova ética e uma nova estética. Segundo Rojo (2012),

Uma nova ética que não se baseie tanto na propriedade [...], mas no diálogo [...] entre novos interpretantes [...]. Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos **letramentos críticos** [...]. **Novas estéticas** [...] também emergem com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser [...] “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele fatalmente. (p. 16; grifo da autora).

Dito isso, destacamos a noção de multimodalidade presente em Kress e Van Leeuwen (2001); Kress (2000) estabelece que o significado de um texto multimodal deriva de quatro estratos/domínios, a saber: discurso (temos em posse múltiplos discursos e elegemos o que, em nosso repertório, é relevante à comunicação), *design* (são os recursos semióticos que modalizam o texto), produção (execução do que foi elaborado no *design*), distribuição (modo como se veicula o produto). Disso resulta a observação de que é o todo formulador do texto que o torna estrutural e composicionalmente multimodal.

Outro ponto a se estabelecer é o do letramento multimidiático. Conforme Lemke (2010), todo letramento é multimidiático, assim como toda semiótica é semiótica multimídia, visto que significar a língua é trabalhar com a potencialidade de significados definidos por diferentes códigos, daí sua natureza multiplicativa: “o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual”. (LEMKE, 2010, p. 456).

A partir de Lemke (2010), verificamos que há diferentes convenções de significado de um gênero multimidiático, pois apresentá-lo na tela ou no papel pressupõe diferentes habilidades para que o indivíduo compreenda o gênero em questão. De acordo com Lemke (2010),

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. (p. 457).

Além disso, Lemke reitera, na questão dos letramentos, a concepção bakhtiniana, asseverando seu caráter indispensavelmente social:

nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros. (LEMKE, 2010, p. 458).

Para sustentar essa afirmação, o autor estabelece o pressuposto da impossibilidade de duplicar especificamente o sentido de uma figura, ou seja, o texto verbal e a figura combinados não representam o mesmo dizer. Desse modo, há atribuição de significado maior quando este texto se encontra justaposto à figura ou vice-versa. Essa observação é fundamental para que possamos, no espaço de sala de aula, desenvolver os letramentos multimidiáticos/multimodais.

4. A leitura de um texto multimodal: uma atividade de análise

A base teórica sobre a qual fundamos este trabalho é tributária da perspectiva discursiva e projeta as reflexões sobre a organização multimodal e multimidiática do texto. Se estabelecemos uma relação com o conceito de multimodalidade, o *modo*, o fizemos por acreditar ser caro ao nosso estudo, visto que o percurso primário que o sujeito precisa construir na leitura do texto, e que usaremos como etapa de análise, inscreve-se em três momentos: a estrutura da plataforma digital; os recursos constitutivos; os elementos visuais.

Quanto à estrutura da plataforma digital, propomos pensar sobre o funcionamento dos gêneros multimodais. Para tanto, tomaremos, especialmente, os conceitos de gêneros de Bakhtin e Marcuschi. No que diz respeito aos recursos constitutivos, buscamos pensar nas questões interdisciplinares envolvidas na constituição dos múltiplos textos presentes na plataforma. Por fim, abordaremos a apreensão dos sentidos construídos pelos elementos visuais que compõem o todo da plataforma. Quando avaliamos o *medium*, representativo da multimídia, e por nossa escolha complementar do *modo*, o fizemos pensando em possibilitar uma análise do funcionamento de três universais semióticos na produção de um efeito de significação, conforme Lemke: apresentação (criar ou descrever o mundo); orientação (tomar partido em relação à apresentação); organização (ligar as partes ao todo). Cumpre destacar que nossa escolha metodológica não intenciona esgotar a temática de análise, nem poderia pelo espaço destinado. Trata-se de um primeiro gesto interpretativo também revelador de uma tarefa para outros estudos.

5.1. A análise

Tela 1



Tela 2



Tela 3



5.1.1. Tela 1

Conforme anunciado na seção anterior, começaremos pela estrutura da plataforma digital. Propusemo-nos a pensar sobre a constituição do gênero multimodal, então, começaremos pela tela de abertura, por ser ela o primeiro contato do leitor com o museu. A tela de abertura do Museo Virtual Frida Kahlo (tela 1) apresenta-se como primeiro exemplar da natureza multimodal. Nela, o leitor precisa decidir o percurso de sua navegação, deparando-se com a estrutura da mídia digital e o seu primeiro movimento leitor é confrontar os códigos para estabelecer a primeira compreensão.

Na tela em destaque, o leitor precisa recorrer ao gênero cartográfico, reconhecendo-o como texto instrutivo que viabiliza a escolha do percurso de visitação a ser seguido. A partir dessa escolha, o leitor é encaminhado para partes da casa de Frida Kahlo, por meio de um percurso digital que permite visualizar o espaço em 360°. Em posse desse conhecimento, poderá movimentar-se pelo espaço externo do Museu, conhecendo as direções e a realidade da casa de Frida Kahlo.

Os recursos constitutivos da tela, nos levam a pensar que, indubitavelmente, essa é uma experiência cultural indispensável para a formação leitora do indivíduo, nesse caso, geograficamente distante para conhecer o espaço físico, mas virtualmente possível de construir sua apreciação estética do ambiente e do texto. Letramentos geográficos podem ser apreendidos por meio da navegação pelo portal, abrindo possibilidade para um ensino interdisciplinar. Isso exige um lei-

tor que consiga promover relações entre os saberes de diferentes áreas e também que domine múltiplos discursos relevantes a sua comunicação, de acordo com a proposta da Leeuwen (2001); Kress (2000).

Pensando no *design* como o organizador dos recursos semióticos que modalizam o texto, a escolha pelo texto cartográfico é um recurso que chama a atenção do leitor, que se vê diante de um “cardápio”, no qual ele escolhe uma vivência, cujo percurso não é conhecido previamente.

5.1.2. Tela 2

Na tela 2 temos duas linguagens concomitantemente construindo os sentidos do texto. Na linguagem verbal, temos um texto narrativo contando a história da casa azul na qual Frida viveu durante um bom tempo de sua vida adulta. Aliada à linguagem verbal, temos as fotos antigas da casa azul, compondo esse percurso narrativo estabelecido pela palavra. Como assevera Lemke, “o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual”. (LEMKE, 2010, p. 456).

Por essa razão é que letramentos não podem ser considerados atos passivos. Retomando a palavra de Lemke (2010), o professor tem a possibilidade de compreender que “O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes”. (LEMKE, 2010, p. 462). Então, inserir-se nesse contexto narrativo sobre a casa de Frida Kahlo conduz à construção do chamado “significado multiplicador”, haja vista que narração se incorpora às fotografias, promovendo um incursão na história de Frida que faz sentir-se pertencente ao texto.

O espaço virtual e seus recursos semióticos pertencem ao que Kress e Van Leeuwen (2001) denominam de Gramática Visual (*Grammar of Visual Design*). Nessa perspectiva, a análise do design da tela, os formatos, as cores, o verbo-visual concorrem à produção de sentidos no processo de leitura. Conforme os autores, os meios representam os recursos materiais que permitem a produção dos eventos semióticos. Logo, o leitor necessita de um letramento distinto daquele difundido recorrentemente na escola. No caso das duas telas, até aqui observadas, há um plano de ações que potencializam o experimento das significações, pois o significado dos significantes materiais será somado à habilidade do leitor em ampliar ou converter a experiência da visita virtual em conhecimento. Na experiência dessa conversão estabelece-se a prática dos multiletramentos.

O espaço virtual de navegação pelo espaço físico do Museu proporciona uma vivência diferenciada, pois coloca o sujeito inserido em um espaço outro daquele ocupado por ele em frente à tela. Através do *tour* proporcionado pelo Museu (tela 1), o leitor pode perceber elementos históricos que a casa resguarda. Diferentes conhecimentos são mobilizados ao interagir com o texto apresentado nessa plataforma, exigindo do leitor uma capacidade de relacionar esses conhecimentos em prol da construção de sentidos.

A cada tela acionada novos recursos são apresentados. O recurso visual é o mais explorado, somando-se a ele outros elementos estruturantes, redesenhando a própria concepção tradicional de museu. Aqui (tela 2), a interação é fundamental, sem ela o museu não acontece. O leitor precisa tocar no ícone, abrir as fotos, rodar o vídeo, ouvir, ver, ler, expor-se às telas, percorrer caminhos para que o museu possa existir como tal. Dessa maneira, o espaço digital reorganiza a ideia de suporte e influencia a seleção de elementos que estruturam cada sala da exposição, reconstruindo, a cada vez, uma nova leitura.

A escolha por diferentes *links* faz com o que leitor chegue em um mundo informacional diferenciado, levando-o a leituras diferentes dentro de um mesmo espaço virtual. A autonomia leitora que se constrói em um espaço multimodal como o analisado é um dos aspectos mais importantes a serem considerados no processo de ensino de gêneros multimodais.

5.1.3. Tela 3

A relação entre diferentes conhecimentos também é perceptível na tela 3, na qual se encontra uma imagem da planta do museu, que servirá de guia para a visitação. Conhecimentos de Geografia e Matemática, por exemplo, são fundamentais para se compreender os sentidos presentes no texto.

Para poder dar conta de ler textos multimodais, o sujeito precisa interagir com o texto, respondendo-o por meio de suas escolhas, neste caso, de navegação. A cada click um novo universo se abre com diferentes linguagens e diferentes possibilidades de leitura e de construção de sentidos que levam à apreensão da cultura, papel essencial de um museu. A relação entre palavra e imagem é fundamental na construção de um texto que promove a interação com o sujeito leitor. Uma atitude responsiva ativa, como prevê Bakhtin (2011), faz do leitor um sujeito autônomo em seu processo de leitura e o coloca em relação com práticas sociais de linguagem sempre únicas e singulares.

A visita ao Museu Virtual Frida Kahlo é demonstrativa do potencial que a tecnologia pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem de língua. Valer-se do conhecimento e domínio dos estudantes relacionados à tecnologia é, sem dúvida, um facilitador. O desafio que se impõe é o de fazer os estudantes usarem essa tecnologia em benefício da sala de aula, construindo, ressignificando a própria aprendizagem. Assim, é fundamental que o corpo escolar discuta o lugar das novas práticas de letramento. Para isso, é premente que a escola desafie-se, compreenda ou recupere essa posição ativa exigida pelos multiletramentos.

Considerações finais

Trabalhar com gêneros multimodais na escola é uma necessidade considerando o universo letrado em que nossos estudantes vivem e interagem em sociedade. Desse modo, uma perspectiva teórica se faz necessária para que o trabalho esteja voltado para o uso da língua e não somente para a forma da língua. Tor-na-se, portanto, fundamental compreender os gêneros como molduras de nossas práticas sociais, segundo as quais desenvolvemos nossos projetos de discurso.

Um ensino de língua que pretenda pensar a língua em funcionamento precisa primar pela autonomia e autoria dos estudantes e esse processo se dá pelo desenvolvimento de diferentes práticas de letramento, nas quais a relação dialógica é basilar. Pelas relações dialógicas podemos (re)aprender a ler e/ou significar os discursos que circulam na sociedade. Chega-se assim ao papel fundamental do ensino de língua que é ensinar a ler criticamente o mundo, para que o estudante consiga com isso emitir opiniões, desafiar-se a novas experiências, interagir com o mundo e a multiplicidade de semioses. Pensando nisso, apresentamos a visita a um museu virtual, pleno de interação cultural. Ainda que não tenhamos explorado todas as telas, é grande o potencial de trabalho com essa plataforma.

Dentro dessa perspectiva, habilidades como, por exemplo, as de selecionar, comparar e analisar fazem parte do processo de letramento dos gêneros multimodais. O Museu Virtual Frida Kahlo surge-nos, dessa maneira, como um espaço que exige dos estudantes uma posição (inter)ativa e responsiva. Esses elementos modificam tanto a postura quanto a mediação do ensino de leitura. Nesse sentido, as dimensões arquitetônicas da plataforma, recorrendo a diferentes gêneros, promovem uma leitura não linear que leva o leitor a fazer escolhas e a interagir com o texto no âmbito pluridimensional.

Se enunciarmos uma concepção de sentidos partindo dos multiletramentos, assim o fizemos por acreditar que a multimodalidade imprime uma visão

teórica cujos efeitos irradiam para a formação de uma sociedade mais atuante e reflexiva sobre o que lê, vê e sente nos discursos das distintas esferas e como poderá mobilizar esses conhecimentos em prol de sua própria competência comunicativa. É nesta direção que este texto se propõe, o de um ensino capaz de na e pela multiplicidade de linguagens formar um sujeito constitutivo de linguagem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEEN, Theo. Introducción: Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2001. In: _____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold, 2001. p. 1-23.
- KRESS, Gunther. Design and transformation: New theories of meaning. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 149-157.
- _____. Multimodality. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p.179-199.
- LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane Helena. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2015. Disponível em: <http://museo-fridakahlo.org.mx/>. Acesso em 28 de abril de 2018.

MULTIMODALIDADE EM NOTÍCIAS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO VISUAL

MULTIMODALITY IN SCIENCE POPULARIZATION NEWS: VISUAL RECONTEXTUALIZATION STRATEGIES

Graciela Rabuske HENDGES¹

Pâmela Mariel MARQUES²

RESUMO: Neste estudo investigamos como a notícia de popularização da ciência recontextualiza o discurso visual do contexto científico para o contexto midiático. Adotamos o conceito de estratégia de recontextualização visual na análise de 60 notícias de popularização da ciência de quatro publicações internacionais: *BBC News International*, *Scientific American*, *ABC Science* e *Nature*. Com base em estudos prévios sobre o gênero e na gramática do design visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996/2006), analisamos as 59 imagens presentes nos exemplares do *corpus*. Constatamos que as estratégias de recontextualização visual podem ser resumidas a quatro tipos: **popularização da fonte** (substituição das imagens originais por imagens de bancos de imagens), **modalização naturalista** (substituição de imagens de natureza abstrata e codificada com dados do mundo da ciência por imagens de natureza fotográfica com cenas do mundo da vida), **simplicificação lexicogramatical** (substituição de imagens com estrutura representacional complexa por imagens com estrutura representacional simples) e **generalização temática** (substituição de imagens detalhadas com dados científicos específicos e/ou quantitativos, posicionadas no interior do artigo, por imagens que generalizam o tema da notícia, posicionadas junto ao título). Essas estratégias refletem objetivos e valores do discurso midiático de popularização da ciência, direcionado para um leitor iletrado visual-cientificamente que precisa ser seduzido (MILLER, 1998).

PALAVRAS-CHAVE: Notícia de popularização da ciência. Recontextualização visual. Multimodalidade. Ensino de Línguas. Análise Crítica de Gênero.

ABSTRACT: The present study aims at investigating how the visual language of science is recontextualized to the context of science popularization news reports. We use the concept of visual recontextualization strategy to analyze 60 science popularization news reports collected from four sources: *BBC News International*, *Scientific American*, *ABC Science* and *Nature*. Based on previous studies about the genre and on the visual grammar (KRESS; van LEEUWEN, 1996/2006), we describe the 59 images used in the *corpus*. The results show that there are four visual recontextualization strategies: **popularization of the source** (substitution of original images in the academic article for stock pictures), **modalization** (substitution of abstract and coded graphs and tables for photographs with lifeworld scenes), **grammatical simplification** (substitution of images with complex representational structures for images with simple structures) and **thematic**

1. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rios Grande do Sul, Brasil. E-mail: gracielahenges@hotmail.com.

2. Fonaudióloga e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rios Grande do Sul, Brasil. E-mail: canoniza@yahoo.com.br.

generalization (substitution of detailed images with specific and/or quantitative data located inside the academic article for images with a general theme located next to the title of the news report). These strategies reflect the purposes and values of the science popularization media discourse, where the reader is not positioned as knowledgeable to interpret scientific visuals, “but as needing to be enticed” into science popularization news (MILLER, 1998, p. 31).

KEYWORDS: Science Popularization News. Visual Recontextualization. Multimodality. EFL Teaching. Critical Genre Analysis.

1. Contextualização

A notícia de popularização da ciência é um gênero discursivo multimodal recorrente em livros didáticos de língua inglesa (SOCOLOSKI, 2011; ARNT, 2012; ROSSI 2012; MARQUES, 2014), em diferentes níveis de ensino. É definida como atividade que difunde descobertas científicas recentes para um público não especializado na forma de “manchete (título), lide, episódios da pesquisa original e comentários (o contexto, as reações e o significado dela para a comunidade)” (MOREIRA; MOTTA-ROTH, 2008, *apud* MOTTA-ROTH, 2009, p. 154). Nesse processo, o conhecimento científico originalmente publicado para um público especializado, em revistas igualmente especializadas, é recontextualizado para o contexto da mídia de massa (muitas vezes em canais específicos de popularização da ciência) para ser mais acessível (CALSAMIGLIA; LOPES FERRERO, 2003; CALSAMIGLIA; van DIJK, 2004; MOTTA-ROTH, 2009, 2010).

A recontextualização é entendida aqui nos moldes de Bernstein ([1971]2003; [1990] 2003) como o deslocamento do discurso produzido em determinado contexto para outro contexto, ou seja, é o processo que “descreve como os ‘discursos’ que se originam em determinado local social [...] são reformatados para se ajustarem ao conhecimento social dado de um novo local social” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 183). No caso da popularização da ciência (PC), a recontextualização implica uma reformulação discursiva do conhecimento científico, produzido em/para determinado campo científico, para uma audiência externa àquele campo, em geral, para o público leitor da revista (de PC) ou do jornal. Isso afeta não só os significados, mas também a forma como esses significados são materializados, no sentido de que a recontextualização envolve uma “re-apresentação” material dos significados “em uma forma apta ao novo contexto à luz dos recursos semióticos disponíveis” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 184).

Na recontextualização de um artigo acadêmico para uma notícia de PC, valores e ideologias pertinentes à ciência dão lugar a valores e ideologias características do discurso midiático-jornalístico. Miller (1998) discute esse aspecto em

relação ao papel das imagens em artigos acadêmicos em contraste com o papel de imagens em notícias de PC, indicando que acontece uma transição de imagens projetadas para provar a imagens projetadas para atrair (p. 40). No artigo acadêmico, portanto, a imagem funciona como argumento convincente, conciso e preciso para validar uma descoberta científica, porque são imagens transportadas diretamente do laboratório para o artigo, causando um efeito de que a “natureza fala por si mesma” (MILLER, 1998, p. 30, citando Bazerman, 1988; Myers, 1990). No jornalismo, entretanto, a ênfase está na “novidade” reportada e não na (in)validade científica da informação, porque o leitor não é posicionado como conhecedor capaz de avaliar a descoberta científica, mas “como alguém que precisa ser seduzido para dentro da notícia” (MILLER, 1998, p. 31): “o ponto de partida, portanto, é o interesse humano e não a argumentação científica”.

Os diferentes papéis da imagem na ciência em relação à popularização da ciência podem ser associados às metafunções da linguagem da Linguística Sistêmico Funcional – metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; 2004), estendidas para a Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2006) respectivamente como metafunção representacional, metafunção interativa e metafunção composicional. A metafunção ideacional/representacional identifica o conteúdo dos textos; a metafunção interpessoal/interativa identifica as relações entre autores e leitores dos textos e os papéis sociais atribuídos a cada um; a metafunção textual/composicional identifica o ponto de partida da mensagem em um texto e a conexão entre as partes do texto. Miller (1998) explica que o volume de ‘conteúdo’ (quantidade de participantes, processos e circunstâncias) que uma imagem contém e a quantidade e complexidade das relações lógicas (comparação, causa/efeito, temporais, etc.) que apresentam destacam o papel ideacional das imagens no texto. Já o tipo de imagem (fotográfica ou gráfica), a presença e o tamanho destacam seu papel interpessoal. A posição da imagem no texto, a presença de molduras espaciais claras que facilitam a localização de dados e divisórias precisas salientam a importância da metafunção textual nas imagens.

A importância em entender o papel das imagens em diferentes gêneros está ligada às características da comunicação contemporânea, amplamente mediada pelo uso de recursos semióticos para além da linguagem verbal, escrita e oral, tais como fotografias, *emojis*, gestos, vídeos, sons, músicas, formas, texturas (NEW LONDON GROUP, 1996). Além disso, no contexto pedagógico, o uso e o papel das imagens em livros didáticos de todas as áreas têm crescido (DIMOPOULOS; KOULALIDIS; SKLAVENITI, 2003; BEZEMER; KRESS, 2008) e a necessidade de

formar leitores e escritores funcionais críticos e multiletrados, preconizada por abordagens como a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; KALANTZIS et al., 2016), é urgente. A pedagogia dos multiletramentos propõe equipar os alunos com saberes multimodais, multimídia, multiculturais e multilinguísticos, de modo a prepará-los para participar ativamente da sociedade não só naqueles contextos que já fazem parte do seu repertório de práticas, mas também em contextos novos, tais como o contexto acadêmico/científico. Assim, a notícia de PC pode funcionar como ponte entre os discursos do mundo da vida e o discurso acadêmico da universidade. O letramento visual desenvolvido por meio da análise de imagens usadas na popularização da ciência também pode contribuir significativamente

Nesse prisma, o trabalho com a notícia de PC na aula de língua inglesa do ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos tem papel importante na formação do tipo de leitor/escritor desejado: funcional, crítico e cidadão. O multiletramento crítico é inerente ao letramento científico, e a notícia de PC, ao fazer uso de palavras e imagens recontextualizadas, possibilita que os alunos desenvolvam o letramento científico, pois pode constatar temas relevantes para a ciência, descobertas científicas, procedimentos científicos e pode mobilizar discussões sobre critérios de cientificidade para identificação, classificação, descrição, avaliação, generalização, sustentação de argumentos. Esses saberes se tornam subsídios para que os alunos passem a intervir em suas práticas diárias e em decisões públicas sobre ciência (MEDEIROS, 2003, apud NASCIMENTO, 2011), em relação a temas tais como legalização do aborto, sexualidade e gênero, exposição à tecnologia, etc. Em última instância, o desenvolvimento de multiletramentos científico-críticos pode melhorar o Índice de Desenvolvimento Humano de países como o Brasil, onde “os baixos índices brasileiros para três variáveis educacionais – letramento, conhecimento e manipulação de conceitos da ciência, e formação universitária no Brasil – covariam com o baixo Índice de Desenvolvimento Humano” (MOTTA-ROTH, 2009, p. 134).

Há, entretanto, características do discurso de PC, cujo foco está na celebração de uma descoberta científica, que são essencialmente diferentes do discurso científico, com foco na apresentação e validação de uma descoberta científica (MILLER, 1998). Para tanto, algumas estratégias de recontextualização da linguagem verbal usadas na notícia de PC são: parágrafos curtos; menos densidade técnica em termos de terminologia; uso de aposto e glosa para explicar termos técnicos inevitáveis; uso de metáforas lexicais do mundo da vida para elucidar

processos e produtos técnicos restritos a um campo científico; e presença de vozes externas à pesquisa popularizada para avaliar o impacto da descoberta (MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009).

Neste estudo, investigamos quais estratégias são usadas na recontextualização da linguagem visual na notícia de PC. A necessidade para esta investigação foi verificada pela presença da imagem como característica típica do gênero notícia de PC. Para tanto, descrevemos as imagens usadas em exemplares do gênero com apoio da gramática do design visual – GDV (KRESS; van LEEUWEN, 2006)³ e mapeamos padrões léxico-gramaticais e semântico-discursivos, em busca do que denominados de “estratégias de recontextualização visual”, ou seja, mecanismos de popularização de imagens científicas usados para reformular discursivamente o conhecimento científico representado visualmente em artigos acadêmicos, produzido por e para especialistas, na forma de imagens produzidas por jornalistas para o público em geral não-especialista em ciência.

2. Metodologia

Para este estudo foram analisadas 59 imagens em um *corpus* de 60 notícias de PC⁴ publicadas em língua inglesa em quatro fontes internacionais: *BBC News International*, *Scientific American*, *ABC Science* e *Nature* (ver títulos e endereços eletrônicos no Anexo). A análise foi guiada pelo objetivo principal de identificar estratégias de recontextualização visual empregadas em notícias de PC, resultantes do processo de deslocamento do discurso visual do contexto científico para o contexto midiático.

A configuração convencional (88,33%) das notícias de PC do *corpus* inclui uma imagem, justaposta ao título e/ou linha de apoio, conforme exemplificado na Figura 1. Apenas essa imagem de cada exemplar foi considerada para fins de análise (seis notícias – 10% – contêm duas ou mais imagens cada uma e uma notícia (1,66%) não apresenta imagem).

3. Recomendamos também a leitura do artigo em português sobre análise de imagens de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011).

4. O *corpus* foi coletado pelo grupo de pesquisadores integrantes dos projetos guarda-chuva “Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência” (MOTTA-ROTH, 2007) e “Estratégias discursivas e metadiscursivas de recontextualização de saberes científicos: a notícia de popularização da ciência em diferentes esferas sociais”. (MOTTA-ROTH, 2011).



Figura 1 - Exemplo da configuração convencional de um exemplar de notícia de PC com presença de imagem no início da notícia - topo da página (BBC#7)

A análise foi realizada em diferentes etapas: a) levantamento das fontes originais de publicação das imagens do *corpus*; b) análise lexicogramatical⁵ das imagens a partir das três metafunções da imagem conforme a GDV (KRESS; van LEEUWEN, 2006), em busca de padrões visuais e c) sistematização, cruzamento e interpretação dos resultados obtidos nas etapas anteriores e busca de estratégias de recontextualização visual. A primeira etapa consistiu na identificação das fontes das imagens: se provinham do artigo acadêmico original sendo popularizado ou de outra fonte (mais ou menos científica; por exemplo, bancos de imagens). Geralmente a fonte das imagens usadas nas notícias do *corpus* era indicada explicitamente. Para aquelas que não apresentavam indicação de fonte, foram usadas diferentes estratégias de busca em sites de bancos de imagens, como busca por palavra-chave relacionada ao conteúdo da notícia, mas em algumas ocasiões a fonte não foi localizada. Na segunda etapa, a partir de categorias da GDV, as imagens foram desconstruídas em termos do conteúdo que representam (significados ideacionais/representacionais), do tipo de relação que estabelecem com o leitor e como o posicionam (significados interpessoais/interativos) e de como se organizam (significados textuais/composicionais). Por fim, na terceira etapa, a partir da sistematização das fontes e dos padrões visuais obtidos, foram propostas estratégias de recontextualização visual usadas nas notícias de PC.

3. Resultados

Com base nos resultados do mapeamento das fontes originais de publicação das imagens do *corpus* e descrição destas em termos léxico-gramaticais, identificamos quatro estratégias de recontextualização visual usadas nas notícias de PC de *corpus*:

1. ***popularização da fonte***: uso de imagens de fonte não-especializada (de bancos de imagens) relacionadas ao tema da notícia de PC mas desvinculadas do artigo acadêmico original (em oposição ao uso de imagens do artigo acadêmico original como fonte);
2. ***simplificação lexicogramatical***: uso de imagens com estrutura ideacional/representacional simples, com poucos participantes envolvidos em um ou dois processos, centralizados, e com circunstâncias ausentes ou de localização, e raras relações lógicas entre eles (em oposição às imagens

5. Plano linguístico equivalente ao da lexicogramática que, neste artigo, foi estendido à análise das imagens do *corpus*.

densas com estrutura ideacional/representacional complexa usadas no artigo acadêmico original, contendo inúmeros participantes e processos e vários tipos de relações lógicas entre eles, por exemplo, de comparação, de causa-efeito, temporais);

3. **modalização naturalista:** uso de imagens fotográfica de orientação naturalista – representações idênticas ao que é visível a olho nu, com presença de participantes (muitas vezes humanos – 41%), processos e circunstâncias do mundo da vida (em oposição às imagens abstratas, codificadas e esquematizadas do mundo da ciência usadas no artigo acadêmico original, mediadas por equipamentos científicos especializados para sua produção e invisíveis a olho nu);
4. **generalização temática:** uso de imagens com representações de participantes e processos que remetem ao tema de forma ampla, muitas vezes apenas por sugestão simbólica metafórica (significados conotativos), posicionadas no início da notícia, justapostas ao título e a linha de apoio, sugerindo que o resultado da pesquisa popularizada é generalizável e aplicável ao cotidiano do leitor (em oposição às imagens detalhadas, pontuais e com dados precisos (denotativos) usadas no artigo acadêmico original como evidência para argumentos específicos dentro do artigo).

3.1 Popularização da fonte

Um dos primeiros aspectos que chamam a atenção na análise das imagens presentes nas notícias de PC do *corpus* (ver no Anexo) é que não parecem científicas: não parecem ser o resultado de um processo de “observação, identificação, descrição, investigação ordenada e explicação do fenômeno com base em um paradigma vigente” (MOTTA-ROTH, 2009, p. 132). São imagens fotográficas e coloridas que retratam cenas do cotidiano visíveis a olho nu. Isso pode ser o efeito das fontes onde foram originalmente publicadas (Tabela 1), já que apenas 34%⁶ (20) das imagens usadas nas notícias têm ligação com uma fonte científica, seja o periódico científico original, a universidade/grupo de pesquisa que desenvolveu a pesquisa ou uma instituição de pesquisa como a NASA. Em sua grande maioria (49%, 29 imagens), as imagens provêm de bancos de imagens não-científicos pagos, como o *Getty images* e o *iStock*.

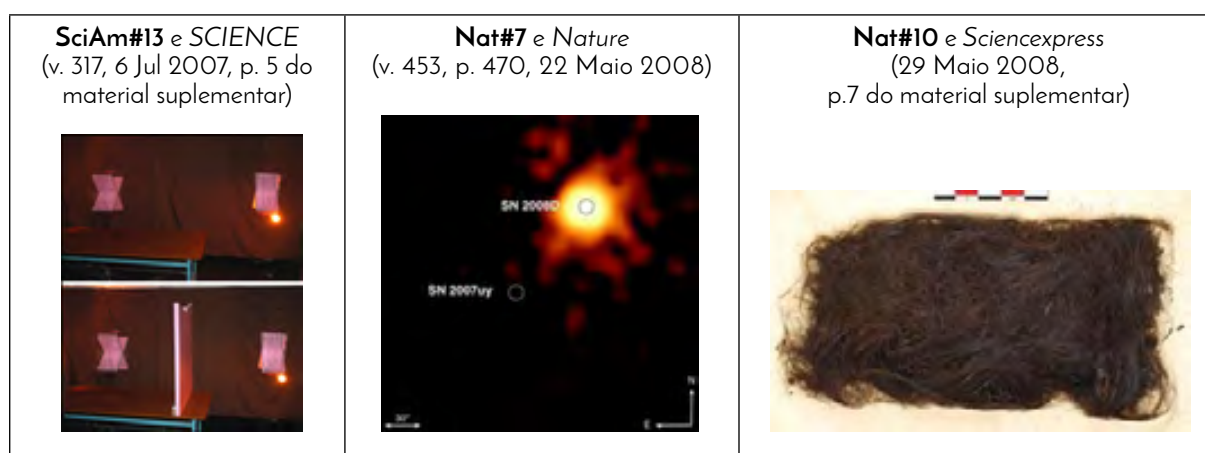
6. Os percentuais foram arredondados.

FONTE DAS IMAGENS	BBC	SCiAm	ABC	Nature	TOTAL
Bancos de imagens	6	7	9	7	29
Fontes científicas		6	5	3	14
Artigos originais		2	1	3	6
Sem fonte explícita	9			1	10
TOTAL	15	15	15	14	59

Tabela 1 - Tipos de fontes das imagens do corpus

Dentre as 10 imagens cuja fonte não é indicada, pelo menos sete (BBC#1, BBC#4, BBC#10, BBC#11, BBC#12, BBC#13, BBC#14) têm características que se aproximam mais às imagens dos bancos de imagens, retratando principalmente pessoas em situações do mundo da vida, reconhecíveis a olho nu. Pressupõe-se que o público não-especialista, para quem a notícia de PC está direcionada, está mais familiarizado com esse tipo de imagens do que com imagens científicas especializadas (esse aspecto será discutido com mais detalhes na próxima subseção sobre as estratégias de **modalização**). A seleção das imagens dos bancos de imagens parece ser orientada por uma relação semântica entre os significados representados na imagem com algum aspecto do tema da notícia de PC. Por exemplo, a notícia sobre a relação entre exercício físico e longevidade (SciAm #12) apresenta a fotografia de um homem jovem dormindo no sofá, com um controle remoto sobre seu abdômen protuberante, sugerindo sedentarismo (falta de exercício físico) e sobrepeso (problema de saúde que limita a longevidade).

Em se tratando das seis imagens provenientes de artigos acadêmicos originais (ABC#9, ABC#11, SciAm#13, Nat#7, Nat#10, Nat#12 – exemplos na Figura 2), é importante destacar que no geral são imagens que não estão no corpo do artigo principal, mas no material suplementar ao artigo, inclusive capturas de vídeos disponibilizados nesse material (ABC#11 e Nat#12).



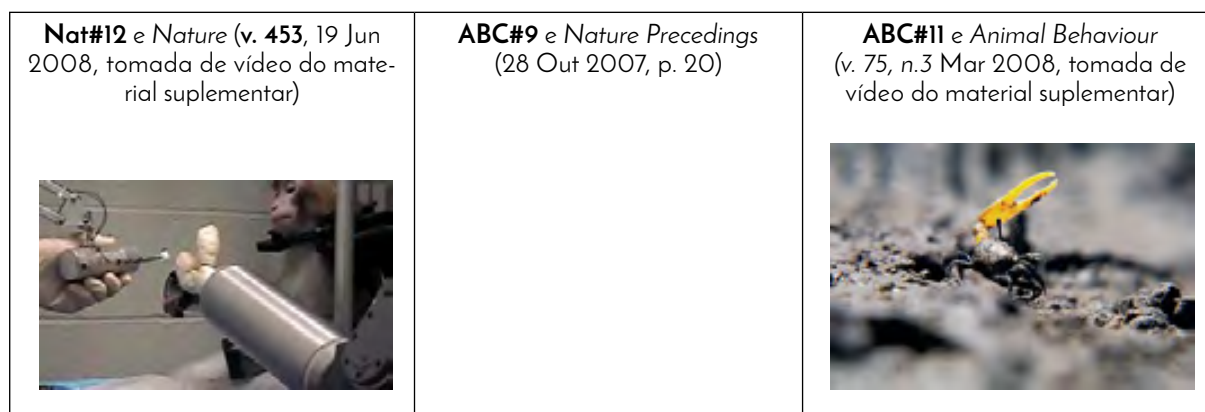


Figura 2 – Imagens de artigos acadêmicos originais usadas nas notícias de PC

Embora representem experimentos científicos, pelo menos quatro das imagens de artigos acadêmicos originais (SciAm#13, Nat#10, Nat#12, ABC#11) são de natureza fotográfica contendo coisas do mundo do leitor (animais, flores, mesa, cabelo, mão) e podem ter sido selecionadas em função dessas características. É possível que essas imagens façam parte do grupo que alguns cientistas chamam de *pretty pictures* (imagens bonitas) pela sua função mais estética e promocional do que científica. No campo da astronomia, por exemplo, a produção de *pretty pictures* faz parte da prática da área, mas são reservadas para propósitos decorativos como forma de atrair a atenção, para publicações “semi-populares” e inclusive para obtenção de financiamentos para projetos avaliados por instituições como a NASA ou outros setores governamentais (NIEMAN, 2000, p. 92-93).

Apesar desses aspectos que aproximam as imagens científicas de imagens não científicas, ao deslocá-las do contexto científico para a PC, os sentidos atribuídos aos elementos nelas representado originalmente e a função desses elementos se tornam irreconhecíveis no novo contexto. Volumes, formas, luzes, cores, vetores, etc. serão interpretados do ponto de vista não-especializado. Quando a mesma imagem é selecionada para reportar ciência e para popularizá-la, a diferença não está no conteúdo representado, mas no contexto de publicação e interpretação.

3.2 Simplificação lexicogramatical

Kress e van Leeuwen (2006) propõem que imagens, assim como orações na linguagem verbal, podem ser analisadas em termos de léxico e gramática considerando as categorias de processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY, 1994; 2004). Nessa análise,

[...] os participantes são chamados de ‘volumes’ ou ‘massas’, cada um com um ‘peso’ ou ‘força gravitacional’ distinto. Os processos são chamados de ‘vetores’ ou ‘tensões’ ou ‘forças dinâmicas’. Mas, e é isso que importa para identificar os participantes, esses ‘volumes’ são percebidos como entidades distintas que são salientes (‘pesados’) em diferentes graus devido aos seus diferentes tamanhos, cores, e assim por diante. (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 49).

A estratégia de simplificação lexicogramatical foi identificada essencialmente por meio do mapeamento dos processos, participantes e circunstâncias presentes nas imagens. Predominantemente (92% – 54), as imagens das notícias de PC apresentam uma estrutura equivalente a uma oração simples, contendo um processo central e envolvendo de um a dois participantes salientes (com exceção de BBC#3, SciAm#3, SciAm#10, SciAm#13, Nat#11). Essa configuração é fundamentalmente diferente daquela de imagens científicas, tais como gráficos e tabelas, onde um volume significativo de dados é comprimido em um pequeno espaço, formando estruturas complexas que permitem múltiplas comparações quase infindáveis entre eles (MILLER, 1998, p. 37) e a identificação de diferentes relações lógicas de contraste, tempo, causa-efeito. Cada célula em uma tabela ou cada eixo em um gráfico são participantes ligados por vários tipos de processos. As imagens de PC enfatizam principalmente um único participante “com quem o leitor consegue se identificar” em um layout que inibe comparações e outras relações lógicas, mas que “é estruturado para absorver o leitor” (MILLER, 1998, p. 40).

A Figura 3 ilustra a recontextualização visual de imagens (gráficos) de artigos acadêmicos originais para imagens de notícias de PC (Nat#15, ABC#3, Nat#4). Enquanto os gráficos revelam estruturas complexas, compostas por diversos participantes envolvidos em inúmeros processos, as imagens de PC mostram estruturas simplificadas, nas quais essencialmente há um processo intransitivo (escrever/calcular em Nat#15; bocejar em ABC#3 e Nat#4) que demanda apenas um participante, representado de forma centralizada a saliente.

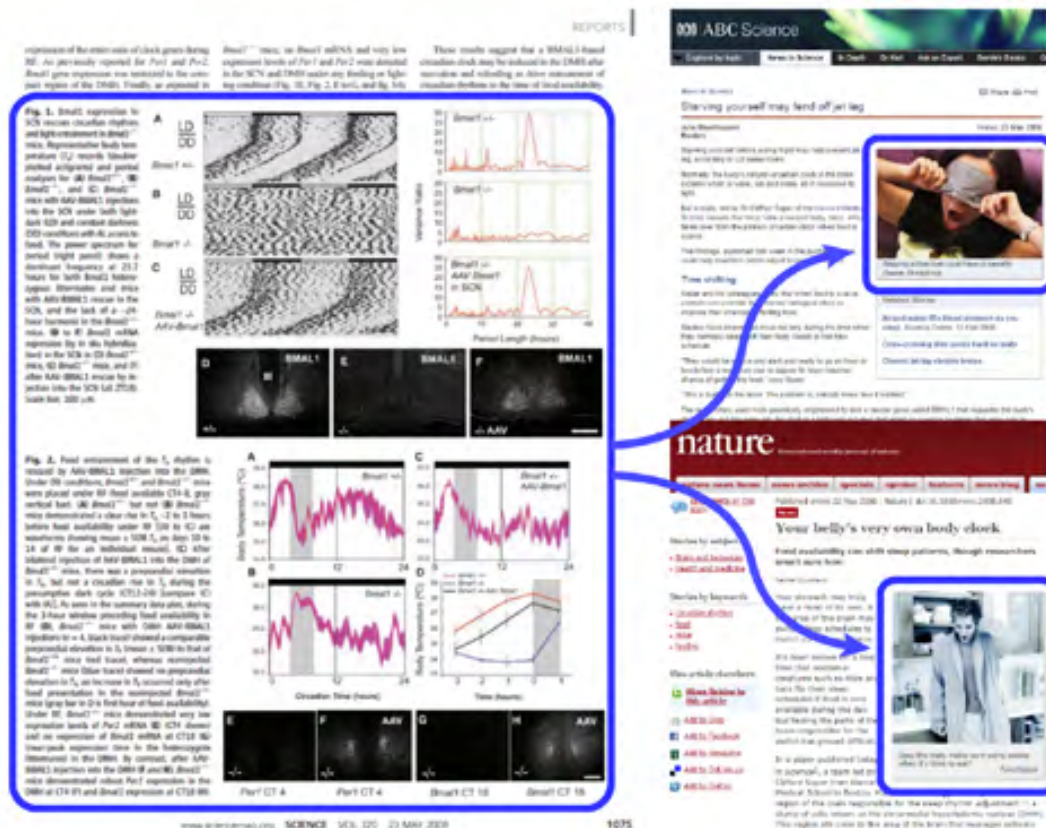
Somada à estratégia de simplificação lexicogramatical, as imagens na Figura 3 mostram diferenças substanciais em relação ao tipo de imagens usadas em cada contexto (mais ou menos abstratas ou fotográficas), à natureza dos participantes representados e ao uso da cor. Esses são aspectos diretamente ligados à estratégia de modalização naturalista discutida na próxima seção.



Fonte: SCIENCE, v. 320, 30 Maio 2008, p. 1219

Fonte: Nat#15

Fonte: ABC#3



Fonte: SCIENCE, v. 320, 23 Maio 2008, p. 1075

Fonte: Nat#4

Figura 3 - Recontextualização de imagens do contexto Original (artigos acadêmicos) para o contexto de PC

3.3 Modalização naturalista

A modalização é uma ferramenta discursiva que evidencia graus de validade, veracidade, confiabilidade do conteúdo proposicional de um texto e, por conseguinte, o grau de comprometimento do autor/produtor com o conteúdo proposicional de sua mensagem (HALLIDAY, 2004, p. 115-116). Na mídia de massa em geral, o conhecimento produzido em ciência é muitas vezes construído como irrefutável e os nomes de especialistas são frequentemente citados como recurso de autoridade para legitimar informações. Na PC em particular, no entanto,

[...] o modelo contemporâneo de PC prevê uma dinâmica em que a descoberta científica é analisada sob vários pontos de vista (Beacco et al., 2002). Nessa dinâmica, surge uma crescente conscientização social dos possíveis riscos associados à invasão da inovação científica (associadas à energia nuclear e a alimentos geneticamente modificados, por exemplo) no âmbito público (Motion & Doolin, 2007, p. 63). Tal conscientização social crescente produz um novo discurso sobre ciência que, em vez de – explicar a ciência –, explica o significado social de eventos científicos e tecnológicos recentes, os quais, efetivamente, alcançam dimensões políticas (Moirand, 2003, p. 197). Semelhantemente à polifonia proposta por Bakhtin (2008), há uma multiplicidade de vozes nesses textos que promovem o debate, o confronto de ideias e possibilitam a explicação de novos conceitos e a avaliação do significado de novas pesquisas para a sociedade. (MOTTA-ROTH, 2009, p. 139).

Na linguagem verbal, a modalidade é marcada pela maior ou menor presença de recursos como verbos (poder, parecer, sugerir), adjetivos (possível, provável), advérbios (certamente, talvez) e metáforas gramaticais (eu acho que, na minha visão) que conferem diferentes graus de modalidade às proposições. Na linguagem visual, também há marcadores de modalização, sistematizados por Kress e van Leeuwen (2006) em seis tipos: cor, contextualização, profundidade, abstração, iluminação e brilho. Variações no uso desses marcadores indicarão se o conteúdo em uma imagem está representado como mais ou menos factual/fictício ou possível/provável, mas essa interpretação está necessariamente condicionada pelo contexto de uso de cada imagem. No contexto da ciência, por exemplo, quando o uso de cores em uma imagem de microscópio só ornamenta mas não acrescenta conteúdo científico, esse marcador baixa a modalidade da representação visual, fragilizando seu papel como evidência científica. Cientificamente, a modalidade de uma imagem é maior quanto mais ela reduz o particular para geral e o concreto às suas qualidades essenciais (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 165).

A modalização visual é, portanto, estabelecida dentro de grupos sociais e desenvolvida com base nos valores, crenças e demandas de cada grupo. Kress e van Leeuwen (2006, p. 163-166) classificam esses grupos em quatro categorias abrangentes – **naturalista**, **sensorial**, **tecnológica** e **abstrata**, cada qual tem uma **orientação de codificação** (*coding orientation*), ou seja, um conjunto de princípios abstratos codificados que explicam o que é considerado ‘real’ (ou ‘verdadeiro’) dentro de cada grupo. No âmbito da ciência, a atitude predominante é o uso de imagens com o propósito de oferecer evidência científica. Quando essas imagens são transferidas ao contexto de PC, serão lidas sob a perspectiva da orientação de codificação do novo contexto, onde o que conta como evidência visual pode ser algo muito diferente.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 165) explicam que o contexto da codificação naturalista é o dominante, compartilhado por todos os membros da cultura ocidental, onde a máxima modalização de uma imagem é calculada com base na semelhança entre o que está representado e o que pode ser percebido pelo sentido da visão humana. A codificação sensorial é aplicada em contextos em que o princípio do “prazer” é dominante, tais como na publicidade, na moda, na decoração, em que manipulações de cor, por exemplo, são fonte de prazer e têm alto significado afetivo; altas, portanto, em modalidade. Na codificação abstrata o grau de modalidade é definido por elites socioculturais, tais como a arte dita “cult”, o contexto acadêmico: a modalidade é mais alta quanto mais a imagem reduz o individual para o geral, o concreto às suas qualidades essenciais. A codificação tecnológica tem como princípio dominante a “eficiência” da representação visual enquanto planta baixa ou esquema (*blueprint*), em que a cor é vista como tendo modalidade baixa quando é decorativa, o que é visto como supérfluo.

A notícia de PC pode ser classificada como um gênero discursivo mais próximo do mundo da vida do que do mundo da ciência, justamente porque seu objetivo é reformular o discurso científico acessível apenas a uma elite de especialistas em discurso de PC acessível a todos, mas também coerente com o discurso da mídia jornalística. A credibilidade visual de jornais, por exemplo, está no entendimento coletivo de que fotografias sobre fatos não mentem e ‘notícias’ são mais confiáveis do que ‘estórias’ (embora uso de softwares de manipulação de imagens como o Photoshop entejam minando esse entendimento) (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Desse modo, infere-se que o ponto de vista predominante na PC para definir o grau de modalização das imagens é o fotorrealismo, no qual o princípio dominante é a semelhança da imagem com o que é perceptível a olho nu, porque em geral consideramos nosso sentido da visão confiável: ‘eu vi com estes olhos que a terra há de comer’.

Essa inferência pode ser sustentada pelo grande volume de imagens fotográficas coloridas presentes no *corpus* (75% – 44 imagens – ver Anexo). Essas imagens mostram situações concretas e espontâneas, com pessoas (41% – 24 imagens) e coisas (plantas, frutas e legumes, animais, medicamentos, objetos domésticos e equipamentos do cotidiano) familiares ao leitor não-especialista e mais diretamente vinculadas à sua realidade.

Por meio da estratégia de modalização naturalista baseada no uso de imagens fotográficas de pouco valor científico, mas de alto valor afetivo, a notícia de PC tem mais potencial para captar o leitor, porque ele será capaz de decodificar a imagem, de identificar a imagem como parte de sua realidade/contexto e de se interessar pelo conteúdo da PC porque afeta sua vida.

Generalização temática

As imagens nos artigos científicos originais que deram origem às notícias de PC do *corpus* são posicionadas principalmente na seção de resultados, funcionando como evidência dos argumentos e dados apresentados. A função retórica dessas imagens faz parte da apresentação dos resultados da pesquisa, onde têm grande valor persuasivo porque funcionam como evidência científica (MILLER, 1998).

Nas notícias de PC, diferentemente, as imagens estão dispostas junto ao título e linha de apoio da notícia (Figura 1). Motta-Roth e Lovato (2009, p. 249), na análise da organização retórica de notícias de PC, indicam que a função retórica do título da notícia é apresentar a conclusão da pesquisa de forma generalizada como “uma verdade perene”. Os títulos de notícias frequentemente expressam o tema mais importante da notícia, e suas características visuais salientes (tamanho maior da fonte, uso de negrito, posição inicial) sugerem que, em termos interpessoais, os títulos têm a função de atrair o leitor (van DIJK, 1986).

Nesse sentido, a justaposição da imagem da notícia de PC ao título causa efeito semiótico similar de sintetizar o conteúdo do texto de forma atrativa, econômica, e também como verdade perene. Esse efeito é fruto da saliência da imagem posicionada no topo da notícia, somado ao efeito causado pelo conjunto das estratégias de recontextualização visual discutidas anteriormente: imagens de fontes não-especializadas, simples lexicogramaticalmente e fotográficas.

Por apresentarem essencialmente um processo intransitivo centralizado envolvendo um participante e por serem de natureza fotográfica, as imagens das notícias de PC contribuem para identificação da temática geral do texto, principalmente atrelada à conclusão da pesquisa reportada.

4. Considerações finais

A análise desenvolvida neste trabalho buscou identificar estratégias de recontextualização visual usadas no processo de deslocamento do conhecimento científico produzido visualmente para o contexto da PC.

As quatro estratégias propostas – **popularização da fonte, modalização naturalista, simplificação lexicogramatical e generalização temática** – corroboram com a significativa diferença entre o papel das imagens no contexto científico e o papel das imagens no contexto da mídia de PC: de imagens para validar argumentos científicos a imagens para aproximar o leitor para o mundo da ciência (MILLER, 1998; NIEMAN, 2000). Na recontextualização, o conteúdo científico produzido visualmente é, portanto, substituído por imagens com função afetiva, que estabelecem a conexão inicial entre leitor não-especialista e ciência: a imagem é configurada de forma que o leitor consiga “ler” seu conteúdo, identificar-se com esse conteúdo e, em última instância, perceber o valor da ciência para sua vida. Conclui-se disso que as imagens de PC retratam o conhecimento científico como sendo parte da experiência comum cotidiana (DIMOPOULOS; KOULALIDIS; SKLAVENITI, 2003, p. 205).

Pedagogicamente, as estratégias identificadas podem ser expandidas para a análise de imagens em livros didáticos de línguas e de outras áreas, contribuindo para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Referências

- ARNT, J. T. *Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul).
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Vol. I. New York: Routledge, 2003[1971].
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*. Vol. IV. New York: Routledge, 2003[1990].
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.
- CALSAMIGLIA, H.; van DIJK, T. Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse Studies*, v. 15, n. 4, p. 369-389, 2004.
- CALSAMIGLIA, H.; LÓPEZ FERREIRO, C. Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse Studies*, v. 5, n. 2, p. 147-173, 2003.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 13 set. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DIMOPOULOS, K.; KOULAUDIS, V.; SKLAVENITI, S. Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, v. 33, p. 189-216, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. London: Routledge, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L.. *Literacies*. 2 ed. Victoria, Australia: Cambridge University Press, 2016.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 2006.

MARQUES, P. M. *Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

MILLER, T. Visual persuasion: a comparison of visuals in academic texts and the popular press. *English for Specific Purposes*, v. 17, n.1, p. 29-46, 1998.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência. Projeto de pesquisa, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Popularização da ciência como prática social e discursiva. *Hipersaberes*, v. 1, p. 130-195, 2009. Disponível em <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volume1/textos/t9.pdf>. Acesso em 8 de maio, 2018.

MOTTA-ROTH, D. Estratégias discursivas e metadiscursivas de recontextualização de saberes científicos: a notícia de popularização da ciência em diferentes esferas sociais. Projeto de pesquisa, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n.2, p. 233-271, 2009.

NASCIMENTO, F. S. *'Gm crops may be harmful to the environment': graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência*. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p. 529-552, 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NIEMAN, A. *The popularisation of physics: boundaries of authority and the visual culture of science*. 2000. 299f. Tese (Faculty of Applied Sciences and Faculty of Humanities) – University of the West of England, Bristol, Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3840&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 4 de março, 2010.

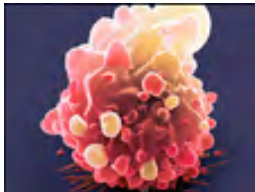
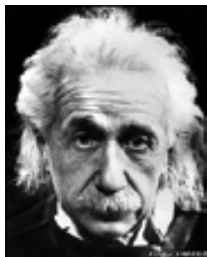
ROSSI, A. E. *Recontextualização da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa: uma proposta de letramento científico*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

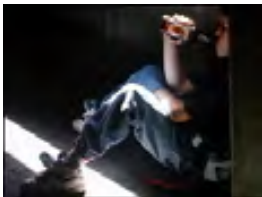
SOCOLOSKI, T. S. *Letramento científico crítico e gênero notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em língua inglesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

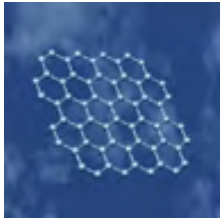
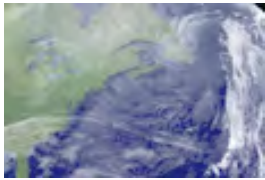
van DIJK, T. A. News schemata. In: GREENBAUM, S.; COOPER, C. (Eds.). *Studying writing: linguistic approaches*. Beverly Hills, CA: Sage, 1986. p. 155-186.

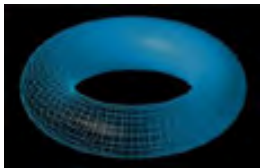
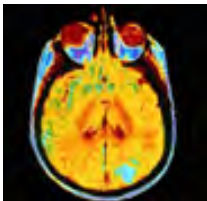
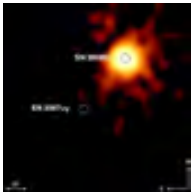
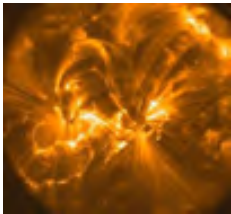
ANEXO

Imagens das notícias de PC que compõem o *corpus*

BBC#1 Home birth to ward increases risk 	BBC#2 HIV 'hides from drugs for years' 	BBC#3 GM seeds can 'last for 10 years' 	BBC#4 Study finds benefits in GM crops 
BBC#5 Racial clues in bowel cancer find 	BBC#6 Brain size 'not key to intellect' 	BBC#7 Gene 'controls body fat levels' 	BBC#8 Fat scan shows up 'true' obesity 
BBC#9 Alzheimer's drug's impact hailed 	BBC#10 Berries 'help prevent dementia' 	BBC#11 Light therapy 'can slow dementia' 	BBC#12 Gene 'links breastfeeding to IQ' 

BBC#13 Breast milk 'may be allergy key' 	BBC#14 Toll of teenage drinking revealed 	BBC#15 NHS staff dub e-records 'clunky' 	
SciAm #1 When it comes to photosynthesis, plants perform quantum computation 	SciAm #2 Whole Lotta Shakin' on Asteroid Itokawa 	SciAm #3 What is the best way to turn plants into energy? 	SciAm #4 Growing prostates from adult stem cells - but who would want one? 
SciAm #5 Mathematics points the way to a perfect head of beer 	SciAm #6 A tale of two exoplanets: one incredibly hot, the other extremely windy 	SciAm #7 Genetically modified crops survive weed-whacking herbicide 	SciAm #8 Is the out of Africa theory out? 
SciAm #9 Did Sesame Street have it right? 	SciAm #10 That flu you caught? it came from East and Southeast Asia 	SciAm #11 Monkey think, robot do 	SciAm #12 Work it out: more activity = slower aging 

SciAm #13 Wireless energy lights bulb from seven feet away 	SciAm #14 Cave speak: did Neandertals talk? 	SciAm #15 Is human growth hormone the key to eternal youth? 	
ABC#1 New mosquito repellents cause a buzz 	ABC#2 Hanging with the young lengthens lifespan 	ABC#3 Starving yourself may fend off jet lag 	ABC#4 Carbon coming to a TV screen near you 
ABC#5 Rocky microbes push back life's origins 	ABC#6 Life reaches deeper beneath seabed 	ABC#7 Green tea may help snorers sleep easy 	ABC#8 Healthy breakfast? Your baby may be a boy 
ABC#9 Megaherbs flourished in Antarctica 	ABC#10 Long-term pill use risks atherosclerosis 	ABC#11 Crabs wave the long arm of love 	ABC#12 Gene therapy helps blind see the light 
ABC#13 Researchers leap a nano hurdle 	ABC#14 Cosmic rays start in violent black holes 	ABC#15 Drudgery really does numb the brain 	

NAT#1 Doughnut-shaped Universe bites back 	NAT#2 Not so noble 	NAT#3 Stamp out common virus to beat brain cancer 	NAT#4 Your belly's very own body clock 
NAT#5 Steel toughened by pan-cakes 	NAT#6 How low can life go? 	NAT#7 Stellar blast watched in real time 	NAT#8 The hot new nanotech: testing chillies 
NAT#9 Epilepsy drug may help alcoholics 	NAT#10 Unexpected origin of an early Eskimo 	NAT#11 Computer model knows what you're thinking 	NAT#12 Monkeys move robotic arm using brain power 
NAT#13 Plasma twistors seen on the Sun 	NAT#15 Why we should love logarithms 		

OS LIMITES DO (CONCEITO DE) TEXTO: DESTAQUE PARA O NÃO VERBAL

THE LIMITS OF (THE CONCEPT OF) TEXT: EMPHASIS ON THE NONVERBAL ASPECT

Valdinar CUSTÓDIO FILHO¹

Débora Liberato ARRUDA²

RESUMO: Pesquisas sobre o aparato multimodal dos textos ainda são relativamente recentes na Linguística Textual e elas focalizam quase que exclusivamente a caracterização dos gêneros textuais ou dos gêneros no ambiente digital. Neste artigo, analisamos o papel da imagem no texto e, para isso, contemplamos duas tendências: a Gramática do Design Visual, proposta por Kress & van Leeuwen (2006), e a matriz da linguagem visual, Santaella (2005) e Santaella & Nöth (2008). Compreendemos que se deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises as quais deem conta dessa multiplicidade, considerando-se que as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação sem o verbal passam por um tratamento interpretativo quando da interação, o qual, segundo algumas vertentes, parece se assemelhar ao tratamento que é dado ao linguístico. Veremos que a discussão sobre a pertinência de outras linguagens na configuração dos sentidos é uma tese já antiga. O que se pode considerar novo é o fato de a Linguística Textual só mais recentemente ter começado a se preocupar com essa questão. Logo, como efeito colateral, temos a emergência de uma questão polêmica: decidir até que ponto o caminho aberto pela consideração do não verbal pode ir.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual. Multimodalidade. Gramática do Design Visual. Matriz da Linguagem Visual.

ABSTRACT: Studies on the multimodal apparatus of texts are relatively recent in Textual Linguistics and they tend to focus almost exclusively on the characterization of textual genres or genres in the digital environment. In this article, we analyze the role of the image in texts and, intending to contemplate two tendencies: the Grammar of Visual Design, proposed by Kress & van Leeuwen (2006), and the visual language matrix presented by Santaella (2005) and Santaella & Nöth (2008). We understand that one must assume all the complexity of the textual object and propose analyzes that account for its multiplicity, considering that different semiotic manifestations or different processes involved in non-verbal interaction situations undergo an interpretative treatment in interactional situations, which, according to some aspects, seems to resemble the treatment given to the linguistic apparatus of text. We will see that discussion about the pertinence of other modes of language in the configuration of meaning is an old thesis. What can be considered new is the fact that Textual Linguistics has only more recently begun to worry about this question. Therefore, as a side effect, we have the emergence of a controversial issue: to decide to what extent the path opened by the consideration of non-verbal can go.

KEYWORDS: Textual Linguistics. Multimodality. Grammar of Visual Design. Matrix of Visual Language.

1. Doutor em Linguística. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: valdinarcustodio@gmail.com.

2. Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: debarruda@gmail.com.

Introdução

A natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos. Temos, então, que a materialidade textual (elemento que, embora não suficiente, é absolutamente necessário para que os sentidos se construam) pode se organizar sob diferentes combinações intersemióticas. Isso, para nós, constitui uma posição, ainda, desconsiderada pela Linguística Textual (LT), haja vista, por exemplo, a necessidade de reformular o conceito de Koch (2004, p. 32-33), a fim de que os textos multimodais possam ser contemplados:

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (grifos da autora).

Na verdade, não há, a rigor, uma novidade em tal direcionamento. Martins (1994³), em uma obra que apresenta aos iniciantes o conceito de leitura, já mostra a relevância de outras linguagens para a compreensão textual:

Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 1994, p. 30, grifo da autora).

O fato de Martins estar se referindo, especificamente, à leitura não pode mascarar a ideia mais fundamental de que, no final das contas, se está falando de *texto*. Tanto é que a própria autora completa: “a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens” (1994, p. 33). O que intentamos mostrar com essas observações é que a discussão sobre a pertinência de outras linguagens na configuração dos sentidos é uma tese já antiga. O que se pode considerar novo é o fato de a LT só mais recentemente estar começando a se preocupar com essa questão.

3. A primeira edição dessa obra data de 1982.

Trata-se, sem dúvida, de uma decisão “estranha” para uma ciência que tem como objetivo fundamental a investigação dos sentidos como decorrentes das manifestações comunicativas na interação. Parece-nos que a decisão por privilegiar o aparato linguístico da interação causou algumas limitações no que diz respeito a uma investigação mais plena acerca da produção de sentidos. As limitações passaram a ser reconhecidas e enfrentadas há algum tempo, como se vê, por exemplo, na preocupação atual com o caráter multimodal das práticas discursivas, sobre o qual discutiremos ainda nesta seção.

Por ora, julgamos necessário reforçar a tese da importância da linguagem não verbal e sua relação com a configuração de sentidos. A partir das ideias apresentadas em Martins, temos que a natureza do ser humano lhe exige uma postura constante de “buscador de significações”. Martins (1994, p. 11) coloca a situação como algo presente desde o início da vida:

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito, a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. *Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca* (grifo nosso).

Essa necessidade de atribuir sentidos vai se especializando e se refinando, de modo que o leitor (ou, adaptando para nossa discussão, o interlocutor) é capaz de reconhecer diversos textos, de diferentes tipos, no mundo que o cerca:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam a basicamente ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1994, p. 17).

Temos, então, que o ser humano está cercado por textos para os quais propõe sentidos (ou leituras). Levando-se em consideração a possibilidade de tais sentidos serem manifestados a partir de diferentes modos de enunciação (verbal, visual, sonoro), podemos considerar, por exemplo, que, da mesma forma que a história em quadrinhos apresentada em (1), também as pinturas e os sinais de

trânsito são textos, pois ambos entram no rol de eventos que se baseiam numa superfície ao mesmo tempo em que remetem a elementos sociocognitivos necessários à interpretação. Considerando-se que assim o seja, como efeito colateral temos a emergência de uma questão polêmica: decidir até que ponto o caminho aberto pela consideração do não verbal pode ir.

Aliada à tese de que há textos sem a presença do verbal, encontra-se a ideia de que o reconhecimento dos estímulos diversos que chegam a nossos órgãos sensoriais nos chama constantemente à atividade de interpretar para produzir sentidos⁴. Nessa acepção bem ampla (que, reconheça-se, se alinha bem ao Sociocognitivismo), tudo seria texto. A interpretação que o jogador de vôlei faz sobre os movimentos da equipe adversária na hora do saque (chamada pelo locutor televisivo de “leitura do jogo”); o conjunto de gestos que fazem parte da “conversa” entre o limpador de parabrisas e o motorista quando o carro para no semáforo; as considerações mentais sobre pobreza/caridade/economia que um indivíduo faz quando vê um desabrigado na rua⁵; os movimentos e tudo o mais envolvido no ato sexual; a equação matemática... Tudo pode ser considerado texto, porque nos chama a participar ativamente de uma interação para a qual devemos dar sentido(s)⁶.

Frente a essa abertura ilimitada, é necessário, então, tomar decisões sobre como estabelecer os conceitos de modo que fiquem claras as possibilidades de operacionalização das investigações. Nossa posição é a de que se deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises as quais deem conta dessa multiplicidade, considerando-se que, ainda que se configurem como não verbais,

4. Até o momento, a ênfase dessa ideia tem sido posta sobre o papel da visão, mais que dos outros aparatos sensoriais. No dizer de Kress & van Leeuwen (2006, p. 163), “Ver tem, em nossa cultura, se tornado sinônimo de entender. Nós ‘olhamos’ para um problema. Nós ‘vemos’ o ponto [onde queremos chegar]. Nós adotamos um ‘ponto de vista’. Nós ‘focalizamos’ uma questão. Nós ‘vemos coisas em perspectiva’. O mundo como ‘nós o vemos’ (mais que ‘como nós o conhecemos’, e certamente não ‘como nós o ouvimos’ ou ‘como nós o sentimos’) tem se tornado a medida do que é ‘real’ e ‘verdadeiro’” / “Seeing has, in our culture, become synonymous with understanding. We ‘look’ at a problem. We ‘see’ the point. We adopt a ‘viewpoint’. We ‘focus’ on an issue. We ‘see things in perspective’. The ‘world as we see it’ (rather than ‘as we know it’, and certainly not ‘as we hear it’ or as ‘we feel it’) has become the measure for what is ‘real’ and ‘true’”. Para Santaella (2005, p. 70-78), esse “privilegio cognitivo” da visão, em relação aos outros sistemas sensoriais, está relacionado à organização físico-biológica do corpo humano.

5. Ainda que, nesse caso, estejamos enfocando a reflexão mental sobre uma situação, é possível considerar a ocorrência de um texto, a depender do alcance que se manifesta a partir das relações entre texto e instâncias responsáveis pela textualidade.

6. Na mesma linha, Martins (1994, p. 7) lança as seguintes perguntas: “Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente: ‘fazer a leitura de um gesto, de uma situação’, ‘ler a mão’, ‘ler o olhar de alguém’, ‘ler o tempo’, ‘ler o espaço’, indicando que o ato de ler vai além da escrita?”. Também Santaella (2005, p. 277), quando discute as diferentes nuances do conceito de texto – o que é relevante para a construção de sua matriz da linguagem e do pensamento, inspirada na lógica peirciana –, diz que “Num sentido mais amplo, texto se refere a mensagens em quaisquer códigos, de modo que podem ser chamados de textos os mais diversos fenômenos culturais: filmes, danças, *happenings*, peças musicais, cerimônias, pinturas e até espetáculos circenses”.

as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação sem o verbal passam por um tratamento interpretativo quando da interação, o qual, segundo algumas vertentes, parece se assemelhar ao tratamento que é dado ao linguístico; essa seria a decisão mais coerente com o panorama atualmente delineado nos estudos sobre o texto.

De fato, os linguistas (não apenas os do texto) vêm garantindo crescente papel ao estudo dos textos multimodais – “qualquer texto cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico” (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 177). A multimodalidade, então, destaca-se como fenômeno passível de análise pelas correntes linguísticas, em conjunção (ou em contraposição) com a natureza linguístico-verbal dos enunciados.

Neste artigo, realizamos uma análise do papel da multimodalidade – mais especificamente falando, da imagem no texto. Uma vez que, em LT, as pesquisas sobre o aparato multimodal dos textos ainda são relativamente recente e, a rigor (conforme salientamos posteriormente), focaliza quase que exclusivamente a caracterização dos gêneros textuais ou dos gêneros no ambiente digital (o que é insuficiente para uma análise de estratégias textual-discursivas), julgamos necessário, para viabilizar a análise pretendida, reconhecer as contribuições sobre o estudo da imagem oriundas de outras perspectivas teóricas.

Apresentemos um breve estado da arte dos estudos da imagem, o qual, em nosso recorte, contempla duas tendências: a Gramática do Design Visual, proposta por Kress & van Leeuwen (2006) e a matriz da linguagem visual, conforme sugestão de Santaella (2005) e Santaella & Nöth (2008). Vejamos, então, como se caracterizam essas duas propostas, a fim de que possamos estabelecer os diálogos e as dissonâncias entre essas perspectivas e o fazer teórico da Linguística Textual.

1. A Gramática do Design Visual

Em Kress & van Leeuwen (2006), apresentam-se as justificativas para se estudar o caráter multimodal dos textos. Os autores (2006, p. 36) sustentam que uma constatação inicial é a de que o papel da linguagem verbal vem assumindo novos contornos nas sociedades modernas:

O lugar, uso, função e valoração da linguagem na comunicação pública está mudando. Ele está se movendo de seu papel inicial, imutável, como o modo de comunicação, para o papel de um modo entre outros, para a função, por exemplo, de ser um modo para comentar, para ratificar, ou para rotular, embora mais em alguns domínios que em outros, e mais rapidamente em umas áreas que em outras (grifo dos autores).

A partir de alguns exemplos de textos presentes nas interações cotidianas – livros infantis, capas de revistas, convites, material didático multimídia e mapas conceituais –, Kress & van Leeuwen mostram que a linguagem verbal, de fato, vem dividindo espaço com outros modos semióticos⁷; algumas vezes, ela nem chega a ser a semiose mais destacada.

Saliente-se, contudo, que, a partir da obra de Kress & van Leeuwen, temos que a relevância das imagens na comunicação não se limita aos efeitos estilísticos encontrados, via de regra, nos textos publicitários. Em outros espaços sociais, as imagens também vêm dominando. No campo da “transmissão” de informações, a imagem vem ganhando espaço, o que se percebe, por exemplo, pela crescente utilização de infográficos em textos jornalísticos e pela presença maciça da imagem nos livros didáticos

Os autores sinalizam que, no estágio atual, o aumento da quantidade e a diferença na qualidade das informações são tão acentuados que se passou a exigir diferentes formas de contato com os textos, de modo que cabe o seguinte questionamento: “será que a informação é hoje tão vasta, tão complexa, que talvez ela *tenha de* ser tratada visualmente, porque o verbal não é mais adequado?” (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 32, grifo dos autores). A resposta afirmativa à pergunta, por si, já reclama a emergência de um tratamento científico das práticas multimodais. Todavia, é necessário acrescentar, como fazem os pesquisadores, que a multimodalidade sempre foi constitutiva das práticas linguísticas. Em outras palavras, a multimodalidade é uma característica que sempre esteve presente nas práticas de interação, embora só há algum tempo tenha começado a passar por um tratamento científico-racional.

O estudo da multimodalidade, então, não se justifica com base, apenas, no objetivo mais instrumental de lidar com as manifestações textuais atuais. Ele diz respeito a uma necessária reflexão teórica sobre o estatuto intrínseco da linguagem e da interação, já que

[...] a linguagem, seja na fala, seja na escrita, *sempre existiu como apenas um modo dentre uma amostra de modos* envolvidos na produção de textos, falados ou escritos. Um texto falado nunca é somente verbal, mas também visual, combinado com modos tais como expressão facial, gesto, postura e outras formas de autoapresentação. Um texto escrito, igualmente, envolve mais que a linguagem: ele é

7. Na mesma linha, Santaella (2007, p. 289) diz que, a partir do século XX, “a escrita continuou seu curso, mas perdeu certamente a sua dominância sobre a cultura, passando a conviver com a imagem, existindo ou de modo paralelo à imagem, como nos livros sem ilustrações, nos quais o texto impresso continuou dominando toda a cena, ou de modo complementar à imagem, como no jornal, nas revistas, na publicidade e nos livros ilustrados. [...] o século XX foi o século da coexistência, da convivência e também das misturas da escrita com a imagem”.

escrito em algo, em algum material [...] e ele é escrito com alguma coisa [...]; com letras formadas em tipos de fonte, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas, entre outras, e com um layout imposto pela substância material, seja na página, na tela do computador, na placa de metal polido (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 41, grifo nosso).

A partir das observações dos pesquisadores, julgamos que, na verdade, a atitude frente à grande “popularidade” da multimodalidade como fenômeno pesquisável pelas ciências da linguagem deveria ser menos de deslumbramento (“como isso tudo é novidade!”) e mais de estranhamento (“por que só agora isso começou a ser estudado?”). Dentro deste panorama, Kress & van Leeuwen (2006, p. 21) pretendem ocupar uma lacuna: “as culturas letradas têm sistematicamente suprimido meios de análises das formas visuais de representação, de modo que não há, no momento, um esquema teórico estabilizado dentro do qual a representação das formas visuais possa ser discutida”.

A construção desse quadro teórico estabilizado aparece como reivindicação decorrente das razões (tanto aplicadas quanto teóricas) citadas para se estudarem os outros modos semióticos que não o verbal (principalmente, a imagem). Com isso em mente, Kress & van Leeuwen sugerem – como alternativa consistente de investigação – a Gramática do Design Visual (GDV). A menção a esse construto teórico é fundamental nos estudos sobre multimodalidade, em virtude de ser esta a vertente que vem sendo mais utilizada, nas pesquisas sobre imagem realizadas por linguistas, em nosso país – tanto nos trabalhos diretamente relacionados à Análise Crítica do Discurso⁸ quanto nos estudos sobre os gêneros textuais e sobre os gêneros do ambiente virtual de aprendizagem⁹.

A GDV baseia-se na convicção de que é possível elaborar uma “sintaxe” das imagens, a qual tem por objetivo descrever “a maneira como os elementos representados – pessoas, lugares e coisas – combinam-se nos ‘enunciados’ visuais de maior ou menor complexidade e extensão” (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 1). Toma-se como ponto de partida a mesma ideia central que guia os estudos funcionalistas: “as formas gramaticais [funcionam] como recursos para codificar interpretações da experiência e formas de (inter)ação social” (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 1).

8. A GDV nasce no seio da Análise Crítica do Discurso, tomando como base algumas categorias dessa corrente teórica. Podemos citar como trabalhos nessa linha os estudos de Petermann (2005) e Magalhães & Novodvorski (2008).

9. Por exemplo, Dionísio (2006) e Xavier (2002). No âmbito das reflexões fora da Análise Crítica do Discurso, a influência de Kress & van Leeuwen é percebida mais na comunhão dos mesmos pressupostos que na utilização dos mesmos critérios analíticos. Também seguiremos a mesma abordagem, mas, como discutimos na próxima seção, com consequências completamente distintas do que se vê em Análise de Gêneros e nos estudos sobre o hipertexto.

É possível destacar, na proposta dos autores para a formulação da GDV, duas preocupações investigativas, uma aplicada e outra teórica. A preocupação aplicada está relacionada à já mencionada necessidade de lidar com a presença maciça da multimodalidade nas interações hodiernas. Segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 20), “seu papel [dos textos multimodais] na vida de crianças e adultos é tão importante que nós não podemos simplesmente nos dar o luxo de deixar a habilidade de pensar e falar sobre elas (e, de fato, de produzi-las) a um grupo de especialistas”. Com isso, eles sugerem que o reconhecimento das práticas multimodais é uma condição necessária para o exercício mais pleno da competência comunicativa, o que traz implicações para o ensino de línguas, que precisaria rever sua posição “escritocêntrica”¹⁰ de transmissão e produção do conhecimento.

Ao afirmarem que a imagem é passível de uma análise tão produtiva quanto a que se reserva à linguagem, Kress & van Leeuwen destacam que isso é pertinente, inclusive, no que toca ao plano discursivo. Para os autores (2006, p. 5), o estudo da multimodalidade deve contemplar, também, “as condições históricas, sociais e culturais mais amplas que fazem e refazem a ‘linguagem’ visual”. Nesse âmbito, a posição dos autores vai ao encontro das correntes que defendem a tese de que a significação só pode ser obtida na interação, quando se estabelecem os espaços discursivos determinantes das práticas. Naturalmente, a reflexão requer uma posição quanto ao papel da realidade nas práticas semiótico-discursivas, para o que Kress & van Leeuwen (2006, p. 47) defendem a seguinte tese:

A estruturação visual tem sido tratada ou como simplesmente reproduzindo as estruturas da realidade [...], mais que como proposições significativas criadas por meio de uma sintaxe visual, ou tem sido discutida em termos formais somente. [...] nenhuma dessas abordagens nos satisfaz. As estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da “realidade”. Ao contrário, elas produzem imagens de realidade que são conectadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, veiculadas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante.

Vê-se, claramente, que os autores assumem uma perspectiva de realidade como construção, dependente dos usos e das circunstâncias sociais. Dessa forma, a imagem, como modo semiótico que é, também é ideologicamente determina-

10. Segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 16), no ensino, a escrita continua a figurar como o modo majoritário de produção e transmissão do conhecimento, mesmo que, “Fora da escola, [...] as imagens ganhem um papel cada vez maior, e não somente em textos para crianças” / “Outside school, [...] images play an ever-increasing role, and not just in texts for children”.

da. Além disso, se confrontarmos a afirmação dos autores com o que dissemos, na seção anterior, sobre o estatuto do texto na atualidade, veremos que as ideias se alinham, ambas se atendo (apesar de seus objetivos específicos) à necessidade de uma reflexão mais completa acerca da natureza das significações (por isso Kress & van Leeuwen falam numa “dimensão semântica profundamente importante”).

Consideramos, então, que a proposta sedimentada por Kress & van Leeuwen apresenta pressupostos consistentes sobre o fenômeno da multimodalidade, os quais podem ser arregimentados para subsidiar outras perspectivas investigativas além da Gramática do Design Visual. Trata-se de um conjunto de princípios interessantes para a discussão em torno da ampliação da noção de texto. Isso é importante para garantir as relações que aqui estamos traçando entre princípios sociocognitivistas de produção dos sentidos e análises do objeto texto condizentes com tais princípios. Os avanços aqui discutidos não se restringem ao tratamento multimodal dos textos em LT, mas dizem respeito, também, às situações de interação normalmente analisadas nessa área. Passamos então à apresentação da proposta semiótica (peirciana) de tratamento da imagem, conforme a teorização de Santaella (2005).

2. A matriz da linguagem visual

Na contracapa e orelhas anterior e posterior do livro dos semioticistas Santaella & Nöth ([1997] 2008), Arlindo Machado apresenta a obra, dizendo que “Fazia falta entre nós um volume como este, capaz de dar conta da problemática dos signos visuais ou audiovisuais em toda a sua extensão, profundidade, e variabilidade”. Machado credits aos autores o mérito de irem além da constatação simplista de que o tratamento teórico rigoroso da imagem é uma tarefa considerada árdua ou impossível, e conclui: “agora, ninguém mais vai poder justificar atitudes de estupefação ou de impotência teórica diante de uma imagem”.

A retórica de Machado, por si, é motivo suficiente para incitar um pesquisador da Linguística Textual – interessado no poder de significação das imagens e sabedor de que o aparato analítico da LT ainda é insuficiente para investigar o fenômeno – a prestar bastante atenção na reflexão teórica de Santaella (nesta obra em coautoria e em outras nas quais o mesmo tema aparece). Se, além disso, esse pesquisador perceber uma íntima relação entre as perguntas colocadas pela Semiótica peirciana (“como se dá a apresentação e compreensão do mundo pelo ser humano? Como a multiplicidade e diversidade infinitas do universo sensível são convertidas em realidades inteligidas?” (SANTAELLA, 2005, p. 14-15)) e os

questionamentos que a LT estabelece em relação ao papel dos textos na construção dos sentidos, ele será levado a crer que um diálogo entre as duas perspectivas pode ser bastante produtivo para um estudo mais completo sobre o papel das imagens nas práticas comunicativas.

Um dos objetivos de Santaella é o de fornecer uma proposta de compreensão dos processos de significação que parta de considerações mais consistentes do que as normalmente feitas na sua área específica de atuação – a Comunicação Social. Segundo a autora, um problema das teorias da Comunicação é a ênfase no veículo em detrimento da mensagem:

A primeira coisa que se deixa de perceber, como uma espécie de ponto cego da retina, quando o olhar obsediante se fixa apenas nas mídias, são as linguagens, os processos sógnicos que muito justamente são transportados e transitam pela mídia. Ora, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o meio mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que neles se configuram. (SANTAELLA, 2005, p. 380).

Santaella exemplifica esse equívoco mencionando a organização dos currículos dos cursos de Comunicação, divididos por veículos – jornal, cinema, rádio e televisão – ou por serviços – relações públicas, turismo etc. Esse viés superficial pode levar à perda do que é primordial na prática da comunicação: a linguagem. A fim de recuperar essa dimensão, a autora se manifesta:

É mais do que tempo, portanto, de superarmos as visões atomizadas das linguagens, códigos e canais, baseadas apenas nos modos de aparição das mensagens, para buscarmos um tratamento mais econômico e integrador que nos permita compreender como os signos se formam e como as linguagens e os meios se combinam e se misturam. (SANTAELLA, 2005, p. 28).

A proposta integradora de Santaella (2005) parte da Semiótica peirciana. Sua tese principal (SANTAELLA, 2005, p. 20) é a de que “há apenas três matrizes de linguagem e pensamento a partir das quais se originam todos os tipos de linguagem e processos sógnicos que os seres humanos, ao longo de toda a sua história, foram capazes de produzir”. Logo, “a multiplicidade variegada das linguagens é gerada a partir de combinações e misturas entre as três matrizes que estão na base dessa multiplicidade” (p. 21).

Essas três matrizes comunicacionais – o som, a imagem e o verbo – estão associadas, respectivamente, às três instâncias da experiência humana – primeiridade, secundidade e terceiridade. O som, como possibilidade sugestiva, está calcado na primeiridade. A imagem, como presentificação, se alicerça na secundidade. O verbo, como convenção, funda-se na terceiridade.

O trabalho de Santaella busca, primeiro, uma determinação do tipo de realização mais pura com que uma matriz pode se manifestar, para, em seguida, reconhecer as mesclas entre as matrizes. Para a matriz visual (a que nos interessa nesta exposição), a autora considera como protótipo a imagem fixa (pintura, diagrama, fotografia etc.). As formas visuais em movimento – como se vê no cinema, vídeo, TV e computação gráfica – são linguagens híbridas entre o sonoro, o visual e o verbal, cujo entendimento pressupõe o reconhecimento das características básicas de cada matriz.

Além disso, a pesquisadora, mantendo a ideia de que há interpenetrações e gradações diferentes do caráter semiótico, estabelece as diferentes manifestações comunicativas dentro de cada matriz. Assim é que cada uma delas apresenta uma gradação que vai das formas mais imprecisas e sugestivas, passando pelas formas mais perceptíveis, até chegar às formas mais convencionalizadas.

Descrever a matriz visual, portanto, implica, em primeiro lugar, admitir sua natureza essencialmente indicial (secundidade), representada prototipicamente pela imagem fixa e, em segundo lugar, propor, para as imagens fixas, uma classificação que

[...] tenha seu núcleo nas formas indiciais genuínas para espalhar-se, de um lado, em formas que vão, cada vez mais, aproximando-se do ícone, [...] enquanto, de outro lado, a classificação vai, cada vez mais, aproximando-se das formas representativas em que a convencionalidade se acentua nas várias modalidades do simbólico. (SANTAELLA, 2005, p. 199).

Assim é que as imagens fixas são classificadas em formas não representativas (icônicas), formas figurativas (indiciais) e formas representativas (simbólicas).

As formas não representativas “dizem respeito à redução da declaração visual a elementos puros: tons, cores manchas, brilhos, contornos, [...] texturas, massas, proporção, dimensão, volume etc.” (SANTAELLA, 2005, p. 210). Devido ao seu alto poder de sugestão, as formas não representativas são consideradas icônicas. Essas imagens, chamadas normalmente, no universo da arte, de *abstratas*, não têm a pretensão de representar um objeto denotável, como se pode perceber a partir do exemplo (1).

(1)



(KADINSKY. *Sketch for composition IV*. Em SANTAELLA, 2005, p. 212.)

As formas figurativas são as que “transpõem para o plano bidimensional ou criam no espaço tridimensional réplicas de objetos preexistentes e, o mais das vezes, visíveis no mundo real” (SANTAELLA, 2005, p 227). Essas são as formas indiciais por excelência¹¹, cujo protótipo é a fotografia¹², como o exemplo a seguir:

(2)



(NÖTH, Wilfred. *Feira de São Joaquim, Salvador, Bahia, setembro de 1999*. Em Santaella, 2005, p. 232.)

11. Santaella considera, para a imagem, os termos “figurativo”, “indicial” e “referencial” como sinônimos. Não utilizamos o último a fim de evitar confusão em relação ao sentido que ele tem na proposta teórica da referência. No momento oportuno, assinalamos as distintas concepções de referência (para a Semiótica e para a LT).

12. Isso não quer dizer que apenas as fotografias sejam figurativas (veja-se o caso das pinturas realistas, por exemplo) nem que as fotografias sejam apenas indiciais: como bem observa Santaella (2005, p. 236), fotografias artísticas podem ter alto grau sugestivo (o que as aproxima do ícone) e fotografias científicas ou fotografias de propaganda “podem caminhar na direção da generalidade própria do signo”.

As formas representativas (ou simbólicas) “são aquelas que, mesmo quando reproduzem a aparência das coisas visíveis, essa aparência é utilizada apenas como meio para representar algo que não está visualmente acessível e que, via de regra, tem um caráter abstrato e geral” (SANTAELLA, 2005, p. 246). Em virtude do seu caráter convencional, o significado de uma forma representativa “só pode ser interpretado com a ajuda do código de convenções culturais” (p. 246). Santaella dá como exemplo de forma representativa o quadro a seguir:

(3)



(VAN EYCK, Jan. *O casamento de Giovanni Arnolfini e Giovanna Cenami*. Em SANTAELLA, 2005, p. 247.)

A autora comenta que a “leitura” desse quadro ultrapassa o reconhecimento (ou a suposição) de que se trata de uma cena do mundo. Woodford (*apud* SANTAELLA, 2005) descreve os elementos da cena em suas relações com convenções culturais da época. Por exemplo, a vela acesa no candelabro não tem a função de iluminar o cômodo, visto que, pela claridade que vem da janela, somos informados de que a sala é iluminada pela luz do dia; a luz da vela representa (simboliza) Jesus Cristo, aquele que tudo vê e que está presente para abençoar o lar em que se consumará a união do casal. Essa é, obviamente, uma leitura simbólica da imagem.

Partindo dessas três grandes categorias das formas visuais, Santaella (2005) propõe subdivisões triádicas dentro de cada uma delas, de modo que detalha ainda mais o caráter heterogêneo dos signos. Em uma subcategoria como, por exemplo, “a qualidade como lei: a invariância”, temos o aspecto básico de qualquer figura, que é o índice; como essa categoria é subordinada às formas não representativas, ele apresenta traços icônicos; além disso, por estabelecer alguma regularidade de formas abstratas, contém algo de simbólico.

Ao final, para a descrição da matriz visual, o quadro apresenta três grandes categorias, cada uma apresentando três subcategorias, que, por sua vez, se desdobram, cada uma, em outras três “subsubcategorias”, as quais não exemplificaremos aqui. O resultado final de toda essa subdivisão são 27 possibilidades de manifestação dos signos visuais puros. Como o som e o verbo, cada um, também possuem suas 27 modalidades puras, temos, ao todo, 81 manifestações sígnicas, passíveis de serem mescladas entre si. Para Santaella (2005), essa multiplicidade de configuração dos signos é o que garante a miríade de formas de comunicação.

Após apresentar cada uma das suas matrizes, Santaella sugere um cartograma das linguagens híbridas, cujas intenções são: 1) localizar manifestações concretas da linguagem quanto a sua natureza sígnica; 2) propor um panorama geral de entrecruzamentos que podem ser explorados mais profundamente por outros pesquisadores. Seu cartograma contempla as linguagens sonoro-verbais, sonoro-visuais, visual-sonoras, visual-verbais, verbo-sonoras, verbo-visuais e verbo-visual-sonoras. As linguagens híbridas apresentam relações de subordinação entre as matrizes que as configuram; em cada um dos subtipos mencionados, o primeiro elemento do adjetivo composto subordina o(s) elemento(s) seguinte(s).

Eis, então, as possibilidades de estudo da imagem sob a perspectiva semiótica de tendência peirciana. De um lado, é possível estudar as formas visuais enquanto signos “puros”, ou seja, as imagens fixas que não se mesclam a outras formas de linguagem; de outro, a proposta permite que se analise o papel da imagem em manifestações híbridas de linguagem, observando as relações de subordinação geradas com outros modos semióticos. Em todo caso, o que está em tela é o estudo da produção dos sentidos por meio do reconhecimento da natureza multifacetada dos signos.

A abordagem da imagem proposta por Santaella apresenta um quadro classificatório abrangente e bem discriminado, com uma coerência interna que pode, sem exageros, ser considerada exemplar. Se assim o é, seria esperado que essa proposta pudesse fornecer subsídios “robustos” para a compreensão do papel da imagem nos textos. Mas, a nosso ver, não é esse o caso, pelos motivos que expomos a seguir.

Já vimos que a Semiótica peirciana e a Linguística Textual abrigam, até certo ponto, perguntas comuns. A mais fundamental de todas é: “como os sentidos são produzidos?”. Enquanto a LT, durante a maior parte de sua trajetória, investigou o papel da semiose verbal na produção dos sentidos, a Semiótica preocupou-se com o papel dos diferentes modos semióticos em tal produção. Se a diferença de abrangência fosse a única entre as duas correntes, então a LT, ao se

voltar para a investigação de outras semioses que não a verbal, poderia tomar de empréstimo o instrumental investigativo da Semiótica. Reiteramos que, a nosso ver, esse não é o caminho mais produtivo. Há distinções fundamentais entre os postulados das duas propostas, o que, pelo menos para o tratamento da imagem, provoca um distanciamento maior que o desejado.

Considerações Finais

Na atualidade dos estudos em LT, a referência (ou referenciação) diz respeito ao processo dinâmico de construção negociada de objetos de discurso. Na Semiótica, a referência diz respeito à capacidade dos signos de denotar a “realidade”. A referência em Semiótica, portanto, “não depende de uma interpretação pessoal. Ela é uma propriedade objetiva do signo, uma propriedade que dá ao signo o poder de produzir um interpretante, quer esse interpretante seja, de fato, produzido ou não” (SANTAELLA, 2005, p. 191). Em outras palavras, a referência diz respeito não à interpretação que se faz sobre um objeto, e da qual resulta a comunicação, mas à possibilidade de um signo denotar o objeto. Isso equivale ao “poder referencial” do signo.

Há, portanto duas dimensões: a primeira, a da referência, engloba a possibilidade de um signo poder ser utilizado para denotar um objeto (ou da realidade ou passível de existir na realidade); a segunda diz respeito ao processo intelectual (portanto, cognitivo) de atribuição de sentidos aos objetos (não apenas os da realidade). Como este processo é constitutivamente simbólico, ele é, no mais das vezes, dependente da situação em que se apreende o objeto. Então, vemos que, na verdade, tanto o signo da Semiótica quanto o referente da LT são instâncias cuja construção é marcada pelo caráter pragmático¹³. Não é isso, portanto, que marca uma ruptura entre as propostas.

O que marcaria, então? Se ambas têm como pressuposto fundamental a noção de que os processos intelectivos de significação têm uma base cultural, nada mais coerente que aproximar as duas propostas. No caso do estudo das imagens, isso implicaria, por exemplo, reconhecer como os referentes, no texto, são tecidos a partir das categorias não representativas, figurativas e representativas.

Ocorre que, a nosso ver, essa postura investigativa não contemplaria todas as nuances da dimensão sociocognitiva da linguagem. Com isso, estamos dizen-

13. Não cabe entrar em detalhes, mas há uma grande diferença entre a pragmática proposta por Peirce (1995) e a Pragmática como área de investigação linguística (como se vê, por exemplo, em Levinson, 1983). Enquanto no primeiro o viés pragmático está intimamente vinculado à proposta positivista, no segundo, é o relativismo constitutivo das interações humanas que dita as regras.

do que a proposta semiótica, apesar das semelhanças com a LT, não tem, em sua teorização, nenhum construto que equivalha à noção de objeto de discurso, e isso decorre de tal proposta se afastar efetivamente da ideia de interação. Eis, aqui, portanto, a verdadeira ruptura.

Isso, contudo, não quer dizer que a LT se aproxime de uma investigação das supostas características internas (ou objetivas) dos textos (ou dos modos semióticos) porque, mesmo não tratando da complexa participação dos sujeitos reais no processo de interlocução, esta disciplina trata seu objeto como constitutivamente resultante da ação de alguém que produz algo, em determinada situação, que deve ser compreendido por outros. O objeto texto, as estratégias que subjazem a ele e suas categorias de análise são formulados a partir desse direcionamento central, o qual ele carrega em sua configuração elementar.

Isso é, a nosso ver, reconhecer o papel da interação, que engloba tudo o que chamamos de contexto de produção, na configuração dos sentidos. Com isso, não estamos dizendo que não haja uma dimensão objetiva do signo, nem que isso não seja relevante, em alguma etapa do processo, para a interpretação. Apontamos, apenas, que, quando se trata de responder à pergunta “Como a multiplicidade e diversidade infinitas do universo sensível são convertidas em realidades inteligidas?” (SANTAELLA, 2005, p. 14-15), a percepção das “características internas” dos elementos que utilizamos para estabelecer a mediação não parece ser suficiente.

Referências

- KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. Londres, Nova York: Routledge, 2006.
- MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos)
- SANTAELLA, L.; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005.

DOSSIÊ 2: LITERATURA DE AUTORIA FEMININA

APRESENTAÇÃO

Alexandre de Melo ANDRADE
Claudia PARRA

O dossiê literário é dedicado às expressões, olhares e vozes femininas em múltiplas representações e gêneros literários. Em toda sua existência, a tradição literária descreveu um mundo criado por homens e narrou a existência humana, majoritariamente, a partir do ponto de vista masculino, transformando essa única perspectiva em verdade absoluta. Dessa forma, os aspectos que dizem respeito particularmente à existência feminina foram, em muito, ignorados no cânone e, quando abordados, derivam, quase que de maneira exclusiva, de mãos e interpretações masculinas.

Diante desse cenário, contar a experiência feminina na literatura significa transformar esse quadro por meio da problematização de questões essencialmente complicadas para as mulheres. Para tanto é preciso, antes de tudo, consciência da necessidade de transcender a ritualização e domesticação do universo feminino. É, sobretudo, por meio dessas representações literárias, ousar perfurar os moldes sociais que encobrem o ser feminino e revelar a “mulher” e a “humana” que ali sempre estiveram. Os textos aqui reunidos contribuem como parte desse processo de transformação e ressignificação dos papéis sociais de gênero impostos e que, por séculos, têm propagado disparidades nas relações. Este dossiê, portanto, pretende ser uma forma de desafio e resistência ao silenciamento, estereotipagem, marginalização e subordinação que têm historicamente cerceado a experiência feminina dentro e fora do domínio do literário.

Parte dos textos aqui publicados reverbera o discurso da própria literatura que se quer feminista, sem que se perca o estatuto literário textual, como é o caso da abordagem do discurso literário de Simone de Beauvoir, de ressonância significativa para a discussão em torno do gênero e da própria literatura que sobreveio à sua época. Questões da mulher periférica e condicionada socialmente à opressão e aos preconceitos avultam nos artigos, como é o caso do registro da mulher sertaneja/mulher possível em Maria Valéria Rezende, ou mesmo na poesia comumente associada à literatura afrodescendente de Conceição Evaristo e de Elizandra Sousa, iluminadas pelo ser-mulher, pela exposição da subalternização, mas também pela esperança. Expressões do desejo, que esbarram no erotismo tão caro à poesia brasileira contemporânea de autoria feminina, surgem em textos sobre Ana Cristina César e Hilda Hilst – a primeira comumente associada à geração marginal, e a segunda já aclamada como uma das principais referências literárias do século XX, tanto pela crítica especializada quanto pelos leitores fora do círculo da aca-

demia. Outra poeta que aparece nesta edição é Noémia de Souza, cujo estudo nos leva às relações entre poética e política.

Há uma diversidade de textos que tematizam, em clave narrativa, os papéis assumidos pela mulher e os conflitos daí emergentes, seja no âmbito das relações familiares, seja na sua condição marginalizada; romancistas moderno-contemporâneas surgem nessa perspectiva, como Patrícia Galvão, Maria Regina de Sousa, Núbia Marques, Lúcia Miguel Pereira, Raquel de Oliveira e, no conto, o discurso racista em Geni Guimarães. Encontram espaço, aqui, abordagens da obra de Alina Paim e de Glória Kirinus, esta com linguagem poética dotada da imaginação infantil e aquela atrelada às questões do imaginário e do simbólico, ambas transitando pelo universo do maravilhoso e estabelecendo diálogo e reflexões com a contemporaneidade. O intimismo do romance de Adriana Lisboa, centrado no tema da morte, também encontra lugar seguro nesta seleção.

Ampliando para uma visão mais universal da mulher, tanto no que concerne a autoria quanto a abordagem literária, vários artigos analisam obras estrangeiras. Nesse viés, encontramos as seguintes escritoras: Dea Loher (dramaturga alemã), Lucy Maud Montgomery (literatura juvenil canadense), Chimamanda Ngozi Adichie (contista nigeriana), Alice Childress (dramaturga afro-americana), Christine Dwyer Hickey (contista irlandesa) e Nella Larsen (romancista estadunidense). Nas obras dessas escritoras retomadas aqui, encontramos, em consonância com a abordagem das autoras brasileiras, recortes da opressão, do racismo e dos assuntos periféricos.

Tem destaque, ainda, a autobiografia produzida por mulheres (que são: Magdalena Antunes, Yolanda Penteado, Maria Werneck de Castro, Zélia Gattai e Patrícia Galvão), o mapeamento (de acordo com o gênero textual) da produção literária de mulheres sul-rio-grandenses entre os anos de 1976 e 2016, e os recursos metateatrais da escritora Consuelo de Castro.

Cumprimos com o nosso objetivo, declarado na chamada para submissão, de “[...] ampliar o horizonte da escrita feminina” e “[...] proporcionar também espaço para obras de escritoras que estão fora dos muros do cânone e que apresentem pouca fortuna crítica”. Os vinte e cinco artigos que entregamos nesta edição transitam principalmente pelo romance, mas também, e muito significativamente, pela poesia, pelo conto e pelo teatro, com ênfase nas manifestações contemporâneas. Nesse momento em que nos encontramos, de discussão (necessária, diga-se de passagem) em torno de gênero, de opressão, de papéis construídos socialmente e de marginalização, temos consciência da importância de lançar luz sobre essas escritoras que nos possibilitam veios de leitura múltiplos e nos oferecem obras literárias de magnitude e representatividade.

O DISCURSO LITERÁRIO DE SIMONE DE BEAUVOIR: A OBRA *A CONVIDADA* (1956) E O UNIVERSO FEMININO DE XAVIÈRE

THE LITERARY DISCOURSE OF SIMONE DE BEAUVOIR: THE NOVEL *SHE CAME TO STAY* (1956) AND THE FEMININE UNIVERSE OF XAVIÈRE

Maira GUIMARÃES¹

RESUMO: No presente trabalho, trataremos da constituição da personagem Xavière presente no romance *A convidada* (1956) de Simone de Beauvoir. Como arcabouço teórico, nos pautamos na noção do gênero apresentada nos trabalhos da Análise do Discurso Franco-brasileira de Charaudeau (2004) com a finalidade de contribuir para a construção da imagem da personagem feminina. É possível afirmar, portanto, que, para Beauvoir, o gênero romance se apresenta como um importante instrumento de afirmação e questionamento de ideologias, comportamentos e valores sociais. Assim, no referido discurso literário de Beauvoir, o universo de Xavière pauta-se em ideias conservadoras referentes às variadas temáticas, como: o trabalho feminino, o valor da existência e as relações afetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo. Romance. Simone de Beauvoir.

ABSTRACT: The present work, we will deal with the constitution of the character Xavière present in the novel *She came to stay* (1956) of Simone de Beauvoir. As a theoretical framework, we are guided by the notion of the genre presented in the works of the Franco-Brazilian Discourse Analysis of Charaudeau (2004) with the purpose of contributing to the construction of the image of the female character. It is possible to affirm, therefore, that, for Beauvoir, the novel genre presents itself as an important instrument of affirmation and questioning of ideologies, behaviors and social values. Thus, in the aforementioned literary discourse of Beauvoir, Xavière's universe is based on conservative ideas referring to the various themes, such as: female work, the value of existence and affective relations.

KEYWORDS: Discursive gender. Novel. Simone de Beauvoir.

Introdução: resumo da obra

O livro *A convidada* (1956) foi o primeiro livro publicado por Simone de Beauvoir e, *a priori*, o romance foi apresentado com o título de *Legítima defesa*, mas por uma imposição da editora Éditions Gallimard, o romance foi renomeado.

1. Mestrado em Estudos Linguísticos do Texto e do Discurso pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é doutoranda - com bolsa CNPq - em Análise do Discurso junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, também pela Universidade Federal de Minas Gerais. Email: mairaninabh@hotmail.com.

Tal obra retrata o cotidiano de um triângulo amoroso formado pelas personagens Françoise, Xavière e Pierre que se passa na cidade de Paris no contexto histórico que antecede a invasão dos alemães durante Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Françoise é uma escritora famosa e junto de Pierre, um prestigiado ator, mantém um relacionamento de cumplicidade e, principalmente, de liberdade. Toda a trama se desenvolve em bares, cafés e teatros da capital francesa e é exatamente em um bar que Françoise, convencida por Pierre, convida Xavière, uma jovem moça que mora na cidade de Rouen, a se instalar na cidade das luzes.

Para Pierre, o ato de acolher Xavière é uma forma de contribuir para com os outros a sorte que ele e Françoise tiveram na vida: “Tivemos tanta sorte em nossa vida, disse Pierre. É preciso fazer os outros aproveitar bem cada vez que nós o pudermos.” (BEAUVOIR, 1956, p. 28). Xavière aceita o convite de Françoise para morar em Paris, bem como a ajuda financeira de Françoise e Pierre como uma forma de empréstimo, até que ela consiga arrumar um emprego.

Passam-se alguns meses e Pierre se preocupa em conseguir alguma ocupação que dê sentido à vida de Xavière, é quando o ator propõe à jovem do interior que ela se dedique ao teatro. A aproximação entre Pierre e Xavière se torna algo inevitável, pois Pierre dá aulas particulares de interpretação para Xavière em seu apartamento. Por manterem uma relação de lealdade e cumplicidade, Pierre conta satisfeito a Françoise que acredita na hipótese de que Xavière esteja interessada por ele.

Na segunda parte do romance, Françoise, Xavière e Pierre se mostram felizes e completos em relação aos seus sentimentos e satisfações diante do triângulo amoroso, até que Xavière resolve trair Pierre com Gerbert, um jovem de vinte anos que trabalha no teatro e é amigo de Pierre e Françoise.

Em uma visita à casa de Xavière, em uma visita de Françoise à sua casa, descobre que Françoise e Gerbert tiveram um relacionamento. Após uma discussão calorosa com Xavière, Françoise decide que não quer ser a mulher ciumenta, traidora e criminosa que Xavière lhe retratou e decide ir até à casa da jovem para tentar convencê-la a lhe perdoar. A jovem do interior não aceita as desculpas da famosa escritora e, em um ato de desespero, Françoise, então, resolve lutar pela sua existência, ao decidir matar Xavière deixando o gás da cozinha aberto.

Ao final do romance, Françoise acredita que o seu ato pertence somente a ela, não culpando, portanto, Pierre, Gerbert ou a própria Xavière, como observamos no trecho a seguir:

Ninguém poderia condená-la ou absolvê-la. Seu ato pertencia apenas a ela. “Fui eu quem quis.” Era a sua vontade que, nesse momento, estava se realizando, nada mais a separava de si mesma. Finalmente escolhera. Escolhera a si mesma. (BEAUVOIR, 1956, p. 503)

Deste modo, conforme o que descrevemos acima, podemos afirmar que o romance de Beauvoir (1956) apresenta algumas temáticas existencialistas referentes aos valores e comportamentos éticos, morais e sociais da sociedade francesa do século XX.

Com relação à última cena do romance, na qual encontramos a descrição de um assassinato como uma “legítima defesa” moral (para a personagem Françoise), a existência de Xavière está diretamente atrelada às ideias e comportamentos sócias, morais e éticos de uma pessoa vingativa, invejosa, possessiva e passional. “Mantendo o suspense de um bom policial, Beauvoir desvia o romance psicológico em direção à filosofia, mas uma filosofia vivida, não explicitada. Primeira encarnação em sua obra do problema da existência do outro, que a perpassará até o fim.”² (DEGUY & BEAUVOIR, 2008, p. 30, tradução nossa).

Sob a perspectiva da corrente filosófica do existencialismo³, Beauvoir delinea, principalmente, na personagem de Françoise, a inquietude da relação do eu com o outro – seja esse outro representado por um ser físico (no caso do romance em questão, a personagem Xavière) ou pelo Outro⁴ que existe dentro de cada um de nós – e a presença da nossa responsabilidade pelos nossos atos e escolhas, não cabendo, portanto, à essência humana e individual a culpabilidade ou o mérito pelo que somos e vivemos.

1. O conceito de gênero na Análise do Discurso e o gênero romance

Valendo-nos, nesse trabalho, da noção de gêneros do discurso postulada por Charaudeau (2004), consideramos que o gênero é caracterizado situacionalmente e que este pode estar em constante transformação. Na esteira dos trabalhos do referido autor, o gênero deve ser investigado sob dois recortes: a situação de comunicação e as visadas, competindo ao primeiro recorte a identidade dos parceiros; a finalidade que os liga em termos de visadas; o propósito convocado e

2. “En gardant le suspense d’un bon policier, Beauvoir détourne le roman psychologique vers la philosophie, mais une philosophie vécue, non explicitée. Première incarnation chez elle du problème de l’existence d’autrui, qui l’habitera jusqu’à la fin.” (DEGUY & BEAUVOIR, 2008, p. 30).

3. O existencialismo é uma escola de filósofos dos séculos XIX e XX que pregava que o indivíduo não apresenta uma essência que o pré-determina socialmente. Sendo assim, para os pensadores existencialistas, o ser humano é o resultado de suas escolhas e decisões, cabendo somente a ele a responsabilidade de seus atos e a liberdade de sua existência.

4. Sobre o conceito de Outro de Lacan (1964), de acordo com Bleichmar & Bleichmar (1992, p. 45): “O Outro é a lei, as normas e, em última instância, a estrutura da linguagem. O sujeito, enquanto o é não existe mais do que no e pelo discurso do Outro. Somos alienados pela linguagem, pois somos efeito dela. Recordemos que o sujeito também está alienado no imaginário, segundo o descrevemos para o estágio do espelho. Dupla alienação: no desejo do outro (o semelhante) e no discurso do Outro (a lei, a linguagem). Cada um de nós crê ser o que, na realidade, não é (nível imaginário), ao mesmo tempo que não é mais do que um significante, produto da estrutura que o transcende (nível simbólico).”

as circunstâncias materiais nas quais se realiza. Em relação ao segundo recorte, as visadas, Charaudeau (2004) pondera que elas correspondem a uma intenção psicossocio-discursiva que determina a expectativa do ato de linguagem do sujeito falante levando em consideração, tanto a instância de produção, quanto a instância de recepção. O autor nos afirma ainda que as visadas podem ser definidas através de um critério que se divide em: a) intenção pragmática do Eu, ou seja, a sua posição como enunciador na relação de força que o liga ao Tu; e b) posição que, da mesma forma, o Tu deve ocupar.

Grosso modo, as visadas seriam, portanto, a intenção que o sujeito comunicante quer dar ao seu discurso. As principais visadas se dividem em seis tipos: prescrição – EU assume a posição de autoridade não havendo espaços para questionamentos; solicitação – EU se encontra em um lugar de inferioridade; incitação – EU instiga no TU um agir cabendo ao EU uma posição de beneficiário; informação – EU se encontra em um lugar de autoridade relativo ao saber; instrução – EU se encontra em uma dupla posição de autoridade e legitimidade para difundir um determinado conhecimento; demonstração – EU estabelece a verdade e a comprova.

Nos *corpus* selecionado para o presente trabalho, encontramos a presença, majoritária, de duas visadas discursivas: a visada de incitação e a visada de instrução. No que diz respeito à visada de incitação, podemos entender que, no nosso caso em questão, filosofia e literatura se unem através de romances considerados como sendo pertencentes às temáticas metafísicas e existencialistas com o objetivo, ou seja, com o propósito e a visada de fazer com que o leitor haja ou não de acordo com os valores e comportamentos vigentes de determinada época e contexto histórico. Em outras palavras, no romance *A convidada* (1956), notamos, por diversas vezes, que o sujeito comunicante (Charaudeau, 1983[2008]), isto é, o sujeito de discursivo de Simone de Beauvoir na condição de autora de um obra existencialista, propõe, de forma implícita, uma visada discursiva voltada para a ação, o agir. É como se, ao longo da narrativa, Beauvoir (1956), por meio do sujeito enunciador (o gênero romance sob o qual ela se comunica com o seu público destinatário), fosse revelando ao seu leitor quais os caminhos e comportamentos sociais, éticos, morais e pessoais que uma mulher pode (se pensarmos sob a perspectiva da personagem Françoise) ou não seguir (se pensarmos sob a perspectiva da personagem Xavière).

Já no que concerne ao gênero literário, destacamos que o romance *A convidada* (1956) apresenta também a visada de instrução, isto é, tal obra possui um caráter pedagógico ao seu leitor por abordar temas relacionados à existência humana sob a perspectiva do pensamento existencialista:

Comove-se, aprova, indigna-se, por um movimento de todo o seu ser, antes de formular juízos que arranca a si mesmo sem que tenhamos a presunção de o ditarmos. É isso que confere valor a um bom romance. Ele permite efetuar experiência tão completas, tão inquietante como as experiências vividas. O leitor interroga-se, duvida, toma partido e essa elaboração hesitante do seu pensamento constitui um enriquecimento que nenhum ensino doutrinal poderia substituir (BEAUVOIR, 1948, p. 90).

Notamos que, para a autora supracitada, um bom romance é capaz de proporcionar ao seu leitor experiências tão ricas quanto as vividas por ele em sua vida real.

Com base no que expusemos sobre a questão dos gêneros à luz dos trabalhos pertencentes à Análise do Discurso Franco-brasileira, julgamos importante ressaltar, que o gênero caracteriza-se como situacional. Para Charaudeau (2004), portanto, as teorias sobre os gêneros apenas os mapeiam sem os definir categoricamente, uma vez que eles são maleáveis, situando-se, assim, em uma “zona de tensão” entre a sua rigidez e as suas múltiplas possibilidades, que podem variar de acordo com a comunicação, o objetivo proposto, os interlocutores etc.

Sobre o discurso literário, mais especificamente o gênero romance, notamos que ele funciona como uma espécie de instrumento da filosofia para a abordagem de teorias e conceitos. De acordo com Beauvoir:

Não é por acaso que o pensamento existencialista tenta exprimir-se hoje, ora por tratados teóricos, ora por ficções: mas sim porque é um esforço para conciliar o objetivo e o subjetivo, o absoluto e o relativo, o intemporal e o histórico; pretende encontrar a essência no coração da existência; e se a descrição da essência releva a filosofia propriamente dita, só o romance permitirá evocar na sua verdade completa, singular, temporal, o brotar original da existência. Não se trata aqui, para o escritor de explorar no plano literário verdades previamente estabelecidas no plano filosófico, mas sim de manifestar-se de outro modo: o seu caráter subjetivo, singular, dramático e também, a sua ambiguidade; pois que a realidade não é definida como apreensível apenas pela inteligência, nenhuma descrição intelectual poderia expressá-la adequadamente. É necessário tentar apresentá-la na sua integridade, tal como se revela na relação viva que é ação e sentimento antes de se tornar pensamento. (BEAUVOIR, 1948, p. 100-101).

Se valendo do gênero romance para a exposição de suas reflexões e de seus pensamentos enquanto filósofa, a existencialista define as obras pertencentes a esse gênero como metafísicas, na medida em que elas são capazes de tratar sobre

temas pertencentes à relação entre a existência e as indagações humanas, como o livre-arbítrio, a matéria e o espírito:

Honestamente lido, honestamente escrito, um romance metafísico provoca uma descoberta da existência de que nenhum outro modo de expressão poderia fornecer o equivalente; longe de ser, como se pretendeu por vezes, um desvio perigoso do gênero romanesco, pareceu-me, pelo contrário, na medida em que é conseguido, a realização mais perfeita, pois se esforça por apreender o homem e os acontecimentos humanos nas suas relações com a totalidade do mundo, pois só ele pode ter êxito no que fracassa a pura literatura como a pura filosofia: evocar, na sua unidade viva e na sua fundamental ambiguidade viva, esse destino que é o nosso que se inscreve de uma só vez no tempo e na eternidade. (BEAUVOIR, 1948, p. 104-105).

No ponto de vista da corrente existencialista, a ficção e a filosofia são vistas como complementares, cabendo, portanto, à literatura, a reconstrução de experiências e acontecimentos que, de tão reais, podem ser experienciados no mundo vivido proporcionando ao leitor hesitações, questionamentos e dúvidas sobre as mais diversas abordagens e debates sobre os comportamentos, valores, práticas e éticas sociais.

2. A concepção de feminino à luz da personagem Xavière

Na narrativa, a apresentação de Xavière ocorre no segundo capítulo do livro em uma cena na qual, em um café árabe, Xavière, acompanhada de Françoise, sente inveja de uma dançarina moura e de seus dotes artísticos. Ao longo do romance, a imagem dessa personagem é construída de forma a endossar os ideais de uma mulher que é ciumenta, egoísta, ociosa e passional.

No início da obra, Xavière se apresenta, sob a perspectiva dos outros personagens, como uma mulher insegura por começar uma nova vida em um lugar diferente, já que ela morava na cidade interiorana de Rouen e não conhecia muito bem a capital francesa. Françoise, comovida pelo sentimento de solidariedade e ajuda ao próximo, propõe a Xavière que elas se tornem amigas se responsabilizando, até mesmo, pela sua felicidade:

– Minha pequena Xavière – murmurou Françoise. Xavière fixava-a, olhos brilhantes, lábios entreabertos. Sentia-se lânguida, abandonada e entregava-se completamente a Françoise. Seria esta,

doravante, quem a conduziria, pela vida afora. “Vou fazê-la feliz, decidi Françoise, com convicção”. (BEAUVOIR, 1956, p. 45).

É no convívio mais íntimo com Xavière que Françoise começa a perceber o sentimento de ciúmes que a jovem do interior sentia por ela. Destacamos o trecho: “Françoise espiava, divertida, o rosto fechado de Xavière. Vê-se que ela odeia todas as pessoas que se aproximam de mim. Mesmo a sua timidez perante Pierre tem uns resquícios de ódio” (BEAUVOIR, 1956, p. 53). À primeira vista, o ciúmes de Xavière era compreendido como algo pitoresco e espirituoso, entretanto, aos poucos, a jovem revela uma imagem de uma mulher vingativa, possessiva e passional, conforme observamos no fragmento:

– Bem, já que insistem – interrompeu Xavière, com arrebatamento –, Gerbert ficou com um ar de príncipezinho ofendido quando lhe disse que sai com vocês na sexta-feira à noite.

– Você contou a ele! Disse Pierre

– Nós tínhamos recomendado com que não contasse, disse Xavière.

– Foi, mas escapou-me – disse Xavière, como se não desse importância ao fato – Não estou habituada a essas politiquices.

Françoise trocou com Pierre um olhar consternado. Pensavam ambos que Xavière fizera aquilo de propósito, num ataque de baixo ciúmes. Ela não era idiota e só ficara sozinha com Gerbert durante alguns instantes. (BEAUVOIR, 1956, p. 126).

Os ciúmes excessivos de Xavière que, inicialmente, se mostravam somente diante da presença de Françoise, ultrapassam os limites aceitáveis dentro da convivência de ambas as personagens, passando a não se restringir apenas às duas amigas, mas ampliando para outras relações, como é o caso de Pierre e Gerbert.

O relacionamento entre Françoise, Xavière e Pierre era bastante prazeroso no que diz respeito a saídas, divertimento e descontração, sendo recorrente a presença de encontros em bares, restaurantes e cafés franceses. Como Françoise e Pierre pertenciam ao círculo de intelectuais e artistas, imediatamente eles apresentam esse universo a Xavière. Dessa maneira, se faz constante a existência de discussões sobre temas políticos, filosóficos e artísticos ao longo da obra. Em uma dessas discussões, Xavière se mostra uma mulher egoísta:

– No entanto, diz Françoise, se você soubesse que há em qualquer lugar do mundo uma pessoa bem agradável, que está prisioneira e infeliz, não levantaria o dedo para ir buscá-la?

– Não, diz Xavière com um ar de emburrada – isso me seria indiferente.

Ela olhou Pierre e Françoise diz subitamente, com dureza:

– Não gostaria de mais ninguém conosco. (BEAUVOIR, 1956, p. 290).

Alheia às questões sociais, Xavière apresenta ao leitor uma imagem de uma mulher egoísta que se preocupa somente com a sua existência sem se importar com a condição dos que vivem ao seu redor. Julgamos conveniente ressaltar que, apesar de Françoise e Pierre “adotarem” Xavière, se responsabilizando com os seus gastos econômicos, despesas, diversão e sobrevivência, Xavière, em nenhum momento, se mostra afetada por esta atitude, colocando a sua própria vontade na frente dos desejos daqueles que convivem com ela.

Em suas condutas e posicionamentos, Xavière se projeta como uma pessoa que, além de não se preocupar com o bem estar e a felicidade dos que a rodeiam, ela os trata como um certo sentimento de descaso e indiferença. Destacamos o trecho:

– Oh! Gerbert! Sim. Xavière levanta os ombros. Ele não conta muito, você sabe.

– No entanto, você gosta dele, diz Françoise.

– Eu gosto de tudo o que me pertence, diz Françoise. Ela acrescentou com um ar selvagem: é repousante ter alguém somente para você. Depois sua voz amoleceu: Mas enfim, isso é apenas um objeto agradável na minha existência, nada mais.

Françoise gelou, ela se sentia pessoalmente insultada pelo tom desdenhoso de Xavière. (BEAUVOIR, 1956, p. 424).

O fato de Xavière tratar Gebert como se fosse um objeto, demonstra uma atitude de altivez e desconsideração da jovem com relação ao rapaz, no entanto, o sentimento de orgulho é retratado em Xavière, tanto nas relações pessoais, sejam elas íntimas – relacionamento com Pierre e Gerbert – ou amistosas – Françoise e Élisabeth (irmã de Pierre), quanto no que concerne ao seu posicionamento sobre determinados assuntos sociais, como, por exemplo, a questão do trabalho.

Desde o início do romance, Françoise tenta convencer Xavière da importância que o trabalho apresenta na vida da mulher. Por acreditar que a melhor forma de se conquistar a independência e, conseqüentemente, a liberdade, é se envolver em alguma atividade que lhe traga retorno financeiro e satisfação pessoal, Françoise insiste com Xavière, durante toda a obra, para que a jovem dê um sen-

tido maior para a sua vida por meio de uma ocupação profissional. Como podemos observar no decorrer da leitura, todas as tentativas de Françoise de convencer Xavière a conseguir um emprego são fracassadas, chegando, até mesmo, a serem rechaçadas por meio de respostas irônicas ou sarcásticas. Destacamos o trecho:

– E seria preciso fazer como sua amiga: contar os copos que eu bebo e olhar sem parar o meu relógio, para ir ao meu trabalho na manhã seguinte.

Françoise sentiu-se magoada, ela própria acabava de olhar para o relógio. “Parece até que ela me odeia. Mas por quê?” Essa Xavière desagradável e imprevista interessava-a. (BEAUVOIR, 1956, p. 42- 43).

No romance, é possível constatar que todos os personagens possuem uma ocupação profissional independentemente de sua classe social. Ao contrário dos outros temas abordados em discussões com a personagem Xavière: a Segunda Guerra Mundial; as manifestações artísticas; a solidariedade humana; a corrente filosófica existencialista e outros; a questão do trabalho se faz presente no decorrer de toda a obra e nos discursos da maioria dos personagens.

Preocupado com a situação de Xavière, Pierre tenta persuadi-la a encontrar alguma atividade que lhe retire do estado de tédio e ócio. Porém, convencer Xavière não é uma tarefa muito fácil, visto que ela se mostra irredutível e resistente aos argumentos e sugestões que os outros lhe dão. No diálogo entre Pierre e Xavière sobre as impressões que ela tivera do teatro à primeira vez que vira uma peça, a jovem revela ao leitor uma proposição de mundo baseada na ideia de que ela não valoriza as atividades que requerem certo esforço, conforme podemos destacar:

– Não sabia que o teatro era isso – disse Xavière num tom de desprezo.

– Como julgava que fosse? – interrogou Pierre.

– Parecem todos empregadinhos de uma loja. Tem um ar de tanta aplicação ao trabalho...

– Eu acho isso empolgante – disse Élisabeth. – Todas essas tentativas, esses esforços confusos, de onde finalmente brotará algo de belo...

– Eu não. Acho tudo isso sujo. Nunca é agradável ver um esforço. E ainda por cima quando o esforço aborta, então... – riu sarcasticamente – então é burlesco.

A cólera varrera sua timidez. Fixava Élisabeth com ar feroz.

– Em todas as artes é assim – disse Élisabeth, secamente.

– As coisas belas nunca se criam facilmente e exigem tanto mais trabalho quanto mais preciosas são. Você verá.

– Eu só classifico de precioso o que nos cai do céu, como o maná.
– disse Xavière, com um muxoxo. – Se tivermos de comprar esse trabalho, torna-se uma mercadoria como qualquer outra e deixa de me interessar. (BEAUVOIR, 1956, p. 62- 63).

Nesse trecho é possível evidenciar os imaginários sociodiscursivos⁵ (Charauveau, 2007) ocidentais pertencentes à concepção de que o trabalho é considerado como algo ruim, podendo, até mesmo, ser entendido como um castigo divino:

E disse em seguida ao homem: “Porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e pó te hás de tornar.»⁶

Nos dizeres de Xavière, podemos notar que a temática do trabalho contempla as noções de sacrifício, punição e sofrimento. Ao contrário do que pensa Françoise e Pierre, Xavière acredita que o trabalho está relacionado à imposição de regras, ordens e chateações, sendo inadmissível a ela aceitar que uma ocupação profissional possa trazer satisfação pessoal, financeira e existencial para o ser humano, bem como a oportunidade de se relacionar com o mundo, consigo mesmo e com aquilo que está ao seu redor.

Questionada por Françoise e Pierre sobre a condição em que vive e a sua situação enquanto sujeito no mundo, Xavière se coloca em uma posição de sujeito paciente às contrariedades da vida ao assumir um discurso de que ela não é capaz ou digna de tal tarefa:

– Ninguém pode me ajudar – disse Xavière, erguendo a cabeça. Depois, enquanto arrumava os cabelos com a ponta dos dedos, prosseguiu com impaciência: – Já lhe disse que não valho nada. Já a preveni. (BEAUVOIR, 1956, p. 399 ; tradução nossa).

5. O imaginário é um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, esta, por sua vez, é construída pela significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que aí são produzidos, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ela resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo relacional através da intersubjetividade das relações humanas e se deposita na memória coletiva. (CHARAUDEAU, 2007, p. 53; tradução nossa).

6. In: Livro Gênesis Capítulo 3, Versículos 17-19.

– Sim. Eu não mereço que se interessem por mim, disse Xavière, com uma violência desesperada. – Agora você me conhece. Já lhe disse: não valho nada. Devia ter me deixado ficar em Rouen. (BEAUVOIR, 1956, p. 128 ; tradução nossa).

A imagem de uma mulher que não se valoriza e que se conforma com a conjuntura em que vive faz de Xavière uma personagem submissa às condições sociais impostas à mulher, ou seja, a futilidade, o ambiente doméstico e a ociosidade.

Durante toda a obra, Xavière se delineia como uma mulher teimosa, ciumenta, egoísta, passional e alheia às questões sociais. As emoções manifestadas por Xavière desempenham um importante papel no decorrer da narrativa, pois, à medida em que a jovem se sente irritada ou contente, Pierre e, principalmente, Françoise, são também afetados por tais sentimentos:

– O que está imaginando? Disse Françoise. Ela escovava os cabelos com resignação, escovando os cabelos, resignada. Há quanto tempo dura essa discussão indefinida e sempre nova? O que faz Xavière? O que ela vai fazer? O que pensa? Por quê? Como? Dia após dia renasce essa obsessão, sempre fatigante e vã, dia pós dia recomeça esse gosto de febre na boca, essa tristeza no coração. Essa fadiga de corpo sonolento. Mesmo que encontre resposta para essas perguntas, surgirão outras, exatamente iguais, num carrossel implacável: Que quer dizer Xavière? Que dirá ele? Como? Por quê? Nunca conseguirei detê-las. (BEAUVOIR, 1956, p. 379).

Os comportamentos e as atitudes de Xavière nos permitem afirmar que ela pode ser definida através de uma imagem de uma mulher passional e, até mesmo, emocionalmente instável, posto que, ora ela se apresenta como satisfeita no que diz respeito à constituição do triângulo amoroso entre ela, Françoise e Pierre, ora ela se exhibe como infeliz diante da relação íntima em que se encontra.

Consideramos conveniente ressaltar que a imagem de Xavière se caracteriza como predominantemente relacionada às ideias de uma mulher que é afetada pelo *pathos*⁷, visto que as emoções, os impulsos e os sentimentos se manifestam de forma amplificada em Xavière. A todo o momento, a jovem do interior toma decisões baseadas em suas emoções apresentando ao leitor uma imagem de uma

7. Por *pathos*, entendemos a definição de Machado (2007, p. 169): “Quando pensamos em “emoções” sendo passadas através do discurso, e mais especificamente, através do discurso escrito, a ideia de *pathos* nos vem logo à mente. *A priori*, esta ideia nos provoca a seguinte sensação: imaginamos “explosões” de recursos linguageiros colocados no papel e que ali parecem “brotar”, a fim de fazer com que uma determinada emoção entre na narrativa... Mas “tal sensação” deve ser nuançada. O *pathos* ou melhor dizendo, a *construção patêmica* de um discurso é algo que obedece a uma racionalização. (grifos do autor).

mulher que é instável emocionalmente e que não possui a capacidade de dominar a sua própria vida.

A influência do *pathos* nas atitudes e na própria constituição do sujeito de Xavière pode ser notada claramente. Nessa personagem, o sentimento de ciúmes se exprime tanto em relação a Françoise quanto a Pierre, sendo manifestado, primeiramente, no que diz respeito à figura da famosa escritora francesa para, posteriormente, se expressar através do reconhecido ator. Esse sentimento, ao final da obra, se revela diante do envolvimento emocional de lealdade e fidelidade entre o casal parisiense. Ciúme e egoísmo se mesclam no comportamento da jovem interiorana de modo que, devido ao primeiro sentimento, Xavière se sente no direito de se apropriar de Françoise e Pierre ao tratá-los como objetos, ou melhor, como seres que se encontram em um eterno processo de responsabilidade de satisfazer os seus desejos, ânsias, necessidades e caprichos.

O caráter egoísta da jovem não se manifesta, no entanto, somente em relação ao triângulo amoroso no qual ela faz parte, mas também às suas relações com outras pessoas. É ao se mostrar como um indivíduo que não se preocupa com a felicidade e a liberdade daqueles que estão próximos de si, que Xavière se delineia como uma pessoa difícil de interagir com o ambiente ideológico e moral criado por Françoise e Pierre (ambiente este pautado na solidariedade, fraternidade e no bem estar coletivo).

A questão da ociosidade de Xavière, por exemplo, serve para expressar a falta de compatibilidade entre os valores éticos, morais e comportamentais do casal e da jovem interiorana. Apesar de Xavière criticar o modo regulado e imposto socialmente no que se refere à ocupação profissional, notamos que ela aceita uma posição de subordinação e ajuda financeira de pessoas que vivem e se sustentam da situação trabalhista que ela deprecia.

Ainda que Xavière se mostre como uma pessoa decidida no que se refere aos seus valores e posições ideológicas, a personagem não se mostra capaz de sustentar tal imagem de si devido ao ciúme, ao egoísmo e à teimosia presentes em suas atitudes. Ao longo da narrativa, temos a impressão de que Xavière contraria algumas opiniões, comportamentos e valores sociais e éticos expressos pelos outros personagens, não como uma tentativa de demonstrar que ela pensa e possui uma visão diferenciada sobre a vida, o trabalho, as relações pessoais e coletivas, ou seja, sobre as existências e a vivências humanas, mas sim para causar um mal estar entre os que a rodeiam ou para se mostrar como uma pessoa que é contrária ao que é discutido.

Para nós, tal posicionamento se assemelha muito a uma atitude de uma criança que utiliza dos mais variados meios para, propositadamente, contrariar ou aborrecer alguém. Para nós, Xavière se parece com uma criança pirracenta do

interior que, não sabendo se defender e se adaptar ao modo de vida da “cidade grande”, procura afrontar os outros para que lhe deem a atenção que ela julga necessária. Em outras palavras, incapaz de se relacionar com o Outro que possui dentro de si através de suas certezas, inseguranças, desejos, repulsas e vontades, Xavière também não se relaciona de forma saudável, solidária e coletiva com os outros (personagens do romance) não só alterando, mas também julgando, a rotina, os comportamentos, valores e ideologias defendidos e vividos, principalmente, pelas figuras dos personagens Françoise e Pierre. Estes últimos acreditam e praticam, diariamente, uma existência de vida que se pauta nas ideias da importância do trabalho, da valorização e do respeito pelos outros e pela coletividade e da liberdade e da lealdade como pautas que regem as relações tanto as pessoais – em grupo de amigos ou em parceiros amorosos – quanto individuais – na relações que estabelecemos com nós mesmos.

Considerações finais

Ao analisarmos a concepção de feminino em Xavière sob a perspectiva dos aspectos referentes à imagem de uma mulher que se apresenta como ciumenta, egoísta, alheia às questões sociais e ociosa, nos colocamos, imediatamente, em diálogo com a figura de Françoise.

Se por um lado Françoise se apresenta como uma mulher relacionada às ideias de trabalho, liberdade e modernidade, Xavière se delineia como uma figura feminina que se alia aos elementos pathêmicos da teimosia, dos ciúmes e do egoísmo. Para a primeira, o trabalho é visto como um componente fundamental no processo de liberdade e de libertação feminina; para a segunda, a ocupação profissional é entendida como algo que causa um esforço que não deve ser valorizado. Para Françoise, a liberdade é construída em conjunto, pois nada adianta ser livre se as pessoas ao seu redor não o são; para Xavière, a liberdade é algo individual e que não possui nenhuma relação com os outros. Para a personagem da escritora francesa, a modernidade se instaura por meio de uma construção de novos paradigmas referentes ao trabalho, à liberdade e à subjetividade; para a jovem de Rouen, trabalho, liberdade e subjetividade não se encontram inseridos em conceitos e contextos ideológicos, morais, políticos e sociais.

Na perspectiva romanesca de Beauvoir (1956), Françoise e Xavière se encontram em um universo conflituoso que não se inscreve sob a perspectiva do relacionamento amoroso que ambas possuem com Pierre, ou seja, o conflito entre as duas personagens femininas se baseia em abordagens mais complexas do que a disputa por um amor de um terceiro.

A divergência entre Françoise e Xavière se assenta em uma temática existencialista pertencente a assuntos como a valorização social de determinadas ideologias, valores e comportamentos em detrimento de outras formas de organizar, vivenciar e compreender a existência humana. Observamos, dessa forma, que o *devoir/vir* a ser mulher se caracteriza na obra *A convidada* (1956) sob a perspectiva da personagem Xavière como um aniquilamento de um modelo de mulher que Françoise julga não ser o ideal, uma vez, para ela, esse modelo pode ser considerado como obsoleto, egoísta, conservador e aniquilador não só da identidade feminina, mas de sua vivência enquanto um sujeito que é autônomo e responsável pelos seus atos, escolhas, desejos e destinos.

A autonomia feminina nos âmbitos concernentes ao trabalho, à sexualidade, à liberdade e à escolha por decidir a própria vida se coloca, no romance, em posição de superioridade (visto que Xavière é assassinada por Françoise) se comparada às noções de incapacidade feminina para a ocupação profissional, pathemização e impulsividade e distanciamento das questões políticas e sociais. Françoise e Xavière não representam somente dois mundos éticos, ideológicos e morais opostos, mas sim duas concepções distintas de feminino, de subjetividade e de existência.

Na obra ficcional *A convidada* (1956), pudemos constatar que as protagonistas podem ser representadas por meio das dicotomias moderno *versus* tradicional; inovador *versus* convencional, vanguardista *versus* clássico; autônomo *versus* subordinado, sendo os primeiros traços pertencentes à personagem de Françoise e os segundos traços pertencentes à personagem de Xavière. No que concerne à personagem de Xavière, nosso foco em questão, constatamos a existência de uma imagem feminina referente às ideias de dependência, submissão e acomodação, visto que essa personagem não expressa o desejo de conseguir um trabalho remunerado, apresenta uma atitude de resignação e não se preocupa com os acontecimentos históricos, sociais e políticos. Com isso, conseguimos verificar que se por um lado, Françoise recusa os imaginários sociodiscursivos cristalizados sobre a concepção de feminino, por outro lado, Xavière reforça tais imaginários.

O assassinato da personagem Xavière, ao final da narrativa, nos faz concluir que a concepção de feminino apresentada por Simone de Beauvoir (1956) no discurso ficcional se pauta nas ideologias, nos valores e nas condutas representadas pela personagem de Françoise. Matar Xavière, portanto, é matar também tudo aquilo que ela representa moral, ideológico e eticamente, ou seja, uma concepção feminina pautada na acomodação aos valores sociais burgueses, religiosos e ocidentais.

Com base no que expusemos no presente artigo, podemos constatar que, para Beauvoir (1956), o gênero romance funciona como um mecanismo capaz de abordar não só a vertente filosófica que a autora se insere, mas também os ideais, as ideologias, a moral e a subjetividade que ela julga necessários ao universo da mulher.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *A convidada*. Tradução de Vítor Ramos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1956.

BLEICHMAR, Norberto & BLEICHMAR, Celia. *A psicanálise depois de Freud*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.

_____. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In : BOYER, Henry. (org.) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Langue(s), discours*. Vol. 4. Paris: Harmattan, 2007.p 49-63.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia. & MELLO Renato. (orgs.) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2004. p. 13-41.

DEGUY, Jacques & BEAUVOIR, Sylvie Le Bon de. *Simone de Beauvoir: écrire la liberté*. Paris: Éditions Gallimard, 2008.

MACHADO, Ida Lucia. Emoções, ironia e AD: breve estudo de um discurso literário. In: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES, William; MENDES, Emília (orgs.) *As emoções no discurso*, volume 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

**A MULHER POSSÍVEL DO SERTÃO DE OUTROS CANTOS,
DE MARIA VALÉRIA REZENDE**

**THE POSSIBLE WOMAN FROM THE BACKLANDS OF OUTROS CANTOS,
BY MARIA VALÉRIA REZENDE**

Juliana Silveira PAIVA¹

Andrea Cristina Martins PEREIRA²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a representação da sertaneja Fátima, personagem do romance *Outros Cantos* (2016), de Maria Valéria Rezende, que assume especial relevância na trajetória da narradora-protagonista, Maria. O trabalho toma como base o conceito não essencialista de gênero, enquanto construção social (LAURETIS, 1994), e conceitos operatórios da crítica feminista da literatura. As considerações sobre a construção da personagem Fátima e do ambiente em que ela vive – o sertão fictício de Olho d'Água à época da ditadura militar – levam em conta, entre outros, o pensamento de Pierre Bourdieu (2012) sobre a dominação masculina. Fátima pode ser enquadrada a meio caminho entre mulher-objeto e mulher-sujeito, oscilando entre as duas posições – mesmo que não demonstre uma intenção deliberada de transgredir. Buscando um paralelo com o estudo de Lúcia Osana Zolin (2009a), pode-se dizer que Fátima é a mulher “possível” do sertão de *Outros Cantos*.

PALAVRAS-CHAVE: Representação feminina. *Outros Cantos*. Maria Valéria Rezende. Crítica feminista. Gênero.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze the representation of the backlander Fátima, character of the novel *Outros Cantos* (2016), by Maria Valéria Rezende, who assumes special relevance in the narrator-protagonist's trajectory, Maria. The paper is based on the non-essentialist concept of gender as a social construction (LAURETIS, 1994), and other operative concepts of feminist literary criticism. The considerations about the construction of the character Fátima and the environment where she lives – the fictional backlands of Olho d'Água at the time of the military dictatorship – take into account, among others, the presupposition of Pierre Bourdieu (2012) about male domination. Fátima can be placed halfway between the object-woman and the subject-woman, oscillating between the two positions – even if she does not demonstrate a deliberate intention to transgress. As an attempt to search for a parallel with the study of Lúcia Osana Zolin (2009a), it can be said that Fátima is the possible woman from the backlands of *Outros Cantos*.

KEYWORDS: Feminine representation. *Outros Cantos*. Maria Valéria Rezende. Feminist criticism. Gender.

1. Mestranda em Letras-Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes – Minas Gerais; e-mail: paivaju2@yahoo.com.br.

2. Doutora em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense/UFF, 2014), membro efetiva do Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários e professora do curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes – Minas Gerais; e-mail: andrea.martins@unimontes.br.

A crítica feminista tem mostrado que a produção literária feminina brasileira, depois da década de 1960, seguiu caminhos diversos em relação às obras consideradas canônicas no que tange à representação das mulheres, como nos aponta Lúcia Osana Zolin (2009b). Os textos canônicos, na maior parte de autoria masculina, tendiam a configurar as mulheres de forma bastante estereotipada e maniqueísta, como sedutoras, megeras, perigosas e imorais ou indefesas, anjos ou demônios. Ou, na perspectiva de análise de Ruth Silviano Brandão, pode-se dizer que “o lugar da personagem feminina na literatura brasileira” foi configurado enquanto “discurso de discurso masculino, repetição e eco, a construção da heroína alicerçando-se na morte de sua identidade” (CASTELLO BRANCO; BRANDÃO, 1989, p. 59).

E a escrita de autoria feminina do século XIX e início do século XX, muitas vezes, sucumbiu a essas representações estereotipadas da literatura canônica masculina, reduplicando valores patriarcais e circunscrevendo a mulher ao lar e a papéis socioculturais tidos como naturalmente moldados para ela. Foi o que aconteceu com a literatura produzida por Maria Firmina dos Reis, autora do primeiro romance brasileiro – *Ursula* (1859) – e Júlia Lopes de Almeida (XAVIER, 2002).

De acordo com Zolin, a reviravolta veio a partir do momento em que as escritoras passaram a basear-se em suas experiências pessoais, e não mais em papéis sexuais definidos pela cultura patriarcal em que estão inseridas, para tratar de temas como identidade, sexualidade e as angústias das mulheres, além de outros temas especificamente femininos. E os reflexos dessa mudança de enfoque para a representação das personagens femininas na literatura escrita por mulheres passaram a ser notórios, como pode ser lido nas obras de Clarice Lispector, para citar apenas o exemplo mais recorrente e apontado por Elódia Xavier (2002; 1990) como um “divisor de águas” a partir do qual as mulheres conquistaram espaço significativo na cena literária nacional, com postura subversiva em relação à ordem vigente no que tange aos papéis cabíveis às mulheres ou, em outras palavras, às questões de gênero.

Algumas décadas mais tarde, já no século XXI, a escritora Maria Valéria Rezende vem trazer sua colaboração para o cenário da produção literária feminina brasileira, escrevendo, principalmente, sobre pobres e marginalizados – invisíveis do ponto de vista geográfico, social e econômico. Nesse contexto, ela dá vez e voz às mulheres, para quem a marginalização pode vir também na forma de encerramento a papéis sociais previamente definidos, já traçados por outrem e alheios à própria vontade.

Maria Valéria Rezende estreou na literatura de ficção em 2001, com a publicação de *Vasto Mundo*. Desde então, sua produção vem ganhando destaque em prêmios literários, como o Jabuti: em 2009, ficou em segundo lugar na categoria infantil, com o livro *No Risco do Caracol* (2008); em 2013, em terceiro lugar na categoria juvenil, com *Ouro dentro da Cabeça* (2012); e em 2015, foi a vencedora nas categorias romance e livro do ano de ficção, com *Quarenta Dias* (2014). Em 2017, a escritora recebeu o Prêmio Literário Casa de las Américas, na categoria romance brasileiro, e o Prêmio São Paulo de Literatura, na categoria melhor romance do ano, por *Outros Cantos* (2016). Também é autora do romance *O Voo da Guará Vermelha* (2005), das coletâneas de contos *Modo de Apanhar Pássaros à Mão* (2006), *Histórias nada Sérias* (2017) e *A Face Serena* (2017), além de outros títulos.

Em entrevista à revista *Carta Capital*, ao comentar sobre a onipresença dos excluídos em suas obras, a autora comentou: “Só posso escrever sobre o que conheço”. (CASARIN, 2016, n.p.). A paulista, que é freira desde os 24 anos, faz referência à experiência de uma vida de engajamento em movimentos sociais de base, especialmente em educação popular e projetos de alfabetização de adultos, inclusive no exterior. No Brasil, atuou principalmente no Nordeste, para onde se mudou na década de 1970, vivendo em Pernambuco e na Paraíba, onde mora atualmente. Ela também militou contra a ditadura, ajudando pessoas contrárias ao golpe de 1964 a esconderem-se do regime militar ou fugirem do país. Por questões de segurança, em 1972, foi enviada por sua congregação à Europa e, antes de voltar ao Brasil, passou por vários países, como Itália, França, Argélia, Estados Unidos e México.

Parte de seu percurso biográfico como militante política e educadora no sertão nordestino, a autora empresta a Maria, narradora-protagonista de *Outros Cantos*. Na história, durante uma viagem de ônibus ao sertão nordestino, Maria rememora sua primeira experiência por aqueles cantos, no povoado fictício de Olho d'Água, há 40 anos, durante o regime militar. À época, integrante de um movimento de oposição à ditadura, não nomeado no romance, ela foi para o Nordeste supostamente atraída por um anúncio para ser professora do programa Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de alfabetização de adultos. Mas seus planos eram muito maiores: preparar o terreno, incutindo na mente dos sertanejos desejos de mudança, para que depois chegassem seus companheiros e pudessem criar ali uma organização de luta popular contra toda forma de opressão.

Nesse contexto, surge a personagem sobre a qual pretendo debruçar-me neste artigo, a sertaneja Fátima, amiga que acolheu Maria em Olho d'Água e tornou possível sua permanência naquele ambiente tão inóspito, até que a protago-

nista fosse obrigada a fugir quando o Exército aproximava-se, procurando “gente estranha”. *Outros Cantos* é, entre outras possíveis leituras, a história da forte relação construída entre Maria e Fátima, duas mulheres muito diferentes e com experiências de vida diversas.

A diferença entre as representações dessas duas mulheres ficcionais remete-nos à discussão sobre gênero, categoria tão cara à crítica feminista da literatura. Heloísa Buarque de Hollanda, em estudo sobre mulher e literatura no Brasil, afirma que, nas décadas de 1960 e 1970, a “introdução da categoria gênero representou o aprofundamento e a expansão das teorias críticas feministas” (HOLLANDA, 1990, n.p.). Mas já na segunda metade da década de 1980, começou-se a questionar a perspectiva limitadora encerrada no conceito de gênero e nas ideias dele derivadas: “De uma forma não muito diversa daquela dos estudos centrados na identidade e na diferença sexual, o conceito de gênero ainda explicitaria uma tendência em universalizar a oposição homem/mulher.” (HOLLANDA, 1990, n.p.).

É neste contexto que surgem as proposições de Teresa de Lauretis, para quem o conceito de gênero como diferença sexual, que esteve no cerne da crítica feminista nos anos de 1960 e 1970, mostrou-se muito limitado para dar conta das análises críticas:

Com sua ênfase no sexual, a “diferença sexual” é antes de mais nada a diferença entre a mulher e o homem, o feminino e o masculino; e mesmo os conceitos mais abstratos de “diferenças sexuais” derivados não da biologia ou da socialização, mas da significação e de efeitos discursivos [...] acabam sendo em última análise uma diferença (da mulher) em relação ao homem – ou seja, a própria diferença no homem. (LAURETIS, 1994, p. 207).

De acordo com Lauretis, tomar gênero unicamente como diferença sexual seria supor, por exemplo, a existência de um tipo universal de “Mulher”, que não daria conta de “articular as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres” (LAURETIS, 1994, p. 207). Em vez disso, o que ela propõe é tomar o gênero não apenas como uma condição relativa ao sexo, mas como representação de uma relação de pertencimento do sujeito a uma classe, grupo ou categoria. Enfim, a representação de uma relação social, portanto, uma construção.

Entre as proposições que a autora faz para ampliar o conceito, está a ideia de que a construção do gênero vem se efetuando ao longo da história por meio das “tecnologias do gênero”, a exemplo da literatura e do cinema, e dos discurs-

sos institucionais, que, juntos, têm o “poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero” (LAURETIS, 1994, p. 228).

Considerando a noção mais ampla e não essencialista de gênero enquanto “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 218), tomada, pois, como relacional, socialmente construída e remodelada historicamente – uma representação, portanto, e não um dado biológico –, passamos a analisar como a autora trabalha a representação de Fátima em *Outros Cantos*. Fátima é uma personagem triplamente marginalizada. Em primeiro lugar, por ser mulher numa sociedade patriarcal. Em seguida, por sua condição de sertaneja, que arrasta consigo toda a conotação negativa implícita na polissêmica palavra “sertão” e em seus derivados. Por fim, por sua condição miserável – “Mais pobre que todos, Fátima.” (REZENDE, 2016, p. 36). Pode-se considerar, ainda, a condição marginal³ agravada pelo contexto histórico em que se ambienta a narrativa, quando o povo brasileiro era subjugado por um regime militar ditatorial.

Diante da múltipla situação marginal da personagem, acreditamos ser importante pensá-la segundo nos adverte a pesquisadora de gênero Avtar Brah, citada por Guacira Lopes Louro. Brah lembra que os diferentes marcadores ou categorias em que podemos enquadrar uma pessoa, tais como classe, raça, gênero e sexualidade, “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituída pela outra e constituinte da outra” (BRAH, 1992, p. 137 apud LOURO, 1997, p. 54). Consideramos que o mesmo vale para analisarmos pessoas “de papel”.

No entanto, apesar da múltipla condição marginal de Fátima, a escritora Maria Valéria Rezende consegue construir uma personagem de quem se extrai mais do que a marginalidade. Em sua primeira referência à amiga sertaneja, Maria lembra-se dela com “seu costumeiro vestido de flores desbotadas, o lenço branco na cabeça, a face serena, os braços fortes” (REZENDE, 2016, p. 23). Essa única descrição física de Fátima presente na obra tem a função de antecipar para os leitores caracteres marcantes de sua personalidade: simplicidade, equilíbrio e força, tanto física quanto moral. Fátima é ainda uma mulher inteligente e que tem voz.

Difícil enquadrá-la como mera coadjuvante de *Outros Cantos*, diante da importância que ela assume na trajetória de Maria. Em alguns momentos da narra-

3. Sobre a questão racial, que poderia somar para Fátima mais um ponto na escala da marginalização, não se pode afirmar nada. Pode-se apenas aventar a hipótese de que ela fosse negra, ou melhor, de que Olho d'Água fosse uma comunidade de negros, com base numa rápida sugestão do livro. Trata-se do trecho em que Maria, em seu primeiro amanhecer no lugarejo, acorda rodeada por um “bando de meninos” que a espreitavam e depara-se com “os faróis dos olhos nas caras escuras, recriadas do barro feito de poeira e suor” (REZENDE, 2016. p. 15, grifos meus).

tiva, é como se a narradora assumisse o papel de coadjuvante da própria história, cedendo a Fátima a vez de protagonista. Essa forte relação pode ser ainda encarada sob outro viés: a inversão de papéis entre mestra e aluna. A mulher letrada, leitora e viajada, que chegou àquele fim de mundo para ensinar a ler e a pensar uma nova vida possível, descobriu que tinha muito mais a aprender com a sertaneja analfabeta versada tão somente na vida dura do sertão. Mas essas são apenas algumas das facetas do jogo de oposição, complementaridade e identificação que marca a forte relação entre Maria e Fátima – um jogo de alteridades e identidades.

No sertão onde Fátima vivia, a questão de gênero era muito demarcada pela divisão social das tarefas entre homens e mulheres e pela marcação dos lugares – físicos, sociais, culturais e afetivos – que cada um devia ocupar. Esse cenário põe em evidência o que Pierre Bourdieu afirma sobre a divisão entre os sexos, naturalizada pela ordem masculina, que surge no mundo social como aparentemente inevitável, presente “em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 2012, p. 17). E, como a lógica androcêntrica enuncia-se neutra, dispensa justificativa ou discurso de legitimação, evidenciando, assim, a força da ordem masculina.

De acordo com Bourdieu, essa ordem social determinada pelo masculino atua como uma grande “máquina simbólica” que trabalha para confirmar a dominação masculina em que se baseia. Nesse sentido, operam a divisão social do trabalho (distribuição das atividades, local, momento, instrumentos), a forma como são estruturados os espaços (lugares frequentados por homens, ambientes reservados às mulheres, oposição casa x rua) e até mesmo a “estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos” (BOURDIEU, 2012, p. 18).

No artigo “Dilemas da Representação Feminina”, Cíntia Schwantes afirma: “Cada época elabora, a partir de suas necessidades econômicas e políticas, um ideal de feminilidade, e de masculinidade, que permita à sociedade manter-se operacional através de uma divisão de tarefas entre seus membros.” (SCHWANTES, 2006, p. 10). Assim, coloca como determinante para essa divisão não apenas o sexo dos indivíduos que integram cada sociedade, como também a classe.

Beatriz Nader, que estudou a história da formação da família, explica que os papéis sexuais que resultaram dessas convenções sócio-culturais são particularmente rígidos na cultura brasileira, onde

[...] ser homem e ser mulher é fundamentalmente diferente: da mulher espera-se uma postura receptiva, submissa, reações emo-

tivas e a sua realização na esfera privada, enquanto do homem espera-se a sua realização na vida pública, assumindo uma postura corajosa e calculista diante da vida. Os mitos de virilidade e feminilidade são tão importantes no suporte da ordem de diferenças hierárquicas no Brasil que passam a ser elementos básicos na formação de cada homem e mulher. (NADER, 2001, p. 106).

Quando as personagens Maria e Fátima se conheceram, a sertaneja estava sozinha em Olho d'Água com a responsabilidade de cuidar de sua “ninhada” de filhos e provê-los, já que o marido, Tião, partira, sem sequer avisar, para “buscar dinheiro onde havia” (REZENDE, 2016, p. 35), depois de ter frustradas todas as suas tentativas de criar animais e cultivar a terra. Analfabeto, o marido não enviava cartas e ela só teve a garantia de que não estava viúva quando ele começou a mandar, uma a uma, as peças para montar o tear que garantiria o sustento da família naquela comunidade onde a fabricação de redes era a principal fonte de renda, ainda que parca.

Enquanto esperava a volta do marido, Fátima teve que subverter a “natural” divisão de tarefas entre os sexos, existente em sua comunidade. “Mulher sem tear e sem homem, assumiu trabalho de macho” (REZENDE, 2016, p. 36), pegando pesado no tingimento dos fios usados na confecção das redes. Era a única mulher naquele “lugar fora de lugar” (REZENDE, 2016, p. 24) até que Maria vem juntar-se a ela, como forma de sobreviver em Olho d'Água enquanto aguardava que seu contrato de professora deixasse de ser mera promessa de um vereador.

É interessante observar, a esse respeito, a fórmula usada por Maria Valéria Rezende para demarcar em seu texto a divisão de funções entre homens e mulheres no trabalho, associando a descrição de cada uma delas a caracteres comumente relacionados, pelo senso comum, à natureza dos respectivos sexos. Assim, o trabalho masculino de preparação dos fios é associado à dureza, força e dor, descrito por um encadeamento de ações basicamente denotativas:

Mexer, sem parar, o fio e a tinta borbulhante, retirar com longas varas as meadas coloridas, fumegantes, e pô-las a secar sobre uma sucessão de cavaletes rústicos, desenlear o fio, já seco, e enrolá-lo em grandes bolas para depois urdir os liços, entremeando as cores em longas listras, transformar o povoado naquele espantoso arco-íris desconstruído, era trabalho de macho. (REZENDE, 2016, p. 20).

Já o trabalho das mulheres na confecção das redes é descrito com referências a música e dança, simulando certa delicadeza que, supostamente, amenizaria o esforço do trabalho:

Às mulheres cabia a estranha dança para mover os enormes teares, [...] os pés saltando de um para outro dos quatro pedais que levavam alternadamente os liços, os braços a lançar as navetas e a puxar o fio, [...] braços tão rápidos que pareciam ser muito mais de dois, transfigurando aquelas sertanejas em deusas indianas.

A cadência para seu trabalho e para o trabalho dos outros vinha do baque ritmado dos liços e dos pés, do assobio das lançadeiras e do rascar dos pentes [...] A melodia, quando havia, era a da cantilena das velhas e das meninas. (REZENDE, 2016, p. 20-21).

A sequência da narrativa, no entanto, desmascara a suposta adesão à este-reotipia do “sexo frágil”. Às mulheres de Olho d’Água cabiam, também, todos os serviços domésticos, os cuidados com velhos e crianças e a árdua e “infundável” tarefa de buscar água potável, diariamente, na única fonte disponível. Estavam, pois, submetidas a um regime de acúmulo de funções pesadas em nada compatível com a fragilidade.

Note-se que naquele ambiente de miséria, onde se trabalhava por tostões, não havia alternativa de sobrevivência a não ser permitir o trabalho produtivo das mulheres. No entanto, elas continuavam circunscritas ao lar, uma vez que os quartos de tear ficavam dentro de suas casas. Essa observação torna ainda mais significativa a subversão da personagem Fátima, mesmo que a opção de assumir um posto de trabalho tipicamente masculino tenha sido estratégia de sobrevivência e não fruto de ação proposital, pensada para desafiar a relação tradicional entre homens e mulheres em sua comunidade.

Além da divisão do trabalho, as relações de gênero também são problematizadas em *Outros Cantos* na forma de violência contra a mulher. A historiadora Miridan Knox Falci, no artigo “As Mulheres do Sertão Nordestino”, em que estuda a realidade do século XIX, identificou nas origens dessa sociedade, fundamentada no patriarcalismo, um alto nível de violência conjugal. Não havia “violência física exclusivamente (surras, açoites), mas violência do abandono, do desprezo, do malquerer” (FALCI, 2000, p. 269). Segundo a historiadora, as condições envolvidas na escolha dos cônjuges não permitiam que afinidade sexual ou afeto tivessem muita influência na decisão. O quadro parece perpetuar-se no sertão fictício de Olhos d’Água da segunda metade do século XX.

Em *Outros cantos*, a denúncia da violência contra as mulheres no sertão é ainda mais enfática na medida em que mostra a legitimação pelas próprias vítimas e pela comunidade, quer no discurso em defesa do agressor, quer na forma de resignação, ambas reações que demonstram a “internalização dos padrões convencionais de gênero como alienação” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 119). Ou,

com base nas considerações teóricas de Bourdieu, evidenciam a força da violência simbólica como uma das formas de violência de que a ordem masculina dispõe para manter sua dominação – além da violência física, psicológica, moral. A violência simbólica opera por meios igualmente simbólicos, pela comunicação e pelo conhecimento, sendo invisível à própria vítima. Cito:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão. (BOURDIEU, 2012, p. 22, grifos do autor).

O sociólogo ressalva que o efeito da dominação simbólica e, por extensão, da violência simbólica não opera no nível da intenção consciente e ou da vontade, “mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam [...] uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma” (BOURDIEU, 2012, p. 49-50).

Um dos exemplos de violência de gênero extraídos do romance *Outros Cantos* é o episódio de uma mulher que apanhava do marido dentro de casa e, quando surpreendida por Maria, que invadiu a casa em sua defesa, disparou: “Não se meta, sua enxada, fora daqui. É meu marido, eu sou a mulher dele, ele me bate quanto quiser, e você não se meta nisso.” (REZENDE, 2016, p. 125). Maria ainda teve que fugir correndo para não ser agredida por ela e, quando relatou o ocorrido a Fátima, foi novamente repreendida pela amiga:

“Ixe! E você foi se meter nisso, menina? É doida? Nunca ouviu dizer: em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher?” Quis protestar, mas Fátima insistiu, “É costume, ninguém morre disso não. O meu homem nunca me bateu, é doce como mel, mas a gente não tem nada a ver com o que se passa dentro da casa dos outros. Aprenda”. (REZENDE, 2016, p. 125).

O quadro, apesar de uma representação ficcional, remete-nos às reflexões críticas acerca da dualidade entre as esferas pública e privada, tema tão caro ao pensamento feminista e ao estudo das relações de gênero. Flávia Biroli lembra que, na modernidade, princípios universais, razão e impessoalidade seriam a base da esfera pública, enquanto, à privada, caberiam as relações íntimas e pessoais. Assim, a esfera privada ficou isenta da interferência do Estado e de normas e valores próprios da esfera pública. Isso permitiu que naquela esfera fossem

mantidas relações de autoridade limitadoras da autonomia das mulheres e que, em muitas ocasiões, sua integridade individual ficasse comprometida em nome da preservação da família. Segundo Biroli, a “compreensão de que o que se passa na esfera doméstica compete apenas aos indivíduos que dela fazem parte serviu para bloquear a proteção àqueles mais vulneráveis nas relações de poder correntes” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 32). Garantindo-se a privacidade familiar, reforça-se a dominação masculina.

Em artigo intitulado “Já se Mete a Colher em Briga de Marido e Mulher”, Heleieth Saffioti também tece considerações sobre a violência doméstica aplicáveis à situação presenciada por Maria em Olho d’Água. A pesquisadora afirma que a violência doméstica tem algumas características próprias, sendo uma das mais significativas a rotinização, que corrobora severamente para a co-dependência e a relação fixada⁴. O relacionamento passa a ser, então, uma verdadeira prisão e “o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa de força: o homem deve agredir, porque macho deve dominar a qualquer custo; e mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu ‘destino’ assim determina” (SAFFIOTI, 1999, p. 88).

Tomando a concepção de violência também como abandono, como destaca Falci (2004), deparamo-nos com o caso da personagem Maria do Socorro, vizinha de Maria na comunidade sertaneja. Tratava-se de uma mulher muito jovem, “quase uma menina” (REZENDE, 2016, p. 112), de quem o marido, Cícero, “se agradara”; ele foi buscá-la “num arruado perdido num fim de mundo” para fugirem juntos e “ela veio com ele sem resistência e nem razão” (REZENDE, 2016, p. 119). Socorro passou a viver sozinha, entregue à própria sorte, numa pequena roça isolada na caatinga, já que o marido vivia de andanças. Ele voltava periodicamente para “semeiar” em seu ventre e, depois, sumia de novo, deixando Socorro resignada com sua eterna espera. Grávida, foi resgata pela sogra, que a levou para casa em Olho d’Água, onde nasceu o bebê. Silêncio e resignação representam, no caso de Socorro, seu aprisionamento simbólico à cultura patriarcal (GOMES, 2013, p. 6).

Seguindo na mesma linha de raciocínio, podemos considerar que Fátima também foi vítima de violência. Mesmo afirmando que seu homem era amável e nunca lhe batera, ela sofreu, sem se dar conta, a violência de um abandono temporário, de um marido que não compartilhou com a esposa a decisão de ir embora em busca de trabalho e sequer participou a sua partida, deixando-a por muito tempo sem notícias e sem saber se era viúva. Além disso, ela ficou entregue à própria sorte na missão de sustentar sua numerosa prole. Ainda assim, como

4. “Chamarei de relacionamento fixado aquele em que o próprio relacionamento é objeto do vício” (GIDDENS, 1992, p. 101-102 apud SAFFIOTI, 1999, p. 87).

Maria do Socorro, Fátima esperava resignada por seu homem, de quem sequer lembrava o rosto. Tinha a certeza de que, quando ele voltasse, iria “reconhecê-lo pela voz, pelo seu modo de aboiar e, por isso, deixaria que ele a emprenhasse de novo” (REZENDE, 2016, p. 37).

Interessante destacar como, tanto no caso de Fátima quanto no de Socorro, a força da autoridade masculina faz-se presente mesmo na ausência física dos maridos. Nesse sentido, destacamos o comentário de Saffioti, ainda em relação à violência doméstica: “Estabelecido o domínio de um território, o chefe, via de regra um homem, passa a reinar quase incondicionalmente sobre seus demais ocupantes. O processo de territorialização do domínio não é puramente geográfico, mas também simbólico.” (SAFFIOTTI, 1999, p. 83).

Diante do quadro de violência de gênero testemunhado no sertão de Olho d’Água, a narradora Maria refletia sobre suas convicções idealistas que, até então, só lhe permitiam enxergar a violência e a opressão sob o ponto de vista político e econômico:

Calei-me, e ali fiquei, escorada na parede, um nó doloroso apertando minha cabeça e meu coração, a cortina idealista que me tapava os olhos e só permitia ver a dor infligida pela exploração do Dono⁵ e a inclemência do sol, mais a beleza dos gestos e saberes do povo, rasgando-se mais um pouco e revelando que tudo era muito mais misturado e complicado do que eu pensava. O caminho de libertação, se houvesse, teria de percorrer inúmeros atalhos e veredas. (REZENDE, 2016, p. 125).

Naquele momento, Maria parece ter compreendido, como nos adverte Bi-rolí, segundo o pensamento feminista, que “é impossível descolar a esfera política da vida social, a vida pública da privada, quando se tem como objetivo” uma sociedade mais igualitária. “O mundo dos afetos é também aquele em que muitos abusos puderam ser perpetuados em nome da privacidade e da autonomia da entidade familiar em relação às normas aplicáveis ao espaço público.” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 33-34).

Voltando a focar na representação de Fátima, destacamos outro papel muito relevante de sua representação: o de mãe. Ela é mãe de seus muitos filhos de sangue, de quem cuida com muito carinho e zelo, e ainda estava disposta a seguir com sua função de procriar (quando o marido voltasse, deixaria que a fecundasse

5. Modo como os sertanejos referiam-se ao homem mais rico e poderoso de Olho d’Água, também conhecido como “o Homem”, proprietário da única fonte de água doce e dos recursos para extração da água salobra, pelas quais cobrava caro. Era dono, também, do caminhão que transportava os fios para produção das redes. O Dono mantinha um bando de jagunços armados a seu serviço.

novamente). Além disso, ela “adota” Maria desde que chega ao sertão, acolhendo-a em todas as aflições e cuidando dela nas vertigens e na doença, como evidencia a narradora: “me alimentava com cuidados de mãe recém-parida, só faltando dar-me na boca o cuscuz com ovo” (REZENDE, 2016, p. 76.). Ou mesmo as palavras da própria Fátima: “Agora você fica aqui, feito minha filha e eu feito sua mãe, pra lhe cuidar até você criar juízo de novo e poder voltar pro trabalho e pra sua casa.” (REZENDE, 2016, p. 75).

A ênfase no papel da Fátima-mãe, no entanto, não nos soa como estratégia de reforço do estereótipo de feminilidade enquanto sinônimo de maternidade, como característica essencial da mulher (NADER, 2001, p. 113) – mito perpetuado ao longo dos séculos pelos mais diversos discursos, incluindo o da literatura. Antes, a reiteração da Fátima-mãe sugere-nos a construção de um lugar de autoridade e voz para esta personagem, baseado no próprio papel de mãe e chefe temporária de sua família. À “mãe de tantos machos” estão associados, ao longo da narrativa, vários verbos que denotam ordens, saídas de sua própria boca ou levadas na forma de recados por seus filhos: “Fátima, com sua sabedoria e autoridade, *decretou*”; “Mãe *disse* que é pra comer tudinho e ficar forte, visse?”; “mãe *mandou* não atrapalhar o seu repouso” (REZENDE, 2016, p. 54, grifos nossos).

A autoridade que tinha sobre os filhos, Fátima estendia a Maria. Quando a protagonista estava prestes a entregar-se à tristeza e à desesperança, foi da sertaneja a voz firme que a chamou a reagir:

Janeiro chegava ao final e eu quase me acabava com ele. Fátima achou que aquilo já bastava. Apareceu sem aviso no meio de uma tarde de domingo, [...] puxou o livro que eu tinha tentado ler, [...] e não permitiu que eu me levantasse. “Agora você vai me ouvir, quieta. Preste atenção.” Fátima não desperdiçava palavras. Foi direto ao ponto: minha tristeza [...], estava tirando a paz do coração do povo. (REZENDE, 2016, p. 122).

E, num misto de mãe e mestra, Fátima lançou mão de sua simplicidade para ensinar à jovem militante sobre a arte das esperas, que os sertanejos dominavam tão bem:

aprenda que aqui o que mais se carece é de paciência, saber esperar. A gente vive esperando, a noite, o dia, a chuva, o rio correr de novo, esperando menino, esperando a safra, notícia, o caminhão do fio, o tempo das festas, visita de padre, tudo coisa que custa a chegar. [...] Conta é o tempo de seca, tempo de chuva, tempo de festa. Promessa de vereador, então, é demorado que só! (REZENDE, 2016, p. 123).

Mas Fátima não tinha voz apenas para repreender, dar ordens e ensinar; ela também sabia fazer rir e descontraír. Dona de um senso de humor imbatível, fez dessa sua principal arma para sobreviver em condições tão adversas. Sua comichidade contrastava com a aridez do sertão e com a amargura da amiga militante. O melhor exemplo é a narrativa evocada pela memória da narradora em que Fátima contava o episódio da chegada do cinematógrafo a Olho d'Água, referido como um milagre. Mais de quatro páginas do livro são dedicadas ao cômico relato da sertaneja, que transformou o problema técnico durante a exibição do filme em episódio sobrenatural, numa clara demonstração de sua capacidade de ficcionalizar para fugir à dureza da realidade. Maria lembra que, quando ficava tentada a desistir de sua missão, pedia à Fátima que contasse novamente o episódio: “matava-me de riso, ríamos as duas, minha amiga exagerando, inventando detalhes, imitando novas vozes e falas para fazer-me rir ainda mais, sabendo muito bem que me restaurar o ânimo era tarefa sua” (REZENDE, 2016, p. 41-42).

Ao construir a personagem Fátima, Maria Valéria Rezende consegue fazê-lo de forma a retratar múltiplas facetas, não fixando sua imagem a representações universais e estereotipadas de mulher e, principalmente, de mulher em condição de marginalidade extrema. A autora escapa, inclusive, da armadilha de vitimização da personagem, apesar de denunciar a situação dos sertanejos, enquanto categoria, naquele contexto de miséria e exploração. Fátima teria motivos de sobra para lamentar, mas nunca o faz.

Para situar a representação da personagem quanto aos parâmetros definidos pela sociedade patriarcal, tomemos de empréstimo dois conceitos operatórios da crítica feminista da literatura usados para caracterizar o comportamento feminino: “a *mulher-sujeito* é a marcada pela insubordinação aos referidos paradigmas, por seu poder de decisão, dominação e imposição; enquanto a *mulher-objeto* define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz” (ZOLIN, 2009b, p. 219, grifos da autora). Arrisco-me a enquadrar Fátima a meio caminho entre mulher-objeto e mulher-sujeito, oscilando entre as duas posições – mesmo que não demonstre uma intenção deliberada de transgredir. Considero que essa forma de representação da personagem sertaneja respeita os limites necessários para garantir a verossimilhança da narrativa.

No artigo “Literatura de Autoria Feminina no Contexto da Pós-Modernidade”, ao estudar obras de quatro escritoras brasileiras – Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon, Ana Maria Machado e Luci Collin –, Zolin conclui que elas escrevem sobre mulheres “possíveis” para os contextos em que são representadas, mulheres

que refutam as imagens tradicionais, historicamente, a ela impu-
tadas pelo pensamento patriarcal, como aquela marcada pela fra-
gilidade excessiva e/ou delicadeza, pela santidade ou perversidade
extrema, e, por fim, aquela que sinaliza a super-mulher surgida nos
anos 1960, capaz de se multiplicar para dar conta de tudo o que se
espera dela: competir no mercado de trabalho, honrar com as res-
ponsabilidades de mãe, de esposa e de dona-de-casa e, além de tudo
isso, manter-se linda, magra e desejável. (ZOLIN, 2009a, p. 114).

Ressalvadas as devidas diferenças em relação aos contextos das narrati-
vas estudadas por Zolin, pode-se afirmar que Fátima é a mulher “possível” do
sertão de *Outros Cantos*.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CASARIN, Rodrigo. As Letras Libertárias de Maria Valéria Rezende. *Carta Capital*, 11 abril 2016. Cultura. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/revista/894/letras-libertarias>. Acesso em 08 agosto 2017.
- CASTELLO BRANCO, Lúcia; BRANDÃO, Ruth Silviano. *A Mulher Escrita*. Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial: LTC-Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.
- FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordeste. In: PRIORI, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 241-277.
- GOMES, Carlos Magno. Marcas da Violência contra a Mulher na Literatura. *Revista Diadorim: UFRJ*. Rio de Janeiro, v. 13, p. 1-11, julho 2013. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3981>. Acesso em 07 março 2018.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Os Estudos sobre Mulher e Literatura no Brasil: uma Primeira Abordagem. Novembro 1990. Disponível em <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/os-estudos-sobre-mulher-e-literatura-no-brasil-uma-primeira-abordagem-9/>. Acesso em 20 setembro 2017.
- LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e Impasses: o Feminismo como Crítica da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política: uma Introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- NADER, Maria Beatriz. *Mulher: do Destino Biológico ao Destino Social*. 2. ed. rev. Vitória: EDUFES/Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2001.
- REZENDE, Maria Valéria. *Outros Cantos*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se Mete a Colher em Briga de Marido e Mulher. *São Paulo em Perspectiva*: Fundação Seade. São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, outubro/dezembro 1999. Disponível em http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v13n04/v13n04_08.pdf. Acesso em 07 março 2018.

SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da Representação Feminina. *OPIS*: UFG. Catalão, v. 6, p. 7-19, 2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/download/9308/6400>. Acesso em 05 julho 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação & Realidade*: UFRGS. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro 1995.

XAVIER, Elódia. A Hora e a Vez da Autoria Feminina: de Clarice Lispector a Lya Luft. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; BEZERRA, Kátia da Costa (Orgs). *Gênero e Representação na Literatura Brasileira*. Col. Mulher & Literatura, v. 2. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras Estudos Literários: UFMG, 2002. p. 157-166.

_____. Por uma Teoria do Discurso Feminino. In: GOTLIB, Nádia Battela (Org.). *A Mulher na Literatura*. v. 3. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1990. p. 235-241.

ZOLIN, Lúcia Osana. A Literatura de Autoria Feminina Brasileira no Contexto da Pós-Modernidade. *Ipotesi*: UFJF. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p.105-116, julho/dezembro 2009a. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/a-literatura-de-autoria-feminina.pdf>. Acesso em 01 julho 2017.

_____. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagens e Tendências Contemporâneas*. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009b. p. 217-242.

RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

IDENTY RECONSTRUCTION IN THE AFRO-BRAZILIAN CONCEIÇÃO EVARISTO'S LITERATURE

Nara Rúbia Gomes Duarte XAVIER¹

RESUMO: Este artigo busca discutir as nuances da construção identitária da mulher negra, a partir da personagem Maria-Nova do romance *Becos da memória* de Conceição Evaristo. Tal personagem apresenta, por meio de sua vivência, a história de um coletivo, o qual é permeado pela violência de classe e de gênero. Por meio dessa narrativa, elementos como gênero, raça, etnia e memória surgem como questões relevantes que promovem ao leitor uma reflexão sobre a realidade social brasileira. A temática é abordada por meio do recurso da memória, pelo qual a autora constitui uma escrita que identifica estrias sociais e aponta os empecilhos presentes na busca pela emancipação da mulher negra. Subsidiado por estudos teóricos e bibliográficos, este estudo traz uma análise do romance de Evaristo, refletindo sobre mulher negra ser testemunha de sua situação social. Nesse sentido, destaca-se que a literatura, em Conceição Evaristo, não apenas mantém elos com a memória coletiva e cultural, como demanda denúncia e conscientização social.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher negra. Identidade. Memória. Conceição Evaristo.

ABSTRACT: This paper discuss the nuances of the identity construction of the black woman, from Maria-Nova into novel *Becos da memória* by Conceição Evaristo. This character presents through her experience, the history of the collectivity, which is permeated by class and gender violence. Through this narrative, elements such as gender, race, ethnicity and memory emerge as relevant issues that promote the reader a reflection on Brazilian social reality. The theme is approached through the use of memory, through which the author constitutes a writing that identifies social striations and points out the obstacles present in the search for the emancipation of the black woman. Supported by theoretical and bibliographic studies, this study brings an analysis of Evaristo's novel, reflecting on black women being witnesses of their social situation. In this sense, it is emphasized that Conceição Evaristo literature not only maintains links with collective and cultural memory, but also demands denunciation and social awareness.

KEYWORDS: Black woman. Identity. Memory. Conceição Evaristo.

1. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias - Universidade Estadual de Goiás - UEG/GO. Aluna especial do Programa de Pós-graduação Letras Linguística - Doutorado - Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás - UFG/GO. Brasil. E-mail: naraestadual@gmail.com.

Introdução

A literatura brasileira no decorrer de sua formação vem passando por alterações significativas em seu *corpus* bem como em seus métodos de criação e seus pressupostos crítico-teóricos, nos quais se alicerçam os sujeitos sociais para demandar novas discursividades. Assim, pressupõe uma gama literária ampla numerosa e múltipla, como aponta Rezende (2008).

Dessa forma, contemplar a literatura contemporânea em estudos e análises é migrar de modelos estéticos definidos e estruturados para uma seara aberta a uma diversidade de formas de produção em que se encontram vozes, estilos e linguagens variados. Nesse contexto encontra-se a literatura afro-brasileira que, mesmo sendo um termo em construção, como afirma Duarte (2011, p. 375-385), já indicou produções no século XVIII com Domingos Caldas Barbosa. Essa literatura questiona a concepção de uma identidade nacional vista como única, homogênea e coesa, pois o que se verifica são escritas híbridas e plurais, resultantes de fatos históricos, sociais e culturais.

As alterações não se restringiram apenas as formas de escrever e as temáticas. Autores e leitores também passaram por modificações em suas estruturas; esses perderam sua “nitidez e homogeneidade” (MORICONI, 2002, s/p). Os autores desenvolveram seus próprios estilos e projetos individuais; já não ocupam o mesmo lugar de antes onde controlava todo o processo de criação literária. A imagem do escritor como alguém que possui o domínio sobre a escrita não se faz presente na literatura contemporânea. Esse espaço é dividido com outras estruturas como narrador, personagens e leitor. Assim, a totalidade da arte não é possível (LADDAGA, 2012). Ademais, vozes consideradas ilegítimas, não autorizadas, como as de negros, pobres e outras minorias surgem como sujeitos protagonistas que se fazem ouvir e que produzem nessa vertente literária.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de, segundo Bernd

[...] questionar a forma como foi escrita a história do negro no Brasil, assim como sua contribuição nos domínios literários, e esperar que o surgimento de uma anti-história e de formas de contraliteratura possam tirar da clandestinidade muitos fatos que, por ora, a cultura triunfante mascara. (BERND, 1988, p. 18).

Corroborando essa ideia, é necessário abordar o sujeito negro como “universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura (afro-brasileira)” (IANNI, 2011, p.184; acréscimos nossos).

Assim, Conceição Evaristo brinda o leitor contemporâneo com uma produção ímpar e particular que associa cultura, ressignificação de identidades e enunciações negras a partir de um trabalho específico com a linguagem em que se contempla a oralidade e a memória. O objetivo dessa escrita é evidenciar como a escritora, em *Becos da memória* (2017), leva o leitor a refletir sobre o lugar de representação para o qual os negros, principalmente, a mulher está relegada. Pode-se afirmar que a autora traz uma produção com o intuito de alcançar a presença e a autoafirmação do negro em um caminho que visa restabelecer uma história diferente do que tem sido contada por uma cultura homogeneizante.

O romance é permeado por uma dramaticidade a qual tem por objetivo trazer para a literatura o dia a dia daqueles que estão submetidos à violência em seus diversos matizes. Becos e barracos formam o contexto da obra; são fragmentos que buscam associar denúncia social e lirismo. Além disso, Conceição Evaristo traz no livro traços biográficos, os quais constroem a personagem protagonista Maria-Nova. Mescla-se, desta forma, uma escrita de si com o romance, o universal com o indivíduo, pois, para autora, pensar em si é pensar no coletivo.

A constituição do enredo é realizada por meio de fragmentos e não por capítulos. São histórias de indivíduos e de famílias completas contadas e recontadas na perspectiva benjaminiana, valorizando a oralidade, a informalidade. Logo, tais fragmentos formam uma teia literária que estrutura todo o romance. Por meio de cada fragmento, oriundo de determinado beco ou barraco da favela, é possível conhecer uma história, uma vida, um indivíduo diferente. Nesse contexto, os menos favorecidos ganham voz por meio de Maria-Nova. Menina, mulher negra, pobre, moradora da favela, “passeia” pelas vielas e barracos apresentando ao leitor, por meio da memória e da oralidade, cada morador e suas respectivas lutas e dores. Dessa forma, ela integra as demais personagens, constituindo um sujeito autoral.

Assim, o romance busca trazer ao texto literário o silenciamento do negro na literatura e na cultura, o surgimento de sua voz e a construção de uma identidade negra, resultante de um modelo estético diaspórico. Abordam-se os espaços ocupados pelos negros na narrativa, os métodos e procedimentos utilizados pela narradora no intuito de contemplar a realidade afrodescendente e a memória como estratégia para relacionar a temática do romance aos conflitos e aos meios que os negros tinham como resistência. Com isso, observa-se um trabalho com aspectos relacionados ao gênero, à raça, à etnia e à memória, trazendo uma reflexão sobre a realidade social brasileira por meio de histórias e contextos específicos.

1. Memória e identidade negras

Conceição Evaristo trata-se de uma autora envolvida com a crítica social, com a ancestralidade cultural e com assuntos referentes à existência da mulher na sociedade. Logo, seu trabalho leva à reflexão da literatura como um exercício de alteridade.

Em *Becos da memória* (2017) encontra-se uma narração que privilegia e homenageia, de início, as pessoas que formaram os “becos” da memória, a qual se transforma em escrita. Assim, nas palavras da escritora, “[...] homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos da minha favela” (EVARISTO, 2017, p. 17). A partir dessa abordagem, a narradora apresenta os personagens que serão resgatados para a constituição de sua identidade, pois a mesma será construída a partir das vozes e de outras identidades presentes no texto.

Nesse contexto, o leitor depara-se com narrativas permeadas por dramaticidade em que a autora traz para a ficção a angústia e a apreensão do cotidiano de indivíduos que, constantemente, encontram-se sujeitos à violência em suas diversas ramificações. Tem-se um cenário construído por barracos, delegacias e becos; um ambiente no qual se encontram sujeitos excluídos socialmente como pobres, humilhados, ofendidos, mulheres e homens negros, demonstrando a composição da pobreza brasileira. Conceição Evaristo tira o negro da posição de invisibilidade social e cultural, pois a narradora negra toma a palavra, ou seja, a escrita apresenta-se por meio dela, como sujeito da enunciação, representando uma mudança da marginalização para o empoderamento.

O romance é construído pelos elementos que Conceição Evaristo denominou de *escrevivência*. Um processo literário que surge da vida real, da vivência do dia a dia, que se torna ficção. Para Ferreira (2013), a *escrevivência* refere-se aos gritos africanos, contadores de histórias, necessitando, dessa maneira, da memória coletiva:

Nesse sentido, autora e personagem escrevem nossas antigas histórias, relatos africanos, que saem da boca dos gritos e se eternizam nos livros. Solução encontrada para se resolver a ameaça do esquecimento, aquele provocado pelo sequestro, pela viagem, pela distância, pela dor, pelo banzo. Solução para a invisibilidade. Aquela provocada pelo silêncio imposto, pela vontade negada, pela História que se registrou, pelos terreiros incendiados, pela idade avançada, pela ordem, pelo progresso. (FERREIRA, 2013, p. 47).

Na *escrevivência* encontram-se particularidades relativas ao corpo, à condição e à experiência humanas. Nesse sentido, é uma escrita que parte do contexto do negro (da mulher negra), permeada por questões de gênero, raça e classe so-

cial. Logo, Conceição Evaristo ficcionaliza as memórias, ou seja, estas “vivências”, particularizando a sua obra, contemplando discursos entendidos, ao longo da história, como ilegítimos e marginais, por estarem inseridos em uma classe e em um espaço relegados à obediência e à submissão.

No contexto da favela, têm-se histórias vivenciadas em becos os quais, concomitantemente, apresentam-se como diversos, iguais, tortuosos e múltiplos. Nessa concepção de narração, a literatura, sob um paradigma oficial de produção, em que se encontravam escritores brancos, burgueses e heterossexuais, passa a dividir espaço com novos projetos literários em que se aborda a realidade brasileira a partir de pontos de vista marginais ou periféricos; personagens pobres e favelados que a sociedade e a literatura eurocêntricas visam esconder.

Ao contemplar a questão da identidade, observa-se que o mesmo não se apresenta como um elemento intacto e irreduzível, pois os personagens possuem suas identidades formadas por meio da fragmentação do sujeito em um processo de hibridização, corroborando a concepção de que a identidade de um indivíduo está sempre em formação. Trata-se de algo aberto, inacabado e fragmentado, pois o homem contemporâneo “está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas ” (HALL, 2006, p. 12). Nesse sentido, nota-se um uma pessoa incompleta e híbrida, cuja identidade está em constante formação.

É por meio da memória de Maria-Nova que se presencia uma discussão acerca dessa identidade, contemplando a dificuldade em ser, estar e viver em uma sociedade como um sujeito negro. A memória configura-se como guia condutora da narrativa, despertando a atenção por ser um recurso que funde forma e conteúdo ao contemplar questões relativas à identidade e à cultura do negro. Ela permite um direcionamento do olhar para o coletivo, no sentido de resgatar o passado e isentar o sujeito do esquecimento em que a sociedade coloca o indivíduo negro.

Com efeito, ao contemplar a questão da identidade, observa-se que a mesma não se apresenta como um elemento intacto e irreduzível, pois os personagens possuem suas identidades formadas por meio da fragmentação do sujeito em um processo de hibridização, corroborando a concepção de que a identidade de um indivíduo está sempre em formação. Trata-se de algo aberto, inacabado e fragmentado, pois o homem contemporâneo, já uma vez considerado como pertencente a uma identidade estável “está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” (HALL, 2006, p. 12). Trata-se de uma identidade subsidiada em uma concepção sociológica e não iluminista, constituída a partir da “ interação entre o eu e a socie-

dade” (HALL, 2006. p. 12). A identidade na vertente sociológica contempla as contribuições sociais para a sua formação, diferentemente da identidade iluminista, a qual afirmava que o sujeito já nascia uma identidade e com ele se desenvolvia.

No romance, as memórias surgem de maneira fragmentada, representando as interações sociais que ela mantém, e prezando o tempo psicológico da narradora; há assim um movimento de idas e vindas proporcionado pelas lembranças de Maria-Nova. E mesmo o leitor encontrando uma sequência cronológica, ele depara-se com essas voltas, o que proporciona ao romance um trançado de vivências e experiências.

Essas vivências podem ser observadas na reprodução da fala do personagem Tio Totó, pois são apresentadas as aflições, as experiências pessoais e as dos companheiros de Tio Totó.

Quando Tio Totó se entendeu por gente, ele já estava em Tombos de Carangola. Sabia que não nascera ali, como também ali não nasceram seus pais. Estavam todos na labuta da roça, da capina. Sabia que seus pais eram escravos e que ele já nascera na “Lei do Ventre Livre”. Que diferença fazia? Seus pais não escolheram aquela vida e nem ele. (EVARISTO, 2017, p. 18-19; aspas da autora).

A partir desse relato, Tio Totó constrói sua identidade e deixa indícios para que Maria-Nova também construa a sua, entendendo os percursos pelos quais seus antepassados passaram. As histórias dela, do Tio e a dos outros moradores se misturavam formando uma só. “Tio Totó não entendia que os seus noventa e tantos anos eram necessários aos quase quinze de Mariinha” (EVARISTO, 2017, p.76). Seus relatos eram ouvidos por Maria-Nova e ao compreendê-los, compreendia o que se passava ao seu redor.

Assim, Maria-Nova, ao ouvir as narrações e reproduzi-las aos leitores, posiciona-se em uma postura benjaminiana, cuja particularidade contempla a oralidade, o contar e o ouvir histórias; uma vertente que favorece o fragmento em detrimento da totalidade e a alegoria sobre o símbolo (BENJAMIM, 1993). Destarte, Maria-Nova exerce um relevante papel na narrativa; ela ouve e busca os relatos para apresentá-los ao leitor; e ao ouvir as histórias, a protagonista passa a vivenciar os sentimentos de quem os narra, reiterando o sujeito sociológico de Stuart Hall (2006).

Nessa relação, o passado é utilizado para a construção do presente. As identidades, assim, encontram-se em desenvolvimento, dentro do processo de construção do discurso. Maria-Nova usa de seu conhecimento, de suas lembranças e de sua oralidade para dar voz às outras pessoas da favela; para mostrar o seu

desejo por uma vida melhor: “Um dia não se sabia como ela haveria de contar tudo aquilo ali. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso ela ouvia tudo tão atentamente. Não perdia nada.” (EVARISTO, 2017, p. 36).

Sobre a formação dessa identidade híbrida, constituída a partir das vozes de outrem de tempos passados, Dalcastagnè (2012, p. 80, aspas da autora) afirma que em romances contemporâneos podem-se encontrar personagens que “para confirmar sua existência, precisem ‘organizar um passado’”. Maria-Nova utiliza-se do passado para se constituir como sujeito, encontrar e ocupar seu lugar na sociedade. O passado surge no texto como elemento basilar para a constituição de Maria-Nova, pois aproxima a história da narradora com a de seus antepassados em um processo de construção de consciência, a qual é fruto destas relações: presente e pretérito; Maria-Nova e antepassados. Logo, a forma como Maria-Nova interpreta e compreende o passado faz com que o presente seja moldado, interferindo em seu modo de agir e pensar. A convivência com outras pessoas da favela faz com que a personagem seja inserida na história e passe a ter seu próprio espaço, sua própria história.

Devido à formação identitária estar sempre em processo de construção, em um fazer e refazer constantes, não há, por sua vez, uma cultura íntegra, única e pura; e sim uma cultura híbrida composta por composições plurais e multiculturais. Sobre a presença de hibridismo na constituição identitária em *Becos da memória* (2017), observa-se que Tio Totó apega-se a elementos religiosos tanto de origem africana quanto europeia. Nessa atitude, é possível perceber indícios de resistência diante do processo de apagamento de sua cultura em detrimento da europeia. Tem-se assim uma identidade que não é nem branca e nem negra e sim híbrida; formada por elementos africanos e europeus. Tal posicionamento pode ser visto em:

[...] Lembravam-se de deuses negros, reais, constantes e tão diferentes daquele Deus-Jesus de que tanto falavam os senhores e os padres [...] – É Miquilina, se agarra à menina Catita, eu me agarro aos trapos. Santa Bárbara há de nos ajudar! ... (EVARISTO, 2017, p. 20).

Depois, muitos anos depois, uma ferida apareceu na perna de Sinhô moço, na mesma perna, no mesmo lugar. De nada valeu todo tratamento, todo cuidado. Nem médicos, nem garrafadas, nem rezas de pretos-velhos. A ferida sangrava, fedia e comia a perna do Sinhô moço. Os negros diziam que era castigo de Deus. E ficavam felizes, porque tinham um Deus que se vingava por eles e que um dia lhes daria o reino do céu. (EVARISTO, 2017, p. 59).

Assim, a construção da identidade negra no romance é apresentada por meio das atitudes subjetivas e coletivas dos personagens em manterem costumes africanos. Os personagens mesclam as matrizes religiosas: “garrafadas” e “pretos velhos” constituem-se elementos da religião africana; e o “Deus que se vingava por eles e que um dia lhes daria o reino dos céus” faz parte da religião europeia. Vê-se, dessa forma, uma hibridização religiosa e cultural, pois o “sinhô branco” faz uso dos elementos religiosos africanos e os negros esperam no Deus dos brancos a sua salvação.

Além da religião, elementos como a música fazem-se presentes no romance. “O samba, o som, as alegrias voavam alto. Era preciso cantar. (...)” (EVARISTO, 2017, p. 72). Há, dessa forma, um enfraquecimento da cultura eurocêntrica, a qual perde espaço àqueles que foram silenciados e proibidos de manifestarem suas crenças e hábitos culturais ao longo da história, de forma mais específica, no período da escravidão. Desta forma, faz-se importante conservar a cultura afro-brasileira e, ao mesmo tempo, apresentar uma releitura da História, transmutando a concepção de que “civilização é associada ao mundo branco e barbárie ao mundo negro” (BERND, 1988, p. 42). Vozes negras mesclam-se às ditas oficiais. As margens aglutinam-se ao centro em um processo de rasura e apagamento, construindo outros centros. O que era visto como imutável e estável passa por um processo de fragmentação; uma estética diaspórica. Tem-se, desta forma, discursos heterogêneos, identidades híbridas que se completam; uma cultural plural.

Na busca por manter as particularidades da cultura negra, os personagens, moradores da favela, incentivam a formação de novas células familiares; e destas, surgem os filhos cujos nomes, elementos básicos de identidade, são aspectos híbridos na história. Maria, nome de origem portuguesa e Ilíada, grega:

O homem velho e o homem moço foram a caminho. O velho calado, o moço mudo. O homem moço comprou um pedaço de terra, passaram a lavrar o que era de seus, pai e filho. A vida seguia calma, boa, Luís vivia a cismar coisas, a falar sozinho. O pai olhava o filho, o filho olhava o pai, os dois estavam sozinhos. O pai queria tanto que o filho casasse, tivesse mulher e filhos, se multiplicasse, continuasse a raça. Luisão da Serra cumpriu os desejos do pai. Casaria. Uma negra calma haveria de ser a bonança, a paz, a lucidez de sua loucura. Teria filhos: Maria, Tatão, Natividade, Ilíada e Joana. (EVARISTO, 2017, p. 34-5).

Perante a essa construção identitária híbrida, fica claro na obra que a autora não quer impor uma ou outra cultura como melhor ou pior. Conceição Evaristo busca apresentar ao leitor que a identidade do povo brasileiro é composta por

uma aglutinação e elementos africanos e europeus e que ambos são relevantes ao indivíduo. No entanto, ela nega paradigmas e estereótipos de passividade e submissão atribuídos ao negro, por uma parcela da sociedade, a qual se apresentava como detentora de uma identidade legítima e única.

2. Maria-Nova: mulher negra, sim senhor!

Ao produzir suas escritas, Evaristo acentua os problemas identitários das pessoas afrodescendentes com o objetivo de alcançar afirmação em contextos os quais excluem e mascaram o preconceito de cor e gênero. Em *Becos da memória* (2017), a autora produz uma narração em que ela se assemelha à Maria-Nova. Seria uma relação de espelhamento entre ela e a narradora, a qual representa as ações da escritora. Nesse sentido, as várias vozes presentes no romance são uma forma de Evaristo combater de maneira coletiva os paradigmas instituídos pela cultura eurocêntrica, construindo, dessa forma, a identidade de Maria-Nova e, conseqüentemente, a sua identidade. O negro, sob essa vertente, produz e escreve a sua própria história, apresentando suas perspectivas e questionamentos sobre a realidade.

A personagem surge como um duplo da escritora; como uma porta-voz dos moradores negros da favela, representando e apontando dificuldades, abusos, angústias, medos e atos discriminatórios presentes. O próprio espaço, a favela situada no “morro do Pindura Saia”, associa-se semelhantemente ao da infância de Evaristo. Nota-se com esse duplo uma relação de verossimilhança, de um novo realismo, que traz a experiência e o retorno do autor para dentro da narrativa. Sobre isso, Schøllhammer (2011, p. 54) comenta que escritores contemporâneos, os “novos realistas”, como Conceição Evaristo, buscam apresentar a realidade por outros meios, que não se pretende ser mimética nem representativa. Trata-se de um novo realismo que almeja “relacionar a literatura e a arte com a realidade social e cultural da qual emerge, incorporando essa realidade esteticamente dentro da obra e situando a própria produção artística como força transformadora.” (SCHØLLHAMMER, 2011, p. 54).

Ao formular argumentações sobre esse “novo realismo” Schøllhammer (2006, p.3) considera que “os relatos autobiográficos em primeira pessoa, a inclusão de protagonistas reais, o uso de nomes próprios reais e a inserção de fotos e desenhos são elementos de desconstrução da estrutura narrativa tradicional do romance” e “criam uma espécie de realismo textual que desequilibra a relação entre ficção e documento”. Logo, produções tais como as de Conceição Evaristo

“podem ser entendidas como encenações ou instalações performáticas das arbitrariedades do ‘eu’ autoral” (SCHØLLHAMMER, 2006, p. 3).

Dessa forma, esse “novo realismo” faz-se presente em Evaristo ao concretizar o retorno do autor como um elemento que marca a ficção contemporânea rompendo com a visão romanesca da literatura moderna, sobretudo do século XIX. Contrariamente a Roland Barthes (1987), após ter decretado a morte do autor em 1968, Conceição Evaristo traz, por meio de *Becos da memória* (2017), uma narrativa que contempla o retorno do autor como elemento relevante à produção contemporânea, reiterando-o a partir de uma sobreposição entre autor e personagem – Conceição Evaristo e Maria-Nova – fazendo dessa prática a manutenção de um novo realismo. Logo, a escrita evaristiana evidencia uma tentativa de inscrever e evidenciar marcas biográficas e sociais; e o registro desses traços configura-se como uma prática basilar à atuação de escritores, de novos realistas, que não falam a partir de uma literatura estritamente canônica.

A autora, por meio da narradora, apresenta orgulho em relação à cor negra de seu povo. E essa atitude pode ser vista como um ato de resistência, pois, aos negros, ao longo da história, foi destinada uma posição subalterna. No romance, por meio dessa demonstração de orgulho e espaço na narrativa, eles ganham visibilidade. É o que se nota em:

Ela disse se chamar Dora. Ela gostava muito do nome dela, aliás, Dora gostava muito de si própria. Ele disse se chamar Negro Alírio. Negro deveria ser apelido e Alírio o nome, mas ele dissera Negro Alírio. Gostou de ouvir a palavra negro pronunciada por um negro, pois o termo negro ela só ouvia na voz de branco, e só para xingar: negro safado, negro filha-da-puta, negro baderneiro e tantos defeitos mais! (EVARISTO, 2017, p. 95).

Tendo sua autoestima determinada, o sujeito negro, representado por Maria-Nova, tem sua identidade reconstruída. Ele escreve assim sua história; apresenta sua concepção de mundo e suas perspectivas acerca da realidade, não abdicando de seus objetivos perante a sociedade. Nesse sentido, há uma desconstrução de paradigmas: a ideia de negro como pessoa mal-educada, feia e ignorante, sem lugar definido, cede espaço para uma visão positiva; um negro com cultura, personalidade, beleza e identidade ímpares. Tem-se, desta feita, em *Becos da memória* (2017), um exemplo de literatura negra, que se configura como uma literatura de resistência por demonstrar tal desconstrução de regras já interiorizadas e, concomitantemente, por construir uma identidade negra histórica e literária. Maria-Nova apresenta-se como símbolo resistência ao domínio euro-

cêntrico, pois se observam nela exemplos de recusa a modelos sociais, políticos e culturais. Posição de grande relevância por recuperar uma memória silenciada e negada ao longo da História. Assim,

[...] a literatura negra brasileira configura-se como *literatura de resistência*, ou seja, a que constrói com a matéria a cultura africana que sobreviveu na América em presença da cultura europeia e indígena. A literatura utiliza o aporte dessa cultura resistente em uma produção que servirá para singularizar um grupo, fornecendo-lhe mitos, símbolos, valores, em suma, elementos que permitem a emergência de uma imagem positiva de si próprio. (BERND, 1987, p. 86; grifo da autora).

Ademais, a narradora também representa uma luta contra estereótipos racistas e preconceituosos, no que se refere ao gênero e à etnia. Ela, na figura de uma mulher negra, relembra a luta que as mulheres enfrentaram em busca de empoderamento. Se essa luta se apresentou árdua historicamente a esta classe, sabe-se que a mulher negra enfrentou percalços maiores, pois passou por processos de inferiorização piores, sendo discriminada não apenas por ser mulher, mas por ser negra, vista como mão de obra barata, escrava e objeto sexual. A ela, restando posições sociais inferiores, ocupando uma parcela mínima, quase irrisória, na participação política, social e cultural do país. No entanto, no romance em questão, a voz de Maria-Nova, uma voz feminina e negra, revela a voz de mulheres negras que têm sua posição social alterada. Deixa-se uma situação de submissão e subjugação para uma condição de autoafirmação e de transformação histórica.

Maria-Nova é apresentada como uma mulher ativa, a qual busca compreender a sua realidade a partir de análises, relações e reflexões que ela faz ao aglutinar histórias passadas com seu presente e com sua perspectiva de futuro. Apresenta-se como questionadora da própria realidade.

Na semana anterior, a matéria estudada em História fora a “Libertação dos Escravos”. Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro. A professora já estava acostumada com as perguntas e com as constatações da menina. Esperou. Ela permaneceu quieta e arredia. A mestra perguntou-lhe que era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria pra contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida... (EVARISTO, 2017, p.p. 149-150).

Maria-Nova não aceitava as circunstâncias em que se encontrava e posicionava-se criticamente diante às problemáticas vividas em seu cotidiano. Assim, ao analisar a professora limitando a explanação de um conteúdo – escravidão – a uma visão homogeneizante e eurocêntrica, a narradora não se enxergava na situação superficial descrita; ela não via sentido e significação pertinentes no assunto, pois tanto ela como a autora viveram as explorações do branco; eram mulheres que se encontravam à própria sorte.

E ciente das mazelas pelas quais seu povo passava, a protagonista soube decidir qual ferramenta utilizar para seguir adiante e denunciá-las, buscando formas de ser ouvida. Seria a escrita. Ela “haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo” (EVARISTO, 2017, p. 177). Logo, a narradora crê que a escrita é um meio de resistência; e o contexto da favela é a sua inspiração, o seu ponto de partida, o mote para suas reflexões. Concepções de uma menina que, mesmo tendo que abandonar a escola, acredita que irá contar e mudar a história de seu povo.

No entanto, a narradora relata também a posição submissa e marginalizada de outras mulheres. Pessoas que sustentam sozinhas seus filhos e cuidam da casa; mulheres que sofrem agressões físicas, psicológicas e sexuais de seus cônjuges; mulheres que enfrentam diariamente o preconceito e a injustiça social; ou seja, dificuldades e desigualdades que buscam silenciá-las, fadando-as ao fracasso. Ao verbalizar as histórias dessas personagens femininas, a narradora passa a refletir acerca da própria existência humana. Uma existência que, muitas vezes, foi questionada no decorrer do romance. Pessoas como a esposa e filha de Fuinha, vítimas de violência doméstica e abuso sexual.

Nesse sentido, tem-se a presença de personagens femininas marcadas pela objetificação do ser humano e que se desenvolvem sem o uso de estereótipos, pois são mulheres que contextualizam em suas histórias a aproximação entre senzala e favela. Por sua vez, a favela tem grande relevância na narrativa, pois lembra um espaço de subordinação que o negro enfrentou no sistema escravocrata, o qual ainda fulgura na sociedade brasileira. No romance, favela e senzala são espaços semelhantes, pois materializam a condição de inferioridade e exclusão em que vivem os negros. Maria-Nova, ao refletir sobre a situação de seu povo na favela, “percebia a estreita relação de sentido entre a favela e a senzala, mas mais tristecia ao perceber que nos últimos tempos ali se vivia de pouco amor e muito ódio” (EVARISTO, 2017, p. 170).

De fato, a autora em *Becos da memória* (2017) afirma a existência de uma literatura negra permeada por seus próprios discursos e cultura, muitas vezes imbri-

cados pelo hibridismo. No entanto, nessa literatura, encontra-se “o surgimento de um sujeito de enunciação no discurso poético, revelador de um processo de conscientização de ser negro entre brancos” (BERND, 1988, p. 48), ou seja, há um sujeito negro que não se encontra mais como objeto submisso entre os brancos, mas um sujeito enunciador de seu próprio discurso. Um sujeito que enfrenta as dificuldades presentes em meio a situações tristes, mas que não esquece e não desiste de um futuro melhor.

Considerações finais

A partir da concepção de que a ficção manifesta-se como necessidade de expressar um conteúdo essencial (LUKÁCS, 2000), a escrita de *Becos da memória* (2017) reiterou a cultura negra no Brasil. Partindo da realidade, a autora elabora a ficção, representando valores e ideais políticos, ideológicos e culturais, no sentido de humanizar e não estereotipar os personagens. Por meio da memória, a constituição da identidade negra é discutida, reiterando a concepção de o negro ser e estar no mundo como negro. Situações cotidianas são abordadas em um contexto específico: a favela. Logo, veem-se vidas precárias em que se identificam a fome, a violência física, sexual e psicológica, o alcoolismo, a falta de escolaridade e outros problemas. Estes levam o leitor a refletir sobre a condição em que o negro se encontra e já esteve um dia, quando obedecia a pressupostos eurocêntricos racistas e preconceituosos, de forma silenciosa, e aceitava a condição que lhes foi dada.

Nesse sentido, Conceição Evaristo mostra que esse negro submisso já não existe mais. Tem-se uma nova identidade, uma nova personalidade em uma estética diaspórica. São pessoas com concepções e cultura próprias. Uma cultura abordada, com maestria, pois a autora trouxe as particularidades dessa cultura sem, no entanto, colocá-la em posição exaltada. Desta forma, observa-se na narrativa a ideia de que não há dicotomias estabelecidas em referência à cultura afro-brasileira. Um trabalho estético narrativo realizado em um processo híbrido que demarca o contexto do romance.

Além disso, nota-se a aglutinação de elementos de culturas díspares, em uma vertente cuja especificidade principal é o excluído a construir a sua história, desfazendo paradigmas de um discurso já firmado socialmente. As minorias são assim abordadas e ouvidas; questiona-se a posição marginal e ilegítima a que estavam destinadas, admitindo uma concepção de ruptura. Desta forma, não há uma demarcação fixa e oficial do espaço. Tem-se uma escrita não subalterna que apresenta o negro lutando para sair da posição de marginalizado e mostra tam-

bém a posição da mulher negra que vive em uma sociedade opressora. Assim, é possível notar que as identidades negra e branca estão sempre em formação, pois são fragmentadas e inacabadas. Não se tem assim uma identidade precisa e formada. No entanto, verifica-se a identificação do indivíduo negro, o qual está sempre marcado pela diferença, mas que não se comporta passiva e submissamente, mantendo-se em silêncio ou invisível perante a sociedade.

A partir de um trabalho e reiteração do passado, Conceição Evaristo mostra que este interfere no desenvolvimento dessa identidade que está em formação, pois o processo identitário de Maria-Nova, por exemplo, ocorre por meio da inserção da realidade cotidiana da comunidade nas recordações que ela apresenta ao leitor. Essa convivência e aproximação da protagonista com outras pessoas faz com que Maria-Nova aproxime-se de sua história com o objetivo de modificá-la.

Referências

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. Revisão de Alice Kyoko Miyashiro. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- _____. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre a Filosofia da História. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- DUARTE, Eduardo de Assis. "Por um conceito de literatura afro-brasileira". IN: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, v. 4. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 375-403.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 2. ed. Florianópolis: Mulheres, 2017.
- FERREIRA, Amanda Crispim. *Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira*: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 2013. 114p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras – Estudos Literários), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IANNI, Octavio. Literatura e consciência. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, v. 4. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 183-198.
- LADDAGA, Reinaldo. *Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MORICONI, Italo. A literatura ainda vale? In: *CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC*. 8, 2002. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2002, s/p.

REZENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. In: _____. *Contemporâneo*. Expressões da Literatura Brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Do efeito ao afeto – os caminhos do realismo performático. In: *XIV Seminário Internacional da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses*, 2006, Rio de Janeiro. Texto inédito. PUC, 2006.

_____. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VOZ QUE SE LIBERTA, CORPO QUE RESISTE: QUESTÕES DE GÊNERO EM POEMAS DE ELIZANDRA SOUZA

VOICE THAT RELEASES, BODY THAT RESISTS: GENDER ISSUES IN THE POEMS OF ELIZANDRA SOUZA

Pilar Lago e LOUSA¹
Flávio Pereira CAMARGO²

RESUMO: A poética de Elizandra Souza traz uma preocupação estética, literária e política com a subalternização das mulheres periféricas, relegadas pelo cânone literário nacional e marginalizadas tanto pela questão de gênero quanto pelo viés geográfico-econômico e, na maioria das vezes, pelo viés racial. Importante expoente da literatura marginal-periférica, a autora tem como prática literária a busca constante pela desconstrução da representação feminina tradicional e eurocêntrica, a problematização de mitos e tabus, além de denunciar a violência e o estigma imputados às mulheres periféricas. O objetivo deste artigo é analisar as questões de gênero que perpassam os poemas utilizados como recorte deste estudo, contidos nos livros *Punga* (2007) e *Águas da Cabaça* (2012), e verificar como a linguagem literária é utilizada para evidenciar o corpo como espaço simbólico de luta e resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Autorrepresentação feminina. Resistência e ruptura estética. Estudos de gênero.

ABSTRACT: The poetry of Elizandra Souza brings an aesthetical, literary and political concern regarding the subordination of marginal women, relegated by the canonical literature and marginalized both for gender and economic-geographical issues and, most of times, also for racial issues. Important exponent of the marginal literature, the author has as her literary practice the constant aim at the deconstruction of the traditional and Eurocentric female representation, the discussion of myths and taboos, revealing the violence and stigmas imposed to marginal women. The objective of this article is to analyze the gender issues that permeate poems selected from the books *Punga* (2007) and *Águas da Cabaça* (2012), and to examine how the literary language is used to evidence the body as a symbolic space for resistance and fight.

KEYWORDS: Female self-representation. Resistance and aesthetical disruption. Gender studies.

1. Doutoranda em Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas - SP, Brasil. E-mail: pilarbu@gmail.com.

2. Professor Adjunto de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: camargoliteraria@gmail.com

A “filha do trovão e do vento”, coletividade que insurge

Elizandra Souza desponta como grande entusiasta da literatura marginal-periférica de autoria feminina, surgida em São Paulo, no início do século XXI, mais precisamente está alinhada ao movimento dos saraus oriundos das periferias. Sua escrita procura desmistificar a representação feminina canonizada, romper com mitos e tabus que se preocupam em oprimir e esvaziar o discurso feminino. Seus versos procuram muitas vezes denunciar as mais diversas violências imputadas às mulheres periféricas como a simbólica, a de gênero, a social e a física, além de evidenciar uma resistência profunda e contundente à estrutura patriarcal que as marginaliza.

Nascida na periferia da zona sul da capital paulistana, é técnica em Comunicação Visual e graduada em Jornalismo. A escritora atuou por dez anos como editora, jornalista e redatora na Agenda Cultural da Periferia e na Ação Educativa; apresenta um programa na rádio Heliópolis FM. A autora procura criar espaços de afeto, que rompem silêncios por meio da poesia, além de “[ser uma] mulher negra e isso representa a reconstrução da autoestima, a busca por amor próprio e ter uma sociedade inteira sobre os ombros, o ventre e a mente” (FAUSTINO; SOUZA, 2013, p. 33).

Elizandra Souza se intitula “filha do trovão e do vento”. O verso extraído do poema “Identidade”, que abre o segundo livro da autora, Águas da Cabaça, revela uma postura combativa, que perpassa toda sua obra. Buscando colocar-se no mundo por meio de sua poesia e ajudar outras poetisas negras e periféricas a terem seu espaço por meio de ações e coletivos em que participa, a escritora trabalha também para descortinar a invisibilidade das mulheres dentro da própria literatura marginal-periférica.

Na obra poética da autora o ativismo está presente seja na escolha das temáticas abordadas nos poemas, seja na participação em coletivos ou na disseminação do conhecimento de outras autoras. Elizandra Souza é uma grande entusiasta da literatura de autoria feminina, em especial a das mulheres negras e periféricas. Segundo Silvia Regina Lorenso Castro, isso revela uma grande preocupação da escritora com a “Dialética da opressão e do ativismo” (COLLINS, 1990, p. 12) e a “política do empoderamento” (COLLINS, 1990, p. 237) em que “a matriz de dominação intercala a opressão da mulher com o ativismo e, desse lugar, viriam a produção intelectual das mulheres negras e seu consequente empoderamento político” (CASTRO, 2016, p. 62). Assim, as opressões e injúrias sofridas e compartilhadas por Elizandra Souza seriam combustível para a ação, para mudar as relações patriarcais.

Elizandra Souza fundou em 2004, junto com Elisângela Souza e Thais Vitorino, o coletivo *Mjiba*, que procura pensar ações e publicações voltadas para mulheres negras e periféricas. *Mjiba* é uma palavra oriunda de Zimbábue, da língua *Chona*, cujo significado é Jovem Mulher Revolucionária. Nas páginas finais do livro *Pretextos de Mulheres Negras*, publicado pelo coletivo, se pode ler a seguinte explicação: “*Mjibas* foram mulheres guerrilheiras que enfrentaram tropas britânicas e lutaram pela independência do seu país. Essa história foi colhida no livro *Zenzele, uma carta para minha filha*, da escritora Nozipo” (FAUSTINO; SOUZA, 2013, p. 132). Ao assumirem esse nome, as componentes do grupo resgatam a ancestralidade e assumem uma postura combativa, que visa romper a invisibilidade histórica sofrida por mulheres negras e periféricas, e desconstruir padrões literários, estéticos e artísticos que lhes são impostos.

Outro projeto importante que possui a participação expressiva de Elizandra Souza é o *Sarau das Pretas*, em que a autora atua como poeta e produtora cultural. O *Sarau das Pretas* iniciou suas atividades em março de 2016 e é formado por Débora Garcia, Elizandra Souza, Thata Alves (poetas), Jô Freitas (atriz/dançarina) e Taissol Zyggi (percussionista). Um dos objetivos do *Sarau das Pretas* é romper com a invisibilidade enfrentada por mulheres negras tanto em espaços de saraus quanto em outros ambientes artísticos. É um espaço de afeto, de congregação da ancestralidade e de autoestima das mulheres negras. Nesse espaço, procura-se explorar as múltiplas possibilidades, polifonias e expressões artísticas. Para mostrar o que e como a mulher periférica produz, e que essa produção, a despeito do que se pode pensar tradicionalmente, é rica e plural.

As ações dos dois coletivos estão extremamente pautadas no empoderamento de mulheres periféricas e negras, de visibilizar suas produções artístico-literárias e levar para o público a possibilidade de conhecer essas escritoras que não estão contempladas pelos circuitos tradicionais do mercado editorial. O conceito de empoderamento aqui é tomado segundo Djamila Ribeiro, importante pesquisadora e feminista negra, como a construção coletiva, na luta pela equidade; por isso, “não é a causa de uma pessoa de forma isolada, mas como essa pessoa faz para promover o fortalecimento de outras mulheres com o objetivo de promover uma sociedade mais justa para as mulheres” (RIBEIRO, 2015); mas, não apenas isso, é também “ter consciência dos problemas” que as afligem e “criar mecanismos de combatê-los” (RIBEIRO, 2015).

A obra de Elizandra Souza é uma resposta à demanda social de mulheres da literatura marginal-periférica por empoderamento. A palavra *Punga*, título de seu primeiro livro, é originária do *Bantu*, tronco linguístico africano. A au-

tora afirma, em entrevista a Lucía Tennina, que é a umbigada dada pelas mulheres como cumprimento para entrar na roda e dançar o Tambor de Criolo (TENNINA, 2017, p. 221).

Leda Martins nomeia como *oralitura* os gestos e inscrições performáticas que matizam a “singular inscrição cultural que, como letra (*littera*) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de *litura*, rasura da linguagem, alteração significativa” que pauta primordialmente a “alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas” (MARTINS, 2003, p. 77; grifos da autora). Intimamente ligada às questões da diáspora africana, das reminiscências e saberes que aqui foram reinventados e ressignificados, a *oralitura* presente na concepção de *punga* é o ato que corporifica na dança a coletividade de mulheres periféricas e negras, que por meio do umbigo se ligam. O laço afetivo que se materializa perpassa a obra de Elizandra Souza, por isso, Lucía Tennina propõe a própria ressignificação do termo e estabelece um conceito de *punga* como um “‘estar-em-comum’ das mulheres periféricas” (2017, p. 222; grifos da autora).

O livro *Punga* traz a busca pela ancestralidade negra, a necessidade de um novo olhar para o feminino e de resistir aos padrões estéticos, sociais e culturais impostos. Já Águas da Cabaça (2012) reforça e amadurece as temáticas abordadas no livro de estreia e consagra a poesia como um fazer todo pensado e concebido por mulheres. Segundo Fabiane Carneiro da Silva, a poeta “transfigura a negritude em experiência de linguagem e configura um trajeto pessoal de movimento-rio comprometido com o encontro de outras mulheres-correntezas a fim de desaguar num mar que é ponto de chegada, mas também origem de força ancestral” (SILVA, 2017, p. 1).

A cabaça aparece como símbolo de vida e fertilidade (água), de exaltação ao feminino e marca da ancestralidade. Para auxiliá-la na produção da obra, a autora convidou seis³ dessas mulheres-correntezas para participarem do processo criativo; a elas deu o nome de parteiras. Não obstante, a figura das parteiras é resgatada, como as que têm a sabedoria popular passada de geração em geração, que cultivam as tradições e as memórias, que compartilham conhecimento. No que tange à disposição dos poemas, o livro é dividido em cinco partes epigrafas por excertos de obras literárias de autoras de origem africana, afro-brasileira ou afro-americana: Conceição Evaristo; J. Nozipo Maraire; Maria Tereza; Zora Neale Hurston; Paulina Chiziane.

3. Salamanda Gonçalves (capa), Renata Felinto (ilustras de dentro do livro), Nina Vieira (Projeto gráfico), Mel Adún (prefácio), Priscila Preta (posfácio) e Carmen Faustino (revisão) (FAUSTINO; SOUZA, 2013).

A ilustração que abre a seção “Navego-me Eu-mulher” sintetiza o projeto estético, poético e político do livro *Águas da Cabaça*. Uma mulher negra, grávida, e dentro de sua barriga uma cabaça em que se lê a palavra “poesia”. A cabaça é a metáfora da fertilidade, útero que gesta a própria poesia, o “recobrimento que abriga a poesia-feto” (CASTRO, 2016, p. 63), insurgente, que se revela resistência. O livro também pode ser compreendido como a gestação de uma linguagem poética pautada pela ancestralidade, que traz o feminino para um outro tipo de ritual sagrado, não o eurocentrado, mas que revela a África como mãe, matéria-prima, fruto, semente e produto de um corpo de mulher cuja existência é a própria revolução.

Tanto na produção literária quanto na atuação nos coletivos em que participa, Elizandra Souza está constantemente “pungando” com as outras mulheres envolvidas, sendo visibilizada por elas e dando visibilidade a elas num processo de empatia e alteridade que as fortalece individualmente e como grupo. A obra da autora nos permite ler “uma nova periferia na conformação de uma nova cidade, aquela que não mais invisibiliza a voz e o corpo de sujeitos periféricos e suas produções discursivas, mas que os vê em sua potencialidade poética e multifacetada” (CASTRO, 2016, p. 63).

O corpo como resistência e desconstrução

A disciplinarização do corpo feminino atende a uma estrutura política que, por meio de processos culturais que se transformaram através dos tempos, revela o corpo como uma construção social que, na maioria das vezes, está a serviço do patriarcado, instituindo normas de conduta opressoras que visam dominar mulheres. Por meio dessas estratégias de controle “aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política” (LOURO, 2010, p. 27).

No estudo *Anarquia sexual: sexo e cultura no fin de siècle*, Elaine Showalter questiona a necessidade política perpetuada através dos séculos de tornar a vagina um espaço interditado, proibido e de restringir ao aspecto meramente reprodutivo todas as questões relacionadas a ela e à biologia feminina. Assim, lançou-se um véu, um interdito, um silenciamento, imprescindível para controlar mulheres. Showalter afirma que “o olhar masculino proporciona tanto o poder quanto o risco, pois o que está por trás do véu é o espectro da sexualidade feminina, uma boca silenciosa, porém terrível, que pode ferir ou devorar o observador masculino” (SHOWALTER, 1993, p. 194).

As mulheres foram educadas para não gostar de si mesmas, para não compreender suas vontades, para não terem posse sobre seus próprios corpos, que servem numa visão machista apenas para o prazer dos homens. A menstruação, como produto do espectro dessa “vagina dentada” capaz de devorar e castrar homens, tornou-se objeto de repulsa, vergonha e controle social. Os fluidos corporais, o cheiro, a saúde da vagina feminina passaram a ser considerados elementos abjetos.

Para Showalter, o olhar crítico sobre o mito da vagina dentada é de suma importância para compreender a autorrepresentação das mulheres e abala as estruturas da sociedade patriarcal, isso porque “a revelação da mulher por si mesma pode ser uma atitude chocante já que essa revelação coloca o poder no lugar da castração” (SHOWALTER, 1993, p. 206) do outro a quem foi relegado o direito de falar. No primeiro poema do livro *Punga*, Elizandra Souza coloca em xeque este que é um dos tabus mais antigos e recorrentes ligados ao feminino: a menstruação.

Sangre mais uma vez!
Expele do teu corpo
o embrião não fecundado
Junte todo o amargor
e sangre outra vez!

É dolorido,
mas sinta com intensidade essa cólica
esse mal estar,
mas sangre mais uma vez!

Sangre nessa hipócrita sociedade,
junte todas as dores expelidas,
retire da calcinha
esse absorvente encharquecido
E jogue fora todos esses sangrados.

Mas Menstrue e Ação!
(SOUZA, 2007, p. 10).

Segundo Elizabeth Grosz (2000, p. 57), o corpo visto como máquina, postulado pelo cartesianismo e pelas estruturas patriarcais, que se revela pela ótica biológica e da medicalização, é um “instrumento ou ferramenta, ele pede disciplina e treinamento cuidadosos e, como objeto passivo, requer conquista e ocupação”. Os versos desse poema “Menstruação” subvertem essa lógica, tornam o corpo ativo, produtivo, potente em toda sua capacidade de gerar vida para além da reprodução.

O véu sobre o órgão sexual feminino é retirado, e desconstrói-se aos olhos do leitor a abjeção imposta, que é rechaçada, ressignificando o elemento feminino, até então considerado objeto de repulsa, como mola propulsora de mudança que incita a prática da ação. A repetição exclamativa de “sangre mais uma vez” conclama a todas as mulheres a não se manterem passivas frente à opressão sobre seus corpos. Evidencia a dor, por meio dos versos “junte todo o amargor” e “É dolorido,/mas sinta com intensidade essa cólica”, como um processo de expurgo necessário que não apenas coloca para fora o sangue e o “embrião não fecundado”, mas todas as injúrias, as violências e as práticas por meio das quais o feminino foi marginalizado.

A menstruação foi durante muito tempo considerada uma doença que acabava meninas e mulheres. No poema de Elizandra Souza, o eu lírico feminino reitera a necessidade de colocar para fora todos esses preconceitos com os versos da penúltima estrofe: “sangre nessa hipócrita sociedade,/junte todas as dores expelidas, retire da calcinha/esse absorvente encharquecido/e jogue fora todos esses sangrados”. Sangrar na hipócrita sociedade pode ser entendido como marcar em vermelho, trazer para o debate as discussões de gênero e descortinar a hipocrisia e a falácia com que mulheres são tratadas em uma cultura falocêntrica. É não aceitar o discurso que as ridiculariza e as esvazia como seres humanos e dar voz para que elas possam se fazer ouvidas.

Com os versos “expele do teu corpo” e “o embrião não fecundado”, a autora critica a teoria *biologizante*, que reduz mulheres à perspectiva da reprodução, transformando o corpo feminino não apenas num campo de batalha pela representatividade, mas em um espaço de prazer e afeto. O eu lírico feminino plural e coletivo é portador da voz das mulheres, não só as periféricas, e num ato de rebeldia deixa claro que não aceita a abjeção compulsória e os *silenciamentos* que lhes foram impostos socialmente, conclamando-as para que não mais se assujeitem. O verso final materializa, ao decompor no jogo semântico a palavra menstruação em “menstrue” e “ação”, a necessidade de resistência feminina frente às práticas sociais opressoras.

A escolarização dos corpos femininos passa pela naturalização de condutas opressoras e com uma gama diversificada de imposições culturais que visam adequá-los “aos critérios estéticos, higiênicos, morais” (LOURO, 2010, p. 15) dos grupos aos quais pertencem. O que Elizandra Souza propõe é problematizar e subverter essa imposição. O “mito da beleza”, amplamente criticado por Naomi Wolf, “expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriam”

(1992, p. 15). Revela padrões morais e estéticos impossíveis de ser atingidos que geram frustração. Para a mulher periférica, retratada por Elizandra Souza, esse processo se dá de maneira mais predatória e cruel, porque as questões de gênero são atravessadas por questões de raça e classe.

Para Sueli Carneiro, no que tange à mulher negra, existe um processo dialético, em que, por um lado, há o reconhecimento das mulheres “como novos sujeitos políticos” e que, por outro, “exige o reconhecimento da diversidade e das desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres (CARNEIRO, 2016, p. 153). Isso porque as mulheres negras possuem demandas diferentes e seus corpos são subalternizados em diversas camadas, sendo expostos a outros tipos de violências impostas pela sociedade.

No Brasil, a subalternização do corpo da mulher negra é uma herança escravocrata que vem sendo perpetuada por nossa sociedade, onde o racismo é estrutural, ainda que se propague a falácia do mito da democracia racial, que nega veementemente a existência de uma cultura racista em virtude da miscigenação. A respeito do tema, Lélia Gonzalez pontua que a miscigenação tornou-se um discurso possível graças aos “‘casamentos inter-raciais’, que nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos, etc.)” (GONZALEZ, 2016, p. 400).

Segundo as análises de Amanda Braga (2015), advém também desse período a noção de que o corpo da mulher negra, visto como animalizado, deveria ser domesticado a qualquer custo pelos homens brancos. A justificativa falaciosa mais frequentemente usada para validação dos estupros e violências pautava-se no entendimento de que as mulheres negras eram promíscuas, lascivas, insaciáveis, com predicados sexuais enaltecíveis que não permitiam aos homens resistir a essas mulheres. Oferecidas tanto aos senhores quanto aos seus filhos, segundo o olhar de seus opressores elas performavam o estereótipo da mulata fácil, disponível, capaz de satisfazer aos homens e despertar o rancor e a ira das mulheres brancas (BRAGA, 2015). O que se deu, na verdade, foi a exploração violenta do corpo da mulher negra.

Excluídas pela misoginia masculina, marcadas pela opressão de raça e classe, as mulheres negras foram e são obrigadas a viver em um espaço de silêncio ainda mais profundo. Destacamos a importância da intersecção entre gênero e raça para tornar possível o enegrecimento das práticas feministas, e inserir mulheres negras no protagonismo de seus discursos. Para Djamila Ribeiro, colocar a mulher negra no centro do debate é imprescindível porque “ao passar a falar

de si, [ela] poderia contribuir por meio de sua perspectiva com a teoria feminista por oferecer novas possibilidades de enfrentamento e ações políticas” (RIBEIRO, 2016, p. 23), tornando os movimentos feministas mais plurais. O feminismo negro colocou na pauta das demandas sociais questões que tangenciam mulheres negras, tomando por base seu lugar de fala. Esse movimento torna possível o conhecimento e exaltação de práticas diaspóricas como espaços simbólicos e políticos de reivindicação do discurso e da representação dessas mulheres.

Um dos aspectos mais marcantes e constantes da obra de Elizandra Souza é a problematização do lugar da mulher negra dentro da sociedade, por meio da busca da ancestralidade, do empoderamento, da desconstrução de representações caricaturais e da valorização do cabelo, dos acessórios e da cultura africana. Tangenciar essa mulher por meio da interseccionalidade das opressões que sofre é uma das maneiras que a autora encontra para visibilizá-la, abrir espaço para sua voz.

Por isso, faz-se tão necessário trazer para o debate das questões de gênero e da literatura o vértice da opressão racial vivida por mulheres negras, a fim de desconstruir e procurar compreender as violências sofridas pelo corpo e pela identidade delas. Para Sueli Carneiro, enegrecer o feminismo tem se revelado primordial, visto que “o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras” (CARNEIRO, 2003, p. 50).

A questão da representatividade ganha, na poesia de Elizandra Souza, uma importância consistente. Ouvir as vozes das mulheres periféricas por meio de escritoras que vivem suas rotinas faz-se necessário para dar-lhes visibilidade. Conceição Evaristo nomeia de *escre(vivência)* a escrita a partir da experiência vivida, das memórias, que legitima o discurso de quem conhece a realidade (EVARISTO, 2005, p. 205).

Se a história tradicional relegou as mulheres negras ao *silenciamento*, onde tudo que diz respeito a elas é esvaziado de intelectualidade e beleza, no apagamento de suas origens repousa uma das faces mais cruéis em que machismo e racismo se entrecruzam. Conceição Evaristo salienta que o “corpo negro, durante séculos, tem sido violado em sua integridade física, interdito em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado, e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram na sociedade” (2009, p.18), cabendo às escritoras negras, por meio da autorrepresentação, descortinar, dar voz e marcar resistência frente a estas questões:

As argolas em volta do pescoço
São para sustentar a exuberância do meu sorriso
Os tecidos que uso na cabeça
Demonstram a sabedoria da minha ancestralidade
Os vestidos que moldam meu corpo
Dignificam o meu instrumento de existir
Argolas, os tecidos e os vestidos
Mais do que acessórios
São heranças que me ajudam a persistir
(SOUZA, 2012, p. 37).

Em “Preservando heranças”, a valorização da ancestralidade se dá não apenas pelas lutas travadas fisicamente, mas também pela exaltação das marcas e dos símbolos da cultura negra como formas de resistir, evidenciando o espaço da luta simbólica. A poesia da autora está alinhada ao que Leda Martins teoriza sobre a performance de cenas e rituais, que, inscritos no texto, figuram “corpo e voz como portais de inscrição de saberes de vária ordem (MARTINS, 2003, p. 66). O corpo, em performance, não é o corpo da mulher negra erotizado pelo olhar eurocêntrico, mas o corpo em disputa do discurso ideológico e histórico pelo direito de existir enquanto indivíduo e coletividade.

Os elementos da cultura negra, aqui evidenciados pelas “argolas”, “tecidos” e “vestidos”, comumente retratados como menores pela cultura tradicional branca, que muitas vezes tenta promover seu apagamento, são elevados à beleza da ancestralidade, contam e remontam histórias de outras mulheres que vieram antes do eu lírico e garantiram, por meio da empatia e da alteridade, sua existência no presente. Amanda Braga evidencia que os adornos, tais como os tecidos dos turbantes, são pautados por uma linguagem simbólica e não são meramente estéticos, mas estão carregados de significado, revelando-se como marcas identitárias “em consonância com tantos outros sinais de nação”, que podem revelar a origem e ascendência dessas mulheres (BRAGA, 2015, p. 206). São as “heranças” deixadas e passadas por esse feminino negro para perpetuar os ritos e as memórias, acumulados pelo corpo, para as futuras gerações.

Para Lucía Tennina, ao incorporar tais elementos à escrita do poema, a tradição popular ora subalternizada encontra um modo de reagir à opressão sofrida (2017, p. 206), uma vez que “a memória da mulher negra, sua vestimenta e suas características são tomadas aqui como capitais simbólicos que obstruem sua aculturação e alimentam sua rebelião” (2017, p. 206). A exaltação da cultura negra ressignifica esses elementos, por isso as argolas deixam de ser meros adornos de pescoço para sustentar a exuberância do sorriso; turbantes deixam de apenas co-

brir a cabeça para marcar a ancestralidade como elemento cultural das mulheres negras; vestidos deixam de marcar o corpo, erotizando as mulheres para dignificar o meio pelo qual elas existem.

Os versos de Elizandra Souza parecem corroborar as teorias de Leda Martins, que afirmam que as escritoras negras ressignificam a representação do *feminino corpo da negrura*. Tal ressignificação é evidenciada pela voz em performance, pela escolha das ferramentas linguísticas e literárias utilizadas e que “esculpem, como contraponto às representações tradicionais, engenhosas construções poéticas que ressemantizam a personagem negra na linguagem poética” (MARTINS, 1996, p.113).

E é pela escrita, pela composição dos poemas e dos versos que esse corpo da mulher negra, sempre visto como “o outro”, é ressignificado e emerge ainda mais potente, rasurando a tradição literária que o subalterniza, a sociedade que o considera abjeto, o machismo e o racismo que tentam apagá-lo:

Nas minhas entranhas, mais que dor, gozo
Do meu corpo mais do que dança, ritual
Da minha alma mais que espírito, canção
Das minhas garras, mais do que dedos, possibilidades
Liberdade entoada a todo momento
Clama, canta, deseja
Mais do que vagar, passear em qualquer lugar
(SOUZA, 2012, p. 30).

No poema acima, intitulado “Possibilidades”, Elizandra Souza, por meio do jogo de palavras, transforma e ressignifica o corpo e a identidade da mulher negra, que rechaça os padrões e os preconceitos impostos para se autorrepresentar. As entranhas, as camadas mais profundas da pele e do ser revelam mais do que as dores e injúrias proferidas, mas o gozo de existir; o corpo da mulher, em um processo performático da *oralitura*, se confunde com o corpo do poema, e grafa no segundo verso a materialização do ritual que vai se desenlaçando por meio da poesia; os dedos mais do que garras mostram a possibilidade de luta pela liberdade, a liberdade de andar por qualquer lugar. A tomada de consciência da identidade não anseia um andar despretensioso, alienado, mas o pertencimento, o poder ocupar espaços até então interditados para essa mulher.

Tanto no poema “Preservando heranças” quanto no poema “Possibilidades” vemos o resgate da positividade dos símbolos e elementos da cultura negra, que congregam e possibilitam a essas mulheres verem valor e beleza quando tradicionalmente foram ensinadas a rejeitar sua ancestralidade. A obra poética de

Elizandra Souza faz constantemente essa análise de que é preciso resgatar, tirar o véu do silenciamento, descortinar invisibilidades históricas.

A voz que vemos surgir dos poemas de Elizandra Souza é uma voz de representatividade, de comprometimento estético, social, político e literário com as mulheres periféricas e marginalizadas e muitas vezes negras. São vozes que, num processo intenso e contínuo, desconstroem mitos e tabus para reconstruir a figura feminina de maneira emancipada, empoderada, dona de seu corpo e discurso. Uma mulher que não se deixa assujeitar e subalternizar. Uma mulher que, por meio do ato político, que perpassa a poesia, ecoa como um grito de resistência para dizer: nós existimos e não vamos mais nos deixar silenciar:

Mulher que só se curva para o tambor
Trançando com os pés o futuro
Desenhando no infinito seu próprio caminho
Rabiscando sem rascunho no ar
(SOUZA, 2012, p. 35).

Nesse trecho do poema “Cadência Sagrada”, o eu lírico deixa claro que a mulher representada não se curvará para ninguém, tão somente para o tambor, símbolo e marca de sua ancestralidade, de suas origens e motivo de orgulho para sua existência. O verso “trançando com os pés o futuro” evidencia que essa mulher não aceitará que suas atitudes e escolhas sejam determinadas por outras pessoas que não ela mesma, pois são seus pés (e não outra parte do corpo) que determinarão os lugares e caminhos que trilhará. A ausência de rascunho evidencia a necessidade de não se prender a normas e condutas sociais pré-estabelecidas. O eu lírico deflagra uma figura feminina empoderada que tem consciência e entendimento de seu corpo e de sua voz.

Uma escritura que traz para dentro da literatura as ações performativas do ritual de resgate da ancestralidade, para compor a identidade da mulher negra e periférica, que a obra de Elizandra Souza procura tecer e exaltar. Os gestos revisados e reinventados são eternizados por meio da escrita dos poemas, a fim de existir com registro dessas mulheres periféricas, para que as opressões sofridas não sejam silenciadas, não sejam esquecidas e sigam como marcas de resistência e de luta.

A voz que se liberta, a palavra como arma contra a opressão

Sara Ahmed, ao trazer uma discussão sobre a problematização das emoções e das economias afetivas, questiona o que nos move, como nos movemos e que sentimentos nos levam ao deslocamento (AHMED, 2003, p. 239). Não é

exatamente sentir que diferencia nossas ações, mas como lidamos com os sentimentos e o que fazemos com eles que nos torna diferentes. Ahmed evidencia a dor como uma economia afetiva importante na luta das mulheres, e nas pautas dos movimentos feministas, visto que testemunhar e compartilhar da dor entre mulheres não é algo ruim, faz parte de um processo de cura e de entendimento das relações opressoras que balizam nossa sociedade. Esta troca de experiências sobre a dor liga os corpos dessas mulheres, materializa suas experiências e pauta a possibilidade de mudanças (AHMED, 2003). Romper com os silêncios, não se perceber sozinha e falar a respeito das múltiplas violências sofridas torna possível colocar na agenda da sociedade questões relativas às minorias sociais.

E colocar em evidência essa luta por visibilidade de mulheres subalternas é um dos eixos temáticos que encontramos nas poesias de Elizandra Souza. A poesia é vista como posição de combate que desafia opressões e estreita laços de resistência feminina que são reivindicados e exaltados como acontece no poema “Viva Las Mariposas!”:

As letras gritam,
para que a história não seja esquecida,
as ditaduras sejam derrubadas
as mariposas continuem
a bater as asas em frente de lamparinas.
Mulheres usem seus cabelos para
esconderem os bilhetes e recados de mudanças
Subversão são as suas tranças, munição, que não
desmancharam nossos sorrisos.
Mulheres do mundo não se esqueçam delas:
- Viva Las Mariposas!
(SOUZA, 2012, p. 75).

O poema evidencia o legado histórico, social e político deixado pelas irmãs Mirabal, Patria Mercedes Mirabal, Minerva Argentina Mirabal, Antonia María Teresa Mirabal, conhecidas como Las Mariposas e que se opuseram ao regime ditatorial de Rafael Leónidas Trujillo, na República Dominicana. Ainda que diversas vezes presas e torturadas, as irmãs resistiram às atrocidades do regime até que, em 25 de novembro de 1960, foram assassinadas pelo ditador. A morte delas gerou enorme comoção entre os dominicanos que, cada vez mais inclinados em apoiar as convicções das Mariposas, se organizaram em levantes populares que culminaram com a morte de Rafael Leónidas Trujillo e a queda de seu governo em março de 1961. Em homenagem às irmãs Mirabal, a ONU declarou que o dia de sua morte, 25 de novembro, seria considerado o Dia Internacional da Eliminação da Violência contra a Mulher.

Ao trazer a história de *Las Mariposas* para seu poema em *Águas da Cabaça*, que é uma publicação do coletivo *Mjiba*, Elizandra Souza se inscreve num contexto feminino de resistência. Ela conecta a luta de mulheres revolucionárias da República Dominicana, do Zimbábue e do Brasil, evidenciando que as opressões e as resistências são compartilhadas pelas figuras femininas que não se curvam frente às estruturas patriarcais e se reconhecem em laços que transpõem barreiras geográficas.

A poesia é o veículo pelo qual “as letras gritam” e as violências são denunciadas, é arma que não deixa a memória esquecer o enfrentamento dessas mulheres, que resistem inclusive pelos seus cabelos, elementos de ancestralidade. Segundo Silvia Regina Lorenso Castro, Elizandra Souza se reveste do conceito de *amefricanidade* postulado por Lélia Gonzalez para trazer ao cerne do debate a experiência de mulheres negras das Américas que “interroga e desafia o mito de um estado-nação homogêneo, masculinizado e se apropria de referenciais inscritos fora dos padrões ocidentais” (CASTRO, 2016, p. 68), para evidenciar essa subversão. Elizandra Souza conclama todas as mulheres do mundo a se levantar e não mais assujeitar, visto que, quando pede que elas não se esqueçam das Mariposas, subscreve a necessidade de conhecer sua história, usá-las como modelo.

Esses conceitos de resistência e *amefricanidade* também estão presentes no poema “Estribeiras do Mundo”:

Procurro escrever na minha poesia
a leveza das crianças nas costas das mães
as mãos calejadas que não recebem
a beleza das flores...
as flores que sangram leite.

Como quero escrever
as lágrimas cristalinas das rochas,
as Mjibas e as Zapatistas de mãos dadas
lutando de armas em punhos e
de beleza libertária

Quero colocar Africanas, Indígenas, Latinas
na mesma luta por dignidade
porque a desigualdade é a mesma nas
estribeiras do mundo...
(SOUZA, 2012. p.80).

O poema denuncia a árdua rotina de mulheres que trabalham excessivamente e são muito mal remuneradas, revelando a precarização de suas vidas, como evidencia o verso “as mãos calejadas que não recebem”. Mulheres cujos

corpos são reduto de um outro tipo de sagrado, não compartilhado pelas estruturas patriarcais e pelos modelos femininos eurocêntricos. A primeira estrofe evidencia, segundo Castro, marcas de ancestralidade africana, visto que o verso “a leveza das crianças nas costas das mães” também se refere “a uma prática comum no continente africano, especialmente em Moçambique – país visitado pela escritora – onde as mulheres se utilizam de tecidos chamados capulanas para carregar seus bebês enquanto realizam atividades diversas”. Tal prática é mais comum entre mulheres pobres (CASTRO, 2016, p. 70).

A escrita, em “Estribeiras do Mundo”, surge como arma, além dos punhos e da beleza que, muito além da estética, funda a liberdade como pauta para a ação, a possibilidade de existir em completude. As “lágrimas cristalinas” são compartilhadas por todas as mulheres que sofrem as mesmas violências e opressões imputadas pela sociedade patriarcal, sejam elas *Mjibas*, Zapatistas,⁴ Africanas, Indígenas e Latinas.

No poema, a autora desloca a representação do estigma para a emancipação, a fim de conferir à mulher negra outros lugares de enunciação, ocupando o centro da ação e do discurso literário, como aquela que possui a beleza libertária, que toma posse de sua vida e da liderança de sua coletividade. Se outrora *assujeitada* pela tradição literária, a figura feminina é *ressignificada* e não se deixa mais subalternizar.

As mulheres deflagradas no poema estão unidas pela dor, mas também pelo afeto, pela empatia e pela luta que são retratados por esse eu lírico feminino quase heroico, que, como portador da voz delas, traz ao leitor o descortinamento e a importância do discurso poético como espaço simbólico e político da alteridade. Porque a dor e a desigualdade, como afirma a autora, são as mesmas nas estribeiras do mundo, sendo compartilhadas e denunciadas por meio do poema. Segundo Sara Ahmed, a raiva não deve ser compreendida apenas como uma emoção exagerada, mas como uma forma de resistência, de se opor àquilo que oprime e encontrar motivação para reagir. Ela é uma possibilidade de nos mover para além das histórias de opressão sem uma postura inocente. A raiva pode ser compreendida, segundo a estudiosa, como uma resposta para a injúria, um jeito de dizer que as múltiplas violências sofridas não podem ser temporizadas e requerem reparação, além de ser compreendida como uma maneira de construir o futuro livre dessas práticas violentas e de transformar a dor em conhecimento (AHMED, 2003, p. 246-247).

4. O movimento zapatista eclodiu no México após o governo incorporar os povos indígenas do país ao projeto de estado sem verificar a diversidade desses povos e vive até hoje em luta armada para garantir os direitos desses povos, conforme estudos de Waldo Lao Fuentes Sánchez, no artigo *O movimento Zapatista: na construção da sua autonomia* (2015). Assim como as *Mjibas*, as mulheres zapatistas também lutam pela libertação de seus povos.

Esconder o que nos move a ter raiva não constrói e não motiva a mudança que se espera das estruturas patriarcais; reconhecer a raiva como um afeto poderoso que conecta os corpos das mulheres entre si ou com o mundo possibilita respostas às agressões e violências sofridas, que não necessariamente estão atreladas à revanche. Revidar discursivamente não significa odiar o que oprime, mas responder à opressão. Por isso, para além de resistir, a poética de Elizandra Souza revela outro caráter importante, o de que é preciso revidar. Revidar para que as mulheres periféricas e marginalizadas possam ser ouvidas, para que suas dores possam ser reveladas.

No poema “Em Legítima Defesa”, a violência física sofrida por mulheres periféricas é denunciada, e, mais do que isso, ocorre uma virada de placar surpreendente:

Só estou avisando, vai mudar o placar...
Já estou vendo nos varais os testículos dos homens,
Que não sabem se comportar
Lembra da Cabelereira que mataram, outro dia,
E as pilhas de denúncias não atendidas?
Que a notícia virou novela e impunidade
É mulher morta nos quatro cantos da cidade...
(SOUZA, 2012, p. 48).

A não aceitação da violência sofrida, deflagrada nas primeiras estrofes, vem acompanhada da punição dos homens que não sabem se comportar e por isso têm seus testículos expostos, pendurados em varais. Corpos de mulheres são empilhados como se empilham as denúncias, e as violências são romancizadas pela televisão sem qualquer problematização mais acurada. Conforme evidenciado nos primeiros versos do poema, o crescimento da violência de gênero é negligenciado pelos órgãos de justiça, mulheres têm morrido pelos quatro cantos da cidade e nada é feito. Por isso, a solução encontrada pelo eu lírico é fazer justiça com as próprias mãos.

O poema procura desconstruir o mito da mulher sacralizada, mãe e resiliente, capaz de sofrer as mais cruéis violências físicas e de gênero e aceitar calada. Deslocadas da fragilidade reducionista comumente associada às mulheres, elas deixariam o lugar de passivas, assumiriam a força física e psicológica das relações de poder e subjugariam os homens. Matariam, sem pudor e arrependimento, aqueles que ousassem lhes tomar a autonomia adquirida, que tentassem objetificá-las e agredi-las. A crescente do poema constrói os versos em uma indignação coletiva que é afeita a todas as mulheres. A última estrofe surpreende o leitor e evidencia de que maneira se daria o revide:

Só estou avisando, vai mudar o placar...
Dizem, que mulher sabe vingar
Talvez ela não mate com as mãos, mas mande trucidar...
Talvez ela não atire, mas sabe como envenenar...
Talvez ela não arranque os olhos, mas sabe como cegar...

Só estou avisando, vai mudar o placar...
(SOUZA, 2012, p. 48-49).

O verso “Só estou avisando, vai mudar o placar...” principia todas as estrofes, dando fluidez e ritmo aos versos e ao encadeamento da ideia. A repetição é uma maneira de inscrever o reforço do eu poético e dar a certeza de que haverá resistência e luta frente às agressões vividas. A representação da figura feminina como incapaz de crimes e premeditações é desconstruída, revelando uma arquitetura consciente e bem planejada do revide. Capazes de mecanismos diferentes de tortura, elas não perderiam, nem mesmo nos atos mais sórdidos e cruéis, o poder de governar suas próprias vidas.

Essa imagem se gesta não na perspectiva da violência gratuita e desmedida, mas como forma de resposta à reiterada opressão sofrida. No poema, a mulher, em especial negra e periférica, na qualidade de oprimida, revida as agressões. Segundo Tennina, o que ocorre, por um lado, é uma inversão de papéis, em que o eu lírico configura-se como a “testemunha representante de um eu plural, nesse caso das mulheres agredidas das regiões periféricas. Por outro lado como em todo texto testemunhal, existe aqui um inimigo comum a ser enfrentado: os homens agressores [...]” (TENNINA, 2017, p. 214). O discurso transgressor do poema se dirige ao espaço simbólico da masculinidade opressora, da estrutura falocêntrica em que a sociedade patriarcal está galgada, estrutura que oprime e mata mulheres por meio da cultura do estupro e do *feminicídio*.

Vimos até aqui as desconstruções promovidas por Elizandra Souza, que rechaça os padrões hegemônicos de representação, que exalta a ancestralidade e que desloca o leitor para uma literatura que privilegia a vivência de mulheres periféricas. Vimos, ainda, como vai sendo construída e ressignificada a figura feminina em sua obra poética, sob o signo do empoderamento, da emancipação e da resistência. Diferentemente das representações mediatizadas da mulher periférica, desvalorizadas e subalternizadas, aqui elas aparecem como mola propulsora para a ação. Elizandra Souza coloca a mulher periférica como sujeito de um discurso que é político, literário, estético e social, e que, principalmente, não se deixa assujeitar.

Considerações finais

A “ideia de que o corpo da mulher tem fronteiras que não podem ser invadidas é bastante recente” (WOLF, 1992, p. 360), por isso se tem uma noção bastante naturalizada de que não é grave violentar, humilhar, desacreditar, mutilar e matar o corpo da mulher, pois este seria considerado abjeto e subalterno, de menor importância.

Os versos inscrevem nos poemas, ora analisados, a *oralitura* da performance coletiva das mulheres nos saraus, que, por meio da vocalização e da problematização, não se deixam subjugar, que rechaçam a ideia de ter apenas um dia de respeito, dignidade e alteridade. Mais uma vez, o corpo, como lugar de disputa, de memória, de práticas sociais, é levado para a literatura a fim de deflagrar o cotidiano de situações de violência que são enfrentadas por essas mulheres periféricas.

Se “a mulher não é definida nem por seus hormônios nem por seus instintos e sim pela maneira por que reassume, através de consciências alheias, o seu corpo e sua relação com o mundo” (BEAUVOIR, 2009, p. 928), parece pertinente dizer que Elizandra Souza reassume a consciência, o corpo, a voz, o discurso e o espaço da mulher periférica de maneira crítica e irreversível. Ao reelaborar o “eu” em seus poemas, revelando a coletividade das mulheres periféricas, e trazer as questões de gênero para o centro da discussão (interseccionalizadas pelas questões de classe e raça), a autora rechaça a teoria biologizante amplamente criticada por Beauvoir, em que a mulher é configurada apenas como um mero receptáculo a serviço da reprodução, e desconstrói o lugar dela dentro na sociedade e da literatura tradicionais.

O corpo, revelado nas análises, é o espaço simbólico da luta e da resistência, desconstruído, que resiste aos estereótipos tradicionais opressores, às normas de gênero naturalizadas consideradas como padrão, que em performance grafa e inscreve na literatura uma outra forma de representação. E se reconstrói como um espaço de afeto, empoderamento e emancipação que nos possibilita escutar a voz das mulheres periféricas e assim romper o silêncio compulsório em que foram colocadas.

Referências

AHMED, Sara. Feminist futures. In: EAGLETON, Mary. *A Concise Companion to Feminist Theory*. London: Blackwell, 2003. p. 236-254.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRAGA, Amanda Batista. *História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas*. São Paulo: EdUFSCar, 2015.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

_____. Mulheres em movimento. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 149-168.

CASTRO, Silvia Regina Lorenzo. Elizandra Souza: escrita periférica em diálogo transatlântico. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 49, p. 51-77, set-dez. 2016.

COLLINS, Patricia Hills. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman, 1990.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) da dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros (Org.). *Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, jul-dez 2009.

FAUSTINO, Carmem; SOUZA, Elizandra. *Pretextos de mulheres negras*. São Paulo: Coletivo Mjiba, 2013.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 400-416.

GROSZ, Elizabeth. Corpos reconfigurados. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 14, p. 45-86, jan-jun 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MARTINS, Leda. O feminino corpo da negrura. *Aletria – Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 4, p. 111-121, out 1996.

_____. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, jun. 2003.

RIBEIRO, Djamila. *O empoderamento necessário*. Geledés: Instituto da Mulher Negra. 31 jul. 2015. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/o-empoderamento-necessario/#gs.null>. Acesso em: 5 out. 2016.

RIBEIRO, Djamila. A questão das mulheres negras precisa ser central. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 21-26.

SÁNCHEZ, Waldo Lao Fuentes. O movimento zapatista: na construção da sua autonomia. *Diversitas*. São Paulo, n. 4, p. 216-241, mar-set 2015.

SHOWALTER, Elaine. *Anarquia sexual: sexo e cultura do fim de siècle*. Trad. de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Fabiane Carneiro da. Águas da Cabaça: escrita de mulher-rio que não corre sozinha. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/news.asp>>. Acesso em: 9 set. 2017.

SOUZA, Elizandra. *Punga*. São Paulo: Toró, 2007.

_____. *Águas da cabaça*. São Paulo: Ed. do Autor, 2012.

TENNINA, Lucía. *Cuidado com os poetas!:* literatura e periferia na cidade de São Paulo. Trad. de Ary Pimentel. Porto Alegre: Zouk, 2017.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza:* como as imagens são usadas contra as mulheres. Trad. de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

LEITURA FEMININA DE ANA CRISTINA CESAR: o desejo inventado no tirano

ANA CRISTINA CESAR'S FEMALE READING: *the desire invented in the tyrant*

Erica Martinelli MUNHOZ¹

RESUMO: O presente artigo discute dois problemas de leitura observados na obra de Ana Cristina Cesar: o impasse em relação à definição de certa literatura como feminina ou de mulher, e a intertextualidade, entendida como problema na medida em que se torna labirinto de referências que enreda o leitor em estratégias retóricas. Compreendendo tais impasses não separadamente, mas como caminhos possíveis de saída um para o outro, buscam-se possibilidades criativas para ambos. Propomos aqui uma leitura de traços específicos da intertextualidade entre a autora e a tradição literária, evidenciando um modo particular de leitura dessa tradição majoritariamente masculina: leitura a partir da situação da mulher. A partir de discussões teóricas de Luce Irigaray e Simone de Beauvoir a respeito da linguagem feminina e da constituição negativa feminina, pretendemos entender como a poeta dialoga com vozes da tradição, reproduzindo e recontextualizando obras centrais, criando saídas criativas, cortando fendas e inserindo sua voz feminina no jogo literário da tradição. Como exemplo desse processo será analisado mais detalhadamente o poema “Ulysses”, publicado postumamente em *Inéditos e Dispersos*, 1985.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Leitura. Intertextualidade. Tradição. Mulher.

ABSTRACT: This article discusses two reading issues observed in the poetic works of Ana Cristina Cesar: the impasse regarding the definition of a certain literature as female/feminine, and the constant presence of intertextuality in the poet's work, which may become a labyrinth of references for the reader. Understanding these two issues not separately, but each impasse as a possibility of exit for the next, the article aims at a creative approach to both issues. What we propose is a reading of aspects of the intertextuality in Ana Cristina's work as a particular mode of reading, characteristic of a feminine view upon a mainly masculine literary tradition. With the aid of works by Luce Irigaray and Simone de Beauvoir regarding feminine language and woman's negative constitution, we seek to understand how this Brazilian poet of the late 1970s and early 1980s creates a poetic dialogue with voices of the literary tradition, reproducing and recontextualizing central works, creatively cutting slits and inserting her own feminine voice. As an example of this process we will analyze more intently the poem “Ulysses”, published in the 1985 posthumous collection *Inéditos e Dispersos*.

KEYWORDS: Poetry. Reading. Intertextuality. Tradition. Woman.

Coube a diversos críticos a tarefa de analisar, em maior ou menor especificidade, relações de intertextualidade na poesia de Ana Cristina Cesar, poeta carioca considerada parte da geração mimeógrafo, da década de 70 e início dos

1. Mestre e doutoranda em Teoria e História Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. ericammz@hotmail.com.

anos 80. Viviana Bosi, em *Tal ser tal forma*, artigo de 2004, e Michel Riaudel em *Carta de Paris: ao pé da letra...*, que discute o diálogo da autora com Baudelaire em “Carta de Paris”, são apenas dois exemplos. Além da longa discussão travada a esse respeito por Maria Lucia de Barros Camargo no capítulo “Vampiragens” do livro *Atrás dos olhos pardos: uma leitura da poesia de Ana Cristina Cesar*, tese de doutorado escrita pouco tempo após a morte da poeta, e publicada como livro em 2003. Mesmo o conhecido ensaio *A recente poesia brasileira*, de Benedito Nunes, se refere à “conversão de cânones, esvaziamento de sua função normativa, em fontes livremente disponíveis com as quais incessantemente dialogam os poetas” (NUNES, 1991). Esse movimento, atribuído por Nunes à poesia contemporânea brasileira, em especial a partir dos anos 80, é visível na escrita de Ana Cristina Cesar, como tantos críticos atestam. Porém, nos interessa no presente artigo demonstrar que há algo na sua forma de ler os autores da tradição, e retomá-los, que poderá ser pensado a partir da questão do feminino. A questão do feminino nos parece produtiva no sentido da problemática da alteridade constitutiva, apostando, como gesto poético de Ana Cristina Cesar, na construção de um modo de ler particular da posição da mulher.

Podemos iniciar essa reflexão pela pergunta: ler ou não a mulher em Ana C? Talvez seja possível responder tal pergunta a partir dos próprios textos críticos da autora, em dois dos quais o impasse do feminino na literatura se apresenta e se performa. Essa angústia faz parte da problemática que tensiona a escrita de Ana Cristina Cesar: afirmar-se ou não mulher dentro da literatura. É preciso, certamente, tomar cuidado com as classificações estereotípicas da literatura produzida por mulheres. A própria poeta, em seu artigo *Literatura de mulher: essa palavra de luxo*, de 1979, discute a recepção de duas importantes poetisas do modernismo brasileiro (Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa), trazendo à tona a discussão das temáticas consideradas femininas, relacionadas a imagens românticas, ao etéreo, inatingível, etc. É um ensaio contraditório e errante, em que Ana Cristina se debate com a questão de afirmar ou não o gênero das autoras na leitura, e, como é comum em seus textos, parece se decidir por ambos, recolocando de forma performativa a questão para o leitor. Em determinado momento do ensaio, Ana C assume a voz que defende que “procurar uma poesia feminina é uma ideia de homens (...)”, argumentando: “Diante de um livro de versos, não olhemos quem escreveu, abandonemo-nos ao prazer.” (CESAR, 1999, p. 227). Porém essa afirmação se contradiz no parágrafo seguinte: “Não adianta, as mulheres escritoras são raras e o fato de serem mulheres conta.” (idem), apontando para uma proposta ensaística que coloca em tensão

as diferentes vozes dessa discussão. No final do artigo, num item intitulado “Er-rata”, termina por afirmar que a poesia feminina contemporânea mostra um outro lado da moeda das características anteriormente esperadas do feminino, que inverte o jogo sem sair dele: “A produção de mulher fica novamente problemática.”, e conclui: “Não, essa discussão toda não fica tão rapidamente anacrônica.” (idem, p. 231). O tema será retomado no artigo de 1982, *Riocorrente, depois de Eva e Adão...*, no qual aprofunda a estratégia das diversas vozes em discussão, propondo também a presença da fictícia personagem feminista Sylvia Riverrun (referência mista entre Sylvia Plath e James Joyce²), sem propor uma solução ou um posicionamento claro, mas retomando o gesto: dar voz(es) à questão, não deixar que decantem as perspectivas, evitar o silêncio. A questão da literatura de mulher aparece, portanto, como problemática importante para a autora, por mais que esta, como afirma Cristina Henrique da Costa, não tenha suficiente embasamento teórico para um resposta no escopo da teoria. Interessa mais (à autora e a seus leitores) o que a questão produz para ela no campo poético³.

O impasse manifestado por Ana Cristina Cesar nesses dois textos críticos remonta para fora da questão específica do feminino na literatura: a questão tem seu pano de fundo na complexa constituição da identidade feminina, que atravessa a cultura. Por mais que não interesse buscar respostas para a literatura contemporânea na origem atávica dessa questão, se é que ela existe, é possível retornar à manifestação filosófica dessa problemática em um dos textos fundantes do feminismo como o conhecemos hoje: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, como será discutido adiante. Vale adiantar, porém, que diante de tal questão, que não se pretende resolver de forma simples, escolhemos aqui um posicionamento que pretende encontrar uma forma de falar em mulher na literatura, e em literatura feminina, procurando, contudo, não reproduzir o reducionismo de certa crítica, ou do senso comum. Propõe-se uma leitura da autora em questão que entenda essa presença em aspectos da sua escrita sem reduzi-la aos dois lados da moeda, apontados pela própria Ana Cristina Cesar no artigo mencionado. A saber: a literatura feminina do etéreo, da leveza e da perfeição, associada a Cecília Meireles, por exemplo, nem a literatura feminina que “berra na sua cara tudo o que você não poderia jamais esperar da senhora sua tia” (CESAR, 1999, p.231). A

2. Riverrun é a primeira palavra de *Finnegans Wake*, de James Joyce, como a própria Ana Cristina faz questão de revelar no título do artigo: “Riocorrente, depois de Eva e Adão”, publicado na Folha de São Paulo, em 1982. (CESAR, 1999, p.241).

3. “Como ocorre também com outros poetas, o embasamento teórico de Ana Cristina Cesar é insuficiente para decidir no plano teórico esta difícil questão. O problema é lutar pelo ponto de equilíbrio poético, e não teórico, entre a economia da linguagem existente e a exploração de mudanças.” (COSTA, 2014, p.15).

proposta de leitura aqui desenvolvida se baseia, por um lado, no aprofundamento justamente desse impasse entre dizer-se e não se dizer mulher, ler e não ler mulher na produção poética da autora, e por outro lado na possibilidade de saída que a relação de intertextualidade em sua poesia pode oferecer para esse impasse, por meio de uma mimese criativa e, queremos crer, transformadora.

O impasse referido, portanto, se configura da seguinte maneira: Por um lado, a que nos serve definir a obra de uma autora como feminina, se tal definição será recebida como menor, inferior à obra de um autor homem? Ou seja, a que nos serve marcar a diferença se esta será vista como uma forma de enquadrar a literatura dita de mulher em uma série de estereótipos e modos de escrita redutores? Por outro lado, se não há marca de diferença não estamos correndo o risco da ocultação? O risco de deixar para lá uma discussão profundamente necessária para a mulher no meio literário e acadêmico? É uma ilusão acreditar que haveria algum tipo de abrigo contra a opressão na suposta neutralidade de uma linguagem que recusasse em absoluto a diferenciação por gênero, seja na literatura ou em outros âmbitos da cultura, já que o suposto neutro se configura, no estado atual de coisas, como nos mostra Beauvoir, como masculino, ocultando a mulher. A ideia de que literatura feminina seja uma denominação limitadora, associada a uma lista de adjetivos estereotípicos da feminilidade, ou entendida como por vezes “menos séria”, além de reflexo de uma estrutura cultural androcêntrica, garante também a continuidade de tal estrutura. Contudo, a quê nos serviria eliminar como um todo a ideia de literatura feminina, e portanto talvez a reflexão mesma a respeito de tal configuração cultural secularmente constituída? É pouco produtivo evitar tal limitação a partir da eliminação da ideia de feminino da literatura, ou seja, do ocultamento da ideia de mulher. Ao nos negarmos a falar em literatura de mulher não estamos acabando com a redução da literatura feminina a seus estereótipos, mas apenas deixando de ver o termo mulher. Para evitar que se diga “literatura de mulher é assim”, deixamos de dizer “literatura de mulher” como um todo.

Sem dúvida a mulher é, como o homem, um ser humano. Mas tal afirmação é abstrata; o fato é que todo ser humano concreto sempre se situa de um modo singular. Recusar as noções de eterno feminino, alma negra, caráter judeu, não é negar que haja hoje judeus, negros e mulheres; a negação não representa para os interessados uma libertação e sim uma fuga inautêntica. (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

Recusemos, pois, a noção de eterno feminino, e recusemos, portanto, eterno feminino na literatura, ou seja, os vícios estereotipados da crítica ao tratar como menor a literatura feita por mulher. Por outro lado, não interessa a nós (as

interessadas) dizer que não há literatura de mulher, tirar o feminino da equação como um todo, desviando da questão e, como para Beauvoir, fugindo inautenticamente de um problema que nos atravessa.

Na leitura de *O segundo sexo* apresenta-se a ideia de que o homem é o **um** a partir do qual a mulher se diferencia, tornada **outro**. A relação de alteridade, está claro para a autora, retomando Lévinas, faz parte do modo como se constituem as sociedades humanas, já que estruturar-se como grupo significa opor-se, definir aqueles que estão de fora do grupo. Porém tal relação de alteridade não se dá de modo recíproco na relação entre homem e mulher, ao contrário de outras relações de alteridade às quais se refere a autora, como no caso do estrangeiro, por exemplo. A situação da mulher é a de um outro que não se torna um, está sempre numa posição definida a partir do homem. A partir dessas afirmações torna-se necessário para a mulher justamente esse gesto metalinguístico de buscar-se, refletir a respeito da sua possibilidade de existência enquanto sujeita, enquanto **um** na relação de alteridade. Porém esse gesto não é óbvio nem simples, e interessa buscar, a partir da leitura de autoras de teoria feminista e literatura de mulher, entender justamente como e mesmo se ele se realiza, se é possível afirmar a mulher, afirmar-se enquanto mulher.

Existe, em *O segundo sexo*, certa dimensão metalinguística, já que a autora afirma a necessidade feminina de começar o seu processo de auto-definição pela frase “sou uma mulher” (idem, p.10), o que não ocorre com o homem, que não tem a necessidade de definir-se a partir de nenhum sexo: é o essencial, o neutro. Essa dimensão de seu texto interessa à nossa proposta pois pode ser uma chave para a interpretação do que seja esse lugar que chamaremos de feminino da escrita, ou da leitura. Em parte a condição da mulher se define aqui justamente pela necessidade desse gesto que a própria escrita de *O segundo sexo* representa: a busca da significação do lugar da mulher, e mais que isso, do lugar possível em relação à sua desejada emancipação, que passa, justamente, pelo aprofundamento no impasse ao qual nos referimos anteriormente. O problema da mulher não se soluciona, já que esta “aparece como negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade” (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Afirmar-se mulher é limitar-se, afirmar-se de forma negativa. Porém a saída pelo silêncio é falaciosa, de forma que a única possibilidade de escapatória parece estar justamente no gesto metalinguístico de expor o impasse, dizer-se mulher desse modo específico que é: dar a ver o impasse presente nessa afirmação negativa.

A leitura da obra poética de Ana Cristina Cesar também pode ser proposta nesse sentido, lendo nela os gestos metalinguísticos em que dizer-se enquanto mu-

lher é tema que se debate, em ambos sentidos, já que em sua escrita as afirmações do eu, em especial em relação ao gênero, se dobram em negativas. Em *A teus pés* lemos: “Eu nem respondo. Não sou dama nem mulher moderna/ Nem te conheço.” (CESAR, 2013, p. 81), no poema seguinte: “recomendo cautela. Não sou personagem do seu livro e nem que você queira não me recorta no horizonte teórico da década passada” (idem: 82). O sujeito se esquia em construções retóricas que propõem leituras contraditórias e sem possível decifração, mantendo com o leitor uma relação de incompreensão, impossibilitando que este afirme, determine, defina a quem está lendo, tanto em termos de geração (no sentido da crítica literária), quanto em termos de uma definição senso-comum de mulher: nem dama nem mulher moderna. As afirmações pela negativa se inserem justamente no espaço do impasse da locução feminina, onde dizer-se mulher é dizer-se negativamente, determinar-se é limitar-se, e a fuga performada dessa limitação é um beco de desafirmações. A recomendação de cautela não deve ser ignorada: é preciso, de fato, cautela para a leitura de uma poesia que propõe becos sem saída, cautela para não se enredar sem volta nas armadilhas retóricas desse impasse do feminino.

No poema “16 de Junho”, de *Cenas de abril*, temos algo um pouco diferente: “Posso ouvir minha voz feminina: estou cansada de ser homem.” (idem, p. 32) Há, por um lado, uma afirmação de masculinidade de um sujeito feminino (gênero feminino do adjetivo: *cansada*). Masculinidade esta, porém, da qual a voz da enunciação parece estar justamente cansada, insatisfeita. Novamente a proposta para o leitor é contraditória: homem ou mulher? Ou se trata justamente do cansaço da mulher de ser incluída (inclusive por si mesma) no neutro-masculino, que a reduz, pretendendo universalizar? Para existir enquanto mulher num universo resguardado para homens (a literatura sendo apenas um exemplo desses espaços), é preciso ser entendida como homem? Mas essa posição traz cansaço, desgaste. O verso é crítico da dualidade, e também do lugar do neutro, de onde se quer sair. Em *Mulher: uma essência vazia mas resistente?* Cristina Henrique da Costa afirma: “Assim como o pensamento neutro é homem – é preciso aceitar as consequências lógicas dessa premissa –, o pensamento crítico do neutro é mulher.” (COSTA, 2014, p. 13).

Ainda no mesmo artigo, Costa levanta a possibilidade de ler Ana Cristina Cesar como Tirésias-mulher. Procuremos entender tal proposta a partir do exemplo poético acima: tendo passado a ser homem (já que, em princípio, é aceitando a condição de apagamento feminino dentro do neutro que a mulher encontra poucos espaços na sociedade), parece haver nesse sujeito singular o desejo de tornar a ser mulher. Mas não é a mesma mulher **primeira**, há algo de novo: a **voz feminina** ouvida por ela aparece como um anúncio, manifestação do femi-

nino que retorna. O lugar de tal voz no poema da autora é ambíguo: algo inevitável que se anuncia? Algo negativo que se desejaria evitar? Ou, pelo contrário, a voz feminina se anuncia como resgate, saída? O verso de Ana Cristina parece apontar na direção da segunda opção, apesar de manter-se a ambiguidade, já que o eu feminino do texto está cansada de ser homem. Em *Inéditos e dispersos* um poema nesse tema salta aos olhos a começar pelo título:

TODA MULHER
a coisa que mais o preocupava
naquele momento
era estudo de mulher

toda mulher
dos quinze aos dezoito

Não sou mais mulher.
Ela quer o sujeito.
Coleciona histórias de amor.
(CESAR, 2013, p. 240).

O título evoca o contrário das negações anteriores: é mais do que uma definição, é a generalização, universalização. Não se trata mais de negativas, aqui se inicia uma afirmação drástica, e não mais de uma mulher específica, do **eu**, mas de **todas**. Contudo, a frase não se completa: toda mulher o quê? Trataria então, o poema, de definir, em si, aquilo que faria parte constitutivamente de toda mulher? É fácil ler ironia nessas palavras que se parecem com o início de um artigo de revista feminina, e evocam uma voz masculina que vem para definir e generalizar a mulher. O masculino, aliás, aparece logo em seguida: “a coisa que mais o preocupava / naquele momento / era estudo de mulher”. Estudar, definir, entender mulher retorna aqui como tarefa masculina, lembrando Beauvoir: a mulher se define a partir do homem, e por causa dele. Além disso, a recusa das negativas logo se desfaz, já que na última estrofe lemos: “Não sou mais mulher.” Ambos poemas manifestam, performam, de modos diferentes, mas sempre a partir das dobras entre gêneros, negativas e becos sem saída da constituição do indivíduo (indivíduo?), novamente o impasse de **dizer-se mulher**.

Por vezes encontramos nos poemas da autora um sujeito que se define afirmativamente, mas, ao menos em se tratando da questão do gênero na obra da poeta, estamos quase sempre no terreno da negativa, ou do disfarce, daquilo que dá a ver uma coisa e afirma outra, como é o caso desse poema curto editado em

Inéditos e Dispersos: “sou uma mulher do século XIX / disfarçada em século XX” (idem, p.247). Semelhante ao trecho mencionado de *Inverno europeu*, “mulher do século XIX” e “mulher do século XX” podem fazer as vezes da mulher moderna e da dama no poema anterior, agora escolhida como espécie de identidade secreta, por trás do disfarce de século XX. Os temas que Ana Cristina discutia no ensaio “Literatura de mulher: essa palavra de luxo” aparecem em sua poesia retomando a ideia: nenhuma das caracterizações da **poesia feminina** será suficiente para libertar a figura da mulher da impossibilidade de afirmação. Aqui a estratégia retórica é diferente do momento em que o leitor não pode escolher nem uma nem outra, mas não se vai muito longe, na medida em que o que se sublinha é o disfarce: a ideia de não ser o que se parece, de identidade velada. Não há revelações por trás do véu. É preciso que se leia algo para além dos meandros e melindres.

Como compreender a questão da subjetividade numa poesia que constrói tantas afirmações do *eu* pela negatividade? Ora, tendo em vista a perspectiva da filosofia de Simone de Beauvoir, é possível ler esses gestos como manifestação literária dessa constituição feminina que se debate com o impasse e as dobras auto-reflexivas, sempre posta como esquiva, impossível de definir sem reduzir. O gesto se sustenta também por estratégias retóricas que permitem ao leitor pouco ou nenhum fio da meada para seguir. Ler, nos exemplos acima, uma espécie de espelho estético/poético dos impasses e armadilhas da problemática feminina não significa que haja, nesses exemplos, uma proposta de saída. Pelo contrário, nessa hipótese o que se tem é ainda um labirinto: o leitor se vê perdido dentre tudo o que a poeta “não é”, o impasse se explicita, mas não se resolve. Poderá, então, algo ser construído, na poesia de Ana Cristina Cesar, a partir da questão feminina, que possibilite uma saída criativa, ou apenas espelha-se a negatividade constitutiva da mulher? É nesse momento que devemos voltar os olhos para a questão intertextual, par as *vampiragens*, arriscando um sim em meio a tantos não, e apostando, para isso, na relação com os outros autores, com a tradição, na constituição ainda a partir do outro. Vejamos.

Como já mencionada, a questão da intertextualidade é tema importante em Ana Cristina Cesar, estudada por Maria Lucia de Barros Camargo no capítulo “Vampiragens” em *Atrás dos olhos pardos*. O termo utilizado pela autora está na própria poesia de Ana: “remorso de vampiro” (idem, p. 49) e se refere, segundo Camargo, a um gesto diferente do antropofágico, que deglute e destrói. A metáfora do vampiro invoca outros campos semânticos, como a ideia do duplo, que

reforça ambiguidades, vida e morte, além de enfatizar relações de duplicidade como feminino/masculino (CAMARGO, 2003, p.148). O gesto da *vampirização* envolve, segundo Camargo, além da apropriação de parte do outro para si mesmo, uma transformação do outro, do vampirizado, em um ser similar (o vampiro transforma suas vítimas também em vampiros, seres ambíguos entre a vida e morte). A interpretação proposta pela autora desse *modus operandi* parece produtiva para pensar os pontos específicos dessa “nova forma de ler”⁴, que é também forma de escrever da autora.

Na edição póstuma *Inéditos e dispersos*, em especial na subdivisão que se trata dos textos escritos entre 1979 e 1982, é possível encontrar uma série de exemplos de referências mais ou menos explícitas a obras da tradição literária, bem como referências do universo pop. Rapidamente o leitor percebe que há diálogo com uma quantidade tamanha de textos e vozes que o jogo enigmático não pode seguir sem que o leitor se perca: “castillo de alusiones/ forest of mirrors” (CESAR, 2013, p. 101) Das menções à leitura de Katherine Mansfield (“Me vi num trem atravessando a Escócia e lendo um conto de KM.” (“back again”, p.221), “ver moral instrutiva no conto de KM”, (p.224), ou Jane Austen (“Leio Jane Austen”, p.225), menção a “folhas da grama” lembrando Walt Whitman em “O que vejo daqui” (p.223), até trechos de Conan Doyle, ou a brincadeira de citar T. S. Eliot atribuindo a referência posteriormente a Eliot Ness, agente do tesouro americano, figura pública que se tornou personagem de série policial (“Eliot Ness quem disse, gogô bird, pássaro gogó!”, p.216). A lista é infundável, e a enumeração investigativa sedutora, porém infrutífera: “moeda falsa”⁵. Interessa então resistir ao canto da sereia/esfinge dos enigmas da *vampiragem* de Ana Cristina, e propor uma leitura dessa escrita que anda lado a lado com a leitura, encontrar nela um foco específico, um rumo ao impasse da constituição feminina. Leiamos a *vampiragem* como um gesto que abre para o leitor um campo contraditório e labiríntico, mas que aponta em direções de saída, ou ao menos, talha fendas na pedra.

Na mencionada subdivisão de *Inéditos e dispersos*, podemos encontrar um exemplo que parece ensaiar a transição que nos interessa, o curtíssimo poema “a

4. “O texto como palimpsesto. Constatação da impossibilidade do ‘novo’, da inexistência da originalidade absoluta. Novo será o modo de desentranhar a própria palavra tecida na palavra alheia. Novo será o modo de ler.” (CAMARGO, 2003, p.144).

5. “[...] a falsa bomba hidráulica que quase amassou o cliente de Holmes que acabou perdendo o polegar porque afinal se tratava de dinheiro falso.-/ Atenção, o Bliss que te amassa a cabeça é/ moeda falsa.” (CESAR, 2013, p.224).

gente sempre acha que é/ Fernando Pessoa”⁶ (idem, p. 243). Novamente o tema da subjetividade que não se afirma, ou que esquiva das afirmações de si. O plural (“a gente”) torna a afirmação inclusiva porém vaga, e a afirmação é contraditória: o sujeito a um só tempo pensa ser e tem a consciência de seu engano. O poema é indiscutivelmente pessoano, aliás. Existe um tom de auto-deboche, do sujeito que reconhece sua própria arrogância ao querer comparar-se ao consagrado poeta. A severa negação implícita desse lugar de igualdade vem reforçada pela palavra *sempre*, e pelo plural inclusivo: a sensação é de uma condição de existência, ciclo que repete, de achar que é, e não ser. A questão do gênero está presente: é a autora, mulher, na posição de sempre achar que é e não ser o consagrado poeta. Mas o jogo é interessante justamente porque, nessa afirmação de não saber de si e pensar que é o poeta, Ana Cristina Cesar está em diálogo com os temas caros ao próprio Pessoa. No curto poema mimético Ana Cristina Cesar também está sendo Fernando Pessoa. E isso possibilita um jogo que parte de uma posição de aparente inferioridade com o poeta, ensaio de existência que desejaria ser como o grande Pessoa, mas desiste, denunciando o ridículo de seu pensamento. Mas é justamente ao fazer esse gesto que consegue, em tão poucas palavras, apropriar-se de uma das marcas mais conhecidas do poeta em questão, o poeta dos heterônimos. É preciso fazer a pergunta: o poema resvala, como os outros exemplos citados, ainda no impasse sem solução? Talvez seja ainda um exemplo demasiadamente breve para um movimento de saída, mas é possível reconhecer o ensaio: Fernando Pessoa é alguém concreto, não mais apenas *homem*, e a partir da concretude de sua poesia Ana Cristina começa a esboçar, pela apropriação do espaço de enunciação do poeta, um lugar de leitora que joga com a posição do feminino e seu limite. Além disso, existe aqui o esboço de uma possível cumplicidade, coletividade: “a gente” inclui o leitor, e esse leitor, mesmo que não seja factualmente

6. Como *Inéditos e Dispersos* se trata de uma edição póstuma a partir de cadernos, rascunhos e textos acabados mas não publicados em vida, é importante apontar que o estatuto do poema é definido, para diversos desses textos, inclusive este, pelo olhar de leitor de Armando Freitas Filho, organizador da obra. Nos rascunhos podemos ler o “poema curto” aqui citado, rabiscado nas margens de outro poema, em posição vertical na página. Alguns argumentos, no entanto, sustentam nossa escolha por ler essa curta afirmação como manifestação poética. Em primeiro lugar, as características dos rascunhos, manuscritos e datiloscritos da poeta nos permitem afirmar que, em diversos casos, poemas, anotações e rascunhos se misturam, de forma a não ser possível diferenciar categoricamente (ver *Até segunda ordem não me risque nada*, de Flora Sussekind, 1995). Além disso, há textos que podem, mais evidentemente, ser lidos enquanto poemas, cuja presença nos rascunhos é similar a essa posição nas margens da folha. De outro lado, é possível ler também em poemas publicados em vida por Ana Cristina, afirmações desse tipo, que refletem de forma cotidiana e irônica a respeito de identidades poéticas, além de jogos com a discussão sobre a própria literatura (como é o caso de “primeira lição”, em *Cenas de Abril*: CESAR, 2013, p. 18). De modo que a leitura desses curtos versos como escrita poética não destoaria das propostas da autora. Por fim, o fato do estatuto de poema ser conferido a esses versos por Armando Freitas Filho não os desqualifica para a nossa leitura, porque nos interessa justamente a importância da posição do leitor e da leitora na obra da autora, e esse interesse não se reduz à leitora Ana Cristina. Nesse caso dialogamos, além de com a leitora-poeta Ana Cristina Cesar, como leitor Armando Freitas Filho.

mulher, toma uma posição de *leitora*, caso escolha se incluir no poema, identificar-se com a posição feminina da voz da enunciação.

O exemplo acima parece ensaiar esse processo de saída, já que mulher não se constitui como eu, mas talvez se esboce enquanto nós, que se define a partir do masculino, porém transforma as palavras dele, transformando-se nele e negando que haja de fato a transformação. O gesto mimético é ainda demasiadamente tímido, porém, para que se possa verificar uma transformação, ou criação imaginativa. É, no entanto, esse o sentido em que a apropriação, as *vampiragens* de Ana Cristina Cesar podem apontar para uma política de leitura e (re)escrita criativa, a partir do impasse feminino. Vejamos mais detalhadamente essa ideia de re-escrita e mimese crítica.

Em “Pouvoir du discours” (*Ce sexe qui n’en est pas un*), Por meio de uma releitura interpretativa dos discursos filosóficos (IRIGARAY, 1985, p.75), Luce Irigaray propõe uma necessária reabertura do discurso filosófico, no intuito de recuperar o que as figuras desse discurso devem ao feminino. O domínio masculino do *logos* filosófico depende, em grande parte, do seu poder de reduzir a alteridade ao que a autora denomina como “economia do Mesmo”⁷ (Lembrando a ideia ilusória de inclusão do feminino em uma linguagem do neutro, que se configura historicamente como masculino) O caminho proposto por ela, a menos numa fase inicial, seria justamente aquele historicamente assinalado à mulher: a mimesis, imitação. Para Irigaray é preciso “assumir o papel feminino deliberadamente”, converter uma forma de subordinação em afirmação, para começar a subvertê-la.

A proposta ousada de Luce Irigaray apresenta uma chave de leitura interessante para pensar a relação de Ana Cristina Cesar com a tradição literária, e as formas como a autora cria, esteticamente, a partir dela, um campo de potencialidade discursiva *feminina*. Para Irigaray, jogar com a mimese pode ser um modo como a mulher busca recuperar o lugar de sua exploração por meio do discurso, sem se permitir ser reduzida a ele, dando espaço ao que ela chama de *creative mimesis*. Leiamos um dos poemas mais significativos de Ana Cristina Cesar, no trecho entre os anos 1979 e 1982, onde a profusão de referências é grande:

7. “É de fato o discurso filosófico que é preciso questionar, e perturbar, uma vez que é ele que dita a lei a qualquer outro discurso, que é ele que constitui o discurso dos discursos. Era preciso, então, voltar a ele, para interrogar o que faz o poder da sua sistematicidade, a força da sua coesão, os recursos dos seus desenvolvimentos, a generalidade da sua lei e do seu valor. Quer dizer, a sua posição de domínio, e de retomada possível das diferentes produções da história. Ora, este domínio do logos filosófico deriva, por uma boa parte, do seu poder de reduzir qualquer outro à economia do Mesmo. O projeto teleologicamente construtor que se propõe é sempre também um projeto de desvio, de reencaminhamento, de redução, do outro ao Mesmo. E, na sua maior generalidade talvez, do apagamento da diferença de sexos, nos sistemas auto representativos de um ‘sujeito masculino’ (...) De onde, a necessidade de “reabrir” as figuras do discurso filosófico – a ideia, a substância, o sujeito, a subjetividade transcendental, o saber absoluto – para fazer emergir daí as dívidas ao/do feminino, para lhes fazer ‘devolver’ o que elas devem ao feminino.” (IRIGARAY, 2003, p. 48).

ULYSSES

E ele e os outros me vêem.
Quem escolheu este rosto para mim?

Empate outra vez. Ele teme o pontiagudo
estilete da minha arte tanto quanto
eu temo o dele.

Segredos cansados de sua tirania
tiranos que desejam ser destronados

Segredos, silenciosos, de pedra,
sentados nos palácios escuros
de nossos dois corações:
segredos cansados de sua tirania:
tiranos que desejam ser destronados.

o mesmo quarto e a mesma hora

toca um tango
uma formiga na pele
da barriga,
rápida e ruiva,

Uma sentinela: ilha de terrível sede.

Conchas humanas.

Estas areias pesadas são linguagem.
Qual a palavra que
todos os homens sabem?
(CESAR, 2013, p. 232).

É importante frisar que o poema é denso em imagens e possibilidades, apesar de sua forma recortada, com estrofes esparsas de apenas um ou dois versos, aparentemente isoladas em seus sentidos, “ilhas de terrível sede”. A proposta aqui será um recorte específico, esboçando uma possível travessia dentro do labirinto: uma rota para pensar, a partir da apropriação das palavras de Joyce, a saída do impasse antes descrito. Não se respira muito na leitura: há imagens estanques (mesmo quarto, mesma hora, segredos de pedra, palácios escuros, sentinela, ilha de terrível sede, areias pesadas etc), duras e escuras, e de difícil comunicação. O título indica a chave de leitura prescrita: o diálogo com James Joyce está estabelecido, por meio dele, com a Odisséia de Homero, e por isso, com toda a tradição (masculina) da literatura. As camadas de leitura e escrita não são apenas múlti-

plas: remontam, de leitura em leitura, de leitor em leitor, até Homero, lido, imagina-se, mesmo que não literalmente, por todos os escritores da tradição ocidental desde então (“Qual a palavra que todos os homens sabem?”)⁸. O tom de relação com algo antigo, ruínas de pedra, castelo escuro, o tom de *passado distante* do poema se articula perfeitamente no título, já que este traz, ao trazer Ulysses, toda a bagagem pesada (a imagem cabe) da tradição literária, “essas areias pesadas.”

O poema se constitui, quase em sua totalidade, de palavras apropriadas por Ana Cristina Cesar, diretamente do texto de Joyce. São frases, trechos e expressões que se encontram espalhados na leitura da primeira parte da obra de Joyce, em ordem, entre as páginas 9 e 88, com a exceção da estrofe que se inicia com o verso “toca um tango”. É interessante observar que o trecho em questão contém um grande número de palavras no gênero feminino, e é o único momento do poema em que há uma imagem de maleabilidade (“pele da barriga”), contraste com os palácios de pedra. A hipótese de que estes seriam os únicos versos do poema que não foram *vampirizados* de Joyce é coerente com a sensação de uma imagem diferente do restante do poema, como uma infiltrada, mas demasiadamente breve para que se possa atentar: a formiga rápida e ruiva. Não se pode afirmar, porém, ainda com toda certeza, que não se trate de trecho roubado, apenas menos evidente, já que a identificação se torna ainda mais difícil dado o fato de serem trechos traduzidos pela própria Ana Cristina. No quadro abaixo é possível identificar os excertos do “original”, além de um breve exemplo comparativo de traduções:

E ele e os outros me veem. Quem escolheu este rosto para mim?	“As he and others see me. Who chose this face for me?” (p. 9)
Empate outra vez. Ele teme o pontiagudo estilete da minha arte tanto quanto eu temo o dele.	“Parried again. He fears the lancet of my art as I fear that of his” (Original p. 9 - não em sequência) “Parados de novo. Ele teme o escalpelo da minha arte como eu temo o da dele” (Antonio Houaiss, 1966) “Aparado o golpe novamente. Ele teme o bisturi da minha arte” (Bernardina Pinheiro, 2005) “Aparando de novo. Ele teme a lanceta de minha arte” (Caetano Galindo, 2012)

8. Vale lembrar o poema Toda Mulher, que se encontra, aliás, apenas algumas páginas em seguida de Ulysses, em Inéditos e Dispersos.

Segredos cansados de sua tirania tiranos que desejam ser destronados	(repetição e inversão da ordem do trecho abaixo)
Segredos, silenciosos, de pedra, sentados nos palácios escuros de nossos dois corações: segredos cansados de sua tirania: tiranos que desejam ser destronados.	"Secrets, silent, stony sit in the dark palaces of both our hearts: secrets weary of their tyranny: tyrants, willing to be dethroned." (p. 44)
o mesmo quarto e a mesma hora	"The same room and hour – the same wisdom: and I the same." (p. 53)
toca um tango uma formiga na pele da barriga, rápida e ruiva,	–
Uma sentinela: ilha de terrível sede. Conchas humanas.	"A sentinel: isle of dreadful thirst" (p. 72) "Rengsend: wigwams of broken steersmen and master mariners. Human shells." (p.73)
Estas areias pesadas são linguagem.	"These heavy sands are language tide and wind have silted here." p.80
Qual a palavra que todos os homens sabem?	"What is that word known to all men." (p. 88) ("Love, yes. Word known to all men." p. 351)

É interessante observar que todas são traduções da poeta, pois alguns termos e construções divergem drasticamente das escolhas de Antonio Houais, autor da única tradução de *Ulisses* para o português existente na época da escrita do poema de Ana Cristina Cesar. Mesmo numa comparação com as traduções posteriores, apenas a título de curiosidade, as escolhas de Ana Cristina são bastante divergentes em relação à tradução tanto de Bernadina Pinheiro (2005), como de Caetano Galindo (2012), o que atesta a criatividade da poeta enquanto tradutora, além de contribuir para a percepção de que as escolhas de tradução de Ana Cristina Cesar estão aqui intimamente ligadas à criação de sentido que opera na construção de seu poema, feito de trechos de Joyce, lidos, interpretados, *traduzidos*, e recriados por ela.

A terceira e quarta estrofe do poema de Ana Cristina Cesar dizem respeito originalmente a um trecho da narrativa de *Ulysses* no qual Stephen acaba de terminar de lecionar e o aluno Cyril Sargent pede ajuda, depois da aula, com algu-

mas contas. Stephen observa Sargent com desprezo por sua aparência “feia e fútil” (JOYCE, 2010, p.26), e o texto se desenvolve acompanhando os pensamentos de Stephen, que parece desprezar e ao mesmo tempo se espelhar no garoto, pensando que um dia também ele, Stephen, foi assim, e imagina que a mãe de Sargent o tenha amado, amamentado, com “seu sangue fraco” e “seu leite azedo”⁹. Pensa em si mesmo e se identifica com Sargent, afirmando um dia ter também tido seus ombros assim curvados, e vislumbra sua infância, demasiadamente distante, esquecida ou guardada em segredo: “Secrets, silent, stony sit in the dark palaces of both our hearts: secrets weary of their tyranny: tyrants, willing to be dethroned.” (idem.)

O trecho, transformado em versos por Ana C, remonta a essa cena: trata-se do universo masculino, conversa entre homens, homem que julga, avalia e ensina outro homem. A única figura feminina dessa configuração toda é a mãe de Sargent, apenas imaginada por Stephen (determinada e configurada pelo homem), a figura da mulher presa à sua condição de *natureza* (lembrando Beauvoir), qualificada apenas em imagens negativas nos pensamentos de Stephen. O que mais nos interessa é justamente que as frases de Joyce estão recortadas (pelo estilete de Ana Cristina Cesar) desse contexto: não deixam de remeter a ele, não se perde sua *origem* (tema aliás das imagens do poema). O que Ana Cristina opera com esses versos, porém, abre, mesmo que uma fenda, para uma nova leitura das palavras de Joyce, do homem da tradição: *areias pesadas, palácios escuros*.

Tendo isso em mente, retornemos ao início do poema: “E ele e os outros me vêm./ Quem escolheu este rosto para mim?”. O poema já se coloca de início como acréscimo em uma sequência que o precede, no *E* maiúsculo inicial, inserindo-se na inevitável tradição literária. Difícil imaginar um sentido para este “ele” que fuja do próprio Joyce: *ele e os outros*, como vimos anteriormente, porque a referência a Ulysses de Joyce carrega consigo *os outros*, desde Homero, e todos vêm a poeta. A imagem é forte: ser observada por toda a tradição, por *eles*. Mais que vista, constituída (novamente lembremos Beauvoir e a noção da constituição do indivíduo feminino a partir do masculino, *ela* construída por *eles*): “Quem escolheu este rosto para mim?”.

A leitura parece se transformar na segunda estrofe. O *empate*, como vimos anteriormente, poderia ser mais uma figura de estagnação e solidez inamovível, como encontramos pelo poema todo. No entanto, *empate* se assemelha mas não é, ou não precisa ser o mesmo que *impasse*. O *impasse* da mulher provem de sua condição de ser sempre menos, na qual entendemos que ela está permanentemente perdendo. Nessa perspectiva, *empate* indica uma mudança no jogo.

9. Traduções próprias.

Nesse momento será interessante retomar Beauvoir em sua crítica da dialética entre senhor e escravo, elaborada por Hegel. Para Beauvoir não é possível entender a posição da mulher como análoga à do escravo, já que, no diálogo com a dialética entre senhor e escravo, de Hegel, conclui que a “reciprocidade das liberdades”, na qual a dialética senhor-escravo se baseia, não se constitui na relação homem-mulher¹⁰. Hegel busca demonstrar a insustentabilidade da escravidão como relação humana permanente, já que a liberdade do indivíduo só tem sentido para ele na medida em que é reconhecida pelo outro, em sua própria liberdade (a liberdade do sujeito precisa ser reconhecida por *outra liberdade*). Essa necessidade explicaria, em Hegel, o esgotamento histórico da escravidão enquanto sentido para o ser humano, já que “Desde que o sujeito busque afirmar-se, o Outro, que o limita e nega, é-lhe entretanto necessário: ele só se atinge através dessa realidade que ele não é.” (BEAUVOIR, 1970, p.179) Esta relação, no entanto, pode se configurar para o senhor e o escravo (entre homens), mas não se dá com a mulher, segundo Beauvoir. O homem não deseja a liberdade da mulher, pois não *significa* sua liberdade na liberdade dela, não entendendo esta como uma consciência idêntica à dele: “(...) a verdadeira alteridade é a de uma consciência separada da minha, idêntica a ela.” (BEAUVOIR, 1970, p.179). Fica faltando o desejo, na liberdade do homem, da liberdade da mulher, bem como a exigência da mulher de ser vista como *um*.

Alguma esperança da superação disso não nos é dada por Beauvoir enquanto narrativa histórica, mas estamos aqui apostando na esperança menos concreta, mais poética, de saída criativa, retomando o poema de Ana Cristina Cesar, nos versos “Empate outra vez. Ele teme o pontiagudo/ estilete da minha arte tanto quanto/ eu temo o dele.” Reflitamos sobre tal construção: “ele teme (...) **tanto quanto** eu temo” trata-se de afirmar que o temor do estilete da arte dele (autor homem, parte da tradição) sentido pelo eu (autora mulher) é um pressuposto da frase, ou seja, que ela teme o estilete da arte dele é óbvio, (que ele tem poder sobre ela nós já sabíamos). A novidade da frase vem quando a poeta nos anuncia que ele também teme, que ele, autor masculino, tirano, teme tanto quanto ela. Poderia o **estilete da arte** de Ana Cristina Cesar servir, aqui, justamente como a “dura exigência de um reconhecimento recíproco” que, para Beauvoir, a mulher não impõe ao homem?

10. “Ela não lhe opõe nem o silêncio inimigo da natureza, nem a dura exigência de um reconhecimento recíproco: por um privilégio único, ela é uma consciência e no entanto parece possível possuí-la em sua carne. Graças a ela, há um meio de escapar à implacável dialética do senhor e do escravo, que tem sua base na reciprocidade das liberdades.” (BEAUVOIR, 1970, p.180).

Em seguida temos o verso destacado como mote: “Segredos cansados de sua tirania / tiranos que desejam ser destronados.” No trecho original de Ulysses, tiranos são esses segredos de pedra que Stephen guarda em seu coração, ligados à memória, à infância. Mas aqui, em Ana Cristina Cesar, estão deslocados, e lidos depois dos primeiros versos podem representar com muita facilidade para o leitor (ou, ao menos, para a leitora) a face desse “eles” do início do poema, daquele que teme o estilete da sua arte, do autor com quem está em diálogo simultaneamente sensual, mimético, e de embate, briga de faca. A imagem, aliás, é cara à autora, e há mais dois momentos em *Inéditos e Dispersos* onde os tiranos tirados de Joyce (e transformados talvez nele mesmo) aparecem: “discurso fluente como ato de amor / incompatível com a tirania / do segredo.” (CESAR, 2013, p.237), e na página 277 o poema “A.Carneiro” tem epígrafe de Joyce (“‘the keys to given!’ Joyce, últimas linhas do *Finnegans Wake*.”), no qual lemos: “Nilo é o nome do maior rio de todos. / Já o tirano que deseja destronar-se / – e não me atribua esse desejo – / se chama de outra forma.” O nome desse tirano fica pairando entre as páginas de *Inéditos e Dispersos*: a imagem é significativa para Ana Cristina, reiterada diversas vezes, tornada **dela**, pois a transforma, a partir das palavras de James Joyce, em sua chave para sair (quem sabe) dos tais palácios de pedra. O poema citado acima, aliás, indica essa belíssima imagem: “Aí desejo caudaloso de ter nas mãos / o brilho cego de um cadeado / que se transforma, / subitamente, / em chave.” (CESAR, 2013, p.277).

É possível ler na construção do poema Ulysses um gesto imaginativo que produz, ou que atribui a Joyce, e por meio dele a toda a tradição masculina de autores, ao cânone literário, talvez o mesmo gesto que falta ao homem em relação à alteridade feminina para Beauvoir: a possibilidade de que ela seja **um**, de reciprocidade na alteridade. Se não existe essa troca historicamente, socialmente, culturalmente, se não parte do homem a necessidade de ver a mulher como **outro** que também é **um**, com a possibilidade de ser **sujeita**, talvez caiba então à mulher criar, a partir de um gesto estético, imaginativo, poético, a possibilidade para tal relação: o embate de estiletos da arte, de igual para igual. Não há nada no contexto original dessas frases (que se versificam no poema de Ana C) que aponte para esse gesto, essa relação entre literaturas, gerações, gêneros, construída por Ana C. Porém é nesse ponto que seu gesto se torna tão interessante. Na apropriação das palavras de Joyce, Ana C inventa a relação amorosa-conflituosa com o autor, e, a partir dos seus próprios versos, atribui a este o temor, e a reciprocidade. Na leitura e escrita, no corte, modificação, interferência na obra e na existência (literária) masculina, é criado o desejo de ser destronado. Ou seja: o desejo da liberdade do outro, **outra**.

Vale trazer à tona também a escolha de tradução do verbo *will*, que se torna “desejam” no poema de Ana Cristina, quando poderia ser lido tanto nessa via quanto como aceitação: “tiranos que aceitam ser destronados”. É preciso pensar aqui na poeta carioca como leitora assídua de literatura em língua inglesa, mas principalmente, como tradutora. É na palavra «desejam», nos parece, que se encontra o cerne da sua leitura criativa de Joyce, o ponto inicial a partir de onde ela corta com o estilete de sua arte, criando no autor (masculino, canônico) esse desejo da liberdade do outro, a palavra que todos os homens **não** sabem. Ela não quer -apenas- destronar o tirano: Ana Cristina Cesar cria esteticamente, mimeticamente, poeticamente o desejo de destronar-se que parte do próprio tirano. Atribui a ele, exige dele, entrega a ele esse desejo por ela inventado a partir das próprias palavras dele, como quer Luce Irigaray, pela “mímese criativa”, que torna perceptíveis os movimentos de invisibilização. O destronamento desse tirano parte das próprias palavras dele, que, resignificadas, recontextualizadas, trabalhadas na sua imaginação poética de mulher, encontram novo valor de libertação: o “cadeado que se transforma, subitamente, em chave”. É justamente uma leitura de resistência por meio da imaginação e da mímese criativa, que faz ressurgir do meio dos palácios escuros de pedra uma fenda de ar, uma abertura possível, inventando para um outro a sua possibilidade de deixar de ser um absoluto. O presente dado à leitora é a entrega para a tradição masculina daquilo que Ana Cristina inventa neles: o desejo de destronamento que falta ao tirano.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de: *O Segundo Sexo*. São Paulo: Editora Difusão Européia do Livro, 1970.
- CAMARGO, Maria L. B.: *Atrás dos olhos pardos: Uma Leitura da Poesia de Ana Cristina Cesar*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- CESAR, ANA C. *Crítica e Tradução*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- _____. *Poética*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.
- COSTA, Cristina H. Mulher, Uma Essência Vazia Mas Resistente? *Recorte*: Revista Eletrônica V.11, N.1, Jan-Jun. 2014. <<http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/1508>>.
- IRIGARAY, Luce. *This Sex Which is Not One*. Trad. Catherine Porter. New York: Cornell University, 1985.
- _____. Poder do Discurso, Subordinação do Feminino: entrevista. Trad. Fernanda Branco e A. Celeste Vieira. *Revista ex aequo*: Associação Portuguesa de Estudos Sobre as Mulheres. Lisboa, n 8, 2003, p.45-55, 2003.
- JOYCE, James: *Ulysses*. Hertfordshire: Wordsworth Editions, 2010.
- NUNES, Benedito. A recente poesia brasileira: expressão e forma. In: *Novos estudos CE-BRAP* 31, Outubro 1991.

O OLHO OBSCENO DO MEU DEUS: A IMAGEM DIVINA NA PROSA DE HILDA HILST

THE OBSCENE EYE OF MY GOD: THE DIVINE IMAGE IN THE PROSE OF HILDA HILST

Andréa Jamilly Rodrigues LEITÃO¹

RESUMO: O propósito deste trabalho é o de interpretar de que modo a imagem de Deus é construída na prosa de ficção de Hilda Hilst, principalmente em diálogo com as obras *A obscena senhora D* (1982) e *Com os meus olhos de cão* (1986). Em outros termos, pretende-se compreender e, ao mesmo tempo, problematizar o procedimento empregado pelo texto hilstiano para conceber o Inominável. Como traço característico de sua obra, a busca incansável pelo ser divino não se limita a se deparar com a sua ausência implacável, mas se transveste, sob o viés do obsceno proposto por Henry Miller (1949), no movimento de corporificação, isto é, de humanização com ênfase em seus contornos eminentemente carnavais.

PALAVRAS-CHAVE: Deus. Corpo. Obsceno. Hilda Hilst.

ABSTRACT: The purpose of this work is to interpret how the image of God is built in Hilda Hilst's prose of fiction, especially in dialogue with the books *A obscena senhora D* (1982) and *Com os meus olhos de cão* (1986). In other words, it is intended to understand and, at the same time, to problematize the procedure employed by the Hilstian's text to conceive the Unspeakable. As a characteristic feature of his work, the tireless search of the divine being does not confine itself to its relentless absence, but transposes, under the bias of the obscene proposed by Henry Miller (1949), in the embodiment movement, that is, of humanization with an emphasis on its eminently carnal contours.

KEYWORDS: God. Body. Obscene. Hilda Hilst.

Considerações iniciais

Hilda Hilst (1930-2004) já era largamente reconhecida pela sua produção poética e possuía uma intensa produção teatral quando decide investir no campo da prosa de ficção. Neste, a escritora paulista adota uma postura radicalmente experimental e comprometida com a inovação dos parâmetros tradicionais da composição narrativa, na medida em que revela o esgotamento das formas literárias canonizadas e das palavras do trato comum que já não conseguem capturar o inefável da experiência humana. No plano da construção textual, a prosa

1. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: andreamilly@gmail.com.

degenerada² da escritora promove, de acordo com Alcir Pécora (2010, p. 10), uma verdadeira “anarquia dos gêneros” ao conjugá-los sob um mesmo arranjo, cuja desestabilização quebra com a rigidez dos modelos convencionais da tradição literária. Anatol Rosenfeld (1970) enfatiza o nível de excelência com que a escritora empregou, em seu exercício criativo, três diferentes gêneros: a poesia lírica, a dramaturgia e a prosa narrativa.

A sua obra é notória pelo seu excesso desmedido e os seus deslocamentos. Por tratar de questões transgressoras, confronta o dogmatismo e a rigidez conservadora de parte da crítica, a exemplo do polêmico *O caderno rosa de Lori Lamby* (1990), em que uma menina de apenas oito anos narra a sua iniciação sexual. O que pode muito bem apontar uma explicação para o fato de algumas de suas obras terem sido consideradas herméticas e, por extensão, relegadas ao limbo do incompreensível ou ao estigma do pornográfico. Neste contexto, Alcir Pécora (2010, p. 8) chama a atenção para o fato de que a obra de Hilda Hilst, embora seja “de rara extensão e variedade, ainda é largamente desconhecida”. Dentre as hipóteses formuladas, o crítico destaca que a “imagem pública da artista como tipo excêntrico predominou sobre o conhecimento da obra” (PÉCORA, 2010, p. 8). Entretanto, é possível identificar recentemente uma crescente atenção do público leitor e dos críticos especializados para com a sua obra. De fato, é inegável que a escritora foi uma personalidade forte de sua época e os seus textos são conhecidos por sua crítica radical direcionada às convenções sociais e ao puritanismo. Hilda Hilst desvelou o homem em seus abismos mais obscuros e imperscrutáveis – para além de suas ressonâncias morais – com uma intensidade única no panorama literário brasileiro.

A sua preocupação, contudo, não se resume apenas à seara humana, mas se estende também à sua correlação com a divindade e o seu silêncio irremediável. Basta lembrar da epígrafe da sua novela *Com os meus olhos de cão* (1986), que apresenta o seguinte excerto de Georges Bataille (1992, p. 20): “Percebo, afundando, que a única verdade do homem é ser uma súplica sem resposta”. O sentimento de falta ou de insuficiência é justamente a força motriz de toda a sua obra no encalço, entre outras coisas, de uma “ideia de Deus”, cuja definição jamais caberá em uma simples certeza. Sendo assim, este trabalho pretende interpretar de que modo a imagem de Deus é construída na prosa de ficção da escritora, em especial no diálogo com as obras *A obscena senhora D*, de 1982, e *Com os meus olhos de cão*, de 1986. Em face dos constantes fracassos em encontrar o pleno entendimento ou em nomear o incomunicável – a que as suas personagens, em geral, se deparam

2. Eliane Robert Moraes (2003) afirma que Hilda Hilst constrói uma “prosa degenerada” ao incitar a fusão inusitada dos gêneros, subvertendo as convenções literárias.

em suas problemáticas existenciais –, todo esforço volta-se, pela via do obsceno, para transpor a fronteira do indizível e corporificar verbalmente o que excede a compreensão do homem: Deus.

1. Insinuações do insondável: o corpo obsceno de Deus

Deus sempre foi uma questão desafiadora para o ser humano. O imponderável, o incognoscível, o fundo misterioso da existência, a “noite infinita para a nossa razão”³, eis a insinuação do ser insondável, por excelência: Deus. De uma maneira ampla, a divindade na obra de Hilda Hilst não se restringe tão somente ao âmbito de um princípio religioso, mas se alarga no sentido de manifestar uma determinada cosmovisão, visto que, como sustenta Simone Weil⁴ em seus *Cadernos*, “pensar Deus, amar Deus, não é mais do que uma certa maneira de pensar o mundo” (HILST, 2008, p. 31). Em entrevista⁵ para os *Cadernos de literatura brasileira* (1999, p. 30), a escritora é categórica ao expressar que, em sua obra, é notável uma busca ininterrupta de Deus: “A minha literatura fala basicamente desse inefável, o tempo todo. Mesmo na pornografia, eu insisto nisso. Posso blasfemar muito, mas o meu negócio é o sagrado. É Deus mesmo, meu negócio é com Deus”. No extenso conjunto literário de Hilda Hilst, as suas incursões na procura pelo divino surgem como uma verdadeira obsessão ou, para utilizar a expressão de uma de suas personagens, uma “mania de Deus”⁶ tanto no domínio da sua poética como no da sua obra de prosa de ficção, incorporada à dimensão da experiência carnal e corpórea. Como observa Alcir Pécora (2001, p. 12), “as inquietações metafísicas mais sanguíneas e arrebatadas, como as dúvidas teológicas mais rigorosamente inteligentes, [são] nascidas muitas vezes como questões do corpo”.

3. Na peça de teatro *As aves da noite* (1968), a personagem do padre católico franciscano Maximilian Kolbe emprega, em termos metafóricos, esta genuína imagem para exprimir que as “coisas divinas são uma noite para a nossa razão” (HILST, 2008, p. 267). Em peça anterior, intitulada *A empresa*, ou inicialmente chamada de *A possessa* (1967), a personagem do Monsenhor explora a mesma imagem para dizer que “Deus pode ser a treva. Pode ser a grande noite” (*Ibidem*, p. 54).

4. Esta citação da escritora francesa aparece, com apenas algumas alterações referentes à tradução, como epígrafe da peça *A empresa* e também da sua obra poética *Poemas malditos, gozosos e devotos*.

5. Esta entrevista, intitulada “Das sombras”, foi concedida a Antonio Fernando de Franceschi e a Rinaldo Gama – respectivamente, o diretor editorial e o editor executivo dos *Cadernos* –, contendo também perguntas formuladas por especialistas convidados, tais como: Millôr Fernandes, Telê Ancona Lopez, Jorge Coli e Nelly Novaes Coelho.

6. Na narrativa *Osmo*, que compõe *Fluxo-floema* (1970) – a sua primeira obra de prosa de ficção –, a personagem-título declara que, acima de tudo, as “coisas mais importantes são aquelas que falam de Deus, eu tenho mania de Deus” (HILST, 2003, p. 77). Na narrativa anterior, intitulada “Fluxo”, a que inicia a obra, o narrador se depara com a árduo ofício de escrever sobre um Deus inapreensível. Afinal, “o incognoscível é incogitável, o incognoscível é incomensurável, o incognoscível é inconsumível, é inconfessável” (*Ibidem*, p. 24).

No poema “Exercício nº 1”, pertencente à obra *Exercícios para uma ideia* (1967), a primeira estrofe já anuncia a permanente preocupação de, mais do que somente pensar, concretizar uma “Ideia de Deus” em contornos de sentido:

Se permitires
Traço nesta lousa
O que em mim se faz
E não repousa:
Uma Ideia de Deus.
(HILST, 2017, p. 222).

A tentativa incansável – que “não repousa” – de “traçar”, ou melhor, de corporificar a “Ideia de Deus” em termos verbais corresponde paralelamente ao próprio movimento humanização de Deus na figura de Jesus Cristo. Em outros termos, revesti-lo com o matiz humano, fazê-lo à sua imagem e semelhança. Neste sentido, anos mais tarde, o poema “I”, de *Poemas malditos, gozosos e devotos* (1984), realça Jesus no seu “corpo de homem”, isto é, com seus atributos eminentemente carnis, como a imagem humana de Deus:

Pés burilados
Luz-alabastro
Mandou seu filho
Ser trespassado

Nos pés de carne
Nas mãos de carne
No peito vivo. De carne.
(HILST, 2005, p. 13).

Nesta passagem do poema, vislumbra-se Jesus em todo o seu *pathos*, a sua miséria humana, a partir da encenação de sua “carne” ferida. Operação poética esta semelhante ao que ocorre no poema “Festa do corpo de Deus”, de Adélia Prado, pertencente à obra *Terra de Santa Cruz* (1981). Os versos da escritora estabelecem a ruptura das dicotomias e dos maniqueísmos metafísicos ao trazerem para as tramas do seu verbo poético a humanização do “mistério” divino e a assimilação do caráter sagrado à experiência da carne:

Jesus tem um par de nádegas!
Mais que javé na montanha
esta revelação me prostra.
Ó mistério, mistério,
suspense no madeiro
o corpo humano de Deus.
(PRADO, 1991, p. 279).

A significativa originalidade das imagens e das construções metafóricas construídas nos textos de Hilda Hilst é capaz de colocá-la em diálogo profícuo com outros grandes escritores. No que tange à relação estabelecida entre a divindade e o homem, Leo Gilson Ribeiro destaca uma íntima afinidade entre a obra de Hilda Hilst e a de Samuel Beckett. De acordo com as palavras do crítico,

Hilda Hilst põe em dúvida a existência de Deus e oscila entre a suprema esperança de haver um significado maior e recôndito para a vida humana e um niilismo que de tudo descrê – e, por força disso, ergue blasfêmias contra Deus e injúria o que seriam impiedades divinas – para o caso de Deus existir –, no tocante às orações e súplicas dos seres humanos. (RIBEIRO, 1999, p. 80).

Como uma das marcas fortes da obra hilstiana, o confronto do ser humano com Deus reverbera em toda a sua complexidade. Em rigor, a ênfase maior reside em colocar em xeque uma determinada concepção de Deus; sobretudo a que corresponde, por um lado, a um ente absoluto, intocável e infalível e, por outro lado, a uma figura de autoridade masculina, paternal e misericordiosa. Paradoxalmente, Deus é uma presença na ausência. Encontrá-Lo constitui-se como uma árdua e incessante tarefa colocada em prática, nem que para isto seja necessário atravessá-Lo pelo avesso ou, como se insinua no seguinte trecho da obra *A obscena senhora D*, desvelar o “olho obsceno do meu Deus” (HILST, 1986b, p. 102). Para além dos moralismos, a sua prosa de ficção dota-se de uma liberdade deliberada, sem apresentar o menor resquício da ordem da culpa⁷ ou do ressentimento, dentro de um imaginário de raiz judaico-cristã, uma vez que as tradicionais antinomias entre o humano e o divino, o profano e o sagrado, o corpo e a alma, o baixo e o alto não aparecem mais em conflito ou, ainda, sob uma espécie de hierarquia valorativa; pelo contrário, vigoram em um jogo intercambiável no sentido de operar uma legítima inversão da metafísica platônica.

Sob o viés da “conversão”, Henry Miller (1975) também concebe estas categorias comumente entendidas como irreconciliáveis não de maneira estanque, mas em profundo estado de trânsito. Nos termos do escritor norte-americano, o elemento sexual e o religioso “são suscetíveis a uma conversão, e, na verdade, devem ser convertidos, devem mesmo passar de um nível a outro, de acordo com nosso desenvolvimento e conseqüente compreensão da vida” (MILLER, 1975, p.

7. Em sua obra *Genealogia da moral* (1887), Friedrich Nietzsche (2017, p. 102) destaca que o “advento do Deus cristão, que é a expressão mais alta do divino, produziu o máximo do sentimento de culpa”, em virtude de o homem se sentir em “dívida”, isto é, compreender que a sua existência é tributária à divindade; devendo, logo, por obrigação, cultuá-la. Caso contrário, instala-se em sua interioridade a noção de pecado.

17). É possível vislumbrar igualmente esta comum reversibilidade na seguinte passagem de *Tu não te moves de ti* (1980): “em tudo há matéria sagrada, ainda que a nossa carne por absurdo olvido pretenda que não foi tocada pelos dedos santos e do sagrado se faça sumidiça” (HILST, 1986c, p. 142).

Por outro lado, conforme pontua Eliane Robert Moraes (1999, p. 119), “o confronto entre o alto e o baixo, além de subverter a hierarquia entre os dois planos, tem portanto, como consequência última, a destituição da figura divina como modelo ideal do homem”. Mais do que isso, a inversão chega a tal ponto de o próprio homem se tornar a referência para pensar uma “ideia de Deus”. O intento recorrente de humanizá-Lo decorre da tentativa de compreendê-Lo fundamentalmente em termos corpóreos. Se Deus é ocultamento, é silêncio – ausência ou ameaça de vazio, portanto –, é preciso corporificá-Lo, em carne, osso e entranha, por via do nascimento da palavra, sob o desígnio jamais definitivo de conhecer o que sempre se resguarda no encobrimento: “a vida foi isso de sentir o corpo, contorno, vísceras, respirar, ver, mas nunca compreender” (HILST, 1986b, p. 83).

Um traço bastante peculiar da obra da escritora é a eloquência com que as inquietações existenciais são atravessadas pela obscenidade. Tradicionalmente, o obsceno “pertence a uma categoria lexical específica, um registro linguístico vulgar associado à nomeação de práticas sexuais e partes anatômicas; ou seja, a palavra obscena atua denotativamente” (FRAPPIER-MAZUR, 1999, p. 220). Por seu caráter transgressor, a linguagem obscena rompe com os preceitos postulados pela moral cristã e revela a fragilidade do pudor, visto que, no limite entre o público e o privado, põe em cena⁸ o que deveria permanecer oculto sob a reclusão da intimidade: o ato sexual. Sob esta perspectiva, Aldo Pellegrini pondera que a obscenidade se relaciona diretamente com termos considerados tabus e, por essa razão, “lesiona ou ofende um vago obstáculo de pulcritude social que se costuma denominar-se decoro” (PELLEGRINI, 2003, p. 12, tradução nossa). É preciso destacar que, na seara deste trabalho, o obsceno jamais se confunde com a pornografia, já que um dos objetivos principais desta consiste em provocar a excitação e a satisfação do desejo com a descrição minuciosa das práticas sexuais, “atuar como excitante sexual e [que] se desenvolve especialmente no plano privado” (PELLEGRINI, 2003, p. 12, tradução nossa).

Em seu célebre texto, publicado em 1945, Henry Miller reconhece que a dificuldade em se estabelecer uma definição para a obscenidade é comparável à tarefa de discorrer sobre Deus. No campo da literatura e das artes em geral, a

8. Em sentido corrente, a obscenidade infringe o pudor dentro de uma moral sexual cristã ao “colocar em cena algo que deveria estar nos bastidores” (LAPEIZ; MORAES, 1986, p. 8).

obscenidade surge como um recurso, cujo “propósito é despertar, anunciar um sentimento da realidade” (MILLER, 1949, p. 25; tradução nossa). A partir de uma sofisticada construção metafórica, o escritor norte-americano desvincula o obsceno do apelo sexual ou pornográfico, de modo a relacioná-lo ao princípio fundante da criação, como possibilidade de “despertar” o desconhecido ao engendrará-lo em novos matizes, de trazer a lume no sentido de dar forma ou corpo ao que ainda não foi revelado: “Assim a retirada do véu pode ser considerada como a expressão última do obsceno. É querer penetrar observando os movimentos secretos do universo” (MILLER, 1949, p. 28; tradução nossa).

Em meio aos desígnios mais escusos do homem e aos mais insondáveis da vida, a linguagem obscena corresponde ao apelo de significar e ao ímpeto de lucidez para dar sentido à existência, como se insinua no trecho da célebre obra *A obscena senhora D*: “e o que foi a vida? uma aventura obscena, de tão lúcida” (HILST, 1986b, p. 94). Sob o viés de uma “radicalização obscena”, Sonia Purcena (2010, p. 65) destaca que as personagens de Hilda Hilst “desejavam esgotar a fim de exorcizar o ‘fracasso’ no ‘excesso de lucidez’ e estraçalhar o que se encena”. Deste modo, o apelo obsceno da prosa de Hilda Hilst abarca acontecimentos que chegam aos limites do representável, isto é, ao “que se dá todo no exterior da linguagem”, conforme evidencia João Adolfo Hansen (2014, p. 28). Ora o narrador, ora as personagens empregam a palavra obscena na tentativa de não somente sondar, mas também de alcançar, em termos essencialmente carnavais, o que vige em uma esfera intangível – no caso, a vigência de Deus –, cujo significado transcende a compreensão humana e, por assim dizer, o representável.

Em toda a sua pujança carnal na demanda por sentido, a escrita hilstiana é marcada pela volúpia do excesso⁹ e do baixo corporal, a desmesura verbal, o “estilhaçamento” dos limites, uma vez que, “ao confrontar sua metafísica do puro e do imaterial com o reino do perecível e do contingente que constitui a vida de todos nós, a escritora excede a sua própria medida” (MORAES, 1999, p. 117). A sua linguagem obscena é, portanto, responsável pelo transbordamento das “medidas” e a transgressão das dicotomias, com o desmantelamento da hierarquia entre domínios até então inconciliáveis.

O obsceno conduz até onde habita esse Deus plenamente assimilado à medida humana. Pois, como ressalta Henry Miller, “se há algo que mereça ser chamado ‘obsceno’ é este confronto oblíquo e furtivo com os mistérios, este caminhar à beira do abismo, gozando os êxtases da vertigem, mas recusando ceder

9. Mechthild Blumberg (2015, p. 135) destaca o fato de que, empregando a linguagem obscena, “Hilda e seus protagonistas reagem à nudez divina (e à estupidez humana) através do excesso, da excrescência, do excremento”.

à fascinação do desconhecido” (MILLER, 1949, p. 29; aspas do autor, tradução nossa). No “confronto” com o que inevitavelmente escapa ao homem, a prosa obscena de Hilda Hilst cumpre o esforço de perscrutar e de tangenciar a “beira do abismo”, de abrir uma fenda sobre a “fascinação do desconhecido” para corporificar verbalmente o incognoscível e, enfim, nomear a face inexplicável de Deus. De acordo com a afirmação da escritora em uma entrevista concedida a Leo Gilson Ribeiro (1999, p. 86),

Todo exterior é perecível, só a tentativa de relação com o infinito é que é permanência. Registrar o possível eterno: minhas personagens tentam se dizer no mais difícil de ser verbalizado, pois tentam tocar na extremidade de uma corda cuja outra extremidade está presa a uma forma, essa, sim, imperecível.

Tendo em vista que a problemática encarnada pelas personagens se demonstra na demanda por sentido, o esforço “permanente” e obstinado da linguagem obscena hilstiana concentra-se em “registrar o possível eterno”, combinando o “perecível” das experiências do ser humano e o “infinito” que o transcende. Em suma, arriscar-se pelo obsceno é dilacerar a “ferida” pulsante do existir, desnudar o furor da palavra e lançar-se nos próprios limites da lucidez, como um “susto que adquiriu a compreensão” (HILST, 1986b, p. 106).

2. Da palavra à experiência da carne: a humanização do ser divino

Nas primeiras linhas da obra *A obscena senhora D*, a personagem-título explica que a letra D refere-se ao vocábulo “derrelição”, que significa, em outras palavras, “desamparo” e “abandono”. O desamparo expõe o “vazio escuro” que lhe cabe e conclama para a busca incessante do “centro” do seu próprio ser: “eu Nada, eu nome de Ninguém, eu à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas” (HILST, 1986b, p. 62). Nos escombros do humano, esta procura perfaz o exercício constante de lucidez a fim de tentar inscrever no plano da linguagem a sua experiência em direção às raízes mais desconhecidas de si: “às vezes queremos tanto cristalizar na palavra o instante, traduzir com lúcidos parâmetros centelha e nojo, não queremos?” (HILST, 1986b, p. 82).

Após a morte do seu marido – chamado Ehud –, Hillé recolhe-se ao vão da escada e vive em uma situação de completo despojamento a ponto de ser “só eu e o Nada do meu nome, minhas mesquinharias, meu ser imundo” (HILST, 1986b, p. 79). A Senhora D desnuda-se entregue à “espessa funda feri-

da da vida”, de onde se abisma a consciência do devir temporal, assim como a pequenez humana diante de Deus, do Infinito, do Perdurável, do Imperecível, do Inominável ou, para usar a metáfora utilizada por Hillé, de um “pai eternamente ausente” (HILST, 1986b, p. 92).¹⁰

Em relação à natureza do ser divino, a narradora em uma postura profundamente questionadora tece uma profusão de indagações, deslocando, sobremaneira, lugares-comuns. A imagem de um “Deus de afagos”¹¹, como um pai afável, protetor e compassivo, não se sustenta mais. Ele demonstra toda a sua inaptidão ou a sua insuficiência para o cuidado paternal. Em síntese, os desígnios divinos incorporam a imperfeição, própria da feição humana:

Como será a cara DELE hen? é só luz? uma gigantesca tampinha prateada? Não há um vínculo entre ELE e nós? não dizem que é PAI? não fez um acordo conosco? fez, fez, é PAI, somos filhos. não é o PAI obrigado a cuidar da prole, a zelar ainda que a contragosto? é PAI relapso? (HILST, 1986b, p. 74).

Em linhas gerais, a obra é tecida por um diálogo entre Hillé e Ehud, sem que haja qualquer marcação gráfica sinalizando a fala específica de cada um. Em algumas passagens, por exemplo, não é possível identificar se quem enuncia é o narrador ou as personagens ou, por vezes, distinguir os diálogos das “cenas de possessão”.¹² Em um determinado momento da narrativa, o esposo da senhora D a interpela a fim de direcionar o seu olhar para a abissal “face de Deus”, ao que ela lhe responde que somente é capaz de ver, além do “nada”, “névoa e fundura”. Ele, sem mais rodeios, oferece-lhe o seguinte alvitre: “é isso. adora-O. Condensa névoa e fundura e constrói uma cara” (HILST, 1986b, p. 80). Hillé toma seriamente esta recomendação, de sorte que, em meio ao processo de compor uma “cara” para o Incomensurável, reflete obscenamente sobre a sua natureza física:

Ai Senhor, tu tens igual a nós o fétido buraco? Escondido atrás mas quantas vezes pensado, escondido atrás, todo espremido, humilde mas demolidor de vaidades, impossível ao homem se

10. Em *Cartas de um sedutor* (1991), a personagem em uma das cartas associa o ser humano à imagem de um órfão perante a figura divina: “O que nos resta é a orfandade. Não é que sentimos falta de pai e mãe. Somos órfãos desde sempre. Órfãos d’Aquele” (HILST, 2002a, p. 61).

11. Na peça já citada *A empresa*, a personagem do Bispo emite categoricamente a seguinte fala: “O Deus de que vos falo não é um Deus de afagos” (*Idem*, 2008, p. 74).

12. Em nota introdutória à obra *Fluxo-floema*, Alcir Pécora (2003, p. 11) elege a expressão “cena de possessão” a mais apropriada, ou melhor, a “mais aproximada” para dar conta da experiência literária hilstiana, contrapondo-se à insuficiência das expressões tradicionais “fluxo de consciência” ou “drama de consciência”.

pensar espirro do divino tendo esse luxo atrás, discurseiras, senado, o colete lustroso dos políticos, o cravo na lapela, o cetim nas mulheres, o olhar envesgado, trejeitos, cabeleiras, mas o buraco ali, pensaste nisso? Ó buraco, estás aí também no teu Senhor? Há muito que se louva o todo espremido. Estás destronado quem sabe, Senhor, em favor desse buraco? Estás me ouvindo? Altares, velas, luzes, lírios, e no topo uma imensa rodela de granito, umas dobras no mármore, um belíssimo ônix, uns arremedos de carne, do cu escultores líricos. (HILST, 1986b, p. 79).

Como em uma espécie de ode ao “fétido buraco”, Hillé promove uma autêntica exaltação da imagem do “cu”, reconhecendo o verdadeiro “luxo” àqueles que o possuem e realçando às avessas os seus aspectos convencionalmente negativos: “fétido” e “espremido”. Enquanto elemento comum a todos os seres humanos, que lhes confere um princípio de igualdade, torna-se um “demolidor de vaidades”. O movimento de inversão se dá no instante em que, à luz de um culto absoluto, louva-se o “todo espremido” ao erigi-lo em um pedestal, ao passo que Deus é “destronado” fatalmente de seu lugar de veneração dogmática, o que permite com propriedade a seguinte colocação de Hillé: “eu me pensava Deus” (HILST, 1986b, p. 87).

A novela *Com os meus olhos de cão*, por sua vez, traz para a cena narrativa a epifania da personagem de Amós Kéres, de quarenta e oito anos de idade. Contrariando o seu “modesto destino”, o professor de matemática, em seu percurso rotineiro em direção à Universidade onde trabalha, depara-se com a iluminação fulminante de um “nítido inesperado” que lhe confere a entrega ao êxtase e a experiência com o desconhecido ao ser “invadido” por um “significado incomensurável” (HILST, 1986a, p. 18). Segundo Georges Bataille (1992, p. 131), “o não-saber comunica o êxtase”. A vastidão vertiginosa do não saber opera o desnudar-se, à semelhança da redenção presente na cegueira consciente de Édipo, o qual fura os próprios olhos quando se defronta com a sua condição de absoluta ignorância e impotência. Ou, ainda, na “cegueira silenciosa” de Hillé, essa “Édipo-mulher”, cuja busca reside em descobrir “na alma em vaziez” o fundo obscuro das coisas e o abismo irreduzível de cada ser humano.

Esse êxtase realiza-se de acordo com a experiência interior de que fala o filósofo francês, a saber, uma “experiência nua, livre de amarras, mesmo de origem, a qualquer confissão que seja” (BATAILLE, 1992, p. 15). Como uma autêntica experiência, no sentido grego de colocar-se para fora dos limites – *ex-* (fora), *-peras* (limite) –, instaura-se o movimento de desconstrução de uma vida marcada pela segurança e a estabilidade, sob a insígnia do “dessignificando”. Amós re-

nuncia aos rígidos moldes de sua existência anterior, entre a burocracia do meio acadêmico, a racionalidade das fórmulas matemáticas e a monotonia da sua vida doméstica, de modo que percebe que o homem consiste em uma equação sinistra¹³ para a qual não existe solução. O desamparo do professor desafia a linha tênue entre a caótica loucura e a esplêndida lucidez.

“Deus é uma superfície de gelo ancorada no riso. Isso era Deus” (HILST, 1986a, p. 13). Este trecho, que compõe a parte inicial da obra, apresenta uma original ou, no mínimo, uma curiosa definição do ser divino. Em seus contínuos deslocamentos, a prosa de Hilda Hilst apela à provocação como uma forma de revelar o Infundado pelo avesso. Em outros termos, é sintomático o fato de Deus não se encontrar na imensidão etérea do céu, mas na gélida “fundura” subterrânea. Tanto é que o narrador destaca o fato de que “tentava agarrar-se àquela nada, deslizava geladas cambalhotas até encontrar o cordame grosso da âncora e descia em direção àquele riso” (HILST, 1986a, p. 13). O “gelo” nada mais é do que a “superfície” sólida e estável da mobilidade líquida do elemento da água. Esta, logo, adquire uma forma palpável de realização. Deus, este “nada” inapreensível, ao ganhar propriamente uma forma na “superfície” verbal, um corpo com contornos, pode afinal ser tocado: “Estava vivo sim”. O divino é, assim, enredado nas tramas humanas do “riso”.¹⁴

Segundo Sonia Purceno (2010, p. 64), Hilda Hilst afirma em um dos seus cadernos de anotações que “existem várias formas de saída para o excesso de lucidez, e uma das possíveis saídas é o riso”. O riso instaura uma ruptura com a rigidez dogmática que paira sobre o ente divino a fim de conferir-lhe uma faceta humana. A experiência da escritora filia-se ao pensamento filosófico irradiado pela obra *Assim falava Zaratustra* (1883-1885), de Nietzsche, a qual celebra o espírito livre, a potência vital do corpo e, sobretudo, a santidade do riso: “Esta coroa do que ri, esta coroa de rosas, lanço-a a vós, meus irmãos! Canonizei o riso; *aprendei*, pois, a rir, homens superiores” (NIETZSCHE, 2011, p. 333, grifo do autor).

O riso, como o espaço do impensável no qual a sondagem da realidade envereda-se para além dos limites aceitáveis da razão, remete à “experiência do nada, do impossível, da morte – experiência indispensável para que o pensamento ultrapasse a si mesmo, para que nos lancemos no ‘não-conhecimento’”

13. Referência aos versos pertencentes à obra *Poemas malditos, gozosos e devotos* (1984). Segue a estrofe na íntegra: “Para um Deus, que singular prazer./ Ser o dono de ossos, ser o dono de carnes/ Ser o Senhor de um breve Nada: o homem:/ Equação sinistra/ Tentando parença contigo, Executor” (HILST, 2005, p. 23).

14. Neste sentido, Deus constitui-se como uma figura humana que ri. Na sua obra intitulada *O riso*, Henri Bergson observa que “não há comicidade fora do que é propriamente humano” (BERGSON, 2001, p. 12, grifo do autor). Bakhtin (op. cit., p. 59), por sua vez, retoma a célebre fórmula de Aristóteles, pertencente à obra *Sobre a alma*: “O homem é o único ser vivente que ri”.

(ALBERTI, 2002, p. 14-15). Ou, como confessa Tadeu na obra *Tu não te moves de ti*: “E rio porque penso no impossível” (HILST, 1986c, p. 145). Neste sentido, o riso de Deus acena para a ventura do “não saber”, a glória da desistência: acolher o “impossível” e o absurdo da condição humana em meio à transitoriedade das coisas, a dimensão intangível do que jamais poderá compreender, as perguntas para as quais não encontrará respostas.

No diálogo entre Amós e seu filho a respeito de um sonho que este teve com o pai, surge a imagem genuinamente grotesca de um padre com o “traseiro à mostra”. O cruzamento entre o divino e o humano instaura a profanação – como marca decisiva do ato de transgressão – ou, ainda, a “subversão entre o alto e o baixo” (MORAES, 1999, p. 120). Este deslocamento é provocado pela irrupção do elemento do grotesco. Segundo Mikhail Bakhtin (1987, p. 17), a característica principal do que denominou de “realismo grotesco” é o rebaixamento das esferas elevadas e espirituais ao transpô-las para o plano terreno e corpóreo: “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”. Na esteira do pensamento do crítico russo, instala-se uma inversão da tradição metafísica, ou mesmo de um viés judaico-cristão, na medida em que, no lugar de se enaltecer uma realidade transcendental, imortal e imutável, exalta-se a imanência, o estado de contingência e os desígnios da carnalidade.

As aspirações elevadas são substituídas pela emergência do vigor do “baixo corporal”, no dizer do crítico russo. Com efeito, a narrativa da escritora opera a destituição da visão idealizada e intocável de Deus com o propósito de integrá-lo à dimensão carnal e atormentadoramente humana: “Me vem também, Senhor, que de um certo modo, não sei como, me vem que muito desejas ser Hillé, um atormentado ser humano. E SENTIR” (HILST, 1986b, p. 105). A busca espiritual confunde-se com uma imersão profunda na realidade corporal, o que implica a desconstrução¹⁵ da imagem soberana, austera e altiva do ente divino. Luiz Claudio da Costa Carvalho (2003, p. 248) julga que “a vocação de transcendência de Hilda Hilst está por demais amalgamada à paixão da carne para poder conviver facilmente com uma concepção metafísica e antisséptica de um Deus que está além das coisas sublunares”. O homem é capaz de encontrar um ponto de ligação com a realidade do “Alto” no momento em que revela grotescamente o corpo

15. A prosa de Hilda Hilst aproxima-se da proposta desconstrutivista de Jacques Derrida, especialmente no que diz respeito à escritura como possibilidade de desestabilizar e descentralizar, com sua “força de deslocação”, os dualismos hierarquizantes tradicionais da história do Ocidente calcados no logocentrismo, de modo a romper com a noção de uma origem, essência absoluta ou fundamento irrefutável e a “procurar novos conceitos e novos modelos, uma economia que escape a esse sistema de oposições metafísicas” (DERRIDA, 1971, p. 37, grifo do autor).

de Deus profanado; questionando, inclusive, a sua acepção proeminentemente masculina, como exprime Amós: “Deus é mulher? Como tenho sugado o peito que não vejo. Continuo sozinho, leproso. A porca é Deus” (HILST, 1986a, p. 39). Ou, então, quando subverte a gravidade espiritual que recobre o ideal divino ao concebê-lo como “uma superfície de gelo ancorada no riso”.

Deus rege o “grotesco da nossa condição” e as limitações da finitude do corpo, as quais desnudam o elo essencial com a sua natureza animal. Diz o trecho do poema inserido em meio à narração:

E descobrir que os teus meios
São iguais aos passos
Dos embriagados.
Que há velhice e morte
Em tudo que criaste: sóis, galáxias. E em nós:
Animais do teu pasto.
(HILST, 1986a, p. 50).

A novela de Hilda Hilst traz a lume a inconstância e a ambiguidade pertencentes à dimensão da vida. Todo ser carrega consigo o seu quinhão de “velhice e morte”, uma vez que se encontra desde sempre incorporado ao devir temporal. Por isso, a finitude atinge a homens e a animais sem distinção. Afinal, os seres humanos nada mais são do que “animais do teu pasto”, embora aqueles desejem muitas vezes negar a vigência dessa ancestralidade, a qual os concebe em comum fraternidade.

Ao contemplar o horizonte infinito do mar, Amós depara-se com o caráter transitório do fluxo temporal metaforizado no curso das águas ou, ainda, com a imensidão do que “não tem nome”, do incomunicável da vida – Deus. É possível perceber um jogo existente entre as palavras em inglês *dog* e *god*, as quais significam, respectivamente, “cachorro” e “Deus”.¹⁶ Se o primeiro remete à concretude do existir; o segundo, à sua irredutibilidade. Ao conjugar o humano, o animal e o divino, Hilda Hilst apresenta o “‘corpo grotesco-escatológico’, como uma espécie de fonte que espelha o desejo humano de transcendência, ao mesmo tempo que lhe mostra sua condição de matéria perecível” (DUARTE, 2010, p. 327; aspas do autor). O momento final da morte de Amós parece encerrar em si a transcendência como princípio da redenção ao reconhecer finalmente a precariedade da existência e o fatal desamparo humano. “Agora sou espírito. Estou livre e sobrevôo meu ser de miséria, meu abandono, o nada que me coube e que me fiz na Terra” (HILST, 1986a, p. 53).

16. Eliane Robert Moraes (1999, p. 121) destaca a instigante semelhança entre os termos em destaque.

Amós despede-se, ou melhor, dissipa-se da existência, deixando por escrito apenas em um papel o seguinte enunciado:

Deus? uma Superfície de Gelo Ancorada no Riso. E mais abaixo:

Amós = ∞
SGAR = Θ = $\emptyset$
(HILST, 1986a, p. 53).

No limiar do indizível, Amós recorre ao vocabulário específico da matemática a fim de enfrentar os meios parcos de expressão e compor o seu último relato acerca da sua experiência. O professor abstém-se do convívio social ao divisar a inteireza de um “universo unívoco” e, na mais plena solidão do seu desprendimento, alcança os ares da liberdade. Com efeito, mergulha na “fundura” infinita da superfície glacial de Deus, “que se descobre na negação de toda essência que limita o seu ser” (PÉCORA, 2006, p. 10), e aceita a substância nebulosa e sem limites da vida, chegando ao seu avesso: a morte. Dito de outro modo, o esvaziamento da sua linguagem corresponde ao perecimento do seu próprio corpo. Desse corpo que, como um “cristalino espelhado”, despe-se completamente da montagem humana para absorver e ser absorvido pela matéria do infinito: Deus.

Considerações finais

O impacto diante da leitura de uma obra singular como a de Hilda Hilst é recorrente ou mesmo compreensível em virtude dos procedimentos literários empregados operarem sob a chave dos excessos e dos deslocamentos. O que conduz a um movimento crítico de inversão da lógica da metafísica platônica e, sobretudo, de questionamento de um pensamento binário e autoexcludente, no qual se assentam as dicotomias entre o humano e o divino, o profano e o sagrado, o sexual e o religioso, o corpo e a alma, o baixo e o alto. Mais do que simplesmente profanar a imagem de Deus, a sua prosa é capaz de inaugurar uma nova concepção de mundo, em uma perspectiva menos assertiva, totalizante e polarizada, tendo em vista que apela à transgressão das interdições referentes à aura absoluta, intocável e dogmática que paira sobre o Infundado ao conceber obscenamente o seu corpo à luz de uma medida humana.

A experiência radical do obsceno revela antes uma tentativa de responder a uma demanda do homem de compreender o que lhe escapa que, levada a seus limites, permite dar um invólucro perecível ao Infundado. Em suma, a comple-

xidade da obra hilstiana reside na tentativa de dar forma pulsante ao que é informe, de tornar o Incomensurável matéria viva, de despertar a transcendência na consagração da finitude, de trazer à superfície uma feição demasiadamente humana de Deus na forma de um riso. A divindade consubstancia-se, às avessas, na volúpia humana, de sorte que ambos, na mútua partilha da epifania da carne, podem coexistir no mesmo horizonte contraditório, falível e imperfeito de realização. Humanizado, Deus pode ser, enfim, redimido na fraterna compaixão do homem por seu “pai eternamente ausente”.

Referências

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BATAILLE, Georges. *A experiência interior*. Tradução de Celso Libânio Coutinho *et al.* São Paulo: Ática, 1992.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLUMBERG, Mechthild. Sexualidade e riso: a trilogia obscena de Hilda Hilst. In: REGUERA, Nilze Maria de Azevedo; BUSATO, Susanna (Orgs.). *Em torno de Hilda Hilst*. São Paulo: UNESP, 2015. p. 121-137.

CARVALHO, Luiz Claudio da Costa. *Pensando a margem: um diálogo com Hilda Hilst e Caio Fernando Abreu*. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DUARTE, Edson Costa. O corpo escatológico em Hilda Hilst. *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim, v. 1, n. 2, p. 317-333, jul.-dez. 2010.

_____. O alto e o baixo discursivos. *Revista Trías*, n. 6, p. 1-12, jan.-jul. 2013.

FRANCESCHI, Antonio Fernando de; GAMA, Rinaldo. Das sombras. *Cadernos de Literatura Brasileira*, São Paulo, Instituto Moreira Salles, n. 8, out. 1999. p. 25-41.

FRAPPIER-MAZUR, Lucienne. Verdade e palavra obscena na pornografia francesa do século XVIII. In: HUNT, Lynn (Org.). *A invenção da pornografia: obscenidade e as origens da modernidade (1500-1800)*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Hedra, 1999. p. 217-238.

HANSEN, João Adolfo. Norma e obscenidade em Gregório de Matos, Glauco Mattoso e Hilda Hilst. *Teresa – Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 15, p. 11-32, 2014.

HILST, Hilda. Com os meus olhos de cão. In: _____. *Com os meus olhos de cão e outras novelas*. São Paulo: Brasiliense, 1986a. p. 7-53.

_____. A obscena senhora D. In: _____. *Com os meus olhos de cão e outras novelas*. São Paulo: Brasiliense, 1986b. p. 55-107.

_____. Tu não te moves de ti. In: _____. *Com os meus olhos de cão e outras novelas*. São Paulo: Brasiliense, 1986c. p. 115-228.

_____. *Cartas de um sedutor*. São Paulo: Globo, 2002.

_____. *Fluxo-floema*. São Paulo: Globo, 2003.

_____. *Poemas malditos, gozosos e devotos*. São Paulo: Globo, 2005.

_____. *Teatro completo. Posfácio de Renata Pallottini*. São Paulo: Globo, 2008.

LAPEIZ, Sandra Maria; MORAES, Eliane Robert. *O que é pornografia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MILLER, Henry. *L'obscénité et la loi de réflexion*. Traduit de l'anglais par D. Kotchouhey. Paris: Pierre Seghers, 1949.

_____. *O mundo do sexo*. Tradução de Carlos Lage; estudo de Otto Maria Carpeaux. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

MORAES, Eliane Robert. Da medida estilhaçada. *Cadernos de Literatura Brasileira*, São Paulo, Instituto Moreira Salles, n. 8, out. 1999. p. 114-126.

_____. A prosa degenerada. *Folha de São Paulo*, São Paulo, maio 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *A genealogia da moral*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PÉCORA, Alcir. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. *A obscena senhora D*. São Paulo: Globo, 2001. p. 5-10.

_____. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. *Fluxo-floema*. São Paulo: Globo, 2003. p. 9-13.

_____. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. *Com os meus olhos de cão*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006. p. 11-14.

_____. (Org.). *Por que ler Hilda Hilst*. São Paulo: Globo, 2010. p. 7-29.

PELLEGRINI, Aldo. Lo erótico como sagrado. In: LAWRENCE, D. H.; MILLER, Henry. *Pornografía y obscenidad*. Estudio preliminar, traducción y notas de Aldo Pellegrini. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Argonauta, 2003. p. 9-37.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

PURCENO, Sonia. Ensaio de leitura. In: PÉCORA, Alcir (Org.). *Por que ler Hilda Hilst*. São Paulo: Globo, 2010. p. 64-92.

RIBEIRO, Leo Gilson. Da ficção. *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo, Instituto Moreira Salles, n. 8, out. 1999. p. 80-96.

ROSENFELD, Anatol. Hilda Hilst: poeta, narradora, dramaturga. In: HILST, Hilda. *Fluxo-floema*. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 10-17.

POÉTICA, POLÍTICA E LITERATURA MENOR NA POESIA DE NOÉMIA DE SOUSA

POETICS, POLITICS AND MINOR LITERATURE IN THE POETRY OF NOEMIA DE SOUSA

Adriano Carlos MOURA¹

RESUMO: Este artigo se propõe a analisar poemas do livro *Sangue negro*, da escritora moçambicana Noémia de Sousa, publicado postumamente em 2001. Utiliza-se como referencial teórico o conceito de “literatura menor” segundo os estudos dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari a fim de pensar a obra da autora a partir da margem de uma cultura, considerada maior ou hegemônica. Os estudos pós-coloniais também contribuíram para a reflexão, considerando os apontamentos sobre literatura africana e oralidade da pesquisadora luso-moçambicana Ana Mafalda Leite. O trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e objetiva contribuir para divulgação da poesia da autora ainda pouco lida e estudada devido ao acesso a sua obra integral ser bastante recente. No Brasil, seus poemas só foram publicados integralmente em 2016. Apesar de ter sido precursora da poesia de autoria feminina em Moçambique e da luta pelos direitos das mulheres no país, este artigo não se propõe a analisar sua obra sob a perspectiva crítica feminista, mas pós-colonial, apesar de tangenciar algumas reflexões de teóricas do feminismo como Elaine Showalter.

PALAVRAS-CHAVE: Anticolonialismo. Literatura menor. Literatura moçambicana. Noémia de Sousa.

ABSTRACT: This article proposes to analyze poems from the *Sangue negro*, book by the Mozambican writer Noémia de Sousa, published posthumously in 2001. The concept of “minor literature”, according to the studies of the philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari, is used as a theoretical reference in order to think of the work of the author from the margin of a culture, considered larger or hegemonic. The postcolonial studies also contributed to the reflection, considering the notes on African literature and orality of the portuguese-mozambican researcher Ana Mafalda Leite. The work is the result of a bibliographical research and aims to contribute to the dissemination of the poetry of the author still unread and studied due to the access to his work is quite recent. In Brazil, her poems were only published in full in 2016. Despite being a forerunner of the poetry of female authorship in Mozambique and the struggle for women’s rights in the country, this article does not propose to analyze her work under the critical feminist perspective, but post-colonial, although it touches on some reflections of feminist theorists such as Elaine Showalter.

KEYWORDS: Anticolonialism. Literature minor. Mozambican literature. Noémia de Sousa.

1. Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Doutorando em Estudos Literários (UFJF). Professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa do IFF (Instituto Federal Fluminense). E-mail: adriano.moura@iff.edu.br.

Introdução

Apesar da presença do colonizador português em seus territórios desde finais do século XV, os países africanos inseridos no espaço lusófono passaram praticamente quatro séculos sem acesso a uma literatura impressa que fosse produzida em seu próprio território. Em Moçambique, terra de Noémia de Sousa, poeta objeto deste estudo, a poesia caracterizada pela identidade local surge somente em meados do século XX com o poeta Rui de Noronha (1909-1943) como aponta o escritor e pesquisador português Manuel Ferreira em *Literatura africana de expressão portuguesa* (1977). O período é caracterizador por Ferreira como “Época de transição, tempo histórico e cultural pejado de contradições, em que uma literatura de raiz mal se entrevia [...]” (1977, p. 64). Percebia-se uma poesia voltada para (re)afirmação de uma identidade nacional e ao mesmo tempo preocupada em ser porta-voz da luta anticolonial que se anunciava e que teve poetas como protagonistas. Noémia de Sousa é uma das poucas mulheres a se sobressair nesse cenário, dominado por escritores homens e é considerada, juntamente com o poeta Fonseca do Amaral, uma das precursoras da poesia moçambicana moderna.

Noémia teve seus poemas publicados em revistas como *O brado africano* e em periódicos esparsos e cópias produzidas de forma bastante artesanal, já que ainda não se podia pensar em mercado editorial em Moçambique de então, dadas as circunstâncias econômicas e de interesses da metrópole. Afinal a construção de uma literatura portadora dos anseios de liberdade e de construção de uma identidade própria não interessaria a Portugal, no período sob a rigidez censora da ditadura salazarista. Grande parte da obra poética de Noémia está compilada em *Sangue negro* e foi publicada em livro apenas em 2001 pela Associação dos Escritores Moçambicanos. No Brasil, o livro só veio a ser lançado em 2016 pela editora Kapulana.

A literatura sempre possuiu uma ligação direta com a fundação das nações e afirmação de suas identidades; mesmo antes da existência moderna do conceito de nação que, segundo o historiador Eric Hobsbawn (2013), data de 1925. Ora explicando o surgimento dos países por meio de narrativas míticas, como o caso de algumas epopeias (sendo *Eneida* de Virgílio um exemplo, pois nos versos do épico escrito pelo poeta latino no século I a.C., estaria a origem mítica do povo romano); ora reconstruindo ficcionalmente o passado histórico, a literatura sempre esteve intimamente ligada à história das nações e às narrativas sobre seu surgimento. No Brasil, foi de grande importância a poesia e prosa indianistas do limiar do século XIX para construção de uma literatura e identidade nacional, ainda que espelhadas em modelos europeus. Impossível também pensar a his-

tória de Portugal desvinculada do papel que a literatura, em especial *Os Lusíadas* (1572) de Camões, teve para o erguimento da ideia de uma nação cuja missão seria a de civilizar o mundo, cantando o peito ilustre lusitano a quem até mesmo Netuno e Marte deveriam obedecer².

Não é, porém, pelo viés identitário nem do nacionalista que se pretende abordar, neste artigo, a obra da poeta Noémia de Sousa. Mas pelo da expressão estética e política nela contidos. Não significa afirmar que o problema da identidade não é atravessado também por reflexões políticas e estéticas, mas por uma questão de delimitação não será a identidade propriamente o foco da análise.

Serão analisados principalmente poemas do livro *Sangue negro* a partir de uma concepção de sujeito lírico que, mesmo cindido a seu objeto conforme postula a teoria hegeliana de lirismo, faz com que sua voz seja a representação de uma coletividade: das mulheres e homens que sofreram a experiência da opressão colonial. Procurar-se-á explorar os recursos expressivos por meio dos quais a autora manifesta sua experiência pessoal como poeta de um país colonizado em pleno século XX, considerando, no plano teórico, o que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari consideravam “literatura menor” e a manifestação da oralidade sob a perspectiva crítica pós-colonial da pesquisadora luso-moçambicana Ana Mafalda Leite. Noémia ainda é uma poeta pouco lida e estudada, talvez devido ao tempo que levou para que seus poemas fossem publicados e traduzidos em livro. Os textos foram escritos entre os anos de 1948 e 1951, mas só foram publicados em 2001. A autora faleceu em 2002. Objetiva-se neste estudo, portanto, contribuir para divulgação e discussão da obra da autora e analisar os poemas escolhidos não apenas por seu conteúdo político, mas também estético.

1. O “eu” coletivo na poesia de Noémia de Sousa e a Literatura Menor

O estilhaçamento e negação da subjetividade comuns à poesia da modernidade inaugurada por poetas como Charles Baudelaire, Mallarmé e Rimbaud talvez não se apliquem à voz enunciativa de Noémia, como escreve o ensaísta e crítico moçambicano Francisco Noa:

Porém, tendo em conta o acento personalizado da poesia de Noémia, a pulsação vibrante da interioridade do sujeito poético e a glorificação da emoção, até que ponto sua escrita não se institui como festiva e arrogante recusa de uma tradição cristalizada e disseminada no Ocidente (2016, p.135).

2. Alusão ao Canto I de *Os Lusíadas* em cujos primeiros versos cantam-se as glórias portuguesas.

Os cânones literários ocidentais foram construídos sob a égide da percepção do mundo pelo sexo masculino e europeu. A literatura impressa em Moçambique e de autoria feminina começa a erguer seus modelos num momento no qual os países da Europa desconstruíam os seus; porém os moçambicanos, a princípio, estavam mais ocupados com uma ruptura política do que meramente estética.

Mesmo compondo sua poética por meio de um lirismo subjetivista, a voz de Noémia não é a de um indivíduo solitário voltado para os problemas egóticos e narcísicos do eu como um típico romântico do século XIX, tampouco, como afirma a pesquisadora Laura Cavalcanti Padilha (2016), se afina ao modelo “Florbelas Espanca” tão copiado pelas poetisas de então, mas se afinando, no contexto português, mais ao neo-realismo. A expressão poética de Noémia de Sousa “faz do sujeito rapsodo das dores, dos anseios, da revolta, das resignações e dos mitos dos flagelados irmanados por um destino comum determinado pelo espaço colonial” (NOA, 2017, p.138).

Essa enunciação subjetiva que evoca os problemas de um coletivo fazendo do sujeito um agenciador que traz pra si, por meio da criação poética a tarefa da literatura como política e o fato de a língua utilizada pela autora (o português) ser uma língua imposta pelo colonizador e que passou por uma série de apropriações, adaptações e ab-rogações; permite que a análise, fazendo as devidas adaptações, tome emprestado dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari seus estudos sobre “literatura menor”, conceito acerca do qual se discorrerá a seguir, a partir do poema transcrito, em consonância com algumas formulações da crítica pós-colonial:

Ah, essa sou eu:
órbitas vazias no desespero de possuir a vida.
boca rasgada em feridas de angústia,
mãos enormes espalmadas,
erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
pelos chicotes da escravatura...
Torturada e magnífica.
Ativa e mística. África da cabeça aos pés
— Ah, essa sou eu!
(SOUSA, 2016, p.40).

O excerto acima, extraído do poema “Se me quiseses conhecer”, e que compõe a coletânea de *Sangue negro*, apresenta uma das marcas recorrentes à poesia da autora. O “eu” que se enuncia e se expressa, adjetivando-se no feminino (“Ativa e mística”), trata-se de uma metonímia referente não à mulher

africana de Moçambique, mas à própria nação vítima da política de opressão colonial. O feminino representado na poética de Noémia não manifesta o sofrimento subjetivo de um sujeito lírico único, elemento caracterizador da poesia lírica pré-moderna, principalmente a romântica, mas sempre de um “eu” representativo de uma coletividade.

Em “Negra”, a poeta denuncia a condição da mulher africana e da África vistas pelo europeu sob perspectivas estereotipadas pelo exotismo, mistério e erotismo. O poema, de contornos metalinguísticos, mostra como o eu poético expõe a incapacidade do estrangeiro para retratar a mulher moçambicana devido às lentes distorcidas que lhe turvam a visão. Conforme se verifica neste trecho:

Gentes estranhas, com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias.
Teus encantos profundos de África

Mas não puderam.
(ibidem, p.65).

A impossibilidade de cantar os encantos da negra/África não se deve apenas por não conhecer a fundo o objeto do canto, mas também pela forma expressiva pela qual alguns poetas europeus ainda se manifestavam, especialmente em Portugal, apesar das revoluções formais propostas pelas Vanguardas Europeias e o Modernismo. O sujeito lírico refere-se aos versos dos que se arvoravam cantar a negra com “formais e rendilhados cantos” como forma inadequada à realidade que se pretendia transfigurar em poesia:

Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...
menos tu.
(ibidem)

No artigo *Poesia moçambicana e negritude*: caminhos para uma discussão, Simone Caputo Gomes escreve que:

A denúncia e o protesto anticolonial apresentados em voz de mulher e que tomam corpo feminino como símbolo de todas as formas de opressão e violência já são patentes na poesia de Noémia, em simultâneo com a valorização da cultura africana. (2011, p.33).

A valorização da cultura africana se tornou bandeira das literaturas produzidas nas colônias e ex-colônias desde o surgimento do **Negritude**, apesar de o movimento ter tido mais reverberação nos países de colonização inglesa e francesa. Mesmo assim, como pregava o movimento; nota-se, em Noémia, uma poesia que pretende valorizar a cultura africana, porém sem se deixar conduzir por caminhos de exaltação das belezas e riquezas de uma África pré-colonial, ou edênica, o que lhe conferiria, talvez, uma poética caracterizada por um romantismo tardio em sua vertente nacionalista. Pelo contrário. A poeta não apenas se esquivava de uma poesia tardiamente romântica, como também não faz da sua lírica um quadro onde se tece o universo íntimo de um eu-feminino.

1.1. Noémia de Sousa: “uma literatura menor”

Retoma-se a partir daqui a proposta de ler a poesia de Noémia sob a perspectiva crítica que Gilles Deleuze e Félix Guattari conceituaram como literatura menor. Do estudo elaborado pelos dois filósofos, a partir da literatura produzida por Franz Kafka, consideraremos os seguintes aspectos: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (2014, p. 35), nas literaturas menores tudo é político e nelas “tudo toma um valor coletivo” (ibidem).

A literatura impressa produzida em Moçambique não se manifesta por nenhuma das línguas nativas como tsonga ou sena, mas pelo português, idioma que Deleuze e Guattari chamariam de “língua maior”. É importante ressaltar que o uso dos termos “maior” e “menor” usados pelos filósofos não possui caráter de qualificação ou desqualificação de uma língua ou literatura. “Menor” no sentido de minorias, grupos excluídos como negros, mulheres, judeus, imigrantes. O português é a língua oficial em Moçambique, assim como nos demais Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Porém convive no cotidiano dos moçambicanos com suas outras línguas. A língua literária, no entanto, é a oficial. O contrário seria impensável depois de cinco séculos de colonização portuguesa, pois implicaria a impossibilidade de circulação das obras entre os diferentes grupos étnicos e linguísticos. Porém o africano apropria-se da língua desterritorializada e depois a reterritorializa a partir das apropriações, adaptações, e hibridismos resultantes do uso que o nativo passa a fazer. Deleuze e Guattari apontam a desterritorialização da língua como primeira característica de uma literatura menor (2014).

Ana Mafalda Leite afirma que “[...] a prática desenvolvida por diversos escritores durante o tempo colonial mostra que o hibridismo linguístico foi uma

das constantes mais significativas da textualidade africana em língua portuguesa” (2012, p.137). A pesquisadora defende que uma constante na poesia africana é a textualidade fortemente marcada pela oralidade, diferente da textualidade da poesia europeia. Seria o uso “menor” que o falante/autor faz da língua canônica ou maior.

Abaixo, trecho de “Poema da infância distante”, a fim de que se possa conduzir uma reflexão sobre essas questões da oralidade e da literatura menor:

Ah, meus companheiros acorados na roda maravilhada
e boquiaberta de “Karingana wa karingana”
das histórias da cocuana do Maputo,
em crepúsculos negros e terríveis de tempestades
(o vento uivando no telhado de zinco,
o mar ameaçando derrubar as escadas de madeira da varanda
e casuarinas, gemendo, gemendo,
oh inconsolavelmente gemendo,
acordando medos estranhos, inexplicáveis
das nossas almas cheias de xituculumucumbas desdentadas
e reis Massingas virados jiboias...)
Ah, meus companheiros me semearam esta insatisfação
dia a dia mais insatisfeita
(SOUSA, 2016, p.42).

Foi transcrito apenas um trecho devido à extensão do poema. Mas se nota, no excerto, o uso de expressões como “cocuana” e “xituculumucumbas”, da língua local ronga, emprestando ao português, língua que predomina no poema, expressividade moçambicana. Assim como para Kafka o alemão de praga era uma língua desterritorializada, era (e ainda é) o português para o moçambicano, um idioma cujo uso necessitaria adaptar-se a ritmos, sintaxes, hibridismos e outras transformações. Vale ressaltar que palavras oriundas de idiomas locais eram às vezes incorporadas aos poemas de contestação política com o intuito de driblar a censura colonial.

“A segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.36). Segundo os filósofos, nas chamadas “grandes literaturas”, casos individuais apenas juntam-se a outros, com o meio social servindo apenas de pano de fundo em espaços amplos, dado o caráter hegemônico das literaturas consideradas canônicas. Na literatura menor, as restrições do espaço onde circulam e são produzidos os textos – restrições também de caráter sócio-econômico –, contribuem para que os casos individuais se liguem à política e ao coletivo. O enunciado é fortemente afetado pelo campo político, e não se constitui como uma literatura de mestres, como ocorre nos países de tradição literária mais consolidada como Portugal.

Por mais original que seja a poesia de Florbela Espanca como de autoria feminina no contexto português da primeira metade do século XX, é impossível dissociá-la da influência inequívoca de Camões, Bocage e Antero de Quental como atesta Massaud Moisés em *A literatura portuguesa através dos textos* (2012)³. Como são poucas as vozes representativas e poucos (ou nenhuns) mestres a constituírem escolas literárias, a literatura se encarrega do papel de uma enunciação coletiva. Sobre esse aspecto, escrevem os filósofos:

Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura deve escrever em sua língua como um judeu tcheco escreve em alemão, ou como um uzbeque escreve em russo. Escrever como um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio dialeto, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto (Ibidem, p.39).

Noémia não nasceu num país considerado de “uma grande literatura”, porém numa colônia que tinha a metrópole portuguesa com uma tradição literária já bastante consolidada, a pátria de Camões e Fernando Pessoa. Atuou como jornalista, esteve em Paris, viveu em Lisboa, porém sempre foi África a pátria de seus versos. Mesmo com pleno domínio da língua oficial e conhecimento das questões formais da poesia tradicional, não se furtava ao uso de uma expressividade livre dos convencionalismos, propondo uma poética que, como afirma Ana Mafalda Leite:

De fato, toda poesia da autora aspira a ser vocal, escapando assim ao exílio silencioso da escrita. Parece haver uma preocupação em retomar a origem tradicional dos poemas cantados ao som da voz e da música, com a participação ritualizante e rítmica do corpo nos seus gestos e movimentos. (2012, p.95).

Leite não transcreve, mas cita o poema “Súplica” como exemplo da aspiração vocal da poesia da autora. É importante lembrar que a cultura Moçambicana, como a de vários outros países africanos era predominantemente oral até o início do século XX. As narrativas, mitos, lendas, provérbios, poemas e canções tinham na voz o seu vetor de circulação, o que fazia com que tal oralidade se manifestasse também na materialidade textual de muitos poemas e romances escritos.

3. Segundo Moisés, a autora é uma das poucas “de poesia que incluem na presente antologia: a qualidade de sua obra justifica-o plenamente [...] Vê-se que pode ser aproximada dos grandes sonetistas da língua (Camões, Bocage, Antero)”. (MOISÉS, 2012, p.506).

Transcreve-se abaixo, integralmente, o poema “Súplica”, recitado pelo escritor pernambucano Marcelino Freire em uma das mesas da Flip (Festa Literária Internacional de Paraty) em 2016:

Tirem-nos tudo,
Mas deixem-nos a música! Tirem-nos a terra em que nascemos,
Onde crescemos
E onde descobrimos pela primeira vez
que o mundo é assim:
um tabuleiro de xadrez...

tirem-nos a luz do sol que os aquece,
a lua lírica do shingombela
nas noites mulatas
da selva moçambicana
(essa lua que nos semeou no coração
a poesia que encontramos na vida)
tirem-nos a palhota – humilde cubata
onde vivemos e amamos,
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
tirem-nos o calor do lume
(que nos é quase tudo)
– mas não nos tirem a música!

Podem desterrar-nos,
Levar-nos
Para longes terras,
Vender-nos como mercadoria,
Acorrentar-nos
À terra, do sol à lua e da lua ao sol,
– mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!

Que onde estiver nossa canção,
Mesmo escravos, senhores seremos;
E mesmo mortos viveremos.
E no nosso lamento escravo
Estará a terra onde nascemos,
A luz do nosso sol,
A lua dos shingombelas,
O calor do lume,
A palhota onde vivemos,
A machamba que os dá o pão!
E tudo será novamente nosso,
Ainda que de cadeia nos pés
E azorrague no dorso...
E o nosso queixume

Será uma libertação
Derramada em nosso canto!
– por isso pedimos,
de joelhos pedimos:
tirem-nos tudo...
mas não nos tirem a vida,
não nos levem a música!
(SOUSA, 2016, p.30).

A performance de Marcelino Freire talvez tenha propiciado um primeiro contato de grande parte dos leitores brasileiros com a poesia de Noémia. Após o evento da Flip, o jornal carioca *O Globo*, em seu caderno de cultura, publicou uma matéria sobre a poeta, intitulada “Mãe dos poetas moçambicanos”, epíteto como era conhecida. Afirmar-se, no texto jornalístico assinado por Mateus Campos, que a autora de *Sangue negro* não tinha interesse em ver seus poemas reunidos em livros, mas que fossem copiados e lidos de mãos em mãos pelos moçambicanos, pois ansiava pela revolução evocada por sua lírica. Moçambique tornou-se independente em 1975, e a poeta foi uma das figuras que atuou ativamente para a consolidação dessa independência.

Nota-se a utilização da primeira pessoa do plural em todo o poema. Na terra onde nasceram, descobriram que o mundo “é um tabuleiro de xadrez”, composto por brancos e pretos, onde o xeque-mate era dado sempre pelo primeiro. Mas ao branco interessava apenas os bens materiais de África (e homens e mulheres negros eram vistos como bens materiais), portanto não lhes serviria a música. Há súplica para que não fosse tirada a música (no sentido também da própria poesia), pois era por meio dela que sobreviveria a memória política e cultural do povo.

2. Noémia de Sousa além da política, a estética

Noémia foi perseguida politicamente e às vezes burlava a repressão assinando seus poemas com pseudônimos como “Vera Micaia”. Foi presa e logo após exilada. O poema “Aforismo” se lido sob uma perspectiva biográfica, apesar de não ser este o compromisso deste trabalho, talvez reflita, por meio de um jogo antitético e metafórico, esse momento da vida da poeta.

Havia uma formiga
compartilhando comigo o isolamento
e comendo juntos.

Estávamos iguais
com duas diferenças:

Não era interrogada
e por descuido podiam pisá-la.

Mas aos dois intencionalmente
podiam pôr-nos de rastos
mas não podiam
ajoelhar-nos.
(SOUSA *apud* MIRANDA).⁴

Pretende-se, nesta seção, concentrar a análise na expressividade da poesia de Noémia, visto que a autora, consoante verificação de Mafalda Leite, era “Considerada espontaneísta e sem qualidade estética por alguns setores críticos moçambicanos durante o período colonial” (2012, p.93), e o poema acima é um contraponto a essa afirmação. “Aforismo” é um poema que pode ser interpretado a partir de três figuras: metáfora, personificação e antítese. Porém é a imagem antitética que torna dois seres iguais em suas diferenças na construção do poema, formalmente de contornos modernistas. Nessa perspectiva analítica, vê-se a formiga na literalidade do próprio inseto, não em sua possível dimensão metafórica. Ao igualar-se ao inseto propriamente, espécie facilmente pisada e subjugada (“podiam pôr-nos de rasto”), o sujeito poético expõe também sua condição de oprimido. Entretanto realça o fato de que jamais se ajoelharia, não por condições anatômicas como a formiga (o inseto não possui joelhos), mas pela determinação e coragem, mesmo na posição de presa. Essa condição pode ser evidenciada naquilo que diferencia o sujeito poético do inseto: o fato de poder ser interrogado, o que permite ao leitor fazer livre associação à situação de presa política da própria Noémia.

“Aforismo”, assim como os poemas “Grão de areia” e “Sacrário” contrariam também a tese generalizadora de Ana Mafalda Leite de que “toda poesia da autora aspira a ser vocal, escapando assim ao exílio silencioso da escrita” (2012, p.95). São poemas que possuem uma disposição visual; diferente dos considerados de expressão mais oral, que não possuem versificação e cuja lírica se encontra estruturalmente próxima de características da épica. Nos três poemas, também não se verifica o protagonismo da luta africana especificamente, interpretação que só seria possível por viés biográfico, perspectiva recusada pela proposta Deleuze

4. Este poema não se encontra publicado em *Sangue negro*. Trata-se um dos textos da autora publicados esparsamente. Encontra-se disponível no site do pesquisador e professor Antônio Miranda, que cataloga poetas do mundo inteiro que escrevem em português. Ele é ex-professor e pesquisador da UnB.

e Guattari. Noémia não poderia, portanto, ser limitada a uma posição de poeta monocromática ou cuja obra tivesse relevância apenas pelo discurso ideológico, seja como contestação da condição colonial, ou da mulher moçambicana apenas.

Destacar esses aspectos na poesia da autora **não significa** negar seu papel na luta pela independência de seu país e como ela fez da poesia arma dessa luta. Tampouco interessa ao estudo conferir à produção da “Mãe dos poetas moçambicanos” um caráter autotélico típico de um espírito parnasiano que não condiz com seu contexto de produção e ativismo político. A intenção é não confinar a literatura de Noémia como a de outras e outros poetas africanos a interpretações apenas vinculadas aos mesmos contextos de produção, ou exigir que sua poesia apresente sempre a oralidade e a bandeira da luta anticolonial, ignorando ou secundarizando a qualidade literária dos versos, como se sua importância se devesse apenas ao conteúdo e não à forma e expressão.

3. Noémia de Sousa e as (im) possibilidades de uma crítica feminista

O universo literário sempre foi, desde os gregos, território dominado pelo sexo masculino. Da poeta Safo (630 a.C.), por exemplo, restaram apenas fragmentos de poemas e vestígios de sua biografia. Grandes autoras do século XIX assinaram várias de suas obras com pseudônimos, como ocorreu com a francesa Amandine Aurore Lucile Dupin, que precisou usar o pseudônimo George Sand como forma de inserção no meio literário – diferente do caso de Noémia, que fez uso do artifício para driblar a censura política.

Até o surgimento de Florbela Espanca, na primeira metade do século XX, os únicos nomes femininos a figurarem na historiografia da literatura portuguesa são os de Sórora Mariana Alcoforado (século XVI) e o da Marquesa de Alorna (século XVIII). Dos trinta e sete poetas moçambicanos catalogados pelo pesquisador da UnB, Antônio Miranda, em seu site sobre poetas que escrevem em português, figuram apenas quatro mulheres: Noémia de Sousa, Josina Machel, Salette Tavares, Tânia Tomé. No que concerne ao protagonismo feminino no campo literário, comparando a realidade moçambicana à portuguesa, por exemplo, há um dado relevante. Em oito séculos, se consideramos *A Ribeirinha* (1189) como marco inicial da literatura portuguesa, aludimos apenas a duas autoras femininas até o século XX. Vale ressaltar que as *Cartas de amor* de Mariana Alcoforado foram publicadas pela primeira vez em francês em 1669 sem indicação de autoria. Retomando a comparação, em apenas um século, Moçambique produziu o dobro de autoras que oito séculos em Portugal.

Não se pode ignorar, porém, a falta de acesso feminino à educação. Mariana Alcoforado era uma freira, portanto teve acesso à cultura erudita e escrita devido a sua condição eclesiástica; e a Marquesa de Alorna é posta em reclusão em um convento aos oito anos de idade, onde foi educada e teve contato com a literatura. O acesso à educação não era um direito concedido a grande maioria das mulheres. No caso moçambicano tanto a mulheres quanto homens, visto que a educação formal se instaura em Moçambique somente no século XIX para atender aos filhos dos colonos portugueses, não à população nativa.

Em seu texto *A crítica feminista em território selvagem*, a escritora e crítica Elaine Showalter escreve que:

A tarefa apropriada para a crítica feminista, acredito eu, é concentrar-se no acesso das mulheres à língua, no campo lexical disponível a partir do qual as palavras podem ser selecionadas, nos determinantes de expressão ideológicos e culturais. O problema não é que a língua seja insuficiente para expressar a consciência das mulheres, mas é que foi-lhes negada a totalidade dos recursos da língua e elas foram forçadas ao silêncio, ao eufemismo ou ao circunlóquio. (1994, p.39).

O silêncio, o eufemismo ou o circunlóquio não marcaram a escrita da poeta, como também não se verificam temas considerados femininos ou declaradamente feministas; e se ocorrem é por contingência, não por deliberação. Segundo Showalter, citando a também autora feminista Carolyn Burke, a questão central em escritos de mulheres francesas seria a descoberta e o uso de uma linguagem própria para a mulher, uma linguagem que não fosse dominada pela ideologia masculina (1994). “Muitas feministas francesas defendem um linguismo revolucionário, uma ruptura oral com a ditadura do discurso patriarcal”. (SHOWALTER, 1994, p.36).

Em diálogo com a questão da linguagem e da expressão mencionada pela feminista, o conceito de literatura menor como uma forma de manifestação de uma linguagem estrangeira dentro da própria língua deve ser retomado como “língua menor”, das minorias como mulheres e negros, dentro da “língua maior” do homem branco europeu. Investigar o que poderia ser uma linguagem especificamente feminina (se é que existe) seria tarefa para um outro trabalho. Um fator de relevância que talvez sirva pra refletir sobre a realidade de escritoras como Noémia de Sousa em comparação com a de mulheres europeias como Simone de Beauvoir ou Virginia Woolf, por exemplo, é que a opressão colonial e a luta independentista uniram escritores e intelectuais homens e mulheres na direção de um projeto po-

lítico único. Em África, a opressão, a diáspora, a escravidão e o **exílio** promovidos pelo homem europeu não faziam uma distinção de **gênero, mas de raça**.

Afirmar isso também não manifesta a hipótese de que devido à luta colonial não havia diferenças hierárquicas entre homens e mulheres. Essa diferença se torna bastante evidente na ficção declaradamente feminista *Niketche: uma história de poligamia* (2004), da também moçambicana Paulina Chiziane. Porém essa autora escreve em contexto pós-independência, quando algumas limitações da cultura colonial estavam em fase de superação.

Noémia foi uma das primeiras vozes femininas a protestar contra a opressão às mulheres em Moçambique, como atesta a professora titular de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ Carmem Lúcia Tindó Secco, na introdução da publicação brasileira de *Sangue negro*. No entanto, os moçambicanos precisavam superar, antes de qualquer outra coisa, sua condição de povo dependente de uma nação que lhes roubava território, riquezas, força de trabalho e matava sua cultura. As mulheres europeias tinham de superar as limitações impostas pelo mundo masculino; as mulheres africanas negras, além dessas mesmas limitações, precisavam antes se libertar de todas as outras limitações impostas pelo regime colonial. Sem essa conquista qualquer outra superação poderia ser irrelevante, pois jamais possibilitaria uma libertação total.

Considerações finais

Noémia de Sousa possuía o que a escritora e feminista inglesa Virginia Woolf chamou não tão metaforicamente de “Um teto todo seu”. No ensaio ficcional escrito para responder à solicitação para dar uma palestra sobre mulheres e ficção, a autora coloca a necessidade de se ter dinheiro e um local apropriado e tranquilo para que o exercício da ficção se pudesse realizar, além das condições de acesso à educação. As mulheres, em sua maioria, ocupadas com tarefas domésticas, sem acesso aos bens culturais e materiais sempre privilégio dos homens e com a repressão sofrida socialmente teriam poucas chances de se tornar grandes escritoras.

Optou-se por ler os poemas de Noémia pelo que representam enquanto escrita de resistência anticolonial, porém sem ignorar o seu valor estético-literário, para que a autora seja também reconhecida pelo trabalho que desenvolveu como artista, não apenas como militante política. Por essa razão escolheu-se como uma das orientações teóricas as formulações deleuze-guattaririanas de “literatura menor”, porquanto trabalham com a tese de que a expressão em si, desde que transgressora e estrangeira de uma língua considerada canônica (língua maior)

já seria em si um ato político. As formulações dos filósofos não se ocupavam do campo da interpretação atribuindo autonomia total ao significante. “Não há tão grande e revolucionário quanto o menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 52), “A literatura é tarefa do povo” (Ibidem) escreveram os filósofos considerados pós-estruturalistas. Ser estrangeiro em sua própria língua como propunham os dois foi o papel que desempenhou Noémia ao não se render aos versos redondilhados e a temas e conflitos típicos dos que já garantiram seu teto e poderiam se entregar a uma contemplação e representação subjetiva da realidade transformando-a em espelho de dores pessoais. Optou-se também pela crítica pós-colonial para que o estudo, caso se detivesse apenas ao pós-estruturalismo de Deleuze e Guattari, não deixasse de contemplar o papel da poeta na luta independentista.

Noémia fez na língua maior, principalmente por dar à textualidade escrita elementos da oralidade comum ao uso que os moçambicanos fazem do português, o que na literatura menor considera-se uso intensivo da linguagem criando diversas linhas de fugas criadoras e independentes. A poeta exerceu a profissão de jornalista e escritora como arma de luta contra a opressão colonial de seu povo. O “teto todo seu” da poesia de Noémia foram, paradoxalmente, as limitações impostas a seu povo. Sua casa foi o exílio, a cela, a África e a luta. Essas foram a grande matéria de sua lírica, e dessa matéria nasceu sua expressão, que só é menor no sentido explorado por Deleuze e Guattari.

Referências

CAMPOS, Mateus. Mãe dos poetas moçambicanos, Noémia de Sousa segue inédita no Brasil. *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 jul. 2016. Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/mae-dos-poetas-mocambicanos-noemia-de-sousa-segue-inedita-no-brasil-16751056>. Acesso em 03 de abril de 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cintia Vieira d Silva. Autêntica Editora, 2014.

FERREIRA, Manuel. *Literatura africana de expressão portuguesa II*. 1.ed. Lisboa: Biblioteca Breve / Instituto de Cultura Portuguesa, 1977.

GOMES, Simone Caputo. Poesia moçambicana e negritude: caminhos para uma discussão. *Revista Via atlântica: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo/ USP*. São Paulo, n.16, 2011.

HOBSBAWM, Éric. *Nações e nacionalismos desde 1780*. 6ª ed. Trad. Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidade e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MIRANDA, Antônio. *Poesia africana/Moçambique*. Disponível em http://antoniomiranda.com.br/poesia_africana/mocambique/mocambique.html. Acesso em 27 de março de 2018.

MOISÉS, Massaud. *Literatura portuguesa através dos textos*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

NOA, Francisco. *Uns e outros na literatura moçambicana*. São Paulo: Kapulana, 2017.

PADILHA, Laura Cavalcanti. Poesia africana feminina: memórias e testemunhos do vivido. *Revista Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ, v.14, n.1 pp. 50-58, jan/jun 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/4321/3872>. Acesso em 27 de março de 2018.

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

SOUSA, Noémia. *Sangue negro*. São Paulo: Kapulana, 2016.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Bia Nunes de Sousa. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

A RUPTURA DO CÂNONE PELA NOVA MULHER EM *PARQUE INDUSTRIAL*, DE PATRÍCIA GALVÃO

THE RUPTURE OF THE CANON BY THE NEW WOMAN ON *PARQUE INDUSTRIAL*, BY PATRÍCIA GALVÃO

Anderson Felix dos SANTOS¹

Lourival HOLANDA²

RESUMO: O objetivo desse trabalho é analisar como o romance *Parque Industrial* (1933), de Patrícia Galvão, rompe com o conceito de cânone estabelecido pela crítica literária para evidenciar o papel feminino por meio da mulher de tipo transitório e novo tipo de mulher, conceitos de Kollontai (1978), que irrompem na sociedade a partir do desenvolvimento industrial. Para tal, revisitam-se e problematizam-se os conceitos de cânone e tradição por autores como Kermode (1998) e Hobsbawn (1997) e se aporta teoricamente nos estudos de Kollontai (1978) e Saffioti (1976) sobre o novo tipo de mulher e feminismo. A metodologia obedeceu à abordagem qualitativa de ordem bibliográfica e teve como *corpus* o romance anteriormente citado. O estudo permitiu verificar que embora não figure no cânone literário, a obra de Patrícia Galvão, através de seus personagens, mimetiza papéis e situações sociais importantes para os Estudos Culturais, sobretudo no que diz respeito à figura da nova mulher na literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Cânone. Nova mulher. Patrícia Galvão.

ABSTRACT: The main objective of this research is analyse how the novel *Parque Industrial* (1933), by Patrícia Galvão breaks with the concept set by the specialized critic to evidence the women role through the type of transition women and the new type of women, concepts by Kollontai (1978), that came up in society by the time of industrial development. For such, it was revised and problematized the canon concepts and traditions by authors such as Kermode (1998) e Hobsbawn (1997) and grounds itself theoretically on Kollontai's (1978) and Saffioti's (1976) researches about the new women type and feminism. The methodology followed the qualitative approach of bibliographic order and had as *corpus* the novel mentioned above. The study also allowed to verify that although it doesn't appear in literary canon, the work of Patricia Galvão, through her characters, mimes the roles and relevant social situations to Cultural Studies, mostly about the role of the new woman in literature.

KEYWORDS: Canon. New woman. Patrícia Galvão.

1. Mestrando em Teoria da Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco; Recife - PE; Brasil. Financiado pelo CNPq. E-mail andersonfelixletras@gmail.com.

2. Professor Associado I da Universidade Federal de Pernambuco; Recife - PE; Brasil. E-mail lourival.holanda@gmail.com.

Introdução

A palavra cânone deriva do grego **vara** (KERMODE, 1998), fazendo referência a um objeto usado para medir, ou seja, estabelecer padrões. O cânone é então um conjunto de padrões tradicionalmente assimilados como tradição, tanto por parte das instituições, e aqui se refere ao primitivo da palavra: aquilo que foi instituído, como por parte da sociedade. Essas tradições, como aponta Hobsbawn (1997), são práticas que devido à repetição dão continuidade a um passado e tem um caráter simbólico e ritualístico, firmando-se como norma.

Muitas tradições remontam a um passado que é difícil de localizar no tempo, porém desde a Revolução Industrial inventam-se mais tradições, as tradições inventadas forjam-se por, pelo menos, três motivos: para simbolizar uma coesão social; para legitimar instituições; e para disseminar padrões e valores.

Hobsbawn aponta que “inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta” (HOBBSAWN, 1997, p. 12-13). A Revolução Industrial inaugura um período no qual as modificações sociais operam de maneira profundamente rápida, e por isso surgem novas tradições, para dar conta da complexidade do social saturado pelas **velhas tradições**.

A complexidade do real decorrente da Revolução Industrial refletiu na literatura, onde surgiu o que Kollontai (1978) intitula como mulher do tipo transitório e novo tipo de mulher, portanto, personagens que estão em processo de transição entre a figura feminina comumente difundida na literatura, submissas e fêmeas fatais, e a mulher de novo tipo que vai às frentes de trabalho, rejeitam os papéis socialmente impostos e possuem ideais próprios.

Décadas depois, em 1933, é publicado o romance *Parque industrial*, de Patrícia Galvão, o cotexto e o contexto da obra abarcam justamente um período de intensa industrialização no Estado de São Paulo. O romance não se circunscreve no cânone, é rechaçado pela crítica e visto de maneira polêmica no que diz respeito ao conteúdo, pois suas personagens são mulheres do novo tipo, mais preocupadas com o social e suas respectivas independências do que com amores, e o livro-manifesto, chamado de romance proletariado, denuncia a situação de homens e mulheres na cidade-máquina, mas, sobretudo, coloca-se como precursor de temas que seriam explorados mais tarde na literatura como os papéis de gênero na sociedade, violência feminina, subdesenvolvimento e a condição dos trabalhadores nas grandes metrópoles.

1. A ruptura do cânone literário

Lutero e o Iluminismo foram fundamentais no processo de democratização da literatura, sobretudo no que diz respeito à interpretação, pois antes cabia somente ao clero o exercício de interpretar as escrituras sagradas. No entanto, ainda hoje a interpretação é um exercício complexo, pois, muitas vezes está mediado por forças que exercem influência sobre a formação de opinião. Kermode (1998) argumenta que as instituições frequentemente são as responsáveis pelas pressões e intervenções no processo de formação de opinião.

As instituições interpretam e legitimam a literatura, direcionando opiniões e formando o cânone, a Universidade é uma delas, como aponta o autor “una comunidad profesional dotada de autoridad (no indiscutible) para definir (o indicar los límites de) un tema, imponer valoraciones y dar validez a interpretaciones” (KERMODE, 1998, p 92). Embora forças atuem subvertendo o cânone, por vezes partindo dentro da própria Universidade, como os Estudos Culturais, por exemplo, e pareçam **competir** com o pré-estabelecido, as instituições ainda são poderosas, dotadas de títulos e certificações.

Kermode (1998) pontua que as instituições que perpetuam somente o cânone controlam, por exemplo, a formação de seus membros. Por esse motivo, é importante lançar sobre *Parque industrial* um olhar com mais acuidade para entender seu lugar dentro da tradição literária, pois se trata de um romance que sofreu por anos um apagamento por parte do cânone, seja pela recepção crítica da época de lançamento ou pela pouca complexidade da estrutura narrativa, mas que apresenta elementos importantes para entender a constituição da sociedade proletária da década de 1930 e também para revelar a condição feminina e a figura da nova mulher, reivindicada ou não, por suas personagens ao longo do livro. A retomada de textos que não figuram na lista canônica, como *Parque industrial*, contribui para diversificar a formação de leitores e pesquisadores, bem como interpelar as interpretações impostas até então.

2. A mulher de tipo transitório e a nova mulher nova mulher

Publicado em 1933, sob o pseudônimo de Mara Lobo, *Parque industrial* logo chamou atenção do público, sobretudo de maneira negativa. Por um lado, os burgueses não aceitavam o caráter político do livro, por outro, o Partido Comunista reacionava contra o erotismo na obra, além disso, destoava da tradição literária que se estabelecia naquele momento, o romance regionalista de 30.

Em meio a esse cenário, Patrícia Galvão (Pagu) publicava seu romance proletário, onde estampava a desigualdade das classes, a degradação da sociedade paulistana, as injustiças sociais e, sobretudo, a condição feminina diante do processo de industrialização. Já na abertura do livro a posição ideológica que tomaria as páginas seguintes é explicitada, a autora decide expor um relatório estatístico sobre as consequências da industrialização de São Paulo da década de 1930, deixando clara a crítica ao capitalismo e ao modo burguês que é combatido ao longo do romance.

As personagens proletárias mantêm o status dos ricos através de seus trabalhos, voltando depois das exaustivas horas de trabalho nas fábricas para suas casas no subúrbio, contribuindo para a manutenção do caráter político da cidade, de sistema de poder, que delimita os espaços onde as diferentes classes podem circular.

Ao longo das páginas as personagens femininas da fábrica são delineadas a partir de suas próprias ações ou através de comentários do narrador, sobre elas diz-se: “Algumas têm namorados. Outras não procuram. Mães saem apressadas para encontrar em casa os filhos maltratados que nenhum gatuno quer roubar” (GALVÃO, 2006, p. 22). Para essas mulheres não existe tempo de sono ou lazer, a insegurança e insalubridade são constantes e reiteradas vezes é retomado o destaque para completa falta de cuidados da saúde, sobretudo a bucal, mulheres “com dentes que nunca viram dentista” (GALVÃO, 2006, p. 25), suas bocas cariadas são a representação máxima desses corpos degradados. Por outro lado, os dentes dos burgueses são sempre descritos como bonitos.

Apresentam-se no romance algumas personagens que podem ser classificadas como mulheres do tipo antigo, transitório e de novo tipo. Essas classificações são desenhadas por Kollontai (1978) ao analisar a figura feminina no período posterior à Revolução Industrial. Ela formula que “a mulher moderna, como tipo, não poderia aparecer a não ser com o aumento quantitativo da força de trabalho feminino assalariado” (KOLLONTAI, 1978, p. 13). Surge assim a mulher celibatária, uma mulher de novo tipo, figuras femininas forjadas do “ruído infernal das máquinas da oficina e da sirene das fábricas” (KOLLONTAI, 1978, p. 13).

Esse tipo de mulher é aquela que não precisa mais da figura masculina e do matrimônio para sua subsistência, deparando-se com uma nova realidade, a de operária, precisa libertar-se de resquícios morais deixados por mulheres como suas avós e subvertem as expectativas sob as quais era regida a condição feminina, como a doçura, passividade e demais características supérfluas que dentro do novo cotidiano não eram mais necessárias.

Principalmente porque assumir um posto de trabalho, para as mulheres desse contexto, está relacionado a algo maior que a independência financeira, Saffioti (1976) aponta que “ter um emprego significa participar da vida comum, ser capaz de construí-la, sair da natureza para fazer a cultura, sentir-se menos insegura na vida” (SAFFIOTI, 1976, p. 58).

Em *Parque industrial* as personagens Otávia e Rosinha Lituana correspondem a essa mulher de novo tipo, que recusam os laços amorosos ou não os colocam como prioridades dentro de suas visões de luta e interpelação do sistema opressor. É a contrapartida das mulheres do tipo antigo, que são as dedicadas ao lar e a família. A mulher de novo tipo é fruto do processo capitalista, enfocado por Patrícia Galvão no romance, pois esse sistema “só recebe as mulheres que souberam desprezar, a tempo, as virtudes femininas e que assimilaram a filosofia da luta pela virtude” (KOLLONTAI, 1978, p. 15).

Também é o novo tipo de mulher que desperta para a coletividade. Como a realidade nas fábricas é intensa e desumana, incutida de força para o protesto e a consciência de que sozinha não há saída, a mulher de novo tipo reconhece as outras mulheres como parceiras e não mais como concorrentes no sistema que as educa para o casamento. As mulheres de *Parque industrial* reconhecem-se umas nas outras como companheiras na luta de mulheres, ajudando-se mutuamente, mesmo quando essa ajuda se dá por um viés sexualizado, como é a relação entre Matilde e Eleonora.

Kollontai (1978) argumenta que na literatura esses processos de representação da mulher de novo tipo “podem ser abafados pela tradição e por uma série de pensamentos superados. A força dos séculos é demasiado grande e pesa muito sobre a alma da mulher do novo tipo” (KOLLONTAI, 1978, p. 21). Dessa maneira, enquanto a mulher de novo tipo irrompia na realidade social, na literatura, sua representação surgiu de maneira tardia, em decorrência do que a autora aponta como uma visão apaixonada dos escritores pela mulher de tipo antiga, fêmeas fatais, emotivas e condicionadas à simplicidade do matrimônio.

Quanto ao matrimônio, Saffioti (1976) descreve que “a felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica” (SAFFIOTI, 1976, p. 33). Dessa maneira, a mulher era vista não apenas como incapaz e inferior ao homem, mas também como alguém que precisava de sua tutela para ascender socialmente ou legitimar sua atuação no desenvolvimento econômico.

De acordo com Kollontai (1978) esse cenário só se modificaria na vanguarda, nos romances de tese, que construía a partir desse ponto um novo modelo de representação feminina, segundo a autora “heroínas que se apresentam à vida com exigências próprias, heroínas que afirmam a sua personalidade; heroínas que protestam a submissão da mulher dentro do Estado, do seio da família, na sociedade; heroínas que sabem lutar pelos seus direitos” (KOLLONTAI, 1978, p. 64). Um romance em particular é citado pela autora, *Matilde*, de Karl Hauptmann, onde a personagem homônima é uma operária que não vacila diante da vida, orgulhosa de sua condição de operária, quando engravida e é abandonada pelo pai da criança, surge inquebrantável e aquela é somente mais uma dor, com a qual ela lida com ainda mais coragem.

Não é por acaso que Augusto de Campos, em uma organização sobre a vida e obra de Patrícia Galvão, que assumiria mais tarde a alcunha de Pagu, diz que ela é “a primeira mulher nova do Brasil” (CAMPOS, 2014, p. 27). A autora retrata em seu romance justamente essa mulher nova, através de suas personagens, proletárias e revolucionárias que corajosamente resistem ao sistema.

3. As mulheres da fábrica do Brás

No Brasil, a representação da mulher de novo tipo aparece com bastante força em *Parque industrial*, sobretudo nas figuras femininas da fábrica do Brás, motivando protestos e lutando por melhores condições trabalhistas. Curiosamente uma das personagens de Patrícia Galvão chama-se Matilde, como a protagonista do livro de Karl Hauptmann, anteriormente citada, mas ao contrário da figura vanguardista, esta é frágil e logo afastada pela família da fábrica para dedicar-se aos estudos, onde conhece Eleonora, pequena burguesa que mais tarde releva um interesse sexual na moça.

Porém, em dado momento do romance, Matilde é demitida por se recusar a deitar-se com o patrão, o que a desperta para a luta de classes, em carta endereçada a Otávia a moça agradece a amiga: “Como sinto, companheira, mais do que nunca, a luta de classes! Como estou revoltada e feliz por ter consciência! Quando o gerente me pôs na rua senti todo o alcance de minha definitiva proletarização, tantas vezes adiada!” (GALVÃO, 2006, p. 105), Matilde transforma-se na mulher de novo tipo, que desperta uma consciência quanto a sua condição feminina.

Eleonora, por sua vez, é filha de uma personagem que representa a mulher antiga, que acredita na honra e na moral, na mulher como santa e senhora do lar, e consegue casar sua filha com Alfredo Rocha, homem rico e da alta sociedade,

mas profundamente interessado nos temas do comunismo e da luta de classes, retratado até mesmo com ironia pelo narrador. Quando ele deixa a sós a esposa e Matilde, fica clara a relação de interesse de Eleonora para com Matilde, a primeira oferece luxos e dinheiro, enquanto a segunda se sente usada. Ainda assim, é evidente a intencionalidade protetora de Eleonora.

Naturalmente, a mulher do novo tipo inaugura novos conceitos morais e sexuais, pois recusam os princípios já estabelecidos. Para mulher do passado, quando chegava o fim de um relacionamento, sua vida era tomada por tristeza e tons de cinza, a mulher de novo tipo sente-se ainda mais liberta, pois não há tempo a perder chorando amores, a luta é mais importante. A personagem Otávia em *Parque Industrial* apresenta em sua recusa ao convite de Pepe para um encontro amoroso essa característica da mulher de novo tipo: “Não posso ir, Pepe. Você parece um burguês satisfeito. A sua falta de compreensão trai a nossa classe. Eu é que não posso me desviar da luta para brincar no carnaval” (GALVÃO, 2006, p. 47).

Também não são suas escolhas sexuais que as definem, pelo contrário, a empatia entre leitor e personagem ocorre independente disso, a mulher de novo tipo na literatura convence por suas atitudes frente ao sistema e por sua coragem diante das adversidades. Diante de uma discussão com Pepe sobre casamento, Otávia se posiciona da seguinte maneira: “O padre Meireles nunca me casará! Serei do homem que meu corpo reclamar. Sem a tapeação da igreja e do juiz” (GALVÃO, 2006, p. 47).

Já a personagem Corina representa as múltiplas violências que a mulher operária poderia sofrer, vivendo em um lar desestruturado com um padrasto violento, a jovem é seduzida por um burguês do qual pouco sabe a respeito, engravida e logo é abandonada pelo rapaz. As moças do cortiço onde vive fazem chacota de sua gravidez, a narradora enfatiza que “Ninguém sente a desgraça da colega” (GALVÃO, 2006, p. 51).

Corina é o que Kolontai classificaria como mulher de tipo transitório; embora apresente liberdade e força de vontade maiores que as das mulheres da geração anterior, ela ainda acredita piamente na instituição do casamento e que depende de um homem para sua subsistência. Em contrapartida está Otávia, que além de oferecer sua casa para que a colega pudesse ficar até dar à luz, tenta alertá-la quanto ao caráter do pai da criança.

Essa é a mulher de novo tipo, que tem sua independência e força individual, mas reconhece a importância da coletividade, sobretudo de outras mulheres. No entanto, apesar da solidariedade da amiga, Corina acaba em um bordel, onde a única coisa que ganha é um repertório de “vocabulário erótico” (GAL-

VÃO, 2006, p. 54). Depois de dar à luz a uma criança em estado crítico de saúde, é recolhida até a prisão, acusada de ceifar a vida do filho recém-nascido. Depois de posta em liberdade, volta para a prostituição, pois não existia outra realidade possível para ela, encerra o livro reafirmando a violência e a solidão da qual a mulher proletária está fadada.

A maternidade assume diferentes facetas para uma mulher burguesa e para mulher proletária, no romance isso aparece com bastante clareza em determinadas passagens, por exemplo, quando Corina é acusada de matar a criança, um casal burguês a chama de estúpida e assume que ela teria feito tal coisa por preguiça de criar o bebê, mas logo em seguida eles se voltam pra sua própria criança, gorducha e saudável, que logo será cuidada pela babá e viajará para Nova York. Em outro momento do texto outra personagem, Didi, retrata como é difícil cuidar de uma criança nas condições em que vive, onde até mesmo o leite de suas mamas é insuficiente:

Uma preta deformada aparece com o filho cinzentinho. Uma teta escorrega da boquinha fraca, murcha, sem leite. O avental encovado enxuga os olhinhos remelentos.

– Gente pobre não pode nem ser mãe! Me fizeram esse filho num sei como tenho que dar ele pra alguém, pro coitado não morrer de fome. Se ficar tratando dele como é que arranjo emprego? Tenho que largar dele pra tomar conta dos filhos dos outro! Vou nanar os filhos dos ricos e o meu fica aí num sei como. (GALVÃO, 2006, p. 81- 82).

E mais uma vez apresenta-se a figura da nova mulher, representadas por Otávia e Rosinha Lituana, que trazem leite condensado para o bebê. São as mulheres que reconhecem na outras como semelhantes e se auxiliam mutuamente por sororidade.

Nota-se também no romance uma crítica acentuada ao feminismo aristocrático, que segundo o narrador “querem emancipar a mulher com pinga e esquisita moralidade” (GALVÃO, 2006, p. 77), apresentando algumas mulheres da alta classe que ignoram as intersecções de classe que as diferem das operárias e analfabetas.

Em *Parque industrial*, enquanto se acompanha a vida dessas mulheres, move-se uma revolução do proletariado, inflamada, sobretudo, por Rosinha Lituana e Otávia. É a figura masculina que representa a ruptura nos planos, quando Pepe denuncia Rosinha Lituana à polícia. Ela é a máxima representação da exploração, viera em fuga com a família miserável da Lituânia, sofrera os mais diversos abusos,

fugira da imigração e entrara na fábrica aos 12 anos, onde conhecera a revolução proletária por meio do sindicato. Desde então Rosinha Lituana era uma mulher de novo tipo, independente e astuta, que incutia nos demais o sentimento de luta.

Otávia também foi presa em decorrência de sua postura grevista, ao voltar para o sindicato encontra Alfredo, que deixara Eleonora e entrou para a luta proletária, então desenvolve um relacionamento afetivo com Otávia, pois a considera “companheira forte, pura e consciente que sempre quisera ter” (GALVÃO, 2006, p. 107). Otávia não corresponde ao sentimento de imediato, porém quando ele se envolve de maneira mais contundente na luta de classes ela decide “se entregar ao macho que sua natureza elegera” (GALVÃO, 2006, p. 111).

No entanto, os companheiros do movimento grevista acreditam que Alfredo representa um perigo para seus ideais, e a decisão de expulsão do movimento cabe à Otávia, que naturalmente como a mulher de novo tipo, não deixa que seus interesses amorosos se sobreponham aos ideais políticos e sua independência: “Todos os camaradas sabem que ele é o meu companheiro. Mas se é um traidor, eu o deixarei. E o proponho a sua expulsão do nosso meio!” (GALVÃO, 2006, p. 112).

A revolução proposta pelo sindicato termina de maneira trágica. O final do romance pode ser considerado como o fracasso das diversas tentativas: a tentativa de revolução proletária, a tentativa da emancipação feminina, a tentativa de combate ao capitalismo, mas é também um prenúncio dessas mulheres sofridas e violentadas pelo sistema que não se curvam diante da máquina industrial.

Considerações finais

As personagens femininas de *Parque industrial* mimetizam mulheres com características que irromperam na sociedade juntamente com o processo de expansão da industrialização. São mulheres do tipo transitório e mulheres do novo tipo, de acordo com classificação de Kollontai (1978), que não mais são representadas somente no contexto familiar, mas tomam as frentes trabalhistas e lutam por suas ideologias, fruto de um processo de desenvolvimento que lhe permite libertar-se dos paradigmas e características impostas às mulheres, como a submissão e a passividade.

As mulheres de tipo transitório destacam-se, particularmente, nas personagens de Matilde, Eleonora e Corina, que resguardam características da mulher de tipo antigo, como a crença no matrimônio como estabilidade, mas também exercem suas independências, cada qual a seu modo, impondo-se frente às adversidades e rejeitando os padrões morais aos quais são impostas. Matilde ao des-

pertar para a luta de classes, Eleonora na exploração de sua sexualidade e Corina na inquebrantável maturidade emocional adquirida depois que é abandonada pelo burguês representam as mulheres que transitam entre o velho e o novo tipo.

Rosinha Lituana e Otávia configuram-se como mulheres do novo tipo que, tomando consciência do processo de opressão que o contexto industrial opera, inflamam os sindicatos, protestam pelo reconhecimento de sua humanidade e coletividade. Essas mulheres não choram pelos amores perdidos, não têm suas sexualidades reprimidas, a moral não é conservadora e ajudam-se mutuamente.

Justamente por retratar personagens tão representativas e emblemáticas do ponto de vista dos estudos feministas, *Parque industrial* merece ser revisitado e, embora não se circunscreva no que a crítica literária convencionou chamar de cânone, ser evidenciado pelos seus aspectos literários e estruturais, a permitir abordagens como a realizada nesse estudo, significativo para os Estudos Culturais.

Com seu romance proletário, Patrícia Galvão rompe com o cânone literário, regido por normas e padrões estabelecidos em consenso pela crítica, através de suas figuras femininas que não se submetem aos padrões sociais estabelecidos para seu gênero e subvertem a ordem econômica e de luta de classes para ocuparem seus lugares na escolha de seus próprios destinos.

Referências

- CAMPOS, Augusto de. *Pagu vida-obra* (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- GALVÃO, Patrícia. *Parque industrial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- HOBBSBAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- KERMODE, Frank. El control institucional de la interpretación. In: SULLÁ, Enric (org.). *El canon literario*. Madri: Arco Libros, 1998. p. 91-112.
- KOLLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. 2ª Edição. São Paulo: Global, 1978.
- SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

A PERSONAGEM FEMININA NO ROMANCE *HENRIQUETA*, DE MARIA PEREGRINA DE SOUSA: CONTORNANDO INTERDITOS

THE FEMALE CHARACTER IN THE NOVEL *HENRIQUETA*, BY MARIA PEREGRINA DE SOUSA: BYPASSING INTERDICTS

Juliana de Souza MARIANO¹

RESUMO: A escritora portuguesa Maria Peregrina de Sousa (1809-1894) teve participação profunda nos periódicos literários do século XIX, nos quais publicou romances, poemas e contos populares, utilizando pseudônimos como “Uma obscura portuense”, “Mariposa” ou suas iniciais, “D. M. P.” Por meio de um diálogo com a História, estudamos a obra *Henriqueta: romance original* (1876). Nosso objetivo é investigar, nesse texto, como o discurso do senso comum ora se confirma, ora é desestabilizado, e como algumas personagens poderiam contornar os interditos sociais. Ao trazer essa “obscura portuense” à luz, pretendemos também refletir sobre como uma autora pensava a sua realidade e qual o reflexo disso na sua produção literária.

PALAVRAS-CHAVE: Maria Peregrina de Sousa. Feminino. Século XIX. Literatura.

ABSTRACT: The writer Maria Peregrina de Souza (1809-1894) had a deep involvement in literary periodicals of the Nineteenth century, in which she published novels, poems and folk tales, using pseudonyms such as “Uma obscura portuense” (a porto obscure), “Mariposa” (Moth) or her initials, “D. M. P.” Through a dialogue with History, we study the work *Henriqueta: romance original* (1876). Our objective is to investigate, in this work, how the discourse of the common sense is, sometimes, confirmed and, sometimes, destabilized, and how some characters could have bypassed the social prohibitions. By bringing this “porto obscure” to light, we intend to reflect how a female writer thought about her reality and how this reflected in her writings.

KEYWORDS: Maria Peregrina de Sousa. Female. Nineteenth century. Literature.

Introdução

Pesquisar sobre escritoras do século XIX em Portugal não é tarefa das mais simples. A barreira maior é a escassez de fontes. Não que as mulheres não tenham produzido Literatura no Portugal dos oitocentos ou o que foi produzido fosse de baixa qualidade. Muito se produziu, mas nem tudo foi divulgado à época. O ocultamento de informações se deve, principalmente, ao papel que cabia à mulher naquela sociedade. Comparada a um menor, sem direitos políticos, estava sempre à sombra da dependência de um homem, como aponta Irene Vaquinhas:

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Área de concentração: Estudos em Literatura. Especialidade: Literatura Portuguesa. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: juliana_mariano@globocom.

O não reconhecimento da mulher como ser juridicamente autônomo, só existindo enquanto elemento de um agregado familiar, ou seja, como esposa, mãe ou filha, sem direitos políticos e estatuto econômico próprio, excluiu-a dos poderes formalmente constituídos com reflexos ao nível dos registros primários. Para as instituições oficiais, as mulheres praticamente não existiam, traduzindo-se esta invisibilidade na opacidade das fontes. (VAQUINHAS, 2005, p. 36).

Além disso, é importante assinalar que a história das mulheres portuguesas ainda é um objeto de estudos muito recente, que começou a se desenvolver somente a partir dos anos 1970, fruto da abertura política conquistada após a Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974). Apenas a partir daí é que se aumentou o interesse e o estímulo pela investigação desse campo e de outros períodos anteriormente desprezados².

De fato, quando pensamos na presença das mulheres no mundo intelectual do século XIX, poucos nomes nos vêm à mente, apesar de, ainda sim, muitas terem participado ativamente da imprensa periódica da época, publicando seus poemas, seus contos e seus romances em veículos de grande circulação, como a *Revista Universal Lisbonense*, dirigida por António Feliciano de Castilho ou até mesmo fundando e dirigindo jornais destinados ao público feminino, como é o caso da *Assembleia Literária*, dirigido por Antónia Gertrudes Pusich, e *A Voz Feminina*, cuja principal redatora era Francisca Wood³.

Mesmo essas mulheres pioneiras esbarravam num obstáculo muitas vezes difícil de transpor: o preconceito. Vemos, no Portugal dos oitocentos, espaços bem delimitados e que caracterizavam os dois sexos. Aos homens, o espaço público das câmaras e das redações, e, às mulheres, o espaço privado dos afazeres domésticos. As mulheres que ousavam assumir outros papéis além dos que lhe cabiam (filha, esposa, mãe) eram vistas de maneira pejorativa, pois estariam contrariando a ordem natural da sociedade. Uma escritora, uma intelectual era tida como “sabichona” e, por adentrar um espaço e exercer atividades próprias dos homens, o temor geral era que essas mulheres se masculinizassem. Na verdade, médicos, filósofos e pensadores da época acreditavam que, caso uma mulher se

2. Cf. Irene Vaquinhas. *Nem gatas borralheiras, nem bonequinhas de luxo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005, p. 35.

3. Cf. Maria Ivone Leal. *Um século de periódicos femininos*. Cadernos Condição Feminina. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos da mulher (Ministério do Emprego e da Segurança Social), 1992.

dedicasse muito aos estudos, teria a eficácia de seus órgãos reprodutivos, obviamente os mais importantes, diminuída⁴.

Até mesmo escritores liberais, como Almeida Garrett que, na luta contra o Absolutismo, defendia modificações, como a instrução pública, na sociedade em que vivia, tinha reservas quanto à educação feminina:

A educação feminina moderna geralmente se esmera demaziado em prendas e estudos: o nosso século philosophico exagerou-se n'este ponto bem como em outros. Com effeito a mulher não foi creada para fazer meia e arrumar bahu, como se dizia no tempo de nossos bisavós, mas também não nasceu para frequentar a palestra, o foro ou a tribuna. (...) Está comtudo muito melhorada entre nós a educação feminina, e em bom caminho de adiantamento : agora seria a opportuna occasião de lhe dar bom e salutar impulso, prevenindo os excessos a que o espirito de reforma sempre tende, e as recahidas em antigos abusos que por vezes traz a reacção de hábitos e preconceitos velhos, quando por aquelle espirito é estimulada. (...) Nem ao geral do bello-sexo se deve vedar a conveniente instrucção de lettras e sciencias, nem aos talentos extraordinários, que tanto n'elle apparece como no nosso, a faculdade de nos disputar (e ganhar, que amiúdo o farão) a palma litteraria e scientifica a que todos podemos pretender. (GARRETT, 1886, pp. 219-221).

O mesmo era válido para sua filha, Maria Adelaide. Enviada para o Convento das Salésias para aprender o que era adequado a uma senhora (francês, um pouco de piano etc.), ela não podia ir além disso. Em carta à sua filha, em 11 de junho de 1854, Garrett escreve: “[...] não te apliques demais: eu não te quero para doutora; só desejo que sejas boa, temente a Deus, que tenhas modos de senhora, e que cultives honestamente a inteligência que Deus te deu”⁵.

Contudo, não podemos cometer o erro de anacronismo ao ler Garrett. A primeira edição de seu tratado sobre a educação em Portugal é de 1820, antes, portanto, da vitória liberal (1834). Além disso, há de se louvar seu esforço por defender uma educação às mulheres numa época em que poucos falavam sobre isso. As transformações na sociedade ocorrem de maneira lenta, dentro do que é possível em determinada época. Avanços reais aconteceram e a existência dessas escritoras e de sua produção literária são prova de que as mulheres se livravam, aos poucos, da clausura doméstica.

4. Cf. Irene Vaquinhas. “Os caminhos da instrução feminina nos séculos XIX e XX. Breve relance”. In: *Nem gatas borralheiras, nem bonequinhas de luxo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005, pp. 73-83; Id, “O Real Colégio Ursulino das Chagas de Coimbra – notas para sua história”. In: *“Senhoras e mulheres” na sociedade portuguesa do século XIX*. Lisboa: Edições Colibri, 2000, pp. 81-97.

5. Cf. Almeida Garrett. *Correspondência familiar*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2012, p. 345.

Até mesmo um intelectual com visão mais progressista, como D. António da Costa, em sua obra póstuma *A mulher em Portugal*, apresentava ressalvas quanto ao ensino superior para as mulheres:

Cumpra à mulher educar o homem, não lhe cumpre ser educada como ele. É indispensável que exista a igualdade entre os sexos, mas por um princípio natural, não artificial. Mesmo quando a natureza lhe não vedasse as qualidades políticas e científicas, a mulher que seguisse essas carreiras masculinizar-se-ia. (COSTA, 1892, p. 419).

Essas mudanças, conforme mencionamos, não ocorreram de maneira drástica. A partir da Regeneração (1851), as mulheres vão alcançando conquistas mais significativas. Com a modernização dos transportes, das estradas, o crescimento da indústria e da imprensa, constatou-se o atraso português em comparação aos demais países europeus. Dessa forma, a instrução, essencial para a total modernização do país, foi incentivada. Criaram-se escolas destinadas às mulheres e inaugurou-se a primeira Escola Normal Feminina (1862), destinada à formação de mestras. No caso das mulheres, contudo, pregava-se uma instrução equilibrada, que as preparasse para as funções de mãe e esposa. É justamente sob esse viés de valorização da figura da mãe que se conquistarão alguns dos direitos femininos na época da República. Apenas uma mulher devidamente educada pode ser responsável pela educação de seus filhos e de toda uma geração ideal, como aponta Maria Veleda, importante escritora portuguesa do final do século XIX e início do XX⁶.

De toda forma, mesmo que no século XIX ainda não houvesse um projeto de educação comum a ambos os sexos, já se podia comemorar uma conquista feminina: o direito à instrução. Foi a partir da instrução alcançada que essas mulheres se fizeram ouvir, seja clamando diretamente por seus direitos nas páginas dos jornais, como o fez Guiomar Torrezão, seja a partir das personagens de romances, como Maria Peregrina de Sousa. Particularmente neste caso, conheceríamos, por meio da literatura escrita por uma mulher, sua visão a respeito dos problemas caros ao seu gênero e a forma como encarava a realidade. A escritora se tornava, assim, “veículo na sua escrita de imagens sobre a mulher” (OUTEIRINHO, 1998, p. 163).

6. Cf. Irene Vaquinhas, 2005, p. 78.

Conhecendo Maria Peregrina de Sousa e sua *Henriqueta*

Irene Vaquinhas afirma que, no século XIX,

[...] embora a escrita se tenha tornado para muitas mulheres um meio de subsistência, colaborando na imprensa escrita, raras eram aquelas que ousavam afirmar-se jornalistas, escondendo-se com frequência atrás de pseudônimos. (VAQUINHAS, 2005, p. 17).

Ao penetrar num espaço que não era o delas, torna-se compreensível que as mulheres que ousaram escrever, o tenham feito a princípio sob o signo do anonimato. É o caso de Maria Peregrina de Sousa (1809-1894), cuja vida e obra são objetos de estudo deste trabalho. Teve participação profunda nos periódicos literários da época, nos quais publicou seus romances, poemas e contos populares. Estreou no *Arquivo Popular* e colaborou com os jornais *Almanach das Lembranças*, *Aurora*, *Braz Tisana*, *Grinalda*, *Lidador*, *Miscelanea Poetica*, *Pirata*, *Iris* (do Rio de Janeiro), na *Revista Universal Lisbonense*⁷. Sua contribuição na imprensa periódica se dá com diferentes pseudônimos, como “Uma obscura portuense”, “Mariposa” e usando as iniciais de seu nome, “D. M. P.”

O signo do anonimato, sob o qual se inscreviam muitas dessas escritoras, justifica-se pelo papel social exercido pelas mulheres. Escrever de forma anônima fazia parte do paradigma da mulher modesta, comedida. Restritas, em sua maioria, ao ambiente doméstico e educadas para ele, o que facilitava o seu auto-ocultamento, poucas eram as que recebiam uma instrução que lhes permitisse ir além do paradigma do comportamento feminino.

Além disso, essas escritoras, que já sofreram preconceito em sua época, ainda o sofrem no século XXI. A qualidade de suas obras é questionada, sua relevância para as pesquisas sobre o século XIX também. Porém, como analisar a literatura dessas mulheres se não a trouxermos a lume? Para isso, é necessário seguir o exemplo delas e contornar os espaços de interdição, ou seja, ultrapassar o paradigma que considera a literatura produzida – por homens – à época como o equivalente à literatura universal. É preciso, pois, garantir-lhes o seu devido lugar, dar voz a elas, caso se pretenda conhecer o século XIX por completo.

Para isso, é fundamental, como aponta Vanda Anastácio (2005), que questionemos o discurso produzido pela História Literária, que, ao desconsiderar parte da Literatura produzida no passado (a escrita por mulheres, por exemplo), ajudou a criar um cânone redutor. Dessa forma, resolvemos trazer essa “obscu-

7. Cf. Ana Maria Costa Lopes. *Imagens da mulher na imprensa feminina de oitocentos, percursos de modernidade*. Lisboa: Quimera, 2005, p. 186.

ra portuense” à luz, analisando parte de sua obra, principalmente as personagens femininas, para entendermos como uma autora pensava a sua realidade e a colocava na ficção. A partir da análise das personagens femininas, estudaremos um pouco sobre os papéis desempenhados pela mulher na sociedade portuguesa. Será que eles eram respeitados? Todas as personagens de Peregrina representavam bem o estereótipo da mulher da época?

Primeiramente, convém conhecer um pouco da escritora com a qual iremos trabalhar. Ainda não se sabe muito sobre Maria Peregrina de Sousa. Como muitas escritoras de seu tempo, seu nome ficou esquecido. Há algumas referências ao seu nome nos jornais que publicaram suas obras, como é o caso de *O panorama – jornal litterario e instructivo*. Num capítulo denominado “A litteratura no Porto” de seu artigo “Viagem ao Minho”, Francisco Gomes de Amorim, autor da monumental biografia de Almeida Garrett⁸, apresenta Peregrina aos leitores e tece algumas críticas aos seus escritos:

A litteratura do Porto tambem conta entre os seus apostolos algumas poetisas. Uma é a sua D. Maria F. do C. B. Escreve debaixo do pseudonimo de Soror Dolores, e algumas das suas composições provam imaginação e talento. Outra é a sr^a. D. M. Peregrina de Sousa, auctora de alguns romances de merito, mas que devia apurar mais o seu estylo, corrigindo alguns defeitos que tornam monotonos os capitulos mais interessantes dos seus escriptos. Perdõe a illustre escriptora, se um obscuro viajante se atreveu a tocar nas suas composições. Impuz-me a obrigação de critico, e é cumprindo este dever, que digo a minha opinião. A sr^a. D. M. Peregrina conhece as formas da arte; quando não tivesse outras qualidades, como escriptora, era já um grande merito, n’um paiz em que a maior parte do sexo feminino detesta a grammatica, e despreza a orthographia⁹. (1853, p. 420).

D. António da Costa também faz uma breve referência à nossa escritora:

(...) não é menos certo que a mulher portuguesa tem demonstrado a sua valia intelectual, e sustentado brilhantemente o seu nome, sempre que em provas públicas se tem exibido, como pensadora e como escritora.

Cingindo-me ao último período (para não alargar demasiado esse esboço), vemos succeder às notáveis poetisas Marquesa de Alorna,

8. Garrett: *Memorias biographicas* (1881-1884).

9. Na verdade, a maior parte do sexo feminino não tinha acesso aos conhecimentos gramaticais e ortográficos... Em 1878, quase 90% da população feminina maior de sete anos era analfabeta. Mesmo em 1930, o índice não mudou muito: cerca de 75% de mulheres analfabetas. Cf. Irene Vaquinhas, 2005, pp. 73-83.

Condessa de Vimieiro, e d. Francisca Possolo, à pensadora D. Maria Peregrina de Sousa, e tantas mais, a admirável D. Maria Amália Vaz de Carvalho, dulcíssima poetisa, prosadora arrojada, autora de tantos livros e outros escriptos no campo da educação da mulher. (COSTA, 1892, p. 449-50).

Informações mais completas sobre a vida de Maria Peregrina de Sousa nos oferece o escritor António Feliciano de Castilho nas páginas da *Revista Contemporânea de Portugal e Brasil*¹⁰. Nelas, Castilho conta, muitas vezes com um tom de encantamento, a trajetória da escritora, a educação que recebeu dos pais e como era seu processo criativo. Esse esboço biográfico é interessante, pois foi construído partir de conversas e de cartas trocadas entre os escritores. Temos, contudo, que lê-lo com olhos bem atentos, já que o biógrafo se refere à Peregrina majoritariamente como uma figura pura, inocente, singela, adjetivos que abundam o texto. Escreve enquadrando Peregrina na visão que se tinha da mulher na sociedade da época. Não lhe é apontada nenhuma falha, nenhum desvio em sua trajetória, que é sempre marcada pela virtude, pela devoção à família e pela modéstia.

O vér-se conhecida não inspirou á nossa escriptora nem vaidade, nem covardia. Tinha trabalhado, estudado, e produzido, sem ambição; como a silveirinha emboscada no vallado cria sem tracto de homens. e só por mereê do ar, da alva, do sol, e das estrellas, o seu verde e os seus botões, as suas flores e os seus fructos. Era assim de sua natureza. Continuou como principiára, e como ha de ir já agora até ao fim. Compõe como conversa, como pensa, e como sente; sente com a delicadeza de mulher; discorre com a sisudez de moralista desenrugado; falla sem arrebiques affectados, mas deliciosa de ingenuidade; e é tudo isto e só isto o de que se lhe formam debaixo da penna, sem ella o cuidar, os seus versos e as suas prosas, as suas narrativas e os seus discursos, as suas correspondencias, os seus artigos volantes, os seus voluminhos que ella não cataloga, nem conta, nem cita, nem relê, nem recorda por ventura. (CASTILHO, 1861, p. 274-5).

Em sua biografia, também tomamos conhecimento de como Peregrina fora educada. Foi seu pai, diferente do que era comum na época, quem a ensinou a ler.

Meu pae me ensinou a lêr apenas fallei desembaraçado, e fallei de um anno. Não me ensinou pelo *Methodo Portuguez* porque então o não havia, mas «reprovava os methodos existentes, e me

10. Cf. António Feliciano de Castilho, "D. Maria Peregrina de Sousa", *Revista Contemporânea de Portugal e Brasil*, 1 de abril de 1861, pp. 273-312.

ensinou não sei como; «unicamente sei que foi com tal rapidez, que todos se admiraram. Lembra-me só que meu pai me meteu nas mãos um papel com as letras do alfabeto, e depois, não sei como, passei a ler num livro. Eu era doida por histórias, e meu pae me dizia quando lh'as pedia: – «Lê-as; tu não sabes lêr?» (CASTILHO, 1861, pp. 284-5).

A mãe, mesmo com pouca instrução, fora responsável pelo restante da educação de Peregrina e pela mudança de postura da menina:

A educação que me deu com os conselhos e com o exemplo, servio para corrigir alguns dos meus defeitos. Era eu naturalmente incolhida, tímida, vergonhosa, fraca de carácter, muito estouvada, e irreflexiva. A criação e o uso da sociedade me tornaram outra; mas ainda ás vezes a minha natureza primitiva pode mais comigo que a reforma e a reflexão. (CASTILHO, 1861, p.289).

Amava as artes. Seu amor à literatura, ao teatro e à dança encontrava, porém, objeções por parte dos pais: eles não consideravam isso um estudo, mas um simples divertimento que não deveria se tornar uma ocupação exclusiva. Aprendeu francês aos vinte anos e, por isso, seu gosto literário mudou. Passou então a ler Chateaubriand e outros autores. Considerava a língua um importante e belo instrumento intelectual e, ao aprender pelo menos uma língua estrangeira, sentiu alargarem-se os horizontes para seus estudos. Nunca casou. Acatou o pedido de sua mãe que, antes de morrer, pedira-lhe que cuidasse dos irmãos mais novos e do pai. “Eu não servia senão para ser filha-famílias; o mundo não foi feito para mim” (CASTILHO, 1861, p.307).

Michelle Perrot chama atenção para as funções assumidas pela filha mais velha:

A filha mais velha carrega uma missão especialmente pesada: substituta da mãe falecida, ela tem de assumir as tarefas domésticas e maternas junto ao pai e aos irmãos mais novos. A irmã mais velha corre o risco de ser a sacrificada no caso da morte prematura da mãe. (PERROT, 2009, p. 153).

Mesmo resignando-se com o papel que lhe coube, Peregrina contrariou o que seus pais planejaram. Dedicou-se à leitura e à escrita, aprendeu por conta própria outras línguas (italiano e inglês) e, ainda que jamais ousasse imaginar-se dessa forma, uma vez que os considerava espécie de semideuses, tornou-se, de

fato, uma escritora. Castilho lista, ao final da notícia biográfico-literária, as produções que a autora havia escrito até então¹¹.

Um de seus livros, *Henriqueta*, é a obra que escolhemos analisar neste trabalho. Lançado originalmente em 1850, no periódico literário *Pirata*, só foi publicado em livro em 1876. A obra contém uma pequena biografia escrita por António Feliciano de Castilho, como uma espécie de introdução ao romance. Os apontamentos biográficos encontram-se, de maneira mais desenvolvida, na já referida *Revista Contemporanea de Portugal e Brasil*.

Na obra em questão, pretende-se analisar as personagens femininas, principalmente a personagem principal, que dá nome ao romance. Planeja-se discutir de que forma o narrador a apresenta, como os outros personagens a veem, como ela mesma se vê e se as características dela correspondiam aos papéis desempenhados pelas mulheres à época.

Henriqueta era filha única e seus pais não pouparam esforços nem despesas para sua ilustração. Ela era “formosa, boa, instruída e affavel” (SOUSA, 1876, p. 2). Isso, contudo, não atraía pretendentes. Eles estavam mais interessados em seu dote que em seus dotes pessoais. Seu pai, Henrique de Moraes, deixou-a escolher entre dois rapazes ricos, de boa família e bom porte, características suficientes para ele e que não satisfaziam Henriqueta. Ela acabou por escolher Julio de Castro e, após o casamento, foram viver no Porto.

A lua de mel durou dois anos, mas a paixão de Julio por Henriqueta deu lugar a sentimentos mais brandos, porém carinhosos. A esposa, entretanto, não se conformava com essa situação e, sem conseguir conter suas desconfianças, brigava com o marido. O narrador comenta a postura da personagem:

se Henriqueta não tivera opinião tão elevada de seus encantos e merecimento, contentar-se-ia, e seria feliz com a afeição sossegada e meiga de seu marido: mas tendo-o visto arrebatado de sua beleza, parecia-lhe mal vê-lo só ocupado de suas virtudes”. (SOUSA, 1876, p. 5).

11. São elas: No *Archivo Popular* saíram (“ainda enfeitadas”) umas coisas em rima, a que chamei chacaras, e que foram: *Bernardo dei Carpia*; *Eriço e Batilde*.; *Jacques*; *Chácara* – sem nome; *Um cavalleiro portuguez*; *A moira de Lissibona*. E os pequenos romances: *Historia de Adetaide*; *A falta de uma mãe*; *Longuinhas*; *Zulirna ou a crus de oiro* e *Ricardo e Margarida* (anos 42 e 43). Em 1848 saiu no *Periodico dos Pobres do Porto*: *Roberta*. Depois, publicou, com seu nome ou iniciais, os seguintes romances: *O amor missionário*; *Vinganças de vinganças*; *Uma historia cortada a tempo*; *Egoismo com capa de amor*; *O Tutor de Virginia*; *Uma boa filha é a alegria de uma boa mãe*; *Uma vida amargurada*; *O cavalleiro do cruzado novo*, e *o cavalleiro do botão de rosa*; *O Jogador*; *O Magnetismo*; *O homem dos provérbios*; *Fatalidade*; *Carolina*; *Consequencias de um mau passo*; *Amarilis no campo*; *Salu de visitas e pavorosa saída*; *Os fantasmas*; *Testamentos vocaes* – seguimento do antecedente; *Aristocracias diversas* ou *o genro desejado*; *Providencias de Alvaro*, e *incurias de seu irmão*; *Os sobrinhos da tia Erigida*. Em 1850, no *Pirata*, periódico literário do Porto, publicou dois romances: *Henriqueta* e *Inconstancia involuntária*. No *Íris do Rio de Janeiro* saiu: *Pepa* e o principio do *Rhadamanto*.

Ela, contrariando o que é esperado de uma esposa ideal, não se cala. Não é uma mulher conveniente, aquela marcada pela discricção e silêncio. Distancia-se, com esta postura, da cultura dominante que estimulava a passividade feminina¹². O próprio narrador, ao comentar a postura de Julio, relativiza o comportamento de Henriqueta ao mostrar suas limitações frente às desigualdades existentes entre homens e mulheres. “É a vantagem que os homens teem. Se em casa não são felizes, o mundo que é uma espécie de segunda família para eles, (se às vezes não é a primeira), os consola de desgostos domésticos” (SOUSA, 1876, p. 7).

Sem a paixão do marido, mas disposta a vigiá-lo, Henriqueta decide visitar sua amiga Clementina. Esta, ao insistir que ela conheça um amigo de seu esposo, justifica a ousadia dizendo à amiga que Julio

[...] devia mostrar-se mais grato ao amor de uma esposa como tu; e acompanhar-te mais a miúdo. Mas parece que gosta mais de andar por sua conta e risco... Leva-te poucas vezes ao teatro, e há um século que ninguém te vê nos bailes. (SOUSA, 1876, p. 12).

Assim como o narrador, Clementina nos ajuda a observar a narrativa por vários pontos de vista. Henriqueta não podia, por conta do marido, socializar nos espaços que lhe eram permitidos. O marido, ao contrário, estava sempre nos espaços públicos: seja trabalhando, seja se divertindo com uma amante. Mas Henriqueta não se resigna aos desgostos domésticos e resolve sair, tal como o faz Julio, e aceita a corte de Carlos, que ela descobre ser seu pretendente rejeitado.

Ao encontrar-se com o amante, Henriqueta não levanta suspeitas do marido. Julio, satisfeito, acredita ter controlado os impulsos da esposa. Agora sim ela era vista como a esposa ideal, já que nunca se queixava. Henriqueta às vezes se sente culpada por preferir Carlos ao marido, tenta contar a verdade, “mas seria destruir a felicidade do pae de seus filhos, e a paz doméstica, e suscitar rixas entre seu marido e Carlos” (SOUSA, 1876, p. 17). Nesse momento, ela reproduz o comportamento do marido que a traía, mas ficava em silêncio.

Num diálogo decisivo com Carlos, Henriqueta questiona a si mesma por ter descumprido os deveres de filha, esposa e mãe em nome de um amor adúltero. Carlos, para convencê-la, aponta todas as dificuldades que Henriqueta teria que enfrentar se expusesse sua traição.

– Não te amo, Carlos?! Achas que te não amo? Por tua causa desonrei e atraíoei os melhores dos paes, os mais ternos e inocentes filhinhos, e um marido magnânimo e nobre, um marido...

12. Cf. Irene Vaquinhos, 2005, p. 36.

– Um marido que há oito meses te deixou sem saudades, e que passa a vida alegre com alguma amante abjecta. (...)
– Alucinada estava eu quando perdi o direito de ser respeitada... quando me aviltei a meus olhos e aos teus.
(...)
– Mudarias de nome, passarias por minha esposa, e sê-lo-ias diante de Deus. O matrimônio que contraístes foi iníquo... foi sacrilégio. Rompe-o. Deixa livre esse homem que não te merecia. Vem... vem comigo... (...) Terás animo de sofrer a cólera de teu marido?... As repreensões de teus paes?... As vistas dos teus criados?... O desprezo de toda essa gente selvagem que se regozijará de ver sem prestígio a mulher que a opinião pública tinha sempre respeitado?... Vem comigo, serás a minha esposa... o meu anjo! Estarás cercada de respeitos que mereces, e das minhas adorações de amor. (SOUSA, 1876, pp. 25-28).

Carlos insiste para que Henriqueta fuja com ele. Com medo do preconceito que enfrentará, hesita. Contudo, Henriqueta sabe que não lhe restam muitas alternativas. Não é dito claramente, mas nesse ponto o leitor percebe que ela e Carlos já tiveram relações sexuais. Neste momento, se Henriqueta conseguisse dissimular, como fez no início, conseguiria manter seu casamento e superar um romance adulterino. Mas como estava grávida de outro homem, já havia comprometido sua família. Michelle Perrot nos esclarece:

A família não é apenas um patrimônio. É também um capital simbólico de honra. Tudo o que arranha sua reputação, que mancha seu nome, é uma ameaça. [...] O erro comprometedor de um membro seu mergulha-se num constrangimento cruel [...]. O erro sexual, o nascimento ilegítimo são objetos de uma censura muito maior do que a falência, a qual, porém, é mais reprovada do que hoje em dia [...]. Em suma, a desonra chega através das mulheres, sempre situadas do lado da vergonha. (PERROT, 2009, p. 250).

Henriqueta abandona sua família e vai viver com Carlos na Bahia. Troca de nome, agora se chama Emília. Sua vida não foi diferente com outro homem: também viu a paixão de Carlos esfriar. Só permaneceu com ele por causa de Eduardo, o filho que tiveram juntos, apesar de o pai não amá-lo. Permanece sempre em casa, cumprindo exemplarmente sua função de mãe. Permite apenas a visita de Rodrigo, amigo de Carlos, à sua casa. Rodrigo a admira e respeita; considera Henriqueta um modelo de mulher e gostaria de casar com alguém como ela. Os três personagens comentam o episódio em que um casal foi expulso do baile porque a mulher, trazida da Inglaterra, não era esposa legítima. Rodrigo diz que

uma aventureira não pode se comparar a uma senhora honrada como Emília. Henriqueta, sozinha com Carlos, compara-se à inglesa:

- (...) Ninguém duvida que és minha esposa. Todos te respeitam e amam.
- Sim!... sei enganar melhor o público que essa pobre inglesa!... que recebeu todos os insultos, que eu devia participar. Por mais criminosa que ela seja, não o pode ser tanto como eu... e contudo só tu sabes quanto sou infame... Perdoa-me, Carlos... perdoa-me por ter sido tão fraca. (SOUSA, 1876, p. 45).

No Brasil, já mais experiente, Henriqueta consegue convencer no papel de senhora. Não suscita suspeitas sobre seu passado, ainda que se sinta culpada. Ela desempenha tão bem seu papel de esposa e mãe que, mesmo após Rodrigo ouvir de Carlos a verdade sobre Emília, ele ainda a trata com deferência:

- [...] Se D. Emília deixou a vereda da virtude, foi de certo porque te amava muito. Tem uma alma tão nobre, um viver tão honesto, um coração tão excelente, que se torna digna de ser a esposa de um homem de bem. Casa com ela, meu amigo. Será sem limites a sua gratidão, se a regenerares do seu imerecido abatimento. (SOUSA, 1876, p. 56).

Não há como Carlos se casar com Henriqueta, pois ela já era casada e não existia divórcio na época. O que a fala de Rodrigo sugere é que mesmo uma mulher condenada pela sociedade por causa de uma atitude “ruim” poderia ser respeitada. Henriqueta é uma mulher real, com defeitos, mas também com virtudes. Rodrigo percebe isso e continua a conceder-lhe um tratamento cortês. Carlos é que, porém, não se mostra digno da mulher que prometeu cuidar e respeitar. Henriqueta então, foge com o filho Eduardo e o escravo José. Onze anos se passam e os três vivem em Lisboa, numa pequena casa do bairro da Alfama. Ela trabalhava muito, “mas os trabalhos d’uma mulher dão tão pouco lucro que, se não fora José, teria a pobre senhora morrido à míngua e mais seu filho” (SOUSA, 1876, p. 64).

Após a morte do filho, Henriqueta vai à sua antiga casa pedir perdão ao marido. Descobre, por uma velha senhora à porta da casa, notícias de sua antiga família. Seu pai estava vivo e ajudava os pobres. A senhora conta-lhe as desgraças que ocorreram à família de Henrique de Moraes. Segundo ela, Henriqueta havia sido morta a facadas por ladrões quando esperava por Julio na estrada e D. Augusta, mãe de Henriqueta, foi encontrada morta entre papeis, com uma carta da filha nas mãos. Virgínia, filha de Henriqueta e Julio, está noiva, embora o pai não

quisesse que seus filhos casassem. Sua maior preocupação era que a filha ficasse desamparada e cometesse os mesmos erros da mãe. Ele, porém, jamais contou a verdade aos filhos. Preservando a honra de sua esposa, preservava a de sua família e evitava maiores escândalos.

É injusto afirmar, porém, que Julio creditava somente à esposa a culpa por tudo o que aconteceu. Mesmo quando fala de seus temores ao filho, assume que descuidou de proteger Henriqueta, pois afinal, naquela época, a mulher sempre deveria ser amparada por um homem. Sua postura reflete mudanças na sociedade. Henriqueta “errou” não porque era mulher e por isso frágil e impulsiva; ele, como marido, também errou ao negligenciar sua esposa.

A cena final, do encontro entre os dois, quando Henriqueta está no leito de morte, sintetiza as mudanças nas relações pessoais. Julio entra no quarto de Henriqueta, que se surpreende por não ouvir repreensões por parte do marido. Ele diz que já perdoou a esposa há tempos e pede-lhe perdão por ter concorrido de alguma forma para a desgraça dela.

É evidente que o personagem não ausenta a esposa de culpa. É incontestável também que Henriqueta se sente mais culpada que o marido, pois era missão da mulher preservar o casamento, mesmo que infeliz. Na verdade, a autora não poderia sequer colocar isso no papel, visto que seria muito chocante fazê-lo em um mundo no qual as mulheres ainda estavam conquistando seu espaço. Contudo, é de fundamental importância a presença do reconhecimento da culpa por parte do homem neste livro. É indispensável também percebermos como a personagem principal é retratada: uma mulher real, com erros e acertos, em toda sua complexidade. Somente uma escritora, com experiências próprias do seu gênero, teria a sensibilidade de escrever isso. Com a sutileza que lhe é própria, Peregrina nos dá, com *Henriqueta*, uma mostra da sua percepção para a criação literária e para os problemas e avanços da sociedade em que vivia.

Referências

AMORIM, Francisco Gomes de. “A litteratura no Porto. Capítulo IV. Viagem ao Minho”. In: *O panorama*, volume X. Lisboa: 1853, p. 420.

ANASTÁCIO, Vanda. Mulheres varonis e interesses domésticos (Reflexões acerca do discurso produzido pela História Literária acerca das mulheres escritoras na viragem do século XVIII para o século XIX). In: *Cartographies. Mélanges offerts à Maria Alzira Seixo*. Lisboa: 2005. pp.537-556.

CASTILHO, António Feliciano de. “D. Maria Peregrina de Sousa”. In: *Revista Contemporanea de Portugal e Brasil*. Lisboa, 1861, pp. 273-312.

COSTA, Dom António da. *A mulher em Portugal*. Lisboa: Tip. da Companhia Nacional Editora, 1892. Obra póstuma.

DUBY, George. PERROT, Michelle (dir.) *História das mulheres no Ocidente: o século XIX*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

GARRETT, Almeida. *Da educação. Cartas dirigidas a uma senhora ilustre, encarregada da instrução de uma jovem princesa*. Porto: Ernesto Chardron Editor, 1886. 3ª edição.

_____. *Correspondência familiar*. Edição crítica de Sérgio Nazar David. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2012.

LEAL, Maria Ivone. *Um século de periódicos femininos*. Cadernos Condição Feminina. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos da mulher (Ministério do Emprego e da Segurança Social), 1992.

LOPES, Ana Maria Costa. *Imagens da mulher na imprensa feminina de oitocentos: percursos de Modernidade*. Lisboa: Quimera, 2005.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima. *Guiomar Torrezão ou memórias de uma mulher de letras oitocentistas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 1998.

PERROT, Michelle. “Dramas e conflitos familiares”. In: _____ (org.). *História da vida privada. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUSA, Maria Peregrina de. *Henriqueta (Romance Original)*. [s.l.]: Antonio Leite Cardozo Pereira de Mello, 1876.

VAQUINHAS, Irene. “*Senhoras e mulheres*” na sociedade portuguesa do século XIX. Lisboa: Edições Colibri, 2000.

_____. *Nem gatas borralheiras, nem bonecas de luxo. As mulheres portuguesas sob o olhar da História (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA DE GLORIA KIRINUS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA CARTA PARA EL NIÑO

THE GLÓRIA KIRINUS' LITERARY PRODUCTION: CONSIDERATIONS ABOUT CARTA PARA EL NIÑO

Aliete Soares de Sousa FÉLIX¹

Vanessa Gomes FRANCA²

RESUMO: A escritora peruana/brasileira Gloria Kirinus publicou sua primeira obra, *Sapato falador*, em 1985, década em que ocorre o *boom* da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Desde então, a autora, que também atua como professora e tradutora, lançou diversos livros, destacando-se no cenário da Literatura Infantil e Juvenil brasileira contemporânea. Dentre suas obras, encontramos poesias, contos, crônicas, “carta-história”. Além da diversidade de gêneros em que escreve, a escritora possui textos bilíngues, em português e espanhol. Apesar disso, ainda são poucos os materiais (livros, teses e/ou dissertações) que evidenciam sua produção literária, ou mesmo que analisem seus livros. Isto posto, a escassez de material sobre o assunto colaborou para a escolha da produção da autora e de sua obra *Carta para El Niño* como objetos de estudo em nosso artigo. Por essa razão, acreditamos que nosso trabalho possa contribuir para o debate de um assunto que não apresenta muitas pesquisas. Como referencial teórico, utilizamos os estudos realizados por: Coelho (2000, 2006); Franca (2007); Franca, Camargo e Souza (2016); Kirinus (2011); Lajolo e Zilberman (2007); Ramos e Tornquist (2012); Lopes (2015), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Gloria Kirinus. Literatura infantil e juvenil brasileira. *Carta para El Niño*.

ABSTRACT: The Peruvian/brazilian writer Gloria Kirinus published her first work, *Sapato falador*, in 1985, a decade in which the *boom* of Brazilian Children and Youth Literature occurs. Since then, the author, who also acts as a teacher and translator, has released several books, most notably in children's literature and contemporary Brazilian Youth. Among his works, we find poetry, short stories, chronicles, “letter-history”. In addition to the diversity of genres in which she writes, the writer has bilingual texts in Portuguese and Spanish. Despite this, there are still few materials (books, theses and dissertations) that evidence his literary output, or even analyze his books. This, given the scarcity of material on the subject, contributed to the choice of the author's production and her work *Carta para El Niño* as objects of study in our article. For this reason, we believe that our work can contribute to the debate of a subject that does not present much research. As a theoretical reference, we used the studies carried out by: Coelho (2000, 2006); Franca (2007); Franca, Camargo and Souza (2016); Kirinus (2011); Lajolo and Zilberman (2007); Ramos and Tornquist (2012); Lopes (2015), among others.

KEYWORDS: Gloria Kirinus. Brazilian children and youth literature. *Carta para El Niño*.

1. Especialista em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Posse. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Colégio Municipal Castro Alves. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: aliete_mauricio@hotmail.com.

2. Pós-doutora e Doutora em Letras e Linguística (Estudos Literários), pela UFG. Docente no Curso de Letras e na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Literatura Infantil e Juvenil: práticas de leitura e ensino da UEG (Câmpus Pires do Rio). E-mail: Francavg@hotmail.com. Pós-doutoranda em Estudos Literários pela UFG. Bolsista PNPd/CAPES.

Introdução

Era uma vez eu mesma no mundo da lua. No sonho acordo do meu real mais inventado.

Viver no “mundo da lua” e olhar para a Terra de outras distâncias, de outros ângulos, não era bem-visto pelos adultos, em geral, e pelos adultos da escola, em particular.

O mundo do Era uma vez..., do conto contado, lido, ouvido ou imaginado significava para mim a nave espacial que me permitia inúmeras viagens na travessia terra-lua-terra.

Gloria Kirinus

Do mesmo modo que os livros eram a nave espacial que permitia com que Gloria Kirinus viajasse da terra para a lua e da lua para a terra, as obras da autora também representam naves para nós leitores. Seus textos compostos por poemas, contos, crônicas, carta-história, levam-nos ao mundo maravilhoso do *Era uma vez*, do mesmo modo que nos apresentam situações vivenciadas na atualidade.

Gloria Kirinus, nascida no Peru e naturalizada brasileira, é uma das autoras que tem se destacado no cenário da Literatura Infantil e Juvenil brasileira contemporânea, seja pela qualidade de sua produção, seja pela diversidade de gêneros em que escreve, tendo recebido diversas premiações. A escritora ganha evidência também pela publicação de obras bilíngues, em português e espanhol. Um dos fatores que ressaltam a importância de Kirinus e de suas obras para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira é constar dentre os escritores e ilustradores apresentados pela pesquisadora Nelly Novaes Coelho em seu *Dicionário crítico de literatura infantil/juvenil brasileira*.

Apesar da importância da escritora e de suas obras para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira, ainda são poucos os materiais como livros, teses, dissertações, artigos, que evidenciam sua produção literária, ou mesmo que analisem seus textos. No banco de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, há somente o trabalho *Versos que contam e histórias que cantam: o imaginário mitopoético na obra de Gloria Kirinus*, de Daiane Lopes. Nesta dissertação, defendida em 2015, a pesquisadora, ao longo das duzentas e dezoito páginas, apresenta o imaginário mitopoético na obra de Kirinus, promovendo um diálogo entre os textos bilíngues.

Ao pesquisarmos na internet, encontramos o artigo “A construção do poético em *Quando as montanhas conversam*”, de Flávia Brocchetto Ramos e Sandra Regina Tornquist, que foi publicado, na Revista científica *Acta Scientiarum*, em 2012. Neste trabalho, as estudiosas analisam a referida obra a partir do aspecto lúdico, que encanta e conquista o leitor infantil. Alexandre Ribeiro de Lima, em seu artigo “Leitura em contraponto da fábula A cigarra e a formiga”, comenta a respeito das fábulas de Esopo e de La Fontaine e da reescrita destas por autores

como Monteiro Lobato e Gloria Kirinus. Encontramos, igualmente, na internet, no blog *Dobras de leitura*, de Peter O’Sagae, dois textos acerca dos livros de Kirinus. Um a respeito do livro *O sapato falador* e o outro sobre a obra *O galo cantou por engano*. Peter O’Sagae ainda escreveu o artigo “Percepções do ser: palavra & imagem na crônica de Cecília Meireles, Eloí Elisabet Bochecho e Gloria Kirinus”, publicado no Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE).

Além das fontes mencionadas, no Anais dos eventos I Seminário de Letras da Região da Estrada de Ferro: Língua(gem) e Literatura em debate (Selref) e I Seminário Nacional de Literatura infantil e Juvenil: homenagem à Marina Colasanti & Gloria Kirinus (Senalij), há três textos sobre as obras de Gloria Kirinus. No primeiro, “Gloria Kirinus: o lavrar da escrita e a vitalidade poética”, de Edilson Alves de Souza, o pesquisador discorre a respeito da autora e de suas obras, enfatizando seu trabalho com a linguagem e com a poesia. No segundo, “O toque acetinado das palavras em *Entre dezembro e janeiro*: a poética de Gloria Kirinus, o lavrar e o fiar”, de Valéria Cristina Pereira da Silva, a estudiosa analisa a obra citada, destacando as memórias da infância. O terceiro, “A produção literária de Gloria Kirinus: considerações sobre a obra *Carta para El Niño*”, é a pesquisa que ora apresentamos.

Consoante averiguamos, não obstante ao reconhecimento pelo público e pela crítica, há poucos trabalhos dedicados à produção literária e à crítica das obras de Gloria Kirinus. Pesquisas e análises a respeito de suas produções, então, consistem em uma forma de contribuir para a divulgação de tal material tão rico, como os livros escritos pela autora. À vista disso, elegemos a escritora para apresentação e selecionamos a sua obra *Carta para El Niño* para análise.

1. Concisa história da Literatura Infantil e Juvenil brasileira

A literatura infantil é inaugurada com a publicação da obra *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, popularmente conhecida como *Contos da mamãe Gansa*, do escritor francês Charles Perrault, que foi publicada em 1697. O livro de Perrault causa o “primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15) de textos como as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre os anos de 1668 e 1694.

De acordo com Regina Zilberman (2003, p. 15, grifo da autora), os primeiros livros direcionados às crianças aparecem somente “no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. A criança era considerada como um adulto e, por isso, compartilha-

va das mesmas leituras deste. Com o reconhecimento da infância, a criança passa a ser valorizada, surgindo as primeiras obras escritas para ela.

A Literatura Infantil e Juvenil brasileira é reconhecida mundialmente por sua qualidade. O Prêmio Hans Christian Andersen, concedido pelo Comitê Internacional do IBBY (*International Board on Books for Young People*), considerado o Nobel da Literatura Infantil e Juvenil, já foi conquistado algumas vezes por autores e ilustradores brasileiros. Lygia Bojunga, por exemplo, foi premiada, em 1982, pelo conjunto de sua obra. Em 2000, Ana Maria Machado foi laureada pelo seu livro *Menina bonita do laço de fita*. Em 2014, o ilustrador brasileiro Roger Mello também foi contemplado. No ano passado, a escritora Marina Colasanti e a ilustradora Cica Fittipaldi foram indicadas ao prêmio. Poucos são os países que já ganharam o Hans Christian Andersen e que apresentam mais de uma premiação.

Se hoje a nossa Literatura Infantil e Juvenil possui diversas obras com destaque no cenário mundial, anteriormente a situação era diferente. De acordo com Vanessa Gomes Franca, Edilson Alves de Souza e Flávio Pereira Camargo (2016, p. 81, grifo dos autores): “A história da Literatura Infantil e Juvenil brasileira começa a ser traçada no século XIX, a partir de obras traduzidas, adaptadas ou daquelas denominadas ‘literatura escolar’, uma vez que possuíam fins didáticos, moralizantes”.

A Literatura Infantil e Juvenil brasileira começa a ganhar impulso com o lançamento do livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, do escritor Monteiro Lobato, em 1920. Após Lobato, dois fatores serão decisivos para a sua “maioridade”: o surto de criatividade, que ocorreu na década de 1970, e o *boom*, que aconteceu na década de 1980 (FRANCA, 2007, p. 72). A partir do surto de criatividade, os autores se tornam mais conscientes e criativos, deixando de lado as obras “pedagogizantes”. Com o *boom*, o número de autores e, consequentemente de livros, que são voltados ao público infantil aumenta. Dentre os escritores que publicam nesses períodos, podemos destacar: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Cica Fittipaldi, Eva Furnari, Jorge Miguel Marinho, Leny Werneck, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Tatiana Belinky, dentre outros.

A escritora peruana Gloria Kirinus, naturalizada brasileira e residente em Curitiba, também lança sua primeira obra nesse momento de efervescência da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Desde sua primeira publicação, já editou mais de vinte livros, alcançando destaque no cenário nacional. Apesar disso, como mencionamos anteriormente, há poucos estudos a respeito de suas obras. Isto posto, selecionamos sua produção como objeto de apresentação e estudo, com intuito de evidenciar seu trabalho e afirmar sua contribuição para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira.

2. A produção literária de Gloria Kirinus

Nas décadas de 1970 e 1980, como vimos, há uma efervescência de obras e autores da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Dentre os novos escritores que possuem uma consciência a respeito da obra “enquanto objeto estético” (PERROTTI, 1986), destacamos Gloria Mercedes Valdivia de Kirinus. A autora, que nasceu em Huacayo, cidade do Peru, foi naturalizada brasileira e mora em Curitiba (Paraná), desde 1970 (COELHO, 2006, p. 305).

Intérprete, tradutora, conferencista, professora, pesquisadora, ficcionista e poetisa (ou lavra-palavreira), Kirinus também é múltipla no que diz respeito aos gêneros literários com que escreve suas obras, somando mais de vinte títulos publicados. A autora possui livros literários de poesia, contos, crônicas, “carta-história”, dirigidos aos públicos infantojuvenil ou adulto, e críticos. Tal multiplicidade é confirmada pela própria autora quando afirma que escreve:

[...] de dia e de noite;
em verso e em prosa;
para adultos e para crianças;
no quente e no frio...
E claro, em português e também em espanhol
(KIRINUS, 2016).

Concernente aos livros críticos, Gloria Kirinus publicou: *Criança e poesia na pedagogia Freinet* e *Synthomas de poesia na infância*. O primeiro é resultado de sua dissertação *Entre-vivendo a conspiração mito-poética da criança na pós-modernidade*, defendida em 1999, na PUC do Rio de Janeiro. Nela, a partir de suas experiências como criança, Kirinus fala a respeito da natureza mito-poética do homem. O segundo é fruto de seus estudos sobre o despertar do poético na infância, tendo em vista que “a natureza humana é poética” (KIRINUS, 2011, p. 22).

Kirinus criou a oficina *Lavra-Palavra*, em que a escritora tenta desvelar aos participantes a relação entre o homem e a poesia. Nesta oficina, o lavra-palavreiro “é (re)conduzido a percepção da potência da utilização das palavras no cotidiano e de como essa potencialidade reverbera dentro do poema” (SOUZA, 2016, p. 10).

Gloria Kirinus iniciou sua atividade literária na década do *boom* da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Assim, em 1985, surge o livro *O sapato falador*. A narrativa é escrita “em versos redondilhos, separados em versos de 4 e 3 fonemas, o que dá agilidade e leveza ao ritmo, tornando-o mais atraente ao ouvido da criança” (COELHO, 2006, p. 305). Nesta obra, é contada a história, sob o ponto de vista de um menino que mora no Sul do país, de uma enchente que deixa a população sem casa, sem comida:

Essa chuva virou enchente,
alagando nossas casas,
nossos móveis
e brinquedos,
tudo, assim, tão de repente.

Parecia de nada
essa chuva que levou
um pouco de todo o mundo,
até que um dia cobriu
os telhados um por um.

O sorriso animado,
os jogos e brincadeiras,
a chuva também levou.
E em seu lugar deixou
só gente de cara lavada
(KIRINUS, 2008a, p. 7).

O texto de *O sapato falador*, consiste em uma narrativa poética ou em um poema narrativo. Nesta obra, como em outras da autora, há uma mescla dos gêneros literários, o que dificulta sua definição ou sua delimitação. De acordo com Lopes (2015, p. 65), os livros de Gloria Kirinus

transitam, ainda, entre gêneros literários. A classificação entre poemas ou narrativas torna-se difícil. Neles, há um forte diálogo entre o que está sendo contado e o que é para ser declamado. Dessa forma, permanecem numa posição de entremeio, de modo que as histórias são contadas em versos e os poemas parecem contar histórias (o que podemos conceituar como poemas narrativos). A oralidade é o que une os dois gêneros.

Em meio ao cenário desolador em que se encontra, a população recebe ajuda: alimentos, roupas, comida. O menino ganha de presente um sapato falador, quer dizer dois: o Direito e o Esquerdo, que mudam sua vida, levando-lhe magia e alegria. Ao ter a vida mudada, o menino resolve ajudar outras crianças e envia os sapatos para o Nordeste: “O Esquerdo e o Direito / para o Nordeste da seca viajaram / e a outras crianças aflitas / a mesma canção ensinaram” (KIRINUS, 2008a, p. 30). A narrativa poética de *O sapato falador*

nos leva a época do Era uma vez, mas com um novo formato, focando uma realidade atual e sacudida pelos flagelos do cotidiano. Esta história provoca no leitor de todas as idades o verdadeiro significado de algumas palavras. Entre elas, solidariedade, desapego

e liberdade. A leitura deste livro, além de promover uma pedagogia da esperança, tendo como recurso o imaginário, reconhece a unidade integrada pela razão e a fantasia no ser humano. (MGA COMUNICAÇÕES *apud* O'SAGAE, 2008).

Em 1988, Kirinus publicou a obra *Se tivesse tempo*. Tal livro ganha uma versão bilíngue, português e espanhol, em 2000: *Se tivesse tempo / Si tuviera tiempo* (Fig. 1). Além dele, há outros textos bilíngues, como: *Tartalira* (1997) (Fig. 2); *Quando as montanhas conversam / Cuando los cerros conversan* (1998) (Fig. 3); *Lâmpada de Lua / Lámpara de Luna* (2002) (Fig. 4); *Te conto que me contaram / Te cuento que me contaron* (2004) (Fig. 5); *Quando chove a cântaros / Cuando llueve a cântaros* (2005) (Fig. 6).

Fig. 1 – Capa do livro
Se tivesse tempo



Fig. 2 – Capa do livro
Tartalira



Fig. 3 – Capa do livro *Quando as montanhas conversam*



Fig. 4 – Capa do livro
Lâmpada de Lua



Fig. 5 – Capa do livro
Te conto que me contaram



Fig. 6 – Capa do livro
Quando chove a cântaros



Fonte: [www. http://gloriakirinus.com.br/](http://gloriakirinus.com.br/)

No que concerne às obras bilíngues de Gloria Kirinus, Lopes (2015, p. 56), salienta que devido à fascinação da autora “pela linguagem infantil, [ela] tenta dar conta do amor que sente pelas duas terras, o Peru e o Brasil, escrevendo livros bilíngues direcionados ao universo infantil/infanto-juvenil”. Dentre suas obras bilíngues, podemos destacar *Quando as montanhas conversam*, lançada em 1998. Kirinus a escreve, impulsionada por suas lembranças e vivência de infância, como relata na contracapa do livro: “Quando menina, lá no Peru, ficava na ponta dos pés para espiar do outro lado das montanhas andinas”. Nesta obra, a autora dá vida às montanhas, que também são personificadas: “Quando as montanhas conversam / [...] Elas inclinam / seus corpos / para um / e outro lado. / Fazem gestos / e micagens / imitando / os humanos” (KIRINUS, 2007, p. 8). Para as pesquisadoras Flávia Brocchetto Ramos e Sandra Regina Tornquist (2012, p. 10):

Obras como *Quando as montanhas conversam*, de Glória Kirinus, constituem-se em ricas possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura do texto poético, tanto pela criança, seu principal público-alvo, quanto pelo adulto, que também tende a envolver-se pela riqueza de imagens apresentadas. Por isso, o texto é indicado para quem está buscando desenvolver a paixão por esse gênero tão significativo

Kirinus também publicou os seguintes títulos: *Os Números Primos e seus Sobrinhos*; *Auroras e madrugadas*; *Aranha Castanha e outras tramas*; *Entre dezembro e janeiro*; *O galo cantou por engano*; *Um sol em meu nome*; *Camelo e o Camelô*; *Um barco em meu nome* e *Formigarra/Cigamiga*. Nesta última obra, é retomada e reatualizada a fábula “A cigarra e a formiga”, de Jean de la Fontaine, consoante relata a autora em entrevista concedida para a *Revista Línguas e Letras*:

No livro *Formigarra/Cigamiga* (Paulinas) atualizo a fábula de La Fontaine. As narrativas fundadoras permitem e promovem a reinvenção. A leitura dos clássicos permite uma aproximação catalisadora de novas formas de expressão. O autor, um intertextualizador ambulante e natural recupera e atualiza a cultura anterior, a narrativa milenar. (ALVES, 2013, p. 7).

Na reatualização do texto de La Fontaine, Kirinus apresenta ao leitor as personagens Formiga e Cigarra como amigas. Segundo Coelho (2006, p. 305), “a história rompe os limites maniqueístas que as separavam como seres diferentes e acaba descobrindo em cada uma algo pertencente à outra”. Além de inovar na releitura da fábula de La Fontaine, a obra se destaca por ser composta por duas

partes, que se “encontram”/finalizam no meio do livro. Na primeira parte do livro, “Formigarra”, a autora expõe a vida da formiga antes e depois de se tornar amiga da cigarra: “A formiga tem garra? / A cigarra tem miga? / A formiga cigarra / A formigarra / tem forma de formiga / e garra de cigarra cigana” (KIRINUS, 2013, p. 3). Na segunda, “Cigamiga”, a escritora mostra a vida da cigarra e da sua mudança a partir da amizade feita com a formiga: “A cigarra tem miga? / A formiga tem garra / A cigarra formiga / A cigamiga / tem cara de cigarra / e miga de formiga amiga” (KIRINUS, 2013, p. 3). Em ambas as partes, a narrativa poética é realizada por meio de jogos de linguagem “e com imagens no sentido da ruptura da ordem convencional e da criação de novas relações entre seres e coisas; ou no sentido da decifração de enigmas linguísticos. Idéia-eixo, cujo objetivo maior é estimular a imaginação criadora do leitor” (COELHO, 2000, p. 213).

Além das obras já citadas, Gloria Kirinus publicou o livro *Carta para El Niño*, a respeito do qual falamos no próximo tópico.

3. *Carta para El Niño*

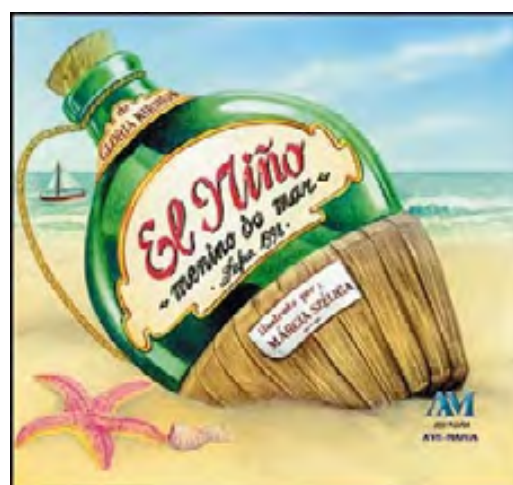
O livro *Carta para El Niño*, que conta a história de uma menina, La Niña, curiosa a respeito do fenômeno El Niño, não nasceu com esse título. A escritora Gloria Kirinus o publicou, inicialmente, em 1990, pela editora Melhoramentos e com ilustrações de Mariângela Haddad, com o nome *Menino do mar, El Niño* (Fig. 7). Em 2009, a obra foi lançada com o título *El Niño, menino do mar* (Fig. 8), pela editora Ave Maria, com desenhos da ilustradora Márcia Eliza Széliga.

Fig. 7 - Capa do livro *Menino do mar, El Niño*



Fonte: <https://www.skoob.com.br/menino-do-mar-282570ed316747.html>

Fig. 8 - Capa do livro *El Niño, menino do mar*



Fonte: <http://www.avemaria.com.br/produto/395-el-ni-nomeninodomar>

Somente em 2012, com ilustrações de Andréia Resende, é que *Carta para El Niño* será lançada pela editora Paulus. Nesta obra, uma menina espantada e curiosa com as mudanças de clima escreve uma carta e a endereça a El Niño, o menino que é capaz de mudar o tempo e que é noticiado no jornal, na TV e na internet:

Olá, El Niño!
A cada virada do vento, ouço falar de você.
Dizem por aí que é por sua causa que o tempo
muda e dança, e que a chuva vai e volta de mudança.
Dizem também – e isto eu li no jornal, vi na TV
e também recebi notícias pela internet – que você
vira corrente de água quente e não sei o que mais...
Que o chamam de El Niño porque nasceu em
tempo de Natal e que mora longe, longe,
no mundo fundo do mar.
(KIRINUS, 2012, p. 3).

A menina, em sua carta, demonstra conhecimento, leitura. Ela sabe, por exemplo, que El Niño é assim chamado por ter nascido na época do Natal. De acordo com Claudemir de Azevedo Félix (2003, p. 10), o fenômeno El Niño consiste no

[...] aquecimento anormal das águas superficiais e subsuperficiais do Oceano Pacífico Equatorial. A palavra El Niño é derivada do espanhol e refere-se à presença de águas quentes que todos os anos aparecem na costa Norte de Peru na época de Natal. Os pescadores do Peru e Equador chamaram a esta presença de águas mais quentes de *Corriente de El Niño*, em referência ao Niño Jesus ou Menino Jesus. Com esse aquecimento do oceano e com o enfraquecimento dos ventos, começam a ser observadas mudanças da circulação da atmosfera nos níveis baixos e altos, determinando mudanças nos padrões de transporte de umidade, e, portanto, variações na distribuição das chuvas em regiões tropicais e de latitudes médias e altas.

Ao comentar a respeito das obras de Gloria Kirinus, o escritor e pesquisador Peter O’Sagae (2016) salienta que nelas, frequentemente, ocorre “um diálogo com as formas e as forças da natureza, as montanhas, os desertos, as chuvas, a lua e as estrelas, através de seu olhar de contemplação e espanto, como quem se habituou a buscar nas paisagens o caminho para as lembranças de casa, a sua primeira casa”. E assim, descrevendo as lembranças de casa, a escritora retoma em *Carta para El Niño* o fenômeno atmosférico El Niño, que é habitual em sua terra natal.

Na carta escrita, engarrafada e enviada ao fenômeno atmosférico, a menina esclarece que tem o intuito de saber o motivo de ele se alterar, curiosidade compartilhada por outras pessoas, e acabar prejudicando a todos:

Por tudo isso, depois de muita
maré alta, maré baixa, resolvi
engarrafar minha curiosidade
e a de todo mundo, e escrever
esta carta amarrotada, cheia
de pergunta daqui da terra
Como você ajeita
o sol e a chuva,
e desajeita
o casamento
da viúva?
E quanto
paga para ver
chuva e sol
lá na festa
do espanhol?
(KIRINUS, 2012, p. 4-5).

Na citação anterior, percebemos que a curiosidade da menina é tecida/ perguntada com a ajuda de uma parlenda: “Chuva e sol, casamento / de espanhol. / Sol e chuva, casamento / de viúva”. Em todo o texto de Kirinus, é possível identificarmos a presença de elementos da cultura popular, tais como: cantigas, parlendas. Estas

trazem em seu conteúdo justamente essa característica dos costumes, atitudes e crenças de um determinado lugar, deixando evidentes valores dos povos em uma tradição da memória oral, contadas de pais para filhos, que seguem ensinando também aos seus filhos. Das parlendas entende-se por manifestações orais da cultura popular que são ditas ou recitadas numa fala ritmada, sem música e direcionadas a ensinar, promover momentos de brincadeiras. (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012, p. 54).

Ao utilizar parlendas como forma de construção do texto, a obra de Kirinus dialoga com a criança, uma vez que elas, geralmente, fazem parte do seu cotidiano, das suas brincadeiras. Ademais, como as parlendas são breves, ritmadas e rimadas, constituem um excelente recurso para levar a criança ao mundo poético.

Além de construir seu texto por meio de parlendas, Kirinus também recorre às cantigas, consoante podemos perceber por meio dos versos: “Cá entre nós, brincadeira tem hora: ora, se tivesse hora, o tempo não mudaria agora, quando todo mundo vai ao Tororó buscar água e não acha. É você mesmo quem esculacha?” (KIRINUS, 2012, p. 6). No diálogo com o El Niño a respeito das mudanças do tempo e os possíveis acontecimentos delas decorrentes, é mencionada a cantiga: *Fui no Tororó*.

Em outra passagem do livro, a autora menciona/mescla as cantigas *Vamos maninha* e *A canoa virou*, como podemos confirmar por meio da passagem:

Rema, rema, remador,
pega logo teu anzol...
Olha lá o peixe azul
Que pulou na minha mão.

Volta, volta, remador,
a canoa já virou...
É por causa do mau tempo
que o menino aprontou
(KIRINUS, 2012, p. 9).

Ao longo de toda a obra, a menina dialoga com o El Niño e o questiona se o seu temperamento tem relação com as mudanças de clima: “Escute aqui, Niño, ou El Niño, me conte logo se é verdade que você vira corrente de água quente quando está zangado e que num arremesso revira o clima pelo avesso, deixando todo mundo numa fria... aguardando o tempo bom voltar!” (KIRINUS, 2012, p. 8). Para que El Niño responda suas indagações, a menina dá algumas sugestões:

Você pode responder
numa concha do mar
na areia molhada,
num vinco do ar...
[...]
ou mesmo numa alga
marinha com gosto de sal.
(KIRINUS, 2012, p. 25).

A menina também sugere que ele mande recado por meio do código *Morse*, do *algafabeto* marinho ou pelo “peixe-correio que mora próximo à rua do caranguejo” (KIRINUS, 2012, p. 26). Ao finalizar a página a respeito do caranguejo, a autora resgata na página seguinte outra cantiga: “Caranguejo não é peixe, / Caranguejo peixe é / Caranguejo só é peixe / na enchente da maré...” (KIRINUS, 2012, p. 27).

Vários pedidos são feitos a El Niño de maneira delicada e muito bem justificada com jogos de palavras, conforme vemos no trecho que segue:

Se não for pedir demais, mande-me uma estrela-do-mar,
para brincar com ela na rua, em tempo de chuva.
Ou fazer dela um cata-vento nos dias de muito vento

E se estrela estiver em falta, mande-me um caramujo
para ouvir de perto o barulho do mar
(KIRINUS, 2012, p. 28).

Os jogos de palavra, a palavra, a linguagem, por meio do texto de Gloria Kirinus formam uma rede de sentidos, um tecido que desvela a natureza mitopoética do ser humano. Segundo Edilson Alves de Souza (2016, p. 10), os

[...] textos de Kirinus confirmam em nós a humanidade de que somos feitos: a natureza mítica, a natureza poética, a natureza mitopoética, que sustentaram o homem e o sustentam até os dias atuais. Elas mostram, por meio da escrita kirinusiana, que a lucidez verbal, somada a ludicidade inerente a palavra, pode gerar prazer e, mais do que isso, expõe a nossa vitalidade e visão poéticas.

No decorrer de todo texto, percebemos a presença de rimas, haja vista que a obra, como a própria escritora afirma, é uma “carta escrita em prosa poética” (KIRINUS, 2013), como notamos nos versos abaixo:

É verdade que em Lima nunca chove?
E que lá guarda-chuva só serve para brincar de aterrissar?
Isso também é arte sua? ou você só apronta em nosso mar?
É no mar do Chile ou no mar do Peru que você mora?
Você gosta de amora? Você também namora?
Minha curiosidade toda é do tamanho do mar
(KIRINUS, 2012, p. 23).

A carta da menina para El Niño finaliza com um pedido: “Mande-me também as verdades que estejam sobrando no fundo do mar. Aqui na terra, elas fazem muita falta, e como! – Isso, todo mundo comenta” (KIRINUS, 2012, p. 30).

Assim, fiando palavras por meio de versos, rimas, a escritora nos apresenta a obra *Carta para El Niño*, em que vemos a retomada de parlendas e de cantigas infantis oriundas da cultura brasileira. Todos esses elementos são fontes de riqueza para a literatura contemporânea na qual a autora está inserida e para nós leitores.

Considerações finais

Conforme evidenciamos nos tópicos anteriores, Gloria Kirinus é uma escritora de proeminência no cenário da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Apesar disso, consoante apontado na introdução, notamos a falta de materiais de divulgação, como artigos, monografias, dissertações e teses, sobre sua produção literária.

Diante disso, selecionamos a produção da autora como objeto de estudo, a fim evidenciar seu trabalho e de responder: Qual a contribuição da produção literária de Gloria Kirinus para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira? As obras de Kirinus são importantes para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira, tendo em vista que: apresentam gêneros diversos (poesia, conto, crônica, “carta-história”), destacam-se pela qualidade e pela diversidade de obras publicadas, e valorizam a cultura popular brasileira. Além disso, “os textos de Kirinus têm a capacidade de emancipar o leitor, de fazê-lo participar da reconstrução dos textos e de, assim, torná-lo o coautor das produções” (LOPES, 2015, p. 12-13).

Tendo em vista o exposto, intentamos que nosso trabalho contribua para a área dos Estudos Literários e colabore para a divulgação da produção literária de Gloria Kirinus, visto ser esta uma escritora, lavra-palavreira, capaz de tocar seus leitores com “o toque acetinado das palavras” (SILVA, 2016, p. 11).

Referências

ALVES, Lourdes Kaminski. Glória Kirinus em diálogo com seus leitores. *Línguas & Letras*, v. 14, n. 27, p. 1-8, número Especial de 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/9353/6916>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

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

_____. *Dicionário crítico de literatura infantil/juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

FÉLIX, Claudemir de Azevedo. *Verificação da influência do El Niño durante o inverno de 1983 na temperatura do ar sobre o estado de Minas Gerais utilizando técnicas de Geoprocessamento*. 2003. 33f. Monografia (Especialização) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FRANCA, Vanessa Gomes. *A literatura infantil/juvenil brasileira na França: où est Lobatô?* 2007. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Goiás, Goiânia, 2007.

_____; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *A presença de narrativas metaficcionalis na literatura infantil e juvenil brasileira: um estudo das obras O problema do Clóvis, de Eva Furnari, e Um homem no sótão, de Ricardo Azevedo*. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CARDOSO, João Batista. *Narrativa brasileira contemporânea: ensaios críticos*. São Paulo: Fonte Editorial, 2016. p. 81-115.

KIRINUS, Gloria. *Quando as montanhas conversam = Cuando los cerros conversan*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. *O sapato falador*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Criança e poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 2008b.

_____. *Synthomas de poesia na infância*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. *Carta para El Niño*. São Paulo: Paulus, 2012.

_____. *Formigarra, Cigamiga*. São Paulo: Paulinas, 2013.

_____. *Gloria Kirinus*. Disponível em: www.gloraikirinus.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES, Daiane. *Versos que contam e histórias que cantam: o imaginário mitopoético na obra de Gloria Kirinus*. 2015. 218f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

O’SAGAE, Peter. *O sapato falador*. Disponível em: <<http://resumodocenario.blogspot.com.br/2008/10/o-sapato-falador.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

RAMOS, Flávia Brocchetto; TORNQUIST, Sandra Regina. A construção do poético em **Quando as montanhas conversam**. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/7535/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SANTOS, Aline Souza dos; BATISTA, Amanda; SILVA, Fabiane. Redescobrimos os gêneros textuais populares como alternativa para a aprendizagem, com destaque às parlendas. *Tarrafa*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 49-61, 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/tarrafa/files/2012/10/Redescobrimos-os-g%C3%AAneros-textuais-populares-como-alternativa-para-a-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SILVA, Valéria Cristina Pereira da. O toque acetinado das palavras em **Entre dezembro e janeiro**: a poética de Gloria Kirinus, o lavar e o fiar. In: I SEMINÁRIO DE LETRAS DA REGIÃO DA ESTRADA DE FERRO (SELREF): LÍNGUA(GEM) E LITERATURA EM DEBATE E I SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL (SENALIJ): HOMENAGEM À MARINA COLASANTI & GLORIA KIRINUS, *Resumos...* Pires do Rio: Curso de Letras da UEG – Câmpus Pires do Rio, 2016. p. 11

SOUZA, Edilson Alves de. Gloria Kirinus: o lavar da escrita e a vitalidade poética. In: I SEMINÁRIO DE LETRAS DA REGIÃO DA ESTRADA DE FERRO (SELREF): LÍNGUA(GEM) E LITERATURA EM DEBATE E I SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL (SENALIJ): HOMENAGEM À MARINA COLASANTI & GLORIA KIRINUS, *Resumos...* Pires do Rio: Curso de Letras da UEG – Câmpus Pires do Rio, 2016. p. 10

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

**O IMAGINÁRIO DA SERPENTE EM ALINA PAIM:
O ESPAÇO E AS PERSONAGENS FEMININAS**

**EL IMAGINARIO DE LA SERPIENTE EN ALINA PAIM:
EL ESPACIO Y LOS PERSONAJES FEMENINOS**

Ana Leal CARDOSO¹

Antonielle Menezes SOUZA²

RESUMO: Considerando que a obra literária é produto de uma atividade criadora individual, a arte da qual o autor ressignifica e reelabora elementos disponíveis em determinado contexto sociocultural, este trabalho busca mostrar que as narrativas da escritora Alina Paim encontram-se sedimentadas por uma base mítica que alicerça e a estrutura a partir da imagem da serpente – repleta de significado simbólico –, capaz de traduzir a busca de identidade das protagonistas aqui elencadas. Para tal, baseia-se nos estudos de renomados teóricos como Stephen Larsen, Joseph Campbell, Gaston Bachelard, entre outros, além de dialogar com a psicologia analítica de Jung, para quem as narrativas míticas são padrões de significados que apresentam e representam atividades humanas universais.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginário. Literatura. Serpente. Psicologia analítica. Personagem.

RESUMEN: Considerando que la obra literaria es producto de una actividad creadora individual, el arte de la cual el autor resignifica y reelabora elementos disponibles en determinado contexto sociocultural, este trabajo busca mostrar que las narrativas de la escritora Alina Paim se encuentran sedimentadas por una base mítica que la el fundamento y la estructura a partir de la imagen de la serpiente – repleta de significado simbólico –, capaz de traducir la búsqueda de identidad de las protagonistas aquí enumeradas. Para ello, se basa en los estudios de renombrados teóricos como Stephen Larsen, Joseph Campbell, Gastón Bachelard, entre otros, además de dialogar con la psicología analítica de Jung, para quien las narrativas míticas son patrones de significados que presentan y representan actividades humanas universales.

PALABRAS-CLAVE: Imaginario. Literatura. Serpiente. Psicología analítica. Personaje.

A obra literária é produto de uma atividade criadora individual, a arte da qual o autor ressignifica e reelabora elementos disponíveis em determinado contexto sócio-cultural. Dentre as várias condições materiais necessárias para a produção de um texto literário, situamos as experiências anteriores da vida do

1. Professora titular do curso de Letras – DLES e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Sergipe. UFS. E-mail: analealca@yahoo.com.br.

2. Mestra em Letras/Estudos Literários. Professora substituta do curso de Letras – DLI/UFS. E-mail: antoniellenezessouza@gmail.com.

autor/a sedimentadas por uma base mítica, que alicerça sua estrutura narrativa e modela as personagens.

O mito nos convida a todos a peregrinarmos nos seus célebres templos e bosques e é precisamente o diálogo entre o mito e a *psiqué* que constitui a inspiração das obras de arte, especialmente a arte literária. O artista, como bom ‘peregrino’, aprende a procurar as grandes coisas nas pequenas, nas minúcias da vida e, portanto, a dar atenção às imagens cheias de significados – simbólicas, portanto.

Todavia, isso não acontece somente com eles (os artistas), mas com cada um de nós, apenas não estamos acostumados a valorizar certas imagens, que podem nos levar a uma ‘viagem’ interior em que vivenciamos sentimentos de mistério, da maravilha da vida e, de algum modo, do seu aspecto promissor. O artista, por ser mais sensível, se permite conhecer alguns trechos dessa ‘viagem’, que fala da experiência de estar no mundo.

O psicanalista e estudioso da mitologia Stephen Larsen (1991) defende que as narrativas míticas são padrões de significados que apresentam e representam atividades universais; como tal, esses relatos sobre a criação, conflitos e realizações são metáforas para interesses comuns a todos que participam da aventura da vida humana. Para ele, a experiência pessoal sem o mito é insatisfatória; os mitos tornam-se personalizados, embora em nível inconsciente.

Segundo Jung (1991), para expressar suas visões específicas, singulares, o artista necessita lançar mão de motivos mitológicos provenientes do inconsciente coletivo – a pátria do mito – que, configurados em imagens, irrompem no ato criador. Neste entendimento, essas imagens primordiais, arquetípicas da humanidade, surgem de tempos em tempos nas diferentes culturas, sempre que a fantasia criadora se manifesta através da produção artística.

Os elementos míticos da *psiqué* – os mitologemas – podem ser encontrados tanto na mitologia pessoal quanto na coletiva, quase sempre sustentando grandes temas míticos transculturais como: incesto, temas do herói, eliminação de monstros, o exercício da magia, a morte, entre outros. Encontram-se enredados em tais temas personagens importantes como a mãe, o pai, irmãos, membros da família em geral.

A serpente é uma dessas imagens primitivas presentes na *psiqué* humana, cuja simbólica está ligada aos opostos bem/mal, constituindo-se em verdadeiro mito de origem: Alfa e Ômega. Tais imagens, segundo Joseph Campbell (2001), têm o poder de ‘levar adiante’ o espírito humano. Além disso, observamos que o mito da serpente também irá ilustrar o lado sombrio da mulher, através da figuração e desmembramento da Grande Mãe, por meio da faceta da serpente do

mal. Esta supostamente acende a chama para o ser corruptível e venenoso que é a mulher, causadora dos grandes males à humanidade, a exemplo da nossa maior transgressora judaico-cristã, Eva, pertencente ao mito bíblico. Ressaltamos que, desde os povos e civilizações mais antigas, a mitologia exerce caráter especial e ponto de partida para o desenvolvimento da cultura e, por consequência, das suas produções artísticas como a literatura.

Nessa investida, notamos que desde os tempos primevos, a serpente está associada ao mal, à morte, à escuridão, visto que é um animal misterioso, algumas vezes venenoso e muitas das vezes traiçoeiro. Ao consultarmos o *Dicionário dos Símbolos*, encontramos a definição de serpente, assim descrita:

A serpente é visível na terra, o instante de sua manifestação, é uma hierofania. De um lado e de outro “sentimos” que ela continua nesse infinito material que nada mais é do que primordial indiferenciado, reservatório de todas as latências subjacente à terra manifestada. A serpente é visível é uma hierofania do sagrado **natural**, não espiritual, mas material. No mundo diurno ela surge como um fantasma palpável, que escorrega por entre os dedos, da mesma forma como desliza através do tempo contável, do espaço mensurável e das regras do razoável para refugiar-se no mundo baixo, de onde vem e onde a imaginamos intemporal, permanente e imóvel na completude. Rápida como um relâmpago a serpente visível sempre surge de uma **abertura escura**, fenda ou rachadura, para cuspir morte ou vida antes de retornar ao invisível. (CHEVALIER, 2000, p. 814; grifo nosso).

Desse modo, notamos que a serpente fornece para os estudos mitológicos um simbolismo demasiadamente rico e deveras complexo. Nessa investida, a imagem mais figurativa e importante para a simbologia de transformação, renovação e continuação, seja na personificação da **Oroboros**, aquela que engole a sua própria cauda formando um círculo, representação do cosmos, da totalidade, da energia cíclica, assim é claro o poder de regeneração, logo, imortalidade, visto que é clara a relação de unidade, ou seja, a significação de Totalidade. Baseados em tal perspectiva, investigamos o mito da serpente – ou as imagens míticas desta – na obra da escritora sergipana Alina Paim.

O imaginário da serpente na poética de Alina Paim: a questão do espaço

A ficção de Alina Paim é um absorvente relato da criação de mitos pessoais e coletivos, cujas raízes estão fincadas num passado remoto, mas se perpetuam no relato ficcional, o que comprova a eficácia do inconsciente coletivo na ativida-

de criadora. A imagem mítica da serpente parece ser uma presença constante na ficção dessa escritora, quer no tocante aos espaços quer através das personagens. Já na sua obra inaugural *Estrada da liberdade* (1944), essa imagem se destaca,

A calçada das casas era muito acima do nível da rua, para se chegar ali, subia-se alguns degraus cavados no barro. O centro da rua era cheio de buraco, parecia o leito de um rio ondulante. (PAIM, 1944, p.67).

Gaston Bachelard (1993), filósofo da fenomenologia, mostra a importância do espaço para a formação da *psiqué*, e defende que este possui raízes ligadas ao primitivo; ilustra a sua teoria destacando o buraco, a ilha, a floresta (habitat da serpente), a cabana e a casa, dividindo esta última em casa natal e casa onírica (devaneios); mostra a casa como uma simbólica do útero, portanto, da Grande Mãe – uma imagem do Feminino, cujo atributo maior é a serpente. Isso pode ser visto através dos estudos antropológicos de Malinowski sobre as culturas primitivas matrilineares. Desse, sob a ótica de junguiana observamos que a casa é uma das representações da Grande Mãe, que se oculta por trás da própria mãe, ou surge como a avó, a madrastra, a floresta, as águas, a gruta, a fonte, o útero, entre outras formas. Jung defende que

[...] seus atributos são o maternal: simplesmente a mágica autoridade do feminino; a sabedoria e a elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida das condições de crescimento, fertilidade e alimento; o lugar da transformação mágica; do renascimento, o secreto, o oculto, o abissal, o mundo dos mortos, o devorador, o sedutor e venenoso. (JUNG, 2000, p. 92).

Assim, notamos que a casa configura como um espaço sagrado; da mesma maneira que a cidade e o santuário, a casa é santificada, em parte ou na totalidade, por um simbolismo ou um ritual cosmológico. Quanto a essa situação Eliade afirma que

É por essa razão que se instalar em qualquer parte, construir uma aldeia ou simplesmente uma casa representa uma decisão grave, por isso compromete a própria existência do homem: trata-se, em suma, de criar seu próprio mundo e “assumir” a responsabilidade de mantê-lo renovado. (ELIADE, 1992, p. 50).

Na obra de Paim, ao se aproximar do desfecho, a imagem da serpente adquire maior visibilidade dentro da narrativa. *A sombra do patriarca* (1950), seu ter-

ceiro romance, que trata da história da personagem Raquel e a visita que fizera à família, no interior sergipano, nos permite flagrar o momento em que ela, a protagonista, encontra-se enferma na casa grande, oportunidade em que observa aquele lugar hostil e silencioso, um ambiente aterrorizante:

A casa grande, com sua fachada de dois andares, era cercada pelas janelas de guilhotina. Tinha a porta da sala de jantar aberta para o jardim. O céu azul estava sujo, uma fumaça negra emporcalhava o espaço como golfadas de baba peçonhenta. (PAIM, 1950, p.80-81).

Em oposição à modernidade da usina açucareira e à própria casa grande da fazenda Fortaleza, destaca-se o Curral Novo, uma fazenda repleta de centenárias árvores, animais e muita paz. O trabalho por lá dependia do uso de alguns bois tanto para arar a terra quanto para fazer girar o velho engenho, o que causava estranhamento à protagonista, acostumada às indústrias do Rio de Janeiro:

Ao aproximar-se das terras do Curral Novo sacudia-me o desejo de viver. A proximidade da terra causava-me uma ânsia desconhecida, vontade de ver-me envolvida num grande acontecimento que estremecesse minha vida até as raízes [...] adiante, na baixada, os varais dos carros de bois desafiam o céu, como fantasmas. Mais além, ondulando num sussurro, estendia-se o mar infinito dos canaviais. (PAIM, 1950, p.114).

Quanto ao estranhamento de Raquel, cabe uma explicação de Freud (2002), para quem a ficção literária dispõe de meios de provocar efeitos de estranhamento, que se referem a tudo que deveria permanecer oculto e que, no entanto, se manifesta. O ‘estranho’ estaria ligado a algo familiar tornado estranho “pelo recalque, de impressões, representações subjetivas infantis banidas da consciência, mais tarde reativadas por impressões externas que tocam de perto as antigas, confirmando-as” (p. 80). Assim, a angústia nessas experiências surgiria da perda dos limites entre o real e o imaginário, do retorno ao tempo em que a diferenciação entre o eu e o mundo externo, o eu e o outro, não estava nitidamente estabelecida.

Na verdade, a viagem de Raquel às terras do patriarca traduz a busca de si mesma, ilustrada pela dinâmica da serpente – sempre em movimento e ligada ao mistério/desconhecido. Ao penetrar naquele lugar distante, algo chamou-lhe a atenção, conforme atesta a narradora: “saltamos junto ao Cruzeiro. O pequeno outeiro onde fora construído o Templo tinha rampas cobertas de grama, aqui e ali um caminho riscava como uma serpente” (PAIM, 1950, p. 75). As personagens Raquel e Leonor vivem a angústia de se saberem prisioneiras de um

mundo completamente patriarcal, entretanto, não cruzam os braços, lutam por dias melhores para as mulheres da casa grande e da própria vila de Santa Clara, pertencente ao Sr. Ramiro, o patriarca e tio de ambas. Pensar no coletivo é uma marca das narrativas de Paim.

No seu quinto romance, *A hora próxima*, cuja história trata de uma greve ferroviária envolvendo algumas esposas dos funcionários da Estação Cruzeiro, um local marcado pela bifurcação da ferrovia que abria caminho tanto para Minas gerais quanto para São Paulo, temos a presença de mulheres corajosas como Margarida, Dolores, Rita, Leonor, Jandira, entre outras, que resolveram assumir a greve, parando a locomotiva 437, defendendo: “Nossa luta é contra a fome e a miséria de todos” (PAIM, 1955, p. 238). Seguindo em marcha, puseram-se à frente desta, impedindo-a de prosseguir após obterem a notícia de que seus maridos não receberiam, naquela semana, os salários atrasados há três meses:

A força dos passos dominava todos os corpos, o ímpeto da marcha que se arrastava enrijecia aquelas pernas, contraia os punhos, levantava as cabeças de bocas cerradas e olhar firme. Apito claro e prolongado, vindo da Rotunda, fustigou aqueles pés e o imenso bloco humano dobrou a curva da estrada em direção à Estação [...] De pé junto à janela, Silvio acendeu mais um cigarro, olhou para as casas fronteiras com seus pequenos jardins que suportavam o sol com indiferença, havia em quase todas um arbusto de ‘brinco de princesa’ enrodilhado nas paredes. (PAIM, 1955, p.36).

A imagem da serpente, na citação acima, se configura da seguinte forma: a condição bifurcada da própria ferrovia assemelha-se à língua do animal. A locomotiva vomitando a fumaça negra aproxima-se da imagem do dragão, uma variante da serpente que cospe fogo, um elemento simbólico associado tanto à vida quanto à morte – ou à purificação da alma, numa visão cristã. Essa imagem mítica oscila entre a sutileza e a violência: o termo ‘enrodilhado’ remete à forma do animal que sufoca e mata. Paradoxalmente, o réptil se enrodilha para descansar, dormir, ou mesmo para se proteger pelo bote. A narrativa se faz em espiral – ao registro dos momentos de tensão –, destacando a dinâmica da serpente no seu aspecto tanto positivo quanto negativo.

O relato ficcional flagra o instante em que Margarida, em constante vigília, observa o ambiente ao seu redor, cabeça levemente erguida, sempre à espreita do inimigo:

Tangendo vagaroso as últimas nuvens, o vento vai aos poucos descobrindo os pontos elevados. Margarida observa que a claridade

concorre para aumentar a impressão de que a Mantiqueira se arrasta, avançando alguns passos sobre o vale do Paraíba, obrigando a cidade de Cruzeiro se recuar para o fundo da concha formada pelas serras e colinas, que se recortam na linha do horizonte. (PAIM, 1955, p. 244).

A análise prática da obra de Alina Paim tende a mostrar quão forte é o impulso criativo que brota do inconsciente coletivo, ao tempo em que se faz caprichoso e arbitrário. Segundo Jung (1991), a obra inédita na alma do artista é uma força da natureza que se impõe, “ou com tirânica violência ou com aquela astúcia sutil da finalidade natural, sem se incomodar com o bem estar pessoal do ser humano que é o veículo da criatividade” (p.63). No seu entender, portanto, o processo criativo é uma essência viva implantada na alma do homem, algo como um ‘complexo autônomo’. Toda grande obra é marcadamente simbólica. O símbolo é sempre um desafio à nossa reflexão e compreensão; a esse respeito Jung reitera que

[...] a obra simbólica nos sensibilizar mais, mexe mais com o nosso íntimo e raramente permitir que cheguemos a um deleite estético puro; ao passo que a obra notoriamente não-simbólica fala mais genuinamente à sensibilidade estética porque nos permite a contemplação harmônica da sua realização estética. (JUNG, 1991, p. 65-66).

As personagens femininas e a relação com a serpente

Diferentemente da concepção de Freud, Jung entende os sonhos, devaneios e fantasias como imagens de saúde e inteireza; neste particular a imagem arquetípica da serpente torna-se o *leitmotiv*, a força impulsionadora da ação das personagens, conforme se observa através das narradoras dos romances elencados; iniciando pela narradora de *A sombra do patriarca*:

Com o rosto colado à vidraça da janela, os pés nus em contato com o calor do tapete, via a sombra do patriarca alongar-se [...] é sutil e venenosa como os vapores de um tóxico poderoso, penetrando nas casas de sopapo, envelhece as mulheres prematuramente. (PAIM, 1950, p.32).

O relato ficcional enfatiza que a personagem Tereza, filha do velho Ramiro, proprietário da rica fazenda fortaleza, possui também características que a aproximam da serpente, vejamos: “Ali estava Tereza, orgulhosa, mostrando limites. [...] Vejo-a olhando bem nos olhos, cabeça erguida qual um réptil” (PAIM, 1950, p.65).

Essa personagem, oponente de Raquel, era indiferente a todos e visava apenas ganhar a confiança do pai e as terras da usina, bem como casar as duas filhas com ricos fazendeiros da região. Ela nutria certa amizade pelo pároco da Vila de Santa Clara, convencendo-o, por vezes, a fazer suas vontades; no fundo, havia semelhança entre ambos, assim destacada pela narradora: “muito risonho o padre Coutinho me estendeu a mão. Tive um estremecimento ao contato de sua pele quente. Mão úmida, mole e pegajosa” (PAIM, 1950, p. 78). Dona Amélia, mãe de Tereza, igualmente possui características reptílicas, suspeitas, trazidas no seu próprio olhar:

A presença de tia Amélia conservava um senso agudo de descontentamento, era um mal estar que não conseguia explicar a mim mesma. Deixava-me a certeza de estar sendo vigiada por seus olhos vivos, sempre atentos. (PAIM, 1950, p. 16).

No Curral Novo, Raquel conhece Lucrécia benzedeira, uma antiga escrava do seu avô. Ela assim a descreve: “os olhos miúdos, amarelados e vivos tinham visto muita coisa, sabia de muitas desgraças” (p. 145). As benzedeiras lidam com a cura, portanto, com a ressurreição pela erva, que, segundo o mito indiano tem a serpente como guardiã. No mito grego, quando Asclépio, filho de Apolo, deus da medicina, foi instruído na arte de cuidar das doenças pelo Centauro Quirion, fez grandes progressos a partir do uso de diferentes ervas, encontradas apenas no vale das serpentes. Essa sua relação com a cura/ressurreição no mito a fez símbolo da medicina.

A narradora compara a escrava às velhas árvores e aos eucaliptos da baixada, que “possuem raízes profundas, alastrando-se até o brejo” (p. 146). A comparação feita pela narradora aproxima a escrava do réptil. Além disso, descreve o habitat deste e da sua cadeia alimentar, destacada pela presença do sapo, vejamos: “Chovia há dois dias sem parar. Atravessamos o tronco que servia de ponte sobre o rio, ouvindo o coaxar dos primeiros sapos do brejo” (p. 160). Quanto à árvore, Chevalier (2000, p.84) destaca o seguinte: “A árvore põe em comunicação os três níveis do Cosmo: o subterrâneo(as raízes), a superfície da terra (tronco e galhos) e as alturas (galhos e folhas superiores atraindo a luz)”.

Destacamos ainda Joana louceira, uma artesã do barro que, segundo a narradora: “continuava a trançar a pindoba na boca do caçuá para proteger a louça contra os sacolejões do jegue no caminho da feira. Dentro dos caçuás animais e pássaros de barro que ela mesma fizera” (p. 29). Ao vê-la pela primeira vez na feira, Raquel destaca: “tive a sensação de que havia anos de vida estacionados às portas do Curral Novo. Ali, tudo era primitivo, voce inclusive” (PAIM, 1950,

p. 122). O romance *A correnteza* (1979) trata da vida da personagem Isabel, uma mulher de meia idade, ela que viola todas as convenções sociais quando nos referimos à mulher. Isabel em várias de suas ações evoca o Grande Feminino e desconstrói a visão estereotipada da boa mulher, da mãe dedicada à família. A protagonista deste livro experiencia as amarras castradoras e silenciadoras do patriarcado, porém, busca constantemente rompê-las e trava uma batalha incessante, sem medir esforços, rompendo com vários padrões sociais, pelo seu sonho, a realização da casa própria; para tal, passa por cima de tudo e de todos, revelando-se uma verdadeira ‘víbora’. Vejamos o que ela diz de si mesma: “Isabel, só Isabel conhece. Sempre deslizando mansamente” (PAIM, 1979, p. 98).

Considerações finais

As imagens da serpente destacadas nas obras elencadas são componentes do inconsciente coletivo capazes de curar, do ponto de vista psicológico, as neuroses e traumas das personagens citadas, tais como Raquel, Leonor, Marina, Margarida, entre outras, a partir da tomada de consciência dos componentes sombrios de si mesmas. A serpente como um tributo da Grande Mãe, a tecelã do destino, está diretamente associada ao duplo aspecto do feminino: gerador/nutridor, libertário/opressor, bem/mal, configurando, assim, o aspecto cíclico da natureza, o ritmo e o retorno da experiência humana.

As narrativas de Alina Paim mostram que para encontrar a relevância do mito ou das imagens míticas em nossas vidas cotidianas, na sociedade secular de hoje, é preciso ser um indivíduo cuja verdadeira adequação está em ser submetido à prova final, pela disposição de ousar a aventura da vida sem uma orientação fixa, abrindo-se às novas possibilidades que existem à nossa volta. O que corresponde a dizer que as formas míticas despertam nossos motivos psicológicos e estimulam nosso comportamento a partir da harmonização dos impulsos que vêm do mundo interior e os que são transmitidos pelo mundo exterior.

As imagens da serpente veiculam o amadurecimento da personalidade – a busca de si – das protagonistas citadas; no bojo do processo elas vivenciam o tríplice aspecto da deusa: virgem, mãe e anciã. O que ratifica a ideia de Jung de que o mito é uma estrutura dinâmica, capaz de ativar imagens que, simbolicamente, reproduzem energias no interior da *psiqué*, levando-nos a vivenciar o céu e o inferno, o velho e o novo, a sombra e o self e, portanto, a união dos contrários.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso*. Trad. de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHEVALIER, Jean. *Dicionário dos símbolos*. Tradução: Vera da Costa e Silva [et. al]. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- _____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. *O Vão do pássaro selvagem*. Trad. de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos tempos, 1997.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1992.
- ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. Trad. Fernando Tomaz e Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na Civilização: novas conferências e outros textos*. Vol. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. *O espírito na arte e na ciência*. Trad. de Maria de Moraes Barros. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- _____. *Os arquétipos do inconsciente coletivo*. Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LARSEN, Stephen. *A imaginação Mítica*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- PAIM, Alina. *Estrada da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1944.
- _____. *A sombra do patriarca*. Rio de Janeiro: Record, 1950.
- _____. *A correnteza*. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- _____. *A hora próxima*. Rio de Janeiro: Vitória, 1955.
- SPELLER, Maria A. R. *Feminino, psicanálise e educação*. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

O SONHO E A SINA: A ESSENCIALIDADE FEMININA

O SONHO E A SINA: FEMALE ESSENTIALITY

Maria Leônia Garcia Costa CARVALHO¹

RESUMO: Este artigo teve a pretensão de analisar, na obra “O sonho e a sina”, da escritora sergipana Núbia Marques, os discursos sobre a mulher, com o escopo de neles explorar não somente elementos que nos levem a melhor entendimento da condição da mulher na época em que foi escrito o romance, como também os efeitos de sentido desses discursos. Por tratar-se da análise de um discurso literário sob a ótica da AD pêcheuxtiana, utilizamos, minimamente, algumas noções da teoria literária, ao esclarecer questões relativas à obra, e a teoria do discurso procurando unir a Linguística, a História e a Psicanálise na análise do *corpus* selecionado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Escrita de si. Análise do discurso. Gênero feminino.

ABSTRACT: This article had the intention of analyzing the discourses about women, in the work “The dream and the sina”, by the Sergipe’s writer Núbia Marques, with the scope of exploring not only elements that lead us to a better understanding of the woman’s condition at the time the novel was written, as well as the meaningful effects of these discourses. Since it deals with the analysis of a literary discourse from the standpoint of Pêcheux’s discourse analysis, we use minimally some notions of literary theory, clarifying issues related to the work, and discourse theory seeking to unite Linguistics, History and Psychoanalysis in analysis of the selected corpus.

KEYWORDS: Literature. Writing of self. Speech analysis. Feminine gender.

Introdução

A cadeira de balanço na obra *O Sonho e a Sina* da escritora sergipana Núbia Marques mantém uma relação essencial com o tempo da narrativa: relaciona-se com o presente, uma vez que representa o espaço a que foi reduzida aos setenta anos de sua existência e com o passado, ao despertar-lhe as lembranças, dores e sentimentos vividos ao longo da vida. Percebe-se na obra uma inquietação fundamental, inquietação que a move, leva-a a escrever e a tentar descobrir-se por meio da escrita. Apreender a si mesma, no entanto, inclui o confronto com o outro.

O gingar da cadeira de balanço imprime um ritmo particular ao romance, no vai e vem confuso das lembranças que se alternam no tempo, em que presente e passado se intercambiam e se entrelaçam no fluxo da consciência do narrador

1. Profa.do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe. Email: marialeoniagarcia@yahoo.com.br.

onisciente. Entre estes dois movimentos do ir e vir da cadeira de balanço, há uma tensão permanente no interior da obra, tensão gerada não só pelas lembranças acionadas, mas pelas inquietações e questionamentos feitos, talvez na tentativa de obter respostas, explicações para os fatos ou arriscar-se esclarecê-los. O mergulho no passado leva-a ao fundo do poço: às origens do ser e às contradições da sociedade em que vive.

O livro em análise, ainda que publicado no ano de 1998, reflete toda uma conjuntura ideológica e social da primeira metade do século XX e início da segunda, fazendo referência, inclusive, a fatos que ocorreram na década de 1940, período da segunda guerra mundial, o que nos leva a inferir que ou foi escrito em época anterior, ou rememora fatos antecedentes relacionados à vida da autora. Também faz referência às décadas de 1950 e 1960, ao fazer alusões a mulheres que eram ícones de beleza da época (Marilyn Monroe, Brigitte Bardot), à chegada da mídia televisiva e à ditadura militar.

Tudo indica que se trata de uma “escrita de si”, não apenas por ser narrado em primeira pessoa, mas pelas semelhanças que apresenta com a biografia da autora. Sergipana de nascimento, Núbia passou sua infância em Aracaju; em sua mocidade, viveu no Rio de Janeiro, frequentou o curso de Belas Artes, dedicou-se à escrita, escrevendo romances e poesias. Ao voltar para Aracaju, na década de 1950, fez concurso para o estado lecionando como professora de Português e Literatura e, posteriormente, sendo docente da Universidade Federal de Sergipe.

Pretende-se, nesse trabalho, analisar sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa os discursos sobre a mulher, presentes na obra *O sonho e a sina*, da autora sergipana Núbia Marques, com o intuito de neles explorar não somente subsídios que nos levem a melhor entendimento da condição da mulher na época em que foi escrito o romance, como também os efeitos de sentido desses discursos.

Intenta-se, também, observar, nas práticas discursivas da personagem feminina, o ser desejante, ou seja, o ser da linguagem e do desejo que se manifesta não apenas pelos lapsos e furos da escrita, mas por trazer em si “a ambiguidade e o equívoco que mantém a tensa relação entre o dentro e o fora, entre o corpo do sujeito e o corpo social”(ORLANDI, 2006). Para realizar tal intento, cabe aqui esclarecer que pensar o contraditório movimento dos dizeres sobre temas como estes não significa que tais discursos caminhem por si mesmos, pois mesmo partindo da ótica de um dado sujeito, eles são processuais e se efetivam nas práticas sociais.

Por tratar-se da análise de um discurso literário sob a ótica da AD pêcheuxtiana, utilizamos, minimamente, algumas noções da teoria literária ao esclarecer questões relativas à obra, e a teoria do discurso procurando unir a Linguística, a História e a Psicanálise na análise do *corpus* selecionado. Recorremos,

ainda, a dados da história de Sergipe, com a finalidade não só de elucidar fatos ou de circunstanciar o período abordado, mas de construir uma forma de conhecimento particular a um objeto específico. Na constituição do *corpus* para análise, selecionamos segmentos discursivos da obra em estudo, relacionados ao tema explorado e aos objetivos perseguidos.

Por questão de sistematização, dividimos o trabalho em três seções distintas: 1. A obra *O Sonho e a Sina*: uma escrita de si? 2. A mulher na obra de Nubia Marques *O sonho e a sina*; 3. A mulher essencial (análises).

A obra *O sonho e a sina*: uma escrita de si?

O título do livro de Núbia Marques *O Sonho e a Sina*, publicado em 1992, leva-nos a um primeiro estranhamento. As palavras **sonho** e **sina**, embora tenham em comum fonemas sibilantes e nasais que lhes dão certa similitude, contrapõem-se, pois pertencem a campos semânticos distintos. O termo **sonho** traz a ideia de desejo, aspiração ou devaneio. É bem certo que, no desejo, há um devaneio, ambos estão no campo da abstração, da fantasia, de algo bom que projeta a ideia de realização e se arroja para um futuro próximo ou distante. Já a palavra **sina** tem em si um sentido negativo de destino, fado, fatalidade, algo a que supostamente todos estão sujeitos, portanto indica algo mais previsível, do qual nem sempre se escapa. Como o conectivo que une os dois termos (e) dá ideia de adição, pressupõe-se, já no primeiro contato com o título da obra, a existência de um personagem cujos sonhos se frustraram e não escapou da sina.

Núbia Marques, ao dedicar seu livro à colega de profissão que agora o estuda, diz tratar-se ele da “saga de uma mulher sergipana que tem no desejo o estímulo”. Essas palavras da própria autora levaram-nos a procurar a relação entre sonho e desejo, embora como já dito anteriormente, considerava que a primeira sugeria a presença da segunda. Procurei explicações em Lacan (2005, p.45) que, ao inquirir Freud sobre a interpretação do desejo, conclui: “Retomo: o sonho, portanto, é uma metáfora que torna presente a dimensão do desejo, mas isso ainda não nos diz o que é esse desejo como desejo inconsciente”. Mais adiante, ele completa: “O desejo inconsciente não se deduz do discurso explícito, aproxima-se como significado através da metáfora.”

Ainda conforme Lacan (1966 *apud* ORLANDI, 2009, p. 44), a metáfora seria a tomada de uma palavra por outra. No entendimento da AD, metáfora seria “transferência”. Dito em outras palavras, não há sentido sem metáfora; assim, é por transferência que elementos significantes se revestem de um sentido.

Na obra *O Sonho e a Sina*, Anastácia é a personagem principal do romance, que, ao ritmo da sua cadeira de balanço, narra acontecimentos passados e presentes, trazendo à tona os sonhos acalentados em relação à família, à realização pessoal e profissional como mulher e docente, e a sina que carrega em função da não concretização desse sonho. A cadeira de balanço, na obra em estudo, tem uma relação essencial com o tempo da narrativa: relaciona-se tanto com o presente, uma vez que representa o espaço a que foi reduzida Anastácia, aos setenta anos de sua existência, quanto com o passado, ao trazer-lhe à memória as lembranças, dores e sentimentos vividos ao longo da vida.

Narrado em primeira pessoa, percebe-se, na linguagem da autora, Núbia Marques, uma inquietação fundamental que a move, leva-a a escrever e a tentar encontrar-se por meio da escrita. Seu estilo é a própria forma como sua história se desenvolve e se alarga, numa estrutura ficcional em que há o entrelaçamento de realidade e fantasia. Núbia fala sobre o drama de existir, a dor do desencontro entre sonho e realidade, retomando em todo percurso da obra essa sua falta-a-ser, a impossibilidade de realização do sonho, do desejo. Apreender a si mesma, no entanto, inclui, necessariamente, o confronto com o outro, ou melhor dizendo, com todos aqueles que fizeram parte direta ou indiretamente de sua história.

O gingar da cadeira de balanço imprime um ritmo particular ao romance, no vai e vem confuso das lembranças que se alternam no tempo, em que presente e passado se intercambiam e se entrelaçam no fluxo da consciência do narrador. Entre estes dois movimentos do ir e vir da cadeira de balanço, há uma tensão permanente no interior da obra, tensão gerada não só pelas lembranças acionadas por Anastácia, mas pelas inquietações interiores que se traduzem por meio de indagações, questionamentos, talvez na tentativa de obter respostas, explicações para os fatos ou arriscar-se a esclarecê-los. O mergulho no passado leva-a ao fundo do poço: as origens do ser, suas fantasias, anseios e pretensões da juventude, as decepções e contrariedades da idade adulta e as contradições da sociedade em que vive. Representa o ser desejante em constante conflito com o ser social.

A cadeira de balanço é a metáfora de um elemento móvel e incerto (o tempo?) a transportar Anastácia em seu curso de vida. A própria estrutura do romance nos remete à ideia do balanço da cadeira em seu contínuo gingado. Antes do capítulo primeiro, há um pequeno texto nomeado de “Entretempo” dando-nos a ideia de preparação para uma viagem, viagem que, segundo a autora, “pode ser busca ou fuga”. Sucedem-se três capítulos e novamente outro “Entretempo” e assim sucessivamente, no decorrer da obra a cada três ou quatro capítulos. Eles falam de malas, de aeroporto, avião, hotel, viagem, amigos, estudos, Bernardo,

Jeremias... O Rio de Janeiro é o seu destino preferido, traz-lhe lembranças da infância, da mocidade: “Essa cidade se relaciona comigo. Duas vezes, dois tempos de amor. Outras vezes tempo de busca, a quinta da Boa Vista enchendo meus olhos de um verde jamais abandonado pela minha esperança” (p. 66).

Entre os entretempos, os capítulos se sucedem trazendo momentos diversos da vida de mãe e professora: as vigílias com o filho pequeno, ocasiões em que esteve hospitalizada; relacionamento com os filhos, com os vizinhos; alegrias, tristezas e decepções da vida e do ofício da docência; a chegada dos netos; a velhice e o desamparo; os programas de televisão a que assiste, as dificuldades e desilusões recorrentes, enfim o sofrimento e a perspectiva do fim. Após o último “Entretempo”, sucedem-se os quatro últimos capítulos do livro, nomeados: O Confronto; O Retorno; Antetempo final e Tempo final, apontando para o embate de Anastácia consigo mesma, o retorno ao passado por meio das lembranças, o declínio do ser e a morte.

Aos oitenta anos de vida, Anastácia faz o balanço de sua vida. É como se, de repente, ela tomasse ciência de que todos as suas ações como mãe e como professora, sua luta incessante em prol da família e da educação fora em vão. As indagações surgem: “O que sobrou ou faltou no meu amor materno? Em que ponto Ernesto despencou fora da vida? Faço análise de consciência. Me perco. Me vêm aos olhos as milhares de provas que eu corrigi, as palavras alucinadas! Alucinação é uma forma de não aceitar a vida.” (p. 121) Percebe, então, que sua casa já não é a mesma, encontra-se vazia e solitária: “O nada e a sensação de vazio tomam conta dos espaços da minha geografia interior.” (p. 144).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se sente alucinada, desconfortada com a vida passada, Anastácia tenta resgatar o tempo de outrora por meio da imaginação; reinventa as mesmas atividades que antes realizara como mãe e professora, na tentativa de vencer o vazio e a solidão da noite:

Reinvento uma situação dentro da noite. Tentando abraçar como tenazes as horas, o tempo perdido ou não, a linha cosendo um tecido preso aos meus dedos. O dedal, a caneta corrigindo provas, as mãos imersas no sabão alvejando as roupas, a colher de pau rodando os alimentos na panela, o pisar cuidadoso dentro da noite no embalo dos filhos, o morrer a cada minuto refazendo a vida. (p. 145).

A leitura da obra em questão levou-nos a perceber, em sua tessitura, a presença de uma voz singular, proveniente de um sujeito que se constitui pelo efeito das lembranças e retomada de tempos idos, reflexões sobre a vida, rupturas de suas convicções, redefinição de seus conceitos e mutações profundas em sua for-

ma de ver o mundo, as pessoas, a vida. Sente-se, ao longo de um relato solitário e sofrido, que se trata de uma escrita de si. Conforme Orlandi: “A escrita de si é uma relação do sujeito com a história, subtendendo é claro, sua relação com o simbólico. A inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social.” (ORLANDI, p.24, 2006).

Ainda que as fronteiras entre realidade e ficção sejam de difícil alcance para o leitor ou analista, diz-nos Nina Leite (2006, p. 176): “[...] os efeitos de transmissão não dependem necessariamente de uma experiência vivida, podendo ser tecidos inteiramente no âmbito ficcional (seria isto uma demonstração da afirmação de Lacan de que a verdade tem estrutura de ficção?)”.

Hurstel, citado por Maia (2006, p.34), ao refletir sobre a palavra explícita ou silenciada como mensageira em si mesmo das causas e condições de sua produção e, avaliando que todo ato de linguagem implica um sujeito falante que se faz sujeito através da/e pela palavra, pondera que é possível entender o sujeito como um ser angustiado e aperfeiçoado pela linguagem; um ser da linguagem e do desejo. Sujeito do desejo pela falta que o origina como sujeito e que o divide para que possa viver a linguagem e falar, porque “o sujeito só existe na ordem da linguagem e da palavra e que sua constituição não é efeito da relação do ser humano com o social, mas um efeito de sua relação com a linguagem”.

Embora haja concordância com as ideias de Hurstel em relação à ação da linguagem e das palavras sobre a constituição do sujeito, tenho restrições quando diz que sua constituição não é efeito da relação do ser humano com o social. Ora, os homens se relacionam por meio da linguagem, mas não só através de palavras, pois há outras formas de comunicação entre eles, outras linguagens que possibilitam a interação social. Por outro lado, a linguagem humana é simbólica, formada por signos e surgiu de uma necessidade de viver em sociedade. Não é possível definir a categoria de sujeito de forma isolada, mas apenas no contexto de uma formação social específica e das representações individuais e coletivas que nela se constroem. Daí pensar a questão do sujeito implica essencialmente pensar o caráter do social, ou a natureza das relações sociais e da forma como elas se fundam.

A mulher na obra *O sonho e a sina*

A questão da mulher perpassa toda a obra *O Sonho e a Sina*. Anastácia se destaca na narrativa, não apenas por ser personagem central, mas pelo fato de ser um narrador onisciente e onipresente assumindo, portanto, o comando da história sob uma ótica feminina. Por tratar-se de uma escrita de si, ela detém o do-

mínio das lembranças, dos fatos ocorridos ou fracassados, das perspectivas que nutre em relação à vida presente ou futura, constituindo-se sujeito do discurso e, portanto, sendo afetada pela ideologia patriarcal, ainda muito presente em terras sergipanas nas décadas de 1940 a 1970, época a que se refere a narrativa, uma vez que Anastácia faz referência ao torpedeamento de navios pelos alemães no mar de Sergipe, fato realmente ocorrido durante a segunda guerra mundial na década de 1940 e, em outra oportunidade, faz alusão às prisões políticas de 1964, época do governo militar no Brasil e em Sergipe.

Como sergipana, Anastácia viveu em Aracaju, num momento em que algumas mulheres já haviam conquistado o direito ao voto, à educação e um certo espaço social, mesmo às custas de muitas lutas. Pela primeira vez na história, elas estavam dando um passo importantíssimo: sua inserção no mundo profissional. Mas essa liberdade era só o começo de uma longa estrada, cheia de novos obstáculos que iriam surgir no seu percurso.

Em uma das ocasiões em que volta do Rio de Janeiro, lugar de onde tem boas recordações, Anastácia fala que alguns de seus amigos vão despedir-se dela e desejam-lhe votos de feliz casamento, mas, em nenhum momento, diz quando, nem com quem casou. Em sua narrativa, faz inúmeras menções aos filhos Menandro, Melânia e Ernesto, pelos quais demonstra muito amor, preocupação com a educação e o futuro, no entanto em nenhum momento se refere ao pai. Anastácia assume ao mesmo tempo a paternidade e a maternidade, como muitas mulheres brasileiras, e nisto está sua maior virtude. Em dois momentos de sua vida, renuncia a amores que surgem em seu caminho, ao pensar em seus rebentos.

Como mulher independente, formou-se como professora, exercendo sua profissão como docente do Estado, administrando com seu precário salário sua vida pessoal e financeira. Foi chefe de família, cuidou sozinha de si e dos três filhos, diferindo de muitas outras da época que ainda viam o casamento como forma única de sobrevivência e realização, subordinando-se a uma vida de contenção e de subserviência ao marido. Enfrentou de cabeça erguida a discriminação da sociedade em relação às mulheres que viviam sós por serem mães solteiras, ou por terem sido abandonadas pelos maridos, ou por não por terem se curvado a uma vida de humilhações e servilismo e desquitaram-se, como em seu caso.

Como docente do ensino público, indigna-se com o descaso do governo em relação à educação, com a falta de uma estrutura ínfima para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, com as péssimas condições das escolas, o tratamento indigno que era dado pelo Estado aos alunos e professores, a falta de segurança das escolas, alimentação inadequada, os baixos salários, entre muitas outras questões ainda presentes em nossos dias.

Sem dúvida, Anastácia foi uma mulher que se distinguiu da grande maioria. Além de assumir sozinha o sustento de sua vida e de sua família, sempre teve opinião própria, era bastante crítica ao sistema e ao governo. Ao mesmo tempo, era extremamente lúcida e humana, a ponto de sofrer com as arbitrariedades do sistema político e com os problemas sociais. Por ter vivido num momento de emergência das telecomunicações, em muitas ocasiões faz alusões à televisão, ora como algo benéfico por espantar-lhe a solidão e servir-lhe de companhia em seu final de vida, ora como algo ruim, maléfico, enervante.

Aos setenta anos de vida, aposentada e com problemas de saúde, faz uma avaliação da própria vida, ao ritmo da cadeira de balanço que a embala e lhe traz recordações do passado: a correria para criar e educar os filhos, as vigílias noturnas quando adoeciam, a vida de professora e as dificuldades que teve de enfrentar ao longo da vida, a velhice, a solidão: “Minha cadeira de balanço é o espaço a que me reduziram. O balanço ginga no grande oceano que tive de enfrentar nas tempestades, nas dificuldades da vida. Guerreira ou mártir sou síntese dos rotulados inúteis. Do alto dos meus setenta anos me pergunto: Errei? Quando? Onde? Por quê?” (p.04). Tais indagações refletem o desencanto com a vida, a profissão, com a velhice, com o país.

A essencialidade feminina (análises)

A escolha do tema que nomeia esse item se deve ao título do capítulo IV da obra *O sonho e a sina*, intitulado como “A mulher essencial”, em que Anastácia, personagem central, ao mesmo tempo em que fala do papel destinado à mulher numa sociedade conduzida por uma ideologia patriarcal, questiona-o, contesta-o, contrapõe a esse papel por meio do sonho, próprio ao ser desejante.

Ao constituir nosso *corpus* de análise, selecionamos do romance em estudo sequências discursivas (SD) que se referem a essa “essencialidade feminina” tão propagada na materialidade discursiva da época em que se desenrolou a história e retomada de forma tão veemente por Núbia Marques, com contornos de quem viveu e experimentou o poder de uma ideologia que dita comportamentos e tolhe a liberdade e a expressão.

Segundo Tfouni & Tfouni (2016, p. 168): “Partindo da ideia de que o sujeito essencial, original, não existe; e de que a ideia de que não somos fabricados e que somos um sujeito de essência é um efeito ideológico, a alternativa é aceitar, como Althusser, que ele é construído socialmente.” Essas são as palavras de Althusser,

“[...] esta evidência de que eu e você somos sujeitos- e que isso não crie um problema – é um efeito ideológico. O efeito ideológico elementar.” (1985, p. 284).

Pêcheux (1988), por sua vez, postula a divisão do sujeito do discurso quando, ao recorrer a Henry (1974) para compreender como se processava a apropriação subjetiva dos conhecimentos da ciência e da política, passa a admitir seu desdobramento constitutivo em um ‘sujeito da enunciação’ (o que assume um posicionamento com conhecimento de causa, liberdade e responsabilidade por seus atos) e um ‘sujeito universal’ (sujeito da Ciência ou do que se pretende como tal).

A forma-sujeito seria, portanto, resultante da relação entre o pré-construído (sujeito universal) e o efeito transversal (o sujeito em sua relação com o sentido), derivando-se em diversas modalidades de posicionamento do sujeito no discurso; entre elas, o ‘bom-sujeito’, aquele em que o sujeito da enunciação se superpõe ao sujeito universal, e o ‘mau-sujeito’, decorrente de um distanciamento de uma dada formação discursiva, quando o sujeito do discurso questiona, duvida, contesta, luta contra a evidência ideológica, voltando-se contra o sujeito universal, mesmo que não o desabone. São os contradiscursos, eles se apresentam, muitas vezes, como forma de reorganizar, dar nova orientação às FDs, ou seja, aos saberes que nela se produzem.

Por outro lado, Pêcheux, ao trazer a concorrência da Psicanálise para a laboração do sujeito, dá vez ao inconsciente e, portanto, ao ser desejante. Levando-se em conta que o sujeito do discurso se faz sujeito através e pela palavra, é possível situá-lo, também, “como ser atormentado e contornado pela linguagem, um ser da linguagem e do desejo” (MAIA, 2016, p. 34). Considerando-se a linguagem como fruto das relações entre os homens, por conseguinte, social e histórica, torna-se impossível abandonar o componente sócio ideológico do sujeito do discurso.

Na análise dos discursos sobre a mulher, presentes na obra *O Sonho e a Sina*, serão consideradas as questões aqui apanhadas e discutidas acerca do sujeito do discurso, bem como as formações discursivas e ideológicas que atravessam tais enunciados. Percebe-se neles, também, a presença dos muitos interdiscursos correntes na sociedade sergipana acerca do papel da mulher na família e sua essencialidade. Observem-se os segmentos discursivos retirados do romance em análise:

SD1- A família está nas mãos da mulher. Prestígio ela pouco tem. Autoridade nasce e morre no batente da casa. Ela entende de diarreia e chás, do pirão. Nesse papel a colocaram e cobram tudo que lhe diz respeito. O discurso reacionário diz que elas tudo podem. São donas das vidas dos homens. As filhas de Evas supremas nos caminhos da vida”. (MARQUES, 1998 p.23).

Conforme dito antes, há nessa sequência discursiva pré-construídos sobre o papel da mulher que até hoje são ditos, repetidos e pouco questionados: “A família está nas mãos da mulher”; “Ela entende de diarreia e chás, do pirão.”; “São donas das vidas dos homens.”. Tais aforismos confirmam o ideal de mulher erigido pela sociedade patriarcal e endossado por seus membros, o de cuidar da família reservando-lhe um lugar subalterno e definido, o lar. Ao serem retomados esses interdiscursos, no entanto, percebe-se o lugar em que se coloca a enunciadora, não como alguém que endossa o que é dito e repetido socialmente, mas como alguém que, embora adote esse papel, distancia-se desse saber, pois entende o mecanismo utilizado na regulação dos dizeres e discorda deles, questiona-os e ironizando o que é dito.

Ao dizer “Prestígio ela pouco tem. Autoridade nasce e morre no batente da casa. [...] Nesse papel a colocaram e cobram tudo que lhe diz respeito”, o sujeito do discurso não apenas evidencia o conhecimento da função ideológica delegada à mulher na sociedade patriarcal, como ainda, de forma bastante perspicaz, faz referência à sua falta de prestígio e de autoridade em seu meio social e à cobrança que lhe é infligida pela sociedade. Utiliza um tom eivado de ironia ao referir-se ao que chama “discurso reacionário”: “O discurso reacionário diz que elas tudo podem. São donas das vidas dos homens. As filhas de Evas supremas nos caminhos da vida”. Mobiliza, assim, uma dupla leitura, ao afirmar justamente o contrário do que quer dizer. Ao utilizar o nome bíblico feminino no plural e atribuir-lhe o adjetivo “suprema”, ela suscita uma imprecisão de sentido, que só os leitores mais astutos conseguem captar.

Segundo Brait (1996), a ironia tem como essência a ambiguidade. O produtor da ironia busca formas bastante sutis de chamar a atenção do interlocutor para seu discurso, exigindo sua argúcia para reconhecer tal sutileza, e, assim, sua adesão.

SD2- A ciência avança, novas descobertas, muitos esclarecimentos em torno da vida, a genética já caminha para fabricar um homem mecânico tal qual um homem de carne e osso. [...] Mil pernadas deram os sábios, mas o discurso da maternidade continua o mesmo. A mulher é o símbolo intrigado das filosofias. Mulher tem que ser renúncia, ternura, afabilidade, submissão. A essencialidade feminina! (MARQUES, 1998, p. 24).

O segmento acima demonstra muito bem a clarividência que a forma-sujeito do discurso mostra em relação ao atraso social. Parte de uma reflexão acerca dos avanços científicos, das diversas elucidações em torno da vida, da evolução da genética, para assumir uma posição crítica ante o atraso ideológico: “o discurs-

so da maternidade continua o mesmo”. No entanto, embora se manifeste contra essa evidência, contra identificando-se com a formação discursiva (FD) que lhe é imposta pelo interdiscurso, como determinação externa de sua interioridade subjetiva, não rompe totalmente com ela. Seu contradiscurso, contudo, é uma forma de rebelar-se, de posicionar-se, de dar nova orientação às FDs, ou seja, aos saberes que nela se produzem.

SD3- “Onde está a essencialidade feminina? São ou não são mulheres? A brutalidade do trabalho cotidiano está na essência do pão de cada dia. Minha mãe tinha uma amiga que criou os seis filhos, herança da viuvez, na máquina de costurar, sem previdência social, sem aposentadoria, dia e noite girando com os pés a máquina. Ainda mão elétrica [...] Domingos e feriados eram dias úteis. Não cuidam dos cabelos nem da elegância.” (MARQUES, 1998, p. 25).

Novamente, a forma-sujeito do discurso questiona a essencialidade feminina tão decantada na sociedade, a dureza de ser mulher diante do machismo e patriarcalismo. As consequências que sofrem as mulheres ao enviuvarem, ao serem abandonadas, ou decidirem pela separação. Desse modo, traz uma crítica à sobrecarga atribuída à figura feminina, responsabilizando-a pela educação e criação dos filhos, e, quando estes não correspondem ao que a sociedade deles espera, a culpa sempre recai sobre a mãe: “Útero arcabouço social. Bêbados e ladrões existem porque as mães não educaram”.

SD4- Na verdade, o que é essencial é a beleza ou a riqueza? Fiquei embananada! A riqueza é uma das formas de beleza? Minha mãe sempre me dizia: mulher tem que caprichar na aparência. Tem que estar perfumada e bem vestida para receber o marido: “quem não se enfeita por si se enjeita.” Homem não tem que estar cheiroso e bem vestido para sua mulher? O capricho, o cuidado partem das mãos femininas. Já vi mulheres entrarem mangue a dentro com lama pelas virilhas, colher ostras, sururus depois de remar uma hora carregando a canoa, sem vela, tudo para alimentar a ninhada de filhos que as esperam sujos, rotos e famintos. Onde está a essencialidade feminina? São ou não são mulheres? (MARQUES, 1998, p.24).

A narradora questiona a figura da mulher essencial que a sociedade espera: “Na verdade, o que é essencial é a beleza ou a riqueza?”. Fica confusa ao descobrir que a riqueza é uma forma de beleza. Lembra, então, dos discursos que sua mãe lhe dizia: “mulher tem de caprichar na aparência. Tem que estar perfuma-

da e bem vestida para receber o marido”, “quem não se enfeita por si se enjeita”. São formações discursivas, que, de tão repetidas em forma de provérbios e ditos populares, são tidas como verdades, no entanto resultam de uma ideologia que subverte a ordem das coisas.

O discurso de Anastácia ostenta um tom de repúdio a essa ideologia que só cobra das mulheres. Argui, então, a sociedade por meio de perguntas bastante ardilosas: “Homem não tem que estar cheiroso e bem vestido para sua mulher?”. Faz referência, então, às mulheres que enfrentam um duro trabalho para alimentar os filhos e sobreviver e, mais uma vez, que não têm como se enfeitar e, por não corroborar com essa ideologia, pergunta-se onde está essa dita essencialidade, comportando-se como um “mau sujeito do discurso”, uma vez que contesta o Sujeito universal.

No último capítulo do livro, intitulado Tempo Final, Anastácia, já no declínio da vida, é instigada a olhar para dentro de si a fim de conhecer a si mesma. Faz, então, uma análise sobre a maternidade, refletindo sobre o que viria a ser uma mãe, ao questionar a imagem de um mito da TV:

SD5 – As cores leitosas da TV em preto e branco enchem o quarto. A figura de um dos seus mitos aparece com o conselho providencial: “Dê o peito ao seu filho, o leite materno é o melhor alimento”. Do cordão umbilical ao seio corre a vida. Me bato nas contingências. Reluto, mas devo pisar o maior abismo. O tempo cai terrível em mim. Afasto-o com força da minha convicção. Debalde. O colo deserto de contos de ninar é engolido pelos estigmas adotados na sociedade. No desvario, vejo o trabalho urdido cada noite, cada dia, lutando para que meus filhos fossem maiores do que meu sonho, minha sina e a ineludível dificuldade de ser cidadã, sendo mulher. (MARQUES, 1998, p. 150).

Procura em vão afastar de si a ideia do seu tempo de vida que se esgota. E retoma seus pensamentos: “Do cordão umbilical ao seio corre a vida.” O discurso de Anastácia ajusta-se como uma luva. Ortner (1979) muito bem coloca essa questão. Segundo ele, o fato de a mulher amamentar o filho com leite materno reflete numa associação social do confinamento feminino ao contexto familiar doméstico, função que prioriza a ligação íntima da mulher com a família, com o lar e com os filhos.

Entretanto, mesmo dentro do contexto doméstico, a mulher não se destina somente à condição de provedora que alimenta e cuida das crianças. Ela também participa ativamente do processo de socialização, ensinando aos filhos os meios adequados de comportamento e formas de participação no processo cultural

(ORTNER, 1979). Portanto, as funções fisiológicas da mulher que a determinam a uma maior proximidade com a natureza e com os seus filhos são frutos também de um comportamento social ao qual ela está submetida. O recorte discursivo abaixo muito bem exemplifica isto:

SD7- Bernardo encosta seu rosto no meu. Uma tépida ternura nos envolve. “Anastácia vamos casar?”. As palavras de Bernardo me ferem como estilete. Tudo desaba em meus pés. Gaguejo. Não respondo. Ele desenlaça seus braços da minha cintura, me olha nos olhos. Estou muda. O desamparo me cerca. Balbucio algumas palavras, entre muitas... E meus filhos? (MARQUES, 1998, p.39).

O diálogo acima é muito representativo de como o sentimento de maternidade, o amor e a responsabilidade maternos suplantam o desejo de realização pessoal. Por duas vezes, Anastácia se envolve com alguém, vê a possibilidade de realizar-se como mulher, de ter alguém com quem compartilhar sua vida, seus sonhos, mas aí surge o sentimento adverso: “As palavras de Bernardo me ferem como estilete. Tudo desaba a meus pés. Gaguejo. Não respondo”. O silêncio de Anastácia é muito maior e mais significativo que as palavras que poderia ter dito naquele momento. Em sua interpretação, é necessária a percepção incessante do movimento dos sentidos que nele se esboçam:

[...] o silêncio reflete a constituição também contraditória e incessante do sujeito que, através dos indícios conscientes ou inconscientes, deixa transparecer o histórico e o ideológico das relações que estabelece com os outros e com o mundo. (CARVALHO, 2012, p. 61).

O silêncio de Anastácia, os sentimentos que se desencadeiam após o convite de Bernardo, sem dúvida, são fruto de todo um movimento contraditório e obstinado que se processa no interior do sujeito, em que pensamentos, sonhos, desejos, entram em conflito com ideologias, coerções, compromissos, amor e uma série de questões que só sabe quem vive tal momento. Mas as últimas palavras balbuciadas pelo sujeito do discurso, apontam a direção que ela tomou: “E meus filhos?”. Ou o amor materno falou mais alto, ou o apelo ideológico foi mais forte.

Com a velhice, vem a sensação do colo vazio, presente na bela metáfora presente na obra: “[...] o colo deserto dos cantos de ninar é engolido pelos estigmas adotados na sociedade” (p.149). Os filhos desertam, constroem suas vidas, a velhice traz as lembranças do “trabalho urdido cada noite, cada dia, lutando para que meus filhos fossem maiores do que meu sonho, minha sina” (p.150).

Anastácia, então, busca em si aquele ser desejante cujo devaneio se dissipou na luta cotidiana por tornar seus filhos maiores que seu sonho. Um sonho que se transformou em sina: o isolamento, a solidão, a impotência física decorrente da velhice, fatalidade a que todos estão sujeitos.

De seus três filhos, por quem tanto lutou, Ernesto se envolveu com drogas, Menandro tornou-se um “bunda-mole” que se submetia a tudo e a todos e Melânia nega-se a submeter-se ao marido e a ser uma simples “burocrata da Medicina”. Percebe que dos três, Melânia é a que mais se identifica com ela: “Somos da mesma massa. Barro condenado ao fogo, nunca para ser moldado, mas incinerado” (p.106). A conclusão a que chega Anastácia já ao final da vida é que, dentre seus filhos, apenas Melânia, a única filha mulher, é como ela, pois não se deixa conformar aos padrões de uma sociedade que luta por conservar o barro sempre maleável a seus propósitos dificultando, em especial, ao gênero feminino a conquista de seus direitos de cidadã.

Tais análises indicam que as mudanças se dão mais na forma dos discursos, no aparente deslocamento discursivo de um ser desejante que luta por reverter um quadro social existente, mas não consegue transcender a formação discursiva de uma ideologia patriarcal, cujo objetivo maior é a adaptação às regras sociais.

Considerações finais

Ao examinar os discursos relacionados à mulher na obra *O sonho e a sina*, da autora sergipana Núbia Marques, o alvo era explorar elementos que levassem a um melhor entendimento da condição da mulher na época em que foi contextualizada a narrativa, décadas de 1940 a 1980, período em que houve mudanças graduais na sociedade, sobretudo em relação à inserção da mulher no mercado de trabalho, bem como ter conhecimento dos discursos que eram disseminados a respeito de seu papel e os efeitos de sentido que ocasionavam.

Em relação às mulheres, embora muitas tenham alçado voos ao conquistar, na década de 1930, direitos que lhes eram negados, como o de votar e de candidatar-se a cargos públicos, tenham ampliado o seu acesso à educação e demarcado novos espaços, ainda continuaram a exercer papéis de esposa, mãe, dona de casa, ampliando sua jornada de trabalho e, muitas vezes, sendo cabeça da família.

Os discursos sobre a “essencialidade feminina” permaneceram presentes no meio social por meio dos interdiscursos, reproduzindo formações ideológicas sedimentadas socialmente a respeito do papel atribuído secularmente ao gênero feminino e interferindo na produção de sentido de novos enunciados que refor-

çam a ideologia patriarcal e o machismo existentes no meio social robustecendo, assim, o estigma da “mulher essencial”.

Núbia Marques, em sua obra, demonstra a sensibilidade e lucidez de um artista que, mesmo já em outra dimensão, torna-se presente por meio de seus discursos. Sua narrativa, embora permeada pela ficção, pauta-se numa realidade vivida, sentida, cultivada e revelada por meio de seus dizeres, que denotam toda uma experiência e um saber objetivos a despeito de uma subjetividade que teima em se manifestar.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRAIT, B. *Ironia numa perspectiva polifônica*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- CARVALHO, M. L. G. C. C. *A Construção de uma discursividade feminista em Sergipe: a revista renovação na década de 1930*. São Cristóvão, Ed. UFS, 2012.
- HENRY, P. E. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- LACAN, J. *O Seminário. Livro 11- os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Texto estabelecido por Jacques Allain-Miller; tradução de MD Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LEITE, N. Escrita e transmissão da experiência. In: MARIANI, B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006. p.175-184.
- MAIA, M. C. G. O lapso da escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 31-44.
- MARQUES, N. *O Sonho e a Sina*. Manaus: Editora Umberto Calderaro LTDA, 1998.
- ORLANDI, E. P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21-30.
- ORLANDI, E. P. *Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ORTNER, S. B. 1979. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M. Z. & LAMPHÈRE, Le (org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- TEIXEIRA, M. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem no sentido do discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRES, 2005.
- TFOUNI, F. E. V. & TFOUNI, L. V. A mídia e a Fabricação do “bom” sujeito. In: Bernardo-Santos e Tfouni (orgs.): *Discurso, Mídia e Ensino: entrecruzamentos de abordagens*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. p. 165-178.

VIDAS DE MENINAS

LIVES OF GIRLS

Afonso Henrique FÁVERO¹

RESUMO: Apresentação de obras autobiográficas produzidas por mulheres. Comentam-se os textos *Oiteiro* – memórias de uma sinhá-moça, de Magdalena Antunes, *Tudo em cor-de-rosa*, de Yolanda Penteado, *No tempo dos barões* – histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café, de Maria Werneck de Castro, *Anarquistas, Graças a Deus*, de Zélia Gattai, e *Paixão Pagu – a autobiografia precoce de Patrícia Galvão*, volume organizado por Geraldo Galvão Ferraz.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Magdalena Antunes. Yolanda Penteado. Zélia Gattai. Maria Werneck de Castro. Patrícia Galvão.

ABSTRACT: Presentation of autobiographical works produced by women. Commentaries on the texts *Oiteiro* – Memories of a little girl, by Magdalena Antunes, *All in pink*, by Yolanda Penteado, *In the time of the Barons* – stories of the apogee and decadence of a Rio de Janeiro family in the coffee cycle, by Maria Werneck de Castro, *Anarchists, Thank God*, by Zélia Gattai, and *Paixão Pagu – the early autobiography of Patrícia Galvão*, a volume organized by Geraldo Galvão Ferraz.

KEYWORDS: Memories. Magdalena Antunes. Yolanda Penteado. Zélia Gattai. Maria Werneck de Castro. Patrícia Galvão.

Magdalena Antunes

Em 1958, temos a publicação de *Oiteiro*, memórias da norte-rio-grandense Magdalena Antunes. Seu subtítulo – “memórias de uma sinhá-moça” – dá bem a medida da matéria dominante no volume, recheado das lembranças de uma menina nascida em 1880, filha de um senhor de engenho de açúcar localizado no interior do Rio Grande do Norte, em município próximo a Natal.

Os cenários principais são o próprio *Oiteiro* (nome do engenho), a cidade potiguar de Ceará-Mirim e o Colégio de São José, no Recife. A narrativa centra-se num panorama da vida familiar e escolar, voltando-se muitas vezes também para o âmbito mais amplo daquela comunidade regional, com ênfase nas personagens que deixaram um vinco forte na memória da autora. Quanto à dimensão temporal, predominam as duas últimas décadas do século XIX.

1. Professor de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Vernáculas – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão – Sergipe – Brasil. E.mail: ahfaver0@ig.com.br.

Ao tomar conhecimento dos escritos, Câmara Cascudo foi um dos que estimularam Magdalena Antunes a publicá-los, tendo inclusive feito o incentivo por meio de artigo na imprensa local, lembrando “a raridade de livros de memórias no Brasil”. Mesmo sem conhecer a obra na íntegra, pois tivera acesso somente a alguns capítulos, ainda assim Cascudo percebe a importância de um evento literário como esse e não tem dúvida em anunciar: “Vamos ter um volume de recordações, história de uma nobre, tranquila e doce vida de sinhá moça brasileira, mãe e avó, criada em engenho de açúcar, com mãe preta, educada em colégio do Recife, plantando sua casa nos ritos da aristocracia rural do Ceará-Mirim” (CASCUDO *apud* ANTUNES, 2003, p. 19). Trata-se, com efeito, de um depoimento importante e em várias passagens envolvente, pois Magdalena Antunes consegue mesmo fazer emergir um mundo antigo pela eficácia da narrativa. Mas é preciso reconhecer uma certa desigualdade no nível expressivo, que ora lembra as boas páginas de um José Lins do Rego, ora derrapa num estilo pomposo e algo inócuo, semelhante a certas passagens das memórias de Humberto de Campos.

Como exemplo de estilo ligado a este último, cite-se trecho sobre a morte de uma freira, de todos querida lá do colégio recifense em que Magdalena fora aluna interna. Um Coelho Neto provavelmente não faria melhor:

Depois... O coração transformado em tabernáculo! O céu rastejando a terra! O mundo de joelhos, cantando glória ao Deus nas alturas, curvado sobre os altares, por amor aos homens!
E, quando na tarde daquele dia, o sol se diluía no ocidente, ela também se ocultava nas dobras da morte, pulverizando-se em estrelas a resplandecer no firmamento, pátria dos iluminados.
E subindo as regiões do Empíreo, ia deixando pelos caminhos da Eternidade esteiras de rosas, aromatizando os espaços com jasmims e cravos que ainda hoje perfumam e engrinaldam a redoma de luz de sua angelical memória. (ANTUNES, 2003, p. 139).

Descontados certos segmentos marcados por uma prosa dada à grandiloquência e à suntuosidade, dentro de uma retórica visivelmente destinada a impressionar o leitor, é certo, porém, que vamos encontrar em *Oiteiro* capítulos bem compostos, reveladores de notável senso de observação, aptos a traduzirem a ambientação do mundo dos engenhos, da decadência destes diante da ascensão das usinas, da pequena cidade nordestina ao final do século XIX, do colégio para os filhos das famílias proprietárias, tudo isso com as suas contradições inerentes e inevitáveis. Repita-se que um dos pontos fortes da obra assenta-se na rememoração de gente antiga, pessoas bem delineadas, com ares de personagens de romance, a

exemplo das professoras e colegas do São José, de figuras singulares de Ceará-Mirim, mas sobretudo daqueles que habitavam a casa paterna, fossem parentes ou agregados, livres ou escravos. E, claro, daí se entreveem as relações humanas assimétricas, mesmo num universo que se pretendia regido pela harmonia e concórdia.

Yolanda Penteado

Diz Sérgio Buarque de Holanda, em carta-prefácio ao livro de memórias de Yolanda Penteado – *Tudo em cor-de-rosa*, de 1976 –, que considerou bastante positiva para sua elaboração a ideia de “entremear lembranças várias, uma puxando outra, em vez de apelar para uma ordem cronológica que começaria com o João Ramalho, mas que haveria de comportar brancos que nem você, nem ninguém teria como preencher” (HOLANDA *apud* PENTEADO, 1976, p. 13). Método, aliás, sugerido pelo próprio Sérgio, sabedor mais que ninguém que a obra de memórias possui essa liberdade de passear pelos assuntos de forma aleatória, além da prerrogativa de afirmar seja o que for sem necessidade de responder pela veracidade absoluta, o que a deixa distante dos compromissos de quem se envereda na obra de historiador, esta sempre mais pressionada por exigências comprobatórias.

E assim faz a autora nesse seu livro, que busca cobrir a trajetória de uma mulher com origem nas altas esferas da sociedade paulista do século XX. Portanto, como não poderia deixar de ser, acompanhamos a narrativa desde um ponto de vista bem determinado, que é o de alguém situado na pequeníssima franja a figurar no ápice da estrutura social brasileira. Para lembrarmos os termos de Gilberto Freyre, a autora seria “a última fidalga paulista dos grandes dias do café e, ao mesmo tempo, a brasileira de um novo e pioneiro e corajoso tipo de mulher bela e lúcida” (FREYRE *apud* PENTEADO, 1976, p. 27). Talvez essa conjunção referida pelo estudioso pernambucano seja de fato o aspecto de maior evidência do livro, infundindo-lhe aqueles traços que mais marcam a sua fisionomia. De um lado, a mulher de posses e de vida elegante, frequentadora de ambientes requintados em várias partes do mundo; de outro, a empreendedora que assume a fazenda deixada como herança pelo pai – a Fazenda Empyreo, onde ela nasceu no ano de 1903, em Leme, interior de São Paulo. Ao administrá-la, Yolanda revela capacidade e ousadia, enfrenta e supera obstáculos, arrostando o ceticismo geral. Esse lado empreendedor também se mostraria na sua entrega a atividades de incentivo ao desenvolvimento artístico no Brasil, especialmente no campo das artes plásticas. Com apoio do então marido Ciccillo Matarazzo, esteve na linha de frente para a criação do Museu de Arte Moderna e das bienais de São Paulo.

Não faltaram movimento e energia na vida de Yolanda Penteado. Seu relato dá conta de um sem-número de eventos dentro e fora do Brasil, como festas, bailes, jantares, excursões, sempre envolvendo gente de grande prestígio no mundo da política, dos negócios e da cultura. Sem intenção de menoscar ou desqualificar as posições da autora, uma paulista e mulher respeitável, sem dúvida, é preciso dizer que, por esse lado festivo, a obra possui em amplos trechos um quê bastante ostensivo de colonismo social, no conteúdo e na forma, inclusive. Desfilam pelas suas páginas nomes com quem ela manteve proximidade duradoura ou eventual, como Washington Luís, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, André Malraux, Pablo Picasso, Di Cavalcanti, Fernand Léger, Oswald de Andrade, sua tia Olívia Guedes Penteado, marajás indianos, vários embaixadores e cônsules, além do grande amigo Assis Chateaubriand, de longe a figura mais citada ao longo de toda a obra.

Tudo em cor-de-rosa mostra-se um título bastante adequado e, por assim dizer, descritivo do que foi a vida da autora. Talvez isto possa ser ilustrado até com um episódio adverso, relacionado à Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932. Depois de uma estadia na Europa, para onde ia com grande frequência – “Lembro de Paris, naqueles anos entre 1926 e 1930, como uma festa espalhada pelas várias temporadas que passei lá” (PENTEADO, 1976, p. 94) –, Yolanda Penteado encontra no Brasil o clima belicoso que marcou a revolução. Em confronto com o restante do país, São Paulo achava-se sitiado. Assim, estava impossibilitada a entrada no estado daqueles que voltavam da Europa, desembarcados no Rio de Janeiro. Por força, essas pessoas teriam que ali permanecer um período até que o país voltasse a alguma normalidade. Em meio às preocupações dos paulistas semi-exilados com o momento dramático, não deixam de ser curiosas as condições de permanência a que tiveram de submeter-se. Não fosse pelo seu caráter compulsório, poder-se-ia afirmar, sem exagero, que foram as melhores possíveis, pois havia continuidade em terras cariocas ao bom viver de todos os dias.

Já era alta hora da noite quando chegou um radiograma a bordo, dizendo que havia Revolução no Brasil e que, provavelmente, o vapor não poderia atracar. Ficamos preocupados. Não sabíamos de nada. As notícias eram desencontradas e difíceis de obter. Nessa incerteza, o vapor entrou na barra da Baía de Guanabara. Mas, quando atracou, vimos no cais nosso amigo João Borges, acenando com a mão e gritando que podíamos descer. Na Alfândega, os fiscais, em sua maioria pela legalidade, quando souberam que éramos paulistas, facilitaram tudo. Ficamos no Copacabana Palace por mais de dois meses, até que serenasse os ânimos e pudessemos voltar para São Paulo.

[...]

Todas as noites, nos reuníamos na casa de Isar Latif Paes Leme. Os Latif eram cem por cento a favor dos paulistas. Chegava a ser comovedor. As notícias nos deixavam preocupados. Mortes, combates, coisas horríveis. Gostaríamos de estar em São Paulo ajudando. Sabíamos que as mulheres paulistas das mais diversas classes sociais estavam unidas numa só bandeira. Senhoras de todas as idades cozinhavam, davam assistência nos hospitais, ofereciam suas próprias jóias para a Revolução. O dinheiro já não circulava como antes. O Governador autorizou a impressão de bônus para substituir a moeda. Os atacadistas e os pequenos comerciantes davam descontos de até 15 por cento a quem pagasse com os bônus. Mas, no Rio, ainda sobrava tempo para bonitos jantares. Naturalmente, as discussões eram tremendas. Sobretudo quando estavam presentes Silvinha e Paulo Bittencourt, do *Correio da Manhã*.

Carlos e Gilda Guinle davam grandes jantares na sua lindíssima casa em Botafogo. Com muita habilidade, colocavam o setor paulista de um lado e o setor getulista do outro. Tudo corria bem. Havia muita troca de “amabilidades”, a gente se entreolhava meio feio, mas era só. (PENTEADO, 1976, p. 107-111).

Não é que surpreenda propriamente, mas acaba por chamar a atenção o relato sobre as condições dessa espera de uma solução do conflito: o Copacabana Palace para uma temporada de mais de dois meses! Trata-se de uma apreensão em grande estilo, é preciso admitir. Além disso, ajudavam a passar o tempo e a diminuir as preocupações os “bonitos jantares” em elegantes residências de amigos. Em São Paulo, por sua vez, as “diversas classes sociais estavam unidas numa só bandeira”, representadas na figura da mulher paulista. Difícil não ver na situação apresentada as intrínsecas assimetrias do Brasil na sua armação social. Sem ter aparente e provavelmente o propósito de fazê-lo, Yolanda Penteado termina por evidenciar uma configuração profunda do país. É possível vislumbrar nas suas observações as nossas divisões reais. Pois unidas de fato eram somente as classes dominantes, harmonizadas na condução de seus interesses a despeito dos olhares atravessados naquele momento tenso na vida brasileira. Ao que tudo indica, os lados separados limitavam-se somente à posição das mesas ao jantar. E quanto à aclamada união na luta por São Paulo, isto se deu de uma forma mais circunstancial que efetiva, visto que, não é nenhum segredo, banqueiro ou industrial não costumam alinhar-se sem mais nem menos com operário. Em questão de pouco tempo as coisas estariam resolvidas e postas novamente em seu lugar.

Dentro dessa disposição social das classes no Brasil, lembro, por fim, que, em sua tese de doutorado *Assis, Andrade & Gomes – destruidores associados*, Francisco Mariutti percebe com propriedade no livro de Yolanda Penteado um exemplo

desembrusado daquela “imagem que a classe dominante faz de si mesma” (MARIUTTI, 2009, p. 14). Tudo natural, tudo no rumo certo, tudo em rosa.

Zélia Gattai

Recordações das mais apreciáveis são as que Zélia Gattai nos oferece em 1979 com *Anarquistas, Graças a Deus*, sua primeira obra a vir a público, quando a autora já passara dos sessenta anos de idade. Uma estreia tardia compensada pela visível qualidade da escrita dessa paulistana nascida em 1916.

O balizamento do período de que tratam tais recordações vem estabelecido logo no primeiro e diminuto parágrafo do capítulo que abre o livro, intitulado “ALAMEDA SANTOS NÚMERO 8”, indicação do endereço da família na capital paulista. Nele lemos: “Num casarão antigo, situado na Alameda Santos número 8, nasci, cresci e passei parte da minha adolescência” (GATTAI, 1979, p. 9). Eis aí o ponto de partida para um relato vivaz, cativante, sensível, capaz de transportar o leitor a uma São Paulo que ia conhecendo um ritmo cada vez maior de crescimento na segunda e terceira décadas do século XX.

Talvez seja esse o grande mérito de Zélia Gattai em *Anarquistas, Graças a Deus*, isto é, a capacidade de despertar interesse para seu relato com base em duas coordenadas, por assim dizer, tão singelas: a primeira, as fases iniciais de sua vida; a segunda, um espaço circunscrito de ação. Acompanham-se as experiências de uma menina que começa a conhecer o mundo dentro de um cenário muito bem determinado, que é aquela região próxima a uma via que sempre foi emblemática da cidade, a Avenida Paulista. Naturalmente que os bons dotes da narradora conduzirão o leitor para outros espaços, como certos bairros e algumas cidades que comparecem na ambientação dos episódios, mas o núcleo principal mesmo será o casarão alugado pela família na Alameda Santos, além de suas adjacências.

Os pais ocupam posição eminente no relato. Ernesto Gattai envolveu-se com automóveis em vários níveis: habilitado para condução em 1907, foi inicialmente chofer da família Prado. Por sinal, Remo, primogênito de Ernesto, recebia as roupas que não mais se ajustavam ao menino Caio Prado Júnior, um ano mais velho: “Caíto, menino desenvolvido e forte, crescia rapidamente, perdendo também rapidamente as finas roupinhas, muitas vezes herdadas pelo filho do chofer” (GATTAI, 1979, p. 13). Depois Ernesto abriu uma oficina mecânica para carros, situada no barracão contíguo ao casarão da Alameda Santos. Além disso, alcançou certa notoriedade como piloto de corridas em São Paulo, o que lhe trouxe alguma glória e aumento de clientes para seu negócio, mas também foi a causa

de acidente grave, reduzindo-lhe drasticamente a capacidade de trabalho. A mãe, Dona Angelina, com cinco filhos, dos quais Zélia era a caçula, constituía o outro pilar da casa. Tanto ela como o marido vieram da Itália ainda pequenos, naquelas grandes leva imigratórias do final do século XIX, em condições precárias de viagem. É das figuras mais presentes na obra, com um traço de linguagem que a autora explora com bom humor do início ao fim: “Usava o termo ‘atrevimento’ para tudo: coragem, audácia, heroísmo, destemor, obstinação, irresponsabilidade e atrevimento mesmo. Somente conhecendo-a bem se poderia interpretar seu pensamento, saber de sua intenção, se elogiava ou ofendia” (GATTAI, 1979, p. 10). Entre tantas outras coisas, o casal tinha em comum uma grande simpatia pelas ideias anarquistas e mesmo uma militância, que os levava com alguma frequência a reuniões e outros eventos. O pequeno capítulo sobre um caso de amplitude mundial pode exemplificar tal envolvimento e suplementarmente justificar o título do livro de Zélia:

SACCO E VANZETTI

Assunto palpitante, o processo de Sacco e Vanzetti, dois anarquistas italianos, condenados à morte nos Estados Unidos, dava motivo aos jornais para vasto noticiário e a grande número de artigos que papai e mamãe liam atentamente.

Certa noite estranhámos ver nossos pais preparados para saírem sozinhos. Reclamamos, também queríamos ir. Papai, que não perdia ocasião para doutrinar os filhos, nos explicou que iam a uma reunião nas “Classes Laboriosas” que trataria de um assunto sério e urgente. Contou-nos então a história de Nicola Sacco e Bartolomeo Vanzetti que estavam para ser executados na cadeira elétrica, nos Estados Unidos, por crimes que não haviam cometido: roubo, assalto à mão armada e assassinato de dois homens. Havia mais de três anos que se encontravam encarcerados, embora houvesse provas suficientes – até de sobra – da inocência dos dois. Os condenados aguardavam, no corredor da morte, o momento da execução. Acrescentou que se eles ainda não haviam sido executados – assassinados, dizia ele – era porque existia um movimento mundial cada vez maior de protesto, organizado por pessoas idôneas, pertencentes a todos os partidos de todas as tendências filosóficas – não apenas os anarquistas. Que no Brasil também se trabalhava nesse sentido, e naquele momento os anarquistas de São Paulo estavam convocando, em regime de urgência, os cidadãos de todos os setores e princípios liberais, os democratas, para organizarem o lançamento de uma campanha nacional, sem tréguas, contra o hediondo crime prestes a ser cometido.

Por isso nós não poderíamos ir com eles aquela noite. Só iria gente grande. Não era uma noite festiva. Era noite de luta. (GATTAI, 1979, p. 167-168).

Há na obra outras boas páginas sobre o interesse da família pelo anarquismo, suas aspirações e seus ideais, incursões na Itália para melhor compreender-se a motivação desse ativismo político, assim como considerações sobre seus desdobramentos já no Brasil. Mas é preciso reconhecer que, embora proeminente, a temática política não é dominante, conforme poderia sugerir o seu título.

A maior parte do relato repousa no dia a dia da família italiana, com suas alegrias e dissabores, prazeres e tensões, deslumbres e abatimentos. Para cada situação, a autora encontra o tom propício de narrar, seja sobre os preparativos para o casamento da irmã mais velha, ou sobre o acidente automobilístico sofrido por seu pai, com a difícil convalescença correspondente. Também forte no relato é a preocupação dos pais com a formação dos filhos, como se constata na presença da literatura dentro do lar. Comprova-a uma bela edição da *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, e romances de Zola, Victor Hugo e outros autores. Sem contar a frequência constante ao cinema e a ida deleitável ao Teatro Municipal para uma ópera, de que o pai era admirador.

Com a forte atmosfera da língua italiana em casa, era de se esperar que a autora tirasse algum proveito desse aspecto. Ela o faz, ora inserindo períodos inteiros em italiano na sua narrativa, ora mesclando termos e expressões da língua de seus pais em frases da língua portuguesa, ora ainda oferecendo explicações de usos na comunicação da família, segundo podemos notar no capítulo que segue:

BLASFÊMIAS E PALAVRÕES

Blasfêmias nós conhecíamos muitas, de toda a sorte: havia as delicadas como: “Dio Madona!”, “Dio Croce!”, “Dio Buono!”, “Dio Cristo”; outras sem expressão, porém metidas a espirituosas: “Dio Cane!”, “Dio Merda!”, “Dio Bóia!”, “Puttána de la Madona!”...

Nono Eugênio, velho católico, não queria ofender a Deus. Usava blasfêmias camufladas: “Sacranon de la medaglia”, “Órpo de Bio”. Palavras soltas, aparentemente sem sentido, não passava a última injúria de uma corruptela de “Pórco de Dio!”. Ou, quem sabe, “Córpo de Dio”. A primeira nunca foi decifrada.

Ao contrário dos italianos do Norte, que blasfemavam a respeito de tudo e por tudo, os do Sul não blasfemavam. Não ofendiam a Deus em hipótese alguma. Desabafavam, ofendendo a mãe dos outros, com a maior tranquilidade, insultando o próximo com termos grosseiros, chulos: “Vá fá’n culo!”, “A fêssa a māmata!”, “Stronzo!” e muitos outros mais.

Nos habituamos a ouvir esses palavrões, pois os vizinhos napolitanos e calabreses não faziam cerimônia, e os berravam a toda hora. Mamãe nos proibia de repeti-los. Se o fizéssemos, um bom tapa na boca nos faria engolir palavrão ou blasfêmia.

Nem mesmo a palavra merda era permitida lá em casa. Não íamos além de “vá lamber sabão!”... (GATTAI, 1979, p. 95-96).

Por fim, há que se lembrar de outros assuntos, como a ampla e curiosa vizinhança com suas peculiaridades, a distração causada pelos enterros que passavam na Alameda Santos rumo ao Cemitério do Araçá, os sonhos e suas relações com o jogo do bicho, a vida escolar inicial junto com o desejo e as dificuldades de prosseguir nos estudos, e mesmo os contratempos trazidos pela Revolução Paulista de 1924.

Conclui sua história com uma referência carinhosa à mãe, dando ao último capítulo o título “MENINA ATREVIDA” (o menor do livro): “Fico agora pensando o que diria minha mãe, se fosse viva, ao ler estas páginas – ela nos deixou há dez anos e papai há quarenta. Certamente, balançando a cabeça, num suspiro, exclamaria: ‘Maria Vêrgine! Que menina atrevida! O que é que não vão dizer?’” (GATTAI, 1979, p. 271).

Pela prosa lípida e pela ênfase constante nos temas de âmbito familiar, a obra de Zélia Gattai apresenta notório parentesco com a de Helena Morley, *Minha vida de menina*, firmado há já um bom tempo na memorialística brasileira como modelo clássico da literatura pessoal feminina, dadas as tantas referências em prefácios, orelhas, quartas capas, artigos e outros comentários a propósito de novos escritos de mulheres, a exemplo daquelas que vimos relativas a Magdalena Antunes e que aparecerão igualmente nas que veremos quanto a Maria Werneck de Castro.

Por todas as razões mencionadas, a autora consegue atingir aquilo que é provavelmente o ponto principal de um bom livro de memórias: a reconstituição empática de um mundo que corre o risco de perder-se no tempo.

Maria Werneck de Castro

Em 2004 é publicado em bela edição um volume de memórias de feição um tanto particular. Trata-se de *No tempo dos barões* – histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café, de Maria Werneck de Castro. Nascida em 1905, no município de Vassouras, RJ, a autora empreendeu a narrativa das experiências de uma menina que cresceu em fazendas pertencentes a seu grupo familiar; e, como costuma ocorrer em narrativas de tal natureza, também estendeu-se na crônica desse mesmo grupo, remontando a várias gerações de ascendentes, mas concentrando-se especialmente no Brasil da virada do século XIX para o século XX. Em outras palavras, faz a um tempo história pessoal e história coletiva, tudo se entrecruzando nos dois blocos narrativos principais da obra: “I. A Menina do Abaíba” e “II. Apogeu e Decadência dos Barões do Café”. Abaíba vem a ser o nome da fazenda em que a autora passou a infância.

Maria Werneck de Castro começa a redigir suas reminiscências na casa dos noventa anos de idade, recorrendo para melhor fazê-lo a várias obras de cunho histórico e genealógico. Algumas dessas obras abordam o período em questão de um modo mais amplo, e outras tratam de sua família de maneira mais particular (o auge e o declínio, conforme refere o subtítulo do livro); naturalmente a autora conta ainda com as próprias lembranças familiares, apontadas da seguinte forma: “Outras fontes foram comentários ouvidos na infância e na adolescência; o trato com parentes de idade avançada, que tinham vivido na opulência e estavam pobres, alguns na penúria” (CASTRO, 2004, p. 201-202).

É possível dizer que o livro representa um esforço do conjunto familiar na reconstituição do passado na medida em que tem participação ativa na sua realização o escritor e jornalista Moacir Werneck de Castro, irmão caçula da autora. Ele foi o responsável pela organização, pesquisa e notas do volume, assim como pela substancial iconografia que o acompanha. Sem falar ainda que a tarefa da redação fora confiada inicialmente a uma outra irmã, “Elsa, que escrevia bem”, cinco anos mais velha que a autora e por isso detentora de maior volume de lembranças do período: “Ouvira mais histórias, conhecera mais gente, frequentara as fazendas grandes, ainda bem conservadas, e as pequenas, que uns primos tinham heroicamente mantido com modestas rendas” (CASTRO, 2004, p. 30). Mas, como escrever as recordações íntimas do grupo sempre envolvia dose acentuada de tristeza e sofrimento, isto impediu a Elsa prosseguir na tarefa. Resultou que Maria, intrépida e determinada, acabou tomando-a para si. De qualquer modo, nota-se o empenho dos irmãos em não deixar cair no esquecimento cenas e fatos essencialmente familiares, que terminam, no entanto, por emblematicizar situações de ordem mais geral, muito presentes no Brasil daquela época.

Por exemplo: a barbárie inerente ao mundo de senhores e escravos é refletida na obra sem meias-palavras. A autora transcreve trechos de um livro de seu bisavô, Francisco Peixoto de Lacerda Werneck, escrito em meados do século XIX, em que expõe com clareza absoluta a necessidade de conceder-se alguma regalia aos escravos para tê-los menos rebeldes no serviço, sem contudo negligenciar os castigos quando fosse o caso. Diz ele: “Deve porém proibir-se-lhes severamente a embriaguez, pondo-os de tronco até lhes passar a bebedeira, castigando-os depois com vinte ou até cinquenta açoites” (CASTRO, 2004, p. 89). Para um espírito avesso a semelhantes tiranias, como era a autora, não é difícil de imaginar-se a dificuldade em conviver com a sombra desse passado. Após a narração das violências, acompanhamos a sua expressão contrita:

Custa-me admitir que meu bisavô, em quem eu aprendera a ver uma criatura admirável, tinha a marca do escravocrata, de alguém que mandava dar chicotadas nos negros cativos, a ponto de descascar-lhes as costas, ou os enviava para a Casa de Correção, no Rio de Janeiro, onde seriam “corrigidos”.

Pode ser burrice minha, pensem o que quiserem, mas a mim me ficou para sempre um grande desgosto, até uma rejeição em guardar como antigüidades certos objetos que pertenceram aos meus antepassados, senhores de escravos. (CASTRO, 2004, p. 94).

Em contraposição a lembranças assim soturnas, são apresentadas as posturas progressistas de pais e irmãos, de espírito humanista e libertário. Após perder as terras e não prender-se a nenhum emprego, o pai, Luís Werneck de Castro, transfere-se com a família para Blumenau, SC, onde ocupa posto no funcionalismo público. Recebeu designação para a Coletoria Federal porque, entre outras coisas, dominava bem a língua alemã (o que não era pouco numa terra com muitos imigrantes daquela origem), estudante de agronomia que fora em Leipzig durante cinco anos. Em Blumenau pautou-se sempre, junto com o filho Joaquim, pelas posições favoráveis às lutas operárias, o que obviamente lhe valeu o antagonismo da classe patronal. Foi bastante perseguido, e quase conseguiram acabar com sua carreira. A filha dedica-lhe palavras amáveis e de alguma maneira alcança nele e no restante da família uma espécie de desagravo em relação aos tempos antigos:

Às vésperas da eleição de 1922 nos reuníamos em redor do piano, toda a família, para cantar a marchinha de oposição à candidatura de Artur Bernardes à Presidência da República, que dizia: “Ai, seu Mé, ai, Memé / Lá no Palácio das Águias, olé, / Nunca hás de pôr o pé”. De nada valeu nosso entusiasmo, porque daí a pouco Bernardes, o “seu Mé”, assumia no Palácio do Catete a Presidência da República.

Meu pai simpatizava com os tenentistas rebeldes dos anos 20, tinha em política ideias não conformistas. Penso que ele devia carregar como um fardo o descender de senhores de escravos. Era o que deixava transparecer tomando partido ao ver alguém oprimido ou injustiçado. Por isso o perseguiram. Assinava a revista *Simplicissimus*, de Munique, que satirizava a burguesia alemã, e jornais do Rio e de São Paulo. Não esqueço um dia em que me leu no *Correio Paulistano* uma notícia sobre a revolução russa, já vitoriosa, e, seguro de si, disse à filha menina:

– Não haverá mais injustiça sobre a terra!

Ah, ilusão! (CASTRO, 2004, p. 136).

A feição particular das memórias de Maria Werneck de Castro referida no início deve-se, pois, a esse trabalho, que é essencialmente dela, não obstante também ser meio conjunto, realizado no seio da família, com a participação decisiva do irmão mais novo, Moacir Werneck de Castro: “Desde o falecimento de minha irmã Maria Werneck de Castro, em março de 2000, assumi a responsabilidade de preparar o material para um livro de memórias que ela vinha escrevendo...” (In CASTRO, 2004, p. 9). No âmbito do memorialismo feminino, não é difícil concluir que figuram como obras de semelhante linhagem os livros de Helena Morley, *Minha vida de menina*, além de *Oiteiro*, de Magdalena Antunes, e *Anarquistas, Graças a Deus*, de Zélia Gattai. Compostos com graça de estilo e capacidade de observação, são olhares de meninas aptos a contribuir na compreensão de momentos históricos, sociais e culturais da vida brasileira.

Patrícia Galvão

Os escritos autobiográficos podem e costumam apresentar-se de formas diversas. O livro *Paixão Pagu*, de 2005, traz um depoimento de muita força vindo da figura ímpar de Patrícia Galvão, a Pagu, como ficou conhecida, paulista de São João da Boa Vista, nascida em 1910. Trata-se, no caso, de uma longa carta endereçada a Geraldo Ferraz, com quem Pagu foi casada, e dada a público pela decisão dos dois filhos: Rudá de Andrade, filho de Pagu e Oswald de Andrade, e Geraldo Galvão Ferraz, filho de Pagu e Geraldo Ferraz. Este último, o caçula, foi o organizador do apreciável volume, que contém, além do texto de Pagu, o dele próprio, o do irmão Rudá e o do professor de literatura em Yale, K. David Jackson. Acompanha o volume uma significativa iconografia, com várias fotos da bela mulher que foi Pagu, além ainda de uma tocante crônica da autora em forma de carta a Rudá. Nos anos 70, Pagu já morta, Geraldo Ferraz convoca o filho e entrega-lhe farto material relativo à mãe, no meio do qual havia uma pasta preta: “Disse-me que era uma carta que ela tinha escrito para ele, em 1940. Uma longa carta autobiográfica, que ela escrevera como parte da relação que eles mantinham, de entrega total, sem subterfúgios ou cantos escuros” (FERRAZ, 2005, p. 10). Tal carta, redigida quando estava grávida do filho, é que resultou em nada menos que cem páginas desse volume a narrar a sua trajetória singular. No texto de introdução, continua Geraldo Galvão Ferraz a explicar as motivações da mãe na tarefa:

[...] Por alguma razão, que desconheço mas posso imaginar, ela sentira necessidade de se contar para o homem que amava e de quem trazia um filho no ventre. Claro, para ela, as palavras car-

regavam a verdade, eram dotadas da força misteriosa de transformar o mundo. A sua vida-militância, em busca de alterar o estado de coisas vigente, sempre encontrou sua melhor expressão nas palavras e, principalmente, na palavra escrita. Nos jornais, nas revistas, nos livros. Então, nada mais natural que escolhesse esse meio para contar a meu pai o que não revelara para ninguém sobre sua vida. (FERRAZ, 2005, p. 10).

Como se vê, destinada inicialmente a pessoa muito próxima, a carta acaba por alcançar com a publicação uma dimensão coletiva e passa assim à condição de legítima obra de memórias. Por ter sido produzida quando a autora contava apenas trinta anos de idade, foi-lhe dado um subtítulo apropriado: a autobiografia precoce de Patrícia Galvão.

Independente de ser a princípio uma mensagem de cunho particular, para um só leitor, não deixa de chamar a atenção a imensa coragem demonstrada pela autora na abordagem de assuntos delicados. Dificuldade quando criança nas relações pessoais (“Eu me lembro que me considerava muito boa e todos me achavam ruim. As mães das outras crianças não queriam que eu brincasse com suas filhas...”), iniciação na vida sexual com doze anos incompletos, uma gravidez já aos quatorze, o casamento com Oswald de Andrade e suas vicissitudes, a entrada no Partido Comunista Brasileiro, a fé revolucionária, as viagens pelo Brasil e ao exterior, de tudo Pagu vai dando notícias claras, sem rodeios, muitas vezes num tom enternecedor de rara beleza. Pressentindo a relação insólita que teria com o filho Rudá, marcada por aproximações e distanciamentos constantes, diz a autora:

Ele tinha apenas um mês e eu já receava que, sentindo meus beijos, a estrutura a ser realizada se alterasse. E só à noite, quando alguma vez podia fugir de todo o mundo, quando ninguém me observava, então eu o beijava tão levemente e, ao mesmo tempo, com tanta força nos cabelos louros e molhava seus pezinhos com minhas lágrimas. Se você soubesse como ele era lindo no seu pijaminha, o polegar deformando a boca e a outra mão atrapalhada nos cabelos... A minha ternura necessitava esmagá-lo no meu seio. Mas ele não devia conhecer essa ternura criminosa. Nem ele, nem ninguém. (FERRAZ, 2005, p. 66).

A sua disposição para a luta política traduz-se na capacidade de enfrentar situações críticas. Enquanto permaneceu nos quadros do partido, Pagu foi uma revolucionária muito devotada à causa comunista, nela iniciada pelas mãos de Luís Carlos Prestes; não priorizava nenhuma outra coisa em sua vida, não recuava diante de tarefas complicadas, não se portava como vítima. To-

me-se como exemplo um trecho a respeito das inúmeras prisões que sofreu no percurso de militante:

Quando fui conduzida da cela para o “xadrez”, não percebia mais nada. Não pude perceber quando perdi os sentidos. Lembro-me apenas da dor intensa que sentia na garganta e da minha falta de voz, quando não pude mais cantar.

Acordei no meio de mulheres disputando um pedaço de cobertor que alguém pusera sob minha cabeça. Era a primeira vez que me encontrava realmente em prisão, num ambiente que não conhecia. A minha roupa estava em farrapos e o meu corpo, duro de frio, doía, doía tanto...

Não vou relatar aqui os sofrimentos por que se passa numa prisão de mulheres. Faria uma má descrição e os sofrimentos físicos só foram sentidos na hora. A gente se esquece deles. Eu, principalmente. A prisão não tinha importância para mim, a não ser no que se referia à paralisação do trabalho começado. Sempre pensei que na cadeia também se podia lutar. Atormentava-me a falta de comunicação, a ausência de notícias de companheiros. Não sentia nenhuma humilhação. E, no fundo, talvez sentisse alegria com o sofrimento que era proporcionado por minha luta. (FERRAZ, 2005, p. 90).

Experiências como essa colocam a autora no grupo nada pequeno daqueles memorialistas que também conheceram o universo da prisão. Por sinal, se quisesse, Pagu poderia igualar-se pelo conhecimento do assunto a nomes de acentuado relevo nessa temática, como Graciliano Ramos, Gregório Bezerra e outros mais, em razão da vasta frequência carcerária a que foi submetida.

Também de interesse são as referências à figura de Oswald de Andrade, com quem foi casada pelo período de cinco anos. Bastante disseminada é a presença do escritor modernista nas páginas de Pagu. Dele vieram comportamentos ambíguos, coisas boas e ruins, alegrias e frustrações, e vieram também atitudes de profunda solidariedade. A complexa relação é narrada de tal forma que passamos a enxergar a ambos por uma perspectiva suplementar, mais próxima, mais rica e possivelmente mais verdadeira.

Sua carta termina com o relato da viagem a alguns países, como Japão e China, e também a passagem pela então União Soviética. Após apontar de maneira já crítica seu sentimento de comoção diante de uma organização social que parecia ter avançado, Pagu deixa ver os descompassos desse mundo na figura de uma menina a pedir esmolas na Praça Vermelha. “Então a Revolução se fez para isto? Para que continuem a humilhação e a miséria das crianças?” (FERRAZ, 2005, p. 150). H. David Jackson assim se refere a essa página final da bela obra:

“Com essa enorme pergunta, Patrícia fecha o relatório, embora saibamos que continuaria em Paris e, daí, de volta ao Brasil, onde seria condenada a quatro anos de prisão” (In FERRAZ, 2005, p. 22).

Concorde-se ou não com as posições de vida da autora, o certo é que estamos diante de uma obra escrita com vigorosa intensidade de emoção: o desejo de uma mulher em ver-se do modo mais completo possível, refletido pelo empenho na busca da palavra exata para definir-se como fenômeno humano.

Referências

ANTUNES, Magdalena. *Oiteiro* – memórias de uma sinhá-moça. Natal: A.S. Editores, 2003.

CASTRO, Maria Werneck de. *No tempo dos barões* – histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2004.

FERRAZ, Geraldo Galvão (org.). *Paixão Pagu – a autobiografia precoce de Patrícia Galvão*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, Graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

MARIUTTI, Francisco Roberto Papaterra Limongi. *Assis, Andrade & Gomes – destruídos associados*. 2009. Tese de Doutorado – FFLCH-USP, São Paulo.

PENTEADO, Yolanda. *Tudo em cor-de-rosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

HANÓI: A METÁFORA DA VIAGEM DEFINITIVA

HANOI: THE METAPHOR OF THE FINAL JOURNEY

Mirian Cardoso da SILVA¹

RESUMO: A inerência da temática da viagem ao próprio ser humano é uma emblemática presente em muitos romances, abordando o deslocar-se através das fronteiras, dos espaços, tanto físicos quanto metafóricos, atrelado a um desejo de compreender a si e uma necessidade própria do homem de lidar com aquilo que irá causar o sentimento de estranhamento, de diferença. Relaciona-se a tais pontos, a efemeridade humana, que é uma indubitabilidade da frágil existência, a vida enquanto uma fratura entre o nascer e o morrer. Tais angústias conferem ao protagonista David, do romance *Hanói* (2013), de Adriana Lisboa, um desejo por compreender a si próprio e desvelar a sua interioridade, por intermédio daquilo que infere uma cisão entre o sujeito que é e o que (não) poderá ser, devido ao seu pouco tempo de vida. Deste modo, o objetivo deste artigo é analisar a trajetória do protagonista em face de sua efemeridade, buscando refletir sobre a vida, a morte e o morrer, enquanto uma viagem.

PALAVRAS-CHAVE: Morte. Viagem. *Hanói*. Construção de Identidades.

ABSTRACT: The inherent theme of the trip to the human being is an emblematic one present in many novels, approaching the move through the borders, the physical and metaphorical spaces, linked to a desire of self-comprehension and a man's own need to deal with what causes the feeling of estrangement, of difference. It relates to such points, human ephemerality, which is an indubitability of the fragile existence, life as a break between birth and death. Such anguishes give the protagonist David, from the novel *Hanoi* (2013), by Adriana Lisboa, a desire for self-comprehension and to reveal its interiority, by means of that which infers a split between the subject who is and what it will (not) be due to his short time of life. Thus, the purpose of this article is to analyze the trajectory of the protagonist in the face of his ephemerality, seeking to reflect about life, death and the dying, as a journey.

KEYWORDS: Death. Journey. *Hanoi*. Construction of Identities.

O tempo: um caminho de vida e morte

O conceito de viagem enquanto metáfora de vida e de morte, espécie de vértice sinalizador da estrangeiridade, exiliência² e alteridade do protagonista David, no romance *Hanói* (2013), de Adriana Lisboa, consiste no alicerce das refle-

1. Doutoranda em Letras, área de concentração Estudos Literários - Universidade Estadual de Maringá (UEM)
E-mail: mikardosoo@gmail.com

2. Tradução do neologismo proposto por Alexis Nouss (2015) para designar "o núcleo existencial comum a todas as experiências de sujeitos migrantes".

xões aqui empreendidas. No deslocamento dos personagens que integram a obra, o contato com o outro e com a morte, gera no protagonista o estranhamento de si mesmo, enquanto ocorre um processo autorreflexivo sobre seu sentimento de deslocado e na compreensão deste outro a ser construído.

Para a construção desta análise, usaremos como base teórica as propostas sobre deslocamento de Ianni (2003), Lopes (2002) e Cury (2007) tendo como pressuposto que a viagem faz parte do homem, seja em forma de metáfora ou como realidade. Todos os povos e formas sociais, tribos, clãs, nações, entre outros, compreendem a viagem em sua história, tanto para descobrir o *outro* quanto a *si* mesmo. O termo possui diversos significados por existirem muitas formas, tanto imaginárias quanto reais, filosóficas, artísticas, científicas, turísticas, entre tantas outras, já que, “sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades [...] inventando o outro, recriando o eu” (IANNI, 2003, p. 14). Além disso, para pensar a questão da morte e a efemeridade a presente análise terá respaldo nos estudos de Kubler-ross (2012), Heidegger (2008), Bauman (1998), entre outros, buscando suscitar a noção do sujeito consciente de ser um viajante na estrada que é a própria vida, cujo fim é por natureza definido.

Hanói aborda uma temática profundamente sensível, ao representar um sujeito subitamente colocado em face da morte: David, filho de um brasileiro com uma mexicana, imigrantes ilegais, que, aos 32 anos, é diagnosticado com um câncer em estágio terminal. Esse personagem, no sentido de reunir em si toda sorte de incertezas, despoja-se de seus bens materiais, como o aquário e o peixe com que presenteia um vizinho, para partir em busca de lugares e de contornos identitários que possam melhor lhe representar e/ou conferir sentido à nova realidade que se lhe apresenta. Com efeito, ele constrói um novo caminho rumo à morte, trilhado em meio à contemplação de si mesmo e dos seus questionamentos sobre o estar no mundo.

No romance de Adriana Lisboa, a viagem age como um movimento que irá nortear tais descobertas e aprendizagens do protagonista David. Esse percurso está pautado na busca por compreender a si mesmo, seus sentimentos diante de sua finitude iminente, sua falta de laços afetivos confiáveis e sinceros, e a construção destes mesmos sentimentos com novas pessoas, com as quais se depara em sua jornada no limiar da morte. A subjetividade e a autoconsciência projetam em David a necessidade de estabelecer na metáfora da viagem, que delimitará os contornos de sua construção identitária, uma ânsia mais existencial, como será discorrido neste artigo.

A viagem, seja ela real ou metafórica, implica o desejo ou a necessidade de lidar com o outro, a angústia por transformar-se por meio do contato com o novo. O termo viagem em si, segundo nos ensina Ianni (2003), compreende a ideia de transpor fronteiras, tanto as físicas quanto as simbólicas. Neste processo, o contato com o outro propicia o sentimento de deslocamento, amplia as diferenças e leva a um processo de alteridade. A identidade, portanto, sofre a influência desse deslocamento, (des)(re)construindo as existentes e ampliando a multiplicidade que caracteriza o sujeito contemporâneo.

Woodward (2000), destaca que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2000, p.14). As marcações estão presentes nos processos de construção e manutenção das identidades, pois são práticas sociais que constroem os inclusos e os excluídos, e a identidade é tida, por conseguinte, enquanto uma construção constante e heterogênea.

Assim, a ideia de descortinar o outro e recriar a si mesmo está no cerne dos sujeitos que se deslocam. Porquanto a viagem projeta no indivíduo um engajamento com angústias individuais, incididas na poeira do tempo, o pouco que resta ao protagonista do romance em análise, e na busca pela(s) identidade(s) que se configura um projeto desencadeado pelo destino certo da morte. Todos esses pontos levam o termo viagem, em *Hanói*, a uma emblemática descoberta do eu diante deste outro, e principalmente de si próprio, que irá demarcar um processo de estranhamento, muitas vezes necessário para alcançar o objetivo da viagem.

Por sua vez, o sujeito deslocado pela sua efemeridade confronta-se com a dura realidade de que não tem quase nenhum controle sobre suas próprias angústias e escolhas, pois, de alguma forma, de qualquer deslocamento, seja metafórico ou real, o indivíduo retorna diferente. Há sempre uma surpresa a ser encontrada, algo novo com o qual tem que aprender a lidar, desafiando o percurso do sujeito que se desloca. Os lugares, exteriores ou inscritos na memória, às vezes, são novos ao olhar do viajante, que se depara com o enigma de ser um viajante em si mesmo, descobrindo que há sempre um aprendizado novo a ser realizado em sua jornada.

Na obra de Adriana Lisboa o termo abrange, assim como descrito acima, dois pontos: o deslocamento espacial em si, representados pelos personagens Linh, Houn e Trung, exilados no pós-guerra vietnamita, e a simbólica, a grande metáfora construída pelo personagem David sobre *Hanói*, o cemitério de elefantes, que marca a sua vida, e a problemática a ser pensada neste artigo.

David: uma jornada no limiar do desejo de solidão

Os estudos sobre a literatura brasileira contemporânea mostram que as narrativas interpretam um mundo no qual as pessoas, sob a ótica da indeterminação dos sujeitos, buscam por algo que os defina como tais. Ladeados pela desorientação causada por um mundo pós-moderno de fronteiras móveis, o espaço se configura em meio a essa espécie de caos contemporâneo. Com o acelerado processo de globalização espacial e cultural, esse elemento passa a ter grande relevância na configuração das identidades e na construção de personagens problemáticos, “espaço de busca identitária de narradores em crise” (CURY, 2007, p. 13).

Também entra em cena a questão da morte, que, de acordo com Bauman (1998), tendeu, na modernidade, a ser esquecida, e progressivamente desconstruída pela ciência. De fato, a medicina avançou ferozmente na direção da manutenção da vida, repelindo as causas da morte o máximo possível; o sujeito passou a se preocupar apenas em preveni-la.

Desse modo, há sempre uma imprescindibilidade em negar a morte, fazendo com ela desapareça do discurso, acompanhando o raciocínio de que quanto menos se fala sobre, mais irreal, distante e improvável se torna. Entretanto, a ciência é capaz, apenas, de “efetuar um salto qualitativo de meramente prolongar a vida – isto é, de adiar o momento em que a pessoa se depara com a morte, quanto ao mais, inelutável” (BAUMAN, 1998, p. 195). É a utopia de uma onipotência humana.

O ser humano, em sua frágil existência diante da imensidão da morte, sempre irá desviar a atenção do tema quando este aparecer em seus pensamentos. Em seus deslocamentos pelo mundo, não há espaço para a reflexão sobre a transitoriedade da vida, pois o futuro em que está vivo é sempre o único a ser objetivado pelo homem. Exige-se, portanto, o esquecimento da fatalidade e inexorabilidade da morte, “para tanto, o homem a ‘despersonalizou’, fez dela um fenômeno puramente biológico ou social, recusando-se a meditar sobre aquilo que é uma experiência à qual todos os seres se submetem individualmente” (LIBANORI, 2006, p. 160; grifo do autor).

Na pós-modernidade, o significado de morte, portanto, é construído pelas pessoas como se esta fosse algo desacreditado. Cada vez mais se busca estratégias para diluir o conceito de morte e sua tragicidade. Assim, a morte “é marcada pelo descrédito, escárnio ou justa desistência de muitas ambições” (BAUMAN, 1998, p. 195) que ocorre, segundo o autor, ao exorcizar o horror da morte, transformando-a em algo banal. Isto a coloca como algo comum demais para se pensar e para utilizar-se de dramatização a seu respeito.

Kubler-Ross (1996, p. 19) afirma que “quanto mais avançamos na ciência, mais parece que temos e negamos a realidade da morte”, ou seja, tenta-se evitar e ignorar sua existência, tanto negando-a quanto banalizando-a. A insistência do homem na morte como ocasional, associando-a a acidentes e doenças, torna-a imprevisível, ao fugir de sua iminente fatalidade. Heidegger afirma que “no domínio público, ‘pensar na morte’ já é considerado um temor covarde, uma insegurança da presença e uma fuga sinistra do mundo. O impessoal não admite a coragem de se assumir a angústia com a morte”. (2008, p. 36).

Por certo que ter a coragem de assumir a sua fragilidade diante do mundo e refletir sobre sua existência e morte significam instigar o sentimento fúnebre na vida humana. Porquanto, “no que concerne a uma meditação sobre a morte, não se pode proceder como nas outras áreas do conhecimento humano, não se pode reduzi-la a termos e módulos do conhecimento, com os quais se pudesse alcançar uma imagem ou esquema sobre o assunto” (LIBANORI, 2006, p. 161). Deste modo, o homem a transforma em algo a acontecer com o outro, nunca com ele, tomando de si para morte uma distância suportável em sua realidade.

Heidegger (2008, p. 36-37) nominou como “decreto silencioso” a característica humana em escamotear a realidade da morte, um “decreto silencioso e impessoal, o que ‘cabe’ é a tranquilidade indiferente frente ao ‘fato’ de que se morre”. É a angústia e o temor que impulsionam essa desconstrução do tema, estabelecendo uma distância segura entre o homem e a morte, para que aquele possa tranquilizar sua existência.

O homem, segundo Libanori (2006), jamais estará preparado para morrer, isto é, nunca estará definido, acabado: “O homem morrerá inacabado qualquer que seja sua idade e independentemente de suas ações” (LIBANORI, 2006, p.161). Pelo homem ser um ser que vive para o dia de sua morte, esta atua como um fato decisivo na construção e manifestação da personalidade humana. Sendo a única ação realizada sozinha em sua particularidade, ninguém morre no lugar do outro, devendo o homem enfrentá-la por si mesmo. Para Heidegger (2008, p. 11), é pensar a morte como uma necessidade do próprio ser, “a cotidianidade é justamente o ser ‘entre’ nascimento e morte”. Desse modo, o viver, o estar vivo, mas consciente, é apenas uma passagem entre nascer e morrer.

De fato, a negação, o esquecimento, a banalização e o distanciamento ocorrem somente até a morte fazer parte da realidade do próprio indivíduo. Libanori (2006, p. 162) afirma que “a angústia advinda da constatação de que o homem é mortal não deve ser banida, pois se trata de uma sensação que considera a existência como um processo coerente de início e fim, embora o fim seja imprevisível”.

Quando se tem que encarar a morte, seja com a perda de um ente ou a própria, datada devido a alguma doença, como a do protagonista David do romance em análise, é que se torna visível ao homem sua fragilidade. Ao deparar-se com a questão do tempo, ou seja, a finitude humana, é que se percebe, de fato, a vida. É justamente isso o que deflagra perguntas acerca da vida e da morte, pois o homem só “será capaz de mudar as coisas quando começar a refletir sobre a própria morte” (KUBLER-ROSS, 1996, p. 29).

David apenas percebe sua vida, sua existência e finitude e resolve agir sobre ela, quando a morte se torna parte essencial, decisiva e fatal. E todas as coisas da vida, como o trabalho na loja de construção, e qualquer outra ação da vida cotidiana, “entravam para o país dos sonhos: viagens, turistas, água mineral, vasos sanitários. Uma nuvem de poeira as embaçava” (LISBOA, 2013, p. 13).

Todo o processo de negação, aceitação, transferência, resignação, dor e aceitação lúcida, próprios daqueles que descobrem uma doença terminal e pelo qual passa o personagem David, se dá no limiar da angústia diante da notícia do câncer e seus desdobramentos. Pois, apenas então, o personagem começa a buscar algo mais, além daquilo que vivia, através do ritual de despojar-se das coisas materiais e da busca por laços afetivos, na tentativa de reconstruir sua identidade existencial. Observa-se isso no seguinte trecho: “O problema também era que doenças, dores e coisas desse gênero acabavam fazendo com que você pensasse demais em si mesmo [...]” (LISBOA, 2013, p. 30).

A consciência dele em relação a si é desperta, como se a vida começasse, de fato, a ser vivida pelo personagem ao latejar sua finitude. Isto ocorre devido a notícia de sua morte funcionar como uma epifania, despertando-o da sensação de comodismo: “Era difícil puxar voluntariamente seu próprio tapete. Requeria às vezes um oncologista dizendo as notícias não são boas.” (p. 84). Essa epifania propicia que o personagem descubra seu espaço, que se constituía em uma vida corriqueira entre trabalho, música e uma solidão percebível ao se ver sozinho para enfrentar a dura realidade:

David pensou em Lisa. Em como, pela primeira vez, era estranho estar sem ela. Sozinho. Como era estranho estar tão sozinho, um fosso entre ele o velho com o boné do Coliseu ainda que trocassem palavras, um jornal, uma fatia de bolo, entre ele e o seu cachorro e as outras pessoas que passavam por ali, sob aquele empenhado sol de primavera. (LISBOA, 2013, p.70).

Esse sentimento de solidão, a sensação de estar só em meio à multidão, permeia a trajetória do protagonista pelas ruas de Chicago, cujo espaço da cida-

de apresenta-se como um cenário para as suas angústias existenciais. Bauman (2004) afirma que o sentimento de solidão tem se solidificado cada vez mais no contexto contemporâneo através do espaço urbano, como é traduzido por Adriana Lisboa. O movimento constante das pessoas pelos espaços despersonalizados, em conformidade com os espaços metafóricos que são estabelecidos pelos protagonistas Alex e David no romance, a cidade aparece para apresentá-los em seu presente, o dia corriqueiro, dialogando com suas constantes reflexões.

O espaço privilegiado em *Hanói* é o simbólico e/ou metafórico das memórias de Alex em relação ao exílio de sua família vietnamita nos Estados Unidos, e Hanói, o cemitério de elefantes, para David. Ao estabelecer Chicago como o local onde os protagonistas transitam e se conhecem, colocando-a como cenário para os espaços metafóricos que ambos vão recriando, a questão temporal desloca-se de acordo com o estado emocional dos personagens. Dessa forma, para David, o agora em Chicago era o que importava, e o passado, com sentimentos nostálgicos em relação a ex-namorada e aos pais, que se somava a uma sequência de acontecimentos presentes, com Alex e sua família e o fato de que para ele não existiria um futuro.

Hanói constitui-se, conseqüentemente, por um processo doloroso de formação vivenciado pelo protagonista na busca pelo desprendimento diante da inexorabilidade da morte. Kubler-Ross (1996), como anteriormente citado, afirma que é somente esse momento de iluminação sobre a finitude do sujeito, que a angústia necessária à reflexão sobre si mesmo, sua existência e o que pensa sobre viver, ocorre de fato. O protagonista do romance resiste ao desespero e, ao longo da narrativa, passa por um processo de desapego e aprendizagem, com a finalidade única de que, por meio de sua busca e de seus conflitos, a totalidade do mundo lhe seja desvendada, e seu fim, no caso a morte, não seja vazio e solitário.

É diante de sua decisão de não se comportar como vítima da situação que encontra na relação com Alex, uma jovem mãe solteira, que trabalha em um mercadinho asiático e que tenta conciliar sua vida entre os cuidados com o filho Bruno, a faculdade de astrofísica e o trabalho, um destino simbólico chamado Hanói, terra dos antepassados da americana: “Se você pudesse fazer uma viagem a qualquer lugar do mundo. Para onde iria? Para onde eu iria? (ela riu) (...) Iria para Hanói” (LISBOA, 2013, p. 129). A história passa a se desenvolver no entorno da solidão de David, do enfrentamento com a morte e da busca por sua(s) identidade(s), desapegando-se das coisas materiais à sua volta a fim de enfrentar sua nova realidade, enquanto planejava sua viagem para Hanói.

Para melhor compreensão das angústias do personagem, Lisboa constrói metáforas que dialogam com os deslocamentos empreendidos por David no decorrer da obra. Entre elas, destacamos a do “elefante de pedra verde”, utilizado recorrentemente ao longo da história: “o oncologista pegando um pequeno elefante de pedra verde que tinha em sua estante e revirando-o entre as mãos enquanto falava. Era como se estivessem ali discutindo o caso do pequeno elefante de pedra, não o de David” (LISBOA, 2013, p. 9).

Em diversas culturas, há diferentes significados para a palavra *elefante*, mas segundo Chevalier e Gheerbrant (2009), é na Ásia que o símbolo é acompanhado de diversas forças positivas, uma vez que é considerado “símbolo, não de peso bruto, mas de estabilidade, de imutabilidade” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 359-360). Também os Hindus os veneram como símbolos de poder, através da imagem do deus hindu Ganesha, o qual pressupõe grande sabedoria, superação de obstáculos e “é, efetivamente, o *começo e o fim* [...] o elefante, é o **alfa** e o **ômega** [...]” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 360; grifo dos autores).

Por conseguinte, pode-se afirmar que, mesmo desejando evitar passar pelos estágios de um doente terminal – como a negação, a raiva, a barganha, a depressão e a aceitação –, através da metáfora do elefante, David traduz e imprime seus sentimentos. É por meio deste símbolo, por exemplo, que ele demonstra a primeira frase: “uma língua musical para que o oncologista e seu elefante verde ficassem ali, quietinhos, naquele território da quase incredulidade. Naquele reino das hipóteses [...]” (LISBOA, 2013, p. 51).

É justamente essa sabedoria que caracteriza a relação de David com o mundo, quando usa a imagem simbólica dos elefantes em suas divagações e questionamentos, como podemos observar na seguinte passagem: “Elefantes não deveriam morrer, não é verdade? Elefantes deveriam viver para sempre. Mas morriam, e sobravam como carcaça, depois ossos, depois o que quer que ficasse dos ossos. Vestígios. Pequenas marcas no chão” (LISBOA, 2013, p. 10). Pode-se observar, portanto, que a metáfora do elefante demonstra sua aflição diante dos acontecimentos, enquanto representa o desejo suprimido de ser no mundo, um ser cujo tempo não o corroesse, mas que fosse imutável, em um sentimento de negação diante de sua realidade presente, negação que, de acordo com Kubler-Ross (2012, p.43) “era palpável tanto nos pacientes que recebiam diretamente a notícia no começo da doença quanto aqueles a quem não havia sido dita a verdade, e ainda naqueles que vinham a saber por conta própria”.

Para reforçar a imagem metafórica do elefante, o personagem utiliza a cor verde para descrevê-lo: “um pequeno elefante de pedra verde que tinha em sua estante” (LISBOA, 2013, p.9). Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009), o verde

simboliza e possui a característica ambiguidade entre vida e morte, reafirmando a situação do protagonista e o seu embate com os mesmos: “o verde do broto e o verde do mofo, a vida e a morte. É a imagem das profundezas e do destino” (2009, p. 943). Observa-se que o destino fatal da morte é lembrado através da simbologia do elefante de pedra verde diversas vezes no decorrer da narrativa. Conforme se pode verificar nos fragmentos abaixo recortados:

Era um elefante jovem, com dentes saudáveis, mordendo a comida com força, arrancando as folhas das árvores. (p. 21).

O médico lhe informou seu novo prazo de validade, com o pequeno elefante de pedra verde entre as mãos. (p. 43).

Uma língua musical para o oncologista e seu elefante verde [...] vai piorar com a radioterapia, infelizmente, o médico havia dito ao elefantinho de pedra. (p. 51).

Aparecendo assim por todo o romance, o elefante de pedra verde retorna para lembrar o personagem que sua finitude era real, palpável. O que não permite David se afastar ou buscar formas de fuga de sua realidade, e sim construir uma maneira de enfrentá-la.

Utilizando-se da metáfora, David observa as pessoas a sua volta e pensa na sua própria condição, como se não fosse “o jovem elefante de dentes saudáveis, ainda capaz de morder o mundo”, mas sim “o elefante que se encaminhava precocemente ao pântano” (LISBOA, 2013, p. 21). Um elefante que precisava encarar, entender e aprender a conviver com sua nova realidade: “Era preciso aprender e esquecer, simultaneamente. Aprender cada vez menos, esquecer cada vez mais” (LISBOA, 2013, p. 191).

Para tanto, tem-se o plano arquitetado por David de ir sozinho ao cemitério de elefantes, ou seja, de morrer solitariamente. Isso faz parte da ideia de esquecimento constituído pelo protagonista como meta para sua morte, isto é, ir apagando-se do mundo. O espaço criado pelo personagem é muito mais simbólico que físico, o que sugere que ele consegue perceber o vazio de presença humana, de laços afetivos e de relações consistentes. Assim, sua primeira reação ao perceber a solidão é a de acreditar que a vida equivale ao cemitério de elefantes, local para onde os elefantes caminham sozinhos na iminência da morte:

David tinha lido numa revista, muitos anos antes, que os elefantes abandonam sua manada ao sentir que a morte está próxima e vão sozinhos procurar um lugar onde não seja difícil encontrar água e

abrigo. Os dentes se fragilizam, perdem a eficiência de outras épocas da vida, e os animais vão buscar áreas pantanosas, por exemplo, onde encontram o alimento já amolecido. Parecia ter sido essa a origem do mito do cemitério de elefantes. E era ali que os animais viam seu último dia e davam seu último suspiro, naquele colosso de corpo que antes parecia quase indestrutível. Elefantes não deveriam morrer, não é verdade? Elefantes deveriam viver para sempre. Mas morriam, e sobravam como carcaça, depois ossos, depois o que quer que ficasse dos ossos. Vestígios. Pequenas marcas no chão. (LISBOA, 2013, p. 10).

Todavia, a crença do protagonista é colocada em questionamento ao reconhecer no contato afetuosos com Alex, Linh, Huong e Trung a vida que poderia ter caso não morresse. Tendo em vista que “nós somos, também, o que resolvemos esquecer” (IZQUIERDO, 2002, p. 10), torna-se questionável o vazio essencial planejado pelo protagonista, revelando que, no seu íntimo, há o desejo por estabelecer laços reais de afeto. Mais uma vez, a morte é repelida e o desejo de viver, aparece claramente ao protagonista afirmar que, por ser “quase indestrutível” os “elefantes não deveriam morrer” (LISBOA, 2013, p. 10). O sentimento que o personagem carrega, portanto, é o de quem não acredita ser possível que sua morte estava com data marcada.

O futuro, desta forma, tem seus contornos borrados para o protagonista e, em suas reflexões, a metafórica Hanói, a cidade vietnamita que intitula a obra, se estabelece como o destino mais viável ao personagem. A mesma cidade se concretiza enquanto espaço físico, no último capítulo do romance, sendo que Alex desloca-se pelos espaços da cidade após a morte de David.

David coloca *Hanói*, portanto, “a cidade entre os rios”, como meta e se prepara com a intenção de chegar ao destino, que, de fato, parece significar o imprevisível diante da previsibilidade da morte a que está fadado. Mas, se para ele, Hanói é um espaço simbólico, para Alex essa sua convicção lhe parece incompreensível: sair do seu país para ir ao Vietnã, sozinho, conhecer uma cidade que ficava a “[...] uma lua de distância da história de Linh e Huong e Trung, o que David tinha a ver com isso?” (LISBOA, 2013, p. 181). Observa-se que, para David, essa imagem imaterial de Hanói, configura-se como uma espécie de referência, uma estrela guia, o motivo pelo qual deveria continuar aprendendo, até o fim que se aproximava tão rapidamente: “Talvez seja o melhor lugar para eu visitar, nas minhas condições [...]” (p. 192).

Deste modo, o destino simbólico que David traduz como Hanói, não era o lugar físico, mas sim uma representação para o cemitério de elefantes, onde iria na pretensão de morrer em solidão: “tinha começado a pensar em Hanói como uma

espécie de cemitério de elefantes. E para o cemitério os elefantes vão sozinhos” (LISBOA, 2013, p. 192). Com efeito, seria um lugar que se configurava como um destino, uma fatalidade da vida, ou seja, uma motivação para aprender a viver de acordo com sua situação, aprender com ela, e no fim, chegar a *Hanói* sozinho.

No intento de morrer solitariamente, David traça o plano de desapego e esquecimento. A tentativa de esquecimento configura-se como desejo de não pensar na vida que tivera e nem na que poderia ter, esquecer-se das coisas era preparar-se para a transição entre vida e morte. Segundo Gagnebin (2004, p. 03), é “pelo fluxo do esquecimento; esquecimento que seria não só uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que apaga, renuncia, recorta”, que há a oposição do “infinito da memória a finitude necessária da morte e a inscreve no âmago da narração”. É por esse fluxo que o personagem constrói seus questionamentos mais profundos, na ânsia de se libertar das coisas conhecidas e se compreender como um novo “eu”. O relembrar o passado exige um processo que envolve o esquecimento, e este mesmo processo é requerido ao precisar lidar com um presente conflituoso. O plano do protagonista, então, consistia

[...] em que ele fosse se afastando do centro, apagando as letras do seu nome, esfriando a sua temperatura corporal, respirando mais devagar, falando cada vez mais baixo, até que não estivesse mais ali e as pessoas nem mesmo notassem que em algum momento tinha estado. (LISBOA, 2013, p. 31).

Essa certeza se tornava cada vez mais real, teria um fim, de alguma forma sua existência cessaria em pouco tempo. A morte, “a única característica comum a todas as coisas” (p. 31) era o ponto final, o destino ao qual todos estavam fadados: “Ou você achou que era para sempre? Como pôde levar um susto com o primeiro fio de cabelo branco na cabeça? Era para cá que você vinha quando deu o primeiro passo e tropeou e viu que o chão era mais duro do que imaginava” (LISBOA, 2013, p. 31-2). Trata-se de um enfrentamento da vida e da morte, capaz de dar suporte para o plano de apagar-se do mundo de tal forma que morrer fosse apenas a realização de um último momento, em que sua existência, já minimizada do mundo, se extinguisse totalmente.

A arquitetura desse plano é constantemente permeada por deslocamentos espaciais, entendidos como parte da busca do desprendimento do mundo, a qual fica mais difícil quando se dá conta de que a realidade de tudo e de todos permanecerá intocada após sua morte: “por um instante David achou estranho que tudo aquilo fosse continuar existindo e funcionando sem ele e depois dele” (LISBOA, 2013, p.59). Daí a sua angústia. O desejo de esquecer quem era, o que vivia, isto

é, a vida que antes existia nele, “o elefante novo de dentes fortes”, na tentativa de aceitar a morte. Inundando-se cada vez mais do sentimento de solidão, pois “o abismar-se em si mesmo conduz à constatação de que só existe o ser solitário e mudo, rodeado por uma atmosfera de penumbra” (LIBANORI, 2006, p. 160).

Em ordem cronológica, o desapego material inicia-se com o pedido de demissão da loja de materiais de construção (p. 64), a doação do aquário ao vizinho (p. 67), o fechamento da conta no banco (p. 72), a doação do notebook e de três painéis para Alex (p. 108), seguidos de pratos e copos para Trung, dono do mercado asiático (p. 126), e outros utensílios pegos por Alex em seu apartamento (p. 128) e móveis que outros vizinhos recolheram (p. 215) e seu *mp3*, que continha as inúmeras músicas citadas no decorrer do romance e com que presenteia Xavier, o velho que conhecera na praça (p. 227). Por fim, ele entrega o penúltimo elo com sua vida, o apartamento: “Existia agora nele uma vontade de ir mesmo embora dali, já, e para sempre. O apartamento mais parecia uma longa história que alguém estivesse contando, mas que ele já tivesse ouvido antes [...] e era entediante continuar escutando” (LISBOA, 2013, p. 215).

O desmantelamento do lar representa também suas identidades sendo desconstruídas em busca de novas com as quais pudesse se reconhecer, diante do novo contexto que se instaurava: “o passado, gelo seco deslizando entre personagens irreais” (p. 30). Pois, segundo afirma Hall (2011), a construção da identidade se processa de forma constante, de acordo com o contexto no qual o indivíduo está inserido.

Esta jornada ganhava consistência conforme David se desapegava dos bens materiais, e percebia que “então era mesmo possível ir tirando as tomadas da parede, uma a uma. Uma a uma. Sem que praticamente ninguém a notasse.” (LISBOA, 2013, p. 72), pois se desligar do mundo lhe parecia possível. No entanto, enquanto se desloca em meio aos seus pensamentos e realizações, o que lhe ocorre é a descoberta de que sua existência exigia dele mais do que desapegar materialmente das coisas. O desejo de estar próximo de Alex e sua família coloca em conflito o plano de ir sozinho ao cemitério de elefantes, de apagar-se do mundo sutilmente, enquanto realizava a viagem solitária à Hanói.

Isto se apresenta claramente nas expectativas que tem em relação a vida, caso não estivesse doente, consistindo em transformar-se em um sujeito viajante: “Atravessaria ainda mais países. Ficaria mais tempo em cada um deles. Aprenderia línguas. [...] Tocaria com músicos do Paquistão, da Rússia, da Argentina. Seria uma pessoa mínima e sem chão, uma pessoa em trânsito” (LISBOA, 2013, p. 222). Esse desejo é questionado por Houng, mãe de Alex: “Hanói é uma ideia sua. [...]”

Alguma coisa que você imaginou. O que você está querendo não existe. Me desculpe por dizer isso” (LISBOA, 2013, p. 194). Segundo Houn, Hanói não passa de uma fantasia que David nutria. Esta interferência de Houn nos pensamentos de David demonstra o silêncio e a solidão dos protagonistas, que estão sempre imersos em suas angústias e divagações:

O que Houn não entendia era que David tinha começado a pensar em Hanói como uma espécie de cemitério de elefantes. E para o cemitério os elefantes vão sozinhos. As pessoas vão sozinhas para a sua própria morte. Ninguém morre acompanhado. (LISBOA, 2013, p. 193).

Embora Hanói transforme-se nessa metáfora do elefante, de solidão e de silêncio, também era acrescida do sentimento de esperança: “Será que Hanói, um lugar tão estrangeiro para ele, a morte ficaria detida na fronteira? Será que tudo ali seria tão diferente e novo que ele também poderia ser diferente e novo, recomeçar, ressuscitar ao terceiro dia?” (p. 194). Tal interrupção de Houn, leva David a perceber a contraditoriedade dos seus sentimentos e projetos. Entre estar consciente do seu fim e Hanói ser destino simbólico de sua morte, persiste um desejo crescente de que a solidão presa em sua alma fosse preenchida por aquelas pessoas que começara a aprender a gostar, e que representavam um tempo de vida que sabia não ser possível prolongar por muito tempo.

Estes sentimentos confusos eram acompanhados pelo progresso da doença no corpo de David: “O mundo andava menos nítido. Alguém estava brincando de apagar os contornos dos acontecimentos com uma borracha. Até mesmo os contornos dos pensamentos de David. Às vezes era difícil acompanhar uma ideia até o fim” (LISBOA, 2013, p. 71). A sugestão que fica é a do questionamento acerca da sua existência humana. Os apelos materiais a que se sujeita o personagem até o momento de receber a notícia da morte iminente perdem o sentido. De fato, parece que a morte está acima de tudo e ele caminhava “em direção a um destino infausto” (LIBANORI, p. 44, 2006). E isto não pode ser tomado como apenas uma angústia entre viver e morrer; mas, também, como um destino, tido como cruel para a maioria dos seres vivos, e ao qual estamos todos sujeitos.

Podemos ver as reflexões sobre a efemeridade da vida humana quando o personagem se utiliza, simbolicamente, da morte de seu cachorro Oscar para pensar sobre a sua:

David acordou pensando em Oscar, que andava meio sumido da sua memória. Lembrou-se dele deitado na cama depois da terceira injeção, exatamente como se fosse um cachorro adormecido, exceto pela falta de movimento do seu corpo.

Se ele, David, também pudesse morrer num céu de Valium e chocolate. Se alguém injetasse um anestésico e ele fosse embora desse jeito, sem dor e sem qualquer preocupação, averiguar se havia mesmo qualquer coisa depois da vida, e se houvesse, o que era. E, se não houvesse, tudo bem também.

Ele acordou pensando em Oscar, e sentiu medo. (LISBOA, 2013, p.124).

O medo experimentado por David é inerente à condição humana: é o medo do desconhecido, é um medo que assombra as almas mais comuns e perturba os mais críticos, capaz de transformar a percepção de realidade e de crenças. O que vem depois que eu morrer? O que fica? Para onde vou? Estas questões que remetem ao medo imemorial da morte, é um dos medos referidos por Montaigne como aquele sentimento capaz de nos imobilizar ou nos dar “asas”, “principalmente quando sob a sua influência recobramos a coragem que ele nos tirara contra o que o dever e a honra determinavam, que o medo revela sua ação mais intensa” (MONTAIGNE, 1991, p. 40).

David percebe que este medo poderia se transformar em algo maior, algo que iria imobiliza-lo diante do pouco tempo que lhe restava de vida. Por isso, caracteriza-se como um personagem em busca de aprender: “David sabia que precisava sair. Do seu apartamento, do seu prédio, ir para a rua, para fora. Para longe do medo” (LISBOA, 2013, p.125). Essa fuga de espaços que lhe lembrava do que tivera, a vida que vivera, as identidades que possuía, impulsiona-o para os espaços da cidade, para o deslocamento, lugares onde poderia estar imerso em seus pensamentos, refletir sobre suas angústias e afastar-se do medo.

Ele havia procurado no mapa a cidade para onde Alex tinha decidido, involuntariamente, que ele iria, depois que entregasse o apartamento. Mas não queria saber muito. Veria o que tivesse de ver quando chegasse lá. *Antes disso, tudo o que havia disponível eram as palavras dos outros, os olhos dos outros, a vida dos outros, e não seria suficiente.* (LISBOA, 2013, p. 139; grifo nosso).

Essa incerteza angustiante de não saber como seria essa sua última viagem, esse seu último destino, leva-o a pensar sobre a vida, se sua rotina teria mesmo valido a pena: “Será que todos os doentes ficavam nostálgicos? Querendo ver fotos e objetos antigos, segurando a vida inteira nas duas mãos e avaliar o que tinha sido, o que não tinha, e se afinal tinha valido a pena?” (p. 119). A certeza de que o

tempo era inefável, que a morte pertencia a todos, inclusive a ele, a angustiante imagem de relembrar o passado e buscar esquecê-lo, de aceitar o presente e ignorar qualquer futuro, alicerçam cada um desses questionamentos do personagem.

Outras imagens são construídas por David no decorrer do romance, metaforizando a morte enquanto viagem: “Não existia, ele tinha certeza absoluta, um guia de viagem para a última etapa da vida de alguém em algum lugar. Não venderia” (p. 139). Uma certa esperança de que alguém dissesse o que viria a seguir, como seria esse destino, fica explícito nesse trecho, no qual persistem a angústia e o medo pela incerteza do que representava Hanói.

Outro ponto essencial na trajetória de David é a música, que está presente em todos os contornos do personagem, acompanhando-o em suas angústias. Além de ser um trompetista, sua trajetória é permeada de referências musicais. As imagens nostálgicas de um futuro, que jamais seria passado, conduzem a melodia em harmonia com a morte próxima do protagonista, como pode ser observado no seguinte trecho:

Ele se imaginou tocando num bar futuro, casa cheia: nossa próxima música é um tema que compus faz alguns anos para uma garota, uma dançarina de pernas grossas e voz aguda que não gostava que eu tocasse e um dia foi embora. Lisa, onde quer que você esteja, cuide-se e seja feliz, baby. E contaria, ummm, doois, e a banda entraria, azeitada e leve, o piano formando um acolchoado de acordes, o contrabaixo fazendo seus comentários com aquela elegância discreta que só os contrabaixos têm. (LISBOA, 2013, p. 29).

Essas imagens sensoriais percorrem a narrativa, dando uma musicalidade única ao romance de Adriana Lisboa. Logo ao descobrir a doença, antes de conhecer Alex, David senta-se na praça e pega seu trompete, tocando enquanto seus pensamentos palpitavam a notícia de sua morte: “Alegria. Era preciso alegria. Pensar em Cartola cantando ‘A cor da esperança’. *Amanhã a tristeza vai transformar-se em alegria* e pronto. O trompete como se cantasse. O trompete como se cantasse na língua de Cartola” (p. 40). Observa-se que o protagonista recorre a uma música que lhe causa sensação de alegria e de esperança, em um momento que a descrença, a confusão e o medo fazem parte da sua vida.

A linha melódica, para David, era uma sensação única, percorrendo as páginas do romance, acompanhando-o em cada angústia. A música, então, é acolhida como a única coisa da qual não queria se esquecer, mas sim que o acompanhasse até seu último compasso em vida:

Ele sempre colocaria *King of blue*, em primeiro lugar, mas havia *In silente way*, *Miles smiles*, *Bitches Brew*, *A Love Supreme* (...) os álbuns de Jack Dejohnette que ele vinha ouvindo bastante nos últimos tempos, e Tom Jobim, Christian Scott, Brad Mehldau, Soulive, Tord Gustavsen e muitas coisas mais, coisas que ele levaria num mp3 player, porque esperava que a sua morte tivesse pelo menos uma boa trilha sonora. (LISBOA, 2013, p. 106).

A morte, deste modo, é vista pelo protagonista como a sua última música, o último solo tocado por ele: “esse era o solo que David precisava tocar desacompanhado, e de preferência sem ninguém ouvindo [...]” (LISBOA, 2013, p. 143). A maior angústia do protagonista, no entanto, não seria essa sua última música, mas sim saber que “[...] não ia mais poder tocar o seu trompete, nem ia mais poder ouvir Miles tocando “Round Midnight” ou “Spanish Key”, o que era ainda pior do que não poder mais tocar ele próprio” (p. 85). Observa-se, deste modo, que a solidão do protagonista é ainda mais substancial ao se dar conta que a única coisa que fazia sentido no tempo que vivera, não poderia mais ser realizada por ele. A morte como se fosse uma música, vindo de algum lugar, soprando baixinho sua melodia, o desejo de morrer “em meio a um blues” (p. 58).

O desejo dele é realizado por Alex que, ao cuidar dele em seus últimos dias, colocava suas músicas favoritas para tocar:

No fim, ele parecia tranquilo, quase contente, e havia feito as pazes com a confusão que tinha deixado de tentar torcer em algum tipo de sentido.

Dormia muito, no fim. Já praticamente não enxergava, e por isso não saía mais de casa.

Numa tarde [...] Alex pôs para tocar “Sweet Georgia Brown” – com Ella Fitzgerald e a Duke Ellington Orchestra.

Sabia que era uma das preferidas de David. Havia feito uma lista das preferidas de David. (LISBOA, 2013, p. 235).

A música, deste modo, contribui para que o protagonista não se encaminhe solitariamente para o pântano. Com Alex ao lado, a música transforma-se em uma companheira que lhe soprava a centelha de vida que lhe restava, acompanhando fielmente, transformando sua morte como um final suave de blues.

Considerações finais

Viagens, experiências diaspóricas, entre outros deslocamentos de ordem diversa, afetam fortemente os sujeitos que as protagonizam. Isso leva suas es-

truturas psicológicas e existenciais a embates e questionamentos profundos. Como nos ensina Lopes (2002), é nesse imaginário movente da sociedade contemporânea, nas ruas labirínticas das metrópoles, dos shoppings, que a solidão se instaura no sujeito com maior vigor. O aprendizado que ocorre nesse movimento “paira insistente sobre o aprendizado contemporâneo a marca da dúvida e da inutilidade. Aprendizado que [...] se dá [...] por epifanias e momentos, em que os tempos se mesclam incessantemente, desmistificando um aprendizado pela experiência” (LOPES, 2002, p. 169).

Como observado ao longo desta análise, a viagem em *Hanói* abrange uma autorreflexão na qual o amor e a morte desempenham papéis fundamentais na configuração dos protagonistas. A crise emocional advinda do sentimento de perda e de fim que é circunscrito a noção de morte, contradizem a sensação de vida e de futuro causado pelo sentimento de amor e amizade. É um conjunto de fragmentos que movimentam David em direção ao cemitério de elefantes, como metáfora da finitude humana solitária.

A questão da efemeridade do ser, o medo da morte e o questionamento do que viria a seguir, após chegar ao final da viagem que é a vida, carregavam o protagonista de questionamentos sobre sua existência. Pois o personagem se encontra inserido em um ponto da realidade, que, segundo Heidegger (2008), está sujeito à sua lei que para si significa finitude ou morte, a viagem última.

A narrativa evoca o silêncio dos personagens, um desejo de solidão, pois estão sempre mergulhados em seus próprios pensamentos e questionamentos. *Hanói*, deste modo, abarca dois ambíguos pensamentos: primeiro, metaforiza o cemitério de elefantes, que exemplifica esse desejo de isolamento, pois é para onde iriam aqueles que queriam morrer sozinhos; e, em segundo, poderia ser um lugar tão estrangeiro para David que talvez a morte não o acompanhasse nas fronteiras.

Há, portanto, no protagonista um sentimento contraditório de desapego às coisas materiais, à vida, a fim de morrer de forma “a se apagar do mundo”. Também persiste nele uma vã esperança de que sua morte certa ficasse presa nas fronteiras do local escolhido para sua viagem. A realidade de sua morte, no entanto, desenha os contornos de sua presença no corpo do protagonista: “A dor sacudia o mundo pelos ombros, e o mundo depois ficava tonto. Desconcertado.” (LISBOA, 2013, p. 203), impossibilitando que essa esperança se consumasse de fato.

A autora coloca a representação dos espaços da cidade em um plano no qual evidenciava os caminhos pessoais percorridos pelos protagonistas como o mais importante. O tom psicológico da narrativa, as divagações, ou seja, nessa trajetória de David, as pessoas com quem se encontra, salienta suas emoções

e memórias desencadeadas através dos espaços. *Hanói*, portanto, apresenta-se como a fluidez da própria existência. A angústia de existir em um mundo passageiro, ser estrangeiro, um exilado na última viagem ao qual todos estamos, inexoravelmente, fadados.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

_____. *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução Vera da Costa e Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Novas geografias narrativas. IN: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 7-17, dezembro 2007

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: EdUNICAMP, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *A Caminho da Linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2008.

IANNI, Octavio. *Enigmas da Modernidade-Mundo* / Octavio Ianni. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 .

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. *Sobre a morte e o morrer: o que têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos próprios parentes*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIBANORI, Evely Vânia. *A construção do espaço em Ópera dos Mortos*, de Autran dourado, e *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista: 2006.

LISBOA, Adriana. *Hanói*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LOPES, Denilson. A viagem é uma viagem. In: *O homem que amava rapazes*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1991. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S. WOODWARD, K. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

MICRONARRATIVAS FEMININAS NAS PEÇAS OLGAS RAUM E LICHT, DE DEA LOHER

FEMININE MICRONARRATIVES IN OLGAS RAUM AND LICHT, BY DEA LOHER

Júlia Mara Moscardini MIGUEL¹

RESUMO: Com as peças *Olgas Raum* e *Licht*, a dramaturga alemã contemporânea, Dea Loher enfoca as micronarrativas de poder através de duas mulheres conhecidas do grande público, Olga Benário e Hannelore Kohl. A dramaturga ficcionaliza as biografias destas duas mulheres, iluminando os anseios, medos, angústias e pensamentos privados dessas figuras, dando voz às mulheres que estão por trás dos grandes homens de política, no caso, Luís Carlos Prestes e Helmut Kohl, chanceler da Alemanha na época da reunificação. O discurso histórico dá lugar ao discurso literário e, por meio de uma estética fragmentária e do uso de monólogos, Loher universaliza a história da militante que morreu na câmara de gás e a da primeira dama do *Reich*, e as pulveriza no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: Dea Loher. Micronarrativas. Teatro político. Discurso histórico.

ABSTRACT: With the plays *Olgas Raum* and *Licht*, the contemporary German playwright Dea Loher emphasizes the micronarratives of power through two women known by the mass audience, Olga Benário and Hannelore Kohl. The playwright fictionalizes the biographies of these two women, highlighting their anxiety, fear, distress and personal thoughts, giving voice to these women who are behind powerful politicians, in this case, Luís Carlos Prestes and Helmut Kohl, a German chancellor of the reunification time. Historical discourse turns into literary discourse and, through a fragmentary aesthetic and the use of monologues, Loher universalizes the history behind the militant who died in the gas chamber and the first lady of the Reich and pulverizes them into the current context.

KEYWORDS: Dea Loher. Micronarratives. Political theater. Historical discourse.

Dea Loher (1964-), alemã natural da pequena cidade de Trausnstein, no Estado da Bavária, é uma dramaturga de destaque na Europa, onde desenvolve reconhecido trabalho dramático. Integrante da Academia Alemã de Língua e Literatura desde 2013, Loher tem alcançado crescente reconhecimento internacional, com peças publicadas em vários idiomas e montagens encenadas em diferentes lugares como em Paris, Nova York e até mesmo no Brasil, onde em

1. Departamento de Literatura, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil, jumoscardini@hotmail.com.

2006 e 2007 o grupo “Os Satyros” levou aos palcos as peças *Das Leben auf der Praça Roosevelt* (2004a) e *Unschuld* [Inocência] (2003), respectivamente. Ela também é professora convidada do Instituto Peter Szondi de Literatura Comparada na Berlin Freie Universität (Universidade Livre de Berlim), além de já ter sido laureada com diversos prêmios, inclusive o Prêmio Bertolt Brecht de Dramaturgia, pelo conjunto de sua obra, em 2006. O jornalista e crítico literário alemão Uwe Wittstock (2009) destaca a importância do trabalho dramático de Loher e reconhece sua obra como sendo “loheriana”² por natureza, devida a originalidade da construção literária da dramaturga.

Em sua práxis, a autora contempla temas recorrentes em nossa sociedade contemporânea, objetivando a reflexão do seu público acerca das situações que o afeta. A dramaturga trabalha na esfera do teatro político, de esclarecimento das massas, partindo do pressuposto que o teatro é um exercício de poder vindo de várias vozes que compõem o complexo texto teatral. Loher, graduada em Letras Germânicas e Filosofia, mantém desde o término de seu curso, em 1983, forte ligação com o Brasil. A dramaturga visitou o país nos anos 1990, encontrando referências para sua primeira peça, *Olgas Raum* (1994), sobre a militante judia Olga Benário. Nos anos 2000 esteve novamente em solo brasileiro onde estabeleceu parceria com o grupo de teatro paulista “Os Satyros”, o que resultou na peça *A vida na praça Roosevelt* (2004a), cujo enredo transita pelos arredores da praça antes de ser revitalizada pelo grupo de teatro, um local que outrora era habitado por traficantes, moradores de ruas, prostitutas e viciados em drogas.

As peças de Loher refletem sobre temas atuais, dispostos em uma estrutura, na maioria das vezes, fragmentária, culminando sempre com um final trágico. A proposta da dramaturga é abrir um espectro de possibilidades, extinguindo de vez as relações maniqueístas e buscando exaltar as várias perspectivas que circundam um fato, iluminando os vários olhares e pontos de vista, propondo em um enredo, várias histórias, que se completam com o olhar do seu leitor/ espectador, cuja versão é imprescindível para o desenrolar das tramas.

Em duas de suas peças, escritas em épocas diferentes, com estéticas diversas e personagens com diferentes nuances, Loher aborda o âmbito particular das vidas de duas mulheres cuja vida pública é conhecida do público geral. Trata-se de *Olgas Raum* (1994) e *Licht* (2002). A primeira aborda os últimos dias de vida de Olga Benário na prisão, enfatizando seus momentos de angústia interior, de busca por sobrevivência em um ambiente inóspito, rumo a um final inevitavelmente fatídico. A personagem encontra-se presa no Brasil e divide a cela com a persona-

2. O autor utiliza o termo *loheresk*. Optamos pela tradução livre: “loheriana”.

gem Genny, uma jovem assustada que vê no relato da vida de Olga, um acalento para seus temores. No decorrer da peça, Olga tem que enfrentar seus fantasmas interiores, impor-se diante de seu carrasco torturador Filinto Müller, ser suporte para a jovem Genny e ainda lutar para que sua memória não revele os nomes e o paradeiro de seus companheiros de partido. A peça termina com a já conhecida morte de Olga na câmara de gás, em um campo de extermínio na Alemanha. A estrutura da peça é dividida em cenas de monólogos da protagonista, intercalados com cenas de diálogos, sendo que as cenas são intituladas e numeradas.

Já a segunda peça contempla os murmúrios finais de uma personagem identificada como *Frau* [Senhora/Esposa] imersa em sua solidão, dividindo a cena apenas com uma instância dramatúrgica denominada *Shatten* [Sombra]. Tal senhora pode ser identificada, por meio do contexto da peça e dos dados fornecidos no enredo, como Hannelore Kohl, esposa do então chanceler alemão Helmut Kohl. A senhora Kohl sofria de uma doença incurável, uma fotodermatite, uma espécie de alergia ao sol, o que fez com que ela se recolhesse cada vez mais para ambiente fechados, evitando as luzes solares que lhe causaria severas queimaduras na pele, além de uma insuportável dor. Os anos de reclusão tiveram fim com o suicídio da primeira dama do Reich em 2001. Na peça *Licht* (2002), Loher coloca em cena uma senhora, facilmente identificável como sendo Hannelore, em um monólogo desestruturado, como um fluxo de memória, uma personagem que revisita seu passado sempre cuidando do esposo político, dos compromissos oficiais, das aparições em público e dos filhos do casal. Tal reflexão é insistentemente interrompida por comentários vindos do único interlocutor dessa senhora, uma personagem identificada como Sombra e que retoma trechos de poemas, de músicas, notícias de jornais, enquanto tece uma teia de ideias que *a priori* parecem desconexas, mas que, na verdade, estão comentando a vida da Senhora. Essas constantes interrupções funcionam como a memória da personagem, que relembra o passado e cuja mente faz constantes associações a fatos externos, assemelhando-se ao jogo de lembrar e esquecer do cérebro humano.

Tanto em *Olgas Raum* (1994) quanto em *Licht* (2002), Loher cria uma estrutura dramatúrgica que contempla a micronarrativa feminina, no entanto, não há na escrita da dramaturga um apelo à defesa da causa feminista *stricto sensu*. Ao dar a essas mulheres a condição de protagonistas da trama, Loher reescreve a história que fora escrita por homens, do ponto de vista do herói masculino, vencedor e, por consequência, autor da grande História. A dramaturga escreve a partir da perspectiva dos vencidos, dos que não têm voz.

O termo micronarrativa advém da teoria do filósofo francês Jean-François Lyotard (2004) e aponta para a queda das grandes narrativas que regiam a mo-

modernidade com o objetivo da emancipação e libertação humanas. Dentre esses discursos que compõem uma perspectiva macro do fazer político, encontra-se o marxismo, que traz em sua fundamentação uma luta política universal, a luta de classes que só é possível através do coletivo. Apesar de não superadas, o que alega Lyotard (2004) é que houve uma falência e deslegitimação dessas metanarrativas que marcaram a modernidade e viam o homem como um sujeito oprimido projetando um futuro de libertação e emancipação. Essa visão emancipatória encontra-se, na perspectiva de Lyotard (2004), em estado de esfacelamento em meio à iminente proeminência das minorias e das micronarrativas, enfraquecendo o sujeito moderno. Os grandes discursos emancipatórios da modernidade não foram abolidos por completo, mas as contingências da contemporaneidade abriram espaço para uma perspectiva de micropoderes. Em oposição ao coletivismo marxista, nessa perspectiva pós-estruturalista e pós-positivista, o foco é inserido sobre a luta das minorias, esgarçando a luta coletiva.

Wittstock (2009) propõe uma reflexão acerca do modernismo e da liberdade almejada pelos artistas modernos que resultou em uma busca por novas expressões estéticas. O teórico lista as principais mudanças que foram ocorrendo no campo religioso, político-social e tecnológico, fatores que influenciaram uma transformação no pensamento moderno, implicando em formas estéticas alternativas. O ceticismo metafísico acrescido de uma desconfiança religiosa, a ascensão da burguesia e o progresso tecnológico propiciaram, juntamente com o arrefecer de verdades sedimentadas, uma multiplicidade de pensamentos em um momento histórico regido pela dúvida. O conceito de verdade, segundo Wittstock (2009), varia em cada região, fazendo com que o indivíduo tenha que lidar com inúmeras contradições acerca de fatos que outrora pareciam estar resolvidos.

Diante desse contexto, o crítico alemão aponta para uma nova busca por expressões estéticas que já não são mais pautadas em ideologias totalitárias, tampouco por planos de salvação arquitetados por religiões. Abre-se espaço para um secularismo que liberta o indivíduo de uma busca eterna por redenção, liberdade e felicidade. O pensamento pós-moderno é, dessa maneira, alicerçado em pilares ideológicos que são estabelecidos em meio ao aumento da desconfiança e descrença nas grandes teorias emancipadoras. De acordo com Wittstock (2009), o fim do socialismo corroborou o esmorecimento de visões totalitárias cujo “brilho sedutor” se esvaneceu no contexto ocidental. Ele afirma que o sonho pregado pelas grandes filosofias, os sistemas abrangentes de pensamento e a busca por uma significação coletiva estão em declínio.

Apesar do posicionamento de Lyotard e mesmo de Wittstock, parte da crítica interpreta esse enfraquecimento do coletivismo como um fator negativo, já

que, sem as grandes massas, a revolução não é possível, logo, a grande transformação social não poderá ser alcançada. As lutas das minorias são vistas como alienantes na medida em que o individual não é capaz, nessa visão, de promover mudança social. Em contrapartida, a política administrada pelas microtomadas de poder pode ser entendida como um fator renovador. Wittstock (2009) garante que o pós-modernismo não tem a pretensão de fundar uma nova era, mas identificar possibilidades que contribuam para a autocrítica do modernismo através da incorporação de uma multiplicidade de visões. “Die Postmoderne stellt sich der Einsicht, dass jeder Absolutheitsanspruch einer Idee immer auf Kosten der legitimen Rechte anderer Ideen durchzusetzen ist.”³ (WITTSTOCK, 2009, p. 13).

O esfacelamento das metanarrativas propicia um olhar voltado às micro-narrativas, ou seja, as microtomadas de poder que se manifestam na sociedade contemporânea. Assim se encontra posicionada a dramaturgia de Loher, voltada para esse universo das subjetividades que emergem para o microtecido social. Todavia, Loher não endossa a polêmica teoria de Lyotard e não ratifica a constatação de uma diluição das metanarrativas; ela apenas volta o seu olhar, enquanto dramaturga, para o indivíduo fragmentado que engendra o meio social na contemporaneidade. É como se cada indivíduo fosse uma espécie de holograma que contém o mundo todo. Assim, o coletivo compõe, necessariamente, cada individualidade.

O conceito de fragmento embutido na obra de Loher encontra forte ligação com o conceito de fatia da vida proposto por Sarrazac (2012). Para o francês, o fragmento não leva à individualidade, ao contrário, “induz à pluralidade, à ruptura” (p. 88.). Ele usa a metáfora de um arquipélago e suas ilhas para explicar o fenômeno do fragmento na dramaturgia contemporânea, afirmando que toda trama é formada de várias outras subtramas cuja principal característica é a desmontagem e a decomposição. Comparando as obras dramáticas ao mundo contemporâneo partido, o teórico percebe ser vã a tentativa de montar ou ordenar qualquer uma dessas instâncias, restando apenas a impossibilidade de uma construção sólida e os resquícios de uma desordem que beira o caos. Assim operam as peças de Loher, uma desconstrução que não exige que seu leitor/espectador encontre uma organização sistemática, mas que perceba o sentido de cada fragmento e sua desordem natural.

A obra de Loher demonstra uma ânsia por fomentar a reflexão sobre o fragmento, sobre um mundo aparentemente integralizado, mas cujas particularidades merecem o devido cuidado. A ideia de uma realidade, uma cultura e uma

3. O pós-modernismo fornece a visão que toda reivindicação de caráter absoluto custa a aplicabilidade dos direitos legítimos de outras ideias. (Tradução nossa).

identidade globais, unitárias e absolutas é uma falácia. A contemporaneidade nos fornece uma infinidade de possibilidades baseada no fragmento, no individual e nos estilhaços deixados por uma era marcada por guerras e transformações de ordem política, econômica e social. A partir do fragmento, a dramaturga estrutura suas peças, seja através do enfoque individual, seja através da própria fragmentação estética. No que concerne às histórias de Olga e Hannelore, a grande narrativa histórica conhecida do grande público não é o que move o enredo, já que Loher recorre ao material documental e às biografias, mas como uma das fontes possíveis e não como uma verdade absoluta, destacando o caráter ficcional e artificial do teatro. A vida privada, os sentimentos íntimos, as angústias pessoais são os elementos que coordenam o desenrolar das cenas em ambas as peças.

Birgit Haas (2006), teórica alemã e crítica da obra de Loher, mostra em *Olgas Raum* (1994), no monólogo VI, como a personagem central, ao refletir sobre sua condição, se vê apenas como amante de Luís Carlos Prestes. A personagem Olga questiona a criação dos heróis nacionais que são consagrados pela historiografia oficial e contrapõe esse estatuto de herói diante da presença feminina que é esquecida e diminuída à condição de amante: “Ainda em vida vão construindo seu mito. E eu? Eu fui a sedutora amante de Luís Prestes, Cavaleiro da Esperança, que se deixou engravidar dele sem pensar duas vezes.” (LOHER, 2004b, p.24). A personagem questiona sua função ao lado do Cavaleiro da Esperança e atesta a previsível constatação: ela, como mulher, ocupa a posição de amante, enquanto Prestes vai escrevendo e eternizando suas conquistas políticas nos livros da história mundial. A supremacia masculina é elevada à potência máxima com a eternização do grande herói de guerra, um mito que se constrói e se consolida por meio do discurso histórico oficial, enquanto à mulher cabe o papel de amante, de bela passiva. Os feitos dele serão eternamente lembrados e, dessa maneira, Olga descreve como vai sendo construída a ideia de um mito, como os heróis vão sendo fabricados. A opressão feminina e a supremacia masculina são evidenciadas por Olga, que não quer assumir para si essa condição.

Na trama de Loher, um homem mede forças com Olga. Filinto Müller foi um militar brasileiro chefe da polícia política no governo de Getúlio Vargas. A princípio, Müller foi capitão das tropas que lutavam ao lado de Luís Carlos Prestes na Coluna Prestes⁴, tendo sido promovido a major em 1925. Oito dias depois da promoção, ele propõe deserção coletiva a seus subordinados, alegando uma

4. A Coluna Prestes foi um movimento político e revolucionário que existiu no Brasil de 1925 a 1927. As tropas lideradas por Luís Carlos Prestes lutavam contra o poder oligárquico da República Velha, o autoritarismo e a exploração elitista que fazia sucumbir a classe pobre. Prestes ficou conhecido como Cavaleiro da Esperança pelo seu posicionamento frente ao movimento.

descrença na vitória de Prestes e seus aliados. A carta enviada aos soldados com a proposta de deserção fora encontrada por Prestes que exige a expulsão de Müller acusado de covarde, desertor e indigno. Após a expulsão, Filinto Müller é nomeado chefe da polícia do Distrito Federal – naquela época com sede no Rio de Janeiro – cargo que ocupou até 1942. A polícia comandada por Filinto foi responsável por torturar um casal comunista amigo de Olga Benário, a alemã com ascendência polonesa, Elise Saborovsky Ewert, mais conhecida como Sabo, e seu marido, Arthur Ewert, que atuava com o codinome Harry Berger. O chefe da polícia visava, através da tortura, encontrar o paradeiro de Olga e Prestes, como forma de vingança ao que lhe ocorrera nos tempos junto à Coluna.

O casal Benário-Prestes é encontrado pela polícia brasileira e é preso. Olga é mantida em uma solitária até ser entregue ao governo nazista mesmo sem que houvesse um pedido de extradição vindo da Alemanha. Por esses motivos, Filinto é considerado o responsável por essa deportação, ato que teria sido motivado pelo desejo de reparar a expulsão que sofreu quando era major da Coluna Prestes. Olga, grávida, foi levada à Alemanha a bordo do navio La Coruña em setembro de 1936 e permaneceu presa até sua morte na câmara de gás em 1942. Filinto Müller é o grande antagonista na peça de Loher, o algoz torturador de Olga.

As cenas que envolvem a personagem Filinto Müller recebem o título de *Pas de diable*, em referência ao passo de balé, *Pas de deux* [passo de dois]. No balé clássico, trata-se de um dueto no qual um casal realiza passos juntos, dançando harmonicamente, repetindo os movimentos em uma relação especular de confiança e companheirismo. Já na peça, Haas (2006) afirma que se trata de uma dança da morte com o diabo. A relação que Olga mantém com seu torturador, Filinto Müller, faz oscilar o papel do sujeito da opressão. Na primeira cena, *Pas de diable I*, Filinto intimida Olga e a ameaça de estupro e morte. Olga, por sua vez, exige ver um médico, afirmando estar grávida de dois meses. A longa cena caminha com as ameaças sórdidas de Müller e a descrição do teste de gravidez que quer fazer em Olga, uma descrição esdrúxula que envolve animais, sangue e urina. A prisioneira não esconde a coragem e responde à altura, não se calando e desferindo xingamentos a seu algoz.

Filinto diz que poderia se aproveitar de Olga, mas afirma que vai fazer com que a prisioneira o deseje, mais do que desejava Prestes. Nesse momento, Olga percebe a rivalidade que Filinto nutre com relação a Prestes, revelando uma fraqueza, um desvio que é suficiente para que ela passe a atacar seu oponente através das palavras “arrivista” e “traidor”, adjetivos que o marcaram na época da expulsão da Coluna. Mantendo ativo o caráter ficcional da peça e não se aten-

do à História oficial, Loher não fornece esses detalhes históricos sobre Filinto Müller, porém Olga relembra, em diálogo com o traidor, os fatos mais relevantes da deserção dele. Ao tocar no assunto da traição, Filinto vai perdendo a força e a imponência com que torturava Olga no início. Ela usa do discurso para torturá-lo psicologicamente, acusando-o de covarde e traidor. Müller responde às acusações afirmando que bravura nunca lhe faltara, o motivo de sua desistência teria sido, na verdade, a falta de perspectiva da luta, que ele considerava já perdida. Olga segue acusando o carrasco de ter se vendido por “cem milhões de réis” para capturar Prestes enquanto Filinto, em sua defesa, afirma estar do lado mais forte da batalha; tendo percebido que a Coluna Prestes estava enfraquecida e que o governo juntava forças, ele trocou de lado.

O algoz argumenta que está do lado mais forte porque defende a causa do Estado ao deixar as tropas de Prestes e se juntar às tropas oficiais de Vargas. Para Filinto, o lado mais forte, ou seja, o Estado, é o verdadeiro e único detentor da verdade e do poder, o lado que sanciona as leis e que as impõe, portanto, estando desse lado, ele consequentemente se torna forte. Através do jogo cênico, Loher subverte essa noção estreita de poder relacionada ao aparelho de Estado, dinamitando o conceito por meio das microcamadas sociais e suas relações. Ao expor o passado de Filinto, Olga assume para si o poder ao controlar as emoções de seu rival acusando o caráter oportunista e mesquinho do militar, que luta para se livrar desse rótulo, com nítida desvantagem ao apelar continuamente para a violência física. As histórias privadas e os sentimentos íntimos mais uma vez são priorizados ao invés da grande narrativa política e militar.

Na cena *Pas de diable II*, Olga é ainda mais agressiva em sua tortura psicológica. Ela instiga Filinto a narrar o que ele faz com os presos no momento da tortura e quando ele fornece detalhes da dor submetida às vítimas, Olga acrescenta ao diálogo a família do carrasco, indagando sobre a educação dada aos filhos e seu relacionamento com a esposa. Olga questiona se nos momentos da intimidade do seu lar, ele também aplica os métodos de tortura para conseguir o que deseja. Após um momento de raiva e negação, a supremacia discursiva de Olga leva Filinto a confessar que já torturara a própria esposa. Ao final da cena, a militante revela a seu algoz que tudo fora um sonho criado pela mente perversa de um torturador que imaginou cenas que não aconteceram de fato. E assim, Olga vence esse embate deixando o torturador mais ferido do que se tivesse sido agredido fisicamente.

O confronto entre Olga e Filinto é um confronto do discurso. Enquanto este a ameaça com violência, aquela responde com a violência das palavras, evidenciando o poder do discurso de desestruturar o inimigo. Loher é muito sutil

nessa construção, em nenhum momento da peça ela torna explícita a violência física executada por Filinto, no entanto ela amplifica as cenas de diálogos, destacando o modo com que Olga refuta o rótulo de vítima e assume a posição de protagonista de sua história armada apenas de seu discurso afiado, que é capaz de desarmar o inimigo. As palavras de Olga surtem efeito em Filinto, que reage ao ser acusado de traidor e desertor. A dramaturga ilumina o sentimento de ódio e inveja que Filinto sente por Prestes quando este tornou pública a sua deserção, humilhando-o com a expulsão. Müller busca no poder do Estado uma redenção e superação, que Olga faz desabar com as acusações de traição. Loher faz todas as ações se dissiparem em meio à supremacia do poder do discurso.

No entanto, vale ressaltar que as peças de Loher são repletas de contradições e não oferecem uma interpretação única. A personagem Olga, apesar de vencer Filinto no âmbito do discurso, acaba por perder o embate visto que morre no final na câmara de gás, destino já conhecido por todos. Sob esta perspectiva, não há uma vitória efetiva da protagonista, apenas na dimensão discursiva, o que caracteriza a natureza paradoxal da escrita de Loher.

Ademais, as personagens loherianas podem até ensejar uma tentativa de rebelião e busca por mudança, mas pertencem a um contexto histórico, social e cultural no qual as utopias se encontram abaladas. O crítico Wittstock (2009) agrupa tais personagens em dois grupos distintos. O primeiro grupo compreende aquelas que se percebem oprimidas brutalmente e, em um ato de desespero, agem em busca de mudança. No entanto, no teatro de Loher, toda tentativa de rebelião é catastrófica e conduz a personagem ao ponto de partida desse sufocante círculo vicioso. Já o segundo grupo é composto por personagens cujo fracasso já é conhecido. Cientes de sua condição degradante e da impossibilidade de revertê-la, essas figuras sucumbem ao sistema no qual estão inseridas em atitude de total renúncia.

Pertencentes ao primeiro bloco, iluminamos o destino da personagem Klara da peça *Klaras Verhältnisse* (2000), destino traçado por Dea Loher no intuito de descortinar uma utopia ingênua e alienante. Na peça, a personagem título da obra encontra-se aprisionada em um emprego fútil que a oprime. Ela passa a refletir e questionar a sua própria identidade e a sua função no mundo, reflexão que a faz ambicionar um emprego que lhe fosse aprazível. Ao deixar o trabalho opressor, Klara encontra novas adversidades, e percebe que a tentativa de encontrar a liberdade só a afasta dessa condição e a aprisiona, situação que a conduz ao ato extremo do suicídio. Klara se vê envolta por uma teia de problemas com os irmãos Irene e Gottfried e com outras personagens cujos problemas são infinitos e mostram para a protagonista que, independentemente do que ela faça, o curso da vida se mantém inalterado.

Elucidando a teoria que concerne ao segundo grupo de personagens, apontamos Helmut, personagem de *Unshuld* (2003). Na peça, Helmut é um ourives esposo de uma filósofa que passa por um momento de crise. A filósofa em questão, Ella, monologa acerca da falência do plano utópico que guiou a modernidade, além de levantar questões inerentes ao capitalismo tardio, à fragmentação do sujeito e à incapacidade da filosofia de responder aos questionamentos que assolam a pós-modernidade. Enquanto a mulher se mostra afoita diante dos problemas da sociedade, Helmut se mantém inerte em sua cadeira trabalhando em um áureo adorno. A personagem personifica toda uma sociedade alienada que, iludida com os bens materiais e o consumo, ignora as amarras que a mantêm presa a esse sistema. Sucumbido e inerte, o fim de Helmut é trágico: é morto a golpes na nuca por sua própria esposa em um ato de fúria.

Voltando a *Olgas Raum* (1994), todas as cenas revelam ao leitor uma Olga que luta por sobrevivência, tanto pessoal, quanto das colegas de cela e dos companheiros comunistas. Olga guarda como um tesouro, um verdadeiro talismã, as memórias que podem revelar informações sigilosas aos soldados nazistas. No entanto, a morte é certa para Olga, mesmo lutando, se impondo diante de seu algoz Filinto Müller, mesmo não se entregando à inércia da prisão, não consegue mudar os rumos de sua história e termina morta em uma câmara de gás.

Já no caso de Hannelore Kohl personificada na figura da Senhora de *Licht* (2002), esta se encontra abandonada, longe dos filhos que cresceram e foram embora, despojada de carinho e atenção de um marido que a ignora, além da ausência permanente da luz solar. A personagem prostra-se diante da opressão que a aniquila e a conduz à escuridão total, seja por meio da falta de luz solar, seja pela ausência do marido e dos filhos. Diferente das personagens do primeiro grupo que almejam mudar a situação opressora, Hannelore se entrega à morte como única possibilidade.

Segundo Wittstock (2009), as peças de Loher apresentam uma antinomia que é própria do *Zeitgeist*. O período contemporâneo é considerado por muitos como um período de abolição das crenças em uma utopia capaz de salvar o homem. Assim, Loher foca nas pequenas narrativas, no microfragmento composto de figuras que são, segundo Wittstock (2009, p.150), tristes e, ao mesmo tempo, cativantes.

Apesar do final trágico, a peça *Olgas Raum* (1994) enfatiza o posicionamento de Olga que não assume para si o papel de vítima, mas decide lutar diante das situações opressoras. Em um artigo sobre a questão da vitimização em duas personagens de Loher, Claudia Rehmann (2011) diz que “obwohl sie um die Auswe-

glosigkeit ihrer Situation weiss, bleibt Ihr unermüdlicher Kampfgeist bis zum Schluss ungebrochen”.⁵ (p. 8). Nos monólogos, Olga deixa claro que conhece seu destino, ela sabe que seu fatídico final está na câmara de gás, porém ela luta para mudar esse destino e encara seus desafios em igualdade de condições, descartando o rótulo de vítima. O mesmo ocorre nos confrontos com Filinto, a prisioneira não se rende, não fornece informações deladoras e não se cala diante das ameaças de seu algoz, ao contrário, ela duela com as armas de que dispõe, ou seja: o discurso e a tortura psicológica.

Conforme as cenas avançam, Olga vai tomando consciência do poder que exerce diante de Filinto e inverte os papéis. Como passos de dança, as falas vão se articulando cena a cena. Na dança, geralmente o cavalheiro conduz a dama em passos coreografados, porém, na peça, Olga toma para si a responsabilidade de conduzir o seu parceiro e, já no final da cena *Pas de diable I* e em toda a cena *Pas de diable II*, ela assume a função de condutora, apossando-se do controle da situação e impondo-se.

Já na cena *Pas de deux III*, é a vez da personagem Ana Libre, uma atriz presa acusada de subversão, encarar Filinto Müller. Antes, porém, na cena Trio I: *Accusatio*, Ana chega à prisão com uma postura rebelde e volta-se contra Olga. A acusação é que esta a teria delatado por ter jogado uma bomba de gás no quarto do ditador. Com a delação, Ana fora presa e, ao chegar ao presídio, Filinto cria uma intriga ao revelar a falácia de que Olga a entregara à polícia. Além disso, o carrasco acomoda a nova prisioneira na mesma cela de sua suposta delatora com o objetivo de gerar desentendimentos e, assim, desestruturar ainda mais Olga. A postura de Ana é agressiva e ameaçadora, aumentando os obstáculos e os inimigos de Olga.

Tal postura logo se desfaz em face da tortura. Ao ser entregue a Filinto, Ana é despida de suas vestes e coberta por uma bata transparente de plástico utilizada por cabeleireiros. Mesmo diante da relutância de Ana, Filinto inicia um ritual de tortura com uma tesoura e, conforme acaricia a prisioneira com a ponta do objeto, ele revela detalhes da vida dela, como os crimes de subversão por ela cometidos e o nome do namorado da moça, exigindo que ela revele o paradeiro dele. Nesse momento, Ana e Filinto iniciam um dueto musical no qual o torturador finge ser o namorado da moça e lhe corta os cabelos.

O comportamento de Ana é diferente do comportamento de Olga no enfrentamento a Filinto. Enquanto Olga assume para si a condução dos passos dessa dança macabra, Ana sucumbe aos horrores causados pelo torturador que alega

5. Embora ela saiba sobre o desespero de sua situação, o seu espírito de luta incansável permanece intacto até o final. (Tradução nossa).

estar conduzindo um tratamento de beleza para espantar os piolhos e pulgas que pudessem se alojar nos cabelos da moça. Olga percebe o ponto fraco do opressor e inverte o jogo enquanto Ana se deixa agredir, vencida pelo medo. Ao voltar à cela, já na cena Trio II: Dementia, Ana encontra-se em um estado de severa perturbação mental, chamando pelo namorado, Eugênio, e confundindo-o com Filinto, fazendo com que Genny e Olga subentendessem a violência sofrida pela moça que volta a entoar o seu canto.

A cada passo conduzido por Olga, Filinto sente o golpe, criando o equivalente da tortura física. A cada acusação de Olga, ele perde as forças chegando a um estado de confusão mental, quadro clínico evidenciado em muitas vítimas da tortura e violência física. Aqui são invertidos todos os papéis, uma mulher assume a condução da “dança” e passa a ditar os passos, o torturador se rende diante do torturado e passa a sofrer os males que outrora provocara, e a dor física dá lugar à dor e ao tormento psicológicos. O *Pas de deux* do balé clássico transforma-se em uma dança com o diabo, um ritual macabro no qual o diabo assume diversas feições para aterrorizar e destruir seu oponente.

Tradicionalmente, no *Pas de deux*, o homem é responsável pelo apoio do qual a bailarina precisa para alcançar saltos mais altos e posições que dificilmente faria em um número solo. Enquanto a mulher é exaltada pelo apoio do homem, este tem a chance de demonstrar sua força física exigida para erguer a bailarina dando sustentação nos saltos e acrobacias. Essa noção do passo clássico é desconstruída por Loher ao propor uma dança diabólica no qual homem e mulher competem em igualdade, até que Olga se sobressai e, ao contrário do balé, a força física do homem torna-se irrelevante diante da soberania do discurso que a faz se destacar.

O poder da palavra, do discurso e a força do literário ganham a cena, fazendo com que o signo da palavra se destaque em meio às agressões físicas. A estrutura estética da peça reflete sobre a potência do literário e o valor da palavra. A fragmentação e a estrutura em série são elementos estéticos que aparecem apoiados no trabalho realizado com a palavra que compõe o discurso e que é amplamente discutida na peça em suas diversas funções, sendo atribuída a ela vultosas proporções. No teatro há diversos signos compondo uma semiologia que garante uma especificidade ao texto cênico. Em artigo sobre essa semiologia, Tadeusz Kowzan disserta sobre a riqueza da manifestação dos signos na arte do espetáculo. Tudo é signo na representação teatral, segundo Kowzan (2003), signos que se manifestam em um altíssimo grau de complexidade, de maneira simultânea estabelecendo relações de complementariedade ou ainda de contradição. A palavra, um

dos vários signos do teatro, está presente na maioria das manifestações teatrais e assume diferentes níveis: semântico, fonológico, sintático e até mesmo prosódico. Segundo Kowzan (2003), o signo da palavra detém diversas significações que podem mudar o seu valor de acordo com os eventos trabalhados no palco. Em *Olgas Raum* (1994) fica clara a importância do signo da palavra. Em uma primeira instância, ela recebe atenção especial por se tratar de uma peça de diálogos na qual as cenas vão acontecendo a partir do ponto de vista da protagonista, conforme ela vai interagindo dialogicamente com as demais personagens e dialogando, também, com o leitor através dos monólogos que revelam o interior da personagem.

A importância de narrar é mencionada em vários pontos da peça: como instrumento de sobrevivência e manutenção da memória, como arma contra a tortura física e como acalento diante do medo. Olga conta histórias para confundir o carrasco torturador, Filinto Müller, que usa da violência física para torturá-la. Ela desarma o opressor por meio de palavras como “covardia” e “fraqueza” cujo peso atinge Filinto, que esboça reação, mas somente física, já que as palavras chegam a lhe faltar diante das acusações de Olga. Trava-se, dessa forma, um embate entre a violência física e a violência das palavras.

A palavra transita do estatuto de arma a um “talismã”, um tesouro que a protagonista guarda em sua memória, protegendo-a dos inimigos e também operando como um alento que acalma a prisioneira Genny.

GENNY [...] Conta, Olga, me dá um talismã de palavras que ninguém possa tomar de mim. Palavras, para eu me esconder embaixo, como se fosse um manto, como uma floresta. Ninguém me encontra e eu vivo em segurança. Tenho medo, o medo já comeu um buraco na minha cabeça, já me anestesiou, nada mais me toca. Conta de novo, me fala de antigamente. (LOHER, 2004b, p.4).

A força e a violência da palavra sobrepõem a força e a violência físicas. O tratamento linguístico que Loher dá às peças, no caso, *Olgas Raum* (1994), é altamente elaborado e consegue suplantar a violência física. Em todas as cenas, a violência opera apenas no campo da sugestão, sendo abdicada em nome de uma narrativa psicológica visceral que sugere as agressões e não as mostra. A sutileza com que Loher relata o sofrimento de Olga caminha contra uma tendência contemporânea de exposição da violência, da dor e do corpo. A dramaturga opta por um outro caminho, uma nova abordagem da violência que dialoga com o psicológico e a sugestão negando o âmbito físico e explícito de uma ação. Uma das encenações da peça *Olgas Raum* (1994) não aderiu a essa linha de pensamento e recebeu críticas negativas. A montagem de Andreas Kriegenburg, em 1998, não foi

bem recebida pela crítica justamente por intensificar a violência física. O jornal alemão *Berliner Zeitung*, em um artigo publicado no mesmo ano da montagem, destaca que a encenação de Kriegenburg desperdiça o enfoque nas relações sutis de poder ao optar pela violência crua, tornando essas relações apenas acessórios em uma montagem superficial da qual ficam apenas os gritos assustadores da personagem Ana. Haas (2006) também menciona o fracasso da montagem de Kriegenburg, notando que o diretor não foi fiel ao texto de Loher e “auf ein abge-zirkeltes Ritual der Grausamkeit reduzierte”⁶ (p. 94).

As cenas de violência são sempre muito diluídas em meio a jogos linguísticos, além de serem entrecortadas pelos monólogos. Loher esfumaça essas cenas e deixa o leitor/espectador em dúvida sobre o desfecho das situações. Não é possível ter certeza se Olga foi violentada ou não, assim como não é possível ter certeza se Filinto realmente matou a própria esposa em um ritual de tortura. Realidade e ficção vão se misturando e os papéis vão se invertendo, torturador e torturado se revezam em um jogo discursivo intrigante. Ao final da cena *Pas de diable II*, por exemplo, quando Filinto relata como matou a sua esposa, ele demonstra estar claramente abalado e confuso, sintomas relatados por vítimas de torturas. Aparentando sinais de alucinação, Filinto confunde, em seu relato, a esposa e Olga, gerando uma ambiguidade entre as duas mulheres que se fundem, aterrorizando Müller.

No âmbito das micronarrativas femininas, em *Licht* (2002), Loher ressalta ainda mais a condição feminina ao abordar a história de Hannelore Kohl. De acordo com sua biografia, a senhora Kohl teve uma infância difícil durante a Segunda Guerra Mundial. Nascida em Berlim, mudou-se para Leipzig, onde o pai, Wilhelm Renner, era engenheiro na HASAG⁷ e membro do partido nazista. A infância de Hannelore foi marcada por fugas, experiências com ataques aéreos e situações traumáticas como quando fora violentada por soldados russos do Exército Vermelho e arremessada através de uma janela, resultando em fratura de várias vertebrae. Em 1948, aos quinze anos, conheceu Helmut Kohl em um baile em Ludwigshafen, com quem se casou em 1960. Kohl foi eleito chanceler da Alemanha em 1969 e Hannelore deu início à sua luta, cumprindo impecavelmente a função de primeira dama. Os vários traumas da infância acumularam uma pesada carga emocional e um grande impacto psicológico, além de dores físicas em virtude das fraturas que sofrera. Para combater essas dores, a senhora Kohl foi submetida a um rigoroso tratamento à base de penicilina que acarretou uma

6. Reduziu a um ritual de crueldade louco. (Tradução nossa).

7. *Hugo und Alfred Schneider Aktiengesellschaft Metallwarenfabrik* – indústria de metais fundada em 1863 em Leipzig e fabricante de armamento para o governo nazista, utilizando para isso trabalho escravo em grande escala.

doença rara, a sensibilidade extrema aos raios solares, causando-lhe fortes dores e queimaduras severas na pele. Em cinco de julho de 2001, Hannelore foi encontrada morta em sua casa em Ludwigshafen, vítima de um suicídio induzido por altas dosagens de analgésicos.

Segundo Haas (2006), *Licht* (2002) retrata uma senhora solitária se deteriorando na escuridão e fazendo um balanço de sua vida através de solilóquios. A Senhora da peça reflete sobre os acontecimentos marcantes de sua vida perpassada pela dor física e pela solidão imposta pela doença. Os filhos cresceram, o marido é ausente e as tarefas exteriores não podem mais ser realizadas em virtude da alergia aos raios solares. Essa Senhora é uma vítima da opressão patriarcal ao ocupar seu lugar de esposa fiel e mãe zelosa, responsável pela manutenção do lar e pelas aparições públicas ao lado do marido.

Loher não cita o nome Hannelore Kohl na peça, mas o enredo deixa claro se tratar dessa figura pública. A omissão do nome próprio reflete uma universalização do tema abordado pela peça, isto é, a situação de opressão sofrida pela personagem é aplicável em um contexto global afligindo inúmeras mulheres que abdicam de suas vidas e carreiras para a dedicação integral ao casamento e à maternidade. Loher aborda de maneira sutil esse massacre que acomete várias mulheres vítimas de exploração masculina, além de destacar como desfecho o abandono por elas sofrido por parte do marido e dos filhos. É importante reiterar que a dramaturga não está preocupada com fidelidade histórica, mas com o mais íntimo dos sentimentos e pensamentos dessa mulher que poderia ser qualquer mulher a viver em qualquer parte do globo.

Haas (2006) percebe na peça uma reflexão sobre a condição feminina e o conflito entre felicidade *versus* liberdade, aquela instância sendo negligenciada em virtude da falta desta. A opressão patriarcal, diz Haas (2006), gera vítimas que ocupam um lugar no lar junto à família, mas que abdica de suas próprias vontades. No caso de Hannelore, essa condição foi agravada pela doença que a ex-traditou do convívio comum. Em *Licht* (2002), a personagem encontra-se sozinha em casa, definhando na escuridão. O calor do verão queima a pele e causa dores a essa mulher que inveja até mesmo o nadar dos peixes no aquário, seres quer se tornaram suas únicas companhias.

A peça se inicia com a personagem observando um dia ensolarado na região do Reno e relembrando os dias em que podia abrir as portas e janelas para receber iluminação do sol. Hoje, a casa está fechada, as persianas abaixadas, fazendo com que seja sempre noite nessa casa. A escuridão e a sombra são metáforas usadas pela dramaturga para compor essa personagem tão amargurada. Faz-se

noite nas 24 horas do dia e faz-se noite na vida da Senhora, tanto que o seu único interlocutor é nomeado *Schatten*, uma espécie de alter ego ou de consciência que atua trazendo à tona momentos da vida dessa Senhora por meio de comentários narrativos que ligam os trechos aparentemente soltos da fala da primeira.

Na penumbra, a Senhora deseja nadar à noite, mas percebe o caráter ridículo e decadente da situação. Na casa, relembra os áureos momentos em que o jardim era verde e florido, a piscina estava cheia, o cachorro corria e latia e o interior da residência formava um harmônico conjunto bem decorado. No entanto, agora, o gramado está seco, sem flores e tão solitário quanto a Senhora que o observa, o cachorro morreu e o aquário deve ser desligado, pois a luz que dele irradia já se torna insuportável. O mesmo ocorre com a televisão que, em funcionamento, desencadearia uma nova crise alérgica. Os filhos se casaram e deixaram a casa, as férias de verão às margens do Wolfgangsee⁸ não mais ocorrem e a vida está restrita aos cômodos escuros daquela casa fria.

Quanto à vida pública, a Sombra descreve o árduo trabalho mecanizado realizado pela Senhora para manter o sorriso nos lábios durante os eventos políticos. É descrito o treinamento que ela faz em frente ao espelho ensaiando sorrisos falsos que ambicionam parecer amigáveis ao grande público. A Sombra intensifica esse trabalho mecânico de manter os lábios fechados e transmitir uma imagem de senhora respeitável e reservada, ao passo que também é preciso trabalhar a “espontaneidade compulsória” de um sorriso advindo de lábios coloridos artificialmente. Além dos sorrisos forçados, apertos de mãos gélidos, que quebram as articulações, fazem parte da rotina dessa mulher. Todo esse esforço para fazer cumprir os protocolos e a responsabilidade de acompanhar o marido que ocupa um alto cargo político.

Fica clara nas falas da Sombra a relação patriarcal na qual a Senhora deve cumprir um dever junto ao marido, dever que já fora predestinado a ela desde a infância. Em um trecho logo no início da peça, a Sombra narra um experimento cirúrgico no qual uma mulher, nos Estados Unidos, tem, literalmente, seu cérebro manipulado por médicos. No contexto da personagem *Frau*, trata-se de uma manipulação que incutiu em seu modo de vida o compromisso de servidão feminina, modelo disseminado desde os mais remotos tempos direcionando a mulher para a servidão e submissão. Loher relaciona essas duas falas como se o cérebro da Senhora já tivesse sido programado para essa função e, treinada para desempenhar tal papel, ela tenta manter a todo custo uma disciplina. A Senhora sente o peso do cargo do marido, a responsabilidade de estar atrás deste homem,

8. Lago na Áustria cuja região é uma atração turística na temporada de verão.

apoiando-o e, como ela própria diz, é muito importante e significativo “proteger as costas”⁹ dele. A Sombra interfere na fala da Senhora apontando para a necessidade desse dever disciplinar, fala que se coloca muito próxima à teoria de Foucault em *Vigiar e punir* (1987). Para Foucault (1987), o poder disciplinar envolve o controle de certas operações de corpo que produzem um homem funcional capaz de manter a sociedade capitalista. É exatamente o que afirma a Sombra:

Sie ist dazu da, eine Pflicht zu erfüllen, deren Notwendigkeit, deren unausweichlichen Grund vor langer Zeit jemand in ihrem Gehirn festgelegt hat. Ein Schaltkreis der Disziplin, die ihren Ursprung in festen bürgerlichen Grundsätzen hat, und an die sie sich krallt wie ein Äffchen an die Brusttitten seiner Mutter. (LOHER, 2002, p. 10).¹⁰

A Senhora foi programada para cumprir seu dever, disciplinarmente, de estar atrás do esposo político cumprindo protocolos e isso se tornou uma necessidade para ela, como o seio materno é necessário ao recém-nascido, metáfora que é aplicada na peça aos macaquinhos e à dependência das “tetas” da mãe, uma figura de linguagem que faz do comportamento animal um ícone da Senhora. Todo um discurso já incutido na mente dessa Senhora a controla e a mantém em “funcionamento” em uma relação de opressão. O discurso da Sombra garante esse efeito de programação, desprovido de questionamento, especialmente pelo fato de que a voz que o pronuncia parece distanciada dos fatos, objetivando as razões pelas quais a Senhora assim se comporta e evitando emitir juízos de valor, exceção para o termo “princípios sólidos burgueses”, cujos adjetivos revelam um parecer de quem os emite, ao estabelecer a classe da qual provêm os princípios.

Além da função de esposa, a Senhora deve cumprir sua função pública. Hannelore Kohl, em 1983, fundou o *Kuratorium ZNS*, uma fundação que apoia vítimas de acidentes afetadas por lesões no sistema nervoso central. Dez anos depois, ela fundou o *Hannelore-Kohl-Stiftung*. Em seu monólogo interior, a personagem da peça relembra como se tornou voluntária, exercendo sua função social e a Sombra satiriza dizendo que é uma forma de pedir esmolas em um alto nível. Através do trabalho social, ela desfruta de uma aparente liberdade, saindo dos bastidores da fama do marido, uma maneira de deixar a sombra e sair do ocultis-

9. Do termo em alemão *Rückenfreihalten*, sendo o verbo *freihalten* significa “proteger”, “guardar” e *Rücken*, o substantivo “costas”.

10. Ela está lá para cumprir um dever, cuja necessidade, cujo motivo inevitável, alguém fixou há muito tempo no cérebro dela. Um circuito da disciplina que se originou em princípios sólidos burgueses e à qual ela se agarra como um macaquinho se agarra às tetas da mãe. (Tradução nossa).

mo. No entanto, o voluntariado da Senhora é também uma forma de demonstrar engajamento e ocupar devidamente as funções de esposa de um político notório.

Enquanto ela se ocupa das causas sociais, ele se cerca de profissionais e especialistas políticos, reunidos em sessões de aconselhamentos. As imposições da sociedade patriarcal, mais uma vez, se fazem valer quando a Senhora é privada dos assuntos de maior relevância, a opinião dela é subestimada frente a tantos especialistas, restando a ela os assuntos domésticos e as atividades voluntárias dotadas de forte apelo midiático. Os pensamentos da Senhora levam o leitor a perceber que a participação ativa dela nos assuntos políticos é anulada, mesmo que ela demonstre amplo conhecimento. Restou a essa Senhora a publicação de um livro de receitas, dois volumes. Mesmo liderando uma organização filantrópica, mesmo conhecendo uma ampla gama temática e podendo arguir sobre assuntos diversos, fora-lhe renegada a função política, sendo-lhe concedido o seu devido lugar no ramo culinário. Tal fato tem forte referente na história de Hannelore Kohl, que também publicou seu livro de receitas *Kulinarische Reise durch deutsche Land* [Viagem culinária pela terra alemã] (1999).

Assim, a Senhora da peça esteve sempre à sombra do marido, da vida pública por ele imposta, dos cuidados com os filhos, da responsabilidade do lar e das causas sociais. Ironicamente, sua patologia acusa uma aversão à iluminação, ela que se acostumara à sombra metafórica de estar sempre em segundo plano, sempre “a dois passos atrás do marido”, convive com a sombra literal imposta pela hipersensibilidade à luz. Essa patologia de origem psicossomática e extremamente simbólica na história real de Hannelore Kohl é exacerbada na peça de Loher ao compor o enredo enxuto formado apenas por duas personagens e uma delas ser justamente a Sombra. Segundo Haas (2006), a Senhora é percebida através dos comentários feitos pela Sombra, o que faz com que ela se torne uma sombra de si mesma.

O que *Olgas Raum* (1994) e *Licht* (2002) têm em comum é o fato de trabalharem com a ficcionalização de duas personagens históricas, proporcionando ao leitor/espectador um vislumbre da vida privada de mulheres cuja vida pública já é conhecida. Loher, ao ficcionalizar essas histórias, ilumina os sentimentos mais íntimos das personagens, mostrando-as em momentos de aflição, medo, arrependimentos, além de focar na motivação pessoal de cada uma delas. No caso de Olga, sempre impulsionada pelo amor a Prestes, pelo sonho de rever a filha e a bravura que não a deixa se entregar e a motiva a lutar até o último momento; já no caso da Senhora de *Licht*, toda a motivação pela vida se exauriu, restando apenas a melancolia em virtude dos tempos já passados e da crescente escuridão que a aterroriza.

O olhar de Loher encontra-se voltado para o universo das subjetividades que emergem. Tanto *Olgas Raum* (1994) como *Licht* (2002) são construídas nos pilares das micronarrativas, quando a dramaturga coloca em cena mulheres fortes, personalidades históricas, esposas de grandes políticos e, ao reescrever a vida dessas mulheres, enfatiza o âmbito privado, o doméstico, o individual da trajetória de cada uma delas. Nem Luís Carlos Prestes, companheiro de Olga, nem Helmut Kohl, esposo de Hannelore, são focados nas peças, sendo que seus nomes não estão nem listados na página das personagens. Loher mostra que as metanarrativas são constituídas de micronarrativas, nesse caso, a micronarrativa feminina. Os homens, os grandes heróis nacionais, os monumentos históricos compõem as metanarrativas que, por sua vez, são constituídas por micronarrativas e, ao reescrever a história, Loher ilumina as mulheres que estão por trás das estátuas dos heróis. Dessa forma, são desconstruídos e subvertidos os conceitos de História, Memória e Política, já que as macronarrativas não se sustentam por si só, abrindo possibilidade para um composto de micronarrativas, que Loher explora com brilhantismo.

Referências

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- HAAS, Birgit. *Das Theater von Dea Loher: Brecht und (k)ein Ende*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2006.
- KOHL, Helmut. *Kulinarische Reise durch deutsche Land*. Munique: Zabert Sandmann Verlag, 1999.
- KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. Tradução de Isa Kopelman. In: GUINSBURG, J. et al (Org.). *Semiologia do teatro*. 2. edição. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 93-123.
- LOHER, Dea. *Das Leben auf der Praça Roosevelt*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2004a.
- _____. *Klaras Verhältnisse*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1999.
- _____. Licht. In: _____. *Magazin des Glücks*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2002. p. 9-28.
- _____. *O canto de Olga*. Tradução de Marcos Barbosa. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2004b.
- _____. *Olgas Raum*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1994.
- _____. *Unschuld*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2003.

REHMANN, Claudia. *Die implizite Täterschaft des Opfers am Beispiel der Theaterstücke Tötung und Olgas Raum von Dea Loher*. Munique: Grin Verlag, 2011.

SARRAZAC, J. P. (Org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WITTSTOCK, Uwe. *Nach der Moderne: Essay zur deutschen Gegenwartsliteratur in zwölf Kapiteln über elf Autoren*. Recklinghausen: Wallstein Verlag, 2009.

**CRÍTICA AO ETERNO FEMININO EM ANNE DE GREEN GABLES,
DE LUCY MAUD MONTGOMERY¹**

**CRITICAL TO THE FEMALE ETERNAL IN ANNE OF GREEN GABLES,
BY LUCY MAUD MONTGOMERY**

Mariana Passos RAMALHETE²

Samira da Costa STEN³

RESUMO: O livro *Anne de Green Gables*, de autoria de Lucy Maud Montgomery, cuja publicação original se deu em 1908, é considerado um clássico da literatura juvenil mundial, com traduções para as mais diversas línguas e adaptações para o cinema. No Brasil, o primeiro lançamento foi em 1939, circunscrito em uma coleção de livros chamada *Biblioteca das moças*, que tinha como objetivo sedimentar os “bons costumes” e cristalizar uma visão frágil e reducionista da mulher, restrita apenas ao âmbito doméstico e/ou romantizado. Considerando, todavia, o caráter subversivo da protagonista Anne Shirley, essa produção literária destoa de muitos livros da coleção mencionada e direciona uma crítica perspicaz a uma sociedade marcadamente machista. Este trabalho, portanto, apresenta proposições quanto à quebra de expectativas de uma obra inserida em um contexto social, cujo primado estabelecia, e ainda estabelece, a manutenção e/ou constituição do comportamento da mulher vassalo aos dogmas patriarcais. Para tanto, o diálogo será erigido a partir das reflexões de Simone de Beauvoir em *O segundo sexo: fatos e mitos* (1970), especificamente na diatribe ao eterno feminino, a fim de se ponderar sobre uma obra literária que vai de encontro ao confinamento de mulheres à lógica da inferiorização.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Juvenil. Leitura Literária. Eterno feminino.

ABSTRACT: The book *Anne of Green Gables*, authored by the Lucy Maud Montgomery, whose original publication was given in 1908, is considered a classic of world youth literature, with translations for the most diverse languages and adaptations for the cinema. In Brazil, the first release was in 1939, circumscribed in a collection of books called the *Girls' Library*, which aimed to seduce “good customs” and crystallize a fragile and reductionist view of women, restricted only to domestic and / or romanticized site. Considering, however, the subversive character of the protagonist Anne Shirley, this literary production differs from many books of the mentioned collection and directs an insightful critique of a strongly macho society. This paper, therefore,

1. Parte deste trabalho foi apresentado na XIX edição do Congresso de Estudos Literários da Ufes, em Vitória, realizado nos dias 20 e 21 de novembro de 2017, cuja temática contemplada foi “Literatura e Artes, Teoria e Crítica feitas por Mulheres”.

2. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: marianaramalhete@yahoo.com.br.

3. Pedagoga da Prefeitura Municipal de Serra/ES (PMS) e Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: samira.sten@hotmail.com.

presents propositions regarding the breaking of expectations of a work inserted in a social context, whose primacy established, and still establishes, the maintenance and / or constitution of the woman's behavior vassal to patriarchal dogmas. In order to do so, the dialogue will be based on the reflections of Simone de Beauvoir in *The second sex: facts and myths* (1970), specifically in the diatribe to the feminine eternal, in order to consider a literary work that goes against the confinement of women to the logic of inferiorization.

KEYWORDS: Youth Literature. Literary Reading. Eternal Feminine.

Considerações Iniciais

O livro *Anne de Green Gables*, de autoria da escritora canadense Lucy Maud Montgomery, cuja publicação original se deu em 1908, é considerado um clássico da literatura juvenil mundial. Pouco conhecida em solo brasileiro, essa obra literária teve traduções para as mais diversas línguas, inspirou a criação de várias outras produções, tais como espetáculos teatrais, animações, filmes e séries televisivas. Mais recentemente (2017), houve a inclusão de seu enredo adaptado para uma série exibida em uma provedora global de filmes e séries de televisão, cuja qualidade da abordagem contribuiu para maior visibilidade da obra.

No Brasil, o primeiro lançamento do livro foi em 1939, circunscrito em uma coleção de livros chamada *Biblioteca das moças*, que tinha como objetivo sedimentar os “bons costumes” e cristalizar uma visão frágil e reducionista da mulher, restrita apenas ao âmbito doméstico e/ou romantizado. Considerando, todavia, o caráter subversivo da protagonista Anne Shirley, essa produção literária destoa de muitos livros da coleção mencionada e direciona uma crítica perspicaz a uma sociedade machista e falocêntrica.

Pautadas em uma abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico-documental, objetivamos, a partir da exposição de fragmentos do livro supracitado, discutir as proposições quanto à quebra de expectativas de uma obra inserida em um contexto social, cujo primado estabelecia, e ainda estabelece, a manutenção e/ou constituição do comportamento da mulher vassalo aos dogmas patriarcais.

Para tanto, o diálogo será erigido a partir das reflexões de Simone de Beauvoir em *O segundo sexo: fatos e mitos* (1970), especificamente na diatribe ao *eterno feminino*, a fim de se ponderar sobre uma obra literária que vai de encontro ao confinamento de mulheres à lógica da inferiorização.

Anne de Green Gables: leitura e subversão

O livro que narra a história da protagonista Anne Shirley começa com um evento inusitado. As personagens Marilla e Matthew são irmãos que vivem juntos na fazenda, em um lugar chamado Green Gables. Solteiros e sem filhos, sentem as marcas oriundas do tempo e do trabalho excessivo que a bela propriedade rural exige. Após um acordo, eles resolvem adotar um menino para o auxílio nas atividades laborais dessa fazenda. Uma vizinha, que se dirige ao orfanato, encarrega-se de realizar os trâmites para a adoção. Dias depois, Matthew busca o menino na estação de trem. No local, ao contrário, encontra, surpreendentemente, Anne. Ele, sem saber o que fazer para resolver o imbróglio, tendo em vista a felicidade avassaladora da menina ao vê-lo, decide levá-la para casa. Mesmo com uma inicial e veemente hesitação de Marilla em adotar uma menina, os irmãos se rendem aos encantos de uma garota inteligentíssima, tagarela, ruiva e com sardas, características físicas exploradas inclusive na capa de duas edições do livro, conforme se observa a seguir.

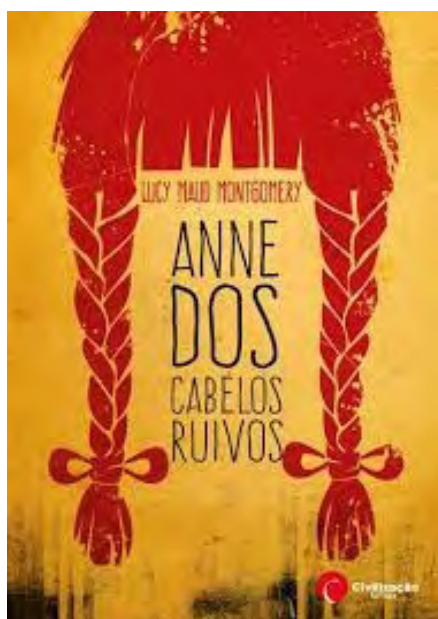


Figura 1 - Imagem de uma das edições brasileiras de Anne de Green Gables.
Fonte: www.skoob.com.br.



Figura 2 - Imagem da edição portuguesa de Anne de Green Gables. Nessa edição, o título foi alterado.
Fonte: www.skoob.com.br.

O enredo contempla a desconfiança inicial de todos à volta de Anne, as peripécias e a notoriedade da menina na escola, os pequenos e engraçados enganos cometidos nos afazeres domésticos, a amizade nutrida por Diana, a tagarelice, o amor pela leitura, a capacidade de apreciação das singelezas e delicadezas do dia a dia e a sinceridade que, por vezes, a prejudica em determinadas situações.

Além disso, mostra-se quão nociva é a imposição de padrões de beleza, pois, ao desejar ser bonita conforme os moldes estéticos da época, Anne é alvo daquilo que Simone de Beauvoir, anos mais tarde, nomeou como *eterno feminino*, conceito brevemente discutido nos parágrafos a seguir.

A filósofa não utiliza eufemismos. Segundo a pesquisadora, ao longo da história, os que se voltaram contra seus algozes receberam seus despojos ao vencer as lutas; a mulher, porém, nada conquistou: o que recebeu foi sempre lhe dado pelo homem. Essa condição de vassalagem constitui-se mote da obra *O segundo sexo*. Segundo a autora, ao contrário dos negros, judeus ou proletários, a mulher foi impedida de voltar-se contra seu opressor, pois os laços que os unem não se comparam a nenhum outro, e não sem efeito a submissão da mulher se perpetuou a instaurar uma lógica do eterno feminino (BEAUVOIR, 1970).

Para Beauvoir (1970), a suserania do homem lhe outorga prestígios sociais e econômicos que a mulher nunca desfrutou e, quando os alcança, são sempre tributários do homem, o qual lhe cobre de elogios, acorrentando-a às eternas manifestações de sua feminilidade, sob a promissória de ser mulher. Essa dualidade entre homem e mulher é reflexo de uma alteridade social. Esse outro é o estrangeiro, o estranho, aquele que não somos, que por extensão mais afasta que aproxima. Essa distância, por conseguinte, marca as relações de diferença entre os sexos.

A condição de subordinação da mulher e a supremacia do homem foi construída sob alicerces discursivos que, promulgados pelas vozes de filósofos, escritores, sábios e legisladores, demonstraram “[...] que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra” (BEAUVOIR, 1970, p. 17). A “imbecilidade e a fragilidade” desse sexo foram invocadas por códigos romanos, a fim de proteger direitos masculinos, pois toda estrutura social ao longo da história se organizou para promover e estabelecer a mulher como o “outro”, incapaz de se defender, de se proteger, de pensar ou mesmo ter voz; impondo sobre ela contínua vigilância e liderança de seu suserano: o homem.

Essa arbitrariedade imposta à mulher começou a ruir a partir do século XVIII, quando “[...] Diderot, entre outros, esforça-se para demonstrar que a mulher é, como o homem, um ser humano” (BEAUVOIR, 1970, p. 18) e foi somente no século XIX, consoante a autora, que se instauraram reivindicações femininas mais robustas quanto à melhoria de suas condições de trabalho. Todavia, sua emancipação ou libertação constitui-se ameaça à burguesia, vistos possíveis abalos à estabilidade da propriedade privada. Por isso, é inegociável e perspicaz a necessidade de manter a mulher como a provedora dentro da família burguesa. Perpetuam-se o subjugo e a submissão; perpetua-se, assim, o *eterno feminino*.

Essa relação de correspondência entre a mulher e as expectativas produzidas pelos discursos masculinos absorvem-na socialmente, dissolvendo toda a possibilidade de superação de sua condição de vassala, impondo-lhe um estado fictício de dependência emocional, social e econômica do homem. Beauvoir (1970) define, então, o *eterno feminino* como a obrigação da mulher ser “realmente uma mulher”, isto é, “[...] frívola, pueril, irresponsável, submetida ao homem” (1970, p. 19). Tais aspectos exigem da mulher uma conduta social idêntica, cujo fim único seja a manutenção da ordem estabelecida por seu colonizador e opressor.

Manter essa estrutura tão dissolvente, que inferioriza a mulher e perpetua uma lógica de sua incapacidade, conserva, também, intactos os ideais da burguesia conservadora, a qual reconhece na liberdade da mulher a dissolução da propagação de seus interesses. Entretanto, a autora indica um caminho para fugir das querelas que insistem em manter ambiguidades entre igualdade, superioridade ou inferioridade, já que defende que “[...] precisamos recusar as noções vagas de superioridade, inferioridade, igualdade que desvirtuam nossas discussões e reiniciar do começo” (BEAUVOIR, 1970, p. 22).

Essa escritora existencialista não encerra sua obra nas questões de felicidade da mulher, mas nas armadilhas discursivas que as abarrotam de obrigações, afazeres e aspectos supérfluos que asseguram a permanência de um modo de ser feminino, pois:

[...] o projeto do homem não é repetir-se no tempo, é reinar sobre o instante e construir o futuro. Foi a atividade do macho que, criando valores, constituiu a existência, ela própria com valor: venceu as forças confusas da vida, escravizou a Natureza e a Mulher. (BEAUVOIR, 1970, p. 82).

O engendramento de aspectos históricos, sociais, econômicos e biológicos encerraram a mulher em uma condição de oprimida, escravizada, vassala e tutelada do homem. E contra ela pesou a força opressiva de um sistema patriarcal e senhoril, o que diminuiu sua capacidade de superação da condição de colonizada, visto que, “[...] a sociedade sempre foi masculina; o poder político sempre esteve nas mãos dos homens” (BEAUVOIR, 1970, p. 90):

Assim, à existência dispersa, contingente e múltipla das mulheres, o pensamento mítico, opõe-se o Eterno Feminino único e cristalizado; se a definição que se dá desse Eterno Feminino é contrariada pelas mulheres de carne e osso, estas é que são erradas. Declara-se que as mulheres que não são femininas e não que a Feminilidade é uma entidade. (BEAUVOIR, 1970, p. 297).

Ao se instaurar o discurso do eterno feminino pelas representações de musa, virgem, prostituta, deusa, mãe, bela, fêmea viril, moça casta, sogra, madrasta má, entre outras, fortificaram-se os grilhões da mulher, todavia “[...] nenhuma essência define de uma vez por todas a mulher; a ideia de um ‘eterno feminino’ parece pedante e ridículo” (BEAUVOIR, 1970, p. 283).

As reflexões de Beauvoir (1970) foram publicadas originalmente em 1949, mais de quatro décadas após a publicação do livro *Anne de Green Gables* (1908). No entanto, a obra de Montgomery (2009), na voz de Anne, parece antecipar o quão “pedante e ridículo”, opressor, injusto e algoz são os grilhões do eterno feminino. Tal aspecto pode ser comprovado em alguns exemplos dispostos nos excertos comentados a seguir.

Sabemos que a Igreja contribuiu muitíssimo para a perpetuação da mulher no estereótipo da fragilidade e da submissão. No fragmento adiante, a oração de Anne parece tomar outro viés:

Misericordioso Pai celestial. A Vós agradeço pela Vereda Branca do Deleite, o Lago de Águas Cintilantes, Bonny e a Rainha da Neve. Por eles, sou extremamente grata. E essas são todas as bênçãos de que consigo me lembrar agora e pelas quais tenho a agradecer. Quanto às coisas que desejo, são tantas que levaria muito tempo para enumerar todas elas, por isso só mencionarei as duas mais importantes. Por favor, permita que eu fique em Green Gables e, por favor, que eu seja bonita quando crescer.
Atenciosamente, ANNE SHIRLEY. (MONTGOMERY, 2009, p. 42).

Zolin (2009, p. 224) destaca que “[...] não existe absolutamente uma essência feminina, responsável pela marginalidade da mulher; existe apenas o que ela [Beauvoir] chama de situação da mulher [...]”. Contra esta ideologia, que enrijece o eterno feminino, destacamos a contribuição da literatura ao romper com estes tendenciosos discursos de superioridade do homem ante a mulher, os quais são alicerçados ora pela ciência, ora por valores impelidos pela religião (ZOLIN, 2009). Assim, mesmo que haja uma tentativa de adequar a protagonista à **lógica** da docilidade e da subserviência, ou seja, à **doutrinação cristã imposta por Marilla** e pela comunidade local de Avonlea, há certo tom de ironia no tratamento dado ao “Pai celestial”, como se este fosse apenas um destinatário de uma carta corriqueira.

O embate de Anne com a Sra. Rachel, uma vizinha fofoqueira e indiscreta, é outro aspecto que merece menção. Após depreciar cruelmente as características físicas de Anne, a confirmar que “O ideal da beleza feminina é variável; mas certas exigências permanecem constantes” (BEAUVOIR, 1970, p. 199), a senhora recebeu como resposta uma atitude inesperada:

Anne “foi lá”, mas não exatamente como a sra. Rachel esperava. De um salto, ela atravessou a cozinha e colocou-se diante da sra. Rachel, com o rosto rubro de raiva, os lábios trêmulos e todo o seu corpo esguio a tremer dos pés à cabeça.

– Odeio você – ela gritou, com voz abafada, batendo o pé no assoalho. – Odeio, odeio, odeio você – e uma batida mais forte acompanhou cada declaração de aversão.

– Como ousa dizer que sou magra e feia? Como ousa dizer que sou ruiva e sardenta? Você é uma mulher rude, mal-educada e insensível!

– Anne! – exclamou Marilla, consternada.

Anne, porém, continuou a encarar a sra. Rachel impavidamente, de cabeça erguida, olhos flamejantes e punhos cerrados, exalando nuvens de indignação. (MONTGOMERY, 2009, p. 50).

Os padrões de beleza até hoje são erigidos pelo critério da exclusão. Culturalmente, privilegiam-se os olhares e os ditames masculinos, uma vez que, nessa perspectiva, as mulheres devem ser vistas como acessórios, como meros adornos, que ficam mais apresentáveis quando se encaixam em certos arquétipos. As críticas em relação às características físicas de Anne dão legitimidade a esses padrões, uma das nuances do *eterno feminino*, já denunciadas por Beauvoir (1970). No entanto, se por um lado a passagem demonstra a crueldade dessa imposição, por outro, reforça a autonomia, coragem de uma menina em sua autodefesa.

Outro exemplo que pode ser citado é o episódio de Gilbert Blythe, um garoto famoso na escola de Avonlea:

Gilbert Blythe não estava acostumado a fazer tanta força para uma menina olhar para ele, e tudo em vão. Ela tinha de olhar para ele, aquela tal de Anne, de cabelos ruivos, queixinho afilado e olhos grandes, incomparáveis aos de qualquer outra menina da escola de Avonlea. Gilbert atravessou o corredor, segurou a ponta da trança ruiva e comprida de Anne, esticou o braço e disse, num sussurro agudo:

– Cenoura! Cenoura!

Anne o encarou com a vingança nos olhos. Fez mais do que encarar. Ficou de pé num salto, com sua esplêndida fantasia irremediavelmente arruinada. Lançou um olhar indignado para Gilbert, mas a faísca de raiva em seus olhos foi logo extinta por lágrimas igualmente raivosas.

– Seu malvado, seu abominável! – exclamou, irascível.

– Como se atreve?

E então... Pá! Anne deu com sua lousa na cabeça de Gilbert e a rachou – a lousa, não a cabeça – de cima a baixo. (MONTGOMERY, 2009, p. 80).

Evidenciamos uma protagonista humana: com temperamento forte, longe da perfeição das princesas dos contos de fadas. A reação de Anne pode, à primeira vista, soar como um ato de impaciência e de descontrole. No entanto, optamos por “analisá-la” como mais um exemplo das consequências das pequenas vilezas tão recorrentes nas escolas, como uma demonstração de autodefesa, de recusa ao estereótipo de fragilidade. Além disso, como evidenciado no fragmento, o menino Gilbert estava muito acostumado a ser o centro das atenções, tanto pela beleza como pela inteligência. Ser ignorado por Anne foi uma afronta e, assim, ele optou por um ato ofensivo, a fim de requerer a atenção – típica atitude machista. Em outras palavras, quando Gilbert se sentiu ameaçado, só restou, ofuscado e empalidecido, ultrajar a protagonista. Nesse sentido, Beauvoir afirma que:

Para todos os que sofrem de complexo de inferioridade, há nisso um linimento milagroso: ninguém é mais arrogante em relação às mulheres, mais agressivo ou desdenhoso do que o homem que duvida de sua virilidade. Os que não se intimidam com seu semelhante mostram-se também muito mais dispostos a reconhecer na mulher um semelhante. (BEAUVOIR, 1979, p. 19).

Ao supor que sua virilidade possa estar ameaçada ante a uma mulher inteligente, o homem que não a vê como semelhante reage agressivamente contra ela, exatamente como Gilbert. Nessa dimensão de reconhecimento do semelhante e inferioridade atribuída à mulher, Beauvoir (1979, p. 19), ao refletir sobre o *ser*, lembra que não se deve tomá-lo em sentido substancial, mas em sentido dinâmico, hegeliano, pois “[...] *ser* é ter se tornado, é ter sido feito, tal qual se manifesta”. A filósofa afirma, ainda, que, “[...] as mulheres, em seu conjunto são inferiores aos homens, isto é, sua situação oferece-lhes possibilidades menores: o problema consiste em saber se este estado de coisas deve perpetuar-se” (BEAUVOIR, 1979, p. 19). Logo, contra essa lógica de perpetuação do *status quo*, é que Anne Shirley, órfã e menina, luta não só contra manifestações sociais arbitrárias, mas, sobretudo, contra os limites socialmente construídos e impostos a ela.

Sobre a questão da importância da leitura na vida de Anne, tanto para o repertório lexical da menina, como para sua fértil imaginação e maneira poética de enxergar a vida, a passagem do livro *Ben Hur* é um exemplo que merece atenção:

Eu quis contar para você, Marilla, pode acreditar, mas esqueci. Ontem de tarde, a srta. Stacy me pegou lendo Ben Hur na escola, quando eu devia estar estudando minha história do Canadá. Foi Jane Andrews quem me emprestou o livro. Eu o estava lendo na hora do almoço, e estava justamente no pedaço da corrida de bi-

gas quando os alunos voltaram para a sala de aula. Teria sido uma loucura ficar sem saber como a corrida terminou – mesmo se eu tivesse certeza de que Ben Hur ganharia, porque não seria uma justiça poética se não ganhasse –, então abri o livro de História em cima da tampa da carteira e enfiei Ben Hur entre a carteira e meus joelhos. Parecia que eu estava estudando a história do Canadá, sabe, enquanto eu estava me deleitando com Ben Hur o tempo todo. Eu estava tão interessada no livro que nem percebi quando a srta. Stacy se aproximou entre as carteiras até que, de repente, levantei os olhos e lá estava ela olhando para mim, de um modo tão repreensivo. Você não imagina como fiquei envergonhada, Marilla, principalmente quando ouvi as risadinhas de Josie Pye. A srta. Stacy não disse uma única palavra, mas levou Ben Hur com ela. Durante o recreio, ela ficou na sala e conversou comigo. Ela disse que eu havia errado em dois aspectos: primeiro, que eu estava usando um tempo que deveria ser gasto com meus estudos; segundo, que eu estava enganando a minha professora quando fingia que estava lendo o livro de História enquanto, na verdade, lia um romance. (MONTGOMERY, 2009, p. 164).

Não podemos deixar de mencionar a contemplação da questão das regras escolares como algo jocoso e alvo de críticas, ou seja, para Anne ler um romance na escola, precisou tê-lo feito furtivamente. No entanto, para além do que é claramente visível e risível, enfatizamos a intimidade de Anne com a literatura. Uma evidência de que, para a contestação de tantas nuances do *eterno feminino*, que subjuga mulheres mundo afora, a perspicácia e a inteligência são fatores muito mais importantes que a aparência física.

Por fim, trazemos à baila também o Clube de Histórias.

E foi assim que o Clube de Histórias nasceu. No início, limitou-se a Diana e Anne, mas logo foi ampliado para incluir Jane Andrews e Ruby Gillis, e mais uma ou duas outras meninas que sentiam que sua imaginação necessitava de cultivo. Nenhum menino foi admitido no Clube – apesar de Ruby Gillis opinar que a admissão de meninos o tornaria mais excitante –, e cada membro tinha de produzir uma história por semana.

– É extremamente interessante – contou Anne para Marilla. – Cada menina lê sua história em voz alta, e depois a discutimos. [...] Cada uma escreve sob um pseudônimo. Mine é Rosamond Montmorency. Nós todas escrevemos muito bem. Ruby Gillis é um pouco sentimental. Ela coloca beijos e abraços demais nas suas histórias, e você sabe que demais é pior do que muito pouco. Jane nunca coloca beijos e abraços porque se sentiria ridícula demais quando tivesse de ler em voz alta. As histórias de Jane são extremamente sensatas. E Diana coloca assassinatos demais nas dela. Ela diz que

não sabe o que fazer com as pessoas a maior parte do tempo, então as mata para livrar-se delas. Geralmente preciso dizer o assunto sobre o qual terão de escrever, mas isso não é difícil porque eu tenho milhões de ideias...

– Eu acho que esse negócio de contar histórias é a maior tolice de todas até hoje – disse Marilla num tom de voz zombeteiro. – Vocês vão botar um monte de besteiras nas suas cabeças e ocupar um tempo que deveria ser usado para estudarem suas lições. Ler histórias já é ruim, mas escrevê-las é pior ainda. (MONTGOMERY, 2009, p. 144).

Consoante Lajolo (2000, p. 106), distintos imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos que representam os desejos, os impasses e as utopias de uma sociedade estão presentes na literatura: “[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente. Mesmo que nunca vá escrever um livro, ele precisará ler muitos”.

A voz repressora e sarcástica de Marilla coaduna com uma versão amplamente difundida de que a leitura literária é uma tolice, é algo perigoso e que leitores são pessoas absortas em seu próprio mundo, que são viajantes. No entanto, mais uma vez ressaltamos a notabilidade da obra ao fazer inúmeras menções à importância da leitura literária. O *Clube de histórias* fundado por Anne, fora dos cerceamentos do contexto escolar, é ousado, uma vez que proíbe a entrada de meninos e subverte a normatividade da supremacia adulta na criação literária. Trata-se de um clube que demonstra a criatividade, a inventividade e o poder questionador de meninas fomentado pela leitura. Questionador de preceitos, normas e de verdades tão engenhosamente pré-estabelecidas.

Conforme Chatagnier (*apud* Cabral e Díaz, 2014, p. 19) “[...] as meninas devem ser mais fracas, passivas e dependentes, pois desde pequenas são mantidas em casa, presas àquilo que é doméstico, ao passo que os meninos se aventuram no ambiente externo”. No entanto, Anne Shirley, conforme pode ser observado, não se mostra disposta a fazer concessões a certas regras. O livro de Lucy Maud Montgomery, ao atribuir à figura intrépida da personagem Anne uma conduta não condescendente, em um contexto ainda marcadamente patriarcal, desnuda discursos machistas e falocêntricos, que insistem impor à mulher um comportamento subserviente.

Diante dos breves exemplos circunscritos neste trabalho (crítica à Igreja, às normatividades estéticas, à voz inferiorizante masculina e aos dogmas escolares, e, além disso, o reconhecimento da importância da leitura literária), ratificamos que a obra *Anne de Green Gables* destoa de um contexto social atrelado aos ditames

falocêntricos e patriarcais. Nessa direção, Lucy Maud Montgomery, por meio de sua estética literária, estimula mudanças ao desvelar convenções e mentalidades arraigadas na sociedade. Sua obra se opõe à perpetuação do *eterno feminino*, porque, decididamente, lança luz a comportamentos que negam o instituído e, por conseguinte, fortalecem as conquistas históricas das mulheres do início do século XX.

A realidade impregna à mulher obrigações alicerçadas sob a égide da permanência de um modo de ser feminino. E Beauvoir, astutamente, afirma que a “[...] humanidade não é uma espécie animal: é uma realidade histórica” (BEAUVOIR, 1970, p. 72). Se a realidade é histórica, com Anne Shirley, vemos que a subversão é possível.

Considerações Finais

A partir do diálogo com Beauvoir (1970), afirmamos a conveniência da conservação do mito do eterno feminino ao longo do tempo. Afinal, esse mito se sustentou ao lado das ambições masculinas, visando a empalidecer quaisquer possibilidades de se revelar genialidade, força e inteligência da mulher, a fim de privá-la do alcance da autonomia e da liberdade. Nessa perspectiva, Parry (2009, p. 213) observa que, “Ironicamente, e apesar da enorme popularidade de todos os seus livros, depois da década de 1920, L. M. Montgomery foi ignorada pelos críticos e somente foi reconhecida como uma escritora canadense importante após 1970”. Parry (2009) ainda acrescenta que esse reconhecimento tardio se deu pela curiosidade em saber quais eram os motivos que fomentavam a empatia dos leitores pelas personagens criadas por Montgomery. Questionava-se, assim, o porquê de certas personagens serem tão queridas e, ao mesmo tempo, deixadas ao limbo durante décadas pela crítica especializada. O silenciamento direcionado à produção de Lucy Montgomery, portanto, é mais um exemplo do (voraz) alcance do eterno feminino.

A liberdade da mulher se dará à medida que esse mito for negado, isto é, só se “[...] negando a mulher se pode ajudar as mulheres a se considerarem seres humanos” (BEAUVOIR, 1970, p. 244). Nesse sentido, ao se verificar as características de Anne Shirley, uma personagem que adota uma perspectiva muito crítica e sincera em relação ao mundo que a cerca, podemos ver a tentativa da autora, mesmo que o conceito ainda não tenha sido formulado, de negar a mulher nos moldes reducionistas e sufocantes do *eterno feminino*.

Essa característica peculiar de Anne, sobretudo propiciada pelas leituras de literatura, permite que a protagonista seja desvencilhada dos parâmetros con-

vencionais das literaturas infantil e juvenil da época. O livro *Anne de Green Gables*, escrito há mais de 100 anos, situou-se clara e veementemente na contramão das ideias machistas tão dominantes no início do século XX (e até hoje).

No Brasil, durante muito tempo, as obras direcionadas às crianças e adolescentes resguardaram um caráter moralizador e pedagogizante. O livro analisado, porém, mostra outra vertente. Ainda que inicialmente circunscrito na coleção *Biblioteca das moças*, contraria, subverte, desacata. Contesta, inclusive, as levianas exigências de um mundo patriarcal, adultocêntrico, que silencia crianças e, muitas vezes, reduz a mulher ao mundo do consumo e dos afazeres domésticos. Ao ser reprimida e questionada por sua ousadia e persistência nos estudos, Anne Shirley retruca: “Eu vou florescer” (MONTGOMERY, 2009, p. 465). A personagem mostra, com irreverência, sardas, magreza e cabelos ruivos, na contramão da realidade criticada por Beauvoir (1970), a possibilidade de insubordinação também por meio da leitura: floresçamos também nós.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 309 p. Tradução De Sérgio Milliet.

CHATAGNIER, J. C. *O gênero em questão: crítica e formação nos Bildungsromane The secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd e Sapato de salto, de Lygia Bojunga. São José do Rio Preto: 2014, 186f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2014, p. 10-72.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000. 112 p.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Anne de Green Gables*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 480 p. Tradução de Maria do Carmo Zanini, Renée Eve Levié. (EDIÇÃO BRASILEIRA).

_____. *Anne dos cabelos ruivos*. Porto: Civilização Editora, 2014. 368 p. Tradução de Olin-da Gomes Fernandes. Coleção Vício dos Livros. (EDIÇÃO PORTUGUESA).

PARRY, Caroline. *Lucy Maud Montgomery / Caroline Parry*. In: MONTGOMERY, Lucy Maud. *Anne de Green Gables*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 210-213.

A VOZ DO SUBALTERNO NO CONTO "A HISTORIADORA OBSTINADA" DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

THE SUBALTERN'S VOICE IN THE TALE "THE OBSTINATE HISTORIAN" OF CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Idemburgo Pereira Frazão FÉLIX¹

Simone Campos PAULINO²

RESUMO: O presente artigo busca refletir, a partir do conto "A historiadora obstinada", da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, sobre a questão da voz da mulher subalterna e da sublimação e da retomada da cultura no pós-colonialismo. O conto publicado em 2017, no livro *No seu pescoço*, aponta para a discussão sobre a necessidade da criação de um lugar de fala e também sobre a quem é dado o "direito" de falar e ser ouvido. Nortearíamos a questão da subalternidade utilizando reflexões contidas do livro *Pode o subalterno falar?* (2010), da escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak; a questão da autoridade do discurso através de *A ordem do discurso* (1999), de Michel Foucault, e a problemática do sujeito colonizado através de *O local da cultura*, de Homi Bhabha (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Subalternidade. Pós-colonialismo. Cultura.

ABSTRACT: This article tries to reflect, from the short-story "The Headstrong Historian", by Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, on the question of the voice of the subaltern woman and the sublimation and the resumption of the culture in the postcolonialism. The story, published in 2017 in the book *The thing around your neck*, points to the debate on the need to create a place of speech and also on whom is given the "right" to speak and be heard. We will address the issue of subalternity using reflections from the book *Can the Subaltern Speak?* (2010) by the Indian writer Gayatri Chakravorty Spivak; the question of the authority of discourse through Michel Foucault's *The Order of Discourse* (1999) and the problematic of the subject colonized through Homi Bhabha's *The Location of Culture* (1998).

KEYWORDS: Subalternity. Postcolonialism. Culture.

1. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - FUNADESP/UNIGRANRIO; Líder do grupo de pesquisa - CNPq - Margens da Literatura. Doutor em Literatura Comparada, pela UFRJ (2000). Professor da graduação em Letras, do PPG em Humanidades, Culturas e artes, da UNIGRANRIO (Mestrado e Doutorado). Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: professorifrazao@unigranrio.edu.br.

2. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), mestra em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutoranda do programa de Humanidades, culturas e artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), bolsista da CAPES/PROSUP e participante do Grupo de pesquisa Margens da Literatura - Literatura das margens - CNPq. Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: simone.paulino@gmail.com.

Introdução

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, autora de livros como *Meio Sol Amarelo* e *Americanah*, é reconhecida por sua postura declaradamente feminista. Na prestigiada palestra, “Todos devemos ser feministas”, disponível no TED (*Technology, entertainment, design*) e publicado no formato impresso, no Brasil, pela Companhia das Letras, com o título *Sejamos todos feministas* (2015), a autora faz uma definição própria do feminismo e se autodeclara como “feminista feliz e africana, que não odeia homens, e que gosta de usar batom e salto alto para si mesma, e não para os homens” (p. 15-16).

O trecho acima ressalta não apenas uma postura feminista, mas para além disso, uma postura feminista que se entrelaça com a identidade negra e pós-colonial, uma vez que, ao definir o que é “feminista”, a autora se posiciona como mulher negra e nigeriana. Além disso, Adichie desconstrói a visão que opõe homens e mulheres quando se fala sobre feminismo.

Diante do exposto, a autora se alinha com a terceira onda do feminismo que é marcada por uma demanda interseccional e não vê as mulheres como um grupo homogêneo, mas o compreende como um grupo heterógeno, no qual mulheres negras, subalternas possuem demandas e reivindicações diferentes das mulheres brancas de classes e/ou das classes mais elevadas da sociedade.

Na composição musical “Fawless”, a cantora norte-americana Beyoncé cita diversas partes da palestra de Adichie, pondo em questionamento a construção social dos papéis de gênero. Entrevemos, portanto, que a autora nigeriana é uma das vozes mais expressivas do feminismo contemporâneo e, também, da literatura africana atual. Tendo sua vida e educação divididas entre a Nigéria e os Estados Unidos, a autora trouxe a questão da cultura africana – principalmente da Igbo, à qual pertence – e também da mulher pós-colonial para suas narrativas ficcionais.

Mestra em Escrita Criativa pela Universidade John Hopkins, Baltimore e mestra, também, em Estudos Africanos pela Universidade de Yale, Adichie tem sob o título *No seu pescoço* o seu primeiro livro de contos. Com 12 narrativas que, em sua maioria, tem o protagonismo de mulheres nigerianas, alguns contos refletem a angústia daqueles que deixaram o país e foram viver nos Estados Unidos, outros expressam o sofrimento dos que ficaram e tiveram que conviver com a guerra civil. A autora apresenta uma postura crítica em todos os contos, levando o leitor a uma intensa reflexão sobre cultura, diáspora e o lugar da mulher. Para o presente artigo, escolhemos o último conto do livro, o único situado no passado, mas que ainda assim questiona o tempo presente.

No conto intitulado “A historiadora obstinada”, o narrador heterodiegético conta, em terceira pessoa, a história de Nwamgba que, mesmo diante a imposição dos pais, escolhe o próprio marido: Obierika. A família do esposo, entretanto, é atormentada por uma maldição, e a protagonista sofre diversos abortos espontâneos até, por fim, nascer Anikwenwa, o primeiro e único filho do casal. O marido morre pouco depois e deixa Nwamgba no meio de uma disputa com a família dele: os primos do falecido exigem as posses deixadas. Nwamgba decide mandar o filho estudar com missionários católicos ingleses, pois assim Anikwenwa iria aprender inglês e poderia defender os direitos da mãe nos recém-estabelecidos tribunais dos colonizadores. O filho toma um nome inglês, Michael, é batizado como cristão e se rende à cultura do colonizador.

A voz de Nwamgba

Segundo vimos, no pequeno resumo do conto, a protagonista de “A historiadora obstinada” leva o filho aos colonizadores para que este, aprendendo inglês, possa defender os direitos da mãe.

Podemos inferir que a autodefesa de Nwamgba jamais seria ouvida. Primeiro, por ser mulher. Segundo, porque os primos a acusavam de ter roubado a virilidade do falecido marido e, estando os anciões ao lado deles, deixaram que tomassem parte de suas terras. Logo, a voz dela não era ouvida pelo próprio povo. Tampouco ela seria capaz de buscar ajuda entre os ingleses, pois não era “civilizada” e não sabia falar a língua do colonizador. Logo, a voz dela não seria ouvida por eles também. Não havia qualquer espaço em que Nwamgba pudesse se fazer ouvir.

Vemos, portanto, se desenhar a questão da voz do subalterno no dilema da narrativa de Adichie. No livro *Pode o subalterno falar?* (2010), a indiana Gayatri Chakravorty Spivak questiona o lugar de fala do subalterno, isto é, do sujeito que está à margem, como o colonial. Os subalternos são, portanto, aqueles que estão nas camadas mais baixas da sociedade e são excluídos de representação política e legal e não podem, portanto, serem membros plenos do estrato dominante (SPIVAK, 2010).

Como vislumbramos, existia, para a protagonista do conto, impedimentos para se representar diante da sociedade, sendo, dessa forma, necessário o intermédio do filho que, aprendendo a língua do colonizador, poderia “falar pela mãe”. Segundo Spivak (2010), o sujeito subalterno e colonizado precisa da voz de outrem para reivindicar e ser ouvido, portanto, o filho acabou por ser a voz da mãe. Entretanto esse agenciamento – falar pelo subalterno – de acordo com

Spivak, não é eficaz, pois “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico” (p. 14); sendo assim, todo e qualquer discurso que ocorre em nome do subalterno está dentro de uma lógica de opressão e dominação.

Neste aspecto, Spivak se alinha com a teoria crítica feminista francesa que, dialogando com a linguística, a psicanálise e a semiótica, compreende que todo discurso produzido numa lógica patriarcal estará marcado pela opressão. Logo, ao “falar pela mãe” num universo de esquemas masculinos, o filho, no conto “A historiadora obstinada”, estaria tão somente reproduzindo as estruturas de poder, sem dar verdadeiramente voz à mãe/mulher.

Um aspecto relevante sobre o que leva ao silenciamento de Nwamgba era o gênero ao qual pertencia. O fato de ser mulher a silenciava. Tanto ela quanto o filho podem ser considerados subalternos, uma vez que ambos são africanos, colonizados. Todavia, o que fez a voz de “Michael” ser ouvida pelo colonizador e pelos anciões não foi apenas o fato de ele falar inglês, mas, sobretudo, o fato de ele ser homem.

Spivak (2010, p. 85) observa que “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”, pois além de não ter voz e não ter história – como o sujeito subalterno masculino – o feminino ainda sofre com o jugo da dominação masculina. Logo, a personagem de Adichie é completamente silenciada, sofrendo uma dupla submissão. Quando o filho adota a cultura do colonizador e passa a negar a cultura africana, esse também deixa de ouvir a mãe, lançando-a ainda mais na obscuridade.

Michael Foucault, em *A ordem do discurso* (1999), afirma que existe, na sociedade, um controle da produção de discursos que é exercido por mecanismos de exclusão que são externos: separação, interdição e vontade de verdade. A interdição considera o privilégio daquele que profere o discurso, a separação nega o discurso daquele considerado louco e a vontade de verdade valida aquilo que é considerado verdadeiro.

Se pensarmos na voz da personagem de Adichie, podemos apontar que o discurso de Nwamgba não foi ouvido, pois esbarrou, também, nos mecanismos de exclusão propostos por Foucault. Ela sofreu com a interdição, pois não tinha direito privilegiado – era mulher e africana/colonizada –, com a separação, uma vez que sua cultura, considerada primitiva e não civilizada, a aproximava do discurso dos loucos – porquanto ela não falava inglês e não podia ser compreendida pelo colonizador – e na vontade de verdade, uma vez que nunca se acreditava como verdadeiro o que ela dizia – ela sempre era desacreditada pelos primos do falecido marido no conselho dos anciões.

Spivak conclui que “O subalterno como sujeito feminino não pode ser ouvido ou lido.” (p. 163) e, por meio do conto de Adichie observamos que esse sujeito não pode ser ouvido, e também é deliberadamente ignorado e silenciado. Num trecho do conto, logo após a morte do marido e os primeiros ataques dos primos, o narrador relata:

Nwamgba os enfrentou aos gritos e, quando eles [os primos do marido] a ignoraram, ela esperou até o anoitecer e caminhou ao redor do clã cantando uma canção sobre sua perversidade e sobre as abominações que traziam àquela terra ao roubar uma viúva, até que os anciãos da aldeia lhe pedissem que os deixasse em paz. (p. 217).

Apesar de os primos do marido a roubarem e de ela gritar, a reivindicação dela não era ouvida. Os gritos a aproximam da loucura, os anciãos não acreditam nela e, sendo viúva, ela não tinha privilégios, esbarrando, novamente, nos mecanismos de exclusão externos na produção do discurso.

Se pensarmos no título do livro de Spivak, em seu original em inglês (*Can the subaltern speak?*), vemos que o verbo modal ali presente, “can”, nos leva a uma dupla interpretação: tem autorização para ou tem capacidade de. Como visto no trecho supracitado, a protagonista de “A historiadora obstinada” não tinha, principalmente, autorização para falar, uma vez que seu discurso era sempre invalidado e ela, por conseguinte, sempre silenciada.

O silenciamento da cultura

A mudança de nome de Anikwenwa para Michael marca uma sublimação da cultura. O filho da protagonista no conto, não apenas mudou de nome, mas mudou de costumes, vestimentas e passou a se portar como o colonizador.

Ele [Anikwenwa] passava muito tempo olhando a mesma coisa. Parou de comer a comida da mãe porque, segundo dizia, ela era um sacrifício a falsos ídolos. Disse a Nwamgba que ela devia amarrar a canga ao redor do peito em vez de ao redor da cintura, pois sua nudez era pecado. Ela olhou para Anikwenwa, achando graça daquela seriedade, mas ainda assim preocupada, e perguntou por que ele só notara sua nudez agora. (p. 225).

A cultura, antes, única e incontestável, passa a ser posta em dúvida quando vista como diferente. O julgo cristão impõe como pagã as tradições de Nwamgba e a represaria acaba partindo do próprio filho que toma para si a cultura do colonizador.

A “transformação” de Anikwenka em Michael é o começo para o apagamento cultural de seu clã. Ainda que Nwamgba tente manter os costumes vivos, o filho torna-se cada vez mais distante das tradições de seu povo e mais perto dos colonizadores. Spivak ressalta que o contato da cultura do colonizador com o outro – colonizado – é uma violência epistêmica que culmina na obliteração do outro. Sendo assim, o contato entre as duas culturas, no conto, demonstrou o apagamento da cultura do colonizada.

A negação do filho fica mais clara quando ele se recusa a participar da cerimônia *ima mmuo*. “Anikwenwa disse que não ia participar, pois era costume pagão iniciar os meninos no mundo dos espíritos, um costume que o padre Shanahan dissera que deveria acabar” (p. 225). O menino então coloca, como autoridade suprema de suas condutas, a igreja e se impõe a tradição do próprio povo.

Desta forma, Anikwenwa sofre com o que Franz Fanon (2008), estudioso da Martinica, chama de psicopatologia da colonização, que é a adoção, subjetiva, dos negros colonizados, de atitudes dos brancos colonizadores. Diante da postura de “Michael”, observamos que a negação da cultura da mãe, ou melhor, da cultura africana, ocorre porque o que era originário de seu povo era posto pelo colonizador como ruim, negativo, enquanto que, do lado oposto, a cultura do colonizador era sempre apresentada como positiva.

Nwamgba conclui que “um povo mandava no outro quando tinha armas melhores” (p. 220), entretanto as armas apresentadas pelos colonizadores vão além das de fogo, eles também utilizam a persuasão e a religião como meios de dominar.

As atitudes do filho, na narrativa de Adichie, com a tradição do próprio povo, nos remetem, também, à obra *O local da cultura* (1998) de Homi Bhabha. O autor problematiza a questão do Outro – sujeito colonizado – e a construção e desconstrução da cultura no pós-colonialismo. Quando o padre, ao batizar Anikwenka e afirmar que ele “teria que assumir um nome inglês, pois não era possível ser batizado com um nome pagão” (p. 223), mostra-se o começo de uma relação que confere a primazia de uma cultura sobre outra. Não é apenas o nome pagão que é dado, mas o padre o veste, pois “o povo de Deus não anda por aí nu” (p. 223) e desencadeia a ideia de uma suposta supremacia cultural. O colonizado é visto pelo colonizador como degenerado, não apenas como diferente. Podemos inferir, portanto, que o conto “A historiadora obstinada” se aproxima da crítica pós-colonial que, segundo Bhabha, é

Testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Ter-

ceiro Mundo e dos discursos das 'minorias' dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das 'racionalizações' da modernidade. (1998, p. 239).

A mudança de nome do filho é o começo da aniquilação cultural. Michael se casa numa cerimônia cristã, e a mãe vê o evento afastado e estranho à sua própria realidade. O narrador descreve: "A cerimônia de casamento foi estranhamente engraçada, mas Nwamgba suportou-a em silêncio e disse a si mesma que logo ia morrer e se unir a Obierika, libertando-se de um mundo que cada vez fazia menos sentido" (p. 227). Ela está cada vez mais apartada do mundo do filho, mas também se sente distante e silenciada num mundo onde sua cultura é cada vez mais sublimada pelo colonizador e esquecida pelas novas gerações.

Michael tem dois filhos e, para ambos, ele dá nomes cristãos: Peter e Grace. A avó, por outro lado, dá aos dois netos nomes africanos: Nnamdi e Afamefunu. A duplicidade dos nomes mostra uma tensão entre duas culturas. Enquanto a protagonista busca manter viva as tradições, o filho se afasta e, conseqüentemente, afasta também a geração seguinte. Michael declara como pagão e satânico tudo o que pertence a cultura da mãe. Nwamgba é silenciada mais uma vez, pois agora sua cultura também foi renegada.

A voz ouvida

A protagonista do conto "A historiadora obstinada" busca, através dos netos, manter a cultura e as tradições de seu povo vivas. Ela acredita que, primeiramente, o neto, poderia vir a ser a reencarnação de seu falecido marido, Obierika. Entretanto, foi na neta que ela sentiu o espírito dele. "No instante em que Nwamgba a pegou no colo e viu seus olhos brilhantes fixos nela com deleite, ela soube que era o espírito de Obierika que tinha voltado; era estranho que tivesse vindo numa menina, mas quem podia prever os caminhos dos ancestrais?" (p. 229).

Afamefunu, que significa "meu nome não se perderá", é quem toma para si a missão de manter a tradição e a cultura de seu povo vivas. O desfecho do conto mostra que o interesse da neta se volta para as histórias da avó e, por isso, ela segue os estudos das tradições africanas e leva isso para o meio acadêmico.

A neta, que ao final, renega o nome cristão e passa a se chamar, oficialmente, Afamefunu, é quem resgata a cultura dos ancestrais, expressando o significado do nome escolhido pela avó. Ela se debruça sobre a chamada "cultura primitiva" do seu povo e se torna a "historiadora obstinada" que dá nome ao conto.

Através de livros e palestras, a neta de Nwamgba fala sobre os povos igbo, ibibio, ijaw e leva a cultura de seu povo a ser conhecida. As premiações pelos trabalhos e pelas pesquisas, citadas no conto, apontam para um reconhecimento da importância da retomada dessas histórias.

Spivak afirma, sobre a voz do subalterno, que

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à 'mulher' como um item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio." (2010, p. 165).

Percebemos, portanto, que ao levar para o ambiente universitário os estudos africanos, Afamefunu toma para si o mote da "mulher intelectual", descrita por Spivak, e cria um espaço onde a voz da avó e as tradições de seus ancestrais possam ser ouvidas.

Considerações finais

O conto "A historiadora obstinada", de Chimamanda Ngozi Adichie, nos leva a questionar as identidades pós-coloniais e a retomada das culturas sublimadas pelo processo de colonização. Para além disso, vemos a questão da subalteridade do sujeito feminino e a permissão desse para falar (ou não).

A autora cria uma narrativa que levanta críticas ao apagamento de culturas africanas, diante do embate com culturas cristãs ocidentais. Através do percurso da protagonista, Nwamgba, a autora nigeriana nos leva por três gerações e, através dela, pela relação com a cultura do próprio povo. A primeira geração, Nwamgba, luta pela manutenção das tradições; a segunda, "Michael", renega a cultura africana e a terceira, Afamefunu, resgata as tradições e as culturas esquecidas pela anterior.

A questão da voz do subalterno, que serviu de norte para esta reflexão, se mostra, principalmente, na protagonista que está sendo sempre silenciada durante a narrativa. Não por não ter desejo de falar ou não ser perseverante, mas por não haver para ela um lugar de fala.

Nwamgba não pode falar, pois é duplamente subalterna. Ela é uma mulher viúva que, sem um marido, não tem quem “fale por ela” ou lugar de fala, numa sociedade dominada por homens. Apesar de falar, seu discurso é continuamente refutado e, por não dominar a língua do colonizador, não é capaz de pedir a intercessão dele.

Em primeira instância, a protagonista busca falar através do filho para resolver a questão com os homens que não a ouviam. Entretanto, o filho não aprendeu apenas o inglês, mas trouxe também todos os preceitos cristãos e ocidentais que execravam a cultura dos colonizados. Ele, por fim, também se torna “surdo” para a voz da mãe.

Apesar do filho, usando a língua do colonizador, conseguir resolver a questão da protagonista, ele se afasta da própria cultura e faz com que Nwamgba passe por outro silenciamento, uma vez que o filho acaba por obscurecer a cultura da mãe para as gerações seguintes. A neta, no entanto, é quem resgata a cultura da avó. Não somente isso, mas ela é quem, de fato, abre um lugar de fala para Nwamgba, permitindo que a voz dela possa, finalmente, ser ouvida.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. A historiadora obstinada. In: _____. *No seu pescoço*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 212-233.

_____. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1998.

FANON, Franz. O preto e a psicopatologia. In: _____. *Peles negras, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart de Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: ABEU, 2009. p. 217-242.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA DAS MULHERES SUL-RIO-GRANDENSES (1976-2016)

THE LITERARY PRODUCTION OF WOMEN FROM RIO GRANDE DO SUL (1976-2016)

Magali Lippert da S. ALMEIDA¹

Gabriela WEISSHEIMER²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar dados do mapeamento realizado pela professora doutora Magali Lippert da S. Almeida (IFRS) e pelo professor doutor Marlon Mello de Almeida (UFRGS), de escritores(as) sul-rio-grandenses com produções literárias individuais compreendidas entre os anos de 1976 ao ano de 2016 nos gêneros/subgêneros literários: literatura infantil/juvenil, narrativa longa, narrativa curta, textos dramáticos, poesia e crônica. A partir da lista de autores mapeados e dos gêneros aos quais se dedicaram, objetivamos compreender, levando em consideração o levantamento teórico e os resultados obtidos no mapeamento, a produção feminina de obras literárias. A partir dos resultados obtidos se percebeu discrepância quantitativa no percentual de produção literária de mulheres em comparação ao de homens. O maior impacto está relacionado aos gêneros literários aos quais as mulheres se dedicam se comparado aos homens. Do total de 933 escritores mapeados, 339 são mulheres, o que equivale a 36,33% do total de escritores mapeados. Os dados não gerariam surpresa não fosse o fato de 91 mulheres se dedicarem, **exclusivamente**, à produção de literatura infantil e juvenil e 133 à poesia; nos outros quatro gêneros presentes no mapa apenas 55 autoras sul-rio-grandenses vêm se dedicando ou se dedicaram em algum momento de suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura sul-rio-grandense. Literatura contemporânea. Mulheres escritoras.

ABSTRACT: This article will analyze the mapping made by the professor Magali Lippert da S. Almeida (IFRS) and the professor Marlon Mello de Almeida (UFRGS), of writers from Rio Grande do Sul and their individual literary productions comprise, between the years 1976 and 2016 in literary genres/subgenres: children's and juvenile literature, long and short narrative, dramatic texts, poetry and chronicle. From the list of the mapped authors and the genres in which they were engaged in we aim to understand, taking into consideration the theoretical survey and the results obtained in the mapping, the female production of literary works. From the results obtained, we noticed a quantitative discrepancy in the percentage of literary production of women compared to that of men. The biggest impact is related to literary genres to which women are engaged compared to men. From the 933 writers mapped, 339 are women, which is equivalent to 36,33% of the amount of writers mapped. The data would not come as a surprise if 91 women had not dedicated themselves, **exclusively**, to the production of children's and juvenile literature and 133 to poetry, in the other four genres present on the map, only 55 authors from Rio Grande do Sul have dedicated or have been dedicating themselves to them at some point in their lives.

KEYWORDS: Literature from Rio Grande do Sul. Contemporary literature. Women writers.

1. Departamento de Ciências Humanas e Educação, IFRS/Campus Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil. magali.lippert@poa.ifrs.edu.br.

2. Bolsista PIBIC/CNPq - Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. gabriela.lw@hotmail.com.

Introdução

As obras literárias produzidas por homens dominam o mercado editorial brasileiro desde sempre. Por mais que o painel político e histórico venha sendo redimensionado, ainda há resquícios de uma literatura patriarcal escrita majoritariamente por pessoas do sexo masculino mesmo que o público almejado, e que efetivamente consome certas obras, seja, inúmeras vezes, as mulheres.

Esse domínio literário por homens vem de uma herança em que o protagonismo político, econômico e artístico sempre foi ocupado por eles, de modo que ainda existem entraves para a inserção feminina no mundo das artes e da intelectualidade (principalmente ambicionando algum destaque). A literatura, segundo Antonio Candido (2000) em *Formação da Literatura Brasileira*, traz o pressuposto da dialética que atrela a história à estética, desse modo, a produção literária é um espelho dos acontecimentos históricos e sociais vividos no momento escrito e, por vezes, descrito pelo autor. Sendo assim, a produção literária brasileira não poderia ser diferente: meios artísticos dominados por escritores do gênero masculino refletiriam os ideais de um convívio letrado que excluía a participação das mulheres como produtoras de literatura.

Atualmente, as mulheres, cientes de sua condição de coadjuvantes na produção artística e literária, vêm se impondo e reivindicando espaços, longos debates vêm sendo travados, saraus literários liderados/formados por mulheres vêm ganhando força, assim como as academias literárias femininas, enfim, é possível observar maior participação das mulheres inclusive como cronistas da mídia jornalística impressa.

A nossa intenção neste estudo é evidenciar os números de mulheres escritoras, através de uma apresentação quantitativa e ao mesmo tempo analítica (através dos nossos estudos teóricos), da produção literária no Rio Grande do Sul entre os anos de 1976-2016, demonstrando quais os gêneros escolhidos pelas mulheres para se inserirem no mercado editorial. Pretendemos, ainda, comparar com a produção dos homens e verificar se persiste a relação de domínio masculino na produção literária e se é possível perceber, estatisticamente, uma aproximação entre os números da produção feminina e masculina.

1. Metodologia

Este estudo só foi possível a partir da conclusão, pelos pesquisadores professores Magali Lippert da S. Almeida (IFRS) e Marlon Mello de Almeida (UFRGS), com o apoio de duas bolsistas de ensino médio, Maria Eduarda Rodrigues de

Souza e Bruna Moreto (bolsistas PIBIC/EM), uma bolsista de ensino fundamental Giovana Lório (Colégio de Aplicação/UFRGS) e uma bolsista do ensino superior, Gabriela Weissheimer (bolsista PIBIC), do mapeamento realizado ao longo de quase dois anos pelos professores citados, ambos coordenando o projeto “A produção literária sul-rio-grandense contemporânea: um estudo dos últimos quarenta anos (1976-2016)”, em suas instituições de origem, IFRS e UFRGS, parceiros, unidos pelo grupo de pesquisa LEIA.

A pesquisa mapeou autores de obras literárias impressas com registro de ISBN (International Standard Book Number). Autores com obras sem ISBN (especialmente anteriores à década de noventa, quando o registro ainda não era disseminado como na atualidade) foram avaliados segundo critérios de reconhecimento literário por pesquisadores com o título mínimo de mestrado (um estudo bibliométrico foi efetuado pela professora Magali Lippert da S. Almeida, cuja área de origem é a Biblioteconomia) e também através do reconhecimento dos pares: popularidade, menções em veículos de comunicação, patronato em grandes feiras de livros ou, ainda, livros mais recentes com ISBN (para contemplação do gênero literário no mapa).

Escritores participantes de antologias, livros de autoria coletiva com mais de dois autores e obras de difícil definição de gênero literário (miscelânea de pensamentos, contos, poesias e crônicas, por exemplo) não foram contemplados no mapa.

O mapeamento foi apresentado no seguinte formato:

Autor	Literatura Infantil/Juvenil	Romance/Novela	Conto	Textos Dramáticos	Poesia	Crônica
Abreu, Caio Fernando						
Abreu, Maikel de						
Abuchaim, Beatriz						

Tendo em vista a extensão do mapa (são trinta páginas), optou-se por cores vivas e visivelmente diferentes para destacar os gêneros. As células marcadas com as determinadas cores representam o gênero ao qual o escritor (cujo nome está na primeira coluna) se dedicou (independente do número de obras publicadas em cada gênero pelo autor em questão). Foi a partir desse mapa que fizemos a contagem e os cálculos estatísticos da produção das mulheres gaúchas. A impossibilidade de mensurar toda a produção dos últimos quarenta anos (livro a livro) nos levou a uma análise do autor versus gênero (exclusivo ou misto) literário que publica suas obras.

A pesquisa inicial foi do tipo exploratória com amostra não-probabilística intencional: para chegar aos nomes dos autores, os pesquisadores lançaram mão de dicionários biográficos, livros de pesquisadores que se dedicam ao estudo da

literatura sul-rio-grandense, sites de editoras do Rio Grande do Sul, sites de entidades associativas de escritores e páginas pessoais dos autores. Os pesquisadores também contaram com o apoio do Clube dos Editores do Rio Grande do Sul que doou obras para análise e forneceu informações biográficas sobre autores, bem como ajudaram em algumas dúvidas sobre os gêneros aos quais certos autores dedicavam sua escrita.

É possível, ainda, uma pequena variação no número de escritores mapeados, tendo em vista que por ser uma pesquisa do tipo exploratória exaustiva os pesquisadores continuam tentando rastrear algum escritor que tenha ficado fora do mapa.

2. Literatura produzida por mulheres

É notória a presença de uma maioria de nomes do gênero masculino na história da literatura mundial, qualquer um de nós que seja inquirido a citar alguns nomes de expressão na história da literatura brasileira, por exemplo, lembrará, na maioria, de nomes de homens: José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Erico Verissimo etc. É preciso concentração e considerável ecletismo literário para surgir o nome de uma mulher nesse momento em que temos de rememorar nomes de escritores que fizeram história na Literatura.

Não que elas não existissem, sim existiram, algumas são escritoras consideradas canônicas também, como, por exemplo, Rachel de Queiroz, entretanto o domínio masculino nas nossas Letras, representado, sempre, por um número muito maior de homens do que de mulheres, faz com que, simplesmente, esqueçamos do desequilíbrio histórico na produção literária. Mesmo que nos esforcemos para citar mulheres escritoras (especialmente até o início dos anos 1980), o número será sempre muito inferior ao de homens escritores.

Os motivos são inúmeros e em parte tentaremos debatê-lo nas próximas páginas.

A reflexão que se faz importante neste momento é que as representações oriundas de uma literatura produzida por homens podem impactar na leitura que fazemos sobre o mundo e sobre a presença da mulher neste mundo: mulheres estereotipadas e romantizadas figuram fortemente na nossa literatura – divididas em angelicais e demoníacas, como para o poeta Gregório de Matos Guerra, que não tinha acanhamentos ao versar sobre a figura feminina.

E essa mesma literatura era consumida pelas mulheres, que possivelmente entendiam, após algumas leituras, que precisavam se “adequar” aos desejos masculinos: que seriam mais atraentes quanto mais artificiais fossem. A literatura produzida no Brasil no século XIX, especialmente o folhetim, muitas vezes era direcionado para as moças de nobres famílias como forma de doutrinação em romances que classificavam os papéis femininos entre as que se adequavam (ou não) aos padrões ditados pelo patriarcalismo.

Inspiração de muitos escritores brasileiros, o clássico, “*Madame Bovary*”, escrito por Gustav Flaubert em 1857, tem uma mulher como protagonista e ela, ao não atender os preceitos que lhe eram designados, é severamente punida servindo de exemplo para as moças leitoras. Outra punição paradigmática é a de Hester Prynne, personagem cujo rosto é marcado com o *A* de adúltera, na obra de 1850 de Nathaniel Hawthorne, que expõe o puritanismo marcadamente masculino na Salem (Massachusetts, Estados Unidos) do Século XVII, mesmo cenário de *As bruxas de Salem*, já do século XX, de Arthur Miller.

E ainda no século XX, Virgínia Woolf, nascida na Inglaterra, foi, provavelmente, a principal precursora do que hoje podemos chamar de literatura feminina e feminista. Escreve romances e ensaios, versa sobre política e feminismo. A obra dessa autora é marcante na medida em que desafia o “jeito masculino” de ver a mulher.

Outras autoras inglesas conquistaram espaço e hoje figuram em estudos acadêmicos do mundo inteiro: Jane Austen, autora de *Orgulho e Preconceito* (1813), no século XIX tem suas obras recusadas e publicadas somente anos depois de terem sido escritas por fazer forte crítica à sociedade inglesa e abalar a estrutura patriarcal da época; Mary Shelley publicou em 1818, anonimamente, sua principal e mais famosa obra, *Frankenstein*, hoje considerado o primeiro livro de ficção científica da literatura mundial. Agatha Christie também publicou inúmeros romances e o total de dezessete peças. Seria essencial nomear outras autoras conhecidas mundialmente que foram, e são, parte fundamental para a história literária, no entanto, ao pensar em obras clássicas da literatura universal naturalmente pensamos majoritariamente em figuras masculinas.

2.1 Literatura de mulheres no Brasil

A história da literatura no Brasil está vinculada às tendências estéticas de escolas literárias europeias. Os maiores centros intelectuais, as maiores potências econômicas e a efervescência cultural da Europa tinham um padrão estilístico e

social que não abriam margem para um mercado feminino que pudesse concorrer e romper com a estrutura literária regente; logo, no Brasil, colônia de Portugal, e reprodutor de seus costumes não seria diferente.

Quando a produção literária de fato começa a ser produzida por brasileiros, mesmo que com resquícios de influências exteriores, os autores e suas respectivas obras são o reflexo de uma sociedade escravocrata e desigual. Na história nacional oitocentista, os níveis de analfabetismo eram altíssimos, e as escolas, escassas:

[...] Os tutores e os poucos colégios existentes custavam caro, eram tradicionalmente considerados privilégio dos ricos e, claro, tirariam jovens do campo, da loja ou de qualquer outro local onde estivessem contribuindo para a sobrevivência econômica de suas famílias. Em 1872, para adotarmos uma data intermediária, “em uma população estimada pelo censo em 10 milhões de habitantes, o total de matrículas nas escolas primárias não passava de 150 mil alunos.”

Durante a Monarquia e a República Velha, os filhos de fazendeiros ricos, grandes comerciantes e homens de negócios, dos burocratas do alto escalão e dos profissionais abastados eram educados primeiro em casa, pelos pais ou tutores (em geral, europeus). Quando atingiam a idade adequada, seguiam para o colégio, que em geral encarnava a afirmação da liderança cultural da capital do estado ou da província. (NEEDELL, 1993, p. 74-75).

Para além de obstáculos sociais, a literatura brasileira teve seus empecilhos também devido à metrópole, Portugal, que proibia a impressão de jornais e livros pela colônia. A primeira tipografia de que se têm registros data no ano de 1808: “A imprensa começou a atuar no Brasil após 1808 também em função do novo contexto político do país, este fato oportunizou a impressão de jornais e a atuação de intelectuais brasileiros na elaboração de textos jornalísticos e literários” (ALMEIDA, 2015, p. 217).

A consolidação da imprensa no Brasil foi alavancada, sem dúvida, pela vinda da família real portuguesa, que propiciou certa agitação cultural com a criação de teatros e clubes, inclusive clubes literários. São tempos em que apenas os filhos da elite frequentam escolas, tornando-se partícipes da incipiente cena cultural, inclusive, por vezes, na condição de escritores.

Os registros sobre produção literária feminina no Brasil oitocentista são raros e, às vezes, duvidosos, pois as referências são caóticas, mas alguns artigos relevantes foram recuperados. Anselmo Peres Alós (2008) afirma que Júlia Lopes de Almeida (Rio de Janeiro, 1862-1934) foi a mais famosa escritora do século XIX no Brasil e fazia parte do elenco de escritoras oitocentistas que

foram esquecidas pela crítica e pela historiografia literária que as sucederam. Segundo Castanheira (citando “alguns estudiosos”): “Segundo alguns estudiosos, a maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917), teria sido, cronologicamente, a primeira mulher brasileira a ter um romance publicado no país, intitulado *Úrsula* (1859).” (CASTANHEIRA, 2011, p. 28).

Outros tantos nomes aparecem de forma aleatória em artigos que tentam refazer o caminho das mulheres brasileiras na Literatura: Francisca Júlia, Narcisa Amália, entre outras. Evidente que nenhuma delas nos é familiar ao primeiro contato com o nome, diferente dos escritores homens do século XIX que enumeramos sem hesitação.

Mas é no século XX que surgem os nomes que encorajarão as escritoras da atualidade a batalhar por um espaço no campo intelectual literário. Escritoras como Cecília Meireles, Hilda Hilst, Lygia Fagundes Telles, Cora Coralina, Adélia Prado, entre outras, deram sequência a uma solidez literária iniciada por Rachel de Queiroz (a partir da publicação de *O Quinze*, 1930) e foram o que se pode chamar de precursoras da Literatura produzida por mulheres brasileiras: a partir daí as mulheres tiveram uma visão mais lúcida do seu potencial e força cooperativa.

Como um reflexo dessa nova mentalidade, a literatura de autoria feminina, no Brasil e na América Latina em geral, faz emergir a manifestação literária da mulher em conflito, dividida entre a recusa dos papéis que lhe foram destinados, sob os parâmetros de sua formação tradicional e a dificuldade de desvencilhar-se desses mesmos papéis, principalmente no que concerne às obrigações e aos afazeres domésticos. (CASTANHEIRA, 2011, p. 33).

A partir da década de 1970, a mulher brasileira já parece totalmente consciente de que é necessária muita dedicação e coragem para romper as amarras do patriarcado e impor sua capacidade intelectual e artística, mas é só na década de 1990 que os leitores de literatura contemporânea irão se deparar com um volume considerável de publicações literárias escritas por mulheres:

Nos anos 90 o impacto dos primeiros movimentos de ruptura com a tradição já foi absorvido. O trabalho de desconstrução dos cânones sociais já percorreu um considerável caminho e as novas indagações que a literatura propõe refletem as perplexidades que despontam no limiar do terceiro milênio. (CASTANHEIRA, 2011, p. 34).

E é nesse contexto que emerge a escritura da mulher sul-rio-grandense: vivendo em um estado periférico, fora do eixo Rio-São Paulo, com forte tradição

regionalista (inclusive na composição de um tipo de literatura, por vezes, exaltando o homem gaúcho – sua *pilcha* e seu cavalo), essa mulher precisa se fazer ouvir e faz isso como pode.

2.2 Literatura de mulheres no Rio Grande do Sul

Os estudos sobre literatura escrita por mulheres sul-rio-grandenses, em termos quantitativos, são praticamente inexistentes, o que encontramos são textos relacionando o que as mulheres gaúchas escrevem com o “mundo feminino”, o “feminismo” etc. Mas até o mapeamento, aqui citado, de escritores contemporâneos do Rio Grande do Sul, nada havia que nos desse acesso a quantas mulheres têm publicado literatura, os nomes delas e a quais gêneros se dedicam, bem como a reflexão sobre isso.

Segundo Bittencourt (2004, p. 1):

A situação da literatura escrita por mulheres no Rio Grande do Sul não difere da que dominou no restante do Brasil e da América Latina, ou seja, a sua exclusão do cânone e a conseqüente marginalização da mulher como produtora de cultura. Produzida numa região tradicionalmente identificada com as atividades pastoris ligadas à criação de gado, que exigia força viril e resistência física, e por longo tempo palco de disputas fronteiriças em face de sua situação geográfica, a literatura no Rio Grande do Sul, desde o seu nascedouro no século XIX até boa parte do século XX, reproduziu um tipo de sociedade dominada pelo lado masculino, onde os valores priorizados eram a bravura, a força física e o ímpeto guerreiro.

É possível perceber, no entanto, algumas vozes femininas importantes anteriores ao período compreendido no mapeamento (lembrando que compreende os anos de 1976 a 2016), como, por exemplo, da escritora Lila Ripoll, talvez a primeira poeta gaúcha a obter certo reconhecimento nacional:

Focando nosso olhar para o cânone da lírica feminina do Rio Grande do Sul (ao admitir-se uma produção diferenciada), encontraremos, em nome como os de Delfina Benigna da Cunha e da crepuscular Amália Figueroa, em meados do século XIX, possivelmente algumas das fundadoras dessa tradição lírica ora tão enredada no humor, nem sempre de boa graça, de algumas vozes da lírica feminina atual [...] mas encontrou, já no limiar desta época, a partir da poesia de uma Lila Ripoll e de uma Lara de Lemos, seu melhor caminho. (ALMEIDA, 2003, p. 32).

Entretanto é a partir dos anos 1960 e 1970 que alguns nomes irão se popularizar e se consolidar, entre eles podemos citar Tânia Faillace, Lya Luft e Patrícia Bins (nascida no Rio de Janeiro, mas que viveu em Porto Alegre a maior parte da vida).

A partir de 1976, percebemos a entrada maior de mulheres no mercado editorial, elas passam sim a ser representativas, entretanto, nossa curiosidade, ao começar essa análise, partia de uma incômoda sensação de que a maioria das mulheres que publicavam livros literários se dedicava a “certos gêneros”, uma espécie de concessão masculina dos gêneros/subgêneros literários que “caberiam” às mulheres. Essa nossa incômoda percepção, infelizmente, se confirmou.

2.3 A produção literária das mulheres sul-rio-grandenses (1976-2016): resultados

Os professores pesquisadores Magali Lippert da S. Almeida e Marlon Mello de Almeida, chegaram, após exaustivo levantamento realizado durante dois anos, ao número de 933 escritores que publicaram em algum dos subgêneros propostos na pesquisa: Literatura infantil/juvenil, narrativa longa (novela e romance), narrativa curta (contos), Texto Dramático, Poesia e Crônica.

Dos 933 autores, 594 são homens e 339 são mulheres, essas, portanto, representam 36,33% do total de escritores mapeados. Até aí as notícias não são ruins, considerando que até a década de 1970 (aproximadamente) a diferença quantitativa seria muito maior.

O problema parece ser, se assim encararmos, a quais gêneros (chamaremos de gênero para facilitar a análise) essas mulheres se dedicam e é aí que encontramos as maiores discrepâncias. Do total de escritores que publicaram, **exclusivamente**, Literatura infantil/juvenil, que foram 138 dos 933, o número de mulheres é 91, ou seja, 65,94% dos escritores que se dedicam, **exclusivamente**, à Literatura Infantil/Juvenil são mulheres. Ainda é importante considerar que comparando com o número total de mulheres escritoras, 339, as escritoras infanto-juvenis representam 26,84%, já o número de homens que se dedicam, **exclusivamente**, à literatura infantil/juvenil é de apenas 47, ou seja, apenas 34,05% da produção infantil/juvenil é lançada no mercado por homens. Ora, isso representa, apenas, 5,03% do total da produção masculina.

Se por um lado poderíamos festejar a supremacia feminina na produção desse tipo de literatura voltada para o público infantil e juvenil, por outro, é óbvio que haverá muito desequilíbrio nos números finais relacionados à produção nos outros gêneros. Por ora, cabem algumas reflexões:

- A literatura infantil e juvenil por vezes é considerada uma literatura de “segunda classe”, a crítica literária dificilmente se debruça sobre ela e são raros os escritores desse gênero que alcançam notoriedade relevante (a menos que se dediquem ou tenham se dedicado, também, a outros gêneros literários).
- As mulheres, historicamente voltadas para o convívio familiar, antes de ocuparem as funções profissionais da atualidade, ocuparam, primeiramente, postos de trabalho que não foram ocupados pelos homens ou que eles abandonaram, então surge o papel das mulheres educadoras, ou seja, muitas mulheres começaram suas vidas profissionais (algumas permanecem até nossos dias) como professoras de educação infantil e ensino fundamental – possibilitando a convivência com crianças e adolescentes e propondo atividades (como a contação de histórias) em que o desejo de criar e compartilhar algo com os pequenos acaba surgindo.

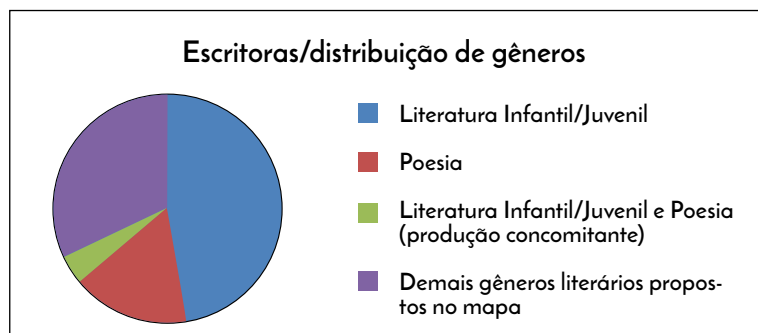
Reforça nossa reflexão quando analisamos o número de escritoras que, além de se dedicarem a outros gêneros literários, também escreveram (pelo menos um livro) de Literatura Infantil/Juvenil: do total de 339 escritoras, 140 têm pelo menos um livro infantil/juvenil publicado.

Interessante ainda analisar a produção poética das mulheres sul-rio-grandenses, do total de 339 mulheres, 78 mulheres se dedicaram, **exclusivamente**, à poesia: 23%. Se, ainda, contabilizarmos o número de mulheres que se dedicaram, exclusivamente à produção infantil/juvenil e poesia (publicaram nesses dois gêneros), chegaremos ao seguinte resultado: 19 mulheres publicaram livros de literatura infantil/juvenil e também poesia, o que equivale a 5,59%.

É possível perceber que das 339 mulheres escritoras de literatura no Rio Grande do Sul, 188 delas se dedicam a literatura infantil/juvenil e **ou** poesia, ou seja, 55,29% das escritoras, mais da metade do número total.

Esse dado é bastante relevante, embora não seja nossa intenção emitir juízo de valor sobre os gêneros publicados pelos autores, mas há algumas semelhanças aqui que nos convidam à reflexão.

GRÁFICO 1 – Escritoras/distribuição de gêneros



É evidente que a poesia é um gênero muito respeitado no mundo acadêmico, inúmeros projetos de pesquisa se dedicam ao assunto, temos poetisas mulheres muito competentes em seu ofício no Rio Grande do Sul, como Maria Carpi, Lya Luft e Maria Dinorah (essa última, já falecida, mulher de índole combativa, participou de inúmeros eventos literários em escolas e feiras do livro, tendo começado sua carreira como professora...), porém há um fenômeno interessante: as mulheres, segundo estudos estatísticos relacionados ao envelhecimento no Rio Grande do Sul (ver abaixo), vivem mais do que os homens e tendem a buscar apoio em outras mulheres: em grupos de amigas para viajar, fazer crochê e, também, escrever poesias. E essa produção, um tanto ingênua, muitas vezes se transforma em livro – com ISBN e tudo. Essas mesmas mulheres, felizes pelo sucesso da produção (adquirida por parentes e amigos), às vezes lançam-se também no mercado de livros infantis (com obras dedicadas a netos, sobrinhos-neto etc.) e poéticas.

Segundo Gottlieb et. al. (2011, p. 371):

No Brasil, bem como no RS, as mulheres têm maior esperança de vida ao nascer, diferença que está ao redor de oito anos. Como resultado, o número de mulheres idosas é superior ao número de homens, sobretudo nas faixas de idade mais avançadas.

Pesquisas da área do envelhecimento há muito constataram que as mulheres tendem a viver mais e melhor, especialmente por continuarem se dedicando a filhos adultos e netos, e o fato de continuarem ativas as impulsiona a diversas atividades: a literatura é uma delas.

Isso explica, em parte, uma questão: as mulheres que conseguem chegar ao mercado editorial publicando obras de qualidade literária suficiente para concorrer com os homens (muitos profissionalizados) é bem menor do que se imagina. No artigo “Poesia gaúcha: de 1990 para cá”, do professor Luís Augusto Fischer, dos 43 poetas “de 1990 para cá” citados (e alguns analisados), apenas 6 são mulheres. Ora, não podemos acusar o professor Fischer, um dos mais renomados estudiosos de literatura sul-rio-grandense, de *machismo*: é evidente que se trata de uma análise representativa da qualidade literária do que vem sendo publicado.

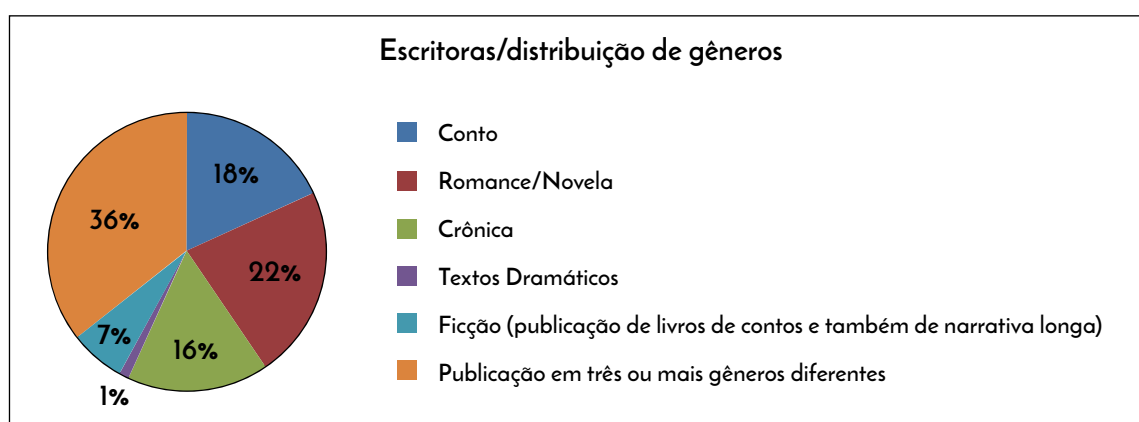
Em estudos posteriores pretendemos problematizar a questão levantada no parágrafo anterior, é possível que a maior profissionalização dos escritores do sexo masculino impacte nos dados relacionados à qualidade literária do que vem sendo publicado. Por ora nos ateremos às informações fornecidas pelo mapeamento.

Analisemos os demais dados do mapeamento que elencou as 339 escritoras sul-rio-grandenses, das 152 mulheres restantes (que não se dedicam, exclusivamente, a literatura infantil/juvenil ou poesia ou a ambas) se dedicam:

- **exclusivamente** ao Conto – 22 mulheres;
- **exclusivamente** à Narrativa Longa (novela e romance) – 27 mulheres;
- a **ambos** (narrativa longa e curta) – 8 escritoras.

Ou seja, podemos considerar como ficcionistas, somando narrativa longa e curta, 57 escritoras, então apenas 16,76% das 339 escritoras gaúchas que publicaram literatura brasileira nos últimos quarenta anos (1976-2016) conseguiram publicar, **exclusivamente**, ficção.

GRÁFICO 2 – Escritoras/distribuição de gêneros



Ainda podemos observar que do total de 339 escritoras nenhuma conseguiu publicar em todos os gêneros propostos no levantamento. Quanto aos homens, 3 possuem publicação em todos os gêneros: Caio Fernando Abreu, Waldir Ayala e Luís Fernando Veríssimo.

Quanto aos textos dramáticos, apenas 2 escritores homens se dedicaram, **exclusivamente**; entre as mulheres, apenas 1 (Carmem Silva), entretanto 19 homens se aventuraram também na publicação de textos dramáticos, e entre as mulheres foram apenas 3.

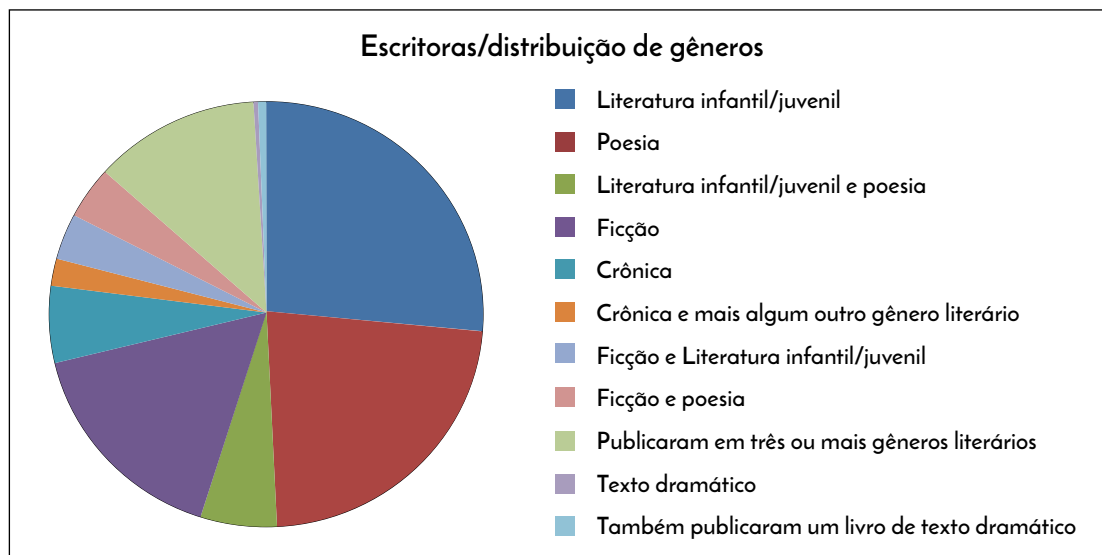
Ao gênero crônica, 20 escritoras se dedicaram, **exclusivamente**, mas algumas cronistas (não contabilizadas entre as 20 que publicaram exclusivamente tal gênero), também publicaram outros gêneros: 3 publicaram também narrativa longa, 2 publicaram poesia e 2 se dedicaram a Literatura infantil/juvenil.

Quanto às contistas que também investiram em Literatura infantil/juvenil, totalizaram 6, o mesmo número de romancistas que também se dedicaram a Literatura infantil/juvenil. Ainda 9 contistas publicaram também poesia e 4 romancistas investiram também na poesia.

Por fim, 43 escritoras publicaram em três ou mais gêneros sugeridos na pesquisa (mas nenhuma em todos). No gráfico abaixo tentamos incluir todos os

números adquiridos, infelizmente o grande número de intersecções pode atrapalhar um pouco a análise, mas eram necessárias tendo em vista que um grande número de escritoras publicou em mais de um gênero literário.

GRÁFICO 3 – Escritoras/gêneros literários



Conclusão

Ao analisar a condição da mulher na literatura, sob o ponto de vista quantitativo, é possível perceber que o baixo número de ficcionistas que publicaram seus escritos, nos últimos quarenta anos, no Rio Grande do Sul, revela a grande dificuldade de inserção em um mercado em que especialmente a narrativa longa domina. Se quem domina o mercado de literatura sul-rio-grandense de narrativa longa são os homens, então podemos considerar que a Literatura continua sendo dominada por eles.

Obviamente há relevância em considerar que as mulheres dominam a produção de Literatura infantil/juvenil, mas elas não obtêm com isso o reconhecimento *adulto* por sua produção. Há supremacia numérica masculina em todos os demais gêneros mapeados, mas é na ficção que percebemos o quanto é impactante pensar que em quarenta anos apenas 57 escritoras conseguiram se dedicar, **exclusivamente**, à ficção. Entre os homens o número é de 174, sendo 59, **exclusivamente**, romancistas, 65, **exclusivamente**, contistas e 51 com publicações de livros de contos ou romance/novela.

Ainda poderíamos considerar que entre as 43 escritoras que publicaram em três gêneros ou mais pode haver mais algumas ficcionistas, entretanto nossa intenção é chamar atenção para a dificuldade de uma mulher em poder concorrer no mercado editorial publicando, exclusivamente, ficção, além do mais, entre os homens que publicaram três ou mais gêneros a diferença também é considerável, foram 85 escritores, que provavelmente também possuem livros de ficção.

Podemos considerar que, comparando aos anos que antecederam o mapeamento, as mulheres escritoras – especialmente no Rio Grande do Sul, onde foi realizado o mapeamento – estão conquistando seus espaços. **Não obstante**, essa conquista é lenta: é necessário que se criem mais condições para a reafirmação da literatura feminina, é preciso, justa e paradoxalmente, que a cultura da segregação de gêneros literários dê lugar à literatura apenas. Mas devemos questionar também se os meios de produção (todo sistema de produção, promoção e comercialização do livro) atual não continuam perpetuando os mesmos nomes e seus “herdeiros” literários.

Referências

- ALÓS, Anselmo Peres. Um passo além: o resgate de escritoras brasileiras do século XIX. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 691-693, mai./ago. 2008.
- ALMEIDA, Magali Lippert da S. Acervos bibliográficos do fim do século XIX: contribuições da Literatura Brasileira. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 211-234, set./dez. 2015.
- ALMEIDA, Marlon de. Breve olhar sobre a nova lírica feminina do Rio Grande do Sul. *Porto e Vírgula*, Porto Alegre, n. 48, p. 32-36, jan./mar. 2003.
- BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. A escritura feminina no conto sul-rio-grandense. *Organon*, Porto Alegre, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1962.
- CASTANHEIRA, Cláudia. Escritoras brasileiras: momentos-chave de uma trajetória. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 25-36, jul./2011.
- FISCHER, Luís Augusto. Poesia gaúcha, de 1990 para cá. *Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*, Brasília/DF, n. 18, ano 13, p. 123-140, 2004.
- GOTTILIEB, Maria Gabriela Valle et al. Envelhecimento e longevidade no Rio Grande do Sul: um perfil histórico, étnico e de morbi-mortalidade dos idosos. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 365-380.
- NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical*. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

**MARIA LUÍSA (1933), DE LÚCIA MIGUEL PEREIRA:
UMA REFLEXÃO SOBRE MULHER E LITERATURA**

**MARIA LUÍSA (1933), BY LÚCIA MIGUEL PEREIRA:
A REFLECTION ABOUT WOMEN AND LITERATURE**

Allyne URBANSKI¹

Keli Cristina PACHECO²

RESUMO: Reconhecida majoritariamente por sua participação na crítica, imprensa e historiografia literárias, poucos registros e escassos trabalhos acadêmicos trazem estudos a respeito da obra ficcional de Lúcia Miguel Pereira. Escritora da primeira metade do século XX, a autora destaca-se por dar ênfase e voz a personagens femininas, sendo possível encontrar, em sua obra de ficção, uma visão bastante lúcida sobre temas como maternidade, casamento e a própria representação da mulher na Literatura. O objetivo deste trabalho é desenvolver uma análise investigativa do romance *Maria Luísa* (1933), atentando-se, especialmente, para a questão do estereótipo. Buscamos, portanto, o reconhecimento de uma obra pouco estudada, bem como o questionamento do cânone literário masculino, que, por muito tempo, foi marcado pela exclusão das mulheres escritoras. A partir da análise das personagens Maria Luísa e Lola, refletimos sobre a questão do estereótipo feminino, tanto na sociedade quanto na própria literatura. Para a realização deste artigo, partimos, principalmente, dos pressupostos teóricos de Constância Lima Duarte (1997), Helleith Saffioti (1987), Ana G. Macedo e Ana L. Amaral (2005), Jonathan Culler (1997) e Luís Bueno (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Crítica Feminista. Estereótipo. Lúcia Miguel Pereira.

ABSTRACT: Mainly recognized for her participation in literary criticism, press and historiography, few academic works bring studies about the fictional work of Lúcia Miguel Pereira. Woman writer from the beginning of the twentieth century, she gave emphasis and voice to female characters, thus finding in her work of fiction a very lucid view on themes such as maternity, marriage and woman's representation in literature. The objective of this work is to develop an investigative analysis of the novel *Maria Luísa* (1933), paying attention, specially to the question of stereotype. We will seek, then, the recognition of a work seldomly studied, as well as the questioning of the masculine literary canon, which, for a long time, was marked by the exclusion of women writers. From the analysis of the characters Maria Luisa and Lola, we will reflect on the subject of the female stereotype, both in society and in literature itself. For the accomplishment of the article, we mainly set out the theoretical assumptions of Constância Lima Duarte (1997), Helleith Saffioti (1987), Ana G. Macedo and Ana L. Amaral (2005), Luís Bueno (2006) and Jonathan Culler (1997).

KEYWORDS: Feminist Criticism. Lúcia Miguel Pereira. Stereotype.

1. Mestranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Estudos da Linguagem. Ponta Grossa - PR/Brasil. allyne.urbanski@hotmail.com.

2. Doutora em Literatura pela UFSC. Professora do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa - PR/Brasil. keli pacheco@hotmail.com.

A relação entre Mulher e Literatura, conforme aponta a teórica Rita Terezinha Schimdt, “acomoda várias possibilidades de interpretação” (SCHMIDT, 2017, p. 39). Sendo assim, através dos pressupostos teóricos da Crítica Feminista, o presente artigo³ busca dialogar analiticamente com a obra ficcional de Lúcia Miguel Pereira, procurando estabelecer um movimento de resgate da obra da autora em questão, considerando-se a existência de certa omissão da crítica e da historiografia literária, no que diz respeito às obras de autoria feminina. Outra possibilidade de interpretação da relação entre Mulher e Literatura desenvolvida, neste trabalho, é a consideração das imagens de mulher, apresentando-se uma análise da obra *Maria Luísa* (1933), cuja escolha para investigação embasou-se no fato de que este foi o primeiro romance publicado por Lúcia Miguel Pereira.

Lúcia Miguel Pereira: Apagamento da Ficção e a Revisão do Cânone

A década de 1930 configurou-se como um período efervescente para a Literatura Brasileira. No Rio de Janeiro, na famosa Rua do Ouvidor, localizava-se a Livraria José Olympio, ponto de encontro de artistas e intelectuais que, hoje, são reconhecidos como os nomes mais importantes daquela que se convencionou chamar a Segunda Fase do Modernismo. A Livraria José Olympio foi responsável por publicações de escritores como Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, e Lúcia Miguel Pereira foi um dos nomes femininos que frequentavam esse animado e intenso cenário intelectual do qual a Livraria era palco. Junto a ela, destacavam-se, também, nomes como o de Raquel de Queirós e Adalgisa Nery, em meio a um mundo predominantemente masculino (CARDOSO, 2006, p. 499).

Nascida em Barbacena, em 1901, Pereira passou a maior parte da vida no Rio de Janeiro, onde viveu até 1959, ano em que faleceu junto a seu marido, o historiador Octavio Tarquino de Sousa, em um acidente de avião (ROCHA, 2010, p. 14). Reconhecida majoritariamente por sua participação na crítica, imprensa e historiografia literárias, destacam-se, em seu trabalho crítico, as obras *Machado de Assis: estudo crítico-biográfico* (1936), *A vida de Gonçalves Dias* (1942) e *História da literatura brasileira: prosa de ficção (de 1870 a 1920)* (1950). Graças a esses escritos, a autora é frequentemente citada em obras teóricas, como a *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, bem como em tantos outros trabalhos acadêmicos.

3. Este artigo configura-se como uma parte rediscutida e modificada da pesquisa desenvolvida para produção de um Trabalho de Conclusão de Curso, em forma de monografia, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Português/Inglês, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, por Allyne Urbanski, sob a orientação da Profa. Dra. Keli Cristina Pacheco.

Entretanto, no que concerne a sua produção ficcional, constituída de quatro romances, *Maria Luísa* (1933), *Em surdina* (1933), *Amanhecer* (1938) e *Cabra cega* (1954), nota-se uma ausência, um apagamento. A respeito disso, Patrícia Cardoso afirma: “Enquanto o nome de Raquel de Queirós é lembrado por sua produção romanesca, Miguel Pereira figura como referência por seu trabalho como crítica e historiadora da literatura, ficando sua produção como ficcionista deslocada para um discretíssimo plano de fundo.” (CARDOSO, 2006, p. 500). Percebemos que poucos registros da crítica e escassos trabalhos acadêmicos trazem estudos a respeito dos quatro romances que a autora publicou, e, menos ainda, considera-se sobre seus textos direcionados ao universo infantil, *A fada menina*, *A floresta mágica*, *Maria e seus bonecos* e *A filha do Rio Verde*, escritos entre 1939 e 1943. (ALMEIDA, 2010, p. 10).

Indagamos, então, quais seriam as razões desse pouco reconhecimento de Pereira como autora de ficção. O presente trabalho tenciona analisar criticamente um de seus romances, *Maria Luísa*; portanto, busca comprovar que sua composição é tão digna de reconhecimento quanto a de textos produzidos por autores famosos da década de 1930. Para explicar os motivos desse apagamento, reconhecemos a existência de uma certa omissão da crítica literária no que diz respeito à Literatura de autoria feminina⁴. Como exemplo, consideremos o livro *Presença da literatura brasileira: Modernismo, história e antologia*, de Antonio Candido e José Aderaldo Castello (1964), que faz uma espécie de balanço do período em que Pereira publicou. Ali, são analisados vinte e dois autores. Dentre eles, vinte são homens e apenas duas são mulheres, Cecília Meirelles e Raquel de Queirós.

Consciente disso, já na época em que publicava, a própria Lúcia Miguel Pereira faz considerações sobre o assunto da exclusão das autoras femininas da historiografia literária. Izaura Regina Azevedo Rocha, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Crítica, romance e gênero: uma perspectiva convergente da obra de Lucia Miguel Pereira*, faz menção a um artigo crítico escrito por Lúcia, em 1954, que traz reflexões sobre a condição feminina e a produção literária de mulheres no Brasil (ROCHA, 2010, p. 54-55). Nesse artigo, intitulado *As mulheres na literatura brasileira*, Lúcia Miguel Pereira constata que Silvio Romero, no livro *História da literatura*

4. Destacamos que, neste trabalho, utilizamos o conceito de “autoria feminina” para diferenciar os textos escritos por mulheres daqueles escritos por homens. Não temos a intenção de definir uma essência ou traços comuns dos textos produzidos por mulheres, pois compreendemos que autoras mulheres são tão complexas e multifacetadas quanto os autores homens e, portanto, suas produções diferenciam-se umas das outras nos mais variados aspectos. Sendo assim, não consideramos que exista uma marca na linguagem que possa definir o texto como feminino. Nossas concepções estão de acordo com o que propõe Susan Sniar Lanser (1992), quando afirma que a voz textual feminina, isto é, a voz narrativa no feminino, é um local de tensão ideológica tornado visível nas práticas textuais, no modo como desconstrói a hegemonia da voz autoral/autoridade masculinas (LANSER, 1992, p. 3 apud. MACEDO; AMARAL, 2005, p. 7). Macedo e Amaral afirmam que “contudo, na perspectiva desta autora, a voz feminina não é uma essência, mas antes, uma posição subjetiva variável, cujo eu é gramaticalmente feminino” (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 8).

brasileira, seleciona os autores estudados em seu livro de forma pouco criteriosa, incluindo ali apenas sete mulheres. No entanto, apesar de a autora identificar certas omissões, como as de Julia Lopes de Almeida e Carmen Dolores, ela não responsabiliza ou contesta o posicionamento do crítico (ROCHA, 2010, p. 55).

A explicação para esse posicionamento, segundo Rocha (2010), está no fato de que Pereira acreditava que uma investigação mais aprofundada, em bibliotecas e arquivos, poderia trazer à luz mais nomes de autoras mulheres, mas, mesmo assim, o número não seria tão significativo quanto o número de autores homens. Para embasar sua argumentação, a autora recorre ao *Dicionário bibliográfico*, de Sacramento Blake, que traz o nome de apenas cinquenta e seis autoras mulheres, em um calhamaço publicado em sete volumes, que contém centenas de nomes masculinos. Miguel Pereira afirma, então, “[...] que é pouco, muito pouco mesmo, em quatro séculos, pois o dicionário é de 1899” (PEREIRA, 1954, p. 18 apud ROCHA, 2010, p. 56).

Porém, em vez de responsabilizar a crítica literária por esses apagamentos e omissões, Pereira denuncia a própria condição social da mulher no Brasil colonial e imperial. Limitadas ao âmbito doméstico ou religioso, as mulheres tinham pouco ou nenhum acesso à formação intelectual. Segundo Miguel Pereira,

A regra era reclusão, o regime de gineceu, que engordava o corpo e fazia murchar a inteligência; a regra era a menina pregada às saias da mãe, misturada às mucamas, em sua companhia aprendendo a bordar e a trocar os bilros para fazer renda, pouco sabendo além de ler, escrever e contar – isso mesmo as mais afortunadas, que em algumas famílias as mantinham analfabetas, a fim de não se poderem corresponder com namorados; a regra era o casamento muito cedo, as maternidades anuais, a autoridade do marido sucedendo à do pai; a regra era a minoridade prolongada até a velhice, determinando nas senhoras a infantilidade que tanto pasmo causou ao alemão Burmeister. (PEREIRA, 1954, p. 21 apud ROCHA, 2010, p. 57).

Sendo assim, Izaura Rocha afirma que, para Miguel Pereira, “essa situação opressiva e subalterna explicaria a insignificante presença da autoria feminina na literatura nacional” (ROCHA, 2010, p. 58). Nas palavras da própria autora, “As mulheres que serviram de modelos aos escritores eram as que, noutras condições, se poderiam por sua vez ter revelado escritoras. Mas como o fariam, se viam a bem dizer sufocadas?” (PEREIRA, 1954, p. 24 apud. ROCHA, 2010, p. 58).

Miguel Pereira ainda observa que as mulheres serviam de modelo para os escritores, reconhecendo que essa condição à qual estavam sujeitas também é refletida na ficção. Os romances românticos, especialmente, traziam, em ge-

ral, a figura da mulher frágil, submissa e resignada. Essa representação viria a se inverter com o advento do Naturalismo, em que emergiriam figuras de mulheres ousadas e livres, graças ao caráter cientificista desse momento literário, que transformava a mulher em fêmea e atribuía, ao sexo, um papel central. Levando isso em conta, a autora ainda aponta que essa transformação seria apenas uma inversão de estereótipos, uma troca do amor sentimental pelo amor físico (ROCHA, 2010, p. 58). Observamos, assim, que essa polarização entre os estereótipos cria um essencialismo na representação feminina que não dá conta de expor suas complexidades. É, justamente, em contraposição a esses essencialismos que Miguel Pereira cria suas personagens, de forma complexa e multifacetada, conforme argumentaremos mais adiante na análise de sua obra.

Lúcia Miguel Pereira conclui, então, que as opressões e limitações às quais as mulheres eram sujeitas seriam as razões pelas quais eram vistas como “intrusas na literatura”. Em sua condição subalterna, a mulher não tinha meios de escrever e publicar, e por conta disso é que não era mencionada nas antologias e historiografias literárias. Apesar de todas essas constatações, a autora finaliza seu artigo “manifestando confiança em que, no tempo em que escreve, ninguém mais crê na inferioridade intelectual da Mulher” (ROCHA, 2010, p. 59).

Assim, Pereira acreditava que os preconceitos contra a autoria feminina estavam vencidos. No entanto, não é isso que a história e os anos seguintes nos mostram. Raquel de Queirós, contemporânea da autora, ainda era vista como intrusa. Patrícia Cardoso, no posfácio de *Ficção reunida*, intitulado “Os Nomes e o Nome da Mulher”, traz uma citação de Graciliano Ramos que, ao discorrer sobre a obra dessa autora, afirma:

O quinze caiu de repente ali por meados de 30 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que na verdade causava assombro, de mulher nova. Seria realmente de mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça:

- Não há ninguém com esse nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado.

Depois conheci *João Miguel* e conheci Raquel de Queirós, mas ficou-me muito tempo a **ideia idiota** de que ela era homem. Tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever *João Miguel* e *O quinze* não me parecia natural. (RAMOS *apud* CARDOSO, 2006, p. 500; grifos nossos).

Cardoso (2006) ainda afirma que a dificuldade de Graciliano Ramos “em aceitar a identidade da autora deveu-se a sua convicção de que havia um descompasso entre a dicção que punha em pé os dois romances e a imagem socialmente consolidada de quais seriam os temas próprios de uma literatura feminina” (CARDOSO, 2006, p. 500). Mesmo que Graciliano Ramos tenha reconhecido que acreditar que um livro como *O quinze* só poderia ter sido escrito por um homem fosse uma “ideia idiota”, a partir dessas afirmações fica claro que o preconceito de gênero, ao contrário do que propusera Lúcia, ainda estava impregnado em nossa sociedade, especialmente no meio intelectual. Newton Sampaio, em seu livro intitulado *Uma visão literária dos anos 30* (1979), ao discorrer sobre a escrita ficcional de Lúcia Miguel Pereira, chega a afirmar que “Lúcia Miguel Pereira é sempre a mesma. Jamais se afastando da perfeita elegância, da mais encantadora singeleza, **e daquele equilíbrio pouco frequente em nossas mulheres de letras...**” (SAMPAIO, 1979, p. 159, grifos nossos). Nesse fragmento, fica evidente que para elogiar o trabalho de uma mulher escritora, é preciso menosprezar e inferiorizar toda a classe das “mulheres de letras”, como se o equilíbrio fosse uma característica reservada aos homens escritores.

Conforme argumenta Duarte (1997), em consonância com a hipótese de Lúcia Miguel Pereira, as opressões patriarcais e limitações das mulheres ao âmbito doméstico e religioso, eram, certamente, um dos motivos pelos quais a mulher estava à margem, na produção literária:

E se conhecemos as condições de vida da grande maioria das mulheres nos séculos passados, os obstáculos que enfrentaram – das teses médicas “provando” sua incapacidade intelectual, ao reforço dos filósofos e governantes incentivando o recolhimento – não podemos nos admirar do reduzido número de escritoras hoje conhecido. A interiorização de normas morais e da culpabilidade com certeza deve ter impedido a muitas de se dedicar à Literatura. Hoje sabemos que as medidas protecionistas em torno da mulher visavam mantê-las, a qualquer custo, fora do mundo do trabalho, cuidando unicamente dos filhos e do lar. (DUARTE, 1997, p. 89).

No entanto, Duarte (1997, p. 90), ao contrário de Lúcia, reconhece que a crítica literária também deve ser considerada como fator responsável pelo apagamento e exclusão das autoras femininas. Muitas autoras superaram as dificuldades impostas, escrevendo e publicando, em um ato de resistência à ordem vigente. Porém, depois de transposta a barreira da condição social, era necessário enfrentar a crítica e o público, que não recebiam bem esses textos,

evidenciando que a mulher era uma intrusa naquele meio. Duarte (1997, p. 91) menciona, então, alguns posicionamentos da crítica, do início do século XX, diante dos escritos de autoria feminina:

Uma rápida pesquisa revela como essa crítica masculina de até meados do século via um texto de mulher e assinala a recorrência de algumas posições, como a atribuição de um estatuto inferior à mulher-escritora – com raras exceções –, o constrangimento em apreciar textos escritos por mulheres; a recomendação de formas literárias mais “adequadas” à “sensibilidade feminina”, como os romances sentimentais e os de confissão psicológica; a surpresa diante da representação da figura masculina em determinados textos, em tudo diferente do estereótipo do homem viril, forte e superior dos escritos de autoria masculina; e a denúncia de uma certa tendência das mulheres em confundir vida pessoal com literatura, que levou, inclusive, alguns críticos a afirmar que as escritoras pareciam incapazes de se afastar da experiência vivida para entrar no ponto de vista, na psicologia e na linguagem de um outro. (DUARTE, 1997, p. 91).

Se, nessa citação, Duarte (1997) discorre a respeito da omissão e rejeição crítica literária contemporânea a essas autoras femininas, é preciso considerar, também, que os olhares de volta para o passado, ou seja, o processo de produção de historiografias e antologias literárias, também estão repletos de exclusões e apagamentos. Bueno (2006), na introdução do seu *Uma história do romance de 30*, afirma que, durante o processo de seleção de autores a ser estudados, os críticos se encontram diante de um impasse. Em meio a uma enorme quantidade e um vasto elenco de obras e autores, é necessário fazer escolhas: quais obras serão analisadas e quais serão renegadas e reservadas à marginalidade. O problema, em si, não está no fato de se excluírem certas obras, mas, sim, em quais critérios são utilizados para embasar essa seleção. Assim, Luís Bueno cita a obra *De Anchieta a Euclides – Breve história da literatura Brasileira* (1977), de José Guilherme Merquior, que este autor justifica suas escolhas através de um “critério de alta seletividade”:

A redação desta História foi subordinada a um critério de **alta seletividade**. O leitor só encontrará aqui os **principais autores brasileiros** – o que, numa literatura ainda tão jovem como a nossa, nos reduz, no período considerado, a algumas dezenas de nomes. Embora o livro *mencione e situe* vários outros, *analisa* apenas estes poucos escritores, escolhidos em harmonia com o consenso da melhor crítica e, em particular, dos estudos modernos. (MERQUIOR, 1977 apud BUENO, 2006, p. 12; grifos nossos em negrito).

Luís Bueno não acredita que seguir um critério de “alta seletividade” seja a melhor maneira de se construir uma historiografia literária, já que isso abriria margens para muitas exclusões e marginalizações. Para ele, uma saída possível seria debruçar-se sobre uma época ou período da literatura e estudá-la mais extensivamente. Segundo o teórico,

Dessa maneira é possível romper o círculo dos “principais” autores, sempre confundidos com os “melhores autores”, e voltar os olhos para escritores cuja obra, embora possa ser vista num determinado momento como falhada, representou esforço significativo e, mesmo, muitas vezes, definidor das letras de seu tempo. A restrição aos “melhores” favorece o hábito de fazer da história literária um repisar das mesmas ideias sobre os mesmos autores, uma vez que seu escopo já aparece pré-definido, em função do que valeria a pena ou não ler. (BUENO, 2006, p. 13).

Como observado anteriormente, a crítica literária mostrou-se pouco receptiva com os textos de autoria feminina. Podemos concluir, então, que esse “repisar das mesmas ideias sobre os mesmos autores”, mencionado por Luís Bueno, diz respeito ao que é canônico, ou seja, ao que foi convenção ser digno de reconhecimento por um grupo de pessoas, embasado por certas teorias. No entanto, é preciso avaliar que, conforme aponta Sandra Harding, vivemos em um “um mundo onde o conhecimento socialmente legitimado e o consequente poder político estão firmemente instalados nas mãos de homens brancos, ocidentais, burgueses, compulsoriamente heterossexuais” (HARDING, 1993, p. 20). A autora ainda afirma que “as teorias patriarcais [...] não foram criadas para explicar a experiência dos homens em geral, mas tão somente a experiência de homens heterossexuais, brancos, burgueses e ocidentais” (HARDING, 1993, p. 9). Concluimos, portanto, que o discurso crítico, o discurso acadêmico e a intelectualidade, em geral, estão pautados e baseados em teorias e práticas patriarcais. A partir dessas reflexões, torna-se mais fácil compreender as razões pelas quais as mulheres são, frequentemente, excluídas do *hall* dos “principais” ou “melhores” autores, já que o conhecimento legitimado encontra-se em mãos e mentes masculinas.

Considerando-se que a falta de reconhecimento das autoras mulheres – pelo fato de ser mulheres – é um problema real, a crítica feminista tem se preocupado em debater esses critérios de seleção dos “melhores autores”. Na década de 1960, começou a se desenhar a segunda onda do Movimento Feminista. Nesse período, tencionou-se institucionalizar e trazer a discussão feminista para o meio acadêmico, o que propiciou o surgimento dos Estudos Feministas e da

Crítica Feminista. Com essa academização do assunto, além do questionamento e revisão do cânone, as mensagens sexistas que se observavam, transmitidas em textos teóricos ou literários, passaram a ser questionadas, buscando-se a desconstrução dos saberes dominantes, que eram constituídos a partir do olhar masculino (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 58).

A academização do discurso feminista representou um considerável avanço no processo de recuperação de textos e autoras que ficaram esquecidos e excluídos do conjunto de autores consagrados. Sandra Maria Job, autora do artigo “Cânone, feminismo e literatura”, afirma:

O surgimento do feminismo no contexto acadêmico, por intermédio de grupos de pesquisa formados basicamente por professoras universitárias da área de estudos literários, vem para questionar, pôr em xeque a hegemonia das práticas canônicas.[...] Ao lançar questionamentos à hegemonia reguladora do campo literário, a crítica feminista do final da década de 70 e dos anos 80 inicia o trabalho de questionar o porquê da exclusão das mulheres da literatura, assim como o rebaixamento da produção literária feminina. (JOB, 2015, p. 62-63).

Para compreender o conceito de cânone, recorreremos, novamente, aos apontamentos de Job (2015, p. 60), que o enxerga como “o “medidor” das literaturas consideradas “altas” literaturas. A autora afirma que a palavra deriva do grego, *kanon*, que seria uma vara de junco ou de bambu, utilizada como instrumento de medida. Assim, atualmente, podemos definir o sentido da palavra cânone como a medida para valoração e julgamento de determinada obra. Job (2015, p. 61) afirma, ainda, que a partir do final do século XVIII, o valor estético torna-se a medida para valoração de uma obra, mas essa medida pauta-se em uma visão subjetiva. Segundo a autora,

A concepção utilizada para tornar uma obra canônica parte de um julgamento subjetivo articulado pela hegemonia de um grupo, levando a um processo seletivo sempre excludente, pois na intimidade ratifica as identidades (a do grupo que julga o que é “verdade” e/ou certo ou que concebeu um determinado conceito/padrão para a obra se tornar canônica), excluindo aquilo que lhe é diferente [...]. (JOB, 2015, p. 60-61).

Conforme propusemos anteriormente, o poder de julgamento encontra-se nas mãos de determinado grupo detentor de poder. E esse grupo, para Job (2015, p. 60), assim como para Harding (1993), é formado por homens, brancos,

de classe alta. Dessa forma, como já apontado por Bueno (2006), constrói-se uma hegemonia, em que há uma tendência em reproduzirem-se e disseminarem-se sempre as mesmas obras, os mesmos autores, já consagrados e já canonizados, excluindo-se aquilo que é diferente do padrão imposto por esse grupo detentor de poder: o negro, o homossexual, a mulher – a branca e a negra, ou seja, aqueles que ficaram renegados, marginalizados, descentralizados.

No que diz respeito aos textos de autoria feminina, a crítica feminista, ciente da existência dessa estrutura de poder, tem buscado reverter essa situação, trazendo à luz esses textos e autoras, através de sua análise e divulgação, revisando, portanto, o cânone vigente. Segundo Sandra Maria Job,

O cânone, portanto, tem sido determinado por um poder centralizador e também por um processo de omissão por parte dos representantes da academia. Contudo, desde a inserção do feminismo na academia, o poder do mesmo não apenas tem sido colocado em xeque como já está sendo visto com olhos – agora mais críticos e nem um pouco passivo. (JOB, 2015, p. 62).

Constância Lima Duarte afirma que, para reconstruir essa história perdida, é necessário “um enorme esforço analítico e interpretativo” (DUARTE, 1997, p. 93). Só a partir da análise e do estudo crítico, do esforço de recuperação e resgate de autoras e textos marginalizados, é que conseguiremos escapar às normas patriarcais preestabelecidas e dar voz e reconhecimento àquelas que há muito tempo foram caladas. Assim, poderemos desconstruir a visão da mulher como ser secundário ou da autoria feminina como produção inferior.

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é trazer à luz a ficção de Lúcia Miguel Pereira, a partir da análise e estudo aprofundado de sua obra *Maria Luísa*.

***Maria Luísa*: Análise da Obra**

A obra *Maria Luísa* foi publicada em 1933 e é o primeiro romance de Lúcia Miguel Pereira. O romance é dividido em duas partes. A primeira parte, sem título, é composta de dezessete capítulos, e a segunda parte, intitulada “A Montanha”, é composta de vinte capítulos. No que diz respeito à forma, é possível afirmar que a obra se aproxima um pouco dos romances de Machado, de quem a autora foi grande leitora e, posteriormente, biógrafa,⁵ os capítulos curtos, ocasionalmente,

5. PEREIRA, Lúcia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico-biográfico**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

têm o fluxo narrativo interrompido para trazer digressões e reflexões relacionadas aos acontecimentos e aos pensamentos das personagens.

Massaud Moisés, no texto *Machado de Assis e a estética realista* (2001), faz uma distinção entre Realismo Exterior e Realismo Interior. Para o teórico, as obras de Machado encaixam-se na vertente do Realismo Interior, pois “o drama não mais se evidencia unicamente nas dobras das vestimentas, nas mudanças retóricas da fala, nas contrações fisionômicas, nos gestos das mãos, etc.; o drama está dentro das personagens” (MOISÉS, 2001, p. 24). Essas obras ocupam-se da vida psicológica, sendo os efeitos exteriores apenas sinais visíveis da vida interior. Sendo assim, Moisés afirma que o Realismo interior é “virado para as manifestações psicológicas, sobretudo aquelas que se dissimulam por trás das aparências, nas paragens sombrias da mente” (MOISÉS, 2001, p. 24). Compreendemos, então, que esse também é um aspecto pelo qual *Maria Luísa* se assemelha a Machado, já que o conflito da protagonista desenvolve-se, atinge seu ápice e encerra-se dentro de sua mente.

Conforme aponta Bueno (2006, p. 303), a recepção crítica imediata da obra foi razoável e a própria autora afirmou não estar convencida do valor do livro, achando-o “francamente ruim”. Bueno, apesar de considerar esta uma afirmação injusta, observa que um dos motivos para Miguel Pereira desgostar de seu primeiro romance seria, justamente, as semelhanças com obras Machado de Assis: “Talvez sentisse demasiada em *Maria Luíza* a presença de Machado de Assis, no uso repetitivo de digressões à margem da ação, às vezes sentenciosas, e no recurso ao capítulo curto que, embora eventual, tem função estratégica no desenvolvimento do enredo” (BUENO, 2006, p. 304).

Ainda segundo Luís Bueno, o narrador de *Maria Luísa* é “sempre muito intrometido, usando daquele método de comentar diretamente os sentimentos de seus personagens” (BUENO, 2006, p. 306). Narrado em terceira pessoa, por meio do discurso indireto livre, o narrador tem sua fala confundida com a das personagens, conhecendo as suas subjetividades. Segundo Reis e Lopes (1988), o discurso indireto livre “é um discurso híbrido, onde a voz da personagem penetra a estrutura formal do discurso do narrador, como se ambos falassem em uníssono, fazendo emergir uma voz “dual””. Além disso,

[...] esse tipo de discurso permite representar os pensamentos das personagens sem que o narrador abdique de seu estatuto de mediador. É pois, um processo suscetível de incorporar no fluxo narrativo o “realismo subjetivo” que pode reger a representação do mundo interior das personagens. (REIS; LOPES, 1988, p. 378).

Apesar de utilizar esse recurso para acessar a subjetividade de todas as personagens, é para a protagonista Maria Luísa que o foco narrativo principal se volta profundamente. No trecho a seguir, podemos observar como a fala de Maria Luísa mescla-se e confunde-se com a fala do narrador: “- E tudo isso, com uma palavra, eu posso desmanchá-lo, pensou Maria Luísa, passada a primeira emoção. Toda a felicidade de mamãe e de Artur. Com uma palavra que eu diria se fosse leal.... Mas teria o direito de dizê-la?” (PEREIRA, 2006, p. 110).

A estratégia de uso do discurso indireto livre mostra-se adequada para as intenções da autora, já que o teor de sua narrativa é psicológico. As características físicas das personagens e cenários não são descritos detalhadamente, mas há uma grande preocupação em descrever os contextos, as famílias, as subjetividades e anseios de cada um, bem como debater ideias como o casamento, a maternidade e, até mesmo, a complexidade da natureza humana. Especialmente, na segunda parte da trama, esse modo de narrar é fundamental para ilustrar as dores, a culpa por ter cometido adultério, as oscilações e todo o processo de transformação da protagonista, que aconteceu, basicamente, dentro de si própria, sem testemunhas do lado externo.

Segundo Bueno (2006), o ritmo narrativo das duas partes do romance é diferenciado. Na primeira parte, o narrador demonstra, em vários momentos, uma atitude de julgamento diante da conduta de Maria Luísa. Porém, na segunda parte, há um afastamento desse narrador que, em nenhum momento, faz do adultério, cometido pela moça, alvo de sua censura. Sendo assim, Bueno aponta que:

[...] toda a condenação e toda a culpa vêm da própria personagem. As duas partes do romance se diferenciam também por isso. O ritmo da narrativa é outro, porque a atitude do narrador é outra. Ao invés do vaivém constante entre as atitudes de Maria Luísa e os comentários e as generalizações do narrador, o que se vê é o pensamento da personagem em desenvolvimento, um esboço de fluxo de consciência surge em muitos momentos da narrativa. (BUENO, 2006, p. 314).

A transição que ocorre na narrativa, ainda segundo Luís Bueno (2006), é, portanto, o movimento de transição que ocorre com a própria protagonista. Maria Luísa, que era alguém praticamente sem vida interior, é lançada “na voragem da inquirição existencial” (BUENO, 2006, p. 314).

Conforme já mencionamos, a obra não é um romance de ação física, mas, sim, psicológica. Em linhas gerais, poderíamos resumir o seu enredo da seguinte maneira: Maria Luísa é a esposa exemplar de Artur. Mãe de dois meninos, Paulo

e Luís, a austera dona de casa ocupa-se com o zelo pela família e com afazeres religiosos. Por sua conduta perfeita, Maria Luísa julga-se no direito de julgar a todos que não se comportam como ela. Porém, um episódio, ocorrido nas férias de verão, impulsiona uma grave transformação na personalidade da protagonista. Depois de ceder aos desejos carnavais e cometer adultério com Flávio, um amigo de infância de Artur, Maria Luísa passa por um período de depressão que a faz mergulhar dentro de si mesma. O romance trata exatamente sobre esse processo de transformação e autoconhecimento – a transição, que parte do egoísmo e da vaidade, para a compreensão do outro – pelo qual Maria Luísa passa.

O primeiro capítulo (Parte I) da obra traz importantes observações a respeito da personalidade da protagonista. A primeira informação que aparece na narrativa, a respeito dela é: “[...] Maria Luísa nunca perdia a missa das dez na Matriz da Glória. Era um velho hábito, e ela uma senhora metódica” (PEREIRA, 2006, p. 13). Aqui, estão explícitos dois aspectos importantes na personalidade da protagonista: a religião e a disciplina.

Porém, nos momentos que se seguem, fica claro que a religião, para Maria Luísa, não é um fervor, com teor emocional, sagrado ou espiritual. A religião é um mero protocolo a ser seguido, por conta do hábito. Ou seja, a religião e a disciplina são a mesma coisa. Em uma manhã de domingo, Artur, o marido, receoso de que ela se atrase para a obrigação, pergunta se a esposa vai à missa, ao que o narrador prossegue com: “Respondeu que sim; iria naturalmente; mas ainda tinha tempo, pois chegando antes da Elevação não se incorre em pecado” (PEREIRA, 2006, p. 13), explicitando, assim, o caráter metódico que a religião tinha para Maria Luísa.

É, então, por meio dos devaneios de Artur, ainda no primeiro capítulo (Parte I), que o leitor é apresentado a Lola, viúva de seu irmão Alfredinho. Segundo o narrador, a cunhada de Artur era “muito graciosa, muito loira, muito redondinha, com um ar de boneca, Lola destilava perfume e frivolidade. Destoava na sala de Maria Luísa. Mas nem parecia percebê-lo. Saltitante e risonha, tinha gestos faceiros, dizia coisas ligeiras” (PEREIRA, 2006, p. 17).

Quando Lola iria se casar com o cunhado de Maria Luísa, a dona de casa de conduta impecável reprovou o casamento, já que “todo o Rio conhecia a fama das Souzinha” (PEREIRA, 2006, p. 16). Apesar de nunca se tornar íntima da moça, sempre a tratou bem por obrigações familiares. No entanto, depois dos boatos de que talvez ela fosse a responsável pelo fim do casamento de um rico advogado, o Almeida Santos, passou a tratar Lola de forma mais fria e rigorosa. Na concepção de Maria Luísa, “uma mulher de quem se fala, é uma mulher com quem não se fala. [...] Não há fumaça sem fogo, repetia sempre” (PEREIRA, 2006, p. 14).

Maria Luísa e Lola: o Duplo da Santa e da Prostituta

Conforme investigamos a construção das personagens Maria Luísa e Lola, observamos que a primeira é uma mulher austera, rígida, metódica e religiosa. Já a segunda é superficial, risonha e de reputação duvidosa. Assim, fica nítido, aos olhos do leitor, que uma é a imagem espelhada da outra: “a desmiolada frívola de um lado e de outro a dona de casa exemplar [...]” (BUENO, 2006, p. 305). Lola e Maria Luísa constroem-se por contraposição, funcionando, inicialmente, uma como a antítese da outra. Partimos, então, do pressuposto de que essa oposição não foi feita gratuitamente por Lúcia Miguel Pereira, mas é dotada de significados que buscaremos investigar.

É possível notar que há uma espécie de determinismo ou essencialismo na descrição das duas mulheres: uma é a dona de casa de moral elevada e a outra a viúva superficial e namoradeira. Esse determinismo é mencionado por Luís Bueno (2006), no capítulo “A figuração do outro: a mulher”, em que o autor analisa alguns romances que também foram publicados na década de 1930. Ao refletir sobre os enredos de *Os três sargentos*, de Aldo Naye, e *O país do carnaval* e *Capitães da areia*, de Jorge Amado, Bueno destaca que havia uma tendência na literatura daquela época em condenar as personagens femininas ao casamento ou à prostituição, sem qualquer nuance (BUENO, 2006, p. 289). Segundo o autor, nessas representações literárias, “não há nenhum meio termo: ou é o amor recatado das moças que se casam, ou o amor degradado das prostitutas” (BUENO, 2006, p. 284). Lola, logicamente, não é uma prostituta no sentido literal, mas como não há meio-termo, os boatos “imprecisos” e “maliciosos” automaticamente colocam a viúva no corrompido grupo das prostitutas.

Kate Millet, no livro *Política sexual* (1970), destaca que essa oposição já podia ser notada em escritos do período vitoriano. Segundo a autora, “esta dualidade da mulher encontra-se em toda a literatura de ficção da época. Tal como na vida real, as duas categorias de mulheres – as boas esposas e as prostitutas – justificam a divisão sociossexual de acordo com o critério ambivalente” (MILLET, 1970, p. 48). A polarização entre as personagens Maria Luísa e Lola faz com que surja, em nossa análise, a necessidade de nos determos na definição do conceito de estereótipo.

O Conceito de Estereótipo

Segundo Ashmore e DelBoca (1979, 1981 apud. MACEDO; AMARAL, 2005, p. 54), os estereótipos sexuais são definidos “como um conjunto estruturado de

crenças gerais acerca dos atributos de homens e mulheres, crenças que, segundo William e Best (1986), são partilhadas por um grupo de indivíduos.” Macedo e Amaral (2005) também apontam que certas perspectivas teóricas, especialmente as que surgiram no contexto da psicologia social americana, concebem os estereótipos como categorias cognitivas neutras, cuja função seria a de simplificar e dar sentido a uma realidade complexa. Entretanto, teóricos da psicologia social europeia estabelecem que “os estereótipos são modelados pelas relações que se estabelecem entre grupos sociais” (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 55). A categorização ocasionada pelos estereótipos, portanto, não é neutra, mas, sim, ideológica, pois esse conjunto de crenças acaba por determinar os significados e as funções que são atribuídas a cada membro de certa categoria. Sendo assim,

Os estereótipos sexuais podem ser definidos como ideologizações de comportamentos e ações de grupos sociais, homens e mulheres, que se traduzem numa representação subjetiva e socialmente partilhada de uma ordem de relações entre esses grupos. (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 55).

No que diz respeito às diferentes categorias que se atribuem para homens e mulheres, Amâncio (1992) observa que aos homens são reservados traços de instrumentalidade, independência e dominação, enquanto para as mulheres conferem-se traços de expressividade (das emoções e sentimentos), dependência e submissão. A autora ainda afirma que a atribuição dessas características causa uma expectativa de comportamento, bem como ocasiona juízos avaliativos sobre esses comportamentos (AMÂNCIO, 1992, p. 10). Assim, observa-se que há uma assimetria e um valor social desigual nos atributos de cada categoria, masculina e feminina, e o estereótipo masculino possui “uma maior desejabilidade social do que o estereótipo feminino” (AMÂNCIO, 1994 apud MACEDO; AMARAL, 2005, p. 55).

Percebe-se, então, que a atribuição dos estereótipos estaria estreitamente ligada à questão dos distintos **papéis sociais** que são reservados para homens e mulheres. Segundo os pressupostos teóricos de Helleith Saffioti, homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade, porque

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p. 08).

Ainda segundo Saffioti (1987), o papel social das mulheres estaria relacionado às atribuições do espaço doméstico, como a manutenção da ordem da residência, bem como a criação, educação e preparação dos filhos para a vida adulta (SAFFIOTI, 1987, p. 09). Não podemos deixar de observar, no trecho a seguir, que os traços supracitados são nítidos na personalidade de Maria Luísa, nos capítulos iniciais do romance, antes de sua crise: “uma mulher como poucas. Admirável. Perfeita. Perfeitíssima. Boa filha, esposa exemplar, mãe cuidadosa, excelente dona de casa. Em tudo, cumpria rigorosamente as suas obrigações. [...] Uma mulher do dever, em suma” (PEREIRA, 2006, p. 14). A assimetria nas relações entre homem e mulher surge, portanto, no fato de que o papel social atribuído ao homem diz respeito ao poder e à autoridade, à ocupação de espaços públicos, de elevados cargos políticos e econômico, facilitando-se a manutenção de um sistema social baseado na dominação do elemento feminino.

Macedo e Amaral (2005) ainda observam que “a categoria social masculina, por sua vez, aproxima-se de um modelo subjetivo de pessoa autônoma e independente de qualquer função, o que se traduz numa liberdade individual sem qualquer equivalência no caso do estereótipo feminino” (MACEDO; AMARAL, 2005). Percebe-se que o comportamento de Artur, provedor financeiro da família, não é questionado em nenhum momento, nem pelo narrador nem pelas outras personagens. Enquanto a infidelidade desencadeia, em Maria Luísa, um sofrimento existencial, comparado por Luís Bueno a um inferno (BUENO, 2006, p. 307), as infidelidades de Artur são consideradas, por ele mesmo, como “coisas ligeiras, aventuras sem consequência” (PEREIRA, 2006, p. 15).

Ao discorrer a respeito da regra da fidelidade conjugal, Saffioti (1987) afirma que se trata de uma norma respeitada, geralmente, apenas pelas mulheres. Diante de uma traição do marido, espera-se que a mulher aceite o sofrimento e tenha uma postura resignada. Para Saffioti (1987),

[...] se o companheiro tem aventuras amorosas ou uma relação amorosa estável fora do casamento, cabe à esposa resignar-se. Não deve ela, segundo a ideologia dominante, revidar na mesma moeda. A esposa, na medida em que se mantém fiel ao marido, ainda que este lhe seja infiel, recebe aprovação social. (SAFFIOTI, 1987, p. 35).

A partir dessas afirmações, chega-se à noção de que o comportamento masculino possui uma “natureza incompreensível”, portanto, é complexo e multifacetado, e as mais diferentes nuances de suas atitudes são aceitas pela sociedade. Por outro lado, o comportamento feminino que foge às regras da domesticidade

e ao estereótipo da mãe e boa-esposa, automaticamente acaba por encaixá-la no estereótipo da prostituta, surgindo, assim, uma espécie de determinismo na definição da natureza feminina. Macedo e Amaral (2005) trazem, em seu *Dicionário da crítica feminista*, os verbetes **Fada do Lar** e **Mulher Fatal**, como subtipos do estereótipo feminino, cuja definição é útil para que se compreenda a relação de oposição que se constrói entre as personagens Maria Luísa e Lola.

O estereótipo da fada do lar está em consonância com aquilo que se espera do comportamento feminino, ou seja, um conjunto de características aceitas pela sociedade, que classificam as mulheres como seres puros e virginais, que devem cumprir as funções sociais de filhas, esposas e mães. Macedo e Amaral (2005) observam que a categorização “fada do lar” é uma forma de o discurso patriarcal confirmar a noção de que a ocupação do espaço público é restrita ao elemento masculino. A mulher, então, eleva-se ao estatuto de deusa, “cujo santuário se circunscreve ao recolhimento do lar” (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 64). Cria-se, então, a ideia de que a mulher possui uma essência, relacionada a sua capacidade de gerir o espaço privado da casa. As autoras ainda apontam que esse discurso ocasiona uma “completa idealização da figura da mulher como ser angélico, idealização essa que cristaliza um modelo de abnegação, dedicação e auto sacrifício, passividade e silêncio” (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 64).

No entanto, o mito da “mulher anjo”, “santa” ou “fada do lar” implica a existência de seu contraponto. Emerge, então, a figura da “mulher demônio”, “mulher tentadora” ou “mulher fatal”, e suas características não são aceitáveis na concepção patriarcal do mundo. Seu traço principal é a beleza extrema. Macedo e Amaral (2005) apontam que a mulher fatal é aquela que não aceita as características impostas à mulher como fada do lar: “a Mulher-Fatal, bela, fria e autoconfiante expressa uma sexualidade assumidamente autônoma, fora deste esquema regulador. Como tal, constitui uma afronta política, um desafio constante ao poder patriarcal” (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 135). A mulher fatal é culpabilizada porque demonstra autonomia no exercício de sua sexualidade, ocupa o espaço público ao se inserir no mercado de trabalho, e o mais importante: é condenada pelo simples fato de provocar desejo. Sendo assim, o único rótulo possível para aquela mulher que não se encaixa no estereótipo da fada do lar é o da “prostituta”.

A Complexidade da Alma Humana

Se nos momentos iniciais da narrativa, Maria Luísa e Lola são caracterizadas de forma estereotipada e essencialista, a progressão do enredo mostrará que as intenções de Miguel Pereira são, justamente, fazer uma crítica a essas represen-

tações. No início dos eventos narrados, os valores de Maria Luísa estavam de acordo com os valores patriarcais dominantes. A protagonista chega a afirmar que “não podia acreditar honestas as mulheres que cuidassem de alguma coisa além da casa e dos filhos. Confundia na mesma condenação sumária e inflexível, as elegantes e as intelectuais” (PEREIRA, 2006, p. 40). Porém, os episódios do adultério de Maria Luísa servirão para causar um violento rompimento no modo como ela enxerga a si mesma e as outras, como mulheres.

Pereira preocupou-se em ultrapassar caracterizações essencialistas da condição feminina, das quais a ficção já estava saturada, através da transfiguração da personagem Maria Luísa. Se antes a protagonista era definida por conceitos fechados de austeridade, organização e disciplina, ao afastar-se das obrigações de sua vida regrada e milimetricamente calculada, acaba por olhar para si mesma, encontrar-se apaixonada e entregar-se ao amor carnal, em um ato de adultério. Depois de perceber que o que tinha feito era um ato de profunda reprovação por parte de seu antigo eu, Maria Luísa transforma-se ela própria numa constante oscilação, sem saber como se definir.

O erro de Maria Luísa, então, acaba por colocá-la em estado de igualdade com Lola. No capítulo 5 (Parte 2), a protagonista chega a sentir falta da presença da cunhada, e o narrador afirma que “era como se o erro as tivesse irmanado” (PEREIRA, 2006, p. 96).

Depois de descobrir que a concepção de mundo de seu antigo eu era hipócrita, falsa, Maria Luísa descobre-se um ser humano. Bueno (2006) observa:

Mais do que esposa, papel a que se reduzira, Maria Luísa se descobre mulher e gente. Armada dessa descoberta, ela pode olhar agora para si mesma e para os outros de outra maneira. É aí que Lola, a mulher que fazia o papel oposto, pôde ser de fato compreendida. (BUENO, 2006, p. 312).

Luís Bueno (2006) observa, ainda, que Maria Luísa “não abandona seu papel de esposa, apenas o assume de forma diferente, a partir da percepção de que não há papéis que possam ser entendidos num sistema de valores absolutos” (p. 312).

Entendemos que o fato de uma mulher rígida, boa esposa, “perfeita, perfeitíssima”, cometer adultério apenas nos atesta o óbvio: mulheres são seres humanos complexos, com personalidades repletas de nuances e diferenciações. Além disso, a traição se espraia, desborda, não se limita apenas ao casamento, mas atinge o papel e o espaço socialmente permitido à mulher. Maria Luísa trai o ambiente doméstico; o cultivo da religiosidade católica; a restrição à família,

etc., e com esse ato a personagem adquire enfim autonomia ôntica, a ela negada até então. Se no início da narrativa Maria Luísa e Lola eram compreendidas uma como o oposto da outra, depois de sua transição, a protagonista percebe que elas não eram tão diferentes assim. Para Luís Bueno (2006), “No final, o romance aponta exatamente para essa indefinição, a mesma indefinição que vive a mulher no momento em que se passa a ação do romance” (p. 312).

Considerações Finais

Ao investigar as questões apresentadas no romance analisado, concluímos que Lúcia Miguel Pereira tencionava provocar uma reflexão a respeito dos papéis sociais e das funções ocupadas pela mulher na sociedade. Reconhecemos a importância em debater sobre esses temas, dando voz e destaque às autoras femininas, pois acreditamos que essa é uma saída possível para subvertermos a estrutura de poder na qual, nós, mulheres, estamos inseridas. Sendo assim, estamos de acordo com o que propõe Judith Fetterley, quando afirma que:

A crítica feminista é um ato político, cujo objetivo não é simplesmente interpretar o mundo, mas transformá-lo pela mudança da consciência daquelas que leem e sua relação com o que leem. [...] O primeiro ato da crítica feminista é antes tornar-se uma leitora resistente, e não aquiescente, por essa recusa de aquiescer, começar a exorcizar a mente masculina que foi implantada em nós. (FETTERLEY apud CULLER, 1997, p. 64).

Assim, concluímos que Lúcia Miguel Pereira realiza em seu romance uma reflexão sobre a condição feminina, bem como suas representações na sociedade e na literatura. Ao colocar a mulher e seus dilemas como protagonista, Lúcia Miguel Pereira interpreta o mundo, transformando a consciência daquelas que a leem.

Referências

ALMEIDA, Edwrigens A. R. Lopes. *Reinventando a realidade: estratégias de composição da ficção de Lúcia Miguel Pereira*. 2010. 220f. Tese (Departamento de Teoria Literária e Literaturas) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.

AMÂNCIO, L. As assimetrias nas representações do gênero. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, p. 9-22, 1992.

_____. *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

ASHMORE, R. D.; DEL BOCA, F. K. *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*. In Hamilton D. *Cognitive processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. P. 1 – 35.

ASHMORE, R. D.; DEL BOCA, F. K. *Sex stereotypes and implicit personality theory: toward a cognitive-social psychological conceptualization*. *Sex Roles* 5 (2), 1979, p. 219 – 248.

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Edusp; Campinas: Editora Unicamp, 2006.

CÂNDIDO, Antonio; CASTELLO, José A. *Presença da literatura brasileira: Modernismo, história e antologia*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

CARDOSO, Patrícia da Silva. Os nomes e o nome da mulher. In: PEREIRA, Lucia Miguel. *Ficção reunida*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 499-507.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

DUARTE, Constância Lima. O cânone literário e a autoria feminina. In: AGUIAR, Neu-
ma (Org.). *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 85-94

FETTERLEY, Judith. *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction*. Bloomington Indiana University Press, 1978.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, vol. I, n. 1, p.7-32, 1993.

JOB, Sandra Maria. Cânone, feminismo e literatura: relações e implicações. *Revista Eletrônica Falas Breves: Literatura & Sociedade*, Breves-PA, v. 2, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/31>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MACEDO, Ana G.; AMARAL, Ana L. *Dicionário da crítica feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

MERQUIOR, José Guilherme. *Breve história da literatura brasileira: de Anchieta a Euclides*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

MILLET, Kate. *Política sexual*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

MOISÉS, Massaud. *Machado de Assis: ficção e utopia*. São Paulo: Ed. Pensamento; Cultrix, 2001.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *As mulheres na Literatura Brasileira*. In Anhembi. Ano V, número 49, vol. XVII, dezembro de 1954..

_____. *Ficção reunida*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROCHA, Izaura Regina Azevedo. *Crítica, romance e gênero: uma perspectiva convergente da obra de Lucia Miguel Pereira*. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

SAFFIOTI, Helleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAMPAIO, Newton. *Uma visão literária dos anos 30*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1979.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramentos/convergências: ensaios da crítica feminista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

ALICE CHILDRESS E *TROUBLE IN MIND* (1955): VOZES DAS MULHERES NO TEATRO AFRO-AMERICANO DOS ANOS 50

ALICE CHILDRESS AND *TROUBLE IN MIND* (1955): WOMEN VOICES IN THE AFRO-AMERICAN THEATER OF THE 50s

Elizandra Fernandes ALVES¹

Érica Fernandes ALVES²

RESUMO: Neste artigo faremos uma breve apreciação da biografia e fortuna crítica de Alice Childress, dramaturga afro-americana ignorada pelos críticos de literatura dramática. Em vida, Childress insistia que a mulher negra era praticamente omitida do teatro norte-americano – escrevendo ou atuando – e isso parecia advir de e refletir um cenário cultural e social em que a mulher negra era hostilizada em âmbitos variados. No entanto, ela se recusou a se manter fixa no lugar a ela designado tanto pela sociedade quanto pela estética teatral norte-americana da época (branca e masculina), revolucionando o teatro afro-americano ao dar voz à mulher negra na produção e representação literária. Para melhor exemplificarmos tal premissa, neste artigo analisaremos sua peça de maior destaque, *Trouble in Mind* (1955). Escrito em um período de revolução nos Estados Unidos, o referido texto abarca uma intensa crítica à sociedade norte-americana da época, especialmente no que concerne o papel das afro-americanas no teatro comercial. Na análise da personagem principal, Willetta Mayer, poderemos entender o discurso teatral de Childress como uma forma eficiente de denúncia e subversão dos vários valores impostos por uma sociedade racista e patriarcal e de revide das mulheres negras.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher negra. *Trouble in Mind*. Alice Childress.

ABSTRACT: In this article we will give a brief appreciation of the biography and critical fortune of Alice Childress, an African-American playwright ignored by critics of dramatic literature. In her life, Childress insisted that the black woman was virtually omitted from the American theater – either writing or acting – and this seemed to stem from a cultural and social setting in which the black woman was harassed in various spheres. However, she refused to remain fixed in the place designated by both society and the North American theatrical aesthetic (white and masculine), revolutionizing the Afro-American theater by giving voice to the black woman in production and literary representation. In order to better exemplify this premise, this article will analyze her most prominent play, *Trouble in Mind* (1955). Written in a period of revolution in the United States, the text encompasses an intense critique of American society at the time, especially regarding the role of African-American women in commercial theater. Through the analysis of the main character, Willetta Mayer, we can understand Childress's theatrical discourse as an efficient way to denounce and subvert the values imposed by a racist and patriarchal society and a revenge of black women.

KEYWORDS: Black woman. *Trouble in mind*. Alice Childress.

1. Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e docente do Departamento de Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - Campus Santa Cruz, Guarapuava, Paraná, Brasil, elizandral@hotmail.com.

2. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e docente do Departamento de Letras Modernas, da mesma instituição, Maringá, Paraná, Brasil, efalves@uem.br.

Embora o teatro afro-americano tenha uma história que possa ser traçada desde os tempos da escravidão, até 1986, com a publicação de *Nine Plays by Black Women*, de Margaret Wilkerson, nenhuma coleção de peças escritas exclusivamente por mulheres negras havia sido publicada em solo estadunidense. Nas várias publicações de antologias de drama afro-americano e de mulheres (*Black Drama Anthology* e *Plays by American Women*), o lugar da escritora negra é limitado, quando não raro ou nulo, porque, como Mahone (1994) analisa, sua obra ou desafia ou não reflete os interesses da cultura canônica.

Comumente, essa assertiva parece refletir a realidade que circunda o mundo das dramaturgas contemporâneas negras dos Estados Unidos: elas sem mantêm às margens do teatro convencional, predominantemente branco e masculino. No entanto, entende-se que as margens não são necessariamente lugares inferiores, mas sim de resistência aos variados tipos de opressão e preconceitos vivenciados por essas escritoras. Apesar de relegadas às margens – se as considerarmos negativas – tais escritoras, como Suzan-Lori Parks (1963-) e Adrienne Kennedy (1964-), continuam produzindo textos que contribuem significativamente para o crescimento do teatro estadunidense (BARRIOS, 2008).

Salienta-se que a negação de escritores negros no cânone literário, especialmente das mulheres, foi acolhida de forma entusiasmada por alguns setores mais conservadores da crítica literária, quando, da publicação de *O Cânone Ocidental* (1994), Harold Bloom apelidou alguns segmentos – feministas e afrocen-tristas, entre eles – de **ressentidos**. Apesar das transformações socioeconômicas e culturais que marcaram sensibilidades estéticas a partir da década de 1970 – postas, historicamente, à margem pelo padrão ocidental hegemônico – o campo literário ainda é um espaço em que o ponto de vista branco e masculino perdura.

Tal realidade é resultante de uma história marcada pela intolerância gênero-racial: em *Pode o Subalterno Falar?* (2012), de Gayatri Spivak, o processo pelo qual o discurso hegemônico circunscreve o sujeito enquanto inferior (o **outro**) é chamado de “outremização”. Firmadas em conceitos como o da religião, cultura, língua e gênero, as estratégias de outremização ajudaram a legitimar a cultura branca como a única válida, e neste contexto as mulheres não brancas foram concebidas como os indivíduos mais inferiores, sofrendo o que se chama de dupla outremização.

Embora delineada para explicar o quadro das mulheres no colonialismo, a teoria de Spivak pode ser aplicada a momentos históricos mais recentes, como no caso dos Movimentos dos Direitos Civis, iniciados em 1955 nos Estados Unidos, que buscavam reformas visando abolir a discriminação e a segregação racial no país. Marginalizadas devido ao gênero até mesmo por aqueles que lutavam pelos

direitos negros, as afro-americanas experimentaram um mundo de hostilidade e isolamento. No caso das escritoras e atrizes, os homens negros as acusavam de serem incapazes de produzir significado com sua arte; no entanto, isso contribuiu para agenciá-las literariamente (OLIVER, 2004).

Foi e continua sendo devido à extrema obstinação de não terem suas vozes silenciadas que algumas destas mulheres abriram espaço permanente no teatro norte-americano, como observado por Brown-Guillory (1985). Nesse cenário consideramos Alice Childress (1916 – 1994). Primeira dramaturga negra a ter peças profissionalmente produzidas nos palcos de Nova Iorque, ela chocou críticos e a audiência da época ao se negar a suavizar questões de raça e gênero em suas peças. Ao expor a situação da mulher negra da época, a dramaturga abre uma porta dupla no teatro afro-americano: a de mulheres negras escrevendo sobre mulheres negras socialmente agentes.

O texto de Childress enfatizado nesse artigo, *Trouble in Mind* (1955), retrata, na personagem Wiletta Mayer, uma mulher negra que, apesar de inserida em uma sociedade racista e sexista e de ser objetificada, se encontra determinada a lutar por sua independência e seus sonhos. Isso nos leva a entender que embora o cânone do teatro norte-americano se oriente por um pensamento branco e patriarcal, contribuindo, assim, para a exclusão da mulher negra do teatro, ele não é determinante.

Assim, procuramos mostrar que a mulher negra, independentemente de seu *locus* e *status*, é objetificada. Observamos também que o teatro afro-americano escrito por mulheres, aqui representado por Childress, sugere que a mulher, embora marginalizada, pode falar. Neste sentido, textos literários que se encaminham para dar voz à mulher negra são atos de resistência individuais, mas que insinuam a existência de uma resistência coletiva e a escritora aqui descrita criou personagens cujas ações dão voz à mulher negra. Portanto, este artigo busca se debruçar no estudo de Alice Childress e sua peça *Trouble in Mind* (1955) considerando discussões acerca da objetificação e exclusão da mulher negra dentro do teatro norte-americano, bem como os meios por elas encontrados para combater tal objetificação e exclusão.

Alice Childress e Wiletta Mayer: mulheres que escrevem e atuam

Trouble in Mind (1955) é a primeira peça profissional a ser escrita e produzida por Alice Childress, dramaturga pioneira afro-americana. Childress dirigiu a primeira produção da peça na cidade de Nova Iorque, em 1955, que contou com

um total de 91 *performances*. Com a peça, a dramaturga foi premiada com o *Obie*, em 1956, na categoria de melhor produção original da Off-Broadway, fazendo dela a primeira mulher afro-americana a receber tal prêmio. Apesar de a peça ter sido aclamada pela crítica e audiência, a produção teve vários problemas, a começar por uma briga entre o primeiro diretor e o elenco, o que fez com que Childress tomasse seu lugar. Esse é um ponto interessante, já que *Trouble in Mind* é sobre a produção de uma peça fictícia, *Chaos in Belleville*, cuja atriz principal, a afro-americana Wiletta Mayer, tem problemas em aceitar o roteiro racista. A peça é dirigida e escrita por homens brancos.

Conforme Page (2007), a produção do roteiro original de *Trouble in Mind* também sofreu alguns problemas: enquanto o texto publicado possuía somente dois atos e um fechamento ambíguo, o texto da produção possuía três e um fechamento feliz, pois, como Childress argumentava, finais felizes eram esperados no teatro comercial da época. Quando ela teve a chance de levar a peça à Broadway e os produtores exigiram-lhe várias mudanças, Childress preferiu, para não comprometer a ideia original, declinar o convite. Embora um drama cômico em que a plateia ri quase o tempo todo, Childress conseguiu, com a peça, demonstrar seu grande talento ao impactar o espectador social e politicamente por meio do riso, causando-lhe uma experiência emocional e intelectual.

Childress nasceu em 1916, em Charleston, Carolina do Sul. Algumas fontes apontam para 1920, mas, como Perkins (2010) argumenta, tudo sobre a vida particular de Childress é duvidoso, pois a dramaturga era extremamente taciturna em relação a este departamento, e fazia de tudo para se rebelar contra uma sociedade que usava de vários artifícios – a idade e a cor da pele, por exemplo, – para objetificar a mulher.

No começo da década de 1930, Childress se casou com o ator Alvin Childress, mudando seu nome para Alice Childress. O casal atuou junto em variadas peças, nenhuma delas de autoria de Childress, e em 1941 eles se uniram ao *American Negro Theatre (ANT)*, um grupo de teatro negro amador, quando ela entrou em contato com os vários aspectos da produção de uma peça. Com muitas brigas geradas principalmente devido à participação do marido em um show de televisão, o *Amos and Andy*, em que, segundo Childress (PERKINS, 2010, p. 18), “Centenas de milhares de dólares eram gastos para insultar os negros durante 30 minutos por semana”³, o casamento se desfez por volta de 1957.

No ANT Childress atuou em várias peças, incluindo *A Midsummer Night's Dream* e *Anna Lucasta*, pela qual foi nomeada ao prêmio *Tony* de melhor atriz coadjuvante. Tendo trabalhado em diversas peças, a dramaturga se irritava com

3. “Hundreds of thousands of dollars have been spent to insult Negroes for 30 minutes a week”.

o fato de que poucos eram os bons papéis oferecidos para as atrizes afro-americanas e, pensando nessa escassez de papéis e para provar aos seus colegas do ANT de que a audiência poderia gostar de peças escritas e estreladas por mulheres que Childress, como Perkins (2010) detalha, escreveu sua primeira peça, *Florence*, em 1949, peça em que uma mulher negra e doméstica rejeita os estereótipos romantizados dos negros de uma mulher branca de classe média em pleno sul da era Jim Crow. Este foi seu último trabalho no ANT.

Em 1950, Childress deixou de atuar e passou a se dedicar totalmente à escrita. Um dos motivos para tanto, porém, foi porque tendo o tom de pele claro poucos eram os papéis que ela poderia representar, mesmo em uma produção negra. Certa vez, como Brown-Guillory (1985) destaca, quando participava de uma organização teatral inter-racial, a *New Playwrights, Inc.*, Childress atuou como uma mãe judia em *The Candy Story*, e sendo a única afro-americana da peça, seus amigos sugeriram que, para ter mais chances no teatro, ela deveria se passar por judia. Sobre a cor de sua pele, Childress dizia:

“[...] Eu sou bem clara. É algo doloroso para mim... Eu achava doloroso porque é um assunto profundo que eu deveria escrever sobre um dia... Eu jamais me esquecerei das palavras, “você é muito clara para esse papel”... Esse é o motivo pelo qual eu desisti de atuar, eu disse que podia me expressar em uma página e eu fiquei tentando fazer aquilo. Porque eu não podia deixar a sociedade cortar a minha expressividade inteira” (PERKINS, 2010, p. 20-1)⁴.

Vivendo em uma época de extrema agitação social, política e cultural, a chamada era dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, Childress lutava pela igualdade dos afro-americanos nas artes em geral, e esta luta se via fora e dentro dos palcos, já que suas peças cooperavam positivamente para agitar os direitos dos negros, das mulheres e da classe operária. Porém, cada vez mais Childress via a necessidade de uma mulher negra escrever sobre suas dificuldades, pois sabia que até mesmo os homens negros inferiorizavam as mulheres negras. A partir disso ela escreve *Just a Little Simple* e *Gold Through the Trees*, sucessos que abriram portas para atores negros, mas, principalmente, para as mulheres. A última é a primeira peça a ser produzida por uma afro-americana em Nova Iorque cujo tema é sobre as lutas dos africanos e afro-americanos.

4. “I am very light. It has been a painful thing for me... I found it painful because it’s a deep subject that I should write about sometime ... I will never forget the words, “you’re too light to play this part”... This is the reason I dropped out of acting, I said I can express myself on a piece of paper and I stayed with it trying to do that. Because I wouldn’t let this society cut me off from total expression”.

Perkins (2010) discute que Childress se dizia perseguida por lutar pelo direito de melhoria da vida dos artistas negros, e isso pode ser percebido no teatro com *Trouble in Mind* e a necessidade dos produtores em lhe pedirem um final mais palatável aos brancos da peça. A dramaturga viveu sob vigilância do FBI por ser suspeita de trabalhar para partidos de esquerda, e Brown-Guillory (1985) acredita que, por estar sob constante vigia, é que Childress mostrava-se tão reservada sobre sua vida pessoal. Em 1963 Childress terminou *Wedding Band: A Love/Hate Story in Black and White*. Estabelecida na Carolina do Sul em 1918, a peça, baseada em fatos, trata de uma história de amor inter-racial que endereça vários aspectos para a comunidade negra da época, como os políticos, a raça, a miscigenação, os linchamentos, o papel de soldados negros na Primeira Guerra Mundial e os direitos das mulheres negras. Embora *Wedding Band* tenha sido escolhida para ser produzida pela Broadway várias vezes, eventualmente os produtores declinavam a produção alegando que a peça era “[...] muito além do seu tempo – sensível e arriscada demais para as plateias daquela época da Broadway”⁵ (PERKINS, 2010, p. 27).

Nos anos subsequentes, Childress não escreveu mais peças que trabalhavam com questões inter-raciais e primou por escrever sobre o sujeito negro sem a interferência do branco. Nesse período, várias peças surgiram a partir de suas mãos, entre elas *Wine in the Wilderness* (1969), *String* (1969), *Mojo: a Black Love Story* (1970), *When the Rattlesnake Sounds* (1975) e *Let's Hear it from the Queen* (1976), sendo as duas últimas infantis. Page (2007) destaca ainda que, ao longo de sua vida, Childress também escreveu romances e contos, incluindo *A Hero ain't Nothin' but a Sandwich* (1973), *A Short Walk* (1979) e *Rainbow Jordan* (1981).

Childress faleceu aos 77 anos, em 1994, na cidade de Nova York. A autora deixou um legado literário que, embora desconsiderado pelo cânone, foi e é admirado por muitos. Ele prova o que estudiosos, como Mahone (1994), argumentam sobre o teatro afro-americano: a escassez de peças escritas e representadas por afro-americanos dentro do teatro norte-americano se deu devido à falta de oportunidade e reconhecimento, não de talento. Se por volta da década de 1950 os negros apareciam em produções da Broadway, eles representavam o primitivo, o escravo cristão, o objeto sexual, o insubordinado que merecia apanhar com o chicote, a matriarca, a prostituta, a empregada doméstica, etc., e essa forma estereotipada não os agradava porque não os tratava de forma alguma em sua plenitude.

5. “[...] too ahead of its time – too sensitive and risky for the Broadway audiences of the era”.

***Trouble in Mind* e Chaos in Belleville: pontos convergentes**

Em *Trouble in Mind* (1955), que se passa no outono de 1957 na cidade de Nova Iorque, a protagonista, Wiletta Mayer, deve se submeter a representar o típico papel estereotipado da *mamma* afro-americana: a simples e ingênua empregada doméstica, quase infantilizada e com um linguajar clichê. Além disso, o diretor da peça, Al Manners, branco, por volta de seus 40 anos, parece tratar Wiletta mais como a *mamma* que ela representa do que a atriz experiente que ela é. Em um ato de fúria nos ensaios da peça *Chaos in Belleville*, Manners joga os papéis que está segurando e pede que Wiletta os pegue:

[MANNERS *observa o papel que ele jogou no chão.*]
Um palco sujo é muito perturbador.
[JUDY *começa a pegar o papel.*]
Mantenha sua posição! Wiletta, pegue o papel!
[JOHN e SHELDON *vão até o papel.*]
Eu pedi a Wiletta! [*Observando WILETTA*] Bem?
WILETTA [*chocada em um lampejo de raiva*]: Que inferno! Eu não sou o maldito zelador! [*Tentando acalmar seu temperamento*] Eu ... bem, eu ... caramba ... eu ... droga.
[*Embora MANNERS estivesse tentando pegá-los desprevenidos, ele não esperava por aquilo.*]
MANNERS: Corta! Corta! Está tudo acabado.
[*Todo mundo fica surpreso de novo.*]
O que você acabou de ver é ... é ... é pura atuação.
[*Ele está bastante abalado e envergonhado com a atitude de WILETTA.*]
Os atores lutam por semanas para fazer o que você fez perfeitamente ... pela primeira vez. Você me mostrou raiva, frustração, movimento, er ... excitação. Seus rostos estavam vivos! Por que? Você fez o que veio naturalmente, você acreditou ... Essa é a qualidade que eu quero no seu trabalho ... a firme textura da verdade.⁶
(CHILDRESS *apud* PERKINS, 2010, p. 64-5; *itálicos originais*).

6. [MANNERS *notices the paper he threw on the floor.*]

A trashy stage is most distracting.

[JUDY *starts to pick up the paper.*]

Hold your position! Wiletta, pick up the paper!

[JOHN and SHELDON *start for the paper.*]

I asked Wiletta! [*Catching WILETTA's eye*] Well?

WILETTA [*shocked into a quick flare of temper*]: Well, hell! I ain't the damn janitor! [*Trying to check her temper*] I ... well, I ... shucks ... I ...damn.

[*Even though MANNERS was trying to catch them off guard, he didn't expect this.*]

MANNERS: Cut! Cut! It's all over.

[*Everyone is surprised again.*]

What you have just seen is ... is ... is fine acting.

[*He is quite shaken and embarrassed from WILETTA's action.*]

Actors struggle for weeks to do what you have done perfectly ... the first time. You gave me anger, frustration, movement, er ... excitement. Your faces were alive! Why? You did what came naturally, you believed ... That is the quality I want in your work ... the firm texture of truth.

A reação de Wiletta, como se vê, pega Manners de surpresa. A verdade é que Manners esperava que Wiletta lhe fosse subalterna, representando na vida real o papel que, como os estudos pós-coloniais mostram, uma negra deveria exercer diante de um homem branco, o papel de **outro**. A exploração física e psicológica da mulher negra data dos tempos da escravidão, quando os colonizadores, a fim de encherem seus cofres, passaram a “outremizar” o sujeito negro, ou seja, transformar o outro negro em subalterno. A outremização, termo cunhado por Spivak (2010), se refere aos artifícios que os colonizadores criaram para conferir aos colonizados o *status* de objeto a fim de firmar a relação binária **Outro/outro**, em que o **Outro** era o sujeito dominante e o **outro** o dominado.

Traços coloniais fortemente exercidos em tempos modernos, como é o caso da segregação racial, levaram a vários confrontos, entre eles o Movimento dos Direitos Civis, compreendido entre 1955 e 1968, que consistia em conseguir reformas nos Estados Unidos visando abolir a discriminação e a segregação racial no país. Childress, além de fazer parte de movimentos em prol dos direitos civis, usou de seu talento literário para denunciar as mazelas sofridas pelas mulheres negras nos palcos, renegociando, assim, a escrita negra feminina com *Trouble in Mind*, de 1955.

A personagem de Childress, Wiletta, sabe das retaliações que pode sofrer caso não siga as regras dos que escrevem e dirigem as peças, pois ela é ciente de que o seu local de trabalho, o que ela ama fazer e do qual depende para sobreviver está totalmente na mão de homens brancos: “É o *teatro do homem*, o *dinheiro do homem*, então, o que você vai fazer?” (CHILDRESS, 2010, p. 76, *itálicos nossos*). Essa certeza de que o teatro é controlado pelo homem, aqui branco ou negro, exatamente nesse patamar, se prova também diante do relacionamento da atriz com os atores negros da peça.

Barrios (2008) questiona o fato de que, embora na década de 50 o teatro afro-americano despontava como um local em que antigas noções e conceitos de negritude eram questionados, inscrevendo, assim, os negros dentro de uma história que sempre lhes fora negada, ele também agia como instrumento silenciador das vozes das mulheres negras. O teatro escrito por homens negros promovia reflexões várias acerca das contradições e preconceitos que os afro-americanos viviam dentro do sistema sociopolítico norte-americano, observa-se, não obstante, que o mesmo parecia não examinar com o mesmo afincamento suas próprias contradições em relação às mulheres afro-americanas, fosse dentro ou fora dos palcos.

7. “It’s the man’s theater, the man’s money, so what you gonna do?”

Wiletta precisa encarar objetificações oriundas de seus colegas negros Sheldon Forrester e John Nevins. O primeiro é um ator idoso que precisa desesperadamente do dinheiro que a peça, preconceituosa ou não, lhe trará. A necessidade de dinheiro, aliada ao fato de que Sheldon sabe que os homens brancos não gostam das objeções dos negros, faz com que ele aceite todas as humilhações de Manners com um sorriso no rosto ou um comentário positivo, fato que lhe rende, entre os componentes negros da trupe, o apelido de *Uncle Tom*, em referência ao personagem do romance de Harriet Beecher Stowe (1811-1896), *Uncle Tom's Cabin*, termo pejorativo usado para descrever um afro-americano que age de forma subserviente às figuras de autoridade do americano branco. Além disso, ele se irrita com Wiletta quando esta começa a criticar o texto da peça diretamente para o diretor, com medo de que suas atitudes o façam perder o emprego.

Sheldon não confia nos homens brancos, porém, usando de uma tática que Homi Bhabha (1998) chama de civilidade dissimulada, a “recusa nativa a satisfazer a demanda narrativa do colonizador [...]” (p. 147), ele desarma seus algozes. Essa tática consiste, basicamente, no discurso colonial, em não contradizer o discurso do colonizador, mostrando-se eficiente na medida em que o colonizado, pretendendo falsa submissão, não entra em atrito com o colonizador. Essa submissão, no entanto, passa longe da verdade e da confiança, o que quebra os princípios naturais da civilidade. Na peça, Sheldon argumenta que

[...] Às vezes, eu pego leve, sim, tenho que pegar leve. O cara diz algo pra mim e eu digo... “sim, claro, isso mesmo”. Você e eu sabemos como fazer. Não é nada *bajulador*, é coisa banal. Você e eu... nós não ligamos de pegar leve porque a gente tá tentando alcançar alguma coisa... ⁸ (CHILDRESS, 2010, p. 78; itálicos originais).

A tática da civilidade dissimulada não é, na verdade, muito fácil de ser usada, já que o agente da ação precisa ir contra todos os princípios que regem sua subjetividade. Wiletta, por exemplo, consegue manter-se dissimulada até certo ponto da peça, porém, quando já não suporta mais, ela age de forma a revidar os mandos de Manners, a começar com o episódio do papel. Em certo ponto da peça, quando Wiletta começa a questionar a forma como o enredo de *Chaos in Belleville* foi construído, Sheldon reage negativamente, alegando que, por culpa de mulheres como Wiletta, brigonas, cada vez menos peças com negros eram

8. “Sometimes I take low, yes, gotta take low. Man says somethin’ to me, I say ... “Yes, sure, certainly.” You ‘n’ me know how to do. That ain’t *tomm’in’*, that’s common sense. You and me ... we don’t mind takin’ low because we tryin’ to accomplish somethin’...”

escritas: “É por isso que eles não fazem mais peças com negros... arruaceiros, to-pa-tudo, agitadores... e prontos para dar o bote! As negras acordam com o diabo no corpo... prontas para lutar”⁹ (CHILDRESS, 2010, p. 77, *itálicos originais*). Como se vê, Sheldon coloca a culpa da falta de peças para negros nas mulheres, quando na verdade há muitos outros problemas por trás disso.

Além de Sheldon, John Nevins, ator jovem e cheio de expectativas com sua primeira participação em uma peça da *Broadway*, também objetifica Wiletta. John é o primeiro ator que ela encontra no início do ensaio, e sabendo de sua inexperiência com o teatro dirigido por brancos, a protagonista tenta lhe dar algumas dicas de como agir para não desagradar Manners:

WILETTA: Ria! Ria de tudo o que eles dizem, faça com que eles se sintam superiores.

JOHN: Por que eles precisam se sentir superiores?

WILETTA: Você vai sentar aí e fingir que não sabe?

JOHN: Eu ... Eu me sentiria um idiota rindo de tudo.

[...]

[JOHN *está tentando esconder o fato de que ele não gosta das suas instruções.*]

Outra coisa: ele vai pedir a sua opinião sincera sobre a peça. Não diga a ele, ele não quer mesmo saber ... apenas diga que você adorou ... bajule ele.¹⁰(CHILDRESS, 2010, p. 53-4; *itálicos originais*).

John, no entanto, não dá muito crédito à Wiletta, e ao longo do ensaio da peça começa a adquirir alguns traços zombeteiros e esnobes de Manners – que o faz se sentir importante a todo o tempo – e aplicá-los especialmente em Wiletta e Sheldon. Em certo momento da peça, quando Wiletta critica Manners por não a ouvir, gerando tensão na trupe, John tenta apaziguar os ânimos da atriz, subestimando sua inteligência:

[JOHN *pensa que sabe como controlar WILETTA. Ele está quase tendo uma ideia.* MANNERS *decide deixar JOHN avançar.*]

JOHN: Veja, pense com inteligência aqui... eles são [a plateia] de baixo nível, ignorantes ...

9. “That’s why they don’t do more colored shows... trouble makers, pot boilers, spoon stirrers... and sharper than a serpent’s tooth! Colored women wake up in the mornin’ with their fists ball up... ready to fight.”

10. WILETTA: Laugh! Laugh at everything they say, makes ‘em feel superior.

JOHN: Why do they have to feel superior?

WILETTA: You gonna sit there and pretend you don’t know why?

JOHN: I ... I’d feel silly laughing at everything.

[...]

[JOHN *is trying to hide the fact that he does not relish her instructions.*]

Another thing. He’s gonna ask your honest opinion about the play. Don’t tell him, he don’t mean it ... just say you’re crazy about it ... butter him up.

WILETTA [*deixando JOHN saber que ele está andando na corda bamba*]: Veja bem, você não é tão esperta assim.

JOHN [se parecendo muito com MANNERS]: Provavelmente eles nunca viram um filme na TV... nunca usaram o telefone. Eles... Eles não são como nós. Eles são pessoas boas, gentis, simples ... mas são ignorantes, eles simplesmente não entendem.

WILETTA: Você não é o diretor¹¹. (CHILDRESS, 2010, p. 97-8; *itálicos originais*).

Wiletta, no entanto, não se deixa diminuir pelos comentários de John e revida, deixando claro que ele pode até considerá-la inferior, mas ela não agirá dissimuladamente. O que ocorre na peça entre os dois personagens na verdade é uma troca de entendimento de como os negros devem digerir a forma como são tratados pelos brancos: se no início da peça Wiletta aconselha John a agir dissimuladamente com Manners, e este não dá muitos créditos a ela, no decorrer da trama os papéis se invertem, levando os personagens a se desentenderem.

Como já observado, muito embora Wiletta solicite dissimulação a John, já nas primeiras cenas dela com Manners percebemos que ela não gosta de agir assim, preferindo revidar às suas provocações preconceituosas: o caso do papel é um exemplo. Assim, entendemos que a atriz prefere uma forma de revidar que difere da proposta de Bhabha (1998) e se assemelha mais à de Ashcroft, baseada no discurso:

[...] A característica mais fascinante das sociedades pós-coloniais é uma 'resistência' que se manifesta como uma recusa em ser absorvido, uma resistência que envolve aquilo que é resistido de um modo diferente, tomando o conjunto de influências exercidas pelo poder dominante e transformando-o em ferramentas para expressar um senso profundamente arraigado de identidade e cultura. Esta tem sido a forma mais difundida, mais influente e mais cotidiana de 'resistência' nas sociedades pós-coloniais¹² [...] (ASHCROFT, 2001, p. 20; *aspas simples do autor*).

11. [JOHN *thinks he knows how to handle WILETTA. He is about to burst with an idea. MANNERS decides to let JOHN wade in.*]

JOHN: Look, think of the intellectual level here... they're [the audience] under-privileged, uneducated ...

WILETTA [*letting JOHN knows he's treading on thin ice*]: Look out, you ain't so smart.

JOHN [*showing so much of MANNERS*]: They've probably never seen a movie or television... never used a telephone. They... they're not like us. They're good, kind, folksy people ... but they're ignorant, they just don't know.

WILETTA: You ain't the director.

12. [...] the most fascinating feature of post-colonial societies is a 'resistance' that manifests itself as a refusal to be absorbed, a resistance which engages that which is resisted in a different way, taking the array of influences exerted by the dominating power, and altering them into tools for expressing a deeply held sense of identity and cultural being. This has been the most widespread, most influential and most quotidian form of 'resistance' in postcolonial societies [...].

O enredo de *Trouble in Mind* (1955) se articula na produção da peça *Chaos in Belleville*. Na peça, Job, interpretado por John, é um jovem negro vivendo no sul e que foi convocado aos serviços militares. Nos Estados Unidos somente votantes podem prestar tais serviços e Job quer votar, mas por ser negro, não poderia. Isso o leva a fazer parte de grupos de negros que buscam por seus direitos. Denunciado, Job volta para a casa de seus pais, Ruby e Sam, interpretados por Wiletta e Sheldon, pois linchadores estão à sua procura. Seus pais, acreditando que a melhor coisa que o filho poderia fazer é entregar-se à polícia – pedem ajuda a Renard – interpretado por Bill O’Wray – homem branco e dono de terras que eles arrendam, para que ele o encaminhe até a delegacia. No meio do caminho o carro é parado e Job morre linchado. Apesar de ser uma peça contrária ao linchamento, escrita com o intuito de fazer os brancos repensarem questões de raça e racismo, os tons racistas das falas ofendem os atores negros, mas porque precisam trabalhar, eles suportam algumas coisas, como a linguagem, cheia de expressões aviltantes como *darkies*, por exemplo.

No fim do ensaio do primeiro ato Wiletta precisa cantar uma canção. Ela a conhece desde a infância e faz uma excelente *performance*, impressionando os colegas de trabalho. Manners, no entanto, exige que a atriz diga o que a motivou a cantar daquela forma:

MANNERS [...]: Você pensou em alguma coisa, né?

WILETTA: Aham.

MANNERS: E daí veio a música.

WILETTA: Sim.

MANNERS: O que você achou?

WILETTA: Eu pensei que era o que você queria.

[*Ela percebe que é o centro das atenções e acha isso desconfortável.*]

MANNERS: Não é assim. Você deve saber porque faz uma coisa, que você é fiel a mim, ao papel e a você mesma ...

WILETTA: Você não gostou?

MANEIRO: Muito, mas ... eu tenho certeza que você nunca trabalhou dessa maneira antes, mas você não está carregando uma bandeja ou respondendo a campainhas, isso é substância, carne. Eu exijo que você *saiba* o que está fazendo e *por que*, em todos os momentos. Eu não aceitarei nada menos.¹³ (CHILDRESS, 2010, p. 75; *itálicos originais*).

13. MANNERS [...]: You thought something, right?

WILETTA: Uh-huh.

MANNERS: And out of the thought came song.

WILETTA: Yeah.

MANNERS: What did you think?

WILETTA: I thought that's what you wanted.

[*She realizes she is the center of attention and finds it uncomfortable.*]

MANNERS: It won't do. You must know why you do a thing, that way you're true to me, to the part and yourself ...

WILETTA: Didn't you like it?

MANNERS: Very much but... I'm sure you've never worked this way before, but you're not carrying a tray or answering doorbells, this is substance, meat. I demand that you *know* what you're doing and *why*, at all times, I will accept nothing less.

Como homem branco, Manners quer ter acesso inclusive aos pensamentos de Wiletta, tanto porque é notória a necessidade de o homem branco saber todos os passos do negro, para controlá-los, quanto porque talvez ele não acredite que a atriz tenha cantado tão bem sem uma inspiração. Wiletta tem consciência de que independente do trabalho que faça, ela precisa sempre justificar suas ações: “Justifique. Não é suficiente fazer isso, você tem que justificar¹⁴.” (CHILDRESS, 2010, p. 77).

Na cena subsequente, que ocorre três dias depois do primeiro ensaio, Wiletta chega mais cedo para conversar com Manners. Considerando que o diretor lhe havia pedido que pensasse quando atuasse, a atriz estuda o roteiro e decide dividir com ele o resultado de suas reflexões, feitas com uma colega:

WILETTA [*indicando o roteiro*]: Eu venho lendo isso várias vezes.
MANNERS [*automaticamente gentil*]: Querida, não...
WILETTA: Minha vizinha, a senhorita Green, ela apareceu e segurou o livro e eu sentei lá me justificando como você disse...
MANNERS: Querida, não pense. Você é maravilhosa até começar a pensar. Eu não espero que você...¹⁵ (CHILDRESS, 2010, p. 84-5; *itálicos originais*).

Desta vez observamos que Manners não quer que ela pense, pois não é importante, uma vez que ele percebe que Wiletta apontará os problemas da peça. Para tentar desviar sua atenção, Manners tece comentários aleatórios sobre como ela está bonita, porém, ela não desiste:

WILETTA: Obrigada, a senhorita Green diz que...
[...]
MANNERS: Wiletta, não complique minha vida. [*Para BILL e EDDIE*] Ela não é maravilhosa?
[...]
WILETTA: a senhorita Green diz que, bem ... ela disse ... ela diz que o terceiro ato não se encaixa com o primeiro ... não, espere ... suas palavras exatas foram, “O terceiro ato não é uma consequência natural do primeiro.” Eu achei, eu achei que ela pode estar certa.
MANNERS [*provocando*]: Me faça uma promessa solene, não comece a pensar.¹⁶ (CHILDRESS, 2010, p. 85; *itálicos originais*).

14. Justify. Ain't enough to do it, you got to justify.

15. WILETTA [*indicating script*]: I been readin' this back and forth and over again.

MANNERS [*automatic sympathy*]: Honey, don't...

WILETTA: My neighbor, Miss Green, she come up and held the book and I sat there justifyin' like you said...

MANNERS: Darling, don't think. You're great until you start thinking. I don't expect you to...

16. WILETTA: Thank you, Miss Green says...

[...]

MANNERS: Wiletta, don't complicate my life. [*To BILL and EDDIE*] Isn't she wonderful?

[...]

WILETTA: Miss Green says, now ... she said it ... she says the third act doesn't justify with the first ... no, wait ... her exact words was, “The third act is not the natural outcome of the first.” I thought, I thought she might be right.

MANNERS [*teasing*]: Make me a solemn promise, don't start thinking.

O que Manners faz para ignorar Wiletta, ainda, é a prática sexista do *manterrupting*, a interrupção desnecessária feita por um homem quando uma mulher está falando. Sabendo que naquele momento ele não a ouvirá, Wiletta desiste de falar quando seus colegas chegam, mas durante o ensaio ela volta a apontar os problemas da peça:

WILETTA: Eu não entendo porque o garoto não pode escapar ... é o assassinato que ... tem algo errado. Eu posso estar ficando velha, mas eu tenho tanta integridade quanto qualquer um. Eu não comecei a trabalhar ontem.

MANNERS: Não, Wiletta, sem autopiedade. Olhe, ele não pode escapar da morte. Nós queremos a simpatia da plateia. Nós temos que ser sutis, muito sutis ...

[...]

MANNERS: Nós não queremos antagonizar a plateia.

WILETTA: Não seria legal se a mãe dissesse, “filho, você tá certo! Eu não quero te mandar embora daqui, mas eu não sei o que fazer ...”

MANNERS: Querida, querida ... não.

[...]

WILETTA: Ou talvez ela diga, “Vai lá, Job!”, e aí eles o pegam... ele vai morrer do mesmo jeito, entende?

MANNERS [*Tentando esconder sua irritação*]: Não está no roteiro, é você. Bronson escreve, você atua, é muito simples.¹⁷ (CHILDRESS, 2010, p. 97 -101; itálicos originais).

Wiletta se sente mal em relação ao roteiro porque na peça, quando seu filho Job retorna para casa com todos tendo a certeza de que as pessoas (brancas) querem linchá-lo porque ele ousou tentar se manifestar em relação ao direito do negro de votar, ela (como Ruby) o reprime por ser tão inflexível em relação ao voto, ou seja, se a lei (branca) diz que o negro não pode votar, por que ele insistira nisso? Apesar de Job acreditar que não fizera nada de errado e querer

17. WILETTA: I don't see why the boy couldn't get away ... it's the killin' that ... something's wrong. I may be in fast company but I got as much integrity as any. I didn't start workin' no yesterday.

MANNERS: No, Wiletta, no self-pitty. Look, he can't escape this death. We want audience sympathy. We have a very subtle point to make, very subtle ...

[...]

MANNERS: We don't want to antagonize the audience.

WILETTA: Wouldn't it be nice if the mother could say, “Son, you right! I don't want to send you outta here but I don't know what to do ...”

MANNERS: Darling, darling ... no.

[...]

WILETTA: Or else she says “Run for it, Job!”, and then they catch him like that ... he's dead anyway, see?

MANNERS [trying to cover his annoyance]: It's not the script, it's you. Bronson does the writing, you do the acting, it's that simple.

fugir, sua mãe acha melhor que ele se entregue ao linchamento, pois sente que as pessoas acreditarão em sua versão e terão piedade dele. Com a intromissão de Renard (interpretado por Bill O'Wry, um homem branco), Job é forçado a admitir que cometeu um grande crime. Wiletta acha o enredo contraditório, pois não consegue entender como pais poderiam incentivar os filhos a seguirem o caminho da morte. Ela sabe que este é um pensamento branco e Manners, ao dizer que o autor não vai mudar a peça, confirma sua ideia. Assim como em *Chaos*, em que um homem branco controla a cena e determina o que é certo e errado na vida dos negros, Manners age em *Trouble in Mind*, e seria quase perfeito, não fosse a teimosia de Wiletta.

Mais tarde, quando a trupe volta a se reunir para mais ensaios, Wiletta não consegue seguir o roteiro quando Job deve se ajoelhar diante dela, pedir sua benção e seguir para o linchamento. Ela aproveita a oportunidade e desabafa para Manners: “Me diz, porque seu povo lhe deu as costas?? Porque a gente tá mandando ele para um linchamento certo? Eu sou a mãe dele e to mandando ele para a morte. Isso é uma farsa¹⁸.” (CHILDRESS, 2010, p.106). Para ela, o ato da mãe enviando seu filho para a morte faz dela a vilã, e não os homens brancos, fazendo, assim, com que o objetivo final da peça, sensibilizar os brancos para as questões do racismo, não seja atingido: “[...] O roteirista quer que branco desgracado seja o herói e eu a vilã”¹⁹ (CHILDRESS, 2010, p.106).

A discussão de Wiletta, de que a audiência branca só se sentiria ainda mais superior assistindo à peça, leva a uma discussão tensa entre ela e Manners. O diretor se sente ofendido quando a veterana insiste em que uma mãe negra, como Ruby de *Chaos*, jamais entregaria seu filho:

WILETTA: Você faria isso com um filho seu?

[...]

MANNERS: Por que esse medo da morte? Jesus morreu por alguma coisa e ...

WILETTA: Claro, eles vieram, o levaram e o aprisionaram em uma cadeia. A mãe dele não lhe deu as costas, na verdade, quem fez isso foi um dos seus supostos amigos.

MANNERS: Sua morte provou algo. A morte do Job traz uma lição para ele.

WILETTA: Que eles deveriam parar de linchar homens *inocentes*! Muito bem! Linchem os culpado, é essa a ideia? [...]

[...]

18. Tell me, why this boy's people turned against him? Why we sendin' him out into the teeth of a Lynch mob? I'm his mother and I'm senddin' him to his death. This is a lie.

19. The writer wants the damn white man to be the hero - and I'm the villain

MANNERS: Eu ouvi você e mesmo que você ache que sabe mais do que um autor...

WILETTA: Você não quer ouvir. Você um preconceituoso, um racista preconceituoso.²⁰ (CHILDRESS, 2010, p.106-7, *itálico original*).

A resposta de Manners revela o que Wilettta já sabe, que ele é mesmo racista e insensível:

MANNERS [*pego de surpresa*]: Eu não vou aceitar esse comportamento de você ou de qualquer outra pessoa.

[...]

MANNERS [*Pega o roteiro e pensa*]: Então, talvez seja uma mentira ... mas é uma das melhores mentiras que você vai encontrar por um longo tempo. Aqui está uma notícia amarga, já que você está vivendo a verdade ... O público americano não está pronto para te ver do jeito que você quer ser vista porque, primeiro, eles não acreditam nisso, segundo, eles não querem acreditar, e terceiro, eles estão convencidos de que são superiores. [...].

WILETTA: Você enviaria seu filho para ser assassinado?

MANNERS [*muito alterado, ele responde sem pensar*]: Não se compare comigo! O que vale para o meu filho não vale necessariamente para o seu! Não o compare [*aponta para JOHN*] ... com suas inferioridades, não o compare com o meu filho, eles não têm nada em comum ... nada mesmo!²¹ (CHILDRESS, 2010, p.108-9, *itálicos originais*).

20. WILETTA: Would you do this to a son of yours?

[...]

MANNERS: Why this fear of death? Christ died for something and ...

WILETTA: Sure, they came and got him and hauled him off to jail. His mother didn't turn him in, in fact, the one who did it was one of them so-called friends.

MANNERS: His death proved something. Job's death brings him the lesson.

WILETTA: That they should stop lynchin' innocent men! Fine thing! Lynch the guilty, is that the idea? [...].

[...]

MANNERS: I've heard you out and even though you think you know more than an author...

WILETTA: You don't want to hear. You are a prejudiced man, a prejudice racist.

21. MANNERS [*caught of guard*]: I will not accept that from you or anyone else.

[...]

MANNERS [*Picks up the script and waves it*]: So, maybe it's a lie ... but it's one of the finest lies you'll come across for a damned long time. Here's bitter News, since you're livin' off truth ... The American public is not ready to see you the way you want to be seen because, one, they don't believe it, two, they don't want to believe it, and three, they're convinced they're superior. [...].

WILETTA: Would you send your son out to be murdered?

MANNERS [*so wound up, he answers without thinking*]: Don't compare yourself to me! What goes for my son doesn't necessarily go for yours! Don't compare him [*points to JOHN*] ... with three strikes against him, don't compare him with my son, they've got nothing in common ... not a goddamn thing!

Quando Manners revela que ele, diferente de seu discurso ao longo dos ensaios, não acha que negros e brancos sejam comparáveis, a trupe, especialmente John, percebe seu erro e passa a apoiar Wiletta. Entende-se que Wiletta, diante de sua franqueza, está fora da peça, embora Manners não a demita, pelo contrário, ele desaparece de cena. A trupe vai embora, mas Wiletta decide ficar no palco um pouco mais, decidida de que nada fez de errado, declarando que se Manners a quer fora da peça, é trabalho dele demiti-la.

Considerações

Na década de 50 a sociedade dos Estados Unidos abraçava o país por meio de uma visão imperial que relegava os afro-americanos às margens, e esse pensamento eurocêntrico privilegiava a cultura dominante, branca e patriarcal. O teatro afro-americano produzido nessa época representa uma grande força no tocante à redefinição de conceitos artísticos, já que ele operava como um eficiente meio de combate ao preconceito racial. Pode-se dizer, nesse sentido, que além de teatro artístico, o teatro afro-americano é teatro de resistência e mudança social, pois tradicionalmente opera nas diversas camadas, mostrando como questões raciais são colocadas e negociadas na sociedade norte-americana.

Em contrapasso, Hooks (2014) entende que se alguns mitos e estereótipos sobre os afro-americanos foram renegados na estética teatral norte-americana da década de 1950, outros foram substituídos na representação das mulheres negras. Nesse sentido, embora os homens negros estivessem conscientes da distorção sofrida na figura artística do afro-americano na sociedade da época, esses mesmos homens reduziam as mulheres negras à mesma visão simplista e estereotipada a qual eram submetidos. Para se tornarem reconhecidas no teatro, fossem como dramaturgas, diretoras ou atrizes, as mulheres afro-americanas tiveram que lidar com um mundo competitivo, dominado por homens e por brancos, no qual a opressão era a paisagem diária delas.

Assim, a escritoras afro-americanas de teatro perceberam que elas lutavam em uma fronteira dupla, e que só a escrita negra da mulher, com papéis de empoderamento às mesmas é que poderia mudar tal cenário, como o feito por Childress. Tendo como pano de fundo a sociedade racista e sexista dos anos 1950 nos Estados Unidos, e inserida na era dos Movimentos dos Direitos Civis, a peça *Trouble in Mind* redefine o papel da mulher negra nessa sociedade ao explorar seus sonhos e sua identidade despojada desses estereótipos.

Escrita, produzida e dirigida por homens brancos, a peça foca na forma em que atores, negros em sua maioria, negociam a necessidade de se trabalhar – para manter o seu sustento – em uma peça repleta de representações raciais, regionais e de gênero estereotipadas, que não os representavam. Wiletta, que sonha em ser uma atriz respeitada, mas que se recusa a representar o seu papel como ele foi escrito, passa por uma grande transformação em *Trouble in Mind* por causa de *Chaos in Belleville*. Ela começa a peça como Ruby, curvando-se ao *status* de líder de Manners e, assim como Job, que ousou votar, ela encara a ira e preconceito do diretor. Se Job morre ao fim da peça, entendemos que Wiletta perde o emprego, mas enquanto o primeiro morre, a segunda jura continuar lutando, já que ela voltará no outro dia a fim de que Manners a demita cara a cara. Nesta analogia, as ações de Wiletta não são totalmente apoiadas pelos seus colegas, e o fato de Sheldon querer que ela se desculpe a Manners pode ser comparado a Job ser enviado para o linchamento pela sua mãe.

Diferente do que ocorre em *Chaos*, Wiletta prefere ficar sozinha, porque assim ela se sente mais forte: o emprego, apesar de importante, não se compara à sua liberdade de expressão. Nesse sentido, Childress deixa, com esse drama, a mensagem de que as mulheres negras devem manter sua integridade e identidade no teatro, pois é a partir dele que outras mulheres serão tocadas. A melhor forma é não aceitando papéis que as caracterizem como exóticas, ingênuas e desprovidas de intelecto, independente de perdas monetárias.

Referências

- ASHCROFT, Bill. *Post-Colonial Transformation*. London: Routledge, 2001.
- BARRIOS, Olga. *The Black Theater Movement in the United States and in South Africa*. Valencia: Universitat de València, 2008.
- BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BROWN-GUILLORY, Elizabeth. *Their Place on Stage: Black Women Playwrights in America*. New York: Greenwood Press, 1985.
- CHILDRESS, Alice. *Trouble in Mind*. In PERKINS, Kathy A. (Ed.). *Selected Plays Alice Childress*. Evanston: Northwestern University Press, 2010. p. 47-114.
- HOOKS, Bell. *Ain't I a Woman – Black Women and Feminism*. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Plataforma Gueto, 2014. Disponível em https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf. Acesso em 27 mai 2018.
- MAHONE, Sydné. *Moon Marked and Touched by Sun: Plays by African-American Women*. 1st ed. New York: Theatre Communications Group, 1994.

OLIVER, Kelly. *The Colonization of Psychic Space: A Psychoanalytic Social Theory of Oppression*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2004.

PAGE, Yolanda Williams (Ed.). *Encyclopedia of African American Women Writers – Volume 1*. Westport/London: Greenwood Press, 2007.

PERKINS, Kathy A. (Ed.). *Selected Plays: Alice Childress*. Evanston: Northwestern University Press, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

A OFÉLIA INCENDIÁRIA: RECURSOS METATEATRAIS EM À FLOR DA PELE, DE CONSUELO DE CASTRO

THE INCENDIARY OPHELIA: METATHEATRICAL DEVICES IN CONSUELO DE CASTRO'S À FLOR DA PELE

Esther Marinho SANTANA¹

RESUMO: *À flor da pele* (1969), de Consuelo de Castro, emprega um intrincado esquema de recursos metateatrais, por meio dos quais tanto se reflete em si mesma como uma criação teatral, quanto se refere, em intertextualidades, apropriações e ressignificações, a uma obra basilar da dinâmica metateatral, *Hamlet* (1599/1602), de William Shakespeare. O presente artigo propõe, pois, uma análise dos elementos auto e interreferenciais da peça brasileira, dedicando especial atenção ao desenvolvimento dramático da personagem Verônica, transformada, no transcorrer da ação, de mera criatura do microcosmo ficcional em criadora e aniquiladora da própria diegese que a engloba.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro brasileiro. Consuelo de Castro. Metateatro. Intertextualidade. William Shakespeare.

ABSTRACT: *À flor da pele* (1969), by Consuelo de Castro, presents an intricate scheme of metatheatrical devices. Through them, the play reflects itself as a theatrical creation, while also using intertextualities, appropriations, and re-signifying processes to refer to an essential work of the metatheatrical dynamics, William Shakespeare's *Hamlet* (1599/1602). This paper analyzes the metatheatrical elements of the Brazilian play, focusing on the dramatic development of Verônica. At first a mere creature of the fictional microcosm, she is progressively transformed into the creator and destroyer of the diegesis which contains her.

KEYWORDS: Brazilian Theatre. Consuelo de Castro. Metatheatre. Intertextuality. William Shakespeare.

À flor da pele, a primeira peça profissionalmente produzida de Consuelo de Castro, estreou em São Paulo, em 1969, dirigida por Flávio Rangel, e estrelada por Miriam Mehler e Perry Salles. Com três atos e apenas duas personagens, a ação se limita ao espaço de um pequeno apartamento. Ali, Verônica, uma atriz de vinte e um anos, e Marcelo, de “mais ou menos quarenta e três anos” (CASTRO, 1989, p. 119), seu professor na Escola de Arte Dramática, vivem seu

1. Mestre em Teoria e Crítica Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - IEL/UNICAMP, onde atualmente curso o doutorado, no mesmo programa. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, processo 140361/2016-2. E-mail: esther.mrst@gmail.com.

envolvimento amoroso. Já de saída, as rubricas inaugurais do texto indicam a imbricação entre o microcosmo ficcional e o macrocosmo externo à ficção, bem como os diversos espelhamentos que a peça realiza de si própria: em meio à aparência de desleixo e desordem do ambiente, alugado por Marcelo, um homem casado, para os encontros com Verônica, destacam-se uma bandeira preta com o mote da juventude do Maio de 1968 francês, e um “armário cheio de roupas de uso próprio e roupas de cena” (p. 119).

A inscrição com os dizeres “seja realista; peça o impossível” opera primeiramente como uma referência temporal. Somada a outros índices posteriormente trazidos nas falas das personagens, permite ao leitor/ espectador identificar o contexto da ação dramática com o Brasil das décadas de 1960-70, envolto no desenrolar da ditadura militar, na eclosão dos movimentos estudantis e na pungente militância da ideologia marxista. Ademais, trata-se de uma espécie de efeito *en abyme*, segundo as noções de André Gide, a partir do qual uma obra espelha-se internamente, tomando o seu próprio reflexo como tema: “[...] Agrada-me particularmente que, em uma obra de arte, encontre-se ali transposto, à escala das personagens, o próprio assunto dessa obra.” (1943, p. 44, tradução minha).²

Nutrindo-se das noções de Gide, Lucien Dällenbach propõe para a forma narrativa diferentes categorias de *mises en abyme*, classificadas a partir de sua posição no encadeamento de um texto. Extrapolando tais conceitos para a literatura teatral, pode-se considerar a bandeira no cenário como uma “*mise en abyme* prospectiva”, uma vez que “reflete antecipadamente a história vindoura [...] Anteposta à abertura da narrativa, a *mise en abyme* prospectiva redobra a ficção, a fim de lhe antecipar e de apenas lhe deixar o seu passado como futuro” (1979, p. 60). Nesse sentido, “prevenido dum percurso que conhece sinteticamente, o leitor sabe o que vai encontrar pela frente” (p. 61). Compreende-se que ser realista querendo o impossível será a natureza ambivalente das motivações de Verônica ao longo de toda a ação, de suas atitudes relativas ao envolvimento com Marcelo, aos seus questionamentos políticos, à sua transformação em mecanismo estético de referência à peça de Castro, à (re)escritura de sua própria obra.

Dotada de uma aguçada consciência crítica, a jovem identifica no amante a decadência de um intelectual que necessita complementar o salário de professor de dramaturgia com o trabalho de roteirista de novelas imbecilizantes, o descontentamento de um esposo com o matrimônio, bem como a fragilidade de uma dialética marxista manifesta em chavões e esquematismos. Diante

2. “[...] J’aime assez qu’en une œuvre d’art, on retrouve ainsi transposé, à l’échelle des personnages, le sujet même de cette œuvre.”

disso, parece possuir como única resposta a energia crítica. É precisamente por tal via, acompanhada de uma lucidez que visa à realização do até então irrealizável, que terminará por conduzir seu suicídio. O mote, portanto, não somente antecipa para o espectador/leitor as bases do comportamento de Verônica no transcorrer da ação, como também anuncia a impossibilidade de conciliação entre as personagens, e o autossacrifício final.

Nas mesmas rubricas iniciais, seguidas da primeira aparição de Verônica em cena, a peça que se reflete dentro de si própria salienta sua arquitetura metateatral. Tomemos como definição elementar do metateatro “o teatro cuja problemática é centrada no teatro que ‘fala’, portanto, de si mesmo, se ‘autorrepresenta’” (PAVIS, 2017, p. 240). Assim, a peça evidencia seu caráter teatral ao incorporar, dentro de si, outra peça. Isto é, o armário no qual se confundem as roupas de uso pessoal com os artefatos cênicos do casal explicita, para o público, a natureza do que se vê: ao nos depararmos com artifícios empregados na representação de personagens, lembramo-nos de que estamos, afinal, diante de uma atriz e de um diretor e professor de teatro, no microcosmo ficcional, e também, em um sentido mais amplo, de um espetáculo teatral. Quando a jovem surge, vestida como Ofélia, de *Hamlet*, de William Shakespeare, entoando a Cena V do Ato IV, estabelece-se o recurso da peça dentro da peça, e do papel dentro do papel: Verônica ensaia o momento em que Ofélia, no título original, apresentando sinais de insanidade, lamenta a morte de seu pai, assassinado por Hamlet.

Se a bandeira do maio de 1968 opera como uma forma de “*mise en abyme* prospectiva”, a referência à personagem shakespeariana é, dessa vez, propositalmente capciosa: Verônica, tal qual Ofélia, cometerá o suicídio. No entanto, em via divergente, não sucumbirá à loucura causada pelas maquinações dos homens de sua família e de Hamlet, mas transformará a própria morte em uma escolha perspicaz e consciente, e em uma violência potencialmente profícua. Conforme destaca Harold Bloom, Ofélia surge, na peça shakespeariana, “impulsionando os mecanismos da sua própria tragédia” (2004, p. 47) logo em sua primeira aparição, quando responde às ordens de Polonius de que não se apaixone por Hamlet: “Eu obedecerei, meu senhor.” (SHAKESPEARE, 2007, p. 1936, tradução minha).³ A postura branda e submissa da jovem é aproveitada por seus familiares e, especialmente, pelo príncipe da Dinamarca: “[...] o tormento a que Hamlet a submete, e que a leva à verdadeira loucura, é uma monstruosidade” (BLOOM, 2004, p. 51) – conduzindo ao seu suicídio, afogada.

3. “I shall obey, milord.”

Ao se apaixonar por Hamlet, a sempre dócil Ofélia enfim descumpre uma ordem masculina. Todavia, sua desobediência afirma muito pouco de iniciativa pessoal, e serve, em verdade, para conformar a personagem ao seu *pathos*: trata-se, inescapavelmente, de uma vítima. Verônica, por sua vez, não se vitima, mas se oferece conscientemente em sacrifício, em nome de sua própria ânsia pelo que até então fora impossível. A expressão de “loucura suave” (CASTRO, 1989, p. 121) descrita em seu rosto é, portanto, ali apenas uma encenação.

Em conformidade com o típico funcionamento metateatral, a peça inserida, *Hamlet*, destaca-se na peça que a engloba, *À flor da pele*, enquanto algo internamente encenado, nada mais que uma performance. É evidente que Verônica somente atua como Ofélia. De acordo com Richard Hornby, no emprego da peça dentro da peça, “deve haver duas camadas de performance claramente distinguíveis” (1986, p. 22, tradução minha).⁴ Ainda, a personagem que interpreta outra personagem inaugura um terceiro nível metateatral: “Isso adiciona uma terceira camada metadramática à experiência da plateia: uma personagem está interpretando um papel, mas a própria personagem está sendo interpretada por um ator.” (p. 56, tradução minha).⁵ O teórico destaca que o teatro elisabetano, do qual *Hamlet* ergue-se como um representante basilar, comumente utiliza tais recursos formais. Consequentemente, a intertextualidade empregada por Castro, em si, também compõe um trabalhado jogo de espelhos onde o teatro se duplica repetidas vezes.

Quando o ensaio de Verônica é interrompido pela chegada de Marcelo, que cobra explicações pela ida súbita da jovem à sua casa para contar à esposa sobre o caso amoroso, instala-se outra manobra metateatral. Aos pedidos de Marcelo de que lhe conte exatamente o que se passou, a moça responde com uma caricata encenação do que teria transcorrido: “Quer que eu repita a **cena**?” (CASTRO, 1989, p. 125; grifo meu), indaga, referindo-se tanto ao episódio, quanto à organização de uma cena característica do gênero do melodrama, no qual os sujeitos são comumente planejados como nobres ou vilanescos, admiráveis ou repulsivos. Por meio da narração e da reprodução da interação, quando se alterna entre interpretar ela mesma, a filha adolescente, Verinha, e a esposa de Marcelo, Isaura – as duas últimas reduzidas, em tal esquema, a tipos completamente estúpidos –, descobre-se que Verônica, bêbada, havia ido à residência do professor e dito que ele abandonaria a família para assumir o romance com ela, causando um ataque

4. “there must be two sharply distinguishable layers of performance”

5. “This adds a third metadramatic layer to the audience’s experience: a character is playing a role, but the character himself is being played by an actor.”

de choque generalizado e levando até mesmo à hospitalização de Isaura. “Foi uma atitude digna de novela de rádio”, protesta Marcelo, ao que Verônica retruca, “Não precisa ir tão longe. Foi um capítulo das tuas novelas lá na televisão.” (p. 124).

A atuação ridícula de Verônica de uma cena repleta dos habituais exageros e clichês sentimentais de enredos melodramáticos, originários das novelas televisivas, visa à exposição da artificialidade da rotina de Marcelo.

Deixa a novela correr sem você. (*Segura os ombros dele*) Olha, se fosse uma novela que te merecesse como personagem principal... mas não é. Esta novela se repete milhões de vezes por dia em todos os lares pequeno-burgueses e em todas as televisões do mundo! [...] Pra que você insiste em viver, na vida real, esta merda que você é OBRIGADO a viver na fantasia, para ganhar dinheiro? [...] *Eu*, Verônica Prado, juro por tudo quanto é mais sagrado, que eu não vou deixar você virar personagem de novela. (p. 129).

Conforme aponta Hornby, as diversas camadas de metateatralidade propõem-se a avaliar e questionar a realidade externa à ficção. Por meio da consciência da ficcionalidade da obra teatral, reconhece-se, por extensão, “que o mundo real é, em algum sentido, ilusório ou falso” (1986, p. 33, tradução minha),⁶ ou seja, que o que se reproduz no palco é também, fora dele, possivelmente frágil e ilusório. Na encenação risível da disfuncionalidade do matrimônio de Marcelo evidencia-se o quanto a sua postura de pai e esposo exemplares sempre fora fantasiosa. Desmontando a devoção do professor à sua família, Verônica escancara que a harmonia familiar que Marcelo alegava possuir era nada além de um mero produto criativo, tal qual as suas tantas novelas.

Entretanto, como um efeito colateral, Verônica termina por explicitar também as suas próprias ilusões: torna-se claro que Marcelo, a despeito do descontentamento com sua domesticidade, jamais tivera qualquer intenção de deixar Isaura e assumir um relacionamento exclusivo com a jovem. Se Verônica abordara Verinha e Isaura pois “Ilusões precisam ser arrancadas!” (CASTRO, 1989, p. 128), o amante lhe mostra que “Quem foi que te disse que eu *queria* me desquitar? A tua cuca? [...] Você me consultou antes de **inventar** isso?” (p. 131; grifo meu). À atriz impõe-se a constatação de que sua encenação tanto denunciou a invenção de Marcelo, uma “sagrada família” (p. 128) inteiramente ficcional, quanto deixou como uma espécie de resíduo a sua própria invenção, exposta como tal: o divórcio anunciado não passava da fantasia de uma jovem apaixonada, motivada por inocência romântica.

6. “that the world is in some way illusory or false”.

Delineia-se, em tal momento, a proposição de Verônica de que a violência seja empregada como força motriz para a destruição de diversas ficcionalidades, de convenções sociais e comportamentais a ideologias sócio-políticas. “Só sei que consertar não é o caso. O negócio é destruir tudo e começar tudo de novo.” (p. 132), ela defende, reafirmando a proposta originária de uma peça que escrevia, em parceria com um colega da Escola de Arte Dramática. Nela, ventilara a urgência de “incendiar o mundo... ele envelheceu... vamos incendiar o mundo e dormir na relva verde, livres e nus como só os animais sabem ser...” (p. 139). Compreendida por Marcelo, um leitor de Marx e Brecht, como uma forma de manifesto anarquista vazio, a ideia é rejeitada e desqualificada, visto que não seria capaz de produzir, efetivamente, nada de valor social, político ou histórico: “Quer dizer que vocês pretendem dinamitar o Planeta, destruir tudo o que está dado [...] Não propõem solução alguma? [...] eu acho que alguma coisa tem que vir DEPOIS do incêndio.” (p. 140).

A recusa de Verônica de quaisquer sistemas e instituições pré-estabelecidos, da economia capitalista à revolução do proletariado, prega uma destruição que, de fato, exaure-se em si mesma. Também é assim a sua indisposição com o pai, um empresário contra quem frequentemente se revolta e se indispõe, porém de cujo sustento financeiro desfruta. Contando a Marcelo sobre um episódio quando cuspiu no rosto do homem e tirou o *soutien* diante dele e de um de seus companheiros de trabalho, que estaria interessado em pedi-la em casamento, alega que “Família pra mim é lixo. Não acredito em pai, mãe nada disso. Ainda mais na MINHA família.”. Para o amante, o ódio da jovem não passaria de puros rancor e mágoa individuais, infrutíferos, portanto, por não serem um “ódio de classe” (p. 157) pelo pai, um capitalista explorador da classe operária.

A despeito da alegação de Verônica de que “O meu ódio é santo! [...] Feliz daquele que sabe fazer um bom uso do ódio...” (p. 157), suas brigas no ambiente familiar não passavam, em verdade, de intempestividade juvenil, não configurando um ódio produtor de nada além de chateação privada. Após tal relato, instaura-se um ponto de virada da ação, então no final do segundo ato, quando o “bom uso do ódio” começará a ser armado pelo texto, precisamente graças à metateatralidade. Apenas em termos artísticos a devastação que se esgotaria em si produzirá uma sugestão potencialmente salvífica.

Encerrando o assunto, o casal liga a vitrola, dança o iê-iê-iê e brinca com as diversas roupas de cena contidas no armário. Marcelo, “*alucinado, olha às gargalhadas para a caveira de Yorik [...] Começa a jogar a caveira de uma mão à outra, como um malabarista*” (p. 162). Verônica, novamente paramentada de Ofélia, apresenta-

-se agora “*toda acorrentada comicamente por elementos de cangaço. Chapelão, tiras de bala etc.*” (p.162). Ela então explica que, no curso de atuação, fará, com um colega,

[...] uma versão totalmente porra-louca do Hamlet. Imagine que a Ofélia não fica louca, não senhor. Na nossa versão, ela é das maiores gozadoras. Ela FINGE que ficou louca. Mas está só tirando sarro da cara dos outros. E o Hamlet é um anarquista divino-maravilhoso, (*Para a plateia, dinamitando ficticiamente, com sua patética metralhadora*) que vai botar fogo no reino podre da Dinamarca! (p. 163).

Destaca-se, aqui, a postura de Marcelo diante do que considera um desrespeito a uma peça absoluta e incorruptível: a apropriação e alteração do título shakespeariano não possuiriam qualquer justificativa e não passariam de outra rebeldia tola de Verônica, tal qual o episódio do *soutien*. Todavia, a suposta destruição de *Hamlet* revela o incêndio e o seu porvir. A partir de tal intertextualidade transformadora da obra shakespeariana, o microcosmo ficcional passa a se revestir da imagética da irrealização e da morte, erguendo-se também, em uma esteira complementar, o exercício da criação e um suicídio redentor.

O ato se encerra com o casal tentando fazer sexo, e falhando devido ao que seria a primeira ocasião em que Marcelo brocharia. No ato seguinte, Verônica entra “*cansada e abatida [...] um ar de exaustão total, como se toda a agitação que a caracteriza tivesse ido embora*” (p. 169). Não tarda para que a jovem conte ao amante que, durante sua última bebedeira, quebrara diversos objetos de sua casa em uma discussão com o pai, e, tentando atear fogo às roupas sujas no cesto no banheiro, foi agredida por ele. Correndo pela escada para fugir, tropeçou, caiu, machucou-se, foi para o hospital, e, lá, descobriu que a queda causara o aborto da gravidez cuja existência desconhecia, porém, que, de todo modo, não quereria manter. Em face à série de tristes peripécias, de cunho ainda mais dramático que sua ida à residência de Marcelo, Verônica reconhece ter sido “o dramalhão perfeito” (p. 173).

O relato da agressão é seguido de sua leitura, em voz alta, do último roteiro televisivo ao qual o professor se dedicava. Nele, em um reino imaginário, um rei é assassinado, motivando a disputa pelo trono. Porém, tal monarca teria um herdeiro bastardo secreto, seu grande adversário e articulador do assassinato, por quem uma integrante da família real se apaixona, ignorante de sua identidade. Encontram-se, aí, o *mythos* e a *práxis* típicos do gênero trágico clássico, como o erro involuntário da paixão incestuosa de antagonistas familiares e políticos, a eventual revelação das identidades dos amantes, o reconhecimento da *hybris* no crime e no envolvimento amoroso interdito, e, finalmente, a purgação do sofrimento causado pelo caso, culminada no compadecimento, por parte do público.

A leitura conduzida por Verônica produz uma espécie de interrupção do fluxo cênico, uma vez que Marcelo, perturbado, interpela-a repetidamente sobre a gravidez, enquanto se esforça, ainda, por compreender o seu término prematuro. Simultaneamente, as falas do professor se referem ao seu relacionamento com a jovem, e as falas da atriz, por sua vez, referem-se ao texto da novela, avaliando-o criticamente e cobrando a solução para o conflito ficcional:

MARCELO: Deixa isso aí. Não estou interessado nas tuas críticas.
(*Parece aturdido*)

VERÔNICA: Mas eu estou achando bom... você não fica contente?

MARCELO: Posso ficar... “contente” depois das barbaridades que você me contou?

VERÔNICA: Ah, vai... larga de **tragédia**. Escuta, como você vai resolver isso? (p. 174; grifo meu).

Notam-se, em tal perspectiva, diversas tragédias, emaranhadas no efeito abismal autorreflexivo, retomando Dällenbach, e nas intertextualidades contidas na ação. Isto é, o trágico compõe a estrutura literária do roteiro televisivo escrito por Marcelo; a briga de Verônica com o pai e o aborto acidental, eventos que poderiam ser descritos como tragédias, segundo o uso do termo pelo senso popular; a tragédia de *Hamlet*; e, por fim, o viés trágico da própria peça de Castro, anunciado pelas “*mises en abyme* prospectivas” da cena inicial, bem como pela inconciliação incontornável entre Verônica e Marcelo. Como destaca Antonio Candido, apartados e atraídos por suas diversas incompatibilidades – professor e aluna, geração mais velha e mais jovem, tendências comunistas e anarquistas, racionalidade plácida e criticismo furioso, pai de família e questionadora do *square* comportamental – Verônica e Marcelo fatalmente não poderão encontrar um entendimento mutuamente satisfatório: “[...] Castro desenha o conflito como condição das relações, das quais ele é ao mesmo tempo a maldição e o combustível. Uma certa fatalidade parece condenar os personagens à destruição recíproca...” (1989, p. 526).

O trágico se faz especialmente presente no próprio esqueleto ficcional de *À flor da pele*. Verônica, afinal, não largará de tragédia. Ao contrário, assumirá voluntariamente o papel de Ofélia e o empregará como mais do que mera encenação. A peça dentro da peça e o papel dentro do papel (HORNBY, 1986) transformarão Ofélia em um instrumento metateatral de desnudamento da própria obra de Castro, que necessariamente conduzirá ao seu fim ao se expor como uma ficção.

O aborto revela-se, em tal medida, um símbolo decisivo: não se produz, aqui, nenhuma energia vital por meio de uma gravidez. Apenas a criação metateatral é fértil e, quiçá, gerará diferentes matizes de conscientização. Tal

consciência se afasta dos chavões da dialética marxista de Marcelo, para quem, “Quem usa a consciência transforma a vida” (CASTRO, 1989, p. 177). Confrontada com uma civilização que não passaria de um absorvente, um objeto, via de regra, usado exatamente quando não há gestação: “Modess: o RETRATO da tua civilização. Nojenta, ensangüentada e prática” (p. 177), a jovem gesta a própria morte. Seu sacrifício se dará por meio da tomada e da conclusão da peça teatral que vinha escrevendo com o colega da Escola de Arte Dramática: “Sabe, eu terminei aquela peça, aquela que eu estava escrevendo com o Toninho [...] Eu tirei ele da jogada. Terminei sozinha...” (p. 181).

Pedindo que ensaiem a cena final, informa que a encenará e dirigirá, vestindo-se mais outra vez como Ofélia. De acordo com as rubricas, “*Verônica parece preparada para uma cerimônia*” (p.181) (grifo meu), que, à primeira vista, poderia aludir ao casamento com Marcelo. Ele, encantado enquanto ela se maquia e para-menta, chama-a de “Minha noiva” (p. 181). Porém, o matrimônio, desfecho típico de melodramas otimistas ou de tragicomédias, não se aplica aqui, e a encenação da atriz e dramaturga termina por se destacar e destoar da ação devido à sua estrutura cerimonial. De acordo com Hornby, “tal como a peça dentro da peça, a cerimônia dentro da peça envolve um tipo de performance formal que a aparta da ação que a engloba” (1986, p. 37, tradução minha).⁷

Assim, à medida que Verônica prossegue com sua criação, a desorientação de Marcelo é, até certo ponto, partilhada pelos espectadores/ leitores. Embora prevenido pelas *mises en abyme* iniciais do iminente fim de Verônica, o público, ainda assim, passa a se sentir à margem do nebuloso espetáculo engendrado por ela, haja visto se tratar de uma súbita camada ficcional adicional, criada no interior da ação dramática principal. Enquanto uma cerimônia, a performance da jovem está em consonância com as observações de Hornby a respeito de ritos cerimoniais reais que, “sempre transmitem um significado. Eles possuem signos codificados por meio dos quais sua sociedade apreende tanto o mundo exterior ao redor dela, quanto o mundo emocional, interno” (p. 39, tradução minha).⁸ Proporcionando formas de entendimento de aspectos imanentes do mundo natural, das sociedades e do indivíduo, a cerimônia é, essencialmente, estável e estática. Já o teatro, em via oposta, concentra-se em ações e personagens sempre variáveis e mutáveis:

7. “like the play within the play, the ceremony within the play involves a formal performance of some kind that is set off from the surrounding action”

8. “always convey meaning. They contain encoded signs by which their society understands both the external world around them, and the emotional world within”

Tanto a cerimônia quanto o teatro são encenados; ambos são instrumentos culturais de análise do indivíduo, da sociedade e do mundo. Mas enquanto cerimônias enfatizam as culturas onde se localizam e se movem em direção à estase, o teatro destaca a ação e a personagem (conforme Aristóteles primeiramente notou), focando-se na mudança... (p. 42; tradução minha)⁹

O teórico observa, ainda, que ao incorporar uma cerimônia na estrutura geral de uma peça, um dramaturgo não raro o faz para analisar, ou até mesmo questionar o rito cerimonial. A cerimônia de Verônica é tanto um intertexto literário, quanto uma produção original: em seu autossacrifício, perecerá tal como a Ofélia shakespeariana, em suicídio, mas também em tons propositalmente distintos. Não se trata do afogamento de uma vítima ensandecida, mas da morte de uma criadora teatral que, com precisão, decide incendiar a sua própria obra, conforme já prometera atear fogo a tudo, avaliando, assim, as potencialidades da teatralidade.

No instante final do último ato, Verônica combina a sua peça recém finalizada com *Hamlet*. Nela, Marcelo é instruído a ficar de costas para ela e iniciar o célebre solilóquio da Cena I do Ato III da peça shakespeariana assim que ouvir um gemido de dor. Se até tal momento o público partilhava do estranhamento de Marcelo, que não entendia exatamente a função e nem tampouco a coerência de seu papel no espetáculo de Verônica, torna-se, então, um cúmplice confuso, mas obrigatório da jovem. Apresenta-se, no microcosmo ficcional, primeiramente um ensaio, no qual Verônica se dirige para uma plateia imaginária. Fora da diegese, a peça de Castro reflete-se em si mesma como uma peça teatral, onde uma atriz, que encena um papel, que encena outro papel, dirige-se para a plateia real. Em tal medida, somos nós, espectadores/ leitores, que estamos sendo observados, e é para nós que as falas serão dirigidas:

VERÔNICA: Eu vou ficar de frente para o público, nesta cadeira aqui. [...] Você vai ficar aqui. [...] Agora você vira de costas. Fica de costas o tempo todo... (*Pega a caveira de Yorik em cima da mesa e coloca-a na mão de Marcelo*) [...]

MARCELO: Não estou gostando da idéia... mas enfim... Bem, eu fico aqui olhando pra janela. Espero você dizer a tua fala. No que você der um gemido eu começo: “ser ou não ser, eis a questão”. “Dormir... dormir...” tal e coisa... até o final, não é? E daí?

9. “Both ceremony and theatre are performed; both are cultural media for examining the self, society, and the world. But where ceremony stresses the surrounding culture and moves toward stasis, theatre stresses plot and character (as Aristotle first noted) and focuses on change...”

VERÔNICA: *(Dá uma golada enorme no copo de uísque. Vê-se que ela treme um pouco e que **está tramando algo terrível**)* Depois? Bom... depois... depois é surpresa.

[...]

(Pausa longa. Marcelo vira de costas para ela, com a caveira de Yorik na mão. Verônica, lentamente, com os olhos vidrados, pega um punhal, aproxima-se da boca de cena, e olha hesitante para a plateia) (CASTRO, 1989, p. 182-183; grifos meus).

O solilóquio de Hamlet acerca da indagação sobre ser ou não ser é, sabidamente, um questionamento a respeito de como proceder diante de tribulações e sofrimentos, tolerando-os ou findando-os por meio do suicídio. Que seja dito de passagem, a imagem da água é comum tanto ao príncipe quanto à Ofélia shakespearianos: Hamlet interroga-se se é mais nobre sofrer estoicamente, ou “tomar armas contra um mar de dificuldades” (SHAKESPEARE, 2007, p. 1957, tradução minha)¹⁰. Enquanto a donzela sucumbe e morre afogada, o monarca vence o mar de obstáculos. Agindo contra todos aqueles que julgou o terem lesado, emprega, em sua vingança, dentre tantas táticas sagazes, o metateatro, ou seja, a peça *The Murder of Gonzago*, ou *The Mousetrap*, que revela a culpa de Claudius no assassinato de seu pai, o rei.

Verônica, como Ofélia, cometerá o suicídio, e, como Hamlet, será a figura da consciência que, ao final, vencerá, graças à manipulação teatral. Tendo tomado armas contra um mar de agruras, incendeia-o. Logo, o “anarquista divino-maravilhoso” que “vai botar fogo no reino podre da Dinamarca” (CASTRO, 1989, p. 163) passa, no protótipo da jovem e de Toninho para a refeitura do título original, de Hamlet, a, em sua própria criação, ela mesma.

VERÔNICA: Não quero que ninguém me siga. Porque a minha violência é uma violência inútil. Há um lixo por se incendiar. Acumulou-se tanto que seu cheiro se tornou insuportável. Eu gostaria de partilhar da tarefa desse incêndio. *(Olha o punhal)* **Mas há um espião em mim que não consente que eu viva.** *(Levanta o punhal e lentamente crava-o no peito. Geme agoniadamente. Marcelo ainda de costas, pensando que é sua dica para o monólogo de Hamlet, começa lentamente. Ela morre, lentamente).* (p. 183; grifos meus).

Assim como a vitória da personagem shakespeariana não a salva da morte, o triunfo de Verônica necessariamente conduz ao seu aniquilamento. O espião que não consente que viva é precisamente a arquitetura ficcional, que aca-

10. “to take arms against a sea of troubles”

bara de ruir: explicitando o caráter teatral do espetáculo de Verônica, e da peça que a engloba, *À flor da pele* desnuda-se completamente. A partir de tal ponto, não há mais função nem para a personagem de Castro, no microcosmo ficcional, e nem tampouco para a sua obra.

Verônica deve morrer, pois, de maneira explicitamente dramática: cravando um punhal em seu peito. Considerando-se uma lógica realista de uma ação passada em pleno período de 1960-70, é bastante improvável que um indivíduo escolhesse tal forma de dar cabo à sua vida. Todavia, trata-se de uma manobra coerente tanto para a encenação de uma espécie de drama elisabetano, quanto, sobretudo, para uma peça que, no decorrer de sua ação, repetidamente abandonou a manutenção da ilusão dramática para se expor em sua teatralidade.

A cena se encerra com Marcelo iniciando o solilóquio shakespeariano, conforme fora instruído. Porém, quando questiona seu papel, depara-se com a amante, morta:

Segura-a. Olhos de louco, ergue-a, compondo uma Pietá de Michelangelo [...] De repente, com ela nos braços, de pé na boca da cena, olhos em pânico, solta um gemido sem som. Vê-se pelo movimento dos lábios, que ele grita “Verônica”. A valsa continua tocando. (p. 183).

Ao ser levado para a boca da cena, o corpo de Verônica firma a cumplicidade já anteriormente traçada por ela com os espectadores/leitores. A imagem da Pietà sinaliza a posição de Marcelo como Maria, e a da personagem e criadora teatral como Jesus. Se, segundo a dogmática cristã, Jesus teria se oferecido em sacrifício para redimir a humanidade de seus pecados e desvios, proporcionando-lhes a salvação espiritual eterna, Verônica se imola e é imolada para o público, potencialmente trazendo-lhes também alguma redenção. De estética tipicamente expressionista, a cena de um grito sem som, acompanhado de uma valsa, adiciona uma última camada teatral ao emaranhado de referências e autorreflexividades.

Está aí o “DEPOIS do incêndio” (p. 140) demandado por Marcelo. Conquanto a anarquia de Verônica não tenha sido capaz de propor alternativas específicas e objetivas para o campo político, os questionamentos da jovem revelaram a debilidade dos chavões e esquematismos estruturantes da inabalável confiança do professor na História em uma pretensa revolução do proletariado. Igualmente, destacaram as incoerências pessoais de um autoproclamado revolucionário, dedicado a fazer pelo/para o povo nada além de novelas banais e alienantes. No plano comportamental, ainda que não tenha fornecido outros

modelos de contraposição à tradicional família pequeno-burguesa, uma vez que se surpreendeu desejando um relacionamento romântico análogo ao matrimônio falido do amante, Verônica terminou por escancarar a ficcionalidade da harmonia da domesticidade de Marcelo.

Ademais, na trágica morte da moça, faz-se manifesta a impossibilidade de conciliação sincera e razoável das tensões entre ambos os sujeitos. A violência e a destruição brandidas por ela forneceram, se não soluções ou a inauguração de novos sistemas, ao menos a demonstração de tantas artificialidades que rodeavam Marcelo e ela própria. Relembrando a bandeira que adorna o cenário, postula-se que talvez seja impossível efetivamente realizar grandes e definitivas mudanças naquele contexto, no entanto, é plausível reconhecer os contornos e as debilidades do fantasioso.

O metateatro, com seus diversos efeitos de lembrança ao espectador/ leitor da teatralidade de uma obra, reflete o teatro enquanto uma criação ficcional, fazendo o público consciente de diversas outras ficcionalidades em suas rotinas. Por conseguinte, se Verônica, operando como uma personagem, pregava a destruição de ilusões, Verônica, ao final transfigurada em recurso metateatral, engendra, encena e dirige o aniquilamento da peça que a contém, *À flor da pele*. É especialmente significativo, em tal ótica, que o jogo de (auto)reflexividades do título de Castro arme-se sobre a intertextualidade com *Hamlet*. Inicialmente trazendo-a dentro de si, destrói a peça e a recria com outros significados e encamiñamentos, para, por fim, misturá-la e transformá-la na peça que a englobara.

Verônica, em tal instante não mais meramente uma personagem na diegese, mas, em termos mais amplos, a metateatralidade em funcionamento, gera uma cerimônia culminada em uma morte salvífica: convertida em uma espécie de Jesus, é ofertada ao público na boca da cena. Segundo Hornby (1986), o emprego de uma cerimônia pelo metateatro tenciona analisar o rito cerimonial. Nesse sentido, é como se o título de Castro postulasse que o único “bom uso do ódio” (p. 157) se dá pela violência que, longe de se exaurir em fagulhas pontuais, aniquila, em um grande incêndio, tudo o que for necessário para um processo de conscientização.

O autossacrifício de Verônica é frutífero ao revelar os mais diversos níveis de artificialidade e ilusão tanto do âmbito ficcional, quanto, enfim, das rotinas dos espectadores/leitores, externos à diegese. Se sua violência adquirirá uma faceta também “santa”, conforme a fala da jovem, e se será transformada em uma consciência redentora, cabe ao público. Recebemos, afinal, o corpo de Verônica, vendo-nos refletidos na ilusão teatral, que acabara de ruir.

Referências

- BLOOM, Harold. *Hamlet: poema ilimitado*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *À flor da pele*, 1971. In: CASTRO, Consuelo de. *Urgência e ruptura*. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 524-526
- CASTRO, Consuelo de. *Urgência e ruptura*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- DÄLLENBACH, Lucien. Intertexto e autotexto. In: JENNY, L. *et al. Intertextualidades*. Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 51-76.
- GIDE, André. *Journal (1889 – 1912)*. Paris: Americ = Edit, 1943.
- HORNBY, Richard. *Drama, Metadrama, and Perception*. Lewisburg: Bucknell University Press, 1986.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SHAKESPEARE, William. *Complete Works* London: Macmillan, 2007.

IRISH MYTHOLOGICAL WOMEN IN CHRISTINE DWYER HICKEY'S SHORT STORIES: REPRESENTATION, REINVENTION AND SOCIAL PERSPECTIVES IN THE 21ST CENTURY

MULHERES DA MITOLOGIA IRLANDESA NOS CONTOS DE CHRISTINE DWYER HICKEY: REPRESENTAÇÃO, REINVENÇÃO E PERSPECTIVAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI

Patricia de AQUINO¹

ABSTRACT: The female characters of Irish mythology have served as inspiration for contemporary Irish writers. Their stories are revisited to address issues relevant to the context of Ireland and the world today. This article features two short stories by the contemporary Irish writer Christine Dwyer Hickey, "Bridie's wedding" and "The house on Parkgate Street", in which the stories of the goddess and saint Brigid and the mythological queen Gráinne are reinvented. We make in this analysis a comparison of the representation of these characters in relation to their original myths and we also suggest a social reading for this reinvention in the scenario of the 21st century.

KEYWORDS: Irish mythology. Saint Brigid. Gráinne. Short story. Contemporary literature.

RESUMO: As personagens femininas da mitologia irlandesa têm servido de inspiração para escritores irlandeses contemporâneos. Suas histórias são recuperadas para tratar de assuntos relevantes ao contexto da Irlanda e do mundo atual. Esse artigo apresenta dois contos da escritora irlandesa contemporânea Christine Dwyer Hickey, "Bridie's wedding" e "The house on Parkgate Street", nos quais são reinventadas as histórias da deusa e santa Brígida e da rainha mitológica Gráinne. Fazemos nessa análise uma comparação da representação dessas personagens em relação aos seus mitos originais e sugerimos também uma leitura social para essa reinvenção no cenário do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Mitologia Irlandesa. Santa Brígida. Gráinne. Conto. Literatura contemporânea.

Contemporary Irish literature has been revisiting female characters from Irish mythology to discuss current day issues. In this paper, we will briefly discuss the representation, reinvention, and social function of these characters in contemporary Irish literature. To do so, we will look at two short stories, "Bridie's wedding" and "The house on Parkgate Street", the story that gives name to Christine Dwyer Hickey's collection published in 2013.

1. Doutoranda do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. Bolsista de doutorado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: patriciadeaquino@yahoo.com.br.

We will begin our discussion by talking about Irish mythology. What is Irish mythology? What is its origin? Is it Celtic? The idea of an Irish Celtic mythology inhabits the imagination of many; however, this is not a consensual perspective. It is necessary, firstly, to deepen the understanding of the term Celtic. We will briefly look at some of the main perspectives on the term in order to inform the reader, but without intending to dwell too long on this discussion that goes beyond the limits of literary analysis.

According to Jeffrey Gantz (1981), in one of the reference books called *Early Irish myths and sagas*, Irish mythology originates with the Celts. There are doubts about the temporal, spatial origins, and the unity of these people. According to the author, for a conservative theoretical perspective, the Celts emerged around the Iron Age in Europe, around 1000 BC, and stood out as an ethnic and cultural group distinct from the Germanic, Slavic, and Italic, and became dominant in Non-Mediterranean Europe. Their place of origin was probably in the region of Bohemia where Germany, Austria and the Czech Republic are located today. From this region, the Celts expanded to the west, towards France, Spain, Britain and Ireland; to the south towards Italy; and to the east towards Turkey. It is not known exactly when the Celts arrived in Ireland, but it is estimated that it was from the 6th century BC and continued to migrate until the 1st century AD.

However, according to Dominique Santos (2013), the problem with the term Celtic is that it has become very broad and has come to mean different things. Santos explains that the Greeks made the first use of the term Celtic in the 5th century BC through the term *keltoi* found in the *Histories* of Herodotus. The Romans from the 1st century BC, used the term Celtic to refer to a people that integrated the Gauls, as in the *Comentarii of bello gallico* in which Julius Caesar divides the region of Gallia² in three parts: Celtae, Aquitani and Belgae. These terms, since their appearance, have grouped dozens of different peoples under a single nickname on the grounds that they spoke “a language of the same trunk, had religious and cultural similarities” (p. 217). Therefore, for Santos, this grouping removes the specificity of these peoples in favor of an exaggerated attempt to find unity, a characteristic that is even averse to the Celts, since they “did not form a common group, they had neither an organized state nor a common sense of identity, a ‘celticity’ “ (p. 218). In addition, Santos also shows us that the term Celtic is used to address a rather long temporal and

2. “Gaul (Latin: *Gallia*) was a region of Western Europe during the Iron Age that was inhabited by Celtic tribes, encompassing present day France, Luxembourg, Belgium, most of Switzerland, Northern Italy, as well as the parts of the Netherlands and Germany on the west bank of the Rhine” (Wikipedia).

special arc ranging from 114 BC to the present day, and from a region that spans from western Asia to the Iberian Peninsula. Finally, Santos points out that there are researchers like John Collins who claim that there is no way to prove the Celtic presence in the British Isles, even in Ireland.

Therefore, confronted with this impasse on the term Celtic, how could we call the ancestral mythology of Ireland? Is it a Celtic mythology? Or is it just Irish? From the historical standpoint described above, it is difficult to say that Irish mythology is Celtic, for to do so we would have to rely on the idea that the Celts existed, that they constituted one or more peoples with common characteristics living under a certain unity, that they had been in Ireland and, finally, given rise to the local mythology.

There are at least three texts collected and rewritten by Lady Gregory (2013) in her book *Lady Gregory's Complete Irish Mythology* covering the invasion and settlement of one of the peoples considered Celtic in Ireland, the Gauls. In "The Landing", the Gauls, led by Amergin, made an offer to the people who inhabited Ireland, the Tuatha de Danaan,³ to use their magic spells to prevent Gauls' boats from reaching their island and, if they did not accomplish it, they would have to submit to the domain of the Gauls. In "The battle of Tailtin", the Gauls defeated the sons of Dana and Ériu, the warrior goddess who gave the name "Ireland" to the island. Finally, the text "Bobd dearg" quotes the Gauls and the Tuatha de Danaan as the two races that inhabited Ireland.

However, Gantz explains, in one of the earliest records of the invading peoples of Ireland, the *Lebor gabála*⁴ (The Book of Invasions), whose oldest manuscript dates from the 12th century, that the island was invaded by a few other peoples. In the book, it is shown that Ireland suffered invasions of six different peoples: "that of Cessair, that of Partholon, of Nemed, the Fir Bolg, the Túatha Dé Danand, and the sons of Mil Espáne". The historical records on these invasions are meager, but what is known is that Ireland was invaded by a succession of different tribes, in separate waves, and that ancient legends reflect the existence of different ethnic groups.

3. There are many spellings for the name given to the supernatural people who inhabited Ireland – the Tuatha de Danaan. The first mention of this people occurs in the manuscript *Lebor Gabala* described below. As I do not have access to the manuscript, I will use throughout this article the spellings adopted differently by each author of the books quoted. According to Chadwick (1970), the Tuatha Dé Danann (or the side – the supernatural folk), are the tribe of the goddess Danu. They are the gods of Ireland, though they were not worshipped or served with sacrifice. Chadwick explains they were humans skilled in magic who used it in their affairs.

4. According to Goodby (2003), The *Lebor Gabála* is "a medieval chronicle which traces the history of Ireland from the Creation to the twelfth century" (p.134). It shows how the ancestral Irish were actually a mixture of different peoples that came from Greece, Babel, Egypt and Spain before settling in Ireland. The last of the invaders were the Tuatha dé Danaan and the Gauls.

Therefore, considering the brief discussion presented on the subject, what can be asserted is the existence of an Irish mythology that tells stories of one or more peoples considered to be Celts, but which presents in its texts not only these, but also other peoples with different ethnic origins which have also lived in Ireland. Thus, in this article, we prefer to treat it as an Irish mythology, without associating it promptly with the term Celtic, since the myths narrate the ancestral peoples of the island, among Celts and others.

Having discussed the Celtic aspect of Irish mythology, let us better understand what it was. According to Gantz, Irish myths tell stories from a period prior to the 4 B.C. and were transcribed from the 7 to 12 B.C. Hence, the origin of Irish mythology, or at least of its written documentation, occurs from the year 600 A.D. Over time the myths have suffered political distortions, historical overlaps, drastic changes and censorship from the Catholic Church. This is because they were transcribed by Catholic copyist monks who were guided by the Church's interests in the process of recording the stories originated in oral tradition. Some stories, in the act of transcription, were reworked and augmented for literary end; others were impoverished, since the scribe did not often have the talents of the storyteller.

Gantz (1981) explains the stories take place in the historic Ireland and the mythical world of the *Síde* (the Irish fairie people). It is not easy to distinguish between these two worlds. Many characters are "euhemerized gods", that is, gods who are in the process of becoming human, or humans who have become gods by their glory. Thus, in Irish mythology, the distinction between gods and humans is not clear.

Conventionally, the stories are classified into four groups:

- 1) The Mythological Cycle: whose protagonists are the *Síde* and the stories are to a large extent in the archeological sites of the Valley of the River Boyne;
- 2) The Ulster Cycle: which tells the deeds of the people of Ulaid considered to be historical, existing some centuries before and after Christ;
- 3) The Cycle of the Kings: that focuses on the activities of the historical kings;
- 4) The Phenian Cycle: which describes the activities of the hero Fin Mac Cumail and the Fianna warriors.

This classification, however, is modern and does not correspond to the way in which the stories are organized in the manuscripts, where they appear under categories related to the occasions in which they were told, such as: births, deaths, livestock theft, visions, battles, travels, feasts, elopements, and a few dozen other occasions. The characters of one cycle appear in another and it cannot be as-

sumed that deities and humans occupy separate cycles. For these reasons, it is important to understand that conventional classification is merely explanatory.

According to Muireann Ní Bhrolchan (2011), the stories were written in Old Irish (year 600 to 900 A.D.) and Medieval Irish (900 to 1200 A.D.). For Nora Chadwick (1970), Irish oral literature has been so well preserved that it can be said to be the oldest vernacular literature in Western Europe. Chadwick shows us that most of the myths were preserved in three main manuscripts: 1) *Book of dun cow* – 12th century; 2) *Book of Leinster* – year 1160; 3) *The yellow book of Lecon* – 14th century. These manuscripts were great collections of texts most relevant to their time and contained, in addition to myths, poems, genealogies and historical chronicles.

This is the mythology that serves as inspiration for many contemporary Irish writers. Having clarified the definition and origins of Irish mythology, let us now move onwards to the analysis of the representation, reinvention, and social function of female mythological characters in contemporary Irish literature.

Christine Dwyer Hickey⁵ in her collection of short stories *The House on Parkgate Street*, released in 2013, gives us two examples of the use of mythological female characters in her literature. The story “Bridie’s wedding”, as its name suggests, refers to the goddess and saint Brigid. According to Kissane (2017), the spellings that refer to the name Brigid are many: Brigid, Bridget, Bridie, Brid, Breeda, Biddy, Brigit, Brighid, Brigita, Brigida, Bride. In the Irish language, the name Brigid derives from the word virtue and value. The author shows us that the earliest version of the name, Brigit, is used in Old and Middle Irish between the years 600-1200 A.D. Brighid is the preferred form in the medieval era from the twelfth century. In Latin, Brigita and Brigida are the favorite spellings, as well as Brigid; Brigit and Bridget are the anglicised versions. There is a consensus at the Solas Bhride Center and Heritage in Kildare, which I visited on field research in the year 2018 for St. Brigid’s Festival, that the spelling Brigid is the Irish choice nowadays, hence the one I will be using throughout this article.

This explanation about the possible names of Brigid is important to show the first clue to the recovery of the goddess/saint story. Hickey chooses a name that is among the possible spellings of Brigid, but one that also refers to the word “bride” that if put in the diminutive form in English becomes “bridie”. Therefore,

5. Christine Dwyer Hickey is a novelist and short story writer. She was born in Dublin and divides her time between Dublin and Italy. Her short stories have won several awards such as the Listowel Writers’ Week short story competition and the Observer/Penguin short story award, and have been published in various international anthologies and magazines. She is the author of eight novels. Her first play ‘Snow Angels’ was published by New Island in March 2015. Her new book *The lives of women* was published in April 2018. From: <http://www.christinedwyerhickey.com/christine-dwyer-hickey-biography.php>.

the allusion to the goddess/saint Brigid suggested by the name and the marriage theme will be relevant to the understanding of history, as we shall see below.

Let us explain first who Brigid was. Brigid was a Celtic goddess whose worship is found in many places such as Scotland, Wales, Britain, and continental Western Europe. In Ireland, she was the daughter of the god Dagda, the god of fertility, and a Tuatha de Danann. She married Bres mac Elatha, one of the kings of the mythological cycle known for his pettiness with his people and visitors, and had a son named Ruadan. Some texts suggest that she was a triple goddess or that there were three sisters with the same name who ruled the areas with which the goddess is related: poetry, blacksmith and healing.

Despite her great importance, Brigid appears little in the mythological sagas. In Lady Gregory's collection, *The Complete Irish Mythology*, Brigid features in the first story, "The fight with the firbolgs", which tells the arrival of the Tuatha de Danann to Ireland. In this story, she is described as the woman of poetry, worshiped by the poets, the woman of healing, of metalwork and the one who made the first flute. As for her physical appearance, one side of her face was ugly and the other pleasant. Her name, according to the text, originates from the word *breo-saighit*, a spear of fire. In the following stories, only minor mentions are made about her. In "The great battle of Magh Tuireadh", Brigid loses her son Ruadan, sent to spy on the Fomor and killed by Goibniu. Brigid mourned the death of her son and thus gave birth to the mourners. In "The Morrigu", Brigid is quoted as standing for the men of the province of Leinster (Dublin region) against the others in Ireland.

As a saint, Kissane (2017) claims that Brigid is one of the most important women in Irish history. She is the patron saint of the country and lends her name to about 115 sacred wells and 125 churches, both Roman Catholic and Church of Ireland. Despite her fame and importance, the author explains that St. Brigid is a dubious figure. There are no records contemporary to her existence, the most recent one dates back to more than a century after her supposed death. According to Kissane, there are seven medieval books that tell Brigid's life, but there is not much biographical data in them, as they belong to the genre of hagiography, whose aim is to strengthen community devotion in a saint and to promote their reputation, but not to give an account of the life and events that actually happened. Finally, Kissane presents us with three approaches scholars have on Brigid: 1) that she did not exist; 2) that she is the Christian embodiment of the Celtic goddess; 3) that she is a historical character that existed. The hypothesis taken as most accepted is that the saint existed, but that many of the characteristics and deeds attributed to her were originated in the belief in the pagan goddess.

O'Hanlon (1877) cataloged several dates for the alleged birth and death of the goddess found in various manuscripts and records. Her birth varies between 436-468 A.D., her death between 504-548 A.D., and her estimated lifespan was of 71-87 years.

In the main medieval book on the saint, *Vita prima sanctae Brigitae* (Anonymous, 751, *apud* Ní Dhonnchadha, 2002), Brigid was the daughter of Dubthach, a noble of Leinster, and Broicsech, a Christian slave. Brigid was born out of Dubthach's marriage. His wife did not accept the adulterous relationship and asked for Dubthach to sell the slave. Broicsech was bought by a poet and then by a druid from the north. It was near this druid's house that Brigid was born. At the time of her birth, the mother carried a jug of milk that was poured onto the child upon birth. Brigid grew up in Connacht, the western province of Ireland, and performed many miraculous deeds. As a child, her house caught fire and she extinguished it. She performed miracles such as the multiplication of beer, butter and food. She used to steal and donate everything she had to the poor. She freed her mother from slavery by buying her for 12 cows and a miracle of abundance of butter. She performed various cures. She refused to marry and in order to avoid it she plucked out her own eyes, becoming a horrible creature, and healed herself when the marriage proposal was withdrawn. She used her powers to make people speak the truth. She used to solve cases of women who could not conceive or become pregnant and did not know who the father was. According to Patricia Monaghan (2004), her milk-related deeds are associated with the mythological figure of *glas ghaibhleann*, the cow who gave milk copiously and supplied stores with butter (p. 215-16).

The worship of the goddess and Saint Brigid takes place on February 1st. According to O'Ríordáin (2015), this day appears in the manuscript of the life of the saint compiled by Cogitosus in the 7th century AD and is considered as the date of the saint's death in this world and her birth in eternal life, *die natalis*. The day is also that of the pagan celebration of the Imbolg festival. The term in Gaelic means in gestation, in the belly, and represents the last day of autumn and the beginning of spring. It is a date linked to fertility, pregnancy, nourishment and cleansing.

There are many customs practiced on Saint Brigid's Day\Imbolg. Monaghan (2004) explains that in County Kerry, southwest Ireland, boys go out on the streets wearing a straw hat, dancing and asking for donations to the poor. Another custom is to make the *brídeog*, an effigy of straw whose name means little Brigid, which is carried from house to house by children or virgin maidens to collect food for the poor. Some farmers also stick a blade in the ground

as a sign of fertility and good harvest. St. Brigid's Cloak is a practice of cutting a piece of cloth and hanging it outside the house, so it can catch the first rays of the sun of the Imbolg Day. This way, the piece of cloth or clothing can be used year-round for the cure of illnesses. Finally, the most common custom is to make the cross of Saint Brigid with straw and place it somewhere in the house to ensure protection, especially against fire.

Every year a festival is celebrated in Faughart in county Louth, where Brigid was born, around February 1, which includes courses, workshops, rituals, pilgrimage walks, prayers, dances and a feast. The festival is attended by Christian and pagan leaders and seems to combine both traditions well. Many sick people attend the festival coming from all over the world. The place is deemed to have a special healing power, especially for vision-related illnesses.

Hickey's story refers to the episode in which St. Brigid would have torn her own eyes to avoid marrying. In "Bridie's wedding", the saint is represented by the character who bears her name, Bridie, and by the protagonist, Bridie's younger sister, unnamed, through whom we follow the narrative. The theme of marriage, finally, also evokes the episode that occurred with the saint.

The story begins the day before the wedding party. The protagonist discovers that she needs to wear glasses and wants to talk to her mother about the news, but she does not find room for action due to the preparations for the party. The only one who seems to pay attention to the girl is the tenant who lives in a rented room upstairs in the house, Mr. Clifford. We realize through the dialogues that the family is big and that everyone is very concerned about financial issues. On Bridie's wedding day, the protagonist is somewhat out of place and decides to get something in her backpack that was stored in Mr. Clifford's room because of the lack of space in the rest of the house, decorated for the wedding. Upon arriving in the bedroom, Mr. Clifford grabs the girl in the dark and sexually abuses her. The family does not realize it. Everyone sings and dances the traditional Irish song *All for Marie's wedding* in the living room and celebrates Bridie's wedding.

In this story, the goddess and the saint Brigid are reinvented in a context of sexual abuse and extreme materialism and individualism. If Brigid, in one of the original legends, does not want to marry to maintain her virginity and avoid sexual intercourse; in the short story, the protagonist, sister of the character that marries, has no choice and cannot avoid it. The personality of the saint, who is known for her simple life and her generosity with the poor, is also reinvented in the story in a context of people who only want to realize their own material desires, who need to maintain an appearance of wealth, and who give no attention and compassion to one another.

“Bridie’s wedding” dialogues with the context of present-day Ireland. According to Goodby (2003), Ireland experienced a period of singular economic growth beginning in the late 1980s, which was called the Celtic Tiger. In this period Irish GDP growth averaged 9.4% per year until 2001 and 15% after this year, compared to the average of 2.6% per year in the European Union and surpassing that of England in 1997. The rate of unemployment in the period was less than 4% in Ireland, compared to the EU average of 8%. Ireland has ceased to be a largely agricultural economy country to achieve its development in industry and the service sector.

However, according to Benson (2017), the Celtic Tiger was succeeded by a bank collapse in 2008 that led to the nation’s bankruptcy, real estate property price plummet, a fiscal crisis, national debt growth, and the return of unemployment and mass emigration.

President Michael D. Higgins spoke in 2013 at the Cathaoirleach Awards ceremony, which celebrates the country’s major community works, that greed and avarice threatens to jeopardize the country’s essential sense of community. The President commented on the consequences that the economic boom brought to the sense of community:

We are all now aware, we have recently closed a chapter on our national narrative during which we have risked losing that essential sense of community which defines us as a nation and allowing instead the growth of an individualistic culture in Irish society; a culture which valued a person in terms of their personal wealth, their ability to accumulate material goods, and a culture which allowed the individual to supersede the needs of the collective – or of society as a whole. (*Independent*, 2013).

It is in this context of dispute between financial x human values that the story takes places. The Ireland of the economic boom has replaced human values with financial ones, and in this process, attention to communities weakened, especially with those that are already forgotten, such as children, the elderly, marginalized groups of sexualities and genders, the disabled, and minority ethnic groups. In the story, this process is shown through the family that in the name of money and appearance of wealth does not see a potential rapist in the house and does not pay attention to the child and the future woman who is there.

The issue of child and domestic sexual abuse is quite present in contemporary Irish reality. According to the 2015 report on the Rape Crisis Network Ireland, an independent institute specialised in informing and advocating against rape and all forms of sexual violence, 62% of cases of sexual violence

in Ireland occur in childhood. Of these, 86% are perpetuated for years. In 96% of cases, abusers are men, and in 85% of the time they are known to the victim. Only 35% of the victims report their rapists to the police. In the case of pregnancy, only 24% have an abortion.

Thus, in “Bridie’s wedding” we see the traditional narrative of the saint and goddess Brigid being broken by materialism that seems to be the norm of contemporary Ireland. The goddess’s precepts, such as fertility, poetry and healing, are also not present. There is no lyricism, beauty, or healing. Social wounds are open. Finally, the recovery of Brigid’s legacy creates an effect of clash of realities. Neither the goddess nor the holy saint has powers in the reality of contemporary Ireland. They are placed on the threshold of humans and are exposed to their perverse wills and pains.

The second story, which gives the book its name, “The house on Parkgate street”, revives the myth of the queen Gráinne. According to Monaghan (2004), the heroine of the Fenian Cycle was a woman and a strong, skilled and indomitable warrior. Monaghan points out there are many variations for her stories. Different texts say she was a princess from the northern, southern or central provinces of Ireland. Gráinne disputed and won the right to marry the great hero Fionn Mac Cumhaill, but during the festival, she realized that her husband was too old for her and changed her mind. When she reached for a younger lover, she found Diarmuid, who had a birthmark that made him irresistible to women. The young man did not want to court the woman promised in marriage to his leader, but Gráinne did not accept the refusal, sought him in the night in a veil, and forced him to elope with her. She doped the whole army of Fianna warriors and fled with Diarmud to River Shannon. They spent a long time fleeing and living their love hidden all over Ireland. Gráinne wore her cloak of invisibility and rode with Diarmud. Tired of running away, they sought refuge from the giant Searbhan who allowed them to stay as long as they did not eat the fruit of the rowan tree. Grainne did not resist the temptation to taste the fruit, ate it and asked Diarmud to kill the giant. Ultimately, as they settled in Sligo, Diarmud was ambushed and murdered.

For Kearney (1999), Gráinne is described as a woman of great beauty, full of spirit and desire. The author also emphasizes that Gráinne owns her own destiny, writes her own history, is aware of the laws, but decides to break them. With the story of the princess Gráinne, we know a feminine face given to human desires and primary raw instinct such as hunger, passion, sex and death. Kearney also compares the story of Grainne to that of Eve and concludes that the Irish couple, unlike the biblical one, eats the forbidden fruit and manages to enjoy some happiness without punishment afterwards.

This passionate mythological character is recovered in Hickey's story through the protagonist, a 13-year-old girl who bears the name of the princess. Gráinne is described as a lumpy, bland, squalid, chatty girl. At school, her nickname is ghost. She is a girl without friends and practically abandoned by her divorced parents. Her father who moved to Liverpool due to lack of employment in Dublin, calls and sends money every week. The mother leaves the girl at Aunt Judy's house every Tuesday night to go out with her current boyfriend after her French class. Gráinne hates to stay in Judy's house. Sometimes she has to mind her younger nephew and Aunt Judy's elderly mother-in-law because her aunt is a nurse and works night shifts. Amidst this scene of total abandonment and loneliness, the girl befriends a prostitute on the bus back from school. Her friend Noreen is the only one who gives her attention.

Despite the apparent harshness of the protagonist's life, the narrative describes moments of much beauty and liberation, which are associated with the fulfillment of characters' desires through eating, drinking, smoking and having sex. Gráinne does not quite understand the reality around her, but without realizing it, she releases the characters around her to fulfill their desires and contemplates them with compassion. The character is the only one who seems to be imprisoned, but in some moments of liberation, she delights herself in ice cream, chips and watching the snow falling in the winter through the window at night.

This Hickey's story evokes princess Gráinne's memory to address some contemporary themes in Ireland as, again, economic issues, the dissolution of the sense of community, and childhood abandonment. In addition, the story touches on another topic, that of prostitution.

According to Gallagher (2017), Irish laws on prostitution are complicated and were modified and strengthened in 2017. It is illegal to pay for sex, but it is not illegal to sell sexual activity. It is a crime, however, to organize a brothel. In order to be considered an evidence of crime, clients must be caught paying for the service. Those caught disobeying the law generally pay a fine, but it is estimated that 35% go to jail.

According to the author, the debate on prostitution in Ireland is complex and divides opinions. For the group Sex Workers Alliance Ireland (SWAI), "prostitution is just another industry, in which most women work for themselves and on their own terms. The Government needs to support and protect them instead of criminalizing the industry". However, for groups like the Ruhama, "prostitution is a malignant method of controlling and exploiting women to serve the interests of pimps. Independent prostitutes are a small minority, they say, and most operate under the control of a pimp" (Gallagher, 2017).

Mediated by Gráinne's narration of Noreen, we come to know the human and sensitive side of the prostitute who assumes the role of friend and even mother of Gráinne. Noreen protects the girl and has fun with her. The story also shows some difficulties in Noreen's life, who is beaten up by a client, who probably thought he had the right to do so just because she was a prostitute. Precisely because it is mediated by the gaze of a child, there is no judgment upon Noreen. The reader is led to feel compassion and sympathy for her.

Finally, as previously suggested by Jeffrey Gantz, the gods of Irish mythology are euhemerized gods, that is, ones who are in the process of becoming humans. The recovery of these mythological characters in the contemporary short story shows that the deities are in their humanised condition, living the challenges and difficulties of these times, suffering and denouncing abuses and violence, having to deal with materialism, solitude and human survival. Contrary to the fanciful and powerful view of the myths, the characters are weakened and trapped within the contemporary Irish historical context in which the only form of liberation is understanding and transforming human material conditions. In the stories, the heroines lead us to reflect upon current social issues and, exactly because they are well known characters in Irish culture, they sensitise readers to the themes presented.

References

- BENSON, Ciaran. What Plenty Laid Bare! Ireland's Harsh Confrontation with Itself: 1999-2014. In: GONZALES-ARIAS, Luz Mar. *National Identities and Imperfections in Contemporary Irish Literature – unbecoming Irishness*. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 21-36.
- CHADWICK, Nora. *The Celts*. London: Penguin Books, 1970.
- HIGGINS, Michael D. Speech for the Westmeath County Council Cathaoirleach Awards ceremony. In: MCCONNELL, Daniel. Higgins rails 'materialistic' Ireland. *Irish Independent*, June 22, 2013. <https://www.independent.ie/irish-news/higgins-rails-materialistic-ireland-29365239.html>.
- GALLAGHER, Conor. 'It's clearly a brothel, yet nothing can be done'. *Irish Times*, Sat, July 29, 2017. In: <https://www.irishtimes.com/news/social-affairs/it-s-clearly-a-brothel-yet-nothing-can-be-done-1.3168979>.
- GANTZ, Jeffrey. *Early Irish Myths and Sagas*. London: Penguin Books, 1981.
- GOODBY, John (Ed.). *Irish Studies – The Essential Glossary*. London: Arnold, 2003.
- GREGORY, Lady Augusta. *The Complete Irish Mythology*. London: Bounty Books, 2013.
- HICKEY, Christine Dwyer. *The House on Parkgate Street*. Dublin: New Island, 2013.
- KEARNEY, Anne. *Lovers, Queens and Strangers – Strong Women in Celtic Myth*. Dublin: A&A Farmar, 1999.

KISSANE, Noel. *Saint Brigid of Kildare – Legend, Life and Cult*. Dublin: Four Courts Press, 2017.

MONAGHAN, Patricia. *Encyclopedia of Celtic Mythology and Folklore*. New York: Facts on File Inc, 2004

NÍ BHROLCHÁIN, Muireann. *An Introduction to Early Irish Literature*. Dublin: Four Courts Press, 2011.

NÍ DHONCHADHA, Máirín (Ed.). *Field Day Anthology of Irish Writing vol. IV – Irish Women Writings and Traditions*. New York: New York University Press, 2002.

O'HANLON, John. *The Life of Saint Brigid, virgin, first abess of Kildare, special patroness, of Kildare diocese, and general patroness of Ireland*. Dublin, 1877.

O'RÍORDÁIN, John. *Brigid of Ireland – The Saint and The goddess*. Limerick, 2015.

Rape Crisis Network Ireland. *RCNI – Rape Crisis Statistics and Annual Report 2015*. In: <http://www.rcni.ie/wp-content/uploads/RCNI-RCC-StatsAR-2015-2.pdf>.

SANTOS, Dominique. Forma e Narrativa – Uma Reflexão sobre a Problemática das Periodizações para a Escrita de uma História dos Celtas. *Revista Nearco*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 203-228, 2013. In: <http://www.neauerj.com/Nearco/arquivos/numerol1/12.pdf>.

WIKIPEDIA. *Gaul*. Last access: Apr 29 2018. In: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gaul>.

A FORJA DO EU: O DISCURSO RACISTA EM "METAMORFOSE", DE GENI GUIMARÃES

THE FORGE OF THE SELF: RACIST DISCOURSE IN "METAMORFOSE", BY GENI GUIMARÃES

Cleide Silva de OLIVEIRA¹
Sebastião Alves Teixeira LOPES²

RESUMO: No conto "Metamorfose", presente em *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, a protagonista vive em um ambiente escolar marcadamente racista capaz de modificar seus comportamentos. Neste sentido, a personagem, ainda criança, passa pelos processos de autonegação, consciência de si, autoafirmação e empoderamento social como consequência do contato com o meio social discriminador no qual está inserida. O presente artigo tem como objetivo examinar as consequências do discurso racista na construção identitária da protagonista de "Metamorfose", de Geni Guimarães. Como aporte teórico, serão utilizados os trabalhos de Hall (2015), Mbembe (2014), Glissant (2005), Fanon (2008), Carneiro (2011). Conclui-se que a construção da identidade da personagem é fortemente marcada pelo discurso social pautado na discriminação contra o sujeito negro.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira. Geni Guimarães. "Metamorfose". Raça. Identidade.

ABSTRACT: In the short story "Metamorfose", present in the collection *A cor da ternura*, by Geni Guimarães, the protagonist lives in a markedly racist school environment capable of modifying her behavior. Thus, the character, as a child, goes through the processes of self-denial, self-awareness, self-assertion, and social empowerment as a consequence of the contact with the discriminating social environment in which she is inserted. This article aims at examining the consequences of the racist discourse in the identity construction of the protagonist of "Metamorfose", by Geni Guimarães. As a theoretical contribution, the works of Hall (2015), Mbembe (2014), Glissant (2005), Fanon (2008), and Carneiro (2011) will be used. We conclude that the construction of the protagonist's identity is strongly marked by the social discourse based on the discrimination against the Black subjects.

KEYWORDS: Brazilian literature. Geni Guimarães. "Metamorfose". 'Race'. Identity.

"Messias dos meus jeitos, sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares em harmonias. Meu porte de arma tenho-o descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel das palavras." Geni Guimarães

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários) da Universidade Federal do Piauí. Professora da Secretaria de Educação de Estado do Piauí. Email: cleidedeoliveira@gmail.com.

2. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: slopes10@uol.com.br.

Introdução

*A cor da ternura*³ (1998), de Geni Guimarães⁴ apresenta a escrita como mecanismo de resistência frente à assimilação das identidades brancas, ao combate à discriminação e ao posicionamento afirmativo da autoestima feminina. Florentina Souza refere-se à produção de escritoras negras como “uma estratégia de resistir ao epistemicídio” (2017, p. 25). A violência epistêmica é entendida como a negação do direito intelectual através de práticas de exclusão. No caso de Geni Guimarães, a escrita constitui reivindicação por um espaço social, bem como, uma maneira de resguardar a identidade e a história de seu povo. Numa alusão ao ato da escrita e à herança ancestral, a autora explicita sua busca por superação apesar de todas as adversidades pertinentes à sua condição. “O sujeito poético feminino apodera-se dos sistemas de representação para se auto definir, escolhendo os vínculos que lhe permitem falar de si, produzir identidades fora de modelos produzidos por olhares estreitos” (SOUZA, 2017, p. 32). Considerando a posição ocupada pela escritora enquanto mulher negra, observa-se a manifestação de resistência a partir do discurso de protesto e capaz de provocar reflexões.

A escritora e pesquisadora Serafina Machado complementa as ideias de Florentina Sousa afirmando que “a escrita dessas mulheres negras é uma resposta de raiva; raiva da exclusão, do privilégio incontestado, das distorções raciais, do silêncio, do uso doentio das estereotipias, do apagamento histórico, da traição e da marginalização” (2012, p. 143). Desse modo, Geni Guimarães sensibiliza o leitor através da história da protagonista Geni, que recebe o mesmo nome da escritora e tem a identidade marcada pelos embates com o racismo praticado na escola. Em *A cor da ternura* (1988), a raiva mencionada por Machado dará origem a um senso de humanidade que comove através da proteção materna; por meio do imaginário, da tristeza e das ações infantis; até a conquista do diploma de nível superior com o amparo paterno. Composta por dez contos, a obra abriga situações diversificadas no que se refere à construção identitária.

Considerando que a protagonista enfrenta o discurso racista no meio social em que está inserida, o problema de pesquisa central deste artigo reside na seguinte indagação: como é possível compreender o papel do discurso racista na construção da identidade da protagonista do conto “Metamorfose”? A personagem Geni passa pela autonegação ao ponto de violentar-se; chega à consciência de si quando percebe o motivo pelo qual é destrutada; aceita a si mesma e empo-

3. A obra é vencedora do Prêmio Jabuti, categoria autor revelação, no ano de 1990.

4. Geni Mariano Guimarães é poeta e escritora. É paulista e seu primeiro livro, *Terceiro filho*, foi lançado em 1979. Escreveu também *Da flor o afeto* (1981), *Leite de peito* (1988), *Aquilo que a mãe não quer* (1998), *A cor da ternura* (1998).

dera-se quando resiste. O resultado das muitas lutas psicológicas travadas, principalmente consigo mesma, é a internalização das dores inerentes à rejeição de seu corpo negro que, de forma gradativa, fará parte da constituição de sua identidade. Por outro lado, há afetividade e doçura na relação com a mãe de “voz distante, bravadoce. Bálsamo” (GUIMARÃES, 1998, p. 69). Ela entendia as brigas como cuidado, e esse amor permitia novas formas de aceitação diante dos problemas.

Para Stuart Hall, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade” (2015, p.11). O acúmulo de experiências participa da construção identitária de maneira paulatina. Sobre o caráter processual das construções identitárias, Hall afirma que indivíduos pós-modernos estão sempre em contato com situações transformadoras de seus posicionamentos. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (2015, p.12). Em “Metamorfose”, isto ocorre através da ação das personagens com a presença de atitudes de preconceito racial e da repercussão que a convivência com esta dificuldade tem para a identidade da protagonista. A fim de alicerçar os processos em análise, é importante considerar o lugar de fala da escritora, pois se entende que a sensibilidade para enunciar o discurso exposto provém de suas relações com o contexto revelado na obra literária.

A partir das palavras de Djamilá Ribeiro (2017, p. 69), “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o espaço que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” referenciar a importância da posição enunciativa de Geni Guimarães: somente da condição feminina conhecedora dos desafios de uma criança negra no ambiente escolar é possível ter propriedade para esta escrita. De acordo com Conceição Evaristo, escritas tais como a de Geni Guimarães desconstroem as exposições anteriormente realizadas no sentido de que consideram o lugar de enunciação da pessoa negra, conferindo voz a quem antes não a tinha. “Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral” (EVARISTO, 2011, p. 134-135). Ao contrário do cânone, a escrita em análise apresenta o protagonismo e humanização das personagens negras.

Neste sentido, objetiva-se examinar as consequências do discurso racista na construção identitária da protagonista Geni do conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães. Tomando por base os sofrimentos causados pelo discurso racista no âmbito escolar, especialmente no que se refere à autoestima, a autonegação surge como primeira forma para conviver com tamanho problema. O fato de não

ser aceita e de não ter credibilidade a levava à exclusão até o conhecimento de si quando efetivamente entendeu o motivo do comportamento de seus pares. Neste momento, surge a resistência porque ela entende que é preciso conviver em sociedade com as armas que tem disponíveis, inclusive, com a própria cor da pele. O próximo passo será o empoderamento que surgirá depois da certeza de seus valores, de sua história e de sua beleza.

1. *A cor da ternura*: da representação do racismo à resistência

A epígrafe transcrita no início deste ensaio apresenta, de maneira metafórica, a importância que o trabalho literário tem para Geni Guimarães. Cita-se como *pastora* e como *messias* para revelar o quanto assumir-se como mulher negra na literatura pode contribuir para discutir e alertar contra o preconceito racial e a favor da afirmação identitária do negro. Com isso, traz à tona sua posição contrária às posturas racistas e à negação do valor cultural dos afrodescendentes. A expressão *porte de arma* é uma referência ao uso da escrita como instrumento na luta contra o silenciamento imposto historicamente a mulheres negras.

Paulista de origem humilde, Geni Guimarães reconheceu desde cedo sua afinidade com a escrita. “Acredito que o ato de escrever é o veículo de exteriorização da situação de um povo dentro da sociedade e pode, com isso, motivar mudanças” (GUIMARÃES, 1998, p. 94). Em *A cor da ternura* (1988), ela apresenta como justificativa para sua escrita as questões sociais inerentes a seu povo, isto é, o racismo que compromete a presença de autores/as negros/as no meio literário. Além disso, confere um tratamento humano às suas personagens. A autora acrescenta: “Baseada nessa crença, fui buscar minha menina das fazendas e escrevi *A cor da ternura*” (GUIMARÃES, 1998, p. 94). A escritora assume o caráter autobiográfico da obra que conta sua trajetória. A protagonista se chama Geni e a obra reúne um conjunto de contos que atravessam da infância à fase adulta quando se torna professora. Vale ressaltar que esta é a profissão exercida por Geni Guimarães até os dias atuais.

No conto, a personagem negra não é apresentada como um estereótipo, mas como um ser humano com suas angústias e superações. “Pluft, pluft... meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse?” (GUIMARÃES, 1998, p. 60). Os sentimentos de Geni são intensos e retratam o objetivo da autora em demonstrar toda a sensibilidade inerente à pessoa, independente do pertencimento a uma raça, o que não ocorre na literatura canôni-

ca. Assim a ficção tratava as personagens negras: estereotipadas e raramente protagonistas. Registros de escritoras negras são raros e o que prevalece é a invisibilidade. Assim, a autora demonstra resistência através da construção de narrativas que apresentam reivindicação social.

Para Bell Hooks, existe “sempre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente” (1995, p. 472). A protagonista de “Metamorfose” é ativa; apesar do medo, empreende ações contrárias à exclusão. Exemplo disto é o fato de ver todas as amigas brancas despedirem-se da professora com um beijo no rosto e o quanto a dúvida em tomar ou não esta atitude a maltratava. “Novo disparo no peito e o coração de volta para a garganta. O beijo!” (GUIMARÃES, 1998, p. 55). A menina decide beijar Dona Odete, mas na saída, quando olha para trás, a professora está limpando o rosto com as costas da mão.

Pude ver então sua mão, bem na palma. Era branca, branca, branca. Parecia a asa da pomba que sempre pousava no telhado da casa da dona Neide do seu João Preto. Será que asa de pomba era mão, ou será que mão de gente é que era asa? (GUIMARÃES, 1998, p. 55).

A autora adentra o fantasioso mundo da menina ao mesmo tempo em que mergulha nas angústias da criança negra, exposta ao preconceito existente no meio escolar. Dessa forma, a jovem protagonista começa a perceber as diferenciações entre branco e negro, e quão estigmatizados socialmente são os sujeitos negros.

Segundo Omar da Silva Lima (2009, p. 76), Geni Guimarães preocupa-se em caracterizar a personagem “como um ser humano normal, dotada de inquietações, embrenhadas no mundo do faz-de-conta (...)”. De forma poética, a escritora confere voz ao que constitui aflição em sua personagem. As reflexões sobre a cor branca sugerem a relevância política que a diferença entre as culturas é capaz de originar no indivíduo desde a primeira idade. É justamente o embate entre a cultura negra e a branca que Geni Guimarães apresenta por meio dos conflitos da protagonista. Mais que isso, é uma ilustração da não aceitação da raça negra e de todas as consequências que isto representa para a construção identitária da personagem.

Neste contexto, é importante mencionar o conceito de rizomas elaborado por Édouard Glissant, que se referem ao encontro das identidades com distintas raízes. Eles fazem parte das culturas compósitas: aquelas nas quais ocorre o contato entre elementos culturais heterogêneos. De acordo com Glissant (2005, p. 18), “o mundo se crioualiza” isto é, do encontro entre culturas, surgirão novas identidades. Por outro lado, ele adverte que a crioualização não ocorre de maneira plena se houver inferiorização de elementos culturais.

Os fenômenos de criouliização são fenômenos importantes porque permitem praticar uma nova abordagem da dimensão espiritual das humanidades. Uma abordagem que passa por uma recomposição da paisagem mental dessas humanidades presentes hoje no mundo. Porque a criouliização supõe que, os elementos culturais colocados em presença uns dos outros devam ser obrigatoriamente "equivalentes em valor" para que essa criouliização se efetue realmente. (2005, p. 20-21).

O desequilíbrio entre os elementos culturais origina uma criouliização incompleta e gera as injustiças entre os povos: esta é a realidade afro-brasileira. Continua Glissant: "Ora, no atual panorama do mundo uma questão importante se apresenta: como ser si mesmo sem perder-se a si mesmo?" (2005, p. 28). O mais difícil para a protagonista Geni era encarar o outro com aquilo que ela tinha a oferecer porque o temor da rejeição a levava à exclusão. O fato de a cor de sua pele ser utilizada como parâmetro para sua não aceitação é uma injustiça, contribui para a construção de sua identidade porque marca seus comportamentos e revela posturas relacionadas ao racismo a que vive submetida.

A cor da ternura também traz uma apresentação positiva de uma identidade afrodescendente na qual há valorização da cultura negra e respeito às raízes ancestrais (CAPELIN; MARQUEZI, 2015, p.11). A ancestralidade é representada pela personagem de Vó Rosária: uma senhora de 98 ou 112 anos, não se sabe ao certo, que contava as histórias do período da escravidão. No conto "Tempos escolares", há uma ênfase na oralidade trazida pela anciã. Ela conta narrativas no sentido de exaltar a figura de personagens históricas como a Princesa Isabel. Além disso, o pai de Geni confirmava os relatos, o que fazia com que ela tivesse certeza de que a libertadora dos escravos era mesmo uma santa. "Rezei três pais-nossos e três ave-marias. Ofereci a Santa Princesa Isabel, pedindo-lhe que no dia seguinte não me deixasse perder a hora de levantar, nem esquecer o nariz sujo" (GUIMARÃES, 1998, p. 51). Era importante para a menina ter um símbolo como referência para seu povo, inclusive para acalmar as dores que já sentia nos anos iniciais de sua vida. Depois do episódio do beijo dado na professora era importante chorar nos braços da mãe. "Deitei-me no seu ombro e tentei explicar minha dor sem nome: - Estou chorando porque estou com fome" (GUIMARÃES, 1998, p. 51). *A dor sem nome* era mesmo o racismo contra o qual ela aprenderia a lutar mais adiante.

A personagem Geni entendeu desde cedo que ao negro não são permitidos os mesmos privilégios dados aos brancos e que, pelo contrário, o grau de exigência para com o negro é muito maior. Isto foi ensinado pela mãe como uma forma de alerta, por exemplo, com relação à higiene pessoal. "Pelo amor de Deus, não

vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho antes de sair” (GUIMARÃES, 1998, p. 48). A garota ainda argumenta que sua amiga Janete “vai de remela no olho”, mas a mãe justifica que esta última é branca. É importante ressaltar o caráter cíclico que o racismo promove: se por um lado a pessoa negra aprende e ensina a lidar com o que lhe é imposto e cobrado, por outro lado, o branco perpetua seu lugar de privilégio e de poder social.

Processo semelhante descreve Frantz Fanon, ao relatar a forma como percebe o processo através do qual ocorre a discriminação dos sujeitos negros.

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, ‘que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo’. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (2008, 94).

Por outro lado, Fanon percebe o privilégio dos brancos, sempre valorizados em suas capacidades e habilidades, enquanto o negro é desumanizado e reduzido a mão-de-obra desqualificada. O psiquiatra martinicano, contudo, reage e busca resgatar a humanidade extirpada pelo discurso hegemônico e racista dos brancos, impondo socialmente seu *status* de sujeito, dotado, assim como os brancos, de todas as faculdades intelectuais e poder criativo.

A superioridade do branco preocupa a jovem protagonista Geni e sua família porque impõe comportamentos, mudanças de atitudes para que haja aceitação social. Ainda assim, a desigualdade sempre será tamanha ao ponto de colocá-la em condições desfavoráveis, talvez degradantes. O sofrimento pelos ancestrais e pelos descendentes é certo; os primeiros, pelo passado de escravização e os demais, por causa do presente e do futuro de preconceito. Por outro lado, ela aprenderá a conviver com as imposições que a raça lhe proporciona, mostrando empoderamento ao formar-se no conto “Momento cristalino”. O apoio dado pelo pai a conduz à superação e ela consegue exercer com perseverança o magistério. Aceita os desafios da condição de professora negra em “Força flutuante”. “Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetado conteúdo para o cofre dos redutos” (GUIMARÃES, 1998, p. 93). Consciente dos desafios passados e daqueles que ainda virão, ela segue demonstrando resistência.

2. "Metamorfose": da autonegação à afirmação identitária

Para uma criança negra é um grande desafio frequentar a escola. No caso da protagonista Geni, o medo era seu parceiro, sobretudo quando era necessário participar de atividades nas quais ela teria que se mostrar. Nas séries iniciais já escrevia poemas, porém apresentá-los constituía um desafio. No primeiro dia de aula, ela levava na bolsa quatro versos sobre a Princesa Isabel.

Foi boa para us escravos
E parecia um mel
Acho que é irmã de Deus
Viva a Princesa Isabel.
(GUIMARÃES, 1998, p. 58).

Infelizmente, a coragem para apresentar o escrito lhe faltava. "Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta" (GUIMARÃES, 1998, p. 58). Apesar disso, mostrou à professora que, após leitura minuciosa, chamou o diretor. Agora era a punição que lhe dava receio. "Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar. Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos?" (GUIMARÃES, 1998, p. 58). Fizeram várias leituras, mas não explicaram o motivo. No final, deram-lhe os parabéns e ela foi para casa feliz.

Próximo ao dia treze de maio, a professora, Dona Cacilda, propôs um recital de poemas para a Princesa Isabel. Geni estava mais uma vez nervosa: entre a vontade de candidatar-se para declamar o poema que havia escrito e o medo de ser recusada. Vários alunos levantaram a mão. "Levantei a minha, que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas" (GUIMARÃES, 1998, p. 61). Não foi escolhida, mas insistiu para que o texto, antes aprovado, fosse agora exposto. "Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção" (GUIMARÃES, 1998, p. 61). A insegurança era o resultado da luta para conviver com o preconceito.

A identidade da protagonista é construída de maneira processual. A personagem é marcada pelas vivências em sociedade, principalmente pelas angústias que sente e pelos gestos de repulsa oriundos de quem a rodeia. Para Stuart Hall, a identidade está "em constante formação nos indivíduos pós-modernos, por isso, é móvel e dinâmica. Pensá-la de uma maneira única é apenas fantasia, pois ela jamais será completa" (2015, p. 24). Neste sentido, a menina transforma-se de acordo com os sentimentos impressos pelo outro e por si mesma em cada

situação da qual participa. Depois de insistir com a professora, esta a aprova para declamar o poema. "Acariciou meu rosto e riu chochamente" (GUIMARÃES, 1998, p. 61). Infelizmente, ela percebe obrigação e não justiça no consentimento. "Sua mão parecia pena de galinha e seus lábios, no riso, tinham muito a ver com as casquinhas de tomate caipira que minha mãe colocava no tempero do arroz" (GUIMARÃES, 1998, p. 61). Através de metáforas, ela representa o quanto era frágil a confiança que lhe foi dada.

A professora e os colegas representam todos os temores de Geni. Eles contribuem para seus posicionamentos e para sua vida. Ainda segundo Hall, a identidade não é plena, mas composta "de uma *falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*" (2015, p. 24). De um lado, seus ancestrais a impulsionavam a homenagear a libertadora dos escravos; de outro, a escola imprimia rejeição implícita em gestos que ela percebia como a carícia no rosto que parecia frágil, forçada. Enfim, o outro estava em sua mente a todo o momento, decretando até mesmo seus sentimentos. Estava angustiada; duvidava se era correto ter insistido; tinha medo da apresentação, mas tinha gratidão pela Princesa Isabel. Chegou à consciência de si mesma enquanto criança negra através do alerta dado pela mãe e, principalmente, do comportamento de exclusão vivenciado cotidianamente na escola. Por este motivo, praticava autonegação. Ainda não tinha maturidade para construir resistência perante os maus-tratos.

Pensou em não comparecer à aula no dia da apresentação, mas em seu imaginário seria punida por Deus e pela Santa Isabel. Preferia ir a tornar-se uma pecadora. "Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas... Não. Anjos e anjas não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem..." (GUIMARÃES, 1998, p. 63). Em suas reflexões acreditava que anjinhos eram as crianças vizinhas que tinham morrido e resignava-se acreditando que crianças não podiam participar de decisões sérias, o que demonstra mais uma vez a consciência que tinha sobre si mesma. Contava os votos que receberia a seu favor. "A Tilica 1, que morreu de lombriga aguada, a Luzia 2, que morreu de bucho-virado, o Jorge 3, que morreu de cair no poço..." (GUIMARÃES, 1998, p. 63). Ela considerava que a cor da pele do anjinho determinaria o resultado da votação. "É. E tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente. Fora a Ana, que era branca, o João Cláudio... Acho que até eles..." (GUIMARÃES, 1998, p. 63). Estabelece-se um vínculo afetivo entre os de mesma cor; os brancos constituem dúvida e isto explicita certa maturidade no pensamento da criança que já consegue estabelecer tal diferenciação.

A escritora adentra o universo infantil da personagem e confere verossimilhança ao texto ficcional. “Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel? Pelos dois, claro” (GUIMARÃES, 1998, p. 63). A protagonista não é vitimizada, entretanto apresenta a conjuntura em que está inserida e que é castradora de seus direitos. Sueli Carneiro esclarece a respeito das consequências do racismo sofrido por crianças na escola, enfatizando o círculo vicioso ali formado: “A imagem de si mesmas será inferiorizada, e as crianças brancas que presenciaram as cenas provavelmente se sentirão superiores a elas” (2011, p. 76). De acordo com Carneiro, o racismo é responsável por formar estereótipos e também privilégios. Por este motivo, é tão difícil estabelecer novas regras de convivências capazes de permitir condições de igualdade para todos.

No caso da protagonista Geni, o reconhecimento do preconceito a faz reagir aos medos e enfrentar as adversidades. Apesar da baixa autoestima, os motivos para resistir se sobressaem. Neste sentido, decide cumprir o combinado com a professora: aumenta o poema e prepara-se para a apresentação.

“Santa Isabel”
Os homes era teimosos
E os donos deles era bravo
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo us escravo.
Foi boa que nem um doce
E parecia um mel
Acho que é irmã de Deus
Viva a Princesa Isabel.
(GUIMARÃES, 1998, p. 64)

A menina entendia pelos relatos de Vó Rosária que os escravos eram pessoas boas, mas o discurso da professora antes de iniciar a apresentação era de que se tratava de gente que trabalhava de graça e ainda apanhava. “Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!” (GUIMARÃES, 1998, p. 65). Pediu para ir ao banheiro. No intervalo ofertaram-lhe lanches como forma de compensação. “Não era como o leite, que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto” (GUIMARÃES, 1998, p. 65). A frustração que sentia era imensa ao ponto de sentir vontade de desaparecer. “Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?” (GUIMARÃES, 1998, p. 65). O empenho em escrever um poema, a satisfação que seria em recitá-lo, a confiança em Vó Rosária, a admiração que sentia por sua raça: tudo desfeito em poucos minutos. É o ápice da consciência de ser negra:

sem heroína e sem santa; apenas com a clemência e com a maldade daqueles que, acima de tudo, pretendem manter seu lugar de favorecimento.

Geni Guimarães menciona suas inquietações através de sua voz enunciativa e do foco narrativo escolhido: “Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida era um silêncio todo meu, dor sem parceria?” (GUIMARÃES, 1998, p. 67). A criança ferida agora julga o quanto fez papel de idiota achando que era importante escrever versos quando na verdade era motivo para as risadas da turma, pois pertencia a uma raça inferior, covarde. “Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país” (GUIMARÃES, 1998, p. 67). E segue refletindo sobre os temores existentes no seio de sua família: o pai tinha medo do administrador, a mãe pedia para que ela não brigasse com o Flávio – um colega de turma - e ela tinha receio de tudo. A professora estava certa e ela tinha sido enganada. Tinha motivos suficientes para não se aceitar; já acreditava no discurso dos outros de acordo com o qual era inferior.

A raça é considerada a causadora das desigualdades sociais e em nome dela opera-se o desrespeito à diversidade. Ela “permite classificar os seres humanos em categorias distintas supostamente dotadas de características físicas e mentais específicas” (MBEMBE, 2014, p. 105). É por conta do pertencimento a uma raça que a protagonista sofre diferenciações capazes de modificar seus comportamentos, a maneira como age e como enxerga o mundo. Segundo Achille Mbembe (2014, p. 194), está inserida no conceito de raça a atribuição de valores com o objetivo de excluir as pessoas. Além disso, é em nome da raça que se renega a multiplicidade.

Presa em seu mundo, alheia aos outros e repleta de questionamentos, a garota só voltou a si quando a professora já havia desistido de chamá-la para recitar. Esta última prometeu que a apresentação ficaria para a próxima data comemorativa: o dia de Anchieta. Em casa, não conseguiu almoçar. “Sentia-me sem peso e quando mudava o passo achava que o chão à frente estava em desnível, longe, mole” (GUIMARÃES, 1998, p. 68). A repercussão psicológica do ocorrido era imensurável: “Esta foi a descoberta mais dolorosa da menina, a visão dos brancos sobre os negros” (LIMA, 2009, p. 69). Por outro lado, ela desconhecía o objetivo da classe dominante que era “manter o negro em ‘seu lugar’, como dizem, visando usurpar-lhe os direitos de homem e cidadão e, ao mesmo tempo, minar-lhe desde a infância a auto-estima” (LIMA, 2009, p. 69). No caso da garota, o abalo no apreço por si mesma é momentâneo, considerando o contexto de *A cor da ternura* porque nos contos que seguem ela encontra afirmação identitária e até empoderamento social.

Infelizmente, a exposição do negro ao preconceito racial provoca o desenvolvimento de processos como a autonegação. Faz parte do trajeto até chegar ao conhecimento, à aceitação de si e ao amor próprio. Para Franz Fanon, a inserção em um mundo composto por brancos proporciona dificuldades ao fenótipo negro, sobretudo no que se refere ao esquema corporal: "O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas" (2008, p. 104). A probabilidade de não ser aceita fazia com que a personagem se martirizasse e a desconstrução da imagem que tinha de seu povo representou uma vergonha perante os brancos e frente a si mesma.

Na zona rural onde morava a jovem protagonista, a palha de aço ainda não era utilizada para lavar os alumínio. As mulheres preparavam uma mistura para esta finalidade cuja matéria-prima era tijolo triturado. Vendo a mãe fazer o preparado e retirar o carvão do fundo de uma panela, Geni teve uma ideia:

Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

No apogeu da autonegação, consequência da vergonha e dos maus tratos, a menina resolve livrar-se da cor da pele. Algo impossível, mas no imaginário infantil e, considerando toda a humanidade da qual a personagem é revertida, era inevitável uma reação. O trecho transcrito revela de maneira impactante as sensações psicológica e física de "dor e aflição provocados pelo racismo e preconceito presentes na sua trajetória. Também, sentimentos de mágoa, referentes a si mesma e a sua raça" (CAPELIN; MARQUEZI, 2015, p. 7).

Embora violenta, a atitude de Geni torna-se parte do processo de construção identitária que vivencia a jovem personagem, porque o entendimento de si mesma passa também pela fase de não aceitação. "Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d'água" (GUIMARÃES, 1998, p. 69). O resultado da agressão cometida contra si mesma é entendido pela protagonista, pois percebe que não pode seguir com tal atitude, entende que fez mal a si mesma e que o melhor é aceitar-se. A mãe tratou os ferimentos com uma erva chamada rubim, entendeu que se tratava de uma queda, reclamou. Depois de uma semana, "na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens" (GUIMARÃES, 1998, p. 69). Se não havia nada a fazer, restava esperar e resistir.

Mbembe afirma que o homem tem a capacidade de reconstruir-se. “É aquele que, coagido com a perda, a destruição e, até, o aniquilamento, fará surgir de tal acontecimento uma identidade nova” (2014, p. 229). Assim, o amor universal e irrestrito da mãe, o esforço do pai para que ela abrace a profissão escolhida, os irmãos, a herança ancestral e a essência da mulher resistente, já demonstrada desde a infância, fizeram com que a protagonista aprendesse a lutar e a empoderar-se. Para Joice Berth, o empoderamento é “uma postura de enfrentamento à opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade (2018, p. 16). Trata-se de lutar contra a invisibilidade e contra a objetificação imposta à pessoa negra. Do sofrimento, nascerá uma mulher com postura afirmativa diante da vida e dos outros. Conseguirá sair das estatísticas que previam para ela, no máximo, um trabalho doméstico. Terá força para batalhar contra as adversidades, conhecendo o inimigo e agindo contra ele.

Considerações finais

Observando o caráter processual com que a identidade da protagonista de Geni Guimarães é apresentada, o embate entre as culturas negra e branca constitui parte fundamental para o entendimento das situações de rejeição pelas quais a garota passa. A postura do outro e a maneira como ela é tratada faz com que suas atitudes sejam modificadas. Motivado pela extrema delicadeza com que a autora expõe a condição da criança negra, o leitor é levado a refletir junto com a personagem Geni sobre as violências psicológicas e físicas às quais uma criança poderá ser submetida somente por pertencer a uma raça construída pelo branco como inferior.

A emoção da autora é transmitida pelos relatos que ela mesma admite pertencerem à sua biografia. Independente disso, a ficção literária está pautada na realidade inserida no contexto de vida da protagonista e isto confere verossimilhança ao texto. Entender os mecanismos da construção identitária expostos nos comportamentos da protagonista Geni é considerar que, numa gradação crescente, a menina entende o porquê das posturas de sua mãe e de toda a sua família. Assim, os diferentes processos pelos quais ela passa evidenciam a violência. São relações de conflito que provocam a autonegação, cujo ápice é a violência física que ela comete contra si mesma. Ao mesmo tempo, promovem a consciência do pertencimento a uma raça, passando pela autoafirmação, ao perceber que o melhor é aceitar-se, e pelo empoderamento quando começará a entender que é

preciso conviver com aqueles que a julgam inferior. Embora admita que as dores continuam e continuarão por muito tempo, pois elas já compõem sua identidade, Geni entende que o melhor é superar.

Enfim, considerando aquilo que o conceito de raça impõe aos sujeitos, inclusive a busca por manutenção dos privilégios inerentes à pessoa branca, é importante salientar a postura de protesto que permeia o trabalho de Geni Guimarães. Trata-se de conferir voz e direitos a quem raramente os teve. Assim, a protagonista escreve um poema, tem dúvidas, sofre. É humana. Participa. Resiste.

Referências

- CAPELIN, Luciani; MARQUEZI, Rosângela Aparecida. *O reconhecimento da identidade negra em A cor da ternura*. 2015. 12f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7114/1/PB_EL_I_2015_14.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro. 2011.
- EVARISTO, Conceição. Uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana*. Frederico Westphalen: URI, 2011. p. 45-55.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. Ilustrações de Saritah Barboza. 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, jul./dez., p. 464-478, 1995.
- LIMA, Omar da Silva. *O comprometimento etnográfico afro-descendente das escritoras negras Conceição Evaristo e Geni Guimarães*. 2009. 172f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/4137/1/2009_OmardaSilvaLima.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- MACHADO, Serafina Ferreira. Literatura afro-feminina: uma escrita de cobrança. *Revista Graphos*. Paraíba. v. 14, n. 2, p. 136-144. 2012.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?: Feminismos Plurais*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SOUZA, Florentina da Silva. Mulheres negras escritoras. *Revista Crioula*. São Paulo. n. 20, p. 19-29, jul./dez., 2017.

**"TRUTH WAS, SHE WAS CURIOUS":
IDENTIDADE E RAÇA EM *PASSING* DE NELLA LARSEN**

**"TRUTH WAS, SHE WAS CURIOUS":
IDENTITY AND RACE IN NELLA LARSEN'S *PASSING***

Ruan NUNES¹

RESUMO: Compreendendo que a identidade não é um monumento sólido ou algo inato (HALL, 2006), é importante apontar que esta é formada a partir de diversas interseções como gênero, sexualidade, classe e raça. Privilegiando raça e identidade como foco de discussões, o presente trabalho investiga como *Passing* de Nella Larsen oferece um locus frutífero para evidenciar as relações intersticiais entre os dois termos. Publicado em 1929, *Passing* narra a história de duas mulheres negras que conseguem se "passar" por brancas para conseguir acesso ao mundo de privilégios negado à população negra. Entretanto, o que seria apenas uma questão racial se torna muito mais abrangente ao se explorar os significados do próprio termo "*passing*" no romance, permitindo exemplificar a identidade como algo múltiplo e variado.

PALAVRAS-CHAVE: Passing. Nella Larsen. Identidade. Raça.

ABSTRACT: Understanding that identities are not a solid monument or something innate (HALL, 2006), it is important to point out that they are formed from several intersections such as gender, sexuality, class and race. Privileging race and identity as the focus of our discussion, this paper investigates how Nella Larsen's novel *Passing* offers a locus to illustrate the interstitial connections between both terms. Published in 1929, *Passing* tells the story of two black women who manage to "pass" as white so as to have access to the privileges previously denied to black people. However, what would perhaps be solely a question of race becomes much enlarged when all the underlying meanings of the term "*passing*" come into light in the novel, making room for the study of identities as something multiple and varied.

KEYWORDS: Passing. Nella Larsen. Identity. Race.

No prefácio de seu livro de crítica literária, *Playing in the dark*, Toni Morrison se posiciona como uma escritora negra procurando e lutando com e através de uma língua que evoca e reforça sinais de superioridade racial, hegemonia cultural e um processo de outremização (*otherness*) de pessoas. (MORRISON, 1993, p. x). Como escritora consciente de quão racializado e gendrado (regido por questões de gênero) seu mundo é, Morrison elabora ficções que exploram as

1. Doutorando em Estudos da Literatura na Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro - RJ. E-mail: ruan.nunes@hotmail.com.

nuances de como a língua se torna um elemento que reifica posições ideológicas. Não por acaso o único conto de Morrison, "Recitatif", evidencia essa preocupação através do apagamento da cor da pele de suas personagens e demonstrando como a construção de raça se dá culturalmente e não biologicamente.

"Recitatif" é um experimento narrativo no qual os códigos raciais de duas mulheres são removidos, deixando claro que identidade racial é uma questão latente para ambas. (MORRISON, 1993, p. xi) O conto narra de maneira fragmentada cinco encontros entre Twyla e Roberta, desde a infância até a maturidade, suspendendo qualquer oportunidade de identificar uma ou a outra como branca ou negra, pois as posições não se sustentam durante os cinco encontros. O que "Recitatif" explicita, sob uma perspectiva literária, é a preocupação não tão recente, mas que cada vez mais ganha espaço no ambiente acadêmico: a questão da identidade como ponto central para o sujeito na contemporaneidade. Seria a identidade algo inato ou algo construído? Existem traços inerentes a um grupo específico ou somos objetos de relações constantemente negociadas com e entre culturas?

Quando Stuart Hall afirma em *A identidade cultural na pós-modernidade* que a crise de identidade na modernidade tardia é parte de um processo amplo que abala estruturas e compreensões do sujeito, ele sinaliza que a própria noção de identidade como algo inato e pleno não se sustenta, dada a fragmentação das paisagens culturais que trazem à tona questões de gênero, sexualidade, raça, nacionalidade etc. Segundo o teórico, a compreensão da identidade como "unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia." (HALL, 2006, p. 13), portanto, a identidade não só se desdobra em níveis culturais, sócio-políticos e históricos, mas também é compreendida como algo formado através de processos inconscientes (HALL, 2006, p. 38)

Ainda segundo Hall, pode-se falar da identidade como um processo de identificação a partir do qual os "vazios" no sujeito são preenchidos nas interações com o mundo exterior: "A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros." (HALL, 2006, p. 39). É importante notar então que a identidade se forma a partir de uma constante busca por completude, processo que é deslocado constantemente pela diferença – a criação do **outro** a partir da noção de um eu. Essa perspectiva derridiana aponta de maneira psicanalítica para como o social se torna um fenômeno paradigmático na construção das identidades, enfatizando a diferença como um elemento-chave na relação entre poder e cultura.

Em um artigo que aborda relações raciais no Brasil, Nilma Lino Gomes exemplifica como a questão da diferença se torna uma peça interpretativa na discussão das identidades: “Nesse sentido, o **meu** mundo, o **meu** eu, a **minha** cultura, são traduzidos também através do outro, de **seu** mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento.” (2005, p. 42). Tal processo de reconhecimento da diferença não é simples e inocente, pois através dele imagens e essencialismos podem ser construídos a serviço de um jogo de interesses e poder. Tal fato pode ser notado quando grupos minoritários historicamente discriminados como negros e LGBTQ são representados nas diversas mídias como unilaterais e estereotipados. Por isso, acredito que seja importante marcar a diferença como uma forma de celebração de identidades que são constantemente apagadas nas relações e interações sociais, abrindo espaço para discussões que englobem aspectos que se tornam tabus sociais como racismo e branquitude.

Uma crítica feita ao modelo em que a diferença se torna uma marca adjetiva como em identidade negra ou gay é que existe um medo de que o processo de adjetivação acabe por elaborar um essencialismo da própria questão. Entretanto, seguindo a lógica da teórica indiana Gayatri Spivak, é possível reconhecer a necessidade e a importância de marcar a diferença como um processo de resistência na representação de sujeitos subalternizados e marginalizados pela história, resultando, assim, em um uso estratégico do próprio essencialismo como ferramenta de sobrevivência. A noção de um essencialismo estratégico – *strategic essentialism* no original – faz uso de essencialismos positivistas com visíveis interesses políticos (GOPAL, 2012, p. 147), deixando claro seu objetivo em desconstruir a noção do sujeito sem perder de vista a importância de reconstruir histórias previamente ignoradas. Essa perspectiva permite colocar a diferença como um fator de afirmação da existência de sujeitos que não são absorvidos por uma estética dominante e que marcam seu lugar político. Apesar da contribuição que essa perspectiva traz, é necessário apontar que utilizar o termo sem criticar a noção de sua existência pode gerar, sem dúvidas, uma estagnação política que não será capaz de dismantelar a casa do mestre. Por isso, faz-se necessário debater a noção de identidade como permeada por diversos fatores como sexualidade, gênero, classe etc, a fim de elaborar as diversas facetas assumidas na fragmentação do sujeito e enfatizar que “as dimensões pessoais e sociais não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.” (GOMES, 2005, p. 42).

Para a leitura aqui proposta, busca-se explorar as relações entre identidade e raça para além de fenômenos isolados, colocando em evidência como

o espaço intersticial entre os dois se torna uma ferramenta crítica no romance *Passing* da escritora estadunidense Nella Larsen. A discussão sobre identidade e raça fomenta colocar em evidência a branquitude como elemento de criação de privilégios no romance e discutir a própria interpretação do que significa o termo “passar” dentro do texto.

A questão da raça como elemento identitário não pode ser ignorado, afinal, esta diferença reafirma posições privilegiadas dentro de estruturas sociais extremamente racializadas como no caso da sociedade americana – não só aquela retratada em *Passing*, mas ainda hoje como o movimento Black Lives Matter expõe. O terreno da arte ainda se mostra profícuo para retratar as injustiças sociais no contexto norte-americano como os poemas de *Citizen* de Claudia Rankine ou o romance *young adult* de Angie Thomas, *The hate U give*, podem atestar.

No campo das Ciências Sociais, o termo raça gera ainda debates acerca de sua definição. Conforme afirmado por Hall, raça “não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica” (2006, p. 62), apesar da diferença genética ainda ser utilizada como um fator de distinção, o que Hall chama de “refúgio das ideologias racistas”. (2006, p. 63). É nesse campo que se faz necessário elaborar que o termo raça atualmente é utilizado não no sentido anterior de raças superiores ou inferiores, um elemento primordial no período de exploração colonial para afirmar que negros e populações indígenas eram menos capazes que o colonizador banco europeu.

Em estudos contemporâneos, o termo raça adquire uma nova interpretação que aponta para a construção discursiva do sujeito como negro, por exemplo. É nesse campo de interpretação de raça que percebemos que a raça se torna um elemento de classificação social, o que leva ao termo “raça social”, utilizado por alguns estudiosos. Gomes define raça como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49), ressaltando que não são construções da natureza, ou seja, um dado que está aí, pronto para ser analisado. A estudiosa demonstra que raça se constitui no contexto da cultura, pois é a partir desta que aprendemos a ver negros e brancos de maneiras diferentes de acordo com a forma como somos socializados e educados.

Ao privilegiar raça como um traço de tensão na formação da identidade, é inevitável esbarrar no conceito de identidade racial que, segundo Janet Helms, é definido como:

[...] um sentimento de identidade coletiva ou grupal baseado sobre uma percepção de estar compartilhando uma herança racial co-

mum com um grupo racial particular... é um sistema de crenças que se desenvolve em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais. (HELMS, 1990, apud BENTO, 2002, p. 155).

Para Helms, o pertencimento se torna um *elemento* de identificação e alimenta a força de um grupo a partir daqueles compartilhados que unem os sujeitos deste grupo. Compreendida dentro da perspectiva de uma identidade negra, essa forma de identificação ilustra o enxergar a raça como conceito discursivo utilizado para manter grupos minoritários fora de qualquer posição de poder na estrutura social, afinal, existe muito a perder ao permitir que a branquitude se torne um objeto de estudo, especialmente na construção do outro.

Ao falar sobre identidades negras e raça, não se pode deixar de realçar como a branquitude também é um produto histórico e que, segundo Lia Vainer Shucman, pode ser entendida como:

[...] uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2014, p. 136).

Enquanto o artigo de Schucman se debruça sobre a sociedade brasileira, percebemos um traço em comum com o contexto estadunidense: o medo do branco de perder privilégios. Ser branco nos Estados Unidos representa uma posição de poder na qual o sujeito, conscientemente ou não, participa de processos de estabilização de códigos e condutas que subjuguem aqueles pertencentes aos grupos minoritários. Um exemplo simples que ilustra a branquitude consciente de seus privilégios foi o vídeo viral do programa de humor Saturday Night Live no qual os apresentadores realizaram uma paródia com o lançamento do álbum *Lemonade* da cantora Beyoncé como se fosse um filme de terror, pois os sujeitos brancos não enxergavam a cantora como negra devido ao processo de embranquecimento que ela passou ao longo da sua carreira.

Um exemplo popular de como a branquitude se constrói como um desejo nem sempre tão inconsciente nas relações sociais é o caso do romance *The bluest eye*, o primeiro livro da ganhadora do Nobel Toni Morrison. Publicado em 1970, *The bluest eye* descreve o desejo da jovem Pecola: ter olhos azuis. O sonho de ter olhos azuis é muito mais representativo que apenas uma cor. Ter os olhos azuis significaria ser aceita em uma sociedade na qual ela era rejeitada por ser negra, pobre e feia. Os olhos azuis seriam a porta de entrada para uma vida melhor e

nenhum leitor desavisado ignora a rasteira cruel que Morrison cria em seu romance: os olhos azuis são a metáfora do privilégio branco. Branquitude é um elemento de poder em *The bluest eye*, assim como o é em outros diversos romances e contos produzidos, por isso discutir a representação do sujeito negro, em especial a mulher negra, se torna ainda mais fundamental nos tempos atuais.

Nascida em 1891, Nella Larsen publicou apenas dois romances em vida, *Quicksand* (1928) e *Passing* (1929). Na década de 1920, Larsen e seu marido se mudaram para a região do Harlem na cidade de Nova York onde ela teve contato com outros escritores e artistas que se tornariam parte do movimento intitulado *Harlem Renaissance*. Tanto *Quicksand* quanto *Passing* receberam elogios da crítica e se tornaram populares à época, porém, sofrendo com depressão e após o divórcio, Larsen nunca mais escreveu, morrendo aos 72 anos em 1964, isolada em seu apartamento no Brooklyn. O misterioso mundo de Larsen se torna ainda mais tentador quando seus breves romances, após anos fora do mercado, se tornaram objetos de estudos recentes.

Apesar de curta, a história narrada em *Passing* ilustra em diversos níveis as dificuldades encontradas por duas mulheres negras no início do século XX nos Estados Unidos. Apesar de terem se conhecido na infância, Irene e Clare não pareciam nutrir uma amizade próxima e, quando o pai da segunda morre, ela é levada por tias, e Irene nunca mais a encontra, apesar de ter ouvido boatos a respeito de Clare. Anos mais tarde, Clare e Irene se encontram acidentalmente em um hotel em Chicago enquanto ambas estão de passagem pela cidade. Entretanto, o inusitado momento de encontro demonstra a tensão do romance, uma vez que o hotel no qual elas se encontravam obedecia às então vigentes leis de Jim Crow que barravam indivíduos negros de seu ambiente. Tanto Clare quanto Irene conseguem passar por mulheres brancas por conta de sua pele não ser considerada tão negra quanto a de outras mulheres e elas utilizam essa “vantagem” para conseguir fugir do preconceito. Surpresa com o encontro, Irene descobre que Clare se casou com um homem branco e, mesmo contrariada, aceita conhecê-lo. Para a surpresa de Irene, o marido de Clare não sabe sobre o passado da própria esposa e demonstra nitidamente seu racismo, também sem reconhecer Irene como negra. Após esse momento, Irene promete que nunca mais falará com Clare, mas se mostra incapaz de ignorá-la e acaba aceitando e permitindo que Clare participe de diversos eventos em que a população negra era majoritária. Nitidamente tensa e desconfortável com a perigosa vida que Clare leva, Irene se questiona sobre a moralidade (ou ausência desta) nos limiares que Clare habita, afinal, o que aconteceria se o marido de Irene descobrisse sobre a família negra

de Clare? Após diversos momentos de tensão, o romance termina com o trágico acidente culminando na morte de Clare que pode ter caído da janela de um apartamento ou pode ter sido empurrada por Irene ou pelo próprio marido.

Tendo sido publicado em um momento tão fundamental como o modernismo americano, *Passing* se torna emblemático em diversos níveis. Primeiro, *Passing* ecoa a preocupação modernista de fragmentação de um sujeito após o descentramento deste com as teorias de Freud, Marx e Darwin. Segundo, *Passing* é parte do renascimento da presença do negro como artista na sociedade, simbolizando uma força no *Harlem Renaissance*. Entretanto, a preocupação com a formação psicológica das personagens e a compreensão da identidade como fragmentada também se torna um questionamento pós-moderno e, analisando *Passing* sob uma ótica que privilegia identidade e raça, é possível perceber como, de certa forma, o romance de Larsen anunciava uma preocupação que se tornaria central em muitos romances publicados após o Movimento dos direitos civis e a guinada pós-estruturalista. Não se afirma aqui, entretanto, que *Passing* seria uma obra pós-moderna; mas negar quão relevante sua narrativa ainda é em tempos de *Black Lives Matter* seria fadar a obra ao silenciamento.

O primeiro paradigma que Larsen parece propor é o próprio título como uma questão: o que significa “passar”? Tanto Clare quanto Irene conseguem “passar” por mulheres brancas e utilizar este privilégio para conseguir escapar da armadilha social. Apesar disso, Irene julga a maneira como Clare parece abusar deste artifício, afinal, Irene jamais escondera de seu marido, também negro, sua condição de mulher negra e parece refletir sobre a prática: “*She said: ‘It’s funny about ‘passing’. We disapprove of it and at the same time condone it. It excites our contempt and yet we rather admire it. We shy away from it with an odd kind of revulsion, but we protect it.’*” (LARSEN, 2004, p. 42) Se eles não aprovam que alguém passe por branco, por que Irene aceita assim fazê-lo? Sendo algo que desperta desprezo, mas que é ao mesmo tempo admirável, como lidar com aqueles que fazem dessa estratégia uma ferramenta de sobrevivência? Irene parece se orgulhar de ser negra e organiza eventos para a comunidade do Brooklyn, porém passa por branca para conseguir os mesmos privilégios que critica em Clare. A diferença seria que Clare não determina um limite entre quando ser branca ou negra, deixando esse limiar tão tênue que nem mesmo Irene a reconhece inicialmente no hotel. Nesse sentido, “*passing*” assume uma conotação de identidade racial na qual Clare deseja ter contato com negros, pois anseia pela oportunidade de estar confortável: “*You don’t know, you can’t realize how I want to see Negroes, to be with them again, to talk with them, to hear them laugh.*” (LARSEN, 2004, p. 56)

A prática de “*passing*” não é algo isolado que apenas Larsen tenha notado e elaborado literariamente. Uma possível inspiração para o romance foi o conto do também integrante do *Harlem Renaissance*, Langston Hughes. Em seu conto “*Passing*”, Hughes cria um personagem que escreve uma carta para sua mãe após ter passado por ela na rua e não ter falado com esta por estar com sua namorada. Por razões que o rapaz descreve, sua namorada não sabe sobre o passado dele, logo não conhece suas raízes negras, além de também deixar claro na carta que ele obteve sucesso em uma empresa trabalhando para um chefe racista. Esconder-se sob um manto branco significa ter acesso aos privilégios de uma branquitude que acredita que negros são inferiores ou que existe uma democracia onde todos têm as mesmas oportunidades – não seriam os Estados Unidos a terra da oportunidade com o Sonho Americano?

Assim como no conto de Hughes, outro sentido para “*passing*” no romance de Larsen seria o fato de Irene e Clare terem “passado” uma pela vida da outra, em momentos inesperados e surpreendentes. Inicialmente na infância e logo depois na vida adulta, Irene e Clare parecem viver de esbarrões ocasionais até a decisão de Clare participar com mais frequência não só dos eventos negros, mas também da vida familiar de Irene e seu marido.

Ao se tornar presença marcante no dia-a-dia de Irene, Clare deixa transparecer mais um sentido para o termo “*passing*”: a nem tão sutil tensão homoafetiva entre as duas. Ao decidir que não mais se associará com Clare por causa de não só seu marido, mas também pelo comportamento dela, Irene não consegue manter suas promessas de ignorar Clare. Pelo contrário, suas falas se tornam afetivas e ilustram um momento em que a própria compreensão de identidade como fixa passa por um momento de fragmentação levemente *queer*.

Quando Clare não recebe uma resposta para sua carta, ela decide visitar Irene sem avisar e entra no quarto sem bater. Irene é pega de surpresa com um beijo nos seus cachos e segura a mão de Clare em admiração: “*Looking at the woman before her, Irene Redfield had a sudden inexplicable onrush of affectionate feeling. Reaching out, she grasped Clare’s two hands in her own and cried something like awe in her voice: ‘Dear God! But aren’t you lovely, Clare!’*”² (LARSEN, 2004, p. 50) A tensão se torna mais evidente quando o jogo do texto deixa ambíguo se Irene sente ciúmes de seu marido com Irene ou se sente ciúmes da atenção que Clare dá ao seu marido. “*Passing*” se torna mais que uma questão de raça e as-

2. “Olhando para a mulher na sua frente, Irene Redfield teve um inexplicável ataque de afeto. Estendendo a mão, ela segurou as mãos de Clare nas duas e expressou com algo como admiração na sua voz: ‘Deus meu! Você está linda, Clare!’” (LARSEN, 2004, p. 50, minha tradução).

sume a tensão de que não existe uma sexualidade concreta e única, deixando no ar o subtexto homoafetivo de se passar por hetero em uma sociedade em que ser homossexual era crime.

Uma última interpretação para "*passing*" seria a cena final do romance na qual Clare falece após a queda. Em inglês, o verbo "*pass*" também significa "falecer", "morrer", deixando espaço para argumentar até que ponto a própria prática de "*passing*" não estaria levando Clare para próximo de um final trágico que a aguardaria. Casada com um marido racista, o que seria de Clare caso ele descobrisse que ela é negra? É essa questão que a última cena do romance suscita quando John Bellew, marido de Clare, descobre que sua esposa está em uma festa com convidados negros e, pior, percebe que sua própria esposa havia mentido durante toda a relação. Essa descoberta certamente seria suficiente para justificar o empurrão que Clare teria levado para cair. O que não se pode ignorar aqui é que o texto de Larsen coloca Irene na frente de Clare segurando sua mão como se fosse protegê-la, porém é o momento em que a sociedade negra descobriria que Irene também "passava" por branca através de vestimentas e atitudes. Será que aquele círculo de negros de classe média compreenderia a posição de Irene ou a julgaria? A partir dessa indagação, teria Irene empurrado Clare para fugir da tribuna social que a aguardaria após as revelações de John e Clare?

São as indagações anteriores que demonstram que uma leitura apressada e superficial do romance apenas colocaria a questão da presença da identidade negra como fundamental, ignorando que esta não é um monumento sólido e estável. Muito pelo contrário, *Passing* exemplifica que a própria noção de branquitude deve ser questionada a fim de ilustrar que o debate acerca de identidades não deve se dissociar da questão de raça. Conforme Maythee Rojas afirma, não se pode pensar como uma sociedade seguirá em frente sem debater raça, mesmo com aqueles que insistem em minimizar a relevância do assunto com a noção de que vivemos em um mundo pós-racial. (ROJAS, 2009, p. 4)

Rojas sinaliza que questionar como raça, classe, gênero e sexualidade se tornam elementos na construção de nossas identidades permite a discussão e subsequente conscientização de como construímos hierarquias que sustentam estereótipos e suposições acerca do outro (2009, p. 4). São essas hierarquias que instrumentalizam processos de silenciamento e invisibilidade que fomentam a noção de uma hegemonia cultural na qual todo aquele que se diferencia de um estabelecido padrão precisa ser ameaçado, ignorado e apagado. Portanto, não é uma questão de 8 ou 80 quando se pensa que Clare e Irene seriam lados opostos de uma moeda pela primeira utilizar a prática de "*passing*" para alcançar objetivos

materiais enquanto a segunda parece ter uma consciência crítica acerca da mesma situação. Quando Irene opta por ser vista como uma mulher branca, ela está **performando** uma identidade e, conscientemente ou não, alimentando a hegemonia, esse “mecanismo monstro que mantém todas as formas de opressão no lugar.” (ROJAS, 2009, p. 7) É esse mecanismo que diz para Clare e Irene que elas precisam ser justamente aquilo que elas não são, assim como Pecola em *The Bluest Eye*.

Não se trabalha aqui com uma noção de culpa, crime ou vítima, pois *Passing* permite enxergar como a prática de “*passing*” se torna uma forma de sobreviver em um ambiente extremamente racializado, gendrado e patriarcal como a década de 1920. Novamente seguindo a discussão de Rojas, as mulheres aprendem a sobreviver respondendo ao desejo de uma estrutura social que as apaga e, como consequência, elas aprendem como operar dentro dos dois mundos. (ROJAS, 2009, p. 9) Clare compreende desde cedo com suas tias que ela precisa se despir de sua identidade negra para encaixar no mundo branco onde teria mais oportunidades, o que a leva a se casar com um homem branco com boas condições financeiras. Entretanto, suas questões se tornam extremamente inquietantes quando ela percebe que não pode sustentar mais essa ilusão. Por outro lado, Irene alimenta outras formas de ilusão: seu casamento com um homem negro, sua vida de classe média em Nova York, seu papel como organizadora de eventos. Todos esses fatores representam, diretamente ou não, o papel gendrado da mulher, beirando uma personagem estereotipada da dona de casa.

Debater as relações entre identidade e raça, sem minimizar a relevância de outros fatores como classe e sexualidade, demonstra que ainda existe um caminho que precisa ser percorrido para desmistificar a falácia de um mundo pós-racial. Não é por acaso que, ao elaborar um verbete sobre o termo raça, o estudioso pós-colonial Thomas Bonnici realce que existe uma “carga negativa que durante séculos se acumulou ao redor desse termo [fazendo] com que se leve obrigatoriamente em consideração as delimitações e as qualificações contidas no termo ‘racismo’”. (BONNICI, 2007, p. 226) Falar de raça ainda causa desconforto, especialmente quando se busca demonstrar como funcionam as estratégias de manutenção da branquitude como processo de hierarquização, e por isso faz-se necessário que as identidades se tornem elementos-chave para abrir esse caminho por vezes tão tortuoso e espinhoso. A própria política de identidade se torna menos uma questão monolítica para se referir às ideologias de diferença “que caracterizam movimentos politicamente motivados ou movimentos de crítica literária (multiculturalismo) nos quais as diversidades ou a etnia funcionam como o problema principal do debate político.” (BONNICI, 2007, p. 147)

Por fim, compreendendo a literatura como um campo vasto onde as mais diversas questões ideológicas não só se pronunciavam, mas também se questionavam, é frutífero indagar como esta forma de arte se torna um instrumento de reflexão social. Neste artigo, é possível ver que *Passing*, publicado em 1929, já preparava terreno para um debate que muitas frentes ainda buscam ignorar: qual o lugar da mulher negra?

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude - o lado oculto do discurso sobre o negro. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis Vozes, 2002. p. 147-162.
- BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.
- GOPAL, Priyamvada. Reading Subaltern History. In: LAZARUS, Neil (Org.). *The Cambridge Introduction to Postcolonial Literary Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 139-161.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HELMS, Janet E. (Ed.) *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Identity*. Westport, CT: Greenwood Press, 1990.
- LARSEN, Nella. *Passing*. New York: Dover, 2004.
- MORRISON, Toni. *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. New York: Vintage Books, 1993.
- ROJAS, Maythee. *Women of color and feminism*. Berkeley: Seal Press, 2009.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da ABPN*. Goiânia, v.6, n. 13, p. 134-147, 2014.

A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE MARGINAL SOB A ÓTICA FEMININA: O CASO DE *A NÚMERO UM*, DE RAQUEL DE OLIVEIRA

THE MARGINAL REALITY REPRESENTATION BY THE FEMALE PERSPECTIVE: THE CASE OF *A NÚMERO UM*, BY RAQUEL DE OLIVEIRA

Ana Paula Franco Nobile BRANDILEONE¹

Caroline Helena dos SANTOS²

RESUMO: Partindo do pressuposto de que associada à tematização da violência, um dos temas que mais se tem destacado na narrativa brasileira contemporânea é a da representação da realidade que vem das periferias urbanas brasileiras, este artigo tem por objetivo investigar, sob a luz dos conceitos propostos por Patrocínio (2013), Schmidt (1995), Bourdieu (1999), Benjamin (1986), dentre outros estudiosos, a figuração da realidade marginal no romance *A número um*, de Raquel de Oliveira (2015). Para tanto, discute-se o apagamento da literatura de autoria feminina e o conceito de Literatura Marginal.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira Contemporânea. Literatura Marginal. *A número um*.

ABSTRACT: Based on the assumption that, in association with the thematization of violence, one of the most outstanding themes in contemporary Brazilian narrative is the representation of reality that comes from the Brazilian urban peripheries, this article aims to investigate, in the light of the concepts proposed by Patrocínio (2013), Schmidt (1995), Bourdieu (1999), Benjamin (1986), among other scholars, the figuration of the marginal reality of the novel *A número um*, by Raquel de Oliveira (2015). For this, we discuss the erasure of the literature of female authorship and the concept of Marginal Literature.

KEYWORDS: Contemporary Brazilian Literature. Marginal Literature. *A número um*.

O papel da mulher na literatura brasileira contemporânea: um discurso de resistência

A literatura brasileira contemporânea é marcada pela heterogeneidade, que se manifesta nos suportes, nos diversos estilos, temas, gêneros, dentre outros aspectos (RESENDE, 2008). Nesse contexto, ganha destaque uma plêiade de vozes que, antes silenciadas, tomam a palavra, fraturando, assim, o paradigma da representação até então vigente. Dentre estas vozes, destaca-se a que advém das

1. Professora Adjunta, Doutora do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio, Paraná, Brasil. apnobile@uol.com.br.

2. Graduanda do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio, Paraná, Brasil. caroline.hsantos@outlook.com.

periferias urbanas brasileiras, que invade o território das letras, transformando a literatura em instrumento para contar a história daqueles que sempre foram objeto de interesse – de escritores, cineastas e jornalistas, mas nunca sujeitos e autores da sua própria história. Desse modo, a produção literária marginal contemporânea é definida por autores que estão situados à margem dos centros hegemônicos, cuja literatura é ferramenta para o estabelecimento de uma compreensão de estruturas sociais desiguais e para denunciar situações de vulnerabilidade sofridas pelos residentes das periferias.

O fenômeno da “literatura marginal”, produzida nas duas últimas décadas e que tem merecido a atenção da mídia e da crítica especializada, difere-se do movimento da década de 70 do século XX que, dadas as suas especificidades, contrapõe-se a de um outro conjunto de escritores que se apropriou da mesma expressão para caracterizar seus produtos ou para organizar sua atuação cultural. Além desses dois movimentos brasileiros de literatura marginal se concentraram em espaços geográficos diferentes, o dos anos de 1970 foi composto por universitários, representantes das camadas privilegiadas, já a dos anos 2000 constituído pelas classes populares e moradores dos bairros das periferias urbanas brasileiras. Desse modo, na contemporaneidade, o conceito literatura marginal opera em uma outra chave de leitura. Em linhas gerais é uma literatura feita por minorias, na qual autores da periferia das grandes cidades brasileiras buscam dar voz àqueles que estão à margem da sociedade e, jogando luz sobre a realidade de vulnerabilidade dos excluídos socialmente, trazem à tona o engajamento político e o compromisso social em denunciar um estado de coisas. Por isso a atenção destinada a temas como a miséria, a fome, a desigualdade social e a violência sofrida pelos sujeitos periféricos.

Tratar desses temas, entretanto, não é novidade na tradição literária brasileira; exemplo disso é a produção literária de Lima Barreto. O contorno inovador da literatura marginal situa-se no rompimento da silenciosa posição de objeto para sujeito de fala. Assim, a voz que narra não é de um mediador com o olhar de fora, mas que fala de uma perspectiva de dentro, trazendo para as produções literárias discussões que remetem à massa dos excluídos sociais. Ainda que se busque nessas produções a força estética, há, sobretudo, a força política da palavra que, muitas vezes, pouco se distingue da criação literária de cunho apenas militante. Por isso, segundo Patrocínio, a literatura marginal deve ser encarada não apenas como um movimento literário, indo, portanto, além das práticas literárias:

Por este prisma concebo tais produções como resultantes de um complexo empreendimento cultural e político encenado nas periferias urbanas das grandes capitais paulistas. Na contemporaneidade temos observado o empenho de diferentes organizações não governamentais e grupos ligados à periferia em formar uma imagem própria para si utilizando como veículo de suas representações a música, a fotografia e o vídeo. A Literatura Marginal, nesse sentido, não pode ser tomada como um fenômeno isolado. Mas, no caso específico da literatura, esse fenômeno se torna mais transgressor. Posto que não se trata somente de ter voz própria, mas de estabelecer essa voz como meio de expressão coletiva, utilizando para tanto um espaço do qual esses grupos foram, quase sempre, excluídos: a literatura. (PATROCÍNIO, 2013, p. 64).

Dentre os grupos silenciados, encontra-se a mulher que, ao longo da história literária brasileira, seja como escritora e/ou personagem, permaneceu, não raro, invisível. Para Zinani, isso se deve a um único motivo, sua condição como mulher: “A explicação para esse fenômeno está na posição marginal ocupada pela mulher na sociedade por muito tempo” (2014, p. 191). O fato, portanto, de o sujeito feminino ter sido ao longo da história considerado subalterno, objeto de discurso e jamais dele sujeito, é que inscreve a produção literária de expressão feminina sob a égide da literatura marginal, segundo Zinani. Isso porque a literatura produzida por mulher evidencia um discurso que inaugura um contradiscurso ao posicionamento hegemônico da cultura dominante:

[...] literatura marginal está vinculada à expressão de uma minoria, à subalternidade, em oposição à arte canônica, que circula na classe dominante. Nesse sentido, pode ser considerada como literatura marginal aquela produzida por afrodescendentes e por mulheres, na medida em que buscam modalidades de representação próprias. Os estudos de gênero têm mostrado à exaustão a questão da marginalidade feminina em todos os segmentos da sociedade, especialmente, na produção intelectual. (ZINANI, 2014, p. 185).

Por isso, a literatura marginal atua como um importante instrumento de transformação social, de autoafirmação e disseminação da consciência racial e social. E como ferramenta de mudança social e, conseqüentemente, cultural, estimula as mulheres que compõem esse movimento a participarem ativamente do universo literário. Também para Patrocínio a literatura de expressão feminina enquadra-se sob a perspectiva da literatura marginal porque:

[...] estruturação discursiva que busca a valorização do sujeito da enunciação. Isto se dá pois o sujeito feminino foi, ao longo da história, considerado subalterno, sendo objeto do discurso, jamais sujeito. Ao apropriar-se da palavra, a mulher procurou transformar as representações que traduziam o ponto de vista masculino, constituindo-se em sujeito e elaborando representações próprias, de acordo com sua história e suas especificidades, seu “lado” na história. (PATROCÍNIO, 2013, p. 28).

Dada a abertura do sistema literário a novas práticas culturais que, graças às contribuições dos Estudos Culturais, passou a questionar as relações entre cultura, história e sociedade, é que “[...] às culturas populares, aos meios de comunicação de massa, às identidades de gênero, sexo, classe, etnia, geração [...]” (ZINANI, 2014, p. 186) foi conferida visibilidade, o que favoreceu, segundo Zinani, a redução da invisibilidade a que uma expressiva parcela de escritoras estava relegada.

Neste contexto, faz-se premente discutir a questão da autoria. Partindo do pressuposto de que as relações de dominação e soberania marcam o processo de produção sociocultural, é que o acesso à voz está relacionado a quem é o produtor da obra, bem como ao contexto cultural a que pertence. Dados da pesquisadora Regina Dalcastagnè (2005) confirmam que nos romances publicados entre 1990 e 2004 são em sua maioria escritos por homens. A consequência imediata disso é o protagonismo reservado aos homens, que se projetam em primeiro plano no desenrolar da trama narrativa: “Entre as personagens estudadas, 773 (62,1%) são do sexo masculino, contra apenas 471 (37,8%) do sexo feminino – um único caso foi alocado na categoria ‘sexo: outro’ [...]” (p. 35). Já quando as obras são de autoria feminina a mulher tem maior visibilidade. Nelas 52% das personagens são do sexo feminino, 64,1% são protagonistas e 76,6% apresentam-se como narradoras, ou seja, são sujeitos de discurso e, portanto, narram sob uma perspectiva que dá acesso à identidade feminina, aspecto que confirma que a representação da mulher ainda se situa à margem. Por isso, para a estudiosa, não basta que a literatura forneça determinadas representações da realidade; é necessário o conjunto das perspectivas sociais:

O problema da representatividade, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 16).

Desse modo é do próprio sujeito que deve emergir o discurso, sob pena de não revelar a especificidade de cada um dos diferentes grupos que forma a sociedade, já que cada um deles vê e expressa o mundo de diferentes maneiras: “Mesmo que os outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 19). Além disso, falar “em nome do outro” ou “por alguém” é sempre um ato político e autoritário, uma vez que a imposição de determinado discurso sobre o outro é controlado por critérios hegemônicos, os quais acabam excluindo e silenciando os grupos dominados: “[...] entre as censuras mais eficazes e mais bem dissimuladas situam-se aquelas que consistem em excluir certos agentes de comunicação excluindo-os dos grupos que falam ou das posições de onde se fala com autoridade” (BOURDIEU, 1979 apud DALCASTAGNÈ, 2005, p. 17).

Se a Literatura é representação para compreensão das estruturas sociais, esta discussão pode ser sintetizada pela seguinte equação: à margem da sociedade à margem dos livros. Por isso, a invisibilidade de certos grupos nos romances brasileiros contemporâneos, dentre eles negros, mulheres, velhos e pobres (DALCASTAGNÈ, 2005), revela, desse modo, não apenas a exclusão desses grupos do contexto social brasileiro, mas também o desprestígio de uma cultura em relação a outra. Por isso é que reconhecer a si mesmo em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte do processo de legitimação de identidades, por excelência, diversas. No caso dos textos literários de autoria feminina o fato de serem escritos sob o ponto de vista da mulher e, portanto, “de dentro”, trazem uma representação particularizada e especificada no eixo da diferença. Assim,

Não se trata, portanto, de nomear um tipo de escrita a partir dela mesma ou de um texto desvinculado da autoria como se fosse uma entidade ontológica e metafísica. [...] é uma forma de contestar o caráter misógino ainda presente em critérios de avaliação de textos literários e que levam críticos a referir-se a escritoras usando paradigmas masculinos. (SCHMIDT, 1995, p. 189).

Nesse sentido, a conquista do poder discursivo reflete não apenas os resultados das lutas empreendidas por um grupo específico, neste caso, as mulheres, mas, igualmente, uma mudança teórica no pensamento moderno, pois falar sobre a literatura e a presença da mulher no espaço dos discursos e saberes é um ato político, porque remete às práticas sociais e discursivas, bem como a uma cultura que se construiu a partir do ponto de vista normativo masculino:

Se o masculino está para a norma, o transcendente, o universal, o feminino está para o desvio [...]. As construções socioculturais de gênero – masculino e feminino-, na qual os sujeitos se inscrevem, não apenas pela diferença sexual, mas principalmente, pela socialização através de códigos linguísticos e representações culturais, que traduzem ideologicamente a diferença como divisão e polarização, são categorias fundamentais da nossa produção cultural, pois constituem um sistema simbólico de representação binária cuja característica é a produção assimétrica. (SCHMIDT, 1995, p. 185).

Dentre os fatores ligados ao silenciamento e à invisibilidade da mulher na sociedade e que encontra ressonância na literatura, dado que as escritoras não conseguiam encontrar legitimidade dentro “[...] de sistemas de legibilidade que privilegiava as chamadas ‘verdades humanas universais’ e por não atingir o patamar de ‘excelência’ exigido por critérios de valoração estética [...]” (SCHMIDT, 1995, p.184), está a ideologia patriarcal e seu modo de ordenar a sociedade:

O patriarcado, intimamente associado com hierarquia, é um modo de ordenar a realidade de forma que um grupo, no caso o sexo masculino, é tido como superior ao outro, o sexo feminino [...]. A opressão costuma ser sutil numa cultura patriarcal [...] A estereotipagem das funções dos sexos foi legitimada por muitas religiões e pela sociedade ocidental durante milênios. As mulheres que extrapolam o “seu lugar” e assumem posições normalmente reservada aos homens são “exceções”. As exceções podem até ser louvadas pelos homens enquanto permanecem exceções. Mas quando há perigo de que a exceção se torne a norma, os homens se rebelam. Consequentemente, o patriarcado funciona melhor quando o sexo oprimido, o sexo feminino, suporta o *status quo* e opta pela segurança que sua função oferece. (LAFFEY, 1994, p. 10).

Sob esta perspectiva, a desigualdade entre os sexos se configura como instância de produção e reprodução da ideologia patriarcal, pois embasa a construção do gênero na sociedade, “[...] codificando a imagem da mulher como um ser natural e, portanto, inferior, a imagem do homem como sujeito consciente universal” (SCHMIDT, 1995, p. 186). Ou como definem Polesso e Zinani (2012, p. 2): “Nas relações de gênero, assimétricas e de dominação, o que não é masculino assume uma posição marginal”. É, então, a partir de uma relação (às vezes) implícita de submissão, por consenso ou por força, que se situa a violência simbólica de que fala Bourdieu (1999) e que se define pelo poder (invisível) do dominador em relação ao dominado, a partir do qual se inscrevem imposições consideradas legítimas, o que leva à naturalização do discurso patriarcal. Sob

essa ótica é que, coercitivamente, o feminino foi e ainda é reduzido ao silêncio, seja na sociedade, seja na literatura.

Partindo desse ponto de vista, podemos considerar que o romance escrito por Raquel de Oliveira, *A número 1*, objeto aqui em análise, traz um caráter emancipatório, visto que desuniversaliza o ponto de vista dominante, a partir da compreensão de que autoras “[...] produzem uma literatura particular, construída pelo seu ato de escrever, num campo em que predominam valores tradicionais arraigados às práticas sociais e à sua cultura, poder-se-ia ter um enriquecimento do processo literário” (POLESSO; ZINANI, 2012, p. 3), uma vez que a narrativa traz à tona a perspectiva na mulher periférica.

Confissão com ficção:

a representação marginal sob a ótica feminina em *A número um*

Revelada pela FLUPP,³ Raquel de Oliveira publicou em 2013 suas primeiras poesias e nos ateliês literários “[...] se armou de valor para empreender um romance” (OLIVEIRA, 2015b). Em entrevista concedida no ano de 2015 para o *Jornal Público*, encarte “Cultura Ípsilon”, a autora revelou que conheceu a FLUPP no ano de 2013 por intermédio de seu terapeuta, quando estava internada em uma clínica de recuperação para toxicodependentes. Foi ele quem a inscreveu nas oficinas de escrita da FLUPP Pensa, os participantes recebem orientação de escritores para a produção de seus próprios textos; é nesta plataforma que Raquel publica desde a edição de 2013. Nesta entrevista, Raquel não se queixa da vida, pois considera que, apesar de tudo, teve sorte. Dentre seus projetos para o futuro está fazer mestrado em Pedagogia, publicar outro romance e dois livros de poesia.

Segundo Oliveira (2015b), Júlio Ludemir, um dos fundadores e produtores da FLUPP, foi a primeira pessoa que a incentivou para escrever um romance contando sobre a sua experiência de primeira dama do tráfico da favela da Rocinha que, segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é a maior e mais populosa do país, com 69.161 habitantes, distribuídos em 25.352 domicílios.

De forma nada modesta, Júlio Ludemir, na orelha do livro, compara-se ao editor que publicou os primeiros textos de Machado de Assis; o mulato pouco escolarizado que se revelou um gênio da literatura brasileira:

3. A Festa Literária da Periferia (FLUPP) foi criada no Rio de Janeiro para ser um espaço de formação de novos leitores e de autores das periferias das grandes cidades brasileiras. Todas as informações sobre a FLUPP encontram-se no site: <http://flupp.net.br/aflupp/>.

Sinto-me como uma espécie de Paula Brito, editor que entrou para a história por ter publicado os primeiros textos de Machado de Assis. Não sou exatamente um editor, e Raquel de Oliveira está longe de ser um Machado de Assis de saia. Mas pode ter certeza que o livro que você tem em mãos avança algumas casas no processo de narrativa sobre o tráfico de drogas do Rio de Janeiro, que até aqui teve como marcos principais *Cidade de Deus* e *Abusado*. Alguém que consegue essa proeza com certeza tem um lugar na história da literatura brasileira. (LUDEMIR, 2015).

Também ressalta a importância de o romance ter ido “[...] além de tudo o que já lemos sobre o Rio de Janeiro”. Destaca, ainda, o fato de Raquel ser ator que se situa no mesmo espaço físico e simbólico de exclusão, por isso mesmo, tem legitimidade para tratar do universo do tráfico, da criminalidade, porque viveu a experiência que conta:

[...] é uma narrativa de dentro da boca do fumo, coisa que não havia sido feita até agora, uma vez que, nos dois casos mais avançados de que temos notícia, a competência dos narradores esbarrou no fato de serem personagens externos à cena. Por melhor que tenha sido a apuração de Caco Barcellos, o jornalista sempre produz uma fala sobre o outro. E Buscapé, como o próprio Lins, era uma cria da Cidade de Deus que conviveu com a boca de fumo. Raquel de Oliveira, por sua vez, vivem na boca de fumo, e foi um dos personagens centrais do momento em que o tráfico de drogas se impôs como aquilo que se convencionou chamar de poder paralelo. (LUDEMIR, 2015).

A citação acima deixa, portanto, à mostra, um dos aspectos centrais que define a produção literária marginal: a de que a Literatura Marginal encerra no ponto de vista interno e na própria origem social e racial dos autores o seu fator de reconhecimento. Desse modo, “[...] não basta dar voz aos grupos excluídos da sociedade e/ou da história ‘oficial’ por vozes que buscam falar em *nome deles*, pois é do próprio excluído que deve emergir a denúncia, o protesto, tornando-o assim agente da sua própria história” (BRANDILEONE, 2013, p. 26).

A fábula de *A número um* é a seguinte: mistura de realidade com ficção, Raquel de Oliveira conta a experiência de ter sido esposa do chefe do tráfico da Rocinha, Ednaldo de Souza, o Naldo, que na ficção é nomeado como Pará, no violento Rio de Janeiro dos anos de 1980. Por causa de uma devastadora paixão, envolveu-se como mundo do crime e, após a morte de Pará, assumiu o posto do companheiro. Em meio a violentas batalhas com a polícia, dependente de cocaína, estressada e distante dos dois filhos, pede autorização aos “chefes” no

tráfico para deixar o crime, enterrando seu passado e tentando um recomeço longe da criminalidade.

Dessa forma, o romance opera segundo um caráter híbrido, entre o referencial, dado pelo discurso biográfico da autora, que utiliza a sua própria trajetória de vida como matéria fundante da produção ficcional, e o discurso propriamente ficcional da narrativa; por isso o caráter testemunhal da narrativa, um dos traços que funda a produção literária marginal. Esta ambiguidade fundamental que move a obra, entre o fato e a ficção, foi revelada pela autora em entrevista anteriormente referenciada:

É um romance baseado em fatos reais. Porque eu não posso retratar um diálogo que aconteceu há 30 anos palavra por palavra. Os nomes também são fictícios. Não é uma autobiografia porque eu não sou ninguém. Biografia de quem não é celebridade não vende. (OLIVEIRA, 2015b).

Diferentemente da declaração da autora de que não é “ninguém”, dada a marginalização social que sofreu (sofre), pode-se afirmar que a literatura resgata-lhe a humanidade e por meio do movimento literário marginal ela se reconhece como sujeito social. O romance se divide em sete capítulos e traz um discurso vinculado à subjetividade marginal, aproximando o leitor do universo íntimo e de tudo o que sofrera a personagem protagonista: “Fui vendida ainda menina. Tinha 9 anos quando minha avó, viciada no jogo do bicho e na roleta, me levou enganada até a parte baixa da favela, onde eu não conhecia nada, e me vendeu” (OLIVEIRA, 2015a, p. 122).

Desse modo, Raquel conta sob a perspectiva de dentro, de quem viveu os acontecimentos. Sendo assim, a narração é realizada de um centro fixo, limitado exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos; somente uma voz, uma opinião, uma verdade sobre os fatos narrados:

E com a permissão do padrinho e de Ogum, minha jornada como Bonitona começou. Ganhei do padrinho um revólver 38: um Castel, cabo de madre pérola, cão martelo, lindo. E do Amazildo ganhei uma Berreta 635 de bolso que calça balas de 22. Tenho essas armas até hoje. Ele me incumbiu de fazer a cobrança dos juros da agiotagem, cobrar o aluguel dos prostíbulos e das mulheres, recolher as armas a os aluguéis delas. Tudo era acertado cara a cara, e anotado nos cadernos. Foi aí que peguei a mania dos cadernos. Eu era difícil e andava sempre armada, acompanhada pelo Jair e um segurança do Barracão quando era para quebrar devedores. (OLIVEIRA, 2015a, p. 147).

A partir do exposto e considerando que *A número um* (2015) traz a enunciação dos fatos narrado por uma mulher, pode afirmar que o romance revela um discurso de ruptura, já que veicula a expressão de uma classe silenciada não apenas na literatura, mas também na história. Trata-se, segundo Patrocínio (2013, p. 28), “[...] de estruturação discursiva que busca a valorização do sujeito da enunciação”. Nesse sentido, a obra rompe com paradigmas que, historicamente, mantiveram a mulher “[...] como figura secundária, limitada, dependente do homem e marginalizada em diversos aspectos. A cultura patriarcal definiu à mulher um papel secundário nas diversas esferas sociais” (SANTOS *et al.* 2016, p. 609). Em outras palavras, à mulher foi imposta uma construção ideológica que a impingiu certos traços sociais e, por isso, estereotipados: a submissão, a fragilidade, a dependência, a vulnerabilidade, a fraqueza (física) e a amabilidade. Na obra, a narradora desconstrói este lugar social e afetivo destinado às mulheres, uma vez que a personagem protagonista, desde a infância, contraria os estereótipos impostos culturalmente às mulheres, aprendendo a se proteger, fazendo uso da força física, por conta de toda violência que sempre sofrera e fora exposta:

Mas dessa vez ele puxou a calcinha do biquíni violentamente, rasgando-o, e enfiou sua mão entre as minhas pernas com força, e aquilo me assustou. Agarrada ao que sobrara da calcinha daquele biquíni ridículo, me joguei na areia molhada tentando me desvencilhar daquela mão que entrava pela minha vagina, causando uma dor insuportável. Mesmo assim chutei meu pai com toda a força que eu tinha. Ele, bêbado, caiu para trás, e eu saí catando cavaco, me levantei e corri, corri pela praia afora, até onde não podia mais ver aquele monstro. (OLIVEIRA, 2015a, p. 127).

Yves Michaud (1989), que dedica um livro à temática da violência, abre a discussão considerando a dificuldade em definir a natureza da violência, pois suas nuances se constituem a partir de critérios e de pontos de vista, que “[...] podem ser institucionais, jurídicos, sociais, às vezes pessoais [...]” (1989, p.12). Nesse sentido, o tema transcende a sua figuração mais notória, a violência física, os maus tratos e agressões:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 20).

Considerando esse pressuposto, pode-se afirmar que a marginalidade social sofrida pela protagonista se inscreve no âmbito da violência, já que desde criança é exposta a situações de vulnerabilidade. Se no trecho da página 147 a violência se transveste pela via simbólica, figurada pela posse da arma que infunde à pequena menina sensação de falso poder e segurança, como mais tarde, já adulta, perceberá, no excerto da página 127, ela se enroupa em uma perspectiva múltipla. Pois além da violência física, mais especificamente sexual, sofrida pela menina, há também a ferida psicológica e, por isso moral, já que a agressão advém de pessoa a quem está reservado o papel de cuidar e proteger, o pai.

Ainda que nem todo espaço familiar se apresente sob a marca da violência, como é o caso do ambiente doméstico da protagonista, pode-se afirmar que os primeiros conceitos sobre gênero, *status* e lugar social são adotados e reproduzidos no espaço da casa. Nesse contexto é que ganha destaque as considerações de Beauvoir sobre o que é ser mulher e qual seu papel na sociedade:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1960, p. 9).

Na citação, a autora desvela que o papel que a mulher ocupa na sociedade não é definido por fatores (biológicos, psíquicos e econômicos), mas por um conjunto de regras imposto por um modelo de sociedade: “Alguns desses modelos impõem à mulher uma socialização de inferioridade e submissão desde o nascimento e procura conservá-los ao longo da vida” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 611).

Nesse contexto, a personagem, desde menina, parte ao meio um pressuposto do mundo feminino: ser protegida. Adulta também fratura um conjunto de regras e lugares comuns do mundo masculino: quando assume o controle do tráfico na favela da Rocinha, lugar majoritariamente, destinado aos homens. Contrariando as expectativas, “Bonitona” é reverenciada e tratada com respeito pelos homens do bando: “Eu era temida porque não temia a morte, e alguns ainda achavam que eu era bruxa e tinha pacto com Exu por sobreviver a tantas coisas” (OLIVEIRA, 2015a, p. 206). Mais cruel e fria, e apresentando um controle ainda mais ostensivo do que os homens do seu bando, a protagonista quebra mais um paradigma construído para a mulher, a de sexo frágil:

E eu, cansada demais para uma discussão, acabei matando os caras e mandando de volta ao Vidigal todos os que não eram

da Rocinha, decretando que todos seguissem o Ricardinho, que agora era o patrão e eu ficaria com a gerência geral até ele se inteirar de tudo e colocar seus próprios homens nos lugares certos. (OLIVEIRA, 2015a, p. 212).

Exemplo do domínio que ela tinha sobre o grupo de 19 homens sob o seu comando, pode ser ilustrado a partir da passagem em que consegue retomar o controle do tráfico e colocar a Rocinha na posição de liderança nas vendas de drogas; situação que levou moradores das favelas vizinhas a pedir “emprego” no tráfico da Rocinha:

E foi assim que, depois, de nove meses, eu contava com um movimento de dezenove homens, muitas armas e munição, as dívidas pagas e a Rocinha se mantendo com seus próprios meios. E, agora, dando lucro. Com as operações acontecendo em outras favelas do Rio de Janeiro, muito envolvidos com o tráfico nessas localidades e com parentes na Rocinha vinham pedir trabalho, e aqueles que despertavam minha confiança ficavam. Alguns vinham da cadeia, e aqueles que eram mandados pelo Comando, eu acolhia também. (OLIVEIRA, 2015a, p. 207).

Desse modo, a personagem reafirma o seu poder de liderança e sua posição de líder do tráfico local: “Eles me seguiam e me obedeciam. Meu poder de liderança imperava. Minha obsessão por segurança era levada ao extremo e minhas ordens, seguidas à risca. Eu era uma chefe cruel e exigente” (OLIVEIRA, 2015a, p. 207). Passando a vida a limpo, a protagonista conclui que deseja um destino diferente para os filhos, oportunidade para trilhar um caminho diferente do seu, longe do poder e do dinheiro advindos do tráfico: “Àquela altura eu já não me sentia motivada. Estava cansada, e a vida me castigava. Administrar três pontos de venda de drogas em uma favela como a Rocinha não era tarefa fácil” (OLIVEIRA, 2015a, p. 209). É aí que vem à tona o que até então estava adormecido, a maternidade, que a faz refletir se a vida na criminalidade valia mesmo a pena: “Sentia falta dos meus filhos, sentia medo de não reconhecê-los mais e de eles se esquecerem de mim. Precisava ocupar meu lugar de mãe, Não queria que meus filhos sentissem a mesma sensação de abandono que vivi. Sem pai, sem mãe” (OLIVEIRA, 2015a, p. 210).

Fazendo uma autorreflexão e, em certo sentido, arrependida da vida que escolhera, deseja um destino diferente para si e os filhos. Não se eximindo da sua função de líder, isto é, daquele que toma decisões e as executa, resolve ela mesma deixar o cargo, reafirmando, uma vez mais, que a ela nada é imposto, apesar dos insistentes pedidos do bando para que permanecesse no cargo.

A esta altura da análise da obra importa questionar a saída encontrada pela protagonista para solucionar os impasses da sua existência, marcada, desde a infância, pela violência física, psicológica, moral e simbólica. Nesse contexto ganha destaque o ensaio de Walter Benjamin que, em “Crítica da violência – crítica do poder”, questiona a naturalização da violência: “O direito natural não vê problema nenhum no uso de meios violentos para fins justos; esse uso é tão natural como o ‘direito’ do ser humano de locomover seu corpo até determinado ponto desejado” (1986, p. 160). Procurando transpor esta reflexão para a trajetória de vida da personagem, parece legítimo a sua implicação com o mundo do crime e com a lei de talião, expressa pela máxima “olho por olho, dente por dente”, uma vez que “[...] o direito positivo exige de qualquer violência, uma explicação sobre sua origem histórica, a qual, sob certas condições, recebe sua legitimação, sua sanção” (p. 162). Entretanto, conforme pondera o autor, o que difere o ser humano de todas as outras espécies que existem na Terra é a racionalidade, ou seja, ter a possibilidade de apresentar soluções não-violentas para os conflitos, isto é, soluções que não passam pela esfera do direito positivo, a que o autor chama de “meios puros”. Em suma, segundo Benjamin (1986), a solução dos conflitos entre indivíduos deve passar pela implementação de atos “não-violentos”, o que demanda diálogo, inclinação à paz, confiança, enfim, a compreensão mútua. Um exemplo dessa atitude diz respeito à prática usual dos embaixadores que, segundo o autor, encontramos no diálogo uma maneira de resolver satisfatoriamente os conflitos entre seus países. Nesse sentido, “Bonitona” poderia, segundo Benjamin (1986), apesar de sua história de vida, ter considerado meios “não-violentos” para solucionar seus conflitos. Resta, entretanto, saber se esta alternativa estava posta para ela, já que as teses sobre o determinismo social atestam que o ambiente social e as experiências as quais o sujeito está exposto condiciona seu comportamento como peça de uma grande engrenagem social.

Conclusão

A partir do exposto, pode-se afirmar que Raquel de Oliveira faz uso do discurso literário para expressar como escapou de seu trágico destino: “Este livro é minha história de vida. Apenas a literatura me mantém de pé para enfrentar minha história após 30 anos. Escrever me dá prazer, substitui a cocaína, consigo fugir da dor, me anestesiá-la, parar o tempo” (OLIVEIRA, 2015b), confessa em entrevista já citada. Desta forma, a literatura é instrumento não apenas de sobrevivência, mas também veículo para passar a sua história de vida a limpo.

A número um inscreve-se como um discurso de resistência, já que engajado em um projeto de transformação social, sobretudo quando a narradora toma a decisão de afastar-se do mundo ilegal. Assim, nota-se o caráter político da literatura marginal, que atua como instrumento de ressocialização e de intervenção social, bem como expressão de caráter exemplar: “[...] enterrei meus mortos e me rendi à vida que insistia em me ter como companheira, e naquela hora decidi que nunca mais me envolveria novamente no tráfico de drogas, fosse onde fosse. Finalmente estava em paz” (OLIVEIRA, 2015a, p. 238). Com estas palavras, a protagonista instiga as mulheres a revelarem, aqui a partir do discurso literário (em muitos casos é o *rap*), a situação e a condição da mulher brasileira, negra e de periferia, bem como a participarem ativamente da sociedade como sujeitos responsáveis pela transformação social.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BENJAMIN, Walter. Crítica da violência – crítica do poder. In: _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie (escritos escolhidos)*. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 160-175.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: ciritique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- _____. *O poder simbólico*. 4. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile. A literatura brasileira contemporânea: caminhos diversos. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderlêia da Silva (Org.). *Desafios contemporâneos: a escrita do agora*. São Paulo: AnnaBlume, 2013. p. 17-33.
- DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n.º 26, p. 13-71, jul/dez, 2005.
- LAFHEY, Alice. *Introdução ao Antigo Testamento: perspectiva feminista*. São Paulo: Paulus, 1994.
- LUDEMIR, Júlio. Orelha. In: OLIVEIRA, Raquel. *A número um*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Raquel. *A número um*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015a.
- _____. Para ser escritor, não precisa falar bonito. Rio de Janeiro: *Jornal Público*, Entrevista concedida a Kathleen Gomes. 8 nov. 2015b. Disponível em: [https://www.publico.pt/2015/11/08/culturaipsilon/noticia/para-ser-escritor-nao-precisa-falar-bonito-1713750/](https://www.publico.pt/2015/11/08/culturaipsilon/noticia/para-ser-escritor-nao-precisa-falar-bonito-1713750) Acesso em: 04 abr. 2018.
- PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. *Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

POLESSO, Natália Borges; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. *Revista Eletrônica Métis*. Caxias do Sul, v. 9, p.99-112, jul/dez 2012.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SANTOS, Caroline Helena dos *et al.* . A representação da mulher no discurso religioso. In: **XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS**, 2016, São Paulo, *Anais...* São Paulo: 2016. p. 606-614.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hope (Org.). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 182-188.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. *Revista Antares*, Caxias do Sul, v.6, jul/dez, 2014, p. 183-195.

AS MEMÓRIAS TRAUMÁTICAS EM AS MENINAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO MEDO PARA CONSTRUÇÃO DO FEMININO

THE TRAUMATIC MEMORIES IN *THE GIRLS*: A REFLECTION ON FEAR RELEVANCE FOR THE CONSTRUCTION OF THE FEMININE

Clarissa Loureiro Marinho BARBOSA¹

Carlos Eduardo Japiassú de QUEIROZ²

RESUMO: Este artigo busca estabelecer uma discussão acerca da relevância das memórias traumáticas de Lorene e Ana Clara como um artifício de construção identitária feminina no romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles. Tem como foco, assim, a relação dessas protagonistas com seus medos gerados no passado e reatualizados constantemente por suas memórias afetivas, desencadeadas pela relação de seus corpos com suas experiências presentes. Neste sentido, o corpo da mulher é abordado como um tradutor de sensações e reminiscências que corrobora para a construção do seu olhar sobre o mundo e sobre si mesma num processo de construção identitária regido pela constante relação entre passado e presente. Neste âmbito, para fundamentar esta argumentação, foram contempladas as seguintes bases teóricas: estudo de identidade (HALL, 2000), de memória (BENJAMIM, 19885), da “compulsão à repetição” (FREUD, 1969) e da relação do indivíduo com a casa como ninho (BACHELARD, 1978). Desta forma, acredita-se que este trabalho contribua para um análise sociológica da relação entre obra e contexto ditatorial brasileiro e, ao mesmo tempo, exprima como o feminino se desenvolve e se metaforiza dentro de um contexto de medo e de violência.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Memória. Feminino. Lygia Fagundes Telles.

ABSTRACT: This article seeks to establish a discussion about the relevance of traumatic memories of Lorene and Ana Clara as a feminine identity construction artifice in the novel *The girls* of Lygia Fagundes Telles. It focuses thus the relationship of these protagonists as their fears generated in the past and constantly updated for their emotional memories, triggered by the ratio of their bodies with their present experiences. In this sense, the woman's body is taken as feelings translator and reminiscences corroborating for the construction of its gaze on the world and on itself in an identity construction process governed by the constant relationship between past and present. In this context, to support this argument, the following theoretical background were considered: identity study (Hall, 2000), memory (Benjamin). Thus, it is believed that this work will contribute to a sociological analysis of the relationship between work and Brazilian dictatorial context and at the same time, express how the female develops and metaphors itself within a context of fear and violence.

KEYWORDS: Identity. Memory. Female. Lygia Fagundes Telles.

1. Professora Adjunta do Departamento de Letras, Universidade de Pernambuco, UPE-Campus Petrolina, Petrolina, Pernambuco/Brasil, clarinha.nenm@hotmail.com.

2. Professor Associado do Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, UFS, Aracaju, Sergipe, Brasil, cjejapiassu4@gmail.com.

Em *As meninas*, a variação dos focos da narrativa, oscilando entre os monólogos interiores e diálogos íntimos, contribui para a revelação da psiquê das personagens, apresentando o processo de construção de identidades femininas no contexto de repressão ditatorial brasileira do final da década de sessenta. Este trabalho discute como as protagonistas Lorena e Ana Clara encontram-se numa situação de fronteira (BHABHA, 1998), por estarem num lugar onde se faz presente um movimento não dissimilar da articulação ambulante, ambivalente. Observa-se, então, como suas identidades se realizam a partir de suas memórias afetivas enraizadas na constituição de suas identidades. Nesta perspectiva, a identidade é abordada como um processo em que prevalece o artifício da *identificação* no qual cada sujeito se realiza a partir das formas através das quais se imagina ser visto pelos outros (HALL, 2000). Cada indivíduo, portanto, projeta “si próprio em identidades culturais, internalizando seus significados e valores, de modo a alinhar seus sentimentos subjetivos com o mundo sociocultural onde vive”. (HALL, 2000).

É o que acontece com Lorena e Ana. Cada uma se identifica com um tipo social do lugar onde nasce e cresce. Lorena, a burguesa criada segundo os valores tradicionais de uma aristocracia Massapê, e Ana Clara, a desregrada na prática sexual e no uso da droga por conta da ausência de eixos familiares e afetivos. O importante no desenvolvimento de suas personalidades no romance é como elas implodem essa aparente estereotipia, estabelecendo reflexões sobre si mesmas em seus monólogos interiores e seus diálogos mais íntimos. Ressalta-se a relevância do qualificativo “meninas” que intitula a obra, enquanto um indicativo da condição de fronteiras das personagens. É o feminino em estágio de transformação, um corpo em interrogação do que pode vir a ser. Daí, a sua condição de passado-presente constante. O texto não gira em torno de ações factuais, mas das reflexões das personagens acerca do que podem vir a se tornar. E para se compreenderem, buscam no passado respostas para as suas permanentes sensações de paralisação, amarradas a um eterno estado de “devir”. Lygia Fagundes Telles estende esta paralisação individual das personagens ao contexto histórico do Brasil, estabelecendo uma associação entre a metaforização do medo existente em cada personagem com o próprio medo imperante num país regido pelo sistema ditatorial militar.

Para a realização deste trabalho, desenvolve-se o tópico “A recriação da vivência feminina do medo e suas memórias traumáticas no período ditatorial”, o qual pretende discutir o medo que caracteriza cada personagem e suas relações com seus traumas para se compreender como cada uma exprime o processo de paralisação permanente no sistema ditatorial brasileiro. A intenção é se oportunizar uma reflexão sobre o processo de construção identitária feminina em *As*

meninas, provocando uma discursão acerca de como a mulher é recriada no romance com dramas particulares ao seu universo, ressignificando os sentimentos que advêm do sistema ditatorial.

A recriação da vivência feminina do medo e suas memórias traumáticas no período ditatorial

O medo é o tema que costura todas as narrativas que compõem o romance *As meninas*. Lygia Fagundes Telles se apropria deste sentimento de silenciamento e de paralisação dos brasileiros, ao longo do período da ditadura, para recriar o conceito da “ditadura universal do medo”. Segundo Eduardo Galeano (2012, p.2), a “ditadura universal do medo” é um discurso usado pelo regime militar para produzir o “medo de tudo e de todos”, num exercício de alienação pela estagnação da ação. Este mesmo efeito também é sugerido por Carlos Drummond de Andrade (2000) no poema “Congresso Internacional do medo”. Em *As meninas*, Lorena e Ana Clara são a representação do feminino juvenil, amadurecendo como as “flores amarelas e medrosas” nascidas do medo, poetizado por Drummond. Cada uma possui um medo pessoal que é, por si só, a repercussão de um medo coletivo. No fragmento abaixo, Lorena se coloca como a narradora da repercussão desse medo na existência das “meninas” da obra, descrevendo como sutilmente as envolve, as domina e as paralisa:

O oriehnid vem num envelope. Dia de comprar livros e discos, dia de Deus me visitar, Oi, Lorena. Às vezes, o medo, não da cidade (tão remota para mim como seu povo) mas um medo que nasce debaixo da minha cama. Imagine se lesse jornais como a Lião, ela lê milhares de jornais por dia, recorta artigos. Mas seu cabelo já de natureza eriçável também sobe como o pelo do Astronauta quando via fantasma, houve um tempo de fantasma neste quartirão. Os olhos crescem, as unhas diminuem na reação, “Não sei explicar”, ela começa. E passa duas horas explicando que é preciso tratar o corpo como a um cavalo que se recusa a pular o obstáculo, a chicote. O medo mora nas pupilas. A pupila de Astronauta tão negra invadindo o verde, tinta transbordante até as pálpebras. As pupilas de Ana Clara também dilatadas mas por outros motivos, coitadinha, a droga excita a pupila com a mesma força do medo. Duas rodas pretas. Um brilho. A mentira vem brilhante, mente, ah, tanta mentira seguida. Fecha as mãos e começa a mentir com tamanho fervor, esmerou-se nesse mentir gratuito, sem o menor objetivo. As freiras também têm medo? Madre Alix é o equilíbrio. Mas aquela hora em que fecha a porta. A luz. Pensionato Nossa Senhora do Medo. (TELLES, 2009 p.44).

Há uma personificação do medo que adentra na vivência das personagens e influencia suas existências e suas condutas. A menos influenciada é Lorena, a qual é, simultaneamente, narradora e burguesa intelectual. A estabilidade econômica lhe proporciona um “olhar de fora” da realidade, já que não compactua com as “misérias” das colegas do pensionato. Tem o dinheiro para comprar seus livros, discos, tomar seu leite e esperar por Deus semanalmente. O dinheiro é, portanto, o seu “ópio” de burguesa, mas jamais o seu chão emocional. Por baixo da sua cama, o medo cresce, alimentado pelo signo da violência, entendida como “um fenômeno histórico-social, que se desenvolve nas relações sociais e interpessoais, implicando, na maioria das vezes, em uma relação de poder” (OLIVEIRA, 1995, p.14). Há a predominante violência social, registrada nos jornais que estimulam o medo em Lia, que precisa senti-lo fortemente para poder praticar uma revolução social.

Todavia, há uma violência bem mais sutil e mais complexa, presente nas memórias afetivas de Ana Clara e de Lorena, identificada com o não reconhecimento do outro, ou seja, a anulação ou cisão do outro (OLIVEIRA, 1995). E é neste sentido que se é discutida a construção do feminino dentro da realidade distópica do enredo, cuja voz da mulher é anulada pela violência exercida sobre o seu corpo ou por sua incapacidade de interpretar e superar o testemunho da violência vivenciada por outrem. Em ambos os casos, é evidenciada a paralisação feminina num passado alimentado pelo medo de revisitá-lo, buscando insistentemente abandoná-lo. As pupilas dilatadas de Ana Clara representam a busca dessa “alienação do medo”. E este medo é melhor compreendido pela violência sofrida pela personagem ao longo de sua adolescência. Como é descrito em seu monólogo interior, cuja linguagem em fluxo da consciência expressa uma fluir de memórias traumáticas expressivas de sua incapacidade de sentir prazer sexual:

Minha infância é inteira feita de cheiros. O cheiro frio do cimento da construção mais o cheiro de enterro morno daquela floricultura. O vômito das bebedeiras daqueles homens e o suor e as privadas mais o cheiro do Doutor Algodãozinho. Somados, pomba. Aprendi milhões com esses cheiros mais a raiva tanta raiva tudo era difícil só ela fácil. Cabecinha de enfeite. Comigo vai ser diferente. (...) Onde será que foi parar meu botão eu disse e de repente ficou tão importante aquele botão que saltou quando a mão procurava mais embaixo porque os seios já não interessavam mais. Por que os seios já não interessavam mais por quê? O botão eu repeti cravando as unhas no plástico da cadeira e fechando os olhos pra não ver o cilindro de luz fria do teto piscando numa das extremidades e o botão? Não não é o botão que eu quero é a ponte a ponte. A ponte me levaria pra longe da minha mãe e dos homens baratas tijolos longe longe. Posso rir de novo e me emprego de dia e estudo

num curso noturno fico manicura porque de repente vinha um homem e se apaixonava por mim enquanto eu fazia as unhas dele. As unhas arrebatando o elástico da minha calça e arrebatando a calça e enfiando o dedo de barata-aranha pelos buracos todos que ia encontrando tinha tantos lá na construção, lembra? Tome agora sua sopa com a baratona eu disse chorando de medo enquanto ele sacudia minha mãe pelos cabelos e ia me sacudir também bêbado de não poder parar de pé. Estou com fome gritava quebrando minha mãe e os móveis porque o jantar não estava pronto e o que aquelas vagabundas de mãe e filha estavam pensando da vida. Lugar de puta é na rua ele gritava. O quarto que o engenheiro tinha dado só pra ele [...]. Não grita que não pode estar doendo tanto só mais um pouquinho de paciência quieta. Quieta. A sopa está pronta! gritei e o motor da broca ligado pra disfarçar o grito porque a preta do lenço já batia na porta nem vi a cara mas adivinhei que era ela. (TELLES, 2009, p.29-30).

No trecho, a memória do corpo associa-se à memória involuntária empregada por Proust em *Em busca do tempo perdido*. Se no romance proustiano, o protagonista tem suas lembranças ativadas por conta de delicados sabores, em *As meninas*, as reminiscências de Ana Clara são despertadas por cheiros desagradáveis (vômitos, suores, o odor de privadas, do cimento frio, das rosas da floricultura e do estuprador), que acessam um fluxo ininterrupto de pensamentos que levam o leitor a compreender como a personagem guarda na memória do seu corpo lembranças as quais, justapostas caoticamente, revelam as causas de sua frigidez sexual. Neste sentido, a memória involuntária é aquela que ocorre por acaso, podendo abrir a porta da consciência para reações imprevisíveis do sujeito. Isso ocorre porque a sua marca é a imprevisibilidade. Não há certezas se cada indivíduo adquire ou não uma imagem de si mesmo e se pode ou não se apossar de sua própria experiência (BENJAMIN, 1985), pois na memória involuntária, “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1985, p.37). E é o que acontece com Ana Clara. Encontra-se num “tempo intercruzado”, pois está na fronteira entre a racionalização do seu passado dentro do presente e a persistente paralisação deste presente por conta da incompreensão dos “rastros” proporcionados por sensações ruins dentro de seu corpo, as quais fazem com que a personagem se sinta incapaz de interpretar estes instantes por um olhar objetivo.

A estruturação do trecho expressa essa fragmentação. Há uma sobreposição de lembranças que se articulam por sensações incômodas do passado. Entre elas, destaca-se a ojeriza produzida pelas sensações vivenciadas pela personagem, enquanto esteve sentada numa cadeira de dentista e dentro de sua própria casa. O

ponto de identificação de ambas é serem alimentadas pelo signo da violência. No espaço privado intrafamiliar, destaca-se a violência física, ocorrida quando alguém causa ou tenta causar dano por meio da força física e/ou algum tipo de instrumento que possa causar lesões internas ou externas (MONTEIRO, CABRAL, MORGADO, 1995). Ana Clara vivencia uma dupla circunstância de abuso físico: a testemunha da agressão constante corporal da mãe e, ao mesmo tempo, o compartilhamento da agressão verbal simultânea sofrida por ambas, resultando na resposta com mais agressão da “menina”. Esta memória de violência estimula o ódio da personagem à pobreza e à dependência emocional de homens, corroborando para que se identifique com a imagem da *femme fatale* que usa a beleza e o apelo sexual para se colocar na condição de “devoradora” do corpo masculino a fim de conseguir uma ascensão econômica. Todavia, esta mesma imagem é enfraquecida pela memória involuntária acerca da violência sexual.

A violência sexual se caracteriza por toda ação na qual a pessoa, em situação de poder, obriga outra a práticas sexuais, utilizando a força física, a influência psicológica ou armas e/ou drogas (MONTEIRO, CABRAL, MORGADO, 1995). Neste processo, o objeto de desejo é despedido de qualquer subjetividade e reduzido à condição de “objeto de mau trato”. O resultado é uma dor psíquica que pode vigorar como fator traumático desestruturante da personalidade, levando o eu a submergir na dor da perda de si mesmo como objeto da sua própria pulsão e desejo (NASCIMENTO, 2002). Este processo se realiza em Ana Clara, a qual faz de suas memórias espantinho de seu prazer. Trata-se, portanto, de uma memória que sustenta a constituição de uma identidade relacional da personagem, à proporção que se estabelece por uma marcação simbólica relativa a outra identidade, marcada pela diferença e sustentada pela exclusão (WOODWARD, 2014). Nesta perspectiva, a diferença se realiza negativamente pois se dá por meio da marginalização de aspectos comportamentais da mãe renegados pela filha.

Por outro lado, nessa tentativa de não ser a mãe, Ana Clara acaba por, paradoxalmente, reproduzi-la. Morre grávida e envenenada pela overdose, sendo também abandonada. Lia e Lorena deixam-na numa praça após sua overdose, ocorrida na pensão de freiras. E, assim, evitam ser prejudicadas por tal suicídio involuntário. Lia consegue fugir do país e Lorena, retomar os estudos após um longo período de greve. O trecho seguinte apresenta o monólogo interior de Lorena que revela a mesma relação memória e identidade existente nas reminiscências de Ana Clara:

Sou da família dos delicados. Dos sensíveis. Prima da lagartixa estatelada na vidraça: através da carne podia ver entalada na garganta a sombra da asa da mariposa que ela acabara de engolir. Lião

sabe que não pode contar comigo, é lógico, mas se me convidasse eu iria correndo na ponta dos cascos. *Bank of Boston*. Queria dizer ao menos Isto é um assalto! O tiroteio, o chato é o tiroteio. Morte. E morte em violência. Rômulo com o furo no peito borbulhando sangue, um furo tão pequeno que se mãezinha tapasse com um dedo, hein, mãezinha? Foi sem querer, como Remo podia adivinhar que o Diabo escondera a bala no cano da espingarda. Uma espingarda quase maior do que ele. Até hoje não sei como consegui correr com ela, não sei. Não chora, meu irmãozinho, não chora, ninguém é culpado, ninguém. Papai tirou as balas todas, não tirou? Mas tem uma que o Diabo. Remo querido, passou tudo. Passou. Mas às vezes, está vendo? preciso lembrar. Você montado em burro bravo, pinoteando desgrenhado. O olho intenso. Você caçando mosca para jogar no suco de laranja de Rômulo. Escondendo a mariposa na minha cama. Diplomata, Remo? A voz bem impostada. Os gestos. A expressão sutil. Como uma pessoa poderia ter mudado tanto. Rômulo e eu éramos os delicados, lembra? As pessoas tomavam tanto cuidado. Nasci num tempo de tamanha violência. Orfeu chegou a comover as feras com sua lira e eu não consegui comover nem o Astronauta. Enfim, um gato é um gato mas como gostaria de mandar minha palavra de equilíbrio, de amor ao mundo mas sem entrar nele, é lógico. Ficar de fora, Bom é ficar olhando a sala iluminada de um apartamento lá adiante, as pessoas tão inofensivas na rotina.

— A senhora faz jardinagem como borda — digo passando o dedo no F tão mais pálido do que as outras letras, a se esvaír sanguinolento em meio da nódoa rosada. Como um ferido de morte. Ah, Rômulo, Rômulo. O sangue escorrendo do furo que Mãezinha procurava tapar com a palma da mão, a camisa vermelha empalidecendo, recuando diante do sangue tão mais forte. “Que foi isso, meu filho?”, ela perguntou e o som da sua voz era branco. Respondi por ele e minha voz também saiu de uma paisagem de neve sem sol. Fiquei me ouvindo repartida em duas. Ela não me ouviu. “Que foi isso, meu filho”, repetiu baixinho, sentada no chão com a cabeça dele no colo. Fazia um movimento de embalo para frente e para trás, cingindo-o com delicadeza mas a mão que tapava o furo do peito tinha uma crispação enérgica. (TELLES, 2009, p.49).

A memória involuntária de Lorena também é desencadeada por uma imagem sensorial. A cor da letra F bordada pela freira remeterá à palidez de pré-morte de Remo e ao testemunho da personagem acerca do homicídio entre irmãos. A diferença é que esta reminiscência é reiterada em vários outros monólogos interiores da personagem ocorridos na narrativa. Essa memória será tão enfática na narração que será identificada com um processo psíquico denominado por Freud (1969) como “compulsão à repetição”. Nesta visão, o ato de repetir uma lembrança torna-se uma forma de recordar em ato *acts it out*. Lorena não mais rememora

o que esqueceu ou reprimiu, mas reproduz enquanto uma ação, repetindo, sem, necessariamente, refletir sobre o ato. Há, então, uma constante atualização do passado sem, de fato, acontecer uma análise simbólica deste evento. A personagem não racionaliza a dor, apenas a repete, possibilitando que ocorra um processo de paralisação emocional produzida pelo medo, e sendo também alimentada pela violência que atua a partir do signo do silêncio.

A metáfora da lagartixa engasgada com a mariposa representa a mudez de Lorena que também se engasga com o seu julgamento não dito em relação a seu irmão fraticida. Lygia Fagundes Teles, então, inverte o mito grego do homicídio de Remo por Rômulo, para apresentar a destruição da Roma/ família burguesa, quando um homicida sai impune, já que existem versões do mito de que Remo tentou atacar Rômulo pelas costas. Desta forma, o emudecimento de Lorena se dá a partir de dois eixos emocionais não resolvidos: ter falado em defesa do irmão culpado e de se resignar a assistir à imagem trágica de sua mãe como uma Pietá moderna, segurando o filho nos braços e tentando estancar o sangue dele com as mãos.

Neste sentido, apenas testemunhar é omitir-se e colocar-se fora da situação. E Lorena está consciente de perpetuar esta postura, quando considera como parte da família dos “delicados” e dos “sensíveis”. É também de uma definição identitária relacional. Lorena identifica-se com Remo por também se perceber no mesmo *locus* de passividade e fragilidade do irmã. No tempo presente da narrativa, é a personagem que espera pela ligação telefônica do almejado amante indiferente e assiste e narra as peripécias das outras meninas. E é nessa posição que se identifica com a classe burguesa dentro do regime ditatorial. Trata-se, então, da representação do burguês que sabe ter nascido num tempo de violência, mas prefere fechar-se dentro do conforto que sua condição econômica oferece, para tornar-se expectador/ narrador compadecido de um mundo ao qual não almeja pertencer. Por isso, Lorena acaba por se tornar comparsa da própria violência da qual incessantemente foge, pois alienar-se da violência é colaborar para a sua própria perpetuação. E o seu trauma consiste justamente em permanecer regida pelo princípio da não-ação que a impede de participar diretamente da vida das amigas e de ajudar a mãe a sair de relações amorosas ilusórias.

O momento de transformação de Lorena é a overdose sofrida por Ana Clara, enquanto ponto de mutação na constituição da própria narrativa. A constante rememoração de monólogos interiores predominantes nos capítulos é substituída pela presentificação da ação, coincidente com o final da greve e da oportunidade de partida de Lia do Brasil. Ocorre, por conseguinte, uma ruptura com a

predominante paralisação das personagens, intensificada com a morte de Ana Clara. É necessário agir para que a vida siga seu fluxo natural, sem a explosão de um escândalo destrutivo dentro do regime ditatorial. E, dentro do universo feminino, isso só pode acontecer através da dissimulação que caracterizou o comportamento de tantas mulheres “sobreviventes” a sistemas autoritários. Se no Oriente Médio, mulheres usam véus para omitirem armas (BHABHA, 1998), em *As meninas*, Lorena usa apetrechos femininos para eufemizar as circunstâncias de morte de Ana Clara, que poderia possibilitar a invasão do exército no universo privado de cada personagem e na pensão.

O diferencial nesta etapa da narrativa é a alteração da postura de Lorena, que transita da apatia para o protagonismo. É ela quem define lugar onde será deixado o cadáver de Lorena, manipulando a interpretação da polícia. Esta intenção de reescritura de uma versão de morte proporciona uma alteração da relação de Lorena com “as meninas”, com o seu passado e com o próprio momento histórico em que está situada a obra. Embora Lia e Ana Clara sejam as vanguardistas por incorporarem tendências comportamentais ou políticas relevantes na década de setenta, é Lorena quem define o futuro de todas. A personagem projeta no cuidado que tem com o cadáver da amiga o mesmo cuidado que deveria ter tido com o cadáver do irmão. E ao conseguir que o corpo de Ana Clara não se restrinja ao espaço da mulher apenas silenciada pela droga, também se torna peça atuante no exílio espontâneo de Lia. Assim, Ana Clara e Lia acabam, de algum modo, por abandonar a pensão e, simbolicamente, o país, tendo seu significado de casa como ninho, destruído, já que Lorena o tem reconstruído a partir desse mesmo abandono.

Compreende-se o sentido de ninho como o “limiar acolhedor”, o “devaneio da segurança”, o lugar natural da função de habitar para onde se volta ou se sonha voltar, representando o “signo do retorno” (BACHELARD, 1978). Na narrativa, o pensionato é a ponte que coloca as “meninas” no *locus* do entre-lugar e do entre-tempos. É o indefinido, o de passagem. A diferença é que Ana Clara e Lia procuram esta situação por terem este sentido de ninho destruído, já Lorena vive a crise de ter sua relação com seu ninho fragilizada. Lia abandona a casa dos pais para fugir do preconceito em relação ao seu único caso homossexual. Constrói um novo ninho com um homem a partir de sua relação com o discurso socialista e acaba por se exilar do Brasil, por conta do próprio discurso político que uniu o casal. Assim, sobrevive a sua situação feminina de “fronteiras”, já que consegue reconstruir a imagem de intimidades perdidas própria ao ninho (BACHELARD, 1978). O mesmo não acontece com Ana Clara. Como se nota na sua fala acerca da destruição de um ninho inventado:

— Derrubaram a casa. Derrubaram tudo. Ducha disse que não sobrou nada, só a árvore, construíram um puto de edifício no lugar. Mas também a árvore eles iam — murmurou e começou a chorar convulsivamente, abraçado ao travesseiro. — A jabuticabeira. Nunca fez mal pra ninguém, só dava jabuticaba, por quê? Era nossa amiguinha, só dava jabuticaba. Fugiu do sanatório e foi correndo pra casa, já tudo derrubado, aquela tijolada no chão, as portas. As portas estavam encostadas num muro, reconheci a porta do meu quarto. As portas ali, ainda de pé com as fechaduras. Os trincos — soluçou estendendo a mão como se fosse abrir o mais próximo. — Ela se agarrou no tronco e ficou gritando, gritando, eu também queria gritar junto quando vi ela gritando abraçada na nossa árvore que ia ser derrubada, não gritei porque senão também me internavam, internam tudo, a gente não pode. Não grita, Ducha, não grita, Duchinha, e eu queria gritar porque era uma coisa horrível ver tudo assim no meio dos tijolos. E minha porta, Não grita, eu disse, te dou todas, olha esta grande, pega, é sua! Pega, Ducha, este galho está preto, pega!

Ele me estende as mãos vazias-cheias, as jabuticabas rolando em cima de nós, “Olha que monte, esconde, esconde!”, gritou e nos escondemos debaixo do lençol. Beijo sua boca brilhante de sumo que escorre doce.

— Max, me dá sua infância! (TELLES, 2009, p.40).

Há no discurso do personagem a dolorosa expressão do ninho perdido. Contudo, o leitor questiona-se sobre a veracidade dessa fala, pois, em capítulos posteriores, Ana Clara lembra-se de ter abandonado a mãe grávida morta num barraco para recomeçar a vida sozinha em busca de uma possível ascensão social. Como se nota no fragmento:

Quando voltei de noitinha a primeira coisa que vi foi a lata aberta no chão. Fiquei olhando. Não chorei nem nada mas por que havia? Não senti nada. Tinha a cara no travesseiro manchado de preto e o corpo encolhido e retorcido como a formiga no rótulo da lata. Apaguei a luz e saí pensando que se fosse trabalhar na manhã seguinte podia trazer lá da floricultura as flores de cabo quebrado. Mas não vou voltar a trabalhar nessa floricultura porque tenho ódio dessa floricultura. Não quero mais nada que odeio. Nunca mais ninguém vai me ver. Agora estou sozinha. (TELLES, 2005, p.61).

Há uma continuidade entre a ficção criada pela personagem e o seu real passado. Em ambos, há um esvaziamento de um lugar para onde voltar, expresso no pedido de socorro de Lorena ao amante: “Max, me dá a sua infância”. A infância perde, então, o sentido de ninho defendido por Bachelard (1978) como um tempo-espço em que o sujeito retorna psiquicamente para buscar “um can-

to seu” onde estão as suas melhores lembranças. No caso de Ana Clara, isso não existe. Até mesmo as imagens líricas de aconchego da jabuticaba e de amizade fraterna com uma irmã louca (que pode ser uma projeção de si mesma) parecem uma projeção de um passado que lhe forneça o eixo emocional jamais existente. Assim, a casa da personagem não é destruída fisicamente por terceiros, mas abandonada por ela. E por ter consciência dessa ação, acaba optando pela inconsciência, revelada no uso excessivo de álcool e de drogas, numa sutil alusão à alienação da geração do final da década de sessenta, que buscava nas drogas a construção de um simulacro de sua realidade, violentada pelo regime ditatorial.

Para Ana Clara, então, a morte parece o resultado trágico dessa ausência de ninho, buscada desesperadamente na alucinação de um “pai”, encontrado nos braços erotizados de um desconhecido, já próxima à sua overdose final. O que Lorena faz é apenas estabelecer a ficcionalização da morte que é a continuidade da ficcionalização de sua vida na qual a identidade parece se erguer nas fronteiras entre o real e o imaginário. E, ao fazer isso, também consegue sair de situação de também fronteiras. Isso fica bem evidenciado no desfecho do romance:

Quando fecho a porta do meu quarto tenho que parar e ficar respirando. Respirando. Ligo a vitrola e ao acaso, sem trapaga, escolho um disco. Fico sorrindo quando ouço o que escolhi. Vou reto até a cama, faço uma trouxa apertada de roupa, abro o cesto e empurro a trouxa para dentro. A tampa resiste, resmunga, salta duas vezes mas na terceira tentativa se acomoda e fica fechada. A banheira ainda com a água do banho. Um tênue caracol de espuma flutua na superfície já fria. Viro a cara, meto a mão na água e arranco a tampa do ralo. Enquanto espero, olho os sais do vidro, nunca vi pepitas de ouro mas devem ser assim as tais pepitas. Abro o jorro de água quente e quando me inclino de novo para a banheira, o depósito que adivinhei no fundo já foi levado embora. Escolho no armário a roupa de cama, verde? A toalha de banho pode ser branca. Abro o chuveiro e sinto na boca o calor da fumaça. A neblina de fora já está se dissipando e aqui começa outra, ah, não esquecer de avisar à menina de Santarém que se aparecer por aqui um gatinho malhado atendendo pelo nome de Astronauta. Gatinho? Mas ele não cresceu? Enfim, um gato malhado me avise e será fartamente recompensada. E se por acaso uma voz meio velada me chamar no telefone, voz de homem que prefere não deixar o nome. Me vejo de perfil no espelho esfumado. (TELLES, 2005, p. 200).

O desfecho da narração apresenta a ressignificação da relação da personagem com seu quarto e consigo mesma. A ênfase natural da personagem dada à limpeza e à organização dos objetos da sua alcova recebe uma conotação simbóli-

ca. É necessário higienizar o espaço de um passado já resolvido. O banho reforça a dissipação das “neblina” de uma realidade exterior (os problemas políticos de Lia e a dependência de Ana Clara das drogas) e inicia-se uma renovação da intimidade da personagem em que os afetos escorregadios (o gato Astronauta e o almejado amante) são tratados com uma leveza desprovida da culpa que deixava a personagem nas fronteiras da não-ação. E a circunstância de “espera” pelo outro perde o peso da anulação de sua identidade, pois a personagem sabe agora que eles voltarão a procurá-la porque é capaz de ter ações relevantes. O olhar sobre o espelho ainda esfumaçado torna-se, portanto, o seu desvendamento como uma mulher que se redescobre, sendo capaz de afrontar sua face cheia de memórias e seguir, finalmente, adiante.

Considerações Finais

Em *As meninas*, os monólogos interiores proporcionam uma invasão na cosmovisão de jovens mulheres cujos tormentos interiores passam a ser uma ressignificação simbólica da violência permanente no período ditatorial brasileiro para a vivência da geração feminina da década de setenta. Ligia Fagundes Telles, então, estabelece uma relação entre a violência das drogas e do abuso sexual nas memórias de Ana Clara e do fratricídio nas reminiscências de Lorena com a própria violência que pairava num Brasil coagido pelo sistema militar. Assim, problematiza o medo imperante de um regime castrador, demonstrando como este mesmo medo pode ser curado a partir do “enfrentamento” dos próprios medos particulares revividos pelas personagens na narrativa. Desta forma, este trabalho discute a relevância da relação entre memória e identidade, demonstrando que a construção identitária de cada indivíduo se faz pelo modo como cria uma relação de continuidade entre seu passado e seu presente, numa constante memorização de si mesmo, a partir da memória involuntária da pele, tão comum ao universo feminino, realizado no romance pela constante experiência do corpo das personagens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BACHELARD, G. *Os pensadores: O novo espírito científico; A poética do espaço*; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos São Paulo: abril cultural, 1978.

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, volume I).

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

FREUD, S. *Recordar, repetir e elaborar*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol.XII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GALEANO, E. *Galeano lança Os Filhos dos Dias, em formato de calendário* (29 de março de 2012). L. *La República*. Entrevista concedida a LARED21.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPYA, 2000.

MONTEIRO, M.C. N; CABRAL M.A. A; MORGADO, A. F. *Violências contra crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica*. Arq Bras Pediatr, 1995.

NASCIMENTO, C. A. D. *A dor da violência*. In: *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Recife: EDUPE, 2002.

OLIVEIRA, L. *Imagens da democracia: os direitos e o pensamento político de esquerda no Brasil*. Recife: Pindorama, 1995.

SOUZA, M. R. R. *Violências: Clínica Psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELLES, L. F. *As Meninas*. São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

WOODWARD, k. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: (Org) SILVA, T.T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: vozes, 2014.

CAIO FERNANDO ABREU: VIVÊNCIAS E AUSÊNCIAS¹

CAIO FERNANDO ABREU: EXPERIENCES AND ABSENCES

João Victor Rodrigues SANTOS²

Alexandre de Melo ANDRADE³

RESUMO: Aspecto presente em toda a obra de Caio Fernando Abreu, a ausência atormenta e reconforta o escritor de diversas maneiras. Em *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu* (2012), são apresentados cento e dezesseis poemas do escritor de Rio Grande do Sul, dentre os quais mais de cem, inéditos. Com efeito, engendra-se certa curiosidade sobre como tal sentimento se configura nos versos de Abreu, além de se querer saber o que está por trás da ausência e, também, como vêm a ser as relações que o eu-lírico mantém com essa falta. Teóricos como Sigmund Freud, Friedrich Schiller e Antônio Cícero serviram como aparato, para que fosse desenvolvido o trabalho da ausência em Caio Fernando Abreu. O presente artigo busca, sobretudo, percorrer os caminhos enveredados pelo eu-lírico pelos tortuosos caminhos da vida, em quatro de seus poemas, sendo eles: “Cantiga de hoje à noite”, “Curtume”, “Triste, triste viver num tempo sem deuses” e “Stone Song”.

PALAVRAS-CHAVE: Caio Fernando Abreu. Poesia. Ausência. Melancolia.

ABSTRACT: As an aspect present in the entire work of Caio Fernando Abreu, absence torments and comforts the writer in various ways. In *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu* (2012), we are presented with one hundred and sixteen poems by the writer from Rio Grande do Sul, among which more than one hundred, unpublished. In fact, there is a certain curiosity about how such a feeling is configured in the verses of Abreu, in addition to wanting to know what is behind the absence and also, as it sees it to be the relations that the lyrical self maintains with this lack. Theorists like Sigmund Freud, Friedrich Schiller and Antônio Cícero served as apparatus, so that the work of the absence in Caio Fernando was developed. The present article seeks, above all, to follow the paths of the lyrical self through the tortuous paths of life in four of his poems: “Cantiga de hoje à noite”, “Curtume”, “Triste, triste viver num tempo sem deuses” and “Stone Song”.

KEYWORDS: Caio Fernando Abreu. Poetry. Absence. Melancholy.

1. Trabalho resultado do projeto de iniciação científica (PIBIC) intitulado *Caio Fernando Abreu: aspectos de uma ausência*, desenvolvido entre agosto de 2017 e julho de 2018, em conformidade com o edital n. 02/2017 POSGRAP/COPES/UFS.

2. Graduando em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe. Email: jvrs180499@gmail.com.

3. Orientador do Projeto. Doutor em Estudos Literários pela UNESP/Araraquara. Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe – Centro de Ciências Humanas – Departamento de Letras Vernáculas. Docente do PPGL/Programa de Pós-Graduação em Letras e do PROFLETRAS/Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, ambos da UFS. Email: alexandremelo06@uol.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8467-607X>.

No ano de 1948 e sob o signo de virgem, nasce na cidade de Santiago do Boqueirão, no Rio Grande do Sul, Caio Fernando Abreu, por muitos estimado e visto como um dos mais influentes escritores contemporâneos brasileiros. Jornalista, contista, cronista, dramaturgo, romancista, além de escritor de diversos artigos, Caio foi muitos em um só. Afora os já citados, encontrou no gênero epistolar uma maneira singular, verdadeira e poética de manter relações com seus amigos, entre eles podemos citar a poetisa Hilda Hilst. Apaixonado por viagens, conheceu muitas cidades brasileiras e européias. Consequência de tais aventuras, passou por várias experiências que serviram de referente para seus textos. Por cerca de vinte anos deixa de lado a vida itinerante e se recolhe à cidade de São Paulo. Em 1994, retorna ao sul e faz da cidade de Porto Alegre seu lar. E na mesma cidade, em 22 de fevereiro de 1996, morre por consequência do vírus HIV.

Consequência da vida itinerante que teve, a obra de Caio Fernando segue uma ordem de características que remetem ao sensitivo e ao visceral, sobretudo. Dentre os temas presentes em seus textos podemos citar: (i) a busca de uma identidade, aspecto que se caracteriza muitas vezes em decorrência de um conflito existente entre o escritor e o mundo que o cerca, o que acaba engendrando certa tensão. Tensão esta que acaba perpassando muitos de seus textos. Sinal resultante de tal busca é a sensação de despertencimento revelada em seus textos; (ii) a falta de uma significação maior à vida, pois, sensível que é, sofre com as influências sociais e cria-se para Caio Fernando a necessidade de ter um sentido para se viver. A título de exemplo podemos citar sua personagem Teresa, de “O príncipe sapo”, conto publicado na revista *Cláudia* em 1966 e presente no livro *Ovelhas Negras* (1995), que, já mulher de certa idade, vê sua vida passar sem o menor sentido. Percebe-se no conto que a sociedade impõe algumas ditas obrigações do ofício de ser mulher à época, como casar, por exemplo. A partir dessas obrigatoriedades sociais ela vai tentando, forçosamente e de maneira não natural, dar sentido às coisas que faz e, conseqüentemente, à sua própria vida; temática também muito presente nas obras de Caio Fernando é o (iii) aspecto contemplativo. Em “Quem acabar comigo”, crônica publicada em 1987, por exemplo, ele descreve seu processo de escrita de crônicas e acaba revelando que está espantado com o mundo e, por conseguinte, a única coisa que consegue fazer é observá-lo/contemplá-lo, sem nada dizer. Estabelece-se aí um estado de perplexidade com o estado no qual se encontra o mundo, que paralisa o escritor. É interessante notarmos que em alguns de seus textos o caráter contemplativo pressupõe certa solidão/introspecção. Não possui companhia alguma, ele observa sozinho. De maneira a corroborar com a ideia de contemplar o mundo, é notável que se fale sobre a

imagem de alguém que “olha pela janela” criada em alguns de seus poemas e personagens de narrativas, como a já citada Teresa. Ao citar em seus versos que observa o mundo de sua janela como no poema “Triste, triste viver num tempo sem deuses”, configura-se certo estado de solidão e de passividade em relação às influências vindas daquilo que está para depois dela. Tanto em versos, como em prosa, a contemplação e a solidão andam, em Abreu, indissoluvelmente ligadas.

Outra forte característica de sua obra é a (iv) sonoridade. Amante que era da música, em especial da MPB, sua obra é bastante ligada a aspectos sonoros e líricos. Especialmente em seus poemas, notamos sem muitas dificuldades figuras como aliterações, assonâncias e repetições de palavras. Caio Fernando, assim como muitos outros escritores contemporâneos, não era adepto, como o eram escritores de outrora, de algum padrão de escrita. Não se prendia às convenções métricas, estruturais e às rotulações, que num tempo pretérito norteavam a criação poética. É importante que se diga que tal falta de padrões não significa um abandono das formas clássicas que vez ou outra aparecem nas produções dos poetas, como o soneto. Como exemplo podemos citar o poema produzido por Abreu “Deito-me às vezes entre os restos”, que segue as características clássicas de tal forma: versos decassílabos dispostos em dois quartetos e dois tercetos, respectivamente, somando quatorze versos.

O que as organizadoras do livro *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu* (2012) nos dizem acerca do trabalho de Abreu em busca da sonoridade reflete a importância desse aspecto de sua obra:

[...] a musicalidade era exaustivamente trabalhada. Caio lia os textos em voz alta, gravava sua leitura, fazia a escanção do ritmo e das cadências, até chegar à “frase redonda”. Fazia assim com os contos. Fazia assim com os poemas. E o que é a chamada *frase redonda*? Novamente, caio recorria a aspectos puramente líricos: redonda é a frase sonora, rítmica e musical. Ele ainda dizia mais: redonda é a frase mágica. (CHAPLIN; SILVA, 2012, p. 9; grifo das autoras).

Há que se acrescentar às já ditas características o caráter intimista de sua obra. Até mesmo em suas crônicas – gênero que tende a se referir a assuntos de importância social e não pessoal – vemos prevalecer tal caráter. Em muitas delas, assim como em muitos de seus poemas, o escritor não faz referência a uma/um leitora/leitor em especial, ele simplesmente tem algo a dizer a alguém, e os leitores de seus textos transformam-se nesse alguém. Outro sinal que configura tal intimidade dele para com seus leitores é o próprio uso da linguagem. Coloquial e corriqueira, com palavras em outro idioma e com “palavrões” em

português, ela é, muitas das vezes, uma linguagem de aproximação. Há casos em que seus textos se apresentam repletos de gírias, como é o caso da crônica “O mistério do cavalo de Édipo”, publicada em 1986, assim como há casos em que contêm palavras em inglês e de origem africana. Por meio de sua linguagem prosaica, os leitores acabam se unindo/aproximando do escritor e com ele sentindo junto suas angústias e sensações.

Apesar de alguns de seus poemas terem sido publicados nas décadas de 1960 e 1970 (“Prece”, “Gesto”, “Oriente” e “Press to open”, respectivamente), a obra poética do escritor gaúcho permaneceu oculta e/ou inacessível ao público leitor por longos anos. Até que, em 2012, as professoras/pesquisadoras Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva, depois de reunir os poemas de Caio Fernando, organizaram e publicaram junto à editora Record as *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*. No livro, os poemas apresentados seguem, até onde é possível, uma ordem cronológica. São cento e dezesseis poemas inéditos, com exceção dos quatro já citados, reunidos em décadas que vão de 1960 até 1990, incluindo ainda uma seção destinada aos poemas “SEM DATA” (CHAPLIN; SILVA, 2012, p.177), cuja indicação temporal não foi identificada.

Tendo em vista que o escritor, de maneira geral, assume sujeitos diferentes em cada texto que escreve, temos diversos “Caio”. Desde escritor, passando pelo amante de música popular brasileira, o conhecedor das cidades do mundo, até o portador do HIV. Caio Fernando se apresenta de maneira plural e diversificada, isto é, o “Caio contista” não é o mesmo que o “Caio cronista”, nem tampouco o “Caio poeta” é igual ao dramaturgo, apesar de obras pertencentes a tais gêneros apresentarem características e temáticas afins/comuns. O trabalho das professoras Letícia Chaplin e Márcia Ivana Silva com a organização e publicação póstuma dos poemas é sobremaneira importante, pois contribui de maneira a alargar ainda mais o conhecimento que se tem não só sobre a escrita de Abreu, mas antes de tudo sobre o ser humano Caio Fernando. Há que se destacar que os poemas dele são tidos como uma das maneiras de traduzir suas angústias, incompreensões, inquietações e dores. São, para ele, uma das maneiras de se viver.

Mesmo que não os tenha publicado, é interessante notar, a partir das datas presentes nos poemas, que Caio Fernando os escreveu durante grande parte de sua vida. Escritor dos mais variados gêneros literários, ele deixou suas marcas em romances como *Limites brancos* (1970) e *Por onde andaré Dulce Veiga?* (1990). No tocante à produção de contos podemos citar, entre alguns de seus livros, o *inventário do ir-remediável* (1970) e *Morangos Mofados* (1982). Além de tais gêneros, Caio figurou também como autor de peças teatrais, crônicas e literatura infantojuvenil.

Vítima que foi de um mundo que estava (e continua estando) em permanente estado de mudança, Caio Fernando Abreu transmite em seus textos a impressão de que falta algo. Não se sabe ao certo o que vem a ser esse algo, mas falta. É um eu-lírico carente. Citada por ele em “De laços, de seios, sábados e tormentas”, crônica publicada em 1994, a frase da escritora francesa Camille Claudel “Il y a toujours quelque chose d’absent qui me tourmente⁴” ajuda a entender o sentimento de ausência que se evidencia sua obra. Seja um amor, seja a razão para se viver, ou até mesmo o tédio causado por não se ter o que fazer, a ausência mostra-se recorrente em suas obras. Talvez resultado do embate entre um eu-lírico intenso e “queredor” de vida, de veracidade, de emoções fortes, e de algo para se sentir necessário e um mundo estático, frio, artificial e mecânico.

Tais carências/ausências acentuam o aspecto introspectivo de sua personalidade e fazem com que a melancolia se faça presente na maioria de seus versos. Melancolia que se caracteriza, justamente, pela perda de um objeto amado/desejado, segundo Freud (1856-1939). Em Abreu, esse objeto toma diversas proporções. Desde a tarde tediosa, passando pelo progresso que atinge as cidades, até o amor não correspondido, a perda do objeto se transforma, conseqüentemente, em ausência. A impressão de incompletude presente nas obras de Abreu faz com que se perceba que, apesar de serem desenvolvidas diversas vertentes, apesar de adotar um caráter ramificado, a principal falta que o atinge é o não reconhecimento de si, isto é, a de uma identidade. E aí está o caminho que foi trilhado pela pesquisa, o caminho do, como foi dito acima, despertencimento, do conflito identitário, da ausência de maneira geral.

Seguem abaixo as análises dos poemas selecionados para se falar sobre a ausência em Caio Fernando Abreu. Dois dos poemas (“Cantiga de hoje à noite” e “Triste, triste viver num tempo sem deuses”) foram escritos à luz da década de 1960, os demais pertencem às décadas de 1980 e 1990 (“Curtume” e “Stone Song”), respectivamente. Com temáticas que perpassam a melancolia, a solidão e o caráter contemplativo sob o mundo, os poemas acima citados serão abordados com vistas à percepção dos aspectos que caracterizam a ausência que está presente na maioria das obras de Abreu, senão em todas.

4. “Existe sempre alguma coisa ausente que me atormenta”. Tradução apresentada pelo próprio Caio Fernando Abreu na crônica.

Cantiga de hoje à noite⁵

- 1 Não. Não me peçam singelezas.
- 2 Se penso em flores, céu e campo,
- 3 O pensamento espalhado bucólico em recantos de infância,
- 4 Se pesquiso espantos renascidos de ocultos vãos de memória,
- 5 A forma me sai fria, em gelo e sal.
- 6 Nos ásperos caminhos de meu tempo
- 7 Já não encontro passos predestinados:
- 8 Cirandas confusas em torno de ídolos de pedra,
- 9 Desesperados abraços, desvairados encontros
- 10 Sem amanhã, sem depois.
- 11 Já não consigo amenidades no falar.
- 12 As estruturas criadas em cristal são apenas vidro,
- 13 Vidro partido violentando veias de onde nasce um sangue inerte.
- 14 Inútil sangue de meu tempo
- 15 Percorrendo escuros caminhos de cansaço.

- 16 Por favor, não esperem doçuras de meu canto.
- 17 Não esperem doçuras de ninguém mais,
- 18 Não esperem sequer o canto:
- 19 Maldito aquele que quiser purezas.
- 20 E no entanto, houve um tempo em que eu cantava.
- 21 Nos teares antigos de meu peito
- 22 Rocas de prata entreteciam esperas,
- 23 Intermináveis rendas de alegria.
- 24 Geradas por raízes de terra
- 25 Uma seiva lenta e calma envivecia os membros.
- 26 Ainda assim, o voo pesa.
- 27 O impossível voo em meu corpo sem asas.

- 28 Peçam-me apenas silêncios. E que no meu escuro claustro
- 29 Encontre aqueles cantares, encontre a mão de um amigo.
- 30 Mas já não creio em canções e os amigos me traíram.
- 31 E em traições e guitarras, difícil achar a flor.

13 de abril de 1969
(2012, p. 17-18).

O poema em questão é uma série de conflitos. O eu-lírico é confuso, solitário, entediado, descrente, realista e ao mesmo tempo nostálgico. Conflitos entre um tempo atual e outro que já não mais existe. Conflito entre o homem que antes cantava e que hoje já não crê mais em canções (verso 30). Conflito entre o homem que deseja a mão de um amigo e que foi traído por estes mesmos ami-

5. Enumeração nossa.

gos. E, acima dos outros, o maior conflito que se percebe ao encarar o poema é um conflito de identidade. Todos os outros sevem somente de pano de fundo para este se fazer presente, para este se (con)figurar. O poema, melhor dizendo, é um grande conflito identitário. Somando os adjetivos que caracterizaram o eu-lírico como “inútil”, chegamos à revelação da grande agonia que recai sobre ele por não se saber quem é, por não saber qual sua utilidade no mundo (verso 13). Questões que acabam remetendo a grandes interrogações filosóficas: quem somos? Para onde iremos? etc.

Caio Fernando Abreu é marcado por ser muitos em um só, isto é, marcado por possuir diversas facetas. Tal miscelânea de sentidos, de “Caios”, fica clara no poema por meio das referências que são feitas tanto ao tempo atual (o Caio de hoje), quanto ao tempo passado (o Caio de ontem). Observando os tempos verbais atesta-se a diferença de “eus”. Ora o verbo está no presente do indicativo, ora no pretérito perfeito; e até mesmo, fugindo do aspecto temporal, as caracterizações que são feitas pelo eu-lírico no decorrer do poema, nos revelam, por exemplo, o Caio solitário e obscuro (verso 28). Outros aspectos que contribuem para que se perceba o estado de solidão, de nostalgia, de perdição, de inutilidade que agasalham o eu-lírico serão trabalhados a partir da musicalidade que percorre o poema, as caracterizações feitas por ele, a própria estrutura do poema e também a relação que este faz com outros textos do próprio poeta.

A começar pela estrutura do poema, percebe-se que ele é intitulado, aspecto que não é regra na poesia de Caio Fernando. Muitos de seus poemas apresentam-se sem título algum. Ele é composto de três estrofes, que não apresentam um número regular de versos e também não possuem um número padrão de sílabas poéticas. Tal falta de padrões, assim como a questão de não intitular os poemas, são aspectos muito marcantes da poesia contemporânea.

O poema apresenta algumas figuras de efeito sonoro, dentre elas destacamos as aliterações, assonâncias, repetições de palavras e rimas internas. Muitos poemas são considerados melódicos a partir da existência de rimas externas, isto é, aquelas que estão na margem direita do poema. No entanto, a musicalidade de grande parte dos poemas de CFA⁶ se dá por meio do uso de figuras como as acima citadas. No poema em questão podem-se destacar algumas aliterações em fonemas nasais como /n/ e /m/, assim como em sibilantes, como, por exemplo, o /s/. É interessante que ele é iniciado com uma negativa, que como se atesta pelo uso do verbo “pedir” na segunda pessoa do plural do indicativo é direcionada a outras pessoas (verso 1: “Não. Não me PEÇAM singelezas”) e já ao final o eu-lírico

6. Tome-se, a partir de agora, o termo CFA como referente ao nome do autor. CFA = Caio Fernando Abreu.

retoma essa negativa (verso 28: “**PEÇAM-ME** apenas silêncios”). O fonema /s/, como se dá no poema, usado de maneira excessiva parece parodiar o próprio silêncio, de maneira a exemplificar o que foi dito basta recorrer ao quarto verso: “Se peSquiso eSpantoS renaSCidoS em ocultoS vãoS de memória”. O eu-lírico utiliza de alguns recursos musicais isolados, como por exemplo um encadeamento entre os versos terminados e iniciados com a mesma palavra seguido de uma aliteração em /v/ (versos 12 e 13: “As estruturas criadas em cristal são apenas **VIDRO**. / **VIDRO** partido Violentando Veias de onde nasce um sangue inerte”). Destacam-se ainda as repetições de palavras dispostas entre os versos 10 e 30: “**SEM** amanhã, **SEM** depois / Por favor, **NÃO ESPEREM DOÇURAS** de meu canto. / **NÃO ESPEREM DOÇURAS** de ninguém mais, / **NÃO ESPEREM** sequer o canto: / maldito aQUele Que QUiser purezas. / E no entanto, houve um tempo em QUe eu cantava. / Ainda assim, o VOO pesa. / O impossível VOO em meu corpo sem asas. / **ENCONTRE** aqueles CANTares, **ENCONTRE** a MÃO de um amigo. / Mas já não creio em CANções e os amigos me traíram. / e em traições e guitarras, difícil achar a flor.” Note-se também a existência de rimas internas, como se atesta a seguir: “**DESesperados** abraços, **DESvairados** encontros” (verso 9); “Vidro partido violenta**NDO** veias de onde nasce um sangue inerte / percorre**NDO** caminhos de cansaço” (versos 13 e 15 respectivamente).

Afora os sinais musicais da poesia de CFA, percebe-se em seus poemas a influência que sofre do mundo que o cerca. Sigmund Freud concebe o homem como um produto cultural, fruto de uma maciça repressão exercida pela sociedade. Com efeito, faz-se de grande relevância que sejam consideradas as influências exercidas pela sociedade/época em que o poema foi escrito, na criação do poeta, influências que se refletem de um lado por meio da falta de fixidez estrutural, que se apresenta em grande assimetria, aspecto muito comum entre os escritores modernistas, e de outro por meio da diversidade de recursos musicais que o poema apresenta. Abreu foi um grande apreciador da música e, conseqüentemente, sempre que era possível a fazia presente em seus poemas.

A melancolia, tema muito presente em sua obra, está impregnada nos versos de “Cantiga de hoje à noite”. A década de 1960, período em que o poema foi escrito, assim como todas as seguintes, serviu como época para que CFA expusesse, com toda sensibilidade, seu lado melancólico. Faz-se necessário que sejam esclarecidas questões sobre o que vem a ser e como é caracterizado tal sentimento. Freud o concebe como:

Um desânimo profundamente doloroso, uma suspensão do interesse pelo mundo externo, perda da capacidade de amar, inibição

de toda atividade e um rebaixamento do sentimento de auto estima, que se expressa em auto recriminações e auto insultos, chegando até a expectativa delirante de punição. [...] ela também pode ser reação à perda de um objeto amado; quando os motivos que a ocasionam são outros, pode-se reconhecer que essa perda é de natureza mais ideal. O objeto não é algo que realmente morreu, mas que se perdeu como o objeto de amor. (FREUD, 2014, p. 28-29).

O poema apresenta traços que caracterizam o estado melancólico do eu-lírico. Nos versos 13 e 14, ele se autorrecrimina: “sangue inerte”; “inútil sangue de meu tempo”, além da autopunição expressa pela reclusão voluntária representada no verso 28: “E que no meu escuro claustro...”. A melancolia se configura a partir da perda da identificação do eu-lírico com o tempo em que se encontra. O apelo no final do poema é simples e singelo: “peçam-me apenas silêncios”. A impressão que se tem é que a própria voz do eu-lírico diz: “deixem-me”, simples assim. Ele quer ficar a sós com toda sua tristeza, melancolia, suas lembranças, canções, traições, sentimentos, sua vida e seu silêncio. É interessante que se diga que no poema se confundem e se reclamam o estado melancólico e o solitário. Não é necessariamente a solidão leva à melancolia ou desta é resultado, os limites entre uma e outra são muito próximos e não é possível afirmar com segurança e clareza o ponto final de uma e inicial de outra. Como já foi dito, ambas, solidão e melancolia, se reclamam e confundem.

As palavras presentes nos versos são simples e se apresentam de maneira corriqueira, tal como na fala. Demonstrando, assim, a questão da cotidianidade, tema muito presente nas poesias de Abreu. O uso dos verbos em variados tempos ao longo do poema nos mostra a relação mantida entre presente e passado e nos revela como é saudoso o tempo que passou e dolorido o atual. Além de revelar como o eu-poético macula as memórias/lembranças deste tempo de outrora: “Se penso em flores, céu e campo / o pensamento espalhado bucólico em recantos de infância, se pesquiso espantos renascidos em ocultos vãos de memória, / a forma me sai fria em gelo e sal”. O verbo no presente nos revela que, ao expor as lembranças que tem de sua infância, o eu-lírico as macula. Além do tempo presente, os verbos do poema variam entre passado e futuro. Revelando assim, a incompreensão de si que corrobora com a ideia do conflito identitário. Alguns adjetivos servem para caracterizar ainda mais a visão de mundo do eu-lírico. Há que se notar que ele os utiliza, na maioria das vezes, de maneira pejorativa: “escuros caminhos”; “escuro claustro”; “ásperos caminhos”.

O poema traz certas palavras carregadas de bastante simbolismo. Faz-se necessário que sejam abordadas algumas para que se tenha noção de quão

intensas são as angústias do eu-lírico em meio aos seus conflitos. O título do poema nos traz um elemento bem sugestivo: a noite. Para os gregos, a noite era filha do caos e mãe do céu e da terra. Ela engendrou também o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano. Entrar na noite é voltar ao indeterminado, onde se misturam ideias negras. No poema, vários elementos reforçam o aspecto obscuro da noite e da vida do eu-lírico: “ásperos caminhos de meu tempo”; “escuras caminhos de cansaço”; “escuro claustro”. Como obscuridade a noite convém à purificação do intelecto. É essa purificação, essa busca por encontrar um equilíbrio entre o mundo exterior e seu mundo interior que move o eu-lírico no decorrer do poema.

O desejo de (re)encontrar-se consigo mesmo é citado nos versos 26 e 27, quando o eu-lírico faz referência ao voo. Nos mitos, principalmente no de Ícaro, e nos sonhos, o voo exprime um desejo de sublimação, de busca de uma harmonia interior, de uma ultrapassagem dos conflitos. O sonho de voos acaba no pesadelo de quedas: expressão simbólica da realidade vivida, dos fracassos reais, consequência inelutável de uma falsa atitude em relação à vida real. “mesmo assim o voo pesa”, o voo, encarado como forma de se libertar das amarras do tempo que o afasta de si mesmo, pesa, pois a própria sociedade faz com que o homem não atinja um estado de harmonia interior. O mundo acaba afastando as pessoas de si mesmas, projetando-as cada vez mais em materialidades. O ser humano não mais encontra refúgio no divino, no superior, mas sim em artificialidades. “O impossível voo em meu corpo sem asas”, notem que o eu-lírico atesta o óbvio: é fisicamente impossível para os seres humanos voar. Com essa observação o ele se apresenta de maneira racional e, de certa maneira, impregnado das ideias daquele tempo que ele abomina.

Faz-se necessário que seja esclarecida a questão da busca por uma identidade. Não é que o eu-lírico não possua uma identidade, tenha-se identidade como “os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa” (FERREIRA, 2000, p. 371). Ele é a representação do homem insatisfeito com aquele tempo. Mas ao passo que o eu-lírico é este, é também outro: o de antes, o da infância bucólica, o dos passos predestinados. Aí o conflito é estabelecido. Então, com duas identidades em conflito, ele acaba criando em si mesmo, de maneira inconsciente, um estado de tensão onde não se identifica nem com uma, nem com outra e, conseqüentemente, está em busca de uma identidade aonde seja satisfeito seu desejo de se encontrar consigo mesmo, isto é, encontrar uma plenitude que seja, ao mesmo tempo, interior e exterior.

A flor difícil de ser encontrada, citada pelo eu-lírico no último verso do poema, não deixa de ter suas relações com a busca da harmonia empreendida pelo ele. Embora cada flor possua, pelo menos secundariamente, um símbolo próprio, nem por isso ela deixa de ser, de maneira geral, símbolo do princípio passivo e das virtudes da alma. A flor identifica-se ao simbolismo da infância. Muitas vezes ela se apresenta como figura arquetípica da alma, como centro espiritual. No poema, a flor pode ser encarada como metáfora da própria alma, do sentimento de pertencimento. Por isso, a busca empreendida pelo eu-lírico à procura dela seria a própria procura de si.

- 1 Triste, triste viver num tempo sem deuses
- 2 num tempo de [uma palavra ileg.]⁷ precárias
- 3 e precários mitos e crenças quebradiças.
- 4 Triste tempo de máquina
- 5 e de lua, e de buzina desvairada,
- 6 túneis e metrô apodrecendo
- 7 o coração de terra da cidade.
- 8 Triste tempo o que vejo da janela
- 9 e da longa rua perdida em bueiros.
- 10 Névoa, névoa. E um silêncio
- 11 tão grande dentro do cego desespero
- 12 que nem sei se é grito ou se é vazio.
- 13 Triste janela, a minha
- 14 e todas as janelas e todos
- 15 aqueles que vêm e que pressentem
- 16 um silêncio maior elaborando [uma palavra ileg.]
- 17 na casca quebradiça deste tempo.
- 18 Ah, malditos esses – malditos os que sabem
- 19 e os que andam e aqueles que vivem lenta, lentamente,
- 20 como quem morre.

Rio, 30 de agosto de 1969
(2012, p. 19).

O eu-lírico, tomado por toda uma energia passiva, olha contemplativo para o mundo além de sua janela e apresenta certo conformismo com o que vê. O conformismo se configura a partir do momento em que ele não toma nenhuma atitude para que a situação em que se encontra a sociedade da qual ele faz parte se altere. O único movimento realizado pelo eu-lírico é o de contemplar o

7. As autoras adotaram a seguinte legenda no caso de impossibilidade de leitura: [uma palavra ileg.], ou seja, entre colchetes indicaram o número de palavras ilegíveis.

mundo novo à sua frente. O novo e desconhecido mundo que o afasta de si. Há que se destacar a referência feita por ele ao tempo, tido como frágil. Um tempo sem deuses. Um tempo de máquinas. Esse “tempo de máquinas” citado no quarto verso pode ser encarado como referência à falta de vida, de calor humano, que circunda a sociedade. Além de poder ser visto, também, como referência à falta de capacidade intelectual da maioria das pessoas que são manipuladas como máquinas por outrem e mantêm suas rotinas de maneira mecânica e repetitiva (sem o mínimo de reflexão sobre o que fazem, como fazem e o motivo pelo qual fazem). O tempo de máquinas seria uma metáfora e se referiria aos seres humanos dessa época. Seres sem vida, seres maquinais. O poema apresenta também grande dose de solidão e melancolia.

Com o fato de o eu-lírico contemplar o mundo da janela, pressupõe-se que ele se encontra em algo como uma prisão, um claustro, um ambiente solitário. É interessante que se note também, o poder imagético do poema. Ao lê-lo, é construída toda a imagem de um homem melancólico em seu apartamento pequeno e solitário que, tendo por cobertor céu em tom cinzento, (i) observa, inerte, as outras pessoas que levam suas vidas rotineiras, (ii) ouve os sons e ruídos da vida urbana e se (iii) entristece cada vez mais por conta do tempo em que vive.

Outro sinal intrigante é que ele não compartilha suas opiniões/pensamentos sobre o estado no qual se encontra o mundo ao redor com mais ninguém, prefere ruminá-las solitariamente. Tal individualidade é marca do homem moderno. Homem que acaba sendo triturado diariamente pela engrenagem social e, conseqüentemente, suas relações interpessoais tornam-se cada vez mais escassas.

Alguns pontos presentes neste poema percorrem grande parte dos outros também produzidos por CFA, tais como: a presença de marcas do ambiente urbano; a forte musicalidade produzida, principalmente por aliterações, assonâncias e repetições de palavras; a impressão de uma identidade fragmentada e ainda em processo de construção e/ou conflito; e também a fuga de uma forma fixa de escrita. Outro intrigante aspecto do poema em questão que merece atenção é sua relação com o escrito por Drummond: “A flor e a náusea”, aspecto este que mais adiante será abordado.

A musicalidade do poema é marcada principalmente (i) pela repetição de algumas palavras, tais como: “tempo” nos versos 1,2,4,8 e 17; “triste” nos versos 1,4,8 e 13; “névoa” no décimo verso; “silêncio”, versos 10 e 16; “janela”, versos 8,13 e 14; “malditos” no décimo oitavo verso; “aqueles” no décimo quinto e décimo nono versos; (ii) por aliterações principalmente nos fonemas /t/ e /s/. As repetições do fonema sibilante /s/ são como o próprio silêncio citado pelo eu-lírico.

Silêncio que, aliás, se confunde com mutismo. O silêncio e o mutismo têm uma significação muito diferente. Aquele é um princípio de abertura à revelação, este o impedimento à revelação. O mutismo marca uma regressão; o silêncio uma progressão. No poema, ambos se confundem. O ato de observar passivamente as transformações pelas quais o mundo está passando pode ser encarado tanto como uma regressão intelectual (pois o eu-lírico acaba sucumbindo ao progresso e perde todo o ânimo para fazer algo, para protestar/reclamar) como um estágio de uma progressão que num momento futuro estará concluída. Em relação às aliterações em /t/, que percorrem o poema em sua quase totalidade, podemos considerá-las como a representação dos ruídos que entravam pela janela do eu-lírico, o encontravam e o incomodavam; (iii) por assonâncias em fonemas como /o/ que podem ser vistas justamente como o aspecto circular que corrobora com o sentido da rotina na vida das pessoas e dá a impressão de que o ciclo mecânico e rotineiro da vida não será partido. Podemos relacionar essa ideia circular que toma conta das pessoas, também, com o estado no qual se encontra o eu-lírico no poema “Curtume” quando ele cita as “pandorgas perdidas”, que fazem referência ao ato repetitivo de fazer sempre o mesmo de forma irreflexiva. E também algumas assonâncias no fonema /i/: “túneis e metrô... / e crenças quebradiças... / e um silêncio...” que intensificam a rapidez como as coisas acontecem na época do eu-lírico, além de nos mostrar a sucessão de ações e de elementos que representam o mundo onde ele vive. As aliterações e assonâncias podem ser vistas justamente como instrumentos anestésicos que causam sonolência nas pessoas citadas pelo poeta na segunda estrofe. A impressão que se tem é que elas, as pessoas, estão enfeitiçadas e em momento algum de sua existência irão questionar o motivo de ser das coisas.

A palavra religião não aparece explicitamente no poema, mas os “mitos e crenças quebradiças”, citados pelo eu-lírico no terceiro verso da primeira estrofe, fazem remeter à falta de religião. Esta palavra vem do latim “religare” e tem o significado de religação. O poeta busca dar uma significação maior à sua vida, isto é, busca atribuir-lhe algum sentido, alguma razão, busca religar-se com algo. É isto que deixa o eu-lírico angustiado: a ausência de um sentido para viver. Ele fala também de como todo esse avanço acaba afetando a cidade e até mesmo as pessoas que nela vivem. Entre toda essa tristeza existe o olhar contemplativo sobre o mundo que o rodeia, onde ele vê os males que afetam a vida na cidade, mas nada pode fazer contra isso, conforme se atesta nos versos 8 e 9 da primeira estrofe onde a impressão que se tem é que o homem que vive nessa sociedade é impotente e vive como que enfeitiçado, pois não percebe as consequências, tidas como negativas

pelo eu-lírico, trazidas pelo avanço tecnológico. A tecnologia é tida aqui como a ação do homem de forma a alterar o mundo natural; afastamento do homem da plenitude da natureza. O ato de alterar o mundo em que vive com túneis e metrô, por exemplo, mostra a insatisfação do homem com algo (a natureza). O eu-lírico é marcado por uma forte carência (ausência) de uma ligação com a plenitude do mundo natural. A janela por onde o eu-lírico olha para o mundo pode ser vista como símbolo de uma receptividade e uma abertura para as influências vindas de fora. Com efeito, existe certa dissociação entre homem e natureza. Ele observa impotente as consequências de seu distanciamento do mundo natural.

Nos últimos versos o eu-lírico amaldiçoa aqueles que “sabem e os que andam e aqueles que vivem lenta, lentamente como quem morre”. Atesta-se aqui certo estado de convivência por parte dessas outras pessoas, isto é, apesar de saber das consequências do mundo novo, elas absorvem que estão em suas individualidades, *não se importam com os efeitos advindos da modernidade (poluição, buzinas etc.) ou mero estado de hipnotismo/feitiço no qual as pessoas se encontram. Estado hipnótico acentuado pela presença de fonemas sibilantes como /s/ e /z/, fonemas que transpassam a ideia de certa sonolência, adormecimento e, por conseguinte, do estado de inconsciência.* O eu-lírico parece possuir uma impotência maior que a das pessoas que vivem na sociedade citada, pois ele não pode efetivamente agir para mudar o quadro, por isso amaldiçoa as pessoas coniventes; ato egoísta do eu-lírico? A ideia é que ele quer que o mundo se altere/volte ao estado natural tão somente para satisfazer uma vontade própria, não geral. No entanto, o evento de transformação das coisas é maior que o eu-lírico. A própria névoa da cidade, citada pelo eu-lírico, pode ser vista, por um lado, como metáfora da poluição causada pelas indústrias (tema também presente no poema “Curtume”), também muito presente nas grandes urbes desde tempos idos. Por outro, pode ser encarada como referência ao indeterminado, a uma fase de transformação: quando as formas não se distinguem ainda, ou quando as formas antigas que estão desaparecendo ainda não foram substituídas por formas novas precisas.

CURTUME

- 1 Nenhum poema libertário
- 2 libera a tarde do gigantesco inútil
- 3 derramado em copos de cinza
- 4 sobre as paredes sujas.

- 5 Nenhum poema inflamado
- 6 desinflamaria o pus da paisagem mutilada
- 7 pelas chaminés vomitando fuligem
- 8 sem parar.

- 9 Nenhum poema possível
10 possibilita a transmutação do nada
11 curvado sobre cada uma das máquinas
12 em toques secos.
- 13 Nenhum poema pirado
14 pararia a voragem estúpida
15 gerando monstros coloridos
16 em papel couché.
- 17 Nenhum poema solto
18 solitaria outra vez, as pandorgas perdidas.
19 preso na gaveta, solto no vento: nenhum poema.
20 nem mesmo este.

25 de março de 1980
(2012, p. 85).

Nesse poema, o eu-lírico passa por um processo de transformação. O próprio título já nos é bastante sugestivo. Curtume é o estabelecimento onde os couros passam pelo processo de curtição para que não apodreçam. Outro elemento presente no poema que nos remete a essa transformação é o papel couché, citado no último verso da quarta estrofe. A palavra couché é o particípio passado do verbo francês *coucher*, que tem a acepção de aplicar uma camada. Nesse sentido, a ideia que se tem é que o eu-lírico aplica sobre si mesmo uma camada de realidade para se proteger dos elementos sem vida e inúteis que o cercam. A impressão que se tem é que o eu-lírico que iniciou este poema não é o mesmo que o findou. Aquele, o do início, apresenta-se como dotado de certa razão, mas no decorrer do poema vai sendo atingido por elementos que contrariam suas expectativas/desejos e logo vai abandonando a razão e se afogando em emoção e melancolia. O poema é composto por cinco quadras. A transformação se dá na no seguinte processo: (i) o eu-lírico tenta encarar o mundo de forma racional, colocando-se em pé de igualdade com o mundo no qual se encontra e mostra-se alheio às transformações que ele sofreu.

Na primeira estrofe, ele fala sobre um poema libertário que agiria em favor da própria tarde e a libertaria da inutilidade em que se encontra. Na segunda, ele fala em inflamar a paisagem mutilada. Quando o tédio consome a paisagem, um poema seria aquilo que a tornaria novamente atrativa, mas não neste tempo. O tempo é de completa falta de poesia. Se o poema fosse um jogo de cartas entre o eu-lírico e o mundo, a terceira estrofe seria a última cartada daquele. Neste tempo, para dar sentido as coisas nenhum poema, por mais possível que fosse,

serviria. Veja: em momento algum ele se preocupa com as consequências de todo esse ambiente para com ele, mas sim, com a tarde, com a paisagem, com a falta de sentido do nada. A ideia que se tem é que, dotado de certo conhecimento, ele se comporta de forma alheia a tudo. Ele não sofre, contempla. Em “Querem acabar comigo”, crônica publicada no jornal O Estado de São Paulo, Caio Fernando diz o seguinte: “Escrevo geralmente aos domingos, ou às segundas de manhã. Mas desde a quinta ou sexta-feira começo a sofrer vagamente. Por que ano muito – digamos – espantado com o mundo, daquele jeito que só dá vontade de olhar para ele (às vezes nem isso), sem nenhum comentário à fazer.” Confissão que corrobora com a ideia presente, não só neste poema, mas nos outros três acima, de contemplação; (ii) o mundo repleto de máquinas e transformações é de um tamanho abismal em relação ao eu-lírico. Este, ao olhá-lo, é como se se deparasse com um abismo grande demais. O eu-lírico fica desconcertado, incomodado, afetado. É instalado um estado de aflição. Nenhum tipo de poema serve para dar sentido às coisas, isso é desesperador. O eu-lírico é como se também ficasse desesperado. A quarta quadra do poema destoa um pouco das últimas três. Ele fala dessa estúpida voragem que gera monstros em papel couché. Quem seriam esses monstros? As próprias pessoas que um dia já passaram por esse processo de desequilíbrio no qual se encontra o eu-lírico. Ele é um desses monstros gerados por essa coisa que tudo consome estupidamente. Mas o que está sendo consumido? Talvez o mundo natural; talvez o sentido das coisas; talvez até a ligação entre o homem e a(s) divindade(s). Fato é que o eu-lírico já é outro.

Parafraseando Clarice Lispector em *A descoberta do mundo* (1984), que perdeu algo importante e se fez aquela famosa pergunta: “se eu fosse eu?” e encontra-se constrangida, pois a mentira em que se acomodara foi removida do lugar onde se acomodara. É assim que o eu-lírico aqui parece se sentir frente ao mundo: constrangido e desacomodado; (iii) a transformação se consuma. O eu-lírico já não é o mesmo esperançoso do início do poema. Agora aceita a realidade que o cerca e é tomado por um espírito de derrotismo, tanto que reconhece a inutilidade de qualquer poema para resolver as contrariedades que afetam o eu-lírico. Ele torna-se um homem sem poesia. Um homem mecanizado, como todos os outros daquele tempo. O eu-lírico passa por mudanças simultâneas: de um lado ele faz em si mesmo uma transformação para que não sucumba ao mundo que o cerca, de outro sofre de maneira simultânea uma mudança impositiva e arbitrária que o próprio mundo, por ter avançado tanto e tão rapidamente, faz nele. O último verso deste poema, com todo esse desprezo cru e natural, possui muita relação

com o poema “Nunca fui estaca nem porto” escrito em 1969, cuja autoria também cabe à CFA. Seus últimos versos são: “Mas vire a página, que isso não / tem nenhuma importância”. Depois de versar sobre sua incapacidade de ser ponto de conforto para alguém o eu-lírico, de maneira bem natural, simplesmente reconhece a inutilidade dos versos e manda o leitor seguir com sua leitura.

É importante ressaltar sua descrença em relação ao mundo e toda sua desesperança, pois nem mesmo os poemas, pontes que, de acordo com Octávio Paz em *O Arco e a Lira* (2012), ligam os homens à poesia, servem para aliviar os tormentos que recaem sobre o eu-lírico. Tormentos trazidos pelo estado dissociado em que o mundo se encontra, onde o homem vive em constante desarmonia com a natureza. Pela transformação sofrida pelo eu-lírico é criado um aspecto circular no poema demarcado pela transição entre razão-emoção-razão. Tal aspecto serve como referência para o estado rotineiro que toma conta do homem da sociedade onde o eu-lírico habita. Como o eu-lírico agora faz parte desse mundo circular, ele perde aquela certa superioridade que olha de maneira contemplativa, aquela posição de homem alheio. Ele agora faz realmente parte do mundo, um mundo que causa um sentimento de aversão constante. A figura das pandorgas, citadas no último estrofe, faz referência aos cidadãos dessa sociedade, homens que vivem nesse ambiente “mutilado”, onde a tarde é um “gigantesco inútil”, pois estes não questionam o ambiente em que se encontram. Apenas repetem suas ações mecanicamente, sem pensamento próprio; Elas são a própria representação do inconsciente coletivo. No lado fonológico, vejo que dois aspectos merecem destaque. (i) aliterações de fonemas nasais. Tal fenômeno, provocado pela forte presença de fonemas como /n/ e /m/, além de acentuar o aspecto musical do poema, tem como efeito simular o som daquele tempo. Um som meio que hipnótico e anestesiante que priva o homem de sua consciência e o faz agir de maneira impensada e mecânica; (ii) a presença de muitos fonemas oclusivos. Fonemas onde a passagem do ar é totalmente obstruída, são também representação de um processo dividido em três partes, que podemos, à grosso modo, assim explicitar: o ar ao sair dos pulmões, percorre o caminho natural na produção de qualquer som; ao chegar no trato vocal encontra a saída obstruída, é modelado e logo depois é liberado para a produção efetiva do som. Tais fonemas podem, sem nenhum exagero, serem vistos como referência ao processo de transformação pelo qual passa o eu-lírico. No poema encontram-se algumas aliterações em fonemas oclusivos, tais como: /t/, /d/, /p/, /k/.

STONE SONG

- 1 Eu gosto de olhar as pedras
- 2 que nunca saem dali.
- 3 Não desejam nem almejam
- 4 ser jamais o que não são.
- 5 O ser das pedras que vejo
- 6 é só ser completamente.
- 7 Eu quero ser como as pedras
- 8 que nunca saem dali.
- 9 Mesmo que a pedra não voe,
- 10 quem saberá de seus sonhos?
- 11 Os sonhos não são desejos,
- 12 os sonhos sabem ser sonhos.
- 13 Eu quero ser como as pedras
- 14 e nunca sair daqui.
- 15 Sempre estar, completamente,
- 16 onde estiver o meu ser.

Porto Alegre, 1996
(2012, p. 176).

Traduzindo para o português, Stone Song vem a ter o significado de “canção da pedra”. Simplicidade, conformidade, conforto, desejo: estas palavras traduzem bem a ideia do poema em questão. Derradeiro poema organizado na década de 1990, este deve ter sido, muito provavelmente, o último a ser escrito por CFA. Não se pode ter plena certeza, pois existem ainda os poemas cuja data não se pode definir. No entanto, a temática do poema parece significar o último desejo de alguém. CFA morreu em fevereiro de 1996, mesmo ano em que o poema foi escrito, vítima do famigerado vírus HIV. A figura da pedra no poema é completa em si. Totalmente o oposto do eu-lírico que em grande parte dos poemas anteriores do livro alimenta um desejo de ser completo, de ter de ser útil para alguém. Nos primeiros versos vemos que é construída novamente a imagem daquele que olha admirado/contemplativo para algo, questão muito marcante da poética de Abreu. É interessante a questão do eu-lírico desejar ser como as pedras, pois é uma ideia paradoxal. Como ele deseja ser como as pedras, se as pedras nada desejam? O próprio ato de colocar no papel essa intenção já mostra que seu desejo não será realizado. O atestado de homem distante da plenitude das pedras e da natureza se dá no simples ato de alimentar um desejo. Vale lembrar que em *O arco e a lira* (1956), de Octávio Paz, é colocada a questão das palavras como marca de nossa humanidade. Segundo o autor, se atingíssemos um grau de elevação superior, não existiria necessidade de se utilizar de palavras para a comunicação,

pois nós seríamos o todo, seríamos plenos em nós mesmos. Trazendo esta ideia para cá, o ato de querer alguma coisa já distancia o eu-lírico de um estado pleno de espírito, pois uma vez nele, não existiriam razões para nada querer. Os versos cinco e seis nos remetem a falta de transcendência muito presente na poética de Alberto Caeiro. Não importa algum motivo para a pedra ser o que é, muito menos um sentido maior para ela, é como se guardasse em sua plenitude todos os segredos do mundo. “É só ser completamente”. A questão posta pelo eu lírico com certa oposição ao seu desejo “mesmo que a pedra não voe...” mostra que ele ainda está ligado à vontades próprias. Essa questão do voar é muito presente nas poesias de CFA. Pode ser vista, não só como o desejo de ser livre, mas também de ter um lugar para pousar. O eu-lírico carece de um lugar para se encontrar, tanto que deseja ser como as pedras, pois não teria lugar nenhum para ir e, consequentemente, haveria de se encontrar. A questão de comparar os sonhos com desejos faz lembrar o livro *O Alquimista* (2012), de Paulo Coelho, onde um certo mercador de cristais tem o sonho de ir a Meca, mas tem medo de realizá-lo. A consumação de um sonho para ele significaria a própria morte. Relacionando os textos, é como se o sonho para ambos – mercador de cristais e eu-lírico – fosse o combustível para a vida. Desejos são coisas que carecem de ser imediatamente realizadas. Por outro lado, os sonhos são mais longínquos e trazem consigo uma carga de paciência muito maior. A liberdade é almejada por quem deseja mudar de um estado presente para um futuro. É um pensamento de alguém que se admite em um estado indesejável. As pedras não voam, pois elas são o próprio mundo, não há por que elas voarem. Elas fazem parte do ritmo harmonioso que move o mundo. A reiteração do verso “Eu quero ser como as pedras”, que nos remete à obstinação, ao imediatismo do mundo moderno, somada com as aliterações de fonemas sibilantes e nasais, embalam a canção da pedra, que soa melancolicamente.

Retomando a questão da morte em CFA, temos a questão do “ser como as pedras”, que pode ser encarado também como desejo de se regenerar. Sem dúvida, não será um acaso a pedra filosfal do simbolismo alquímico constituir o instrumento da regeneração. A pedra, que é o elixir de vida e que, segundo Raymond Lulle, regenera as plantas, é o símbolo da regeneração da alma pela graça divina, de sua redenção. Alguns textos de Abreu trazem referência a essa derradeira fase de sua vida. Como exemplo, podemos citar três crônicas: “Primeira carta para além do muro”, “Última carta para além do muro” e “Sim, que este seja o porto”. As duas primeiras publicadas em 1994 pelo jornal O Estado de São Paulo e a última publicada, também em 1994, pelo jornal Zero Hora. Nelas, ele mostra como foi lidar com a notícia de estar com Aids e, também, como os

amigos e família vão até ele e se mostram presentes e solícitos. A regeneração vai se dando a partir da religação de alguns laços afetivos e tem como parte do processo o desejo expresso no poema em questão. O “ser como as pedras” é o desejo de retornar à unidade. Segundo as ideias de Friedrich Schiller, a natureza é aquilo que faz o homem harmônico consigo mesmo. CFA deseja ser parte da própria natureza e, conseqüentemente, estar uno consigo e com o mundo. Depreendemos do já citado livro do pensador alemão que “o ingênuo” se caracteriza por ser instintivo e “o sentimental” por ser reflexivo. “O poeta, digo, ou é a natureza ou *a buscará*. No primeiro caso, constitui-se como o poeta ingênuo; no segundo, o poeta sentimental” (SCHILLER, 1991, p. 60). “Stone Song” é um dos poemas mais misteriosos de Caio Fernando. Em muitos dos poemas publicados em 2012, percebemos um eu-lírico que sofre com o mundo em que vive. Sofre no sentido de não se sentir parte do meio. Deslocamento, essa é a palavra que define o estado dele em muitos poemas. Um dos fatores que contribuem para que o poema em questão seja considerado um dos mais misteriosos/sentimentais é a ambição/inveja que toma conta do eu-lírico por olhar as pedras. Elas, como representantes da natureza, seguem uma lei própria. Alheias a tudo e a todos. As pedras não sofrem com as transformações realizadas no mundo. Elas fazem, e sempre farão, parte da unidade primeira. Tal busca faz com que, nas palavras de Schiller, CFA seja tido/encarado como um poeta sentimental. “Nosso sentimento pela natureza assemelha-se à sensação do doente em relação à saúde” (SCHILLER, 1991, p. 56). Essa frase do pensador alemão é aplicável de maneira coerente à temática do poema. A transmutação do eu em pedra é a passagem da doença à saúde, da tormenta à calmaria, do não-ser ao ser.

Referências

ABREU, Caio Fernando. *O melhor de Caio Fernando Abreu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

_____. *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*. (Org.) Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva. Rio de Janeiro: Record, 2012.

ALSELMÍ André Luiz. *A (des)pretensa arte de escrever cartas: Caio Fernando Abreu e a escrita de si*. Itinerários – Revista de Literatura / UNESP. Araquara, n. 42, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Colaboração de André Barbault... [et al.]. Coord. Carlos Sussekind; Trad. Vera da Costa e Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

CÍCERO, Antônio. *Poesia e Filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Poesia e Filosofia*. In: NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Caste-

llões de (Org.). *Literatura e Filosofia: Diálogos*. Juiz de Fora: Editora UFJF, Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2004. p. 11-28.

COELHO, Paulo. *O Alquimista*. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREUD, Sigmund. *Luto e Melancolia*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2014.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, Sons, Ritmos*. São Paulo: Ática, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: Poesia*. São Paulo: Cultrix, 2012.

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RIBEIRO, Kaio Victor dos Santos. *Aspectos da poesia de Caio Fernando Abreu*. Travessias Interativas (Revista de Letras da UFS). São Cristóvão, v. 13, 2017.

SCHILLER, Friedrich. *Poesia ingênua e sentimental*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

PÉTREA COLHEITA: A POÉTICA DA MEMÓRIA EM MANOEL CARDOSO

PÉTREA COLHEITA: THE POETICS OF MEMORY IN MANOEL CARDOSO

Jânio Vieira dos SANTOS¹

Manoel Cardoso é poeta, contista, romancista, folclorista e um exímio pesquisador dos costumes do povo simples. Natural de Nossa Senhora das Dores, SE. Vive atualmente em São Paulo, onde desempenha atividades educacionais com grupos de jovens. Sua recente obra de poesia, *Pétrea Colheita*, foi publicada pela editora Netebooks, em 2016, onde o autor imerge na sensibilidade humana, apresentando uma poesia singela, fluida e ao mesmo tempo bastante profunda. Nesse livro o autor divide os poemas em quatro partes.

A primeira parte, “*Prooemium*”, reúne XXXV poemas que resgatam elementos de sua infância, como a culinária, objetos e o cenário geográfico de sua terra. Além disso, apresenta as seguintes características: a inconstância, as questões existenciais, a amizade; fatores que se incorporam à travessias humana. Ainda nessa parte, há uma junção da galáxia com o plano existencial. O toque sutil e ao mesmo tempo perspicaz do poeta impõe uma angústia, um desconforto em saber que se vive sem perceber o quanto bem se vive, deixando ao tempo e à memória algumas marcas. Em um dos poemas apresentados nessa seleção, percebe-se essa impressão no seguinte trecho: “não há tempo a perder, o momento / que passa não retorna jamais” (p. 25). São apresentados fatos que fazem o poeta retomar a vida, com saudades. Ainda é percebido, na primeira parte, o quão religioso é o poeta, fato que o marca e o deixa perceptivo, sensível, em toda a obra. É notável em outros versos a seguinte passagem: “[...] Temo mais ainda / não atingir o outro lado do horizonte / onde o mistério se esconde e me espera” (p. 43). Em todos os casos o poeta faz o homem reviver, buscar uma característica para sua própria definição, sua própria história. Nesse conjunto o poeta assemelha-se um pouco a Guimarães Rosa, no seu caracterizar a vida simples; ao universo como definição de algo maior, fundamental e pouco conhecido.

Na segunda parte, “*Mutatio tempus*”, há um arranjo de XLI poemas, onde o poeta ainda retoma suas memórias para definir-se em meio à transitoriedade da vida. O autor recorre a elementos vividos ao longo de sua jornada: a saudade que sente do pai, da mãe, de seu cachorro... E isso, sentido por meio dos momentos de solidão que o fazem refletir sobre as escolhas feitas durante o tempo vivido. O

1. Graduando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/São Cristóvão). Email: janio.vieira16@gmail.com.

tempo, que é tão explorado nessa parte, parece assemelhar-se a uma nave em que o autor embarca e retoma sua infância no seu povoado Taborda; nas roças, nas construções de taperas, perto do povo acolhedor e simples. Como se isso fosse o combustível que fizesse o poeta valorizar o vivido, e que também o faz lamentar-se com a realidade que apresenta a extinção desse mundo. Pelo que nos diz o poeta, é como se o homem não se sensibilizasse com a natureza, não se aproximasse do valor à vida, levando o leitor a uma reflexão. O poeta é alguém que busca o simples através da memória; mostra-se saudoso e significando o viver presente de acordo com sua trajetória. Logo nos primeiros poemas temos essa transição a outro tempo, a outro lugar. Do meio para o fim dessa parte, sente-se a reflexão que o poeta faz como forma de se identificar existencialmente.

Na terceira parte, “*Spatium interpositum*”, composta por XXVII poemas, nota-se a saudade em estágio maior. O poeta reflete seu estar no mundo, sua passagem e as coisas e pessoas que se foram, deixando em si as lembranças como único presente daquilo que o fez tão bem. Em um dos poemas desse conjunto, o poeta diz: “somente fumo e cinza / restou desse tempo de quase alicerçada feição / no querer bem paterno e no contraponto filial... / perdido, perdido no tempo, sempiternamente...” (p. 137). Percebe-se que o eu lírico quase que compreende sua história, mas sente uma ausência do que vivenciou e que ficou perdido. É marcada nessa III parte a fraternidade além do ciclo familiar. São apresentados textos que causam reflexão, seja pela apresentação da perenidade dos momentos, do cultivo daquilo que fica de bom na memória; seja sentindo a lembrança de algum lugar ou de amizades, agora ausentes. Os títulos de alguns poemas vão apresentando a efemeridade do ser humano, contrapondo com a permanência de lembranças. O poeta sente o tempo levar-lhe ao fim do caminho, e de forma tão lúcida que se sente os poemas arrancarem a razão, a angústia do vivido, nos próprios textos. Como nos versos: “Ao longo da estrada / vou me despindo / de tão poucos bens / os seres que amava / mais do que a mim próprio” (p. 136). A sensação sentida nessa parte remete a uma crítica ao homem que se preocupa com insignificâncias e mal percebe o tempo passar, ao valor que se deva dar ao que realmente importa às pessoas que se ama e que partem dessa vida. “Até o canto que fluía forte / do fio de nossa garganta, esboroou-se / em pleno deserto de nossa travessia” (p. 141). Esses versos mostram que o homem está sujeito às oscilações da vida, à perda, à quebra da normalidade. E no fim ele fecha com um poema que apresenta o seguinte: “nada mais tenho, nada mais quero / a não ser entoar meu canto de entardecer / bendizendo os que me foram anjos / os que me ensinaram a chorar ou a sorrir” (p. 152).

A última parte, “*Conficere complexionem*”, composta com XXXI poemas, apresenta uma consonância com a realidade e faz uso de sua memória para apresentar ao leitor uma época que foi vivenciada e que ele quer reconstruir, trazendo para a obra uma junção do subjetivo com o real. É sentida uma forte presença da religiosidade, do espírito sensível do poeta às coisas maiores, nesse caso o próprio universo. Sente-se, quase no fim, uma retomada da própria obra, quando o poeta apresenta suas lembranças de forma memorialista e saudosa, levando seu pequeno povoado Taborda e suas marcas existenciais a outro meio tão maior e significativo quanto suas memórias.

Cardoso tenta a todo instante pintar o homem e o mundo com as cores de sua sensibilidade; reconhecendo-se, o poeta reconhece o próprio mundo. Como se esse conhecimento partisse primeiro do eu de cada indivíduo para a exterioridade. E a obra, além de possuir caráter existencial, memorialista, crítico e religioso, apresenta as diferentes visões que o ser humano tem sobre a vida, sobre seus semelhantes, os bichos e a si mesmo. O poeta busca um significado não só para a existência, mas também para sensibilizá-lo e eternizá-lo na memória, ao refletir sobre tudo que é marcante em vida. Como o próprio diz: “Dói-me ficar longe de tantos que amei / atemoriza-me cair, inesperadamente, e nunca mais / abrir os olhos.” (p. 192).

O contar da poesia de Cardoso é pontual, reflexivo, diria que um aprendizado à vida... a uma vida de *Pétrea Colheita*.

Referência

CARDOSO, Manoel. *Pétrea Colheita*. 1. ed. São José dos Campos, SP: Netebooks, 2016.