



ISSN 1982-3916

Ano 15, v. 34, nº 1

jul-dez 2021

*Letramentos
críticos, questões
pós-coloniais e
sexuais*



ISSN 1982-3916
Ano 15, v 34, nº 1, jul-dez 2021

Letramentos críticos, questões pós-coloniais e sexuais

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Professor Alberto Carvalho



GEPIADDE
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades Diferenças e
Desigualdades na Educação

Letramentos críticos, questões pós-coloniais e sexuais

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes – UFS/CNPq (Editor-Chefe)
Profa. Dra. Edineia Tavares Lopes – UFS (Editora-Adjunta)
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo – UFS
Profa. Dra. Maria Batista Lima – UFS

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Prof. Dr. Antônio Pedro Costa, Universidade de Aveiro
Prof. Dr. Armando Gens, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Profa. Dra. Edwiges Zaccur, Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Elizeu Clementino, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro
Profa. Dra. Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF/UnB
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana
Profa. Dra. María Antonia González, Instituto Cubano de Investigación Cultural
Profa. Dra. Marise de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Frank Nilton Marcon, Universidade Federal de Sergipe
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros
Profa. Dra. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Universidade Federal Sergipe
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule
Profa. Dra. Rosa Gens, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Eduardo Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

R454

Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 15, V. 34, n°. 01, jul.-dez. de 2021.
Carlos Magno Gomes, organizador deste volume.
– Dados Eletrônicos – Itabaiana: GEPIADDE, 2007.
ISSN 1982-3916
Semestral
Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader
Modo de Acesso: World Wide Web
<<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades>>
1. Identidades e diferenças. 2. educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História.
I. GEPIADDE

CDU 572(05)

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Carlos Magno Gomes	

Letramentos literários

INVESTIGADORES LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA LITERATURA POLICIAL	13
Melina de Paulo, Fani Miranda Tabak	
O ENSINO DA LITERATURA MODERNISTA POR MEIO DE CANÇÕES	33
Ruan Carlos Teles de Araujo	
LETRAMENTO LITERÁRIO PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE APLICABILIDADE COM POESIA SURDA	45
Taísa Aparecida Carvalho Sales, Clarice Lottermann	
LITERATURA SURDA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	59
Helen Cristine Alves Rocha	
LITERATURA EM MOVIMENTO E A (TRANS)FORMAÇÃO DE LEITORES/AS	73
Elisabeth Silva de Almeida Amorim	
ALICE RUIZ E O FEMINISMO: A POESIA NA SALA DE AULA	87
Marivaldo Omena Batista, Renata Junqueira de Souza	

Abordagens pós-coloniais

A VOZ INAUDÍVEL DE PONCIÁ VICÊNCIO: LITERATURA NEGRA E TRADIÇÃO	99
Tatiara Pinto	
REMEMORAÇÕES E ESCRIVIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PONCIÁ VICÊNCIO	113
Simone dos Santos Pinto de Assumpção Vieira	
AMEFRICANIDADES: MEMÓRIAS E ESCRITAS DE MULHERES NEGRAS	123
Júlia Dias da Silva	
RESISTÊNCIA E LUTA EM <i>A MORTE DO VELHO KIPACAÇA</i>	133
Marcos Antonio de Oliveira, Verônica Maria de Araújo Pontes	
DAS FRANJAS DA OBRA AOS SENTIDOS DO TEXTO: AS NARRATIVAS DE PEPETELA	147
Jeferson Rodrigues dos Santos	
NARRATIVAS CONTRACOLONIAS EM O CRIME DO CAIS DO VALONGO	161
Iasmin Rocha da Luz Araruna de Oliveira	
O CORPO COLONIAL: BATISMOS E INDIGÊNCIAS	175
Teresa Beatriz Azambuya Cibotari	

Sexualidades e estudos queer

VIOÊNCIA DE GÊNERO NA OBRA <i>TAL BRAZIL, QUEER ROMANCE</i>, DE ANTÔNIO DE PÁDUA Simião Mendes Júnior	185
UMA ANÁLISE DE RÚTILO NADA SOB A PERSPECTIVA <i>QUEER</i> Rita de Kássia de Aquino Gomes, Rosanne Bezerra de Araújo	195
TRADUÇÃO <i>QUEER</i>: VISIBILIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA Felipe Duarte Pinheiro	207
POÉTICA DAS SEXUALIDADES DISSIDENTES EM ARARIPE COUTINHO Jaime Santana Neto, Paulo César Souza Garcia	223
"RECEITAS PARA INSATISFAÇÃO ETERNA": IDENTIDADE E SEXUALIDADE EM ANGELA CARTER E ALICE MUNRO Alita Fonseca Balbi	233
INTERFACES ENTRE JUVENTUDE, SEXUALIDADE FEMININA E AUTOCUIDADO NO SERIADO "SEX EDUCATION" Luana Alcantara Fialho, Juliana Vieira Sampaio	243



APRESENTAÇÃO

Letramentos críticos, questões pós-coloniais e sexuais

Carlos Magno Gomes¹

O Gepiadde traz a público o volume 34, número 1, da Revista Fórum Identidades, referente ao segundo semestre, jul-dez de 2021. Esta edição é composta por volume com três seções temáticas LETRAMENTOS LITERÁRIOS, ABORDAGENS PÓS-COLONIAIS E SEXUALIDADES E ESTUDOS *QUEER*. Na primeira, **Letramentos literários**, abrimos espaço para o debate acerca das possibilidades de letramentos escolares, fazendo reflexões acerca de quais estratégias poderemos usar para uma prática eficiente de leitura do texto literário. Há opções de práticas com textos de suspense, por canções, por abordagens feministas, entre outras. Nessa mesma seção, teremos duas discussões sobre como devemos preparar as práticas de leitura do texto literário para surdos seguindo os parâmetros da cultura surda e da Libras. Essas abordagens ampliam o leque de atuação dos professores que trabalham com ensino de literatura.

Na segunda seção temática: **Abordagens pós-coloniais**, as pesquisas se voltam tanto para textos de escritores/as africanos/as como também produções afro-brasileiras, investigando o quanto a literatura revisa as estratégias de colonização. Em particular, há um debate sobre a obra de Conceição Evaristo que reforça o quanto seus questionamentos acerca de uma escrivência parte de um projeto de resistência artística e política. Pelo prisma pós-colonial, há releituras de escritores de Angola como Pepetela e Boaventura Cardoso além de estudos sobre escritoras portuguesas e brasileiras da contemporaneidade que questionam o projeto de colonização de seu país.

Na terceira seção: **Sexualidades e estudos *queer***, os/as pesquisadores/as se propõem a debater sobre as fronteiras entre a heterossexualidade e as diferentes manifestações da homossexualidade masculina e feminina. Há artigos voltados para a representação lésbica e gay, a partir do lugar estético que contribui para o fortalecimento dessas abordagens que descentram valores heteronormativos. Há estudos sobre escritores pouco conhecidos como Antônio de Pádua, da

¹ Organizador deste volume. Pesquisador da pós-graduação da UFS/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>. E-mail: calmag@bol.com.br.

Paraíba, e Araripe Coutinho, Sergipe, que trabalham os descentramentos sexuais, tomando como base o questionamento da heterossexualidade. Seguindo uma abordagem pelos estudos *queer*, temos análise das personagens da ficção de Hilda Hilst e análise das traduções do mangá *Houseki no kuni*, para as línguas espanhola e alemã a partir da não binariedade das personagens. Além dessas questões de gênero, há a preocupação com a forma como Angela Carter e Alice Munro descentram os padrões identitários sexo/gênero de suas personagens femininas.

Na primeira seção, sobre **Letramentos literários**, em INVESTIGADORES LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA LITERATURA POLICIAL, **Melina de Paulo** e **Fani Miranda Tabak** trazem a público uma prática de leitura interventiva, e exploram o gênero policial para formar leitora no ensino. Elas articulam conceitos da teoria da recepção propostos por Iser e Jauss para desenvolver uma prática em que o/a leitor/a passe a construir o sentido do texto pelas pistas que ele vai testando em sua empreitada. A proposta apresenta seis etapas para que o sujeito leitor articule sentidos do texto a partir de uma experiência colaborativa. No segundo texto, em O ENSINO DA LITERATURA MODERNISTA POR MEIO DE CANÇÕES, **Ruan Carlos Teles de Araujo** apresenta uma proposta de unidade didática para o ensino de literatura para o ensino médio, destacando a importância das canções, como gêneros literários, por trazerem traços culturais e estéticos que exploram aspectos modernistas no Brasil e em Portugal.

Em seguida, há o debate em torno da leitura para surdos, em LETRAMENTO LITERÁRIO PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE APLICABILIDADE COM POESIA SURDA, **Táisa Aparecida Carvalho Sales** e **Clarice Lottermann** trazem reflexões que oportunizam às crianças surdas o direito a entender o texto literário por sua especificidade estética. As autoras exploram os sentidos estéticos e culturais do poema “mudinho”, de Edvaldo Santos, mais conhecido como Edinho poesia. Esse poema é composto por elementos próprios da cultura surda e o protagonismo de um poeta surdo que brinca em fazer rimas por meio de sua marca identitária. Logo depois, em LITERATURA SURDA: UMA ANÁLISE CRÍTICA, **Helen Cristine Alves Rocha**, continua o debate em torno da recepção do texto literário feita por surdos a partir de um novo termo “Sinalitura”, visto que se trata de uma prática que envolve o conhecimento de Libras e capacidade criativa de uso do campo visual da recepção de uma obra. As autoras exploram pesquisa de dois nomes que são referência na área Lodenir Karnopp e Cláudio Mourão para defender que “a literatura de/para surdo deve ser visualmente entendível para que ele a frua de forma autônoma”.

Na continuidade acerca dos letramentos, em LITERATURA EM MOVIMENTO E A (TRANS)FORMAÇÃO DE LEITORES/AS, **Elisabeth Silva**

de Almeida Amorim aborda a mudança nas práticas de letramentos literários, levando em conta o uso das tecnologias digitais. Esta pesquisa explora elementos da intersemiótica para analisar o quanto o texto literário articula diferentes linguagens quando divulgado em plataformas digitais, demandando um leitor capaz de inter-relacionar os novos sentidos que essas linguagens agregam ao texto literário. Por último, em *ALICE RUIZ E O FEMINISMO: A POESIA NA SALA DE AULA*, **Marivaldo Omena Batista** propõe uma reflexão sobre o projeto estético de Alice Ruiz a partir das contribuições do feminismo, proporcionando discussões em torno da recepção do texto lírico, por suas especificidades estéticas, e das diversas temáticas de suas letras, que pregam o protagonismo feminino e a luta pelos direitos da mulher.

Na segunda seção, sobre **Abordagens pós-coloniais**, em *A VOZ INAUDÍVEL DE PONCIÁ VICÊNCIO: POR UMA LITERATURA NEGRA*, **Tatiara Pinto** tece considerações sobre o romance de Conceição Evaristo, explorando algumas questões sociais, de gênero, raça, violência, autoausência, em diálogo com a noção de literatura negra. O texto está preocupado na forma como Evaristo compõe os diferentes espaços em sua escrita como o do nomear e do autodefinir-se braços de um corpo-literário, que rompe os espaços do silêncio para alcançar o espaço da representatividade na literatura brasileira. Ainda sobre essa estratégia de resistência, em *REMEMORAÇÕES E ESCRIVIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PONCIÁ VICÊNCIO*, **Simone dos Santos Pinto de Assumpção Vieira** retoma o debate em torno de Conceição Evaristo para destacar o quanto sua rememoração na escrita é marcada pela homenagem às suas memórias ancestrais, reforçando o lugar de fala da protagonista como o de resistência desses valores ancestrais.

Na continuação do debate, em *AMEFRICANIDADES: MEMÓRIAS E ESCRITAS DE MULHERES NEGRAS*, **Júlia Dias da Silva** articula os conceitos de memória e história como elementos indispensáveis para entendermos a produção literária de mulheres afrodiáspóricas. A africanidade está presente no protagonismo dessas escritoras em subverter discursos branco-hegemônicos. A partir da leitura de *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, e *Jonatás y Manuela*, de Luz Argentina Chiriboga, a pesquisadora identifica uma literatura de vivências e trânsitos que reforça o lugar de resistência da mulher negra nas Américas. Logo em seguida, em *RESISTÊNCIA E LUTA EM A MORTE DO VELHO KIPACAÇA*, **Marcos Antonio de Oliveira** e **Verônica Maria de Araújo Pontes** analisam a importância das tradições culturais na literatura angolana de Boaventura Cardoso, associando o contexto da obra citada com as lendas brasileiras, como o Caipora e o Curupira. A força da oralidade nessa produção reforça a importância da contribuição das tradições para a formação da identidade cultural

do angolano. Ainda na perspectiva da literatura angolana, em *DAS FRANJAS DA OBRA AOS SENTIDOS DO TEXTO: AS NARRATIVAS DE PEPETE-LA*, **Jeferson Rodrigues dos Santos** analisa as estratégias discursivas e textuais presentes de Pepetela a partir da noção de “paratexto autoral”, de Gérard Genette (2009), articulando como os elementos título e dedicatória estão relacionados ao espaço da criação. Assim, esse estudo analisa como os narradores e as geografias espaciais estão articuladas no entrecruzamentos dos paratextos autorais.

Passando para um olhar pós-colonial do negro na literatura brasileira, em *NARRATIVAS CONTRACOLONIALISTAS EM O CRIME DO CAIS DO VALONGO*, **Iasmin Rocha da Luz Araruna de Oliveira** analisa como Eliana Alves Cruz retoma a memória da história negra, partindo do lugar de fala dos próprios negros, deslocando os focos de silenciamento para dar visibilidade à representatividade de um povo resistente e lutador. Sua perspectiva questiona os apagamentos históricos e epistêmicos, propondo uma narrativa da história que rompe com a ideia do negro como o outro. Logo depois, em *O CORPO COLONIAL: BATISMOS E INDIGÊNCIAS*, **Teresa Beatriz Azambuya Cibatari** retoma a discussão dos silenciamentos na História sobre o passado português a partir da leitura do romance *Caderno de Memórias Coloniais* (2009), de Isabela Figueiredo, para identificar estratégias estéticas que elaboram simbolicamente a emancipação feminina e a insurgência relacionada ao contexto colonial.

Na terceira seção **Sexualidades e estudos queer**, em *VIOÊNCIA DE GÊNERO NA OBRA TAL BRAZIL, QUEER ROMANCE*, **Simião Mendes Júnior** analisa a violência e a colonialidade de gênero no contexto de Brasil-colônia através da obra de Antônio de Pádua, partindo das perspectivas da metaficção historiográfica e dos estudos de gênero a fim de identificar marcas e valores sociais em torno da representação da mulher e do sujeito gay na colônia. Ainda pelos estudos *queer*, em *UMA ANÁLISE DE RÚTILO NADA SOB A PERSPECTIVA QUEER*, **Rita de Kássia de Aquino Gomes e Rosanne Bezerra de Araújo** investigam a condição relacional dos personagens Lucius e Lucas, da *Rútilo Nada* (1993), de Hilda Hilst a partir do debate em torno do regime heterossexual no qual esses personagens são asfixiados por valores hegemônicos quanto às suas sexualidades.

Na continuação do debate sobre a sexualidade, em *TRADUÇÃO QUEER: VISIBILIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA*, **Felipe Duarte Pinheiro** faz uma análise comparativa das traduções espanhola e alemã do mangá *Houseki no kuni*, cujas personagens não têm um gênero especificado. Sua abordagem analisa as estratégias tradutórias empregadas para lidar com a não binariedade das personagens, apesar das divergências de gênero no campo linguístico, essas traduções trazem estratégias bem-sucedidas em visibilizar a não

binariedade das personagens. Por esse mesmo prisma, em **POÉTICA DAS SEXUALIDADES DISSIDENTES EM ARARIPE COUTINHO**, **Jaime Santana Neto** e **Paulo César Souza Garcia** investigam como as sexualidades dissidentes são representadas na obra de Araripe Coutinho, debruçando-se sobre a forma como as linguagens do cotidiano são exploradas para repensar as relações afetivas como signos poéticos dessa dissidência.

Fechando essa seção temos dois textos que retomam produções estrangeiras que abordam questões de sexo/gênero. Em **IDENTIDADE E SEXUALIDADE EM ANGELA CARTER E ALICE MUNRO**, **Alita Fonseca Balbi** analisa como as sexualidades são representadas nas obras das duas escritoras. Enquanto a ficção de Munro privilegia um olhar realista, a de Carter explora espaços fantásticos para questionarem os padrões fixos para a sexualidade feminina. Logo depois, em **INTERFACES ENTRE JUVENTUDE E SEXUALIDADE FEMININA NO SERIADO “SEX EDUCATION”**, **Luana Alcantara Fialho** e **Juliana Vieira Sampaio** analisam de que modo a sexualidade feminina de adolescentes é produzida e retratada no seriado “Sex Education”. As autoras destacam que a heteronormatividade é questionada quando são usadas cenas para descentrar a legitimidade da sexualidade das mulheres a partir do olhar desejanste dos homens. Essa opção ratifica a desigualdade de gênero quando retoma o desconhecimento do prazer e dos direitos sexuais por parte das garotas que se deixam dominar por valores sexuais masculinos.

Na triagem dos trabalhos para compor este volume, foram selecionados os textos que debatiam questões de letramento e identidades pós-coloniais e sexuais de forma crítica e contemporânea. Dessa forma, foi possível organizar mais um volume deste periódico. Pelo resultado da publicação com três seções temáticas que fazem parte do escopo da revista, agradecemos aos colaboradores pela parceria e pela gentileza de cederam seus textos para o repositório da **Revista Fórum Identidades**, possibilitando a divulgação prioritária de pesquisas engajadas com uma sociedade mais justa e igualitária para todos(as).

Itabaiana, 08 de outubro de 2021.



INVESTIGADORES LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA LITERATURA POLICIAL¹

LITERARY RESEARCHERS: AN INTERVENTION PROPOSAL BASED ON DETECTIVECE LITERATURE

Melina de Paulo ²
Fani Miranda Tabak ³

Resumo: Proposta interventiva de ação visando o desenvolvimento/aprimoramento de habilidades leitoras em alunos dos anos finais do ensino fundamental a partir da literatura policial. Partindo das teorias de efeito estético e recepção propostas por Iser e Jauss, a educação literária terá como foco a compreensão do leitor-investigador enquanto um elemento ativo no processo de leitura. Considerando o papel essencial do educador nesse processo, em seis missões (etapas) descritas minuciosamente, espera-se contribuir com uma perspectiva de leitura que esteja distante das análises meramente passivas e reprodutoras. O plano, concebido sob a perspectiva de uma pesquisa-ação, prioriza a leitura subjetiva em que, numa relação simbiótica entre autor-obra-leitor, oportuniza-se uma troca constante e recíproca entre aquilo que se lê e o modo subjetivo com que se lê.

Palavras-chave: Literatura. Letramento Literário. Ensino Fundamental.

Abstract: Interventional action proposal aimed at the development/improvement of reading skills in students in the final years of Elementary School based on police literature. Based on the theories of aesthetic effect and reception proposed by Iser and Jauss, literary education will focus on understanding the reader-investigator as an active element in the reading process. Considering the essential role of the educator in this process, in six missions (steps) described in detail, it is expected to contribute with a reading perspective that is far from merely passive and reproductive analyses. The plan, conceived from the perspective of an action research, prioritizes the subjective reading in which, in a symbiotic relationship between author-work-reader, a constant and reciprocal exchange is provided between what is read and the subjective way of reading.

Keywords: Literature. Literary Literacy. Elementary School.

¹ Artigo recebido em 10 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 30 de setembro de 2021.

² Docente da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Proletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba/MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0696-5087>. E-mail: melinadepaulo@hotmail.com.

³ Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Estudos Literários pela Universidade Paulista (UNESP). Uberaba/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5647-1077>. E-mail: fani.tabak@uftm.edu.br.

A leitura como atividade imprescindível para a vida profissional e social das pessoas representa um campo epistemológico de amplo e complexo debate, em que pesam questões que vão muito além do conhecimento de mundo e dos diferentes modos de recepção de um conteúdo. Responsável pela formação da criança desde as séries iniciais, a leitura torna-se um campo de redes de conexão amplas e móveis, especialmente quando nos debruçamos sobre a leitura literária.

Para pensarmos essa relação cheia de caminhos possíveis, entramos na arena da Estética da Recepção, especialmente das ideias de Jauss (1994, p. 41), que sinalizam que o entendimento de um texto por si só não é suficiente, uma vez que toda leitura literária deixa em cada um de nós uma bagagem de experiências que nos definem como leitores e que se refletem em nossa formação. Para ativar em nossa mente essa complexa rede, a identidade e a qualidade de uma obra dependem de sua propensão à ruptura, à inovação, ao desafio às normas vigentes.

Partindo dessa reflexão e de uma necessidade prática do cotidiano escolar, buscamos alternativas que aproximassem os jovens leitores de uma formação literária mais genuína, na medida em que o letramento literário pressupõe a compreensão de que não há modelos, fórmulas, guias e/ou manuais que possam determinar a educação de um indivíduo. Através dessa proposta, que envolve a prática da literatura e os desafios do seu ensino na contemporaneidade, contribuímos com sugestões que demonstraram que é possível explorar novos caminhos que sejam mais instigantes e desafiadores tanto para alunos quanto para professores.

Antes de iniciar nossa jornada, faz-se necessário analisar passo a passo quais serão as etapas a serem percorridas até a concretização dos objetivos propostos. Afinal, mais importante do que pensar na chegada é a travessia, ou seja, todas as estratégias utilizadas durante a jornada na busca por resolver o grande enigma que permeia os nossos estudos: a formação de leitores competentes e ao mesmo tempo que possam se situar no amplo horizonte da literatura.

O objetivo, portanto, é desenvolver estratégias no intuito de fornecer ao aluno aporte mínimo necessário para que possa realizar a leitura e a escrita literária com mais propriedade. Afinal, no desenvolvimento de sentido, “o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de determinada forma.” (CHARTIER, 1999, p. 152). Porém, para que ele alcance isso minimamente, é preciso interagir com as publicações. Sem o leitor, o texto literário passa a existir apenas como objeto tornando “o texto do qual ele é portador apenas virtual” (CHATIER, 1999, p. 154).

Assim, no processo de exploração da obra literária em sala de aula, combinando a capacidade imaginativa do leitor, os espaços vazios indicados por Iser (1999) e os demais fatores inerentes às composições, espera-se que a experiência com a obra se torne de alguma forma uma experiência inovadora.

Leitura literária e escola

Pensar em um projeto de leitura vai muito além do que simplesmente indicar um livro para nossos alunos. Existem muitos outros processos que vão além do simples decifrar letras. As palavras estão ali, à disposição de todos. Porém, naturalmente, elas podem não significar nada. E é esse nada que precisa de uma luz: a mediação do professor. Na criação de contextos, na indicação de comparações, no trabalho com questões emocionais, por exemplo, o docente poderá possibilitar a passagem por caminhos em que a subjetividade possa ser tocada. A partir daí, o aluno poderá ter subsídios para que possa, por si só, a partir do alicerce, construir o seu próprio sentido.

Reconhecemos que a nossa realidade escolar abarca uma comunidade leitora ativa, tanto na escola quanto em outros grupos sociais, uma vez que, na visão de Chartier (1999, p. 103-104), mesmo “[...] aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”. A partir de nossas análises, sabemos ainda que, na grande maioria das vezes, nossos alunos procuram produtos conduzidos para serem culturais. Ao procurar um livro, normalmente optam, conforme sinaliza Lourenço (2010, p. 376), por textos “[...] fáceis de ler, leitura rápida, enredos interessantes, assistiu ao filme, considerou a capa atraente, indicação de amigos ou familiares, propagandas”.

Convém destacar, portanto, que não é nossa pretensão, neste contexto, emitir avaliações ou julgamentos de valor a respeito da qualidade estética, literária e cultural das obras escolhidas espontaneamente pelos jovens, indicando opções “boas” ou “ruins”. Através de nossas experiências, assentimos com Lourenço (2010) na ideia de que a literatura de massa tem sido, por diversas vezes, a iniciação literária de muitos adolescentes. Nossos anseios residem na possibilidade de apresentar outras oportunidades de leitura aos nossos alunos mostrando obras que, conforme preconiza Calvino (1993, p. 11), continuam falando e se reinventando para as novas gerações. Livros capazes de mexer com os sentimentos mais profundos provocando diversos tipos de inquietações.

As oficinas de letramento literário sugeridas e apresentadas nesta sessão apresentam-se como alternativas que fogem das já tradicionais práticas escola-

res, especialmente a leitura de uma obra seguida pela sua verificação através de questionários, criticada por Cosson (2019). Em seus estudos, o autor afirma que este tipo de atividade acaba por “[...] cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, [...] [sendo] no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita” (COSSON, 2019, p. 22). Zilberman (2009, p. 35) ainda indica que, se a interpretação é condenada a respostas fechadas via fichas de leituras, o resultado é “a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto”, ideia que vai na direção contrária de tudo aquilo que imaginamos para este projeto.

A proposta tem por fim apresentar possíveis estratégias na promoção da melhoria nas relações entre os nossos jovens e o mundo da leitura. Em seis missões, utilizaremos alguns preceitos propostos nas metodologias ativas na possibilidade de trabalhar uma forma lúdica de leitura. Espera-se, a partir das oficinas de letramento literário, criar ambientes propícios para que os discentes, mais motivados e interessados através de jogos, tornem-se leitores-investigadores, capazes de fazer reflexões mais aprofundadas, analisando as pistas e desvelando o texto.

Primeira missão: Júri simulado a partir da leitura da obra *Labirinto no escuro*, de Luís Dill (2013)

Objetivos: Com a atividade, o principal objetivo é desenvolver o senso crítico de nossos alunos através da elaboração de hipóteses na leitura de uma obra literária. Além disso, espera-se que, por meio da dinâmica, eles sejam capazes de exercitar a expressão e o raciocínio na elaboração de argumentos convincentes e embasados.

Público-alvo: Alunos do 8º ano ou 9º ano.

Recursos materiais: Exemplares do livro **Labirinto no escuro**, de Luís Dill (2013).

1º momento: Roda de conversa. - **Duração:** 01 aula.

Metodologia: Para a primeira etapa, como forma de motivação, será proposta uma roda de conversa, no dia da aula de Redação, em que o docente abordará alguns tópicos acerca da realização de um Tribunal do Júri no Brasil. De forma dialógica, o educador deverá conduzir o bate-papo, perguntando o que os alunos sabem a respeito desse órgão especial da justiça previsto no art. 5º da Constituição Federal (1988), lei máxima de nosso país. Neste momento, é provável que, a partir de suas vivências com filmes e seriados, os jovens descrevam procedimentos relativos aos tribunais norte-americanos. Contudo, é fundamental explicar

que, de forma básica, no Brasil, o Tribunal do Júri tem competência exclusiva para julgar crimes dolosos contra a vida. O julgamento acontece com a participação de sete jurados, que são selecionados entre os cidadãos daquela comunidade, para que possam formar o Conselho de Sentença. Dentre outros requisitos, só poderão ser selecionados aqueles com conduta ilibada no seu cotidiano. Durante a sessão no Tribunal, com a presença do Juiz-presidente, autoridade máxima no tribunal, o promotor e a equipe de defesa irão expor os pontos contra e a favor do réu para convencerem os jurados de que o denunciado é culpado ou inocente.

Nesse sentido, sem nenhum tipo de intervenção, será solicitado aos alunos que realizem a leitura da obra **Labirinto no escuro** de Luís Dill (2013) em casa. Eles deverão ter um prazo de, no mínimo, duas semanas para a realização da atividade.

Escritor e jornalista porto-alegrense, Luís Dill estreou a carreira literária em 1990, com a novela policial juvenil **A caverna dos Diamantes**, gênero que acabou se tornando uma de suas especialidades. Em 2020, comemorando seus trinta anos de carreira, Dill chegou à marca de mais de 50 livros publicados, além da participação em diversas coletâneas. Autor premiado e reconhecido nacionalmente pela sua prolífica produção, tem títulos publicados por diversas editoras.

Sua obra **Labirinto no escuro** (2013) foi selecionada para a atividade (ainda que não seja uma obra literária clássica), por apresentar uma narrativa criativa que, página a página, aguça a curiosidade do leitor, conduzindo-os para um final surpreendente.

Na história, Nicolas, o protagonista deste romance, acorda em um quarto asséptico, totalmente branco, amarrado a uma cama. Desorientado e sem lembranças dos acontecimentos recentes, recorda-se apenas de algumas informações pessoais, como o seu nome. Pouco a pouco, surgem lembranças sobre seus familiares e Nicolas é apresentado ao enigmático Dr. Pontes, que explica que ele se encontra em um instituto psiquiátrico longe da cidade. Capítulo após capítulo, Nicolas conhece vários personagens, descobre segredos obscuros sobre o tal instituto e sobre seu passado, causando uma confusão no personagem e na mente do leitor.

Buscando aguçar a curiosidade do leitor, o narrador (que não se identifica, mas domina todo o conhecimento do que está sendo contado) não esclarece totalmente o que se passa na instituição. A princípio, sabe-se apenas que Nicolas está participando de um suspeito experimento. As poucas informações vão surgindo por meio dos outros personagens, que não se mostram dignos de confiança. Tal procedimento baseia-se na ruptura do pacto entre narrador e leitor, que sabe tão pouco quanto as personagens.

E é justamente nessa perspectiva que o leitor implícito, traçado por Iser (1999), encontra campo fértil. Em **O ato da leitura** (1999, p. 63-79), o autor define três categorias pelas quais perpassa o leitor: o leitor real (aquele que está empiricamente diante do texto), o leitor implícito (aquele que surge da interação entre leitor e a obra, momento em que o leitor traz as suas percepções para leitura, apontando certas intertextualidades que o texto carrega, e que são recuperadas a cada leitura) e o leitor fictício (aquele leitor idealizado pelo autor, aquele quem o autor imagina que deva ler o seu texto). Atuando de maneira correlacionada, as três categorias não pressupõem hierarquia.

Iser (1999, p. 73) determina que uma obra literária apresenta espaços vazios, que, durante o ato leitura, são preenchidos pelo leitor. Nessa interação com a obra, a partir das marcas que o texto carrega, supondo suas informações, seus repertórios e seus valores comuns, é possível interagir com a obra fazendo surgir um interessante diálogo entre autor-obra-leitor.

Partindo dessas reflexões, em uma obra em que esse preenchimento de espaços vazios é fundamental, a proposta será a realização de um júri simulado no intento por debater a iniciativa do Dr. Pontes, polêmico médico pesquisador presente no livro de Dill (2013). Durante grande parte do percurso na leitura, o personagem está acima de qualquer suspeita. Apresenta-se como o respeitável coordenador do instituto psiquiátrico, determinado em ajudar a melhorar a condição de vida das pessoas que se encontram ali internadas. No entanto, no finalzinho da história, descobrimos que o tal local onde Nicolas está internado realiza pesquisas usando moradores de rua como cobaias.

Entretanto, ainda que tenham acontecido algumas mortes no local, o referido médico não chegou a consumir um crime doloso contra a vida de Nicolas, foco de nossa discussão. Mesmo excluída a condição para convocação de Tribunal do Júri, vamos nos valer de uma licença-poética para que seja possível avaliar, de uma forma geral, as condutas do controverso personagem.

O uso do júri simulado foi sugerido para a atividade a partir da análise de um método de aprendizagem baseado em problemas (ou PBL, do inglês *problem-based learning*). Neste modelo colaborativo e contextualizado de ensino, a partir de uma problemática real ou ficcional, os alunos são estimulados, de maneira autônoma, a pensar em soluções para as situações propostas. O professor deixa de ser a figura central, o principal detentor de conhecimento, passando a atuar como mediador, um orientador que procura instigar perguntas, e não apenas apresentar respostas.

Além disso, de acordo com Anastasiou & Alves (2004, p. 92):

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. [...] Essa estratégia envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).

Assim, para o trabalho com o livro sugerido, a prática do júri simulado se apresenta como uma boa alternativa, pois não existem vilões e mocinhos, não há respostas “certas” ou “erradas”. Em toda a obra, percebemos atitudes contraditórias no comportamento de todos os personagens. A chave para a avaliação do processo residirá na força da arguição apresentada pelos alunos.

2º momento: Distribuição das funções. - **Duração:** 01 aula.

Metodologia: Na aula seguinte, os alunos deverão ser informados que, em uma data a ser marcada, será realizado um júri simulado para que possamos avaliar alguns pontos da obra **Labirinto no escuro**, de Luís Dill (2013). Para a atividade, a turma será dividida, de forma aleatória, em quatro grupos: promotores, advogados de defesa, jurados e jornalistas. No dia do julgamento, o professor deverá desempenhar a função de juiz.

Além dos grupos de trabalho já previstos na realização de um Tribunal do Júri, o gênero jornalístico, informativo e opinativo, será contemplado na atividade de forma a atender o planejamento de ensino, proposto em consonância com o que é preconizado na BNCC (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica. Assim, no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC (2018) delimita que, os jovens, ao chegarem ao Ensino Médio, devem ser capazes de “produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros” (BRASIL, 2018, p. 502). Dessa forma, o Tribunal do Júri apresentou-se como uma valiosa oportunidade para que os alunos pudessem aplicar, de forma prática, a teoria já estudada sobre esses gêneros. Os jornalistas ora escolhidos deverão, na data marcada, organizar toda a cobertura jornalística do evento, providenciando os elementos necessários para uma futura publicação na escola.

Os alunos terão uma semana de preparação e deverão ser orientados para que, além da leitura do livro, realizem um breve estudo sobre questões relacio-

nadas com bioética (área de estudo que se fundamenta nos princípios éticos que regem a vida e os estudos científicos) e manipulação genética (técnica de recombinação de genes), termos importantes para análise dos personagens na obra.

3º momento: Júri simulado. - **Duração:** 02 aulas.

Metodologia:

Na data programada para a realização da atividade, em uma sala preparada para o evento, os alunos, de acordo com as funções a serem desempenhadas no dia, deverão sentar juntos. Para maior organização, o docente desempenhará a função de juiz presidente neste tribunal.

A sessão deverá ser aberta pelo docente, já no papel de juiz, que orientará os alunos sobre a postura a ser adotada durante a atividade. Importante destacar que a decisão dos jurados deverá ser fundamentada e não apenas baseada em suas impressões ou opiniões.

Logo em seguida, os debates entre defesa e acusação serão iniciados. Os alunos poderão definir livremente quem será o debatedor. De maneira organizada, todos podem falar ou, caso julguem pertinente, apenas um. Será permitido que providenciem documentos comprobatórios de suas teorias a partir das informações encontradas na obra. O essencial é que todos trabalhem em conjunto para a defesa ou acusação do réu.

O primeiro time a falar será a equipe de acusação, os promotores. Os alunos terão cinco minutos para que possam apresentar indícios de que, no caso em tela, Dr. Pontes possa ser considerado culpado. Em seguida, os advogados de defesa terão também cinco minutos para desenvolver a argumentação a favor do Dr. Pontes e responder às acusações feitas pelos promotores/advogados de acusação. A réplica e tréplica (também com a duração de, no máximo, cinco minutos) serão permitidas a ambos grupos.

Após a réplica, será novamente aberta uma exceção ao rito e os jurados terão oportunidade para que possam se convencer melhor dos fatos através de questionamentos direcionados aos advogados de defesa e aos promotores. De acordo com as perguntas, cada equipe terá três minutos para respondê-las.

Seguindo a tréplica, serão apresentadas as considerações finais para que o juiz possa se reunir com os jurados em uma sala separada e definir o destino do réu. O grupo poderá conversar entre si, porém, o docente não deverá emitir nenhum tipo de opinião. Ao final, o juiz, presidente da sessão, deverá indicar alguns quesitos (perguntas) que serão votados secretamente pelo Conselho de Sentença, como: a) O avanço científico justifica o comportamento de Dr.

Pontes?; b) Pesquisas com humanos devem obedecer algum tipo de critério?; c) A população de rua pode ser utilizada pra pesquisas?; d) Que tipo de finalidade teria a pesquisa de Dr. Pontes?; e) A quem a ciência deve servir?; f) Teria Dr. Pontes fornecido qualidade de vida ao Nicolas?; g) O Estado e a família já haviam abandonado Nicolas, então, a atitude do Dr. Pontes proporcionou um sentido na existência do protagonista?; entre outros tópicos pertinentes que possam ter surgido.

O voto dos jurados deverá ser sigiloso e a decisão será tomada pela maioria. A votação acontecerá por cédulas e os votos serão contabilizados pelo juiz que também proferirá a sentença de absolvição ou condenação.

Segunda missão: *Dark Stories*

Objetivo: Nessa etapa, a expectativa é estimular o pensamento lógico, a atenção, a percepção, a paciência e a persistência através da formulação de hipóteses.

Público-alvo: Alunos do 8º ano ou 9º ano.

Recursos materiais: *Tablets* ou celulares com acesso ao jogo ***Dark Stories*** (desenvolvido pelo estúdio *Treebit Technologies* e disponíveis para as plataformas Android ou iOS) e/ou jogo físico ***Black Stories*** (BÖSCH, 2004), lançado, no Brasil, pela marca Galápagos Jogos.

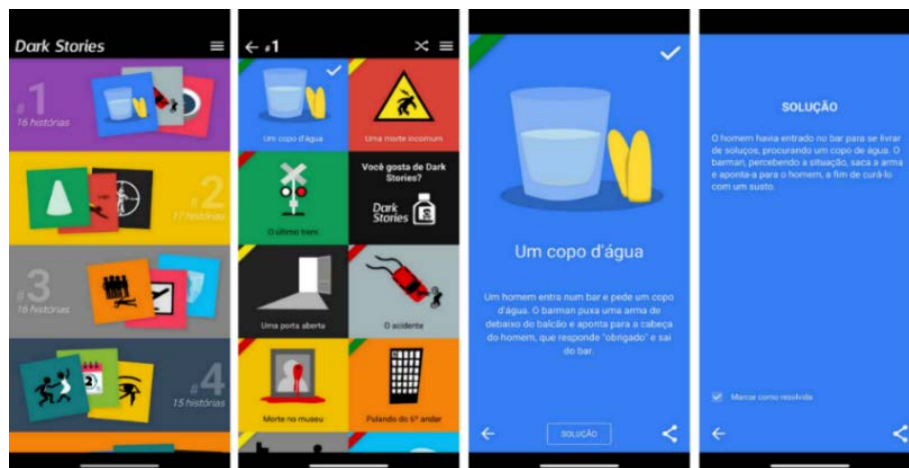
Duração: 03 aulas.

Metodologia:

Na segunda missão, que poderá acontecer no contraturno, os alunos serão apresentados ao jogo ***Dark Stories*** (versão *on-line*) disponibilizado através de aplicativo de celular para as plataformas Android ou iOS e desenvolvido pelo estúdio *Treebit Technologies* (Figura 01), e/ou ao ***Black Stories*** (BÖSCH, 2004), lançado pela Galápagos Jogos e fabricado pela Moses (Figura 02).

Em ambos, o jogo é composto por uma reunião de enigmas mórbidos, sinistros e traiçoeiros. Para iniciar a rodada, um aluno deverá selecionar aleatoriamente uma carta com uma história que deverá ser lida para todo o grupo. A parte de trás da carta, com a resolução do mistério, será lida apenas pelo líder da rodada. Assim, os alunos do grupo tentarão desvendar o enigma. Para tanto, eles reconstruirão os passos de cada incidente, peça a peça, fazendo perguntas (que serão respondidas pelo líder da rodada com “Sim”, “Não” ou “Irrelevante”), adivinhando e montando um quebra-cabeça de evidências. Vencerá a rodada quem conseguir resolver toda a situação primeiro. A quantidade de rodadas deverá ser definida de acordo com o tempo disponível para o jogo.

Figura 01: Imagens do jogo *Dark Stories* (versão *on-line*) disponibilizado através de um aplicativo de celular desenvolvido pelo estúdio Treebit Technologies



Fonte: autoras (2021).

Figura 02: Versão física do jogo *Black Stories* (BÖSCH, 2004)



Fonte: <https://www.neverland.com.br/black-stories> . Acesso em 02 fev. 2020.

Ainda que a proposta contemple macabras histórias, Huizinga (2020, p. 10) afirma que “toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta ou quando está só brincando”. Além disso, na busca por tentar desvendar os sombrios mistérios, o jogador é colocado no papel de detetive, o agente capaz de reinstaurar a paz através das suas análises, aquele que indicará quem poderá ser culpabilizado por tais atrocidades.

Moran (2018, p. 02) diz que “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”. Esse novo tipo de estratégia oportuniza momentos em que o aluno poderá desenvolver outras habilidades, construindo o seu conhecimento de maneira mais ativa e dinâmica.

Terceira missão: A hora do conto

Objetivos: Ao proporcionar experiências de leitura através dos contos de assombração, intentamos estimular a capacidade de abstração dos alunos utilizando as histórias de mistério como temática e incentivar a criatividade através da criação de roteiros.

Público-alvo: Alunos do 8º ano ou 9º ano.

Recursos materiais: Figurinos, aparelho de som.

1º momento: Roda de conversa. - **Duração:** 01 aula.

Metodologia:

Na terceira missão, optamos por trabalhar com contos por se tratar de uma das formas de leitura mais utilizadas em sala de aula. Ainda que seja escolhido pelos alunos, na maioria das vezes, por sua curta extensão, é importante destacar que a sua complexidade não deve ser subestimada. Cortázar (2006, p. 122-123) indica que “um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”, pois provoca o leitor com tema abordado, narrado de forma intensa, objetiva, sem descrições ou narrações desnecessárias.

Buscando direcionar o olhar de nossos alunos para uma leitura investigativa, neste momento, utilizando contos em sala de aula, eles serão convidados a organizar a contação de alguns contos de assombração em grupos de, no máximo, quatro pessoas. Nesse sentido, nosso intuito está no uso desses contos como forma de motivação. Será indicado que, para ajudá-los na missão, os alunos poderão convidar pessoas da comunidade. Além disso, será livre a utilização de quaisquer recursos que julgarem pertinentes, como figurinos e efeitos sonoros.

Para maior organização e para que não aconteça repetições, os alunos deverão definir e informar previamente quais serão os contos dramatizados. A escolha será realizada livremente pelos discentes, contudo, a um dos grupos (determinado através de sorteio) caberá a exposição da lenda sobre o Lobisomem. O docente também participará da atividade com a apresentação do conto **Maria Angula**, da tradição oral equatoriana.

2º momento: Apresentação dos contos, roda de conversa. - **Duração:** 02 aulas.

Metodologia:

Na data marcada, a partir do cronograma organizado pelo professor através da indicação prévia dos contos, os alunos apreciarão as apresentações dos colegas. De acordo com a disponibilidade e preferência, cada grupo escolherá o formato para a sua apresentação: exposição ao vivo ou por meio de uma produção audiovisual. Desta forma, a tecnologia será apresentada como uma possibilidade (não a única) de recursos capazes de aprimorar as apresentações.

A dramatização mostra-se como um interessante instrumento de aprendizagem através do qual o estudante pode integrar-se no mundo das artes e da literatura. Tem a função de integrar, socializar ideias, possibilitando a ampliação de repertório dos discentes de uma maneira mais lúdica, mostrando-se como uma prática de libertação e estímulo.

Articulando linguagens artísticas distintas, importantes competências e habilidades de leitura podem ser implementadas durante este processo. Porém, Olga Reverbel (1997, p. 15) assegura que “o mais importante no trabalho com o teatro é o equilíbrio entre a liberdade de expressão dos alunos e a necessidade de levá-los ao contexto cultural através da informação sistematizada”.

Ao final das apresentações, haverá uma roda de conversa em que os alunos serão questionados se ficaram com medo, se conheciam algumas daquelas histórias misteriosas e se acreditavam nelas.

Quarta missão: Conhecendo o universo de Sherlock Holmes (filme)

Objetivo: Prezando pela ambientação e construção/acesso de conhecimentos prévios dos nossos alunos, o objetivo nesta etapa é apresentar o universo onde se passa a história de Sherlock Holmes.

Público-alvo: Alunos do 8º ano ou 9º ano.

Recursos materiais: Computador, Datashow, caixa de som, DVD, vasilhas e pipoca.

1º momento: Apresentação do filme. - **Duração:** 03 aulas.

Metodologia:

Para que os alunos possam se ambientar com o fantástico universo do famoso detetive inglês, Sherlock Holmes, será organizada uma sessão de cinema (com direito a pipoca) em que será exibido o filme, **Sherlock Holmes**, lançado no Brasil em 2010. Dirigido por Guy Ritchie, é estrelado por Robert Downey Jr. no papel principal e Jude Law no papel de Dr. Watson. Neste contexto, a escolha do ator principal é fundamental, na medida em que é ele quem dá vida ao personagem. Robert Downey Jr., há alguns anos, tornou-se um rosto conhecido pelas novas gerações por encarnar nos cinemas o Homem de Ferro, icônico herói do universo dos quadrinhos da Marvel.

A atual missão surgiu a partir de uma necessidade identificada na próxima etapa. Feito, normalmente, na fase de motivação, a identificação do contexto é fundamental para que o aluno seja imerso no universo ficcional o qual a leitura vai apresentar. Como um mapa, o filme, neste caso, servirá para que eles tenham uma noção geográfica e temporal de onde se passam as narrativas da célebre dupla de investigadores. Temos consciência de que, durante o percurso de leitura,

novos desafios podem surgir. Alguns são previstos, mas só a recepção da obra poderá indicar se serão necessárias novas intervenções do mediador.

Ainda que exista uma opção mais recente inspirada na icônica obra, optou-se pela versão de Guy Ritchie por apresentar características mais próximas do contexto da obra de Doyle. O filme, **Holmes & Watson**, dirigido por Etan Cohen e lançado em janeiro de 2019 no Brasil, busca reimaginar as aventuras do detetive e de seu incansável assistente através de uma comédia. Logo, acreditamos que a versão de Guy Ritchie, com uma representação mais fidedigna dos personagens, seja mais relevante para uma maior compreensão sobre o universo sherlokiano.

Na versão de 2010, a história se passa no final do séc. XIX, quando uma série de assassinatos brutais aterroriza Londres. O famoso detetive, conhecido por usar a lógica dedutiva e o método científico para decifrar os casos nos quais trabalha, e seu fiel escudeiro, Dr. Watson, estão prestes a desvendar o seu último caso, já que Dr. Watson pretende se casar em breve. Não demora muito para que encontrem o assassino, Lorde Blackwood (representado pelo ator Mark Strong), preso ao realizar um ritual macabro que previa o assassinato de uma jovem. Porém, como um devoto das artes das trevas, Blackwood tem um esquema maior em mente e sua execução está em seus planos. O jogo está em andamento quando Blackwood parece subir da sepultura, levando Holmes, um cético quando se trata de assuntos místicos, para um mundo repleto de situações misteriosas e estranhas.

Nessa produção, mesmo reconhecendo a sua natureza autônoma (NAGAMINI, 2004), existem diversos elementos de atualização, que proporcionam uma aproximação do texto com os espectadores contemporâneos, acostumados com a linguagem televisiva. Entretanto, no perene diálogo entre a versão e a obra original, destaca-se que existem diversos elementos de permanência que garantem a intertextualidade entre os dois textos. No processo de adaptação, os roteiristas procuraram ser fiéis ao contexto original, mantendo alguns pontos principais, como personagens, tempo, espaço.

Assim, a escolha de tal estratégia fundamenta-se na ideia de que, por meio da linguagem audiovisual, muitas vezes mais atrativa às crianças e adolescentes, os filmes podem ser ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem, capazes de apresentar novos olhares sobre a obra em análise.

2º momento: Roda de conversa. - **Duração:** 01 aula.

Metodologia:

No ambiente escolar, não são raras as vezes em que os filmes são considerados ferramentas que apenas preenchem brechas na rotina, como a ausência de um determinado professor. É fundamental, entretanto, reconhecer que a prática, quando bem conduzida, exige olhares e leituras diferentes do leitor/

espectador e pode oferecer, através de diferentes recursos, enriquecedoras experiências. Conforme sinaliza NAGAMINI (2012, p. 31), “não basta exibir o filme, é necessário analisar aspectos específicos da linguagem audiovisual”, para que, no desenvolvimento da proposta, o filme se apresente como uma estratégia integrada e articulada com o plano de ensino e não uma mera atividade paradidática.

Dessa forma, logo após a apresentação, os alunos serão levados a debater sobre algumas questões importantes para a contextualização dos personagens, como: onde e quando a história se passa, quem é Sherlock Holmes, qual é a sua ocupação, quem é Dr. Watson, como é o método de trabalho dos dois personagens. Além disso, serão propostas questões que possam promover uma leitura estrutural da película (foco narrativo, cenário, cenografia, trilha sonora, figurino, entre outros).

Quinta missão: Leitura de *O cão dos Baskerville*, de Conan Doyle (2019)

Objetivos: Na busca por revisitar a obra da literatura policial clássica *O cão dos Baskerville*, de Sir Arthur Conan Doyle (2019), e avaliar a sua recepção no século XXI por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, objetiva-se acompanhar a leitura integral da obra, observando e analisando o comportamento leitor dos alunos. Com o incentivo à leitura de obras ficcionais integrais, aproximando leitor e obra, esperamos avaliar se houve amadurecimento dos alunos enquanto leitores de obras literárias.

Público-alvo: Alunos do 8º ano ou 9º ano.

Recursos materiais: Exemplares do livro *O cão dos Baskerville*, de Sir Arthur Conan Doyle (2019), marcador de páginas, *tablets*, computadores e/ou aparelhos celulares.

Duração: Aproximadamente, 09 semanas de leitura.

Cronograma de leituras semanais: 1ª semana: capítulo 01 (págs. 07 a 15); 2ª semana: capítulo 02 (págs. 16 a 30); 3ª semana: capítulos 03 e 04 (págs. 30 a 57); 4ª semana: capítulos 05 e 06 (págs. 58 a 84); 5ª semana: capítulos 07 e 08 (págs. 85 a 112); 6ª semana: capítulos 09 e 10 (págs. 111 a 147); 7ª semana: capítulos 11 e 12 (págs. 148 a 160); 8ª semana: capítulos 13 e 14 (págs. 182 a 210); 9ª semana: capítulo 15 (págs. 211 a 224).

Metodologia:

Para o plano de intervenção, o nosso mais audacioso objetivo é realizar a leitura completa de uma obra com uma turma nos anos finais do ensino fundamental. Porém, nesse sentido, fugíamos da ideia de que “[...] a leitura literária é feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas” (FARIA, 1995, p. 35). A ideia era

selecionar uma obra que dialogasse com nossos anseios e com o estilo de leitura de nossos jovens na atualidade.

Antunes (2009, p. 201), delimita que “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Partimos então na busca por histórias que provocassem a tensão por meio do mistério. Logo, as tramas policiais, de suspense e de terror, que despertam um fascínio tão intenso que, muitas vezes, o vilão acaba se tornando tão popular quanto o mocinho, mostraram-se como um frutífero caminho a ser seguido.

Assim, uma das primeiras sugestões foi a leitura de um dos mistérios do mais famoso detetive dos romances policiais: Sherlock Holmes. Juntamente com seu companheiro, Dr. Watson, Holmes mostra-se um mestre na arte da dedução, uma técnica cognitiva infalível quando existem evidências de crime e as premissas são verdadeiras. Após a análise de algumas obras, definimos que o objetivo seria a leitura da obra **O cão dos Baskerville**, de Arthur Conan Doyle (2019), um *best-seller* clássico da literatura policial.

No processo de pesquisa, realizamos uma análise minuciosa da obra de Doyle, em que fomos destacando trechos, pistas importantes encontradas pelo caminho, além de citações que supomos ser interessantes. Buscou-se também verificar alguns possíveis entraves de leitura para os alunos, como o vocabulário e a contextualização histórica do texto. Tal análise prévia foi fundamental para o planejamento de nossas oficinas, uma vez que, a partir dos obstáculos detectados, procuramos definir as ações a serem desenvolvidas durante a leitura coletiva.

Essa análise investigativa da obra, feita antes do planejamento das etapas aqui apresentadas, mostrou-se como um estágio essencial, pois assim, com vistas aos objetivos traçados, foi possível pensar não só nas missões a serem trabalhadas, mas também em todo clima de apresentação do projeto. A partir dessa definição, pensando na possível leitura ativa de nossos alunos, surgiu a ideia dos **Investigadores literários**.

Por entender que o vocabulário pode constituir-se como um dos maiores entraves para a leitura, antes do início de cada aula, de acordo com a percepção do docente e procurando diversificar as nossas rotineiras práticas, os alunos serão convidados a participar de jogos sobre o vocabulário a ser explorado no capítulo através da plataforma *Kahoot!*⁴. O docente criará um questionário de múltipla escolha sobre as palavras que ele supõe serem desconhecidas e os alunos participarão *on-line*, cada um com o seu dispositivo (*tablets*, computadores e/ou aparelhos celulares).

⁴ Kahoot! é uma plataforma de ensino gratuita, criada em 2013, que funciona como um gameshow. Nela, os usuários podem criar testes de múltipla escolha que poderão ser acessados por meio de uma página da web ou de um aplicativo próprio.

Entretanto, entende-se que os discentes, no decorrer da leitura, poderão apresentar novos questionamentos sobre o vocabulário utilizado na obra. Assim, caberá ao professor sanar as dúvidas a partir de uma análise reflexiva dos termos que porventura surgirem durante o processo cognitivo de compreensão da obra.

Além disso, juntamente com o livro, cada aluno deverá receber um marcador de páginas com nomes de diversos personagens da obra em tela. No decorrer da leitura, ele deverá ir assinalando quem imagina ser o assassino. O recurso ajudará na construção de hipóteses relacionadas à trama.

De maneira coletiva, o docente poderá propor ainda a confecção de um termômetro literário, para que possa ser possível avaliar o andamento das leituras por meio dos graus pintados no mural.

Sexta missão: Construindo contos a partir do *Story Cubes*

Objetivos: Espera-se que os discentes sejam capazes de produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências experimentadas durante as oficinas de letramento literário por meio do estímulo ao desenvolvimento da criatividade, imaginação e do improviso.

Público-alvo: Alunos do 8º ano ou 9º ano.

1º momento: Produção textual. - **Duração:** 02 aulas.

Metodologia:

Em consonância com a perspectiva do ensino de língua portuguesa apontada por Geraldi (1997, p. 135) que considera “a produção de textos como ponto de partida e de chegada, de todo processo de ensino/aprendizagem da língua”, o aluno terá, neste momento, a oportunidade de materializar toda a experiência da leitura realizada durante o percurso através de uma produção. Essa produção, no entanto, deve ir além do processo de ensino/aprendizagem da língua, pois ela favorecerá também a criação das imagens a partir de textos autorais dos quais se espera que, em sua composição, ele utilize as técnicas de suspense para provocar a curiosidade de seu leitor. Afinal, nessa atividade, o aluno comandará a ficção naquilo que há de invenção, ou seja, ele próprio vai criar os entraves para seu leitor projetando-se enquanto leitor dele mesmo. **À vista disso, a produção textual deverá ser conduzida a partir da interação e reflexão objetivando a prática da leitura e da escrita ao fazer uso dos diversos recursos oferecidos pela língua.**

Para a missão, será ainda utilizado o *Story Cubes* (O’CONNOR, 2005). Com o título original de *Rory’s Story Cubes*, criado por Rory O’Connor e lançado no Brasil pela Galápagos Jogos em 2005, o jogo é composto por uma caixa com nove dados, sendo que cada um deles possui seis ícones diferentes, resultando em um total de 54 figuras ao todo (Figura 03). Ainda que o passatempo conte com

várias temáticas, devido à natureza de nosso estudo, optou-se pela caixa roxa que apresenta o tema mistério. Em cada rodada, um jogador deve começar rolando, no mínimo, quatro dados. As imagens/situações sorteadas de maneira aleatória deverão ser incorporadas na produção textual solicitadas aos jovens alunos.

Figura 03: Jogo *Story Cubes* (O'CONNOR, 2005), lançado através da Galápagos Jogos



Fonte: <https://www.pequenobenedito.com/produtos/rorys-story-cubes-misterio/>. Acesso em 02 fev. 2021.

Não obstante, reconhecemos a ideia de Geraldi (2003, p. 20) de que é preciso estabelecer contextos e objetivos para a produção textual em sala de aula, não só com vistas ao simples cumprimento de tarefas escolares. Dessa forma, deverá ser informado aos alunos que os textos produzidos farão parte de uma coletânea a ser disponibilizada para a nossa comunidade escolar através de um *e-book*⁵. Disponível em diversos tipos de formatos, esta versão digital dos textos permitirá sua maior portabilidade, uma vez que sua leitura pode ser feita através dos mais variados aparelhos eletrônicos.

2º momento: Reescrita das produções. - **Duração:** 02 aulas.

Metodologia:

O método de leitura e avaliação dos textos escritos pelos estudantes tem seu embasamento em uma visão qualitativa. Após observações, o professor deverá fazer, de maneira dialógica com o aluno, os apontamentos pertinentes para a reescrita do conto.

Os elementos textuais tradicionalmente propostos por Marcuschi (2008, p. 93-132) e Antunes (2010, p. 34) (a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), fazem parte do repertório de análise de uma proposta qualitativa. A reescrita pressupõe o do-

⁵ *Ebook* (ou *e-book*) é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou uma obra lançada apenas em formato digital.

mínio dos elementos textuais (em maior ou menor grau), evidenciando os níveis de letramento apresentados na proposta prática. Nesse momento, evidenciam-se os impactos da proposta na produção dos textos.

Espera-se que, a partir dessa análise conjunta e de um certo distanciamento de seu texto, o discente seja capaz de observar sua produção de maneira crítica.

3º momento: Publicação das histórias.

Metodologia:

A terceira etapa desta missão deverá contemplar a organização da coletânea de textos que será publicada no formato de *e-book*, uma forma de valorizar a capacidade criativa dos alunos.

Conclusão

A proposição de um projeto de leitura no ambiente escolar implica o reconhecimento de que muitos alunos não possuem intimidade de fato com o ato de ler textos literários. A escola ainda é o principal local de fomento das habilidades leitores dos educandos. Nesse sentido, o trabalho com a leitura requer detalhados planejamentos, que acolham as especificidades de seu público e que poderão ser ajustados durante o caminho conforme a necessidade. Na consolidação de um trabalho bem estruturado, perceberemos como o professor pode impactar na recepção de obras literárias, especialmente no tocante à leitura de obras clássicas.

Partindo da premissa de que o letramento literário pressupõe um processo contínuo de trabalho, acreditamos que essa proposta poderá fornecer subsídios para que os educandos possam começar a caminhar com suas próprias pernas pelas veredas do rico e fantástico universo das narrativas clássicas. Ao oportunizar momentos em que a leitura subjetiva seja priorizada, esperamos fortalecer a educação literária desses jovens leitores-investigadores, fugindo de uma abordagem que preza pela obrigatoriedade por meio da valoração com pontos.

Nesse sentido, a provocação feita por Iser (1999), uma das principais inspirações para a nossa proposta, possibilitou uma importante constatação: a centralidade do leitor na relação entre autor-leitor-obra. Enquanto leitor-investigador, entendido como um elemento ativo no processo de leitura, o aluno vai ser capaz de preencher os espaços vazios com o seu conhecimento de mundo que, no caso em tela, será materializado na relação estabelecida entre os alunos e um clássico policial.

Enquanto educadoras, destacamos, contudo, que o intuito não é apresentar um circuito fechado. Estes momentos de pesquisa e reflexão fizeram bro-

tar em nós novas dúvidas, ideias e propostas para continuar procurando entender melhor como implementar o letramento literário nas escolas, fazendo com que nossos alunos sejam mais capazes de experienciar toda a dor e alegria que a literatura pode proporcionar.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In: _____* (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. Capítulo 3, p. 68-100.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BÖSCH, Holger. **Black Stories**: 50 enigmas macabros. São Paulo: Moses/Galápagos, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 jan. 2021.

CALVINO, Italo. **Porque ler os Clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Título original: Perché leggere i classici.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Título original: Le livre em révolutions.

CORTÁZAR, Julio. Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico. *In: _____*. **Valise de Cronópio**. Tradução: David Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 103-146.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DILL, Luís. **Labirinto no Escuro**. Curitiba: Positivo, 2013.

DOYLE, Arthur Conan. **O cão dos Baskerville**. Tradução: Monique D'Orazio. Barueri: Ciranda Cultural, 2019. Título original: The Hound of the Baskervilles.

FARIA, Maria Alice. O que pensam os adolescentes das histórias que lêem? *In: Comunicação & Educação*, São Paulo: USP, mai./ago. 1995. v. 3. p. 30-35.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In: _____* (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderly. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020. Título original: Homo ludens: a study of the play-element in culture.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2 v. Título original: Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Título original: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft.

LOURENÇO, D. S. Adolescentes leem, sim: a circulação da literatura estrangeira na escola. In: COLÓQUIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS UNESP, II., 2010, Assis. **Anais[...]**. Assis: UNESP, 2010. p. 372-383.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NAGAMINI, Eliana. **Literatura, televisão, escola**. Estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/publico/Eliana-Nagamini.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

O'CONNOR, Rory. **Rory's Story Cubes: Mistério**. São Paulo: Galápagos, 2005.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.



O ENSINO DA LITERATURA MODERNISTA POR MEIO DE CANÇÕES¹

TEACHING MODERNIST LITERATURE THROUGH SONGS

Ruan Carlos Teles de Araujo²

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de unidade didática para o Ensino de Literatura (COSSON, 2006) destinado ao público do Ensino Médio. Tal proposta faz parte dos estudos desenvolvidos durante o Seminário ministrado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Machado, em 2020, no contexto do Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade de Coimbra. Objetiva-se destacar a atual importância das canções, como gêneros subliterários (CANDIDO, 1989; FISCHER, 2019), para um maior alcance na compreensão dos aspectos das poesias e Literatura Modernista no Brasil e em Portugal.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, poesias, canções, Modernismo.

Abstract: This work presents a proposal for a didactic unit for the Teaching of Literature (COSSON, 2006) aimed at high school audiences. This proposal is part of the studies developed during the Seminar given by Prof. Dr. Ana Maria Machado, in 2020, in the context of the PhD in Portuguese Language Literature, at the University of Coimbra. The objective is to highlight the current importance of songs, as subliterary genres (CANDIDO, 1989; FISCHER, 2019), for a greater understanding of the aspects of Modernist Poetry and Literature in Brazil and Portugal.

Keywords: Teaching Literature, poetry, songs, Modernist.

¹ Artigo recebido em 12 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Estudante do Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2853-9417>. E-mail: proferuan89@gmail.com

*A música exprime a mais alta filosofia
numa linguagem que a razão não compreende.*
Schopenhauer (1788 – 1860)

A presente proposta didática se utiliza da intertextualidade (interartes) das literaturas líricas brasileira e portuguesa com algumas canções e/ou intérpretes das últimas décadas³ do Brasil – mais precisamente do estado da Bahia. Utilizando-nos de um estudo diacrônico, no qual partimos de obras musicais do contemporâneo como efeito de motivação e contextualização para interpretações e intervenções (expansão)⁴ sobre a importância do que foi o movimento literário *Modernismo*; como também os demais movimentos anteriores aos textos artísticos que atualmente temos contato. Em outras palavras, na apropriação do espírito da própria Literatura e sua amplitude, apresentamos uma proposta de método macro⁵, que transpassa aspectos presentes em vários movimentos literários: desde a literatura clássica, passando pelo Barroco e Romantismo, até chegar ao Contemporâneo.

Como na contemporaneidade, o cidadão brasileiro, e quiçá mundial, vem tendo maior acesso aos gêneros musicais como canções, *shows* (concertos) e videoclipes, podemos partir desses textos para o envolvimento interpretativo-literário de um público discente jovem, cada vez mais moderno e digital – como é o caso dos(as) alunos(as) do ensino médio/secundário, público selecionado para aplicação da proposta. Ao que nos apoiamos nas palavras de Todorov (2009):

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo [...]; não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (p. 82 – grafia nossa)

Se perguntarmos aos(as) estudantes de nossa atualidade, quais as preferências deles(as), musicais e noutras expressões artísticas, uma considerável porcentagem não saberá apresentar as obras com justificativas suficientes. Por isso, a proposta em questão não se limita ao ensino de literatura canônica, como também trabalha a criticidade do(a) aluno(a) sobre a vida em sociedade e quais critérios utilizamos para o consumo de obras artísticas como as canções⁶.

³ Entre a segunda metade do século XX e início do século XXI.

⁴ Embasados nos conceitos de sequências básica e expandida apresentados pelo Prof. Dr. Rildo Cosson (2006), cf. capítulo “As práticas”, p. 51-109.

⁵ Cf. apoiados no pensamento do complexo, apresentado nos estudos de Edgar Morin.

⁶ Paralelamente ao que pensa SOARES (2014, p. 127): “A mim, parece-me essencial, sem pôr de lado os clássicos, naturalmente, fazer os jovens vibrarem com uma linguagem, uma problemática, um imaginário próximo dos seus. A inclusão de literatura contemporânea é o melhor caminho para os conquistar para a leitura e para a criatividade”.

A literatura e a música sempre se entrelaçaram, no quesito das interartes, seja na história, como nas influências criativas, ou mesmo nas justificativas teóricas através das comparações. Próximo do que já fizeram tantos cânones literários, a exemplo de Almeida Garrett, em seu romance *Viagens na minha terra* (2017, p. 69):

Os olhos porém – singular capricho da natureza, que no meio de toda esta harmonia quis lançar nota de admirável discordância! Como poderoso e ousado *maestro* que, no meio das frases mais clássicas e deduzidas da sua composição, atira de repente com um som agudo e estríduo que ninguém espera e que parece lançar a anarquia no meio do ritmo musical [...].

Como nosso repertório artístico, musical e literário é mais amplo nas culturas brasileiras, a proposta foi inicialmente pensada para aplicação no Brasil. Porém, prontamente, decidimos sugerir para os estudos analíticos tanto poesias brasileiras como portuguesas; e assim, poder-se-á trabalhar em ambos países a vasta cultura da língua portuguesa, suas aproximações e singularidades, através da expressividade literária. Ao que para Aguiar e Silva (2020):

Nesta óptica, o cânone literário escolar da língua portuguesa não deve rasurar a diferença em nome de uma contranatural homogeneidade linguística, não deve impor uma norma exclusiva e excludente. Conhecer os modos como grandes escritores de cada literatura nacional trabalham, afeiçoam e recriam a língua portuguesa é fundamental para desenvolver o sentimento e a consciência de pertença a uma comunidade linguística transnacional e transcultural (p. 135).

Esta sugestão didática é destinada ao público do Ensino Médio/Secundário, e está dividida em três temáticas a serem abordadas nas aproximações entre os textos líricos (canções e poemas⁷): *i*) O amor; *ii*) Fugacidade do tempo; e *iii*) A morte.

A duração de aplicação desses temas é de seis aulas de cinquenta minutos cada – duas aulas para um mesmo tema. Sendo que, ao final, são acrescentadas duas últimas aulas (de números sete e oito), as quais estão destinadas para avaliação. E esta será feita através de apresentações orais pelos alunos sobre pesquisas de outros textos que interajam com as poesias propostas pelo(a) professor(a), exposições biográficas dos poetas e informações históricas. Um trabalho comparativo apoiado na temática predominante ou em algum outro critério pertinente, como a transmidialidade ou a intertextualidade (direta e indireta).

⁷ Como já bem sabemos, os termos “poema” e “poesia” são complementares, e estão usados como sinônimos neste estudo.

Segue uma tabela com os objetos a serem analisados por temática e aula:

	Os textos bases do gênero musical – recorte cultural com intérpretes baianos.	Poesias do Modernismo brasileiro e português.
Duas primeiras aulas (O amor).	Eu sei que eu vou te amar ⁸ – Ivete Sangalo: https://youtu.be/68nUUP5LYM4	Sonetos de Vinícius de Moraes ⁹ .
Aulas de números três e quatro (Fugacidade do tempo).	Temporal – Pitty ¹⁰ : https://youtu.be/NdJQUIHY1R4	Retrato – Cecília Meireles ¹¹ .
Aulas de números cinco e seis (A morte).	Canto para minha morte ¹² – Raul Seixas: https://youtu.be/uS2jEBaCOT8	Quando vier a primavera – Fernando Pessoa (Alberto Caeiro) ¹³ .
A serem propostos aos alunos para o trabalho final – aulas sete e oito.		Sonho – Clarice Lispector ¹⁴ ; Eu – Florbela Espanca ¹⁵ .

Apesar dos poemas selecionados pertencerem ao *Modernismo*, os mesmos trazem projeções de movimentos literários anteriores, como algumas características ultrarromânticas: exagero pelo subjetivismo e emocionalismo (o tédio, devaneio, sonho e desejo da morte) da segunda geração do *Romantismo*; passando também por algumas características *realistas*, *naturalistas* e de *vanguardas*¹⁶; até verificarmos que os movimentos literários passados reverberam nos textos líricos de nossas canções contemporâneas.

Diferentemente do que presenciamos nas últimas décadas, o ensino de literatura não deve ser limitado aos conceitos apresentados pela história da literatura. Podemos associar gêneros e movimentos de diferentes épocas para legitimar a qualidade artística de uma produção. Como verificamos no questionamento de Carlos Reis (2018) sobre as rígidas delimitações, de rupturas temporais na história literária:

Uma das categorias mais complexas e fugidias da história literária e da sua metodologia é a que se refere à noção de *moderno*. Juntamente com ela, a noção de *contemporâneo* gera dificuldades operatórias

⁸ Poema musicado de Vinícius de Moraes e Tom Jobim. Neste caso, temos uma regravação pela intérprete popular da atualidade brasileira, a qual utiliza-se da transmidialidade do texto literário.

⁹ Disponível em: https://www.pensador.com/sonetos_de_vinicius_de_moraes/. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

¹⁰ Letra disponível em: <https://www.letras.com/pitty/69132/>. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

¹¹ Poema disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/1505/retrato>. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

¹² Letra disponível em: <https://www.letras.com/raul-seixas/48303/>. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

¹³ Poesia por escrito e em arquivo audiovisual. Disponíveis em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/quando-vier-a-primavera-de-alberto-caeiro/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

¹⁴ Poema disponível em: http://muchachitojuan.blogspot.com/2008/03/blog-post_29.html. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

¹⁵ Poema disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10270/eu>. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

¹⁶ Tais características estão explicitadas no desenvolvimento deste estudo, através das exposições comparativas entre os fragmentos dos textos literários (poemas) e musicais (canções).

nem sempre fáceis de superar. As razões por que assim acontece são relativamente evidentes: sendo o tempo literário um decurso ininterrupto que só artificialmente pode ser delimitado, não é fácil determinarmos nele o que é *moderno* e o que é *contemporâneo*. [...] Coisa semelhante foi reclamada várias vezes, ao longo da história, por movimentos culturais que quiseram ser *modernos*. Nada de novo, portanto. [...] O modernismo, enquanto período literário, padecia desta indefinição. (p. 07 – grafia nossa).

Apresentamos aqui uma abordagem do ensino de literatura que não anula outras formas metodológicas, nem reduz a importância de se ler as obras literárias em sua originalidade, tema que já foi tensionado por Ana Machado (2019):

O ensino da literatura no ensino básico coloca aos autores de manuais desafios vários, de que aqui se destacam os que se prendem com a seleção da edição mais adequada ao nível escolar em causa e com a didatização do texto literário. (p. 335-336).

Mas sim, esperamos que através das aproximações temáticas entre os textos literários e as canções de nossa atualidade, conquistemos o interesse de um público alunado jovem¹⁷, que se encontra inserido numa sociedade cujos recursos musicais se encontram massificados em seus cotidianos. E com isso, cabe destacar que uma boa aula, principalmente de Literatura, depende da criatividade e sensibilidade do(a) professor(a) desde quando seleciona os objetos de estudo até quando muda de estratégias conforme as necessidades de seu público discente¹⁸.

Primeiras aulas: o amor

De princípio, e de maneira breve, o(a) professor(a) pode fazer uma pesquisa com aproximadamente dez alunos na própria sala de aula – perguntando qual é a canção que ele(a) mais gosta, o porquê e qual a temática predominante nela. Provavelmente, chegaremos ao primeiro consenso de que a maioria das canções em nossas sociedades tratam sobre o amor e relacionamentos amoro-

¹⁷ “[...] Um jornal francês de literatura fez uma pesquisa entre os alunos e descobriu que até os 14 anos os jovens gostam de ler e lêem muito. Quando vão para o liceu, lêem menos. É verdade que eles começam a sair mais de casa e ter outros interesses, mas um dos principais motivos é que os professores tornam a literatura chata, decupando-a em partes pequenas e analisando minuciosamente o seu vocabulário, em vez de dar mais valor ao sentido do texto, à sua ação. Nada mais passional do que um romance, nada tão maravilhoso quanto a poesia! Nada retrata melhor a problemática humana do que as grandes obras literárias. Os saberes não devem assassinar a curiosidade. A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel.” (MORIN, 2006).

¹⁸ Essa questão de sensibilidade(s) é inevitavelmente involucrada à literatura comparada que se volta ao ensino (cf. MARINHO, 2021). Parafraseando as palavras da referida Professora Doutora da UPE: é indeclinável uma “relação de diálogo entre os textos e as culturas [...] porque nenhum texto é neutro. Então, a graça é perceber essas associações [...]” (transcrição nossa).

sos¹⁹. Algo que é transmitido da grande literatura para os gêneros subliterários (cf. *infra*), pois segundo uma reprodução de discurso proferida pelo Dr. Willi Bolle (2021): “Toda grande literatura tem o componente de amor”.

Antes de prosseguirmos, é necessário fazer uma ressalva sobre o termo “subliterário” como algo tensionado desde as teorias de Antonio Candido (1989)²⁰ e de Robert Stam (2006)²¹. Então, apresentamos aqui uma alternativa de sua substituição por “coliterário” – seguindo a lógica da dependência (e atual codependência) entre os gêneros textuais secundários e primários (BAKHTIN *apud* ARAUJO, 2010, p. 02), a exemplo das canções e teledramaturgias, que são cooperadoras na propagação da própria literatura²².

Voltando à temática das primeiras aulas, após a reflexão inicial sobre o amor – a qual pode ser aprofundada, em debate, sobre as canções do passado e do presente, sobre as demais expressões artísticas, entre tantas outras coisas²³ –, seguimos para o primeiro objeto a ser analisado que é a faixa em audiovisual do show de Ivete Sangalo no Maracanã (2006), com a interpretação de “Eu sei que vou te amar”.

Essa canção, que se trata de um poema musicado de Vinicius de Moraes (1913–1980) em parceria com o músico Tom Jobim (1927–1994), por meio da transmidialidade e de várias interpretações que se estendem até nossos dias atuais, tornou-se um dos textos líricos mais conhecidos do poeta *modernista* brasileiro. Ao partirmos desse objeto, recorreremos à visão interacionista – já apresentada por Antônio Marcusch (cf. ARAUJO, 2010, p. 03) – de nos aproximarmos às coisas “que cercam a vida dos alunos, fazendo interação entre os novos conhecimentos com os que aqueles já possuem” (ARAUJO, 2010, p. 02).

¹⁹ Podemos validar tal afirmativa em dois trabalhos acadêmicos – **1**) na tese de Lima (2011): “Na história recente da música popular existem, sim, diversas profissionais [...] A temática por elas abordada versa mais sobre relacionamentos, amor, natureza e outros fatos do cotidiano.” (p. 142); “Em *Primeiro de Maio*, Chico Buarque faz uma analogia entre o amor e o trabalho em um dia de feriado, correlacionando expressões que remetem ao mundo do trabalho para falar do relacionamento entre um homem e uma mulher [...]” (p. 153); **2**) e no artigo de Araujo (2010), no qual das três canções sugeridas de maneira aleatória para o ensino de Língua Portuguesa, coincidentemente, a temática afetiva predomina em duas delas: *Amor I love you* (Marisa Monte) e *Segredos* (Frejat).

²⁰ As definições do que vem a ser sublitteratura variam conforme o tempo, como o próprio Candido alertou em: “Se passarmos da literatura de imaginação, em geral, para o caso restrito da literatura de ficção em prosa, veremos que o problema se agrava, por tratar-se de um gênero que não possuía dignidade teórica aos olhos da opinião erudita. Uma coisa, com efeito, era encontrar razões justificativas para a epopéia ou a tragédia, a ode ou a sátira, ungidas por uma tradição venerável e beneficiando dos grandes exemplos da Antigüidade, restaurados então em toda a sua força; outra coisa era abonar a pacotilha duvidosa das narrativas romanescas, que deviam parecer aos intelectuais o que hoje parecerá a fotonovela. Tratava-se, portanto, de uma dupla justificativa: com relação aos escritos religiosos e filosóficos, enquanto literatura; e com relação à literatura, enquanto sublitteratura.” (1989, p. 83).

²¹ “Conforme a teoria descobre a ‘literaridade’ de fenômenos não-literais, qualidades consideradas como literárias se revelam cruciais para o discurso e prática não literários. A inclusão do sublitterário no literário, a reformulação da própria categoria do literário como uma configuração instável e sem um fim determinado, neste sentido, produz uma visão mais tolerante do que comumente é visto como um gênero ‘subliterário’ e ‘parasitário’ – a adaptação.” (p. 23-24, grafia nossa).

²² Como afirmou Fischer (2009), sobre o contexto brasileiro desde a década de 1950: “[...] a canção é um elemento de grande intimidade da experiência direta dos brasileiros [...] a formação lírica do brasileiro é feita pela canção... pelo menos da Bossa Nova pra cá [...] Tanto quanto a telenovela é a nossa formação épica [...]” (transcrição nossa).

²³ Pode-se perguntar aos alunos sobre o conhecimento deles de quais obras mais antigas que abordam o a temática do romantismo; e assim, é provável que citem desde as tragédias clássicas até a passagem bíblica adâmica.

Contrariamente às características transgressoras do período literário que fez parte – segunda fase do *Modernismo* –, os poemas de Vinicius de Moraes seguiam as normas clássicas, a exemplo de seus sonetos e versos que respeitavam as rimas. Um poeta reconhecido como “um dos grandes letristas da Bossa Nova [...] e não há como falar de amor sem falar de Vinicius”²⁴.

Destarte, o(a) professor(a) pode entregar cópias selecionadas de alguns sonetos do poeta²⁵ aos alunos e pedir que voluntários declamem para toda a sala. Após esse momento de apreciação coletiva, o(a) docente questiona os(as) estudantes sobre alguns aspectos recorrentes nos textos confrontados até então, indica os melhores caminhos de interpretação e acrescenta o que não foi percebido pelos participantes. Num gradual trabalho de ensino da literatura, como sugere Cosson (2006):

Todavia, a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (p. 35).

Para além das aproximações da canção inicial com a recorrente temática romântica nos sonetos de Vinicius, podemos perceber outras temáticas. E a depender do tempo de aula, é interessante que o(a) professor(a) encaminhe para essa abertura, como verifica-se na lírica de “A Vida Tem Sempre Razão” – que segundo o repórter e cronista Joaquim Ferreira dos Santos, é item obrigatório nas coleções de quem gosta de boa música e de poesia –, a abordagem “À instabilidade das cousas do mundo”, tema também recorrido por outros poetas como Gregório de Mattos em seu soneto *barroco*.

Vale reforçar que nossas sugestões didáticas não apresentam planejamentos totalmente fechados; pois, como supracitado, o êxito das aulas depende de vários aspectos como criatividade e sensibilidade de quem as constrói, de quem as ministra e da interação daqueles(as) que participam de sua execução.

24 Matéria realizada por Joaquim Ferreira dos Santos, publicada no sítio eletrônico do canal televisivo português RTP. Disponível em: https://www.rtp.pt/antena1/discos/disco-a1-vinicius-de-moraes-a-vida-tem-sempre-razao_7396. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

25 A exemplos: “Soneto de Fidelidade”; “Soneto do Amor Total”; “Soneto de Devoção”; “Soneto de Separação”; “Soneto do Amigo”; “Soneto de Aniversário”; etc.

Aulas 3 e 4: fugacidade do tempo

Existe a possibilidade de realizar pontes entre as primeiras aulas com estas que seguem, a exemplo da letra de “A Vida Tem Sempre Razão”; ou simplesmente, começamos a aula de número três com o áudio da canção de Pitty – “Temporal”. E após a escuta desta, o(a) professor(a) pede para os alunos fazerem suas colocações como: **a)** qual parte da letra o(a) chamou mais a atenção; **b)** se sabem algo sobre aquela intérprete (que também é a autora); **c)** qual tema central trata aquele texto lírico; **d)** e se conhecem alguma outra obra artística e literária que trata de tema semelhante.

A partir das contribuições dos(as) discentes, podemos revelar o tema gerador das duas aulas correntes, caso ninguém já tenha mencionado (descoberto), e confrontar a letra da canção “Temporal” com o poema “Retrato”²⁶:

Temporal	Retrato
[...] E quando olhei no espelho Eu vi meu rosto e já não o reconheci E então vi minha história Tão clara em cada marca que tava ali Se o tempo hoje vai depressa Não ‘tá em minhas mãos Cada minuto me interessa Me resolvendo ou não Quero uma fermata que possa fazer Agora o tempo me obedecer [...]	[...] Eu não dei por esta mudança Tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida A minha face? ²⁷

Nota-se, então, uma clara intertextualidade indireta, na qual Pitty faz referência à poesia *modernista* de Cecília Meireles, na sua teorização sobre a fugacidade do tempo. Podemos comprovar as intenções referenciais da autora baiana sobre a literatura em tantas outras de suas composições, como: a fábula clássica de Esopo “A raposa e as uvas” em “Fracasso”; *A mulher de trinta anos* de Balzac em “Desconstruindo Amélia”; *Brave New World*, romance escrito por Aldous Huxley, em “Admirável Chip Novo”; a célebre frase de Thomas Hobbes em “O lobo”; entre outras.

Dentre outros acréscimos na análise coletiva, vale chamar a atenção para a palavra “fermata” na canção de Pitty, a qual utiliza-se de um conceito da música (símbolo de partitura) para empregar um sentido mais lato – sobre magia

²⁶ De Cecília Meireles – uma das maiores poetisas brasileiras, que como Vinicius de Moraes também pertencente à poesia de 30 do *Modernismo*.

²⁷ Os textos devem ser apreciados na íntegra. Recortamo-los neste artigo por questões de economia textual.

e controle do tempo cronológico. Essa mistura de símbolos entre gêneros soa característica dos movimentos de *vanguarda*. O quê, mais uma vez, nos confirma a ideia de que a literatura moderna veio antes do *Modernismo* propriamente dito. E que para muitos estudiosos da Literatura, o *Romantismo* é o real responsável por esta divisão cronológica.

Toda dita reflexão sobre as divisões da grande literatura (canônica) já foi melhor abordada em outros trabalhos, por outros investigadores²⁸. Então, voltemos ao nosso propósito didático, o qual podemos fechar esta temática com produções diversas (por escrito ou em outras representações artísticas, como desenho ou fotografia) dos próprios alunos sobre a efemeridade da vida, o quê aprendemos com o tempo, quais pontos positivos podemos destacar no convívio com pessoas de maior idade, de quê temos medo, etc.

Aulas 5 e 6: a morte

Iniciamos estas aulas com o compartilhamento das atividades solicitadas aos alunos, ao fim da aula anterior. Em que, os aprendizes têm que apresentar suas anotações e justificar de maneira oral sobre sua produção reflexiva. Partilha essa que será seguida de nosso último tema que é “a morte”. Assunto muito próximo dos abordados nas aulas antepostas, e provavelmente, também presente em muitos dos trabalhos recém-apresentados.

Ao fazermos aproximações poéticas entre a canção “Canto para minha morte” (1984) do baiano Raul Seixas e o poema “Quando vier a primavera” (1915)²⁹ do *modernista* português Fernando Pessoa, rompemos as fronteiras nacionais e históricas para a apreciação e estudo lírico³⁰ sobre uma das temáticas que causam maior aversão; já tratada na segunda geração do *Romantismo* brasileiro, pelos poetas pessimistas e ultrarromânticos.

Nestas aulas, após reprodução da canção e poesia, em recursos audiovisuais³¹, para a turma, o(a) professor(a) pode entregar as letras impressas dos dois textos líricos para que os(as) alunos(as) façam mais um exercício de literatura

²⁸ A exemplo de Carlos Reis, já citado na página 04 deste artigo; e Aguiar e Silva (2010), o qual afirmou que a partir do Modernismo e principalmente das Vanguardas, as dicotomias na avaliação do cânone passaram de textos/ autores de centro e periféricos para relações de tempo entre os antigos e os modernos. Dessa forma, autores periféricos passaram a ocupar o centro e causar novas dinâmicas intertextuais. Isso nos comprova que a construção do cânone literário pode ser variável, já que, depende de valores, critérios e juízos do tempo presente.

²⁹ Informação sobre a data de registro escrito verificada em: https://purl.pt/1000/1/alberto-caeiro/obras/bn-acpc-e-e3/bn-acpc-e-e3_item213/P5.html. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

³⁰ Segundo Soares (2014), o que observamos é uma aversão dos jovens aos clássicos, que comumente ocorre pelo fato das obras não serem apreciadas em si mesmas; mas sempre presas as normas gramaticais, história da literatura, sociológicos, etc. E ainda, acrescenta: “Não preconizo naturalmente que tão vasto cânone vá sobrecarregar os estudantes de qualquer nível de ensino, mas é benéfico que se consciencializem de que não somos únicos. E que lhes sejam recomendadas algumas obras estrangeiras.” (p. 129).

³¹ Cf. as fontes dos materiais didáticos – recursos audiovisuais e letras das canções/poemas –, utilizados nas aulas da presente proposta, estão indicadas nas páginas 03 e 04 deste artigo.

comparada. E ainda, se achar válido, pode levar algum outro poema do *Romantismo*, para poder apresentar aos(às) aprendizes um exemplo de como foi abordado outrora o mesmo tema.

Essas estratégias didáticas para o ensino de literatura, na qual fazemos aproximações entre os cânones com textos de outras naturezas, também já foram mencionadas por Passos (2018), o qual afirma que isso resolve “uma das principais dificuldades do estudo de poesia em salas de aula do Ensino Básico (o aspecto sisudo, hermético, que dificulta sobremaneira a comunicação mais de perto às vidas sociais dos alunos)” (p. 250).

Assim, antes de finalizarmos as correntes aulas, como uma opção de atividade final avaliativa de nossa proposta, a qual praticamente se trata de uma unidade didática, o(a) docente entrega aleatoriamente os títulos de duas poesias para que os(as) discentes façam trabalhos extraclasse, a serem apresentados para a turma nas **últimas aulas (de números 7 e 8)**.

Os últimos poemas propostos são “O sonho” de Clarice Lispector e “Eu” de Florbela Espanca. O(a) estudante escolherá um dos dois objetos e fará aproximações comparativas com outros objetos artísticos – uma provocação de interartes, que auxilia no reconhecimento da qualidade textual. Sendo que nesta produção avaliativa, a qual não têm formato totalmente definido, apenas será exigida a apreciação da literatura e uma simples abordagem comparativa.

Vale lembrar que também pode ser pertinente para o conhecimento coletivo, caso algum dos aprendizes queira (sinta necessidade), uma breve apresentação, introdutória ou posterior, que contenha aspectos sociohistóricos e/ou biográficos. Sabendo-se que existem várias abordagens para desvendar os aspectos da literatura, não seria profícua para as pluralidades interpretativas enrijecer as análises com uma padronização. O(a) sábio(a) professor(a) saberá aproveitar das contribuições do corpo alunado, as novas percepções e novos aprendizados, na associação com as teorias já existentes.

Encaminhamentos

Apesar de não existir uma conclusão fechada para propostas didáticas, dá-se ênfase à essência do corrente estudo para potencializar suas futuras aplicabilidades. Ao mesmo tempo que não nos prendemos aos termos da história da Literatura, com a aplicação das sugestões apresentadas, intenta-se que os(as) estudantes aprendam a reconhecer as temáticas e características recorrentes nos textos líricos do passado e do presente. O uso de canções próximas à contemporaneidade do público alunado tende a resgatar o interesse daqueles que estavam distantes das literaturas, destacar sua magnitude dialógica, além de colaborar com a legitimação destas como fontes artísticas e históricas.

Referências

- ARAUJO, Ruan Carlos Teles de. Como se trabalhar com textos musicais em recursos audiovisuais, no ensino de língua portuguesa. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10223/99/99.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- BOLLE, Willi. **Grande Sertão Veredas**. [entrevista]. In: Literatura Fundamental. TV FUVEST. Disponível em: <https://youtu.be/Jcfpbm7owCo>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.
- CANDIDO, Antonio. Timidez do romance. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1989. p. 82-99.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FISCHER, Luís Augusto. **O que fazer com a canção**. 2019. IV Seminário do Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WJFOQqtKftU>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- GARRETT, Almeida. **Viagens na minha terra**. 1. ed. Reimpressão. Porto: Porto Editora, 2017.
- LIMA, Cássia Helena Pereira. **Assim na música como na vida: a representação do trabalho em discursos de canções brasileiras através da Análise Crítica do Discurso**. 2011. 240f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. O Ensino de “A Aia” de Eça de Queirós: Nótulas e Derivações. In: LUÍS, Ana R. [et al.]. **A formação inicial de professores nas humanidades: reflexões didáticas**. Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. p. 335-349.
- MARINHO, Clarissa Loureiro. Literatura Comparada e Ensino. [palestra]. In: **Universidade da gente**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nt3HKY1yBeI>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- MORIN, Edgar. A escola mata a curiosidade. [entrevista]. In: **Revista Nova Escola** – 01 de outubro de 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/894/edgar-morin-a-escola-mata-a-curiosidade>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- PASSOS, Lucas dos. Humor, oralidade e ensino: o caso da poesia marginal. In: DALVI, Maria Amélia [et al.]. **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.
- REIS, Carlos. Nota Prévia. In: ARNAUT, A. P. ; BINET, A. M. (Org.). **Revista de Estudos Literários: do post-modernismo ao hipercontemporâneo: os caminhos das literaturas em língua portuguesa**. n. 8. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 07-10, 2018.

SILVA, Vítor Aguiar e. Em busca de um cânone literário para a língua portuguesa. In: SILVA, Vítor Aguiar e. **Colheita de inverno**: ensaios de teoria e crítica literárias. Reimpressão. Coimbra: Almedina, 2020. p. 113-136.

SILVA, Vítor Aguiar e. Variações sobre o cânone literário. In: SILVA, Vítor Aguiar e. **As humanidades**: os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa. Coimbra: Almedina, 2010, p. 243-247.

SOARES, Luísa Ducla. O Cânone. **Palavras**: Revista da Associação de Professores de Português. n. 46-47, p. 125-130, 2014-2015.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. [artigo]. In: **Revista Ilha do Desterro**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Moreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 73-82.



LETRAMENTO LITERÁRIO PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE APLICABILIDADE COM POESIA SURDA¹

LITERARY LITERACY FOR THE DEAF: A PROPOSAL OF APPLICABILITY WITH DEAF POETRY

Taísa Aparecida Carvalho Sales²
Clarice Lottermann³

Resumo: Buscando oportunizar às crianças surdas esse direito que Candido considera fundamental, neste artigo temos como objetivo apresentar ao leitor o conceito de literatura surda, letramento literário e desenvolver uma proposta de letramento literário para ser aplicado em sala de aula aos alunos surdos. Consideramos, a título do estudo, alunos surdos do nono ano do ensino fundamental 2, em uma escola bilíngue, ou seja, na qual a língua de sinais é a língua de instrução. Usaremos um poema em língua de sinais, cujo título é Mudinho, do autor Edvaldo Santos, mais conhecido como Edinho poesia.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura Surda e poesia.

Abstract: Seeking to provide deaf children with this right that Candido considers essential, in this article we aim to introduce the reader to the concept of deaf literature, literary literacy and develop a proposal for literary literacy to be applied in the classroom to deaf students. We considered, for the purpose of this study, deaf students in the ninth grade of elementary school 2, in a bilingual school, that is, in which sign language is the language of instruction. We will use a poem in sign language, whose title is Mudinho, by the author Edvaldo Santos, better known as Edinho Poetry.

Keywords: Literary literacy. Deaf Literature and Poetry.

¹ Artigo recebido em 15 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 30 de setembro de 2021.

² Docente do Departamento de Letras: Libras e Tradução da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa: Literatura, memória, cultura e ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (2021-2025). Membro do Grupo de Pesquisa Poéticas do Imaginário e Memória na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Campus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Literatura em Estudos Transdisciplinares e Residuais, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Membro do grupo de pesquisa Relações de gênero, poder e violência em literaturas de língua portuguesa - UFAM carvalhotaisa@yahoo.com.br e taisasales@ufg.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8695-3600>.

³ Professora Sênior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste, atua no Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutora em Estudos literários pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Membro do grupo de pesquisa Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas Diversas Linguagens e do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, da ANPOLL. clalottermann@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6184-8297>.

Introdução

A literatura é fundamental nas mudanças sociais, na evolução do comportamento humano e na construção da identidade cultural. Um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica seria o modelo ideal de educação a ser ofertada para nossas crianças. Esse ideal de ensino levaria a criança a abrir seus horizontes uma vez que, a partir de sua própria experiência de leitura, agiria sobre sua comunidade, teria condições para pensar sobre os fatos ocorridos ao seu redor, seria capaz de expor opiniões e buscar direitos. Pensaria criticamente a respeito de assuntos polêmicos, tornando-se uma pessoa humanizada, um cidadão em busca de direitos.

Entretanto, os surdos, enquanto crianças, não têm acesso aos primeiros contatos - como os ouvintes têm com as cantigas de rodas, as parlendas, os contos de fadas contados e cantados por pais, avós, tios, antes mesmo da professora na escola. Ao contrário, os surdos passam a ter contato com esse mundo literário a partir do momento em que adquirem a língua de sinais na escola. Essa situação acontece, em muitos casos, porque as famílias não sabem ou pouco sabem a língua de sinais ou alguma outra forma de apresentar a literatura ao seu filho surdo.

Buscando oportunizar às crianças surdas esse direito que Candido reflete fundamental, neste artigo temos como objetivo apresentar ao leitor o conceito de literatura surda, letramento literário e desenvolver uma proposta de letramento literário para ser aplicado em sala de aula aos alunos surdos. Consideramos a título do estudo alunos surdos do nono ano do ensino fundamental 2, de uma escola bilíngue, ou seja, na qual a língua de sinais é a língua de instrução. Usaremos um poema em língua de sinais, cujo título é *Mudinbo*, do autor Edvaldo Santos, mais conhecido como Edinho poesia.

Literatura surda

Os surdos instituem uma comunidade linguística que foi reconhecida no Brasil pela Lei nº 10.436/2002. Por meio do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, houve várias publicações dessa comunidade. Por volta dos anos 90, surgiram as primeiras obras. Esse conjunto de obras é denominado como literatura surda.

Esta apresenta as vivências, narrações de histórias e piadas que traduzem a cultura do povo surdo, sendo difundidas e transmitidas de geração em geração por meio da língua de sinais. Para Karnopp (2010), essa forma de expressão permite

a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como

falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2010, p. 161)

As principais maneiras de realização da literatura surda são: criação, tradução e adaptação. Nesse sentido, as traduções são realizadas, geralmente, da língua portuguesa para a língua de sinais. Recorre-se a alguns clássicos da literatura existentes em línguas na modalidade escrita e faz-se a tradução para a língua de sinais para ser disponibilizado em mídias visuais. A Editora Arara-Azul é maior responsável por esse trabalho no Brasil.

No tocante à adaptação, é realizada uma espécie de transposição de uma obra literária para outro contexto literário. Ao realizar essa transposição, os “pontos de vista” são alterados e dá-se início a uma nova construção de sentidos para um texto pré-existente. Dessa maneira, retoma-se o antigo para construção de novo, diversificando olhares frente a obra, trazendo novas linguagens a favor da literatura. As obras consideradas criação são textos originais, geralmente de autores surdos, que surgem como forma de relatar suas vivências e condição de ser surdo. Além de textos em prosa, cuja tradição em meio às comunidades surdas é grande, a poesia também assume protagonismo, em especial no fim dos anos 90, conforme esclarece Sutton-Spence (2021):

As comunidades surdas têm uma longa tradição de narrativa em prosa, mas os textos que hoje chamamos de poemas só passaram a existir nos anos 70 ou 80 do século XX nos EUA (ROSE, 1992). A tradição de poesia em Libras é nova e provavelmente começou apenas no final dos anos 90. Porém, não importa que essa tradição seja recente no Brasil. A poesia em Libras está se espalhando e se desenvolvendo cada vez mais para se tornar um gênero literário importante no mundo (SUTTON-SPENCER, 2021, p. 133).

Para os estudiosos da área, os poemas em língua de sinais expressam e refletem a identidade surda da comunidade. Essa poesia é uma forma de arte com regras e padrões próprios. Para reconhecer um poema em língua de sinais e diferenciá-lo de uma prosa, deve-se observar alguns pontos importantes, como o fato de os poemas em língua de sinais serem, de certa forma, mais “organizados” que as histórias. As regras são de grande importância, sendo escolhidas pelo próprio autor e/ou em tradições literárias. Existem algumas classificações dentro do gênero poesia: traduções, poemas homenagens, poemas malucos, apresentação do poema, poemas líricos, poemas narrativos dramáticos e épicos. Há também a categoria de poemas adaptados de outros gêneros como o Haicai, o Renga e o Duetos, Pelejas ou batalhas poéticas.

Na poesia em Libras, os artistas apresentam novas ideias de novas maneiras usando formas originais da língua. O foco está na linguagem estética que, geralmente, é fortemente visual e cuidadosamente construída para maximizar o impacto dos sentidos. A forma é na maioria das vezes curta, raramente composta por mais de três minutos e normalmente com cerca de dois minutos. É visualmente muito intensa e muitas vezes o seu significado não é muito claro, de modo que o público precise se esforçar, pensar sobre a forma da linguagem para entender o significado (SUTTON-SPENCER, 2021, p. 78).

A representação da poesia surda nas batalhas de poesias autorais

Quando se fala em batalhas de poesias autorais, ou os *slam*, comumente conhecidos pelos ouvintes, torna-se importante entender suas regras e seu funcionamento. D'alva (2011) estabelece que é difícil uma definição exata da experiência.

Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D'ALVA, 2011, p. 120)

Criado por Marc Kelly Smith na década de 80, os *Slam Poetry*, apresentaram-se como uma modalidade de representação performática da poesia. Com o tempo, recebeu influência do Hip Hop, abrindo espaço para temáticas como racismo, machismo, desigualdades sociais e LGBTQIAfobias. O *Slam* tem um caráter competitivo: um poeta se apresenta e um grupo de jurados o avalia de 0 a 10, em uma espécie de confronto indireto. No Brasil, uma das principais responsáveis pela difusão é a *slammer* Roberta Estrela D'alva e também criadora do ZAP (Zona Autônoma da Palavra).

O *Slam* do Corpo, criado pelo Corpo Sinalizante, é o primeiro grupo no Brasil que reúne poetas surdos e ouvintes em uma performance que envolve língua portuguesa e língua brasileira de sinais.

De acordo com Santos,

Neste Slam ocorrem dois momentos chamados: Corpo Aberto e Batalha. No primeiro, o microfone é aberto para qualquer pessoa apresentar uma poesia livremente e em qualquer língua. No segundo, ocorre a competição de poesias. As regras que compõem o Slam do Corpo são as mesmas estabelecidas em outros Slams: as poesias devem ser autorais, ter duração máxima de 3 minutos e não devem ser utilizados figurinos e adereços, cenários. Nas batalhas

são formadas duplas de surdos e ouvintes, que apresentam poesias autorais com temática livre e os jurados são escolhidos minutos antes das apresentações, composto por pessoas surdas e ouvintes da plateia que dão notas de 0 a 10. Os vencedores na maioria das vezes recebem livros e prêmios educativos. (SANTOS, 2018, p. 03)

É o corpo em movimento que envolve a poesia surda presente no Slam, repleto de sentidos, por meio dos gestos, expressões, e a Libras se amplia enquanto língua, provocando no público leitor uma sensação antes desconhecida. Outra característica a ser considerada na poesia surda é a forma como ela se constitui. De acordo com Segala (2016 *apud* MOURÃO (ano e página) “a rima, que para os ouvintes se realiza a partir da sonoridade, no caso dos surdos, é construída com as configurações de mão, que obviamente não ocorre na literatura em português. São equivalências.”

A poesia surda enquanto resistência

Pensar em poesia surda e que se expressa por meio das mãos, do corpo, também é pensar na resistência da comunidade surda, em sua luta pelo empoderamento linguístico e identitário, pois

A literatura de um povo é o desenvolvimento do que ele tem de mais sublime nas ideias, de mais filosófico no pensamento, de mais heroico na moral e de mais belo na natureza; é o quadro animado de suas virtudes e de suas paixões, o despertador de sua glória e o reflexo progressivo de sua inteligência. E, quando esse povo, ou essa geração, desaparece da superfície da terra, com todas as suas instituições, crenças e costumes, escapa a literatura aos rigores do tempo para anunciar às gerações futuras qual fora o caráter e a importância do povo, do qual é ela o único representante na posteridade. Sua voz, como um eco imortal, repercute por toda parte, e diz: em tal época, debaixo de tal constelação e sobre tal ponto do globo existia um povo cuja glória só eu a conservo, cujos heróis só eu conheço. Vós, porém, se pretendeis também conhecê-lo, consultai-me, porque eu sou o espírito desse povo e uma sombra viva do que ele foi. (MAGALHÃES, 1836, p. 1)

O *slammer* Edinho dos Santos é um dos maiores representantes da poesia surda. O poeta aborda em suas poesias temas como racismo e preconceitos em relação ao negro e ao surdo. Apresentamos um trecho da poesia *Negro surdo* em que faz parceria com o artista ouvinte James Bantu.

Figura 1 – Edinho interpreta a poesia “Negro surdo”

EDINHO INTERPRETA POESIA “NEGRO SURDO”



Fonte: <https://www.agenciamural.org.br/surdo-de-nascenca-edinho-faz-poesia-com-a-lingua-de-sinais/>

Transcrição para a língua portuguesa de um trecho:

“Vocês conhecem poesia?
Eu trago poesia de periferia
Poesia de favela Identidade negro-surdo
A cidade me alveja com seus sons
Com suas luzes, suas faíscas
São como estrelas caídas no chão (...)”

A poesia surge como um espaço de reflexão sobre as vivências, as experiências e as identidades que podem ser individuais ou coletivas. A partir da poesia *Mudinbo*, do mesmo poeta, é que traremos a proposta no item 3.

Letramento literário

O letramento literário significa, em linhas gerais, um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola por meio da leitura de textos literários, sejam esses canônicos ou não, de acordo com Cosson (2009). Assim, a finalidade principal é a construção e reconstrução dos significados em relação ao texto literário lido dentro ou fora da sala de aula.

Para Street (2014), esse modelo de letramento – em que a cultura, a família e a sociedade contribuem – torna evidente as relações de poder e os contrastes sociais porque, ao entrar em contato com uma obra, o sujeito é capaz de construir e reconstruir sentidos, compreendendo e significando sua prática.

Cosson (2016) explica que há dois extremos:

As atividades que envolvem literatura oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não im-

portando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura, e debates em sala de aula, cujo maior objetivo é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras (COSSON, 2016, p. 22).

O texto literário não deve ser observado simplesmente como uma estrutura textual, pois sinaliza para a construção de novos caminhos sobre a interpretação de um mundo vivenciado por ambos – escritor e leitor – protagonistas envolvidos no processo de aprendizagem. Para Cosson (2016), o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários que circulam nas esferas sociais. Segundo o autor,

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

Cosson (2016) propõe duas sequências: uma básica e outra expandida. Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas, às quais podemos correlacionar à literatura surda: (i) a técnica da oficina, que consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento; (ii) a técnica do andaime, que parte do princípio de que cabe ao professor de literatura surda sustentar as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos surdos, relacionando a atividade de reconstrução do saber literário, que envolve a pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte desses alunos; e, (iii) o portfólio, que oferece ao aluno surdo e ao professor de literatura surda a possibilidade de registrar as atividades realizadas ao mesmo tempo em que permite visualizar o crescimento alcançado pela comparação dos resultados.

Dessa forma, a sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida tem as mesmas etapas que a sequência básica, porém, na expandida há dois momentos de interpretação. O primeiro refere-se à compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais, e o segundo é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor.

Assegurar que esse tipo de conhecimento chegue aos surdos é um jeito de efetivar um compromisso ético evidente, pois torna possível ao surdo

não apenas aprimorar sua competência leitora, mas também apropriar-se do seu *direito à literatura*.

Aplicabilidade da sequência básica no poema *Mudinbo*, do poeta surdo Edinho

Como proposta de aplicação do método apresentado por Cosson (2016), vamos pensar em alunos surdos do nono ano do ensino fundamental 2, com idade variante de 14 a 20 anos, em uma escola bilíngue, considerando de que o professor já tenha trabalhado sobre os gêneros literários dentro da literatura surda.

Usaremos a sequência básica para a nossa proposta, perpassando pelos quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. O professor de literatura surda atuará de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. Para isto trouxemos como exemplo o vídeo *Os surdos têm voz*, de Leonardo Castilho – Cabine 11.

Figura 2 – Os surdos têm voz, de Leonardo Castilho



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Bcq6GPyMfPo>

O vídeo tem como tema o preconceito em relação às pessoas surdas: por que são chamadas de mudas se têm voz? Por que são vistas como “quase” perfeitas e por que muitos ouvintes se surpreendem quando os surdos fazem coisas que são totalmente normais? A priori, o professor deve fazer uma breve discussão em Libras sobre esses questionamentos.

Conforme Lima (2014), a aquisição dos conhecimentos em Libras pelas crianças surdas, sendo utilizada como base de instrução de ensino, é um dos fatores essenciais para garantir uma aquisição plena da leitura e escrita do português como segunda língua pela criança surda.

No próximo passo da sequência, ou seja, na introdução, o professor faz a apresentação do autor e da obra. Nesse momento, o professor apresentará em Libras quem é Edinho e a sua poesia *Mudinbo*. O professor pode fazer o uso de material de apresentação – como powerpoint, vídeos curtos – com as devidas informações a respeito do autor e da obra. Perlin e Miranda (2003) consideram que a experiência visual é importante, pois significa a utilização da visão como meio de comunicação:

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substitui total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (Perlin e Miranda, 2003, p. 218).

Figura 3 – Poeta Edvaldo Santos



O olhar expressivo e as mãos ágeis de Edvaldo Santos, 33, explodem na poesia – quase autobiográfica – sobre ser um homem negro, surdo e periférico. O paulistano encontrou na Libras (Língua Brasileira de Sinais), uma maneira de comunicar as inquietações observadas desde muito cedo.

Fonte: <https://www.agenciamural.org.br/surdo-de-nascenca-edinho-faz-poesia-com-a-lingua-de-sinais/>

A terceira etapa, leitura do texto em si mesmo, deve ter o acompanhamento do professor de literatura surda. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura.

Figura 4 – imagens do poema em Libras



Fonte: <https://vimeo.com/242497402>

Transcrição do poema a ser trabalhado para língua portuguesa:

“Quando eu era pequeno/ diziam: ‘mudinho, mudinho, mudinho’/
Eu já homem feito e barbado/ e eles: ‘mudinho, mudinho, mudinho’/
Me casei, tive filho/ e eles: ‘mudinho, mudinho, mudinho’/
Eu envelheci, me cansei, me curvei/ e eles: ‘mudinho, mudinho, mudinho’/
Mudinho? Não, meu nome é Edinho, porra”.

Para essa etapa, o professor apresenta a poesia em vídeo, sem qualquer interrupção. Depois, passa novamente e vai parando e perguntando aos alunos se entenderam os sinais em libras e o significado das frases, das metáforas, das analogias, fazendo assim esse acompanhamento. Ao final, passa o vídeo completo novamente.

A última etapa, a interpretação, para Cosson (2016) se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra”, momento chave podemos chamar assim, pois é quando o aluno tem a compreensão daquilo que leu e é por isso que não pode ser de forma alguma substituída por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries, estas outras artes podem ser complementos. Essa etapa será o momento em que o aluno surdo compreende o que o poema diz, reflete sobre isso. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2016, p. 65). Assim, o aluno surdo consegue expressar-se e dialogar com seus colegas sobre a compreensão obtida por meio do poema. Podemos colocar alguns exemplos de ponderamentos a serem propostos: Como identificamos um poema em Língua de sinais? De que tema ou quais temas o poema trata? Como o “eu poético” apresenta suas emoções? Você já passou por alguma situação de preconceito e anulação de identidade como apresenta o poema?

Considerações finais

Dessa forma, o letramento literário contribui no processo de desenvolvimento de uma prática social crítica, reflexiva e transformadora. A compreensão de Cosson (2016) em relação à literatura nos remete aos críticos literários Compagnon (2010), Todorov (2009) e ao próprio Sartre (2004), visto que, para esses autores, a leitura literária exige uma postura ativa do leitor. Conforme Cosson (2016, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Ao compreendermos e aplicar as quatro etapas propostas por Cosson (2016).

Ao considerarmos o ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica como o modelo ideal de educação a ser ofertada para nossas crianças, podemos observar que essa proposta de letramento literário para surdos pode proporcionar esse ideal de ensino, levando o aluno surdo a abrir seus horizontes, uma vez que, a partir de sua própria experiência de leitura, agiria sobre sua comunidade, teria condições para pensar sobre os fatos ocorridos ao seu redor, seria capaz de expor opiniões e buscar seus direitos.

Referências

BATISTA, Guilherme Martins. **O que é o slam do corpo?**. 2017. (2 min. 54s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yjp1TWEI0q0>>.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTO, Cléber. **Casal feliz**. Ilustrações: Cleber Couto. Belém-Pará, 2010.

D’ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. *In: Synergies Brèsil*. n. 9. 2011. Pg. 119-126.

ESPÍNDOLA, Amarildo João; PISSINATTI, Larissa Gotti; SILVA, Eielza Reis da. **Curupira surdo**. Ilustrações: Suzana Souza Frota Alcântara e Leila Silva de Sena. Porto Velho: AICSA, 2016.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Rapunzel surda**. Ilustrações: Carolina Hessel. Canoas: ULBRA, 2003a.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Cinderela surda**. Ilustrações: Carolina Hessel. Canoas: ULBRAS, 2003b.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais dos Surdos: análise da literatura surda. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas, maio/agosto 2010, p. 144-177. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. In: **Educação Temática Digital**. v. 7, n. 2, junho/2006, p. 98-109. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-std-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-std-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

LIMA, Marisa Dias. Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa (l2). Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdo-sielp/wp-content/uploads/2014/11/824.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

MONTEIRO, Tayana. **Negrinho e Solimões**. Ilustrações: Sérgio Barbosa Lopes Júnior. Manaus: BK editora, 2014.

MOURA, Maynara Costa de Campos. **Das bocas às mãos mexedeiras**: marcas culturais e identitárias na literatura surda. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, BA – 2018.

MORGADO, Marta. Literatura em Língua Gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márica Lise Lunardi (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011, p. 151-171

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais dos surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márica Lise Lunardi (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011, p. 71–89.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em: 10 jul.2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151708>. Acesso em: 10 jul.2020

PISSINATTI, Larissa Gotti. **A literatura surda na sala de aula e a formação da consciência de si**. 2020. Tese. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

SANTOS, Natielly de Jesus. O Slam do Corpo e a representações da poesia surda. In: **Revista de Ciências Humanas**. v. 18, n. 02, jul./dez. 2018.

SEGALA, Rimar. **Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual**: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *In*: **Revista Ilha do Desterro**. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, América do Sul, 2009.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Editora Arara Azul, Petrópolis – RJ, 2021.

LITERATURA SURDA: UMA ANÁLISE CRÍTICA¹

DEAF LITERATURE: A CRITICAL ANALYSIS

Helen Cristine Alves Rocha²

Resumo: Atualmente, nota-se uma carência de estudos na área de literatura criada/destinada ao surdo, e contribuir com a proposta de preenchê-la é uma das tarefas deste artigo. Por isso, a pesquisa que engendramos para este trabalho tem como objetivo problematizar o que se nomeia de Literatura Surda e sugerir um novo termo (“Sinalitura”) para as criações de/para surdos. Para tal fim, sobre Literatura Surda elegemos as pesquisas de Lodenir Karnopp (2006, 2008, 2010), Cláudio Mourão (2011, 2016), Fabiano Rosa (2011) e Luiz Carvalho (2019); acerca de literatura e estética selecionamos Roland Barthes (2007), Antonio Candido (2011), Edmir Perrotti (1986) e Marta Morgado (2011); concernente à *performance* elencamos a obra de Paul Zunthor (2007). Entendemos que a literatura de/para surdo deve ser visualmente entendível para que ele a frua de forma autônoma.

Palavras-chave: Literatura. Sinalitura. Visualidade. Surdo.

Abstract: Currently, there is a lack of studies in the area of literature created for the deaf, and contributing to the proposal to fill it is one of the tasks of this article. Therefore, the research that we designed for this work aims to problematize what is called Deaf Literature and suggest a new term (“Sinalitura”) for the creations by/for the deaf. To this end, about Deaf Literature, we chose the researches of Lodenir Karnopp (2006, 2008, 2010), Cláudio Mourão (2011, 2016), Fabiano Rosa (2011) and Luiz Carvalho (2019); about literature and aesthetics we selected Roland Barthes (2007), Antonio Candido (2011), Edmir Perrotti (1986) and Marta Morgado (2011); concerning *performance*, we listed the work of Paul Zunthor (2007). We understand that literature by/for the deaf must be visually understandable so that he can enjoy it autonomously.

Keywords: Literature. Sinalitura. Visuality. Deaf.

¹ Artigo recebido em 16 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 27 de setembro de 2021.

² Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPLET). Mestre em Estudos Literários (UFU/PPLET). Membro do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas (GPEA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1461-0750>. E-mail: helencarocho@gmail.com.

Introdução

Em 1960, segundo Cláudio Mourão (2016, p. 28), “o linguista norte-americano Willian Stokoe afirmou o *status* linguístico da língua de sinais, como o de qualquer outra língua falada, garantindo o reconhecimento da Língua de Sinais Americana (ASL)”. Nessa época, poucas pessoas prestaram atenção ao surgimento de uma nova língua nacional. Porém, em 1980, o programa de ASL estava sendo implementado em todos os ambientes sociais: universidades, colégios, televisão, teatro. No Brasil, estudos sobre língua de sinais foram iniciados por Gladis Knak Rehfeldt no artigo “A língua de sinais do Brasil” (1981). Também encontramos artigos, pesquisas e orientações de trabalhos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) realizados por Lucinda Ferreira-Brito, datados da década 80 e 90 do século XX. As obras da Literatura Surda brasileira só foram publicadas de forma impressa depois do ano 2000.

Por ser um conceito que abarca um número restrito de pessoas e de obras, muitos textos³ não compõem o campo da chamada Literatura Surda. Por isso, nosso foco para este trabalho tem como objetivo problematizar o que se nomeia de Literatura Surda e sugerir um novo termo – “Sinalitura” – para as criações de e para surdos⁴. Para tal finalidade, elegemos as pesquisas de Lodenir Karnopp (2006, 2008, 2010), Cláudio Mourão (2011, 2016), Fabiano Rosa (2011) e Luiz Carvalho (2019) sobre Literatura Surda; acerca de literatura e estética selecionamos Roland Barthes (2007) e Antonio Candido (2011); no que concerne à *performance* e à visualidade elencamos a obra de Paul Zunthor (2007).

Atualmente, vive-se um momento que favorece e torna viável esta pesquisa, pois há uma carência de estudos na área de literatura criada ou voltada para o surdo, principalmente dentro dos Estudos Literários. Há um vazio na área da crítica de Literatura Surda no Brasil que precisa ser preenchido e contribuir com a proposta de preenchê-lo será uma de nossas tarefas. Por conseguinte, promoveremos, preservaremos e valorizaremos a herança cultural que é a literatura de e para surdos, contribuindo com processos de estudos literários que valorizem uma literatura ainda marginal, podendo auxiliar professores de Libras a trabalharem com narrativas visuais.

³ Consideramos textos não somente aquele amontoado de palavras impressas, mas também um todo de sentido unificado. Isto é, texto é uma unidade de sentido usada pelos usuários de uma determinada língua para a construção de sentidos, independentemente de sua extensão (KOCH, 2018). Dessa forma, um texto pode ser uma conversa ao telefone, um artigo de jornal, um e-mail, um desenho.

⁴ Vamos nos referir ao surdo como aquele que nasceu com surdez profunda ou a adquiriu ao longo da vida (deficiente auditivo). Utilizaremos a palavra “surdo” com “s” minúsculo, demonstrando não hierarquia e um patamar de igualdade entre surdos (sinalizantes ou não) e ouvintes. Dessa forma, o surdo é, também, um sujeito cultural e político, aquele que se vê como surdo, sendo ou não sinalizante. O Surdo, “com letras maiúsculas, precisava aceitar ser um sujeito essencialmente sinalizante” (CARVALHO, 2019, p. 14) e nem todos se veem assim, por exemplo: há surdos não sinalizantes que fazem leitura labial; que possuem implantes; que são oralizados e não estão dentro dessa categoria de Surdos com “s” maiúsculo, composta pelos integrantes de uma “minoría linguística”, uma forma reducionista de encarar a surdez (CARVALHO, 2019). Por isso, é importante sublinharmos que também entre os surdos há clivagens de diferentes matizes.

Literatura surda: problematização de um conceito

A tradição secular da Literatura Surda provém das histórias que são tecidas em língua de sinais e que agora podem ser registradas, principalmente, em vídeos. A respeito do surgimento de uma Literatura Surda, conforme Mourão (2011), em 1864, foi fundada a Universidade Gallaudet⁵ (*Gallaudet University*), em Washington, capital dos Estados Unidos da América, e, com o passar do tempo, surdos, acadêmicos e pesquisadores foram construindo significados em torno desse tema. Aos poucos, as noções a seu respeito foram se espalhando na comunidade surda americana.

Com relação às primeiras inscrições de histórias contadas em sinais, elas ocorreram, possivelmente, em Língua de Sinais Americana (ASL). Para Benjamin Bahan (2006), um dos registros pioneiros de uma *performance* em língua de sinais foi capturado no projeto de filmes da Associação Nacional de Surdos (*Association of the Deaf* - NAD) entre 1910 e 1920. Essa série de filmes continha várias palestras, *performances*, histórias, músicas e narrativas de experiência pessoal. Uma nova tradição que teve início com as iniciativas de “contação de histórias dos assistentes educacionais em Libras, na Biblioteca Infantil do INES, na virada dos anos 80 para os 90, do século passado” (CARVALHO, 2019, p. 30). Isso contribuiu para a discussão em torno das versões de clássicos da literatura universal em Libras tanto do Instituto Nacional Educação de Surdos (INES) quanto da editora Arara Azul.

Mourão (2011), Rosa (2011) e Karnopp (2008) ressaltam que, no Brasil, a partir da década de 1990, a literatura em língua de sinais foi ampliada e marcada pela divulgação e produção de materiais digitais (VHS, CD e DVD) por editoras como a do INES e a LSB-Vídeo. Além disso, no país não existia ensino de língua de sinais na escola e nem profissionais dessa área, já que foi somente após a promulgação da Lei de Libras – n.º 10.436/2002 – e de seus desdobramentos – Decreto n.º 5.626/2005 – que pesquisadores construíram significados em torno da Libras e da Literatura Surda. Nelson Pimenta foi

o primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil, tendo estudado no National Theatre of the Deaf (NTD), de Nova Iorque, é, indubitavelmente, um dos principais focos de difusão de produção discursiva artística em Língua de Sinais e um dos mais significativos importadores da *Deaf Literature*, produto cultural dos países de tradição anglófila, traduzida aqui para Literatura Surda (CARVALHO, 2019, p. 30).

Esse ator é pouco ou nada citado pelos teóricos hegemônicos da Literatura Surda quando se trata de ter importado e disseminado esse termo para se referir às produções artísticas de surdos brasileiros. A referência teórica fun-

⁵ Essa é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas.

damental em torno desse conceito é a de Karnopp (2006, 2008, 2010) e de seus (ex-)orientandos, ou de pessoas mais próximas dela. Por serem investigações recentes, poucos são os estudos sobre essa temática, embora esse termo esteja ganhando cada vez mais destaque dentro da comunidade surda, devido à tecnologia digital como suporte de criação, gravação, publicação e distribuição das produções da Literatura Surda ou que sejam acessíveis a eles.

O texto que Karnopp publicou em 2006 e 2008 sobre a Literatura Surda brasileira surgiu de duas apostilas das disciplinas “Literatura Surda” e “Metodologia da Literatura Surda”, compiladas no artigo “Produções culturais de surdos: análise da literatura surda” (2010). Para essa estudiosa, a Literatura Surda foi publicada recentemente. Entretanto, a ânsia universalista

identitária abstrata é tanta que nem se percebe a impropriedade lógica que se comete quando se argumenta que o registro de algo internacionalizado como a “Literatura Surda” “começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras” (KARNOPP, 2008, p. 1), efeméride Surda tipicamente brasileira, ligada à Lei de Libras de 2002 e seus desdobramentos. Ou se supõe que o Brasil é o centro irradiador mundial da universal “Literatura Surda” ou o “engano” presente na frase é a fala eloquente da tensão aqui existente entre as pretensões universalistas embutidas no discurso lendário da Cultura Surda e seus desdobramentos artísticos e literários e a questão de fundo: a eclosão, entre nós, brasileiros, de uns 20 anos para cá, de produção literária recente (em Português, mas especificamente em Libras) de textos conotativos e artísticos de alguma forma ligados ao fenômeno complexo da surdez (CARVALHO, 2019, p. 42).

Nelson Pimenta é pouco citado pelos teóricos hegemônicos da Literatura Surda quando se trata de ter importado esse termo para se referir às produções artísticas de surdos brasileiros. A sua apropriação e disseminação é feita, sobretudo, por Karnopp, que também não comenta nada a respeito de sua tradução do Inglês. Essa estudiosa também considera que antes da promulgação da Lei de Libras não havia publicações de histórias realizadas por pessoas da comunidade surda, quando, na verdade, podemos encontrar publicações em mídias digitais de norte-americanos. De acordo com os estudos de Carvalho (2019), Karnopp nem sequer atribui importância ao trabalho de Nelson Pimenta. No afã de essencializar a Cultura, Identidade e Literatura Surdas, a irrupção intempestiva do novo – que são o sujeito surdo e as Línguas de Sinais – não é percebida (CARVALHO, 2019). Ao se espelhar na “cultura ouvinte” hegemônica, Karnopp (2008) faz com que se obscureça o novo: a possibilidade de produção e publicação de textos (imagéticos ou fílmicos) que deem visibilidade para os sinalizantes (surdos ou ouvintes). Há uma naturalização da surdez e uma descrição única dela, um fenômeno tão complexo.

Para Carvalho (2019, p. 66), o “Surdo essencial só deve se revoltar em nome da causa surda contra o opressor ouvinte”. Além disso, “o Surdo deve sempre abordar o tema da surdez sob uma ótica de valorização positiva e de orgulho surdo” (CARVALHO, 2019, p. 66). Dentro desse cenário não há lugar para o surdo oralizado, que faça leitura labial, que tenha implante ou que não seja sinalizante. É atribuída uma centralidade e universalidade aos Surdos (com “s” maiúsculo), tendo em vista que o termo “Literatura Surda”, por definição de Karnopp, abarca toda e qualquer produção de surdos em todo e qualquer lugar (CARVALHO, 2019).

Dentro desse viés, tomamos esse termo em um sentido mais amplo, resignificando-o. Assim como existem a Literatura Médica, a Literatura Jurídica, a Literatura Veterinária, também existe a Literatura Surda, aquela que pode ser escrita por qualquer pessoa e que se ocupe da identidade e da cultura surdas, de expressões e registros das experiências de surdos de diversos lugares. Desse modo, esse termo abarca, para nós, um conjunto amplo de publicações científicas, incluindo as revistas sobre essas temáticas e os trabalhos de investigação, como artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o universo da surdez. Por esse ângulo, toda e qualquer história expressada em língua de sinais (conto, poema, piadas, chiste, lenda, mito, crônica, ficção científica, autobiografias) é Literatura Surda; bem como todas as produções que tratam de temas atinentes aos surdos, à comunidade surda, ao universo da surdez (artefatos culturais, dissertações, teses, artigos, livros, pinturas, vídeos, filmes). Nesse sentido, entendemos que Literatura Surda remete a um conjunto de obras pertencentes a uma determinada área, como acontece no campo da Literatura Acústica, por exemplo, e de todas as que se referem aos estudos e às criações de um determinado campo do conhecimento (estudos da surdez).

Porém, como versa Carvalho (2019, p. 48), a despeito das conquistas democráticas que os estadunidenses legaram à humanidade, “não podemos ver apenas inferioridades em nosso barroco modo latino e relativista de encarar a realidade”. À vista disso, ao se apropriar de um termo estrangeiro aplicando-o a aspectos de outra realidade, Karnopp não leva em conta as particularidades de nossas condições sociais e culturais, relacionadas à língua, à região, ao local, ao país, enfim, ao contexto sócio-histórico-cultural de produção artística. A descrição cultural da surdez e a valorização das Línguas de Sinais produziram muitas conquistas sociais, não é o que estamos negando.

Para Karnopp (2010), a tradição da Literatura Surda é diferente: próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente, mas em língua de sinais. Entretanto, isso é muito semelhante à contação de histórias dos ouvintes, que eram transmitidas de forma oral e presencialmente até o surgimento da escrita

sistematizada, por volta de 3500 a.C. Várias linguagens eram utilizadas com essa finalidade antes do surgimento da escrita ou da tecnologia de gravação de imagens. O ser humano transmite histórias desde os tempos mais remotos. Talvez seja uma tentativa de a autora colocar em um patamar de igualdade o que ela nomeia de “Literatura Surda” com o seu suposto oposto binário “Literatura Ouvinte”.

Assim, conforme aponta Carvalho (2019, p. 32), a estratégia de Karnopp e de seus seguidores é a “de ‘naturalizar’ e ‘essencializar’ a ‘Literatura Surda’, assim como se acontecer, entre os defensores da compreensão binária de Cultura Surda, com as Línguas de Sinais, o Surdo e o Povo Surdo”. Termos essencializadores e que se pretendem universais. Diante disso, é preciso questionar “se a periferia deve ‘importar’ acriticamente universalismos que talvez possam obscurecer diferenças profundas” (CARVALHO, 2019, p. 47). Muitas questões políticas e culturais podem ser atinentes a surdos, a ouvintes, do mundo inteiro, mas nem todas.

Concernente à Literatura Surda, Karnopp (2008, p. 14-15) ainda afirma que ela

está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade lingüística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo.

O critério para ser Literatura Surda parece ser, apenas, o relato em língua de sinais ou de forma escrita (escrita de sinais/Português – embora Karnopp, Mourão e muitos estudiosos da surdez equiparem, muitas vezes, a Libras às línguas ágrafas), mas que sejam criações de um determinado grupo de pessoas apenas. Sendo assim, a definição de Literatura Surda responde a um uso interno, particular de quem criou/traduziu um termo estrangeiro, mas que pode se tornar ampla, a depender de um novo olhar sobre ela, como propusemos anteriormente.

Diante dessas considerações, percebemos que não há remissão às questões de valores estéticos ou recepção dos textos da Literatura Surda, designações caras aos estudos da Teoria Literária. “É claro que se pode atribuir a denominação ‘literatura’ aplicada às dramatizações ao fato de algumas serem inspiradas diretamente por gêneros literários consagrados, como o conto de fadas e a fábula” (CARVALHO, 2019, p. 77), o que é verificado em obras cujas personagens são a Cinderela e a Rapunzel surdas. Não obstante, é importante salientar que a premissa básica do texto literário é a polissemia. “O texto artístico é uma máquina

de produzir ressonâncias de significações em seus leitores” (CARVALHO, 2019, p. 100). O texto literário promove variações sensíveis de sentido; é um texto em constante devir. Nele, não só o conteúdo precisa ser levado em consideração, mas também a forma. A literatura aborda relato de sofrimentos, angústias pessoais e muitos outros temas, porém numa linguagem singular, não convencional.

Para Antonio Candido, a literatura é claramente uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isso é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso (CANDIDO, 2011, p. 176).

Podemos viver, por meio da imaginação, um mundo de coisas possíveis e impossíveis, podendo (re)criá-las ficcionalmente. A criação ficcional é o que promove a literatura, o poder de (re)criar outras possibilidades de existência, de acontecimentos, de fenômenos. Essa parte mágica da literatura, de nos guiar por outras realidades, não é mencionada pelos teóricos hegemônicos da Literatura Surda, mas deveria, pois esse campo de estudos pode abranger todos os artefatos culturais e as produções dos mais variados tipos e temas relacionados à surdez, dentro de uma concepção ampla desse termo, como citamos anteriormente.

Na Literatura Surda, as obras obedecem a dados externos, cuja finalidade é agir sobre o leitor e gerar nele um sentimento de reconhecimento enquanto pertencente a um grupo seletivo de pessoas; ou servem para ensinar língua de sinais, escrita de sinais, Português escrito (no caso do Brasil) ou sobre a história dos surdos (suas experiências). Enfim, o discurso em torno dessa categoria não existe por si mesmo, porque é totalmente dependente de dados empíricos, exteriores a ele e fornecidos antes do contato do leitor/visualizador com o texto. Contudo, a tendência da literatura ou a sua aptidão é a de gerar mais prazer do que informação e, embora sirva para alguma coisa, o discurso literário não está a serviço do quer que seja (PERROTTI, 1986). A maior parte dos textos literários é também, em certa medida, informativa, entretanto isso passa para segundo plano.

Não estamos dizendo que a literatura não possa trazer marcas de uma história, de um passado, porque ela sempre traz elementos/aspectos da vida social, mas sim que ela não se presta direta e estritamente a isso. Ademais, na maioria das vezes, na Literatura Surda desaparecem a qualidade literária e a função poética do texto: “a literatura passa a ser pretexto para enfoques e abordagens que a distorcem e mutilam” (COSTA, 2007, p. 125). Nessas condições, ela perde sua dimensão estética, tendo finalidades utilitárias que explicam seu surgimento e sua organização.

Mourão (2016, p. 194-195) também expõe qual é o papel da Literatura Surda: tratar “da história de vida dos surdos, sendo baseada em documentos ou testemunhos, para transmitir a sua forma de identificação, sua luta, a colonização pela ‘língua falada’”; histórias que servem de modelo/identificação e para “melhorar a autoestima do surdo e empoderá-lo”. Destarte, o Surdo (com letra maiúscula) mostra-se como um modelo de luta e de sofrimento, e a Literatura Surda tem o papel de retratar suas experiências de vida para que seus pares se identifiquem com elas com o fito de aumentarem a autoestima e se empoderarem. Percebemos que Karnopp e Mourão já declararam publicamente suas convicções para com as obras da Literatura Surda, pois elas estão subordinadas a dados “externos, o que lhe[s] dá feições utilitárias” (PERROTTI, 1986, p. 36). Todavia, nem todos os surdos se identificam com esse universo da surdez e muitos deles nem são sinalizantes. Por isso, é preciso cuidar para que esses relatos não tornem as experiências desses sujeitos homogeneizadas, como se todos fossem iguais, pensassem de forma igual ou tivessem sofrido os mesmos dilemas.

Em sua maioria, as obras impressas da Literatura Surda contêm imagens que, sozinhas, são insuficientes para o entendimento do enredo, possui a *SignWriting*⁶ e o Português escrito, modalidades que a maior parte dos surdos pouco domina. Portanto, seus autores restringem o acesso do surdo às suas próprias produções, valorizando a modalidade escrita da Língua Portuguesa em detrimento da modalidade sinalizada/imagética/visual. Registros em formato predominantemente visuais, a *performance* e as ilustrações, são indispensáveis para os surdos. Na primeira, o corpo é o realizado da linguagem (ZUNTHOR, 2007); na segunda, as formas, cores e o espaço da página criam o enredo.

Ao considerar que a literatura deve ensinar algo ao surdo, reduz-se as suas capacidades de imaginação, de entendimento, de resolução, enfim, sua liberdade para fruir do texto literário. É como se ele não conseguisse produzir sentidos ou retirar suas próprias conclusões. Ademais, é um modo de desqualificar a literatura em geral, limitando-a a textos moralizantes, pedagogizantes, didáticos, a um manual de instruções. Ao propor instruir o surdo, a Literatura Surda o desqualifica, pois é como se ele não merecesse ter acesso à Arte da Palavra, não conseguisse pensar por si mesmo. O surdo, principal leitor/visualizador e motivador do texto literário, pode dele retirar essas informações, mas de forma indireta, dissimulada.

A qualidade literária do texto, sua estética, como está tecido, de acordo com Marta Morgado (2011, p. 329), falam “da importância da qualidade na litera-

⁶ SignWriting foi um sistema linguístico criado, em 1974, por Valerie Sutton (disponível em: <http://www.signwriting.org>, acesso em 15 ago. 2018). É um sistema de representação gráfica das línguas de sinais que permite representar as configurações das mãos, seus movimentos, as expressões faciais e os deslocamentos corporais. É o equivalente a escrever diferentes línguas de sinais a partir desse mesmo sistema linguístico.

tura, nomeadamente, no que concerne à forma como é contada, como é transmitida, a forma como está estruturada”. Sem a arte da língua a literatura fica empobrecida (MORGADO, 2011). É preciso ir além da superficialidade de uma obra, buscando nela um exame profundo para categorizá-la como literária. Por isso, há uma insuficiência teórica engendrada no conceito da Literatura Surda no que se refere à materialidade do texto, ao que ele “diz” por si mesmo, à sua estética.

Em nenhum momento menciona-se a qualidade dos textos da Literatura Surda, sua estética, elementos que, de acordo com Marta Morgado (2011, p. 329) falam “da importância da qualidade na literatura, nomeadamente, no que concerne à forma como é contada, como é transmitida, a forma como está estruturada, a estética expressa numa história, conto, poema ou relato”. Assim, sem a arte da língua a literatura fica empobrecida Morgado (2011). A estética de uma obra literária em nada atrapalha os ensinamentos que ela engendra. Pelo contrário, contribui para que a aprendizagem de um determinado valor ou conteúdo idealizado por seu criador seja ainda mais eficaz, já que acontece de forma prazerosa, lúdica. Se a parte estética da obra deixar de existir em decorrência de objetivos pragmáticos, a obra pode deixar de compor o campo da literatura.

Diante disso, propomos uma nomenclatura que remeta, mormente, à literatura e às formas visuais do texto, de forma que ele seja entendível visualmente, acessível ao surdo. Nesse sentido, criamos o termo “Sinalitura” para abranger a literatura de e para surdos que seja composta por um discurso estético e visual: a língua de sinais, o corpo, o desenho da sinalização, as imagens, as ilustrações, os traços, tudo o que compõe o enredo de forma visual e dá forma/sentido à diegese narrativa. Assim, Sinalitura é um termo composto pela aglutinação de duas palavras: “sinal” e “literatura”. Por isso, ele abrange o universo do surdo/da surdez, no qual tudo pode ser acessado por meio da língua de sinais e de formas visuais de sentido, o que representa sua cultura e sua identidade; e a literatura, a estética, o sonho, a magia, aquilo que coloca a obra em um patamar diferenciado. A escrita de sinais e o Português escrito só estarão incluídos se na literatura de e para surdos forem uma segunda opção, e quando fizerem parte, proficuamente, do conhecimento do surdo, o que ainda se configura como uma irrealidade aqui no Brasil.

Sinalitura abarca obras que se apresentam de forma visual, seja em língua de sinais ou em qualquer forma de representação gráfica/imagética/ilustrativa, que sejam acessíveis ao surdo sem que ele necessite de um mediador para fruí-las, pois, se é uma literatura de e para surdo, ele deve ter autonomia para visualizá-la e poder ser parte constituinte do texto. Como versa Zunthor (2007, p. 22), “um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa”. Para o leitor, o prazer que pode ser provado pelo texto constitui o critério principal, muitas vezes

único, de poeticidade/literariedade (ZUNTHOR, 2007). O texto literário joga e negocia com a referencialidade de forma singular e ela não está pronta nele, acabada, só é potencializada à medida que entra em contato com o receptor.

O termo “Sinalitura” comporta obras que têm autonomia, autorregulam-se, têm organização e coerência internas, não fixadas em um determinado destinatário ou sentido, mas abertas; que trazem temas não necessariamente ligados à surdez, mas que apresentem uma dimensão ética e estética inseparável, e cuja obra pode ser lida pelo surdo de forma autônoma, como é o caso da coleção *Contos Clássicos em Libras* (2010), do livro-imagem *Casal Feliz* (2010) de Cléber Couto, das publicações literárias bilíngues da editora Arara Azul.

A literatura abre-se para a promoção de quaisquer discursos, dissimulando o que mostra, e não se identifica com nenhum deles (BARTHES, 2007). Suspende o significado das coisas e, mesmo que nem toda literatura seja do gênero ficção, “há ficcionalidade em toda literatura” (DERRIDA, 2014, p. 73). Ademais, ela gira os saberes, joga com os signos e demonstra realidades (BARTHES, 2007). Esses aspectos positivos do texto literário também precisam ser ressaltados, seja pelo intelectual que fala em nome dos Surdos (com maiúscula), seja por todo e qualquer cidadão. Como vimos, há um desejo de poder engendrado pelo conceito de Literatura Surda e, por isso, a reflexão sobre esse tema não podia ser adiada.

Considerações finais

As obras da Literatura Surda trazem, em sua maioria, uma língua de modalidade oral-auditiva, o Português escrito, ou seja, está destinada, mormente, a pessoas que têm o canal auditivo como fonte de recepção de conhecimentos, o que não inclui o surdo. Ademais, suas ilustrações, sozinhas, não são suficientes para o entendimento do enredo. Consequentemente, o surdo é privado de desenvolver o seu aprendizado em iguais condições com ouvintes que sabem ler e interpretar em Língua Portuguesa. Diante disso, pretendíamos analisar criticamente o conceito de Literatura Surda e sugerir um novo termo – “Sinalitura” – para as criações literárias de e para surdos. Nossa pretensão não foi a de propor um conceito definitivo, mas a de buscar elementos que caracterizassem uma literatura acessível ao surdo.

Como vimos, a estética é a parte fundamental de um texto literário, e dentro do conceito de Literatura Surda ela é negligenciada ou substituída por aspectos que tornam a produção fora do rol literário e dentro de categorias com fins utilitários, didáticos, informacionais. As obras literárias da Literatura Surda vão além dos relatos de experiências da comunidade surda, porque são apoiadas

em metáforas, em figuras de linguagem, em alegorias. De forma ampla, consideramos toda e qualquer produção/texto que de alguma forma referencie ao universo da surdez como pertencente à Literatura Surda, acolhendo um número extensivo de publicações, inclusive as daqueles sujeitos não considerados Surdos (com letra maiúscula). Nesse sentido, Literatura Surda está em qualquer manifestação que mostre a cultura surda.

À vista disso, entendemos que o termo “Literatura Surda” remete, até o momento, às exposições (quaisquer que sejam) da comunidade surda mundial, mas devemos ter em mente que cada país tem a sua língua de sinais e surdos que partilham as experiências de vida de seu contexto social e histórico. Outrossim, a narrativa deve apresentar protagonista Surdo, *SignWriting*, cultura e/ou identidade surdas. Em momento algum, Karnopp (2006, 2008, 2010) ou Mourão (2011, 2016) se utilizam da teoria literária para caracterizar ou atribuir significados ao que estão denominando de “Literatura Surda”. Talvez pelo fato de se tratar de um termo da linguística. Entretanto, nem todos os textos são, necessariamente, literários.

Infelizmente, nas obras impressas da Literatura Surda não é ressaltada a importância da língua de sinais para o surdo, como aquela que lhe dá acesso aos significados, aos valores, ao entendimento de mundo, à formação de uma cultura visual. Os próprios teóricos difusores desse termo restringem o acesso do surdo ao texto literário, valorizando a modalidade escrita da Língua Portuguesa em detrimento da modalidade sinalizada. O Português escrito é de difícil compreensão para o surdo, por não ser a sua língua materna, por conter regras de organização gramatical (semântica, sintaxe, pragmática e morfologia) que se diferem da qual ele está habituado; pelo pouco contato e aprendizado que ele tem com essa língua. A língua materna do surdo é gestual-visual e isso precisa ser considerado.

Portanto, percebemos que a carência de estudos voltados para a chamada “Literatura Surda” colabora para um entendimento, muitas vezes, equivocado daquilo que se chama de “literário”: muitos teóricos se valem do viés pedagógico para caracterizar as produções literárias da comunidade surda. Gostaríamos de construir outras representações e teorias do que seja Literatura Surda diferentes daquelas consolidadas até o momento. Assim, nossa proposta é a de ir além de definições que abarcam somente reivindicações político-sociais; reconhecimento de identidades; ou que prescreve uma literatura alfabetizadora, destinada ao ensino da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, escrita de sinais ou ao ensino de Libras.

É preciso verificar a composição estética das obras, plurissignificativa, que pode desenvolver no sujeito a criatividade, a criticidade, a leitura de si mesmo e do mundo que o rodeia; o contato com novas possibilidades de experiências de vida (ou de morte). A literatura transcende a natureza palpável das coisas, e mesmo que esteja conectada a fatos do dia a dia, é de forma indireta, dissimulada.

Por isso, propomos uma literatura que seja fruída pelo surdo de forma autônoma, a Sinalitura. No Brasil, as produções de e para surdos têm tido grande acolhida e despertado novas abordagens e perspectivas, trazendo contribuições que vão permitir, certamente, a abertura de novos caminhos críticos e criadores.

Referências

BAHAN, Benjamin. Face-to-face Tradition in the American Deaf Community. Dynamics of the Teller, the Tale and the Audience. In: BAUMAN, H-Dirksen L.; NELSON, Jennifer L.; ROSE, Heidi M. **Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language Literature**. Universidad of California Press: California, 2006, p. 21-50.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 03 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 03 dez. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CARVALHO, Luiz Cláudio da Costa. **Lendas da identidade: o conceito de Literatura Surda em perspectiva**. Curitiba: Appris Editora: 2019.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n.º 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795/810>. Acesso em 21 jan. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Texto-base de Disciplina de Literatura Surda**. Material didático para Curso de Letras-Libras – EaD. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em 21 jan. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 155-174, maio/ago. 2010. Dis-

ponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>. Acesso em 03 mar. 2020.

KOCH, Ingedore Grönnfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.). **CULTURA SURDA**: Na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011, p. 151-171.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <file:///E:/Doutorado%20surdos/Mour%C3%A3o%20diss%20OK.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <file:///E:/Doutorado%20surdos/Mour%C3%A3o%202016OK.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1699/1/Fabiano_Souto_Rosa_Dissertacao.pdf. Acesso em 17 dez. 2020.

SIGNWRITING. Disponível em: <http://www.signwriting.org>. Acesso em 15 out. 2018.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



LITERATURA EM MOVIMENTO E A (TRANS)FORMAÇÃO DE LEITORES/AS¹

LITERATURE IN MOVEMENT AND THE (TRANS)FORMATION OF READERS

Elisabeth Silva de Almeida Amorim²

Resumo: Este artigo aborda a mudança nas práticas de letramentos literários na Educação Básica com o crescente uso das tecnologias digitais, através das quais, o estudante se desprende da condição de leitor e torna-se leitor-autor. Assim, o objetivo é discutir a literatura em movimento como influência do uso das tecnologias digitais para a (trans)formação de leitores(as). A princípio, diálogos com *Deleuze*(2009), *Derrida*(2014) e *Barthes*(1987; 2004) para requisitos da intersemiose e a teoria desconstrutivista. Com abordagem qualitativa, vídeos curtos com a literatura que se desmontam nos espaços virtuais e oficinas de leituras serão utilizados. Espera-se que este artigo possa contribuir para ressignificação e afirmação de novos (as) leitores(as).

Palavras-chave: Literatura em movimento. Tecnologia digital. Leitor-autor.

Abstract: This article addresses the change in literary literacy practices in Basic Education with the increasing use of digital technologies, through which, the student detaches from the condition of reader and becomes a reader-author. Thus, the goal is to discuss literature in movement as an influence of the use of digital technologies for the (trans)formation of readers. At first, dialogues with *Deleuze*(2009), *Derrida*(2014) and *Barthes*(1987;2004) for requirements of intersemiosis and the deconstructivist theory. With a qualitative approach, short videos with the literature taking apart in virtual spaces and reading workshops will be used. It is hoped that this article can contribute to the re-signification and affirmation of new readers.

Keywords: Literature in movement. Digital technology. Reader-author.

¹ Artigo recebido em 13 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 26 de setembro de 2021.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB). Grupo de pesquisa *Lingua(gem)* e Crítica Cultural (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0617-7398>. E-mail mrs.bamorim@yahoo.com.br. Orientanda do professor Dr. Roberto Henrique Seidel. Bolsista CAPES.

Caminhos e (des)caminhos de uma literatura que se movimenta

Atualmente, a literatura percorre fios, pois está entrelaçada a várias redes e signos, desmontada a um toque do usuário de aparelho celular, computador, tablet e Internet; um caminho ou descaminho transitado antes de tê-la acessível, e, contraditoriamente, distante de muitos estudantes. Se o objetivo da leitura do texto literário era aprender a língua com eloquência, a meta foi alterada ao longo da história do Ensino da Literatura no Brasil, e, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, norteadas por dez competências gerais, o ensino de linguagens se volta para a formação de leitores e leitoras.

No Brasil-colônia, a Coroa Portuguesa para ocupar e administrar as terras recém-descobertas, implantou o sistema de Capitanias Hereditárias, posteriormente, nomeou um Governo-Geral capitaneado por Tomé de Sousa (1549). E, através dos padres que vieram com o governador, as leituras promovidas eram para o exercício da dominação de nativos e escravizados no solo brasileiro. Séculos depois, com a vinda da Família Real ao Brasil, para atender aos agregados do rei, fundou-se a Biblioteca Nacional, priorizando os cânones europeus. Mais uma vez a literatura estava à serviço dos interesses da classe dominante.

No entanto, a arte da eloquência pregada pelos jesuítas teve seu declínio dois séculos depois com a expulsão da Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal em 1759, conhecida como Reforma Pombalina. Para Oliveira (2009), o Alvará de 1759 é identificado como precursor do Ensino da Literatura no Brasil, apesar de pedagogicamente não haver alteração significativa em relação ao propósito dos jesuítas expulsos. Oliveira reafirma, fundamentado em Carvalho:

Para Carvalho (1952, p. 60-61), em “substância, o Alvará de 28 de junho de 1759 não tem outro sentido que não este: o de manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer”. Tendo motivações muito mais circunstanciais e políticas que filosóficas ou pedagógicas, o documento, segundo o autor, acompanhou um movimento geral de reformulação jurídica do Estado português durante o reinado de D. José I. (OLIVEIRA, 2009, p. 2)

A política pedagógica de doutrinação, através da leitura, tem raízes profundas, por isso que o prazer do texto é uma busca constante na Educação Básica na contemporaneidade. A Retórica, segundo Oliveira (2009, p. 9), é a primeira disciplina que hoje é identificada como Literatura, tem origem no século V a.C. “com o objetivo de sistematizar os recursos que poderiam dotar a palavra do poder de persuasão, englobando a literatura como modalidade específica de arte.” Bem, nosso propósito é discutir a literatura em movimento como influência do uso das tecnologias digitais para a formação e transformação de leitores e leitoras.

Com abordagem qualitativa, fundamentada na teoria da intersemiose, de Roland Barthes (2001), investigamos produtos de oficinas de leituras e desleitura de textos literários e vídeos curtos, produzidos por estudantes de Ensino Médio de escola pública no interior da Bahia, através dos quais a literatura ganha imagem e movimento. Este artigo se estrutura em três seções: *O ensino da literatura na Educação Básica: entre táticas e métodos*, *Ensino da literatura e as tecnologias digitais: uma conturbada relação* e *A (trans)formação do leitor na contemporaneidade*.

De diferentes formas a literatura se faz presente na história do ensino brasileiro, seja para aprender bem a língua padrão, ou apreciar textos de origem nacional, através de escritores brasileiros do século XVIII. O olhar para a literatura se modifica gradualmente, na LDB/1971, período ditatorial no Brasil, o foco da literatura era comunicabilidade eficaz, porém, a Nova LDB/1996 as habilidades discursivas entram em cena, ampliadas para as competências, visando o estímulo do pensamento crítico do leitor. Como a Educação Básica trabalha a literatura? Algumas táticas e métodos para fugir do aprisionamento do livro didático discutiremos a seguir.

O ensino da literatura na Educação Básica: entre táticas e métodos

Toda significação é vontade de potência... vontade de potência é um apetite insaciável de manifestar a potência (NIETZSCHE, 2010, p. 383).

Mesmo no século XXI ainda há quem faz uso do texto literário para intimidar, ou silenciar o aluno. Quais as marcas que um texto poderá deixar no leitor da Educação Básica quando o prazer pela leitura se distancia da proposta pedagógica? Para Nietzsche o “conhecimento é instrumento de potência”, mas tem como pensar no conhecimento literário dissociado de uma significação? O ensino de literatura precisa ser visto como potência, porque a literatura não fetichiza nenhum saber, porém ela faz girar saberes.

A origem do ensino da literatura no Brasil é historicamente datada do século XVIII. Segundo Oliveira (2008), a retórica e a poesia se confundiam nas propostas pedagógicas do Imperial Colégio de Pedro II, fato que até os dias atuais a confusão metodológica acontece. Este texto concentra o olhar para o Ensino Médio de uma escola pública no interior da Bahia, mais especificamente, para os estudantes do último ano, a maioria, portadores de aparelho celular e usuários de redes sociais.

Para Barthes (2001) a literatura tem três forças de poder: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*. A *mathesis* é a força de liberdade de articulação com outros saberes de diferentes áreas de conhecimento. *Mimesis* a força da representação do real

enquanto objeto de desejo. E a semiosis é a força da multiplicidade de sentidos. Roland Barthes defende a literatura como uma potência e disciplina mais importante, porque consegue abraçar todas as outras, afirmando: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 2001, p. 16).

Investimos na criatividade e inventividade do estudante associados à literatura e outros signos, para escapar de propostas pedagógicas fechadas. Uma das ações foi transformar o espaço de sala de aula num laboratório, para que as oficinas de leituras se realizassem. Outra ação foi a transmutação do texto literário de uma série discursiva para outra, numa tentativa de aproximar o texto do leitor. E assim, a literatura dialoga com outras artes (cartazes, teatro, cinema, as pinturas, as charges, cartas, grafite, bilhetes entre outros) modificando o cotidiano literário que se consolidou com as táticas de desmontagem. Para Certeau (1998), as táticas de invenção são como artes do fraco, do ser marginalizado, subalternizado pelas políticas sociais.

Lembrando que a prática da desconstrução do literário em nada diminui o prazer pelo texto lido, nem funciona como obstáculo para deixar de fazer a leitura, a desmontagem acontece após as leituras, como defende DERRIDA (2014, p. 84): “A experiência de “desconstrução”, de questionamento, de leitura ou de escritura “desconstrutora” de nenhuma forma ameaça ou lança suspeita sobre o *enjoyment*. Acredito justamente o contrário. Sempre que há “gozo”... há ‘desconstrução’...”

Em nenhum momento descartamos o livro didático de Língua Portuguesa, contudo, a proposta pedagógica amplia a discussão dos textos literários dispostos no livro. Este, apontado como um recurso pedagógico a mais para extensão de conteúdos e fomentação de leituras críticas. Seidel (2017) discorre sobre a importância de se fazer a leitura decolonial, transgressora, uma leitura como uma arma de guerra, capaz de transformar gente e mundo. Desse modo,

Ler, interpretar, compreender textos e compreender melhor a si, aos outros e ao mundo à sua volta. E não: interpretar para dominar, para impor uma versão do passado; para legitimar uma determinada versão da história, dos fatos, do mundo. Hoje falamos muito - especialmente na teoria literária, mas também em outras áreas das humanidades - em que leitura decolonial ou leitura descolonizadora. Esse tipo de leitura, interpretação e compreensão tentam nos ensinar como reler, desler, dando novos sentidos aos textos do passado, texto que muitas vezes nos tentavam convencer de que o mundo teria que ser como nos era mostrado (SEIDEL, 2017, p. 5).

É preciso dar novos sentidos à leitura, é preciso notar a presença do leitor; receptor do texto. Um leitor que deixou de ser passivo há muito tempo e desempenha uma função muito importante nos textos. Quando Seidel propõe uma leitura transgressora para a desleitura, de certa forma, ele nos convida para desfazermos de conceitos preconcebidos e combater o significado transcendental. Compromisso já firmado com o leitor por Barthes (2004, p. 41), ao defender que, no campo da leitura permeia a subjetividade absoluta, mas o “leitor é sujeito inteiro”.

E pensando no leitor como sujeito múltiplo, que desmonta e afirma identidades transgressoras em espaços virtuais ao converter fragmentos do texto literário, do livro didático, numa potência para buscar novas leituras. Esse leitor dribla as lacunas do serviço público educacional, desde a falta de bibliotecas e laboratórios de informática a profissionais técnicos nas escolas, fazendo a diferença. Leitor que se apropria das forças de liberdade da literatura, defendidas por Barthes (2001), e associa literatura à semiótica. Afinal, como as tecnologias digitais funcionam nas escolas públicas? É o nosso próximo passo.

Ensino da literatura e as tecnologias digitais: uma conturbada relação

Cada vez mais os estudantes da educação básica utilizam-se de ferramentas digitais para apropriação do literário, se antes era apenas para uma consulta de textos, o cenário mudou completamente (AMORIM, 2020, p. 3) .

Estudantes estão cada vez mais conectados, é fato. No entanto, o cenário educacional como um todo, está distante desta conexão. Infelizmente, há um lapso nas práticas pedagógicas no ensino de literatura, consequência das faltas latentes no âmbito escolar: salas de vídeo, laboratórios de informática, bibliotecas, Internet entre outros. Porém, quando os estudantes se apropriam de ferramentas digitais para produção e apropriação do literário, como diz Amorim (2020), o cenário educacional é transformado e transformador.

As ações inventivas no âmbito escolar são práticas singulares de professores que fazem a diferença num cenário em que a leitura não desperta o prazer pelo texto, já que estudantes de Ensino Médio afirmam, no início de cada ano letivo, não gostar de leitura, mas, em determinadas turmas, as respostas modificam ao longo do curso. Tais mudanças, levam-nos a inferir, como resultados de determinadas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), principalmente, quando estes(as) fazem uso das tecnologias digitais na sala de aula e quebram paradigmas.

Oliveira e Pesce (2012), ao discutirem a aprendizagem online, afirmam que as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC (re)configuram um novo modelo de sociedade e de educação, mesmo porque é preciso pensar na

educação como aprendizagem mediada. Sem dúvida, estamos vivendo numa sociedade tecnológica e, necessariamente, precisamos reaprender a ensinar. E para que essa aprendizagem flua, o caminho é o diálogo. A educação precisa estabelecer um diálogo saudável com as TIC, promovendo a inserção dos alunos neste cenário, a princípio, equipando as escolas para uma recepção prazerosa e eficaz.

Inegavelmente, as relações entre educação e tecnologias precisam ser ajustadas, os eventos acontecem simultaneamente e as concepções de temporalidade parecem escapar, mas a educação não consegue administrar o tempo, isso já sinalizado por Castells (1999, p. 490) “na pós-modernidade o tempo é efêmero, desordenado, numa sequência de eventos simultâneos”. Quando (a escola pública investigada) realizou o cadastro de estudantes no site literário Recanto das Letras, por exemplo, foi um passo importante para apresentá-los ao espaço virtual, não apenas como leitores, mas como prováveis autores de textos virtuais, no entanto, são ações restritas a um grupo focal. Tais práticas pedagógicas pontuais aproximam o leitor do texto virtual e favorecem os diálogos entre educação e as tecnologias a partir de diferentes linguagens, principalmente, quando as produções estudantis migram para um canal do youtube.

Vale ressaltar que muitos estudantes criam perfis performáticos nos espaços virtuais, mas não deixam de divulgar suas produções. Para Sibilia(2014) uma performance, apesar da popularização na contemporaneidade, continua sendo um termo “escorregadio, repleto de ambiguidades e dobras”. Atitude que proporciona a construção de si como espetáculo para “vender” uma imagem projetada e atraente que se distancia da autenticidade.

Enquanto a performance parece enfatizar o artifício e a encenação, a autenticidade reivindica algo que seria extremamente o contrário. É possível que vivamos atualmente, tanto na “era da performance” como na “era da autenticidade”? (SIBILIA, 2014, p. 49).

Bem, ao ostentar uma identidade ilusória nos ambientes virtuais com perfis performáticos, a intenção do estudante de Ensino Médio é favorecer a recepção do texto autoral e inferir no texto do colega, sem necessariamente se identificar. Queira ou não, a performance é mais um laço dessa conturbada relação entre o ensino da literatura e as tecnologias digitais enquanto ferramentas, não apenas de leituras, mas de produção do literário. Vale retomar o que se define literatura,

Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita “imaginativa”, no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede (EAGLETON, 2006, p. 1).

Há uma dificuldade muito grande em definir a literatura, porque apontá-la como uma escrita “imaginativa” e “criativa” como diz Eagleton, poderia implicar numa descaracterização de outras ciências humanas no que tange a criatividade. Indo além, Eagleton (2006, p. 3), ao discutir o pensamento de Jakobson sobre a literatura ser uma “violência organizada contra a fala comum”, vai nos dizer que “A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana.” E desse ato de transformação ou criação literária, surge o leitor-autor. É a discussão a seguir.

A (trans)formação do leitor na contemporaneidade

... o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou de certas colisões): códigos antipáticos (o nobre e o trivial, por exemplo) entram em contato... (BARTHES, 1987, p. 11).

Não é fácil conquistar o leitor, para Barthes, o prazer do texto está nas rupturas, nas transgressões, nos atos criativos, colisões, neologismos nas diferentes dobras que um texto se mostra para o leitor. E pelo prazer da leitura o texto foge dos termos “bom” ou “mau”, em suas palavras: “Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre num objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária (BARTHES, 1987, p. 20).

O prazer do texto se distancia das salas de aula quando as escolas não oferecem condições mínimas para despertar o gosto pela leitura em seus estudantes. A efetiva transgressão do literário através da transmutação do signo, implica na transformação do leitor, e, com a efervescência das tecnologias digitais, apenas a formação não basta, o leitor transforma-se em leitor-autor e espalha produções em redes sociais e sites literários.

Para aproximar a literatura do leitor (estudante do Ensino Médio), o caminho tem sido a junção da literatura e a semiótica. Ouvir a sugestão do leitor do livro didático para que a distância texto/leitor seja minimizada. Mesmo porque, a formação do leitor é atividade árdua e lenta, às vezes as escolas cobram um resultado a curto prazo, contudo, não é o exercício de leitura que nos interessa, mas a desleitura, ir além do lido, como defende Seidel (2017).

A abordagem foucaultiana sobre o papel social do autor, aponta uma des-sacralização do autor, pois o nome autor sofreu a “desapropriação”, ele corre os limites do texto, com isso, o texto é falado pela linguagem. Em consonância com o discurso de Foucault (1992), encontramos Barthes (2004), que sugere a morte do

autor para que o leitor viva no texto, porque, para ele, é o leitor que imprime uma postura no texto. Esses dois teóricos franceses, desde o final da década de 1950, pensaram na importância do leitor enquanto sujeito inteiro. Isso porque,

...Finalmente, fora da própria literatura (a bem dizer tais distinções se tornam superadas), a linguística acaba de fornecer para destruição do Autor um instrumento analítico precioso, mostrando que a enunciação em seu todo é um processo vazio que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores (BARTHES, 2004, p. 60).

Ao destituir o poder do Autor, Barthes desloca o leitor de uma posição secundária para uma posição relevante, pois o leitor torna-se o responsável para conduzir e ressignificar a leitura. Em suas palavras: “É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois a ele volta e dele se nutre” (2004, p. 26). Mais uma vez, o convite à transgressão é feito, cabe ao leitor aceitá-lo ou não. E quem não se deixa aprisionar ao livro didático, avança bem mais, pelo menos é o que aponta a investigação de Amorim(2014) defendida na dissertação, cujo título: *Desmontagem da literatura na educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder*.

Infelizmente, muitos estudantes chegam no último ano do Ensino Médio com um repertório de leitura literária muito baixo. Todavia, as oficinas de leituras, rodas de conversas, os círculos literários, entre outros procedimentos pedagógicos realizados durante o ano letivo, são estratégias para modificar este cenário que, de certa forma, tem surtido efeito, pois há uma mudança de olhar para o texto literário. Se ontem a literatura parecia ser algo distante, hoje já não está tão distante assim do leitor-autor. Ao apropriar-se de um texto literário e passar de uma série discursiva para outra, muitas leituras fluem e os laços de afinidades se fortalecem.

Reverendo as práticas de leituras literárias entre o período de 1998 a 2018, percebemos as tecnologias digitais grandes responsáveis por mudanças pontuais no cenário educacional, no que tange o ensino da literatura no Ensino Médio. Antes, a resistência à leitura prevalecia na sala de aula e os resultados das leituras, constantemente, eram sabotados, estudantes apagavam as marcas de autoria nos trabalhos expostos nos murais, ora pichando cartazes, ora rasgando-os para não serem identificados nas produções expostas. Vinte anos depois, o apagamento autoral aparece nos perfis performáticos criados nos espaços virtuais para circulação de textos estudantis. A literatura que informa, também transforma o cidadão, mesmo com as falhas do sistema educacional, o cotidiano literário vem se (trans)formando lado a lado com os estudantes. Performático ou não, o estudante usa o ambiente virtual para produzir e afirmar identidades.

Ao percorrer alguns perfis abertos de autores no site literário Recanto das Letras, criados por estudantes de Ensino Médio, ano de 2017, notamos mudanças significativas na formação do leitor. O autor que se identifica como “Yen Sunset”, por exemplo, atualmente com 21 anos, homem, tem o registro de oito publicações: contos, crônicas, infantil, poesias e sonetos. Toda produção dele é fruto de desmontagens literária no período em que o autor cursava o último ano do Ensino Médio, em 2017, numa escola pública no interior da Bahia, ou seja, “Yen Sunset” é um leitor que ao transmutar o texto lido de uma série discursiva para outra, torna-se leitor-autor. É interessante, que mesmo usando um pseudônimo, o autor exibe no perfil uma foto com a farda do colégio em que estudava e assina o texto do perfil, conforme busca feita ao referido site em 20 de setembro de 2021.

Não é muito diferente o perfil de “Um Pequeno Aprendiz”, mesma idade e gênero de “Yen Sunset”. Ele tem doze textos publicados em diferentes modalidades como: contos, crônicas, poesias e infantil. No entanto, a produção desmontada desse autor chamou a atenção, porque mesmo depois de concluir o Ensino Médio, ele continuou utilizando o espaço virtual para produção literária. Fato comprovado através do Soneto intitulado “Soneto da Traição” (resposta ao Soneto da Fidelidade de Vinícius de Moraes) publicado em abril do ano de 2018, quando o estudante que se identifica como “Um pequeno aprendiz” estava matriculado numa universidade no Estado de São Paulo. Com isso, leva-nos a inferir o quanto é positivo fazer essa inserção do estudante no espaço virtual, pois o conhecimento de uma literatura que se movimenta foi além do Ensino Médio. “Um Pequeno Aprendiz” se identifica no perfil através de:

Eu sou poesia
Sou música e verso
Averso, canção e melodia
Rima inacabada, aliviada pelo cantar da alma.

Eu sou obra incompleta
Feita de muitas partes
Eu sou como a lua
Cheio de fases.

Partes de mim tem nome
Tem cheiro, lembrança, saudade.
Partes de mim, são os pedaços, (minhas) metades.

Sendo eu o misto
De todos os sentimentos que abrigo e que me invadem.
Sou feito de mim, da minha própria verdade.
(Um Pequeno Aprendiz, Rascunhos de mim, 2017 In: Recanto das Letras, acesso 20/09/2021)

“Rascunhos de mim” de Um Pequeno Aprendiz traz perfil poético, pois se identifica como música, verso e averso, numa forma clara de se mostrar um sujeito múltiplo, feito de vários “pedaços”, com a certeza da sua incompletude em “Eu sou obra incompleta” e “Cheio de fases”. Sem dúvida, as produções literárias estudantis nos espaços virtuais representam mudança no sistema educacional, já que sala de aula ficou pequena diante de um aparelho celular, assim, outros espaços são percorridos e, conseqüentemente, demarcados por táticas inventivas para não se deixar aprisionar por propostas pedagógicas fechadas em si mesmas. Falando em tática, vale lembrar da defesa de Certeau(1998),

...tática é arte do fraco(...) sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (CERTEAU, 1998, p. 101)

O ensino da literatura tem seus entraves e avanços, e as táticas usadas como linhas de fugas fazem parte da construção de um cenário educacional mediado pelas tecnologias. E como diz Arena (2009), o uso das tecnologias de comunicação e informação proporcionaram a criação de um leitor-autor, um construtor de sentidos que atua tanto como leitor como autor. Um fenômeno que cresce a cada dia. E esse leitor-autor cada vez mais se faz presente nos espaços virtuais, fazendo da sua tática de inventar o cotidiano literário uma potência, afinal, a literatura no ato da desmontagem se multiplica em séries e, em rede se movimenta.

Enfim, novos caminhos possíveis

literatura faz girar saberes, não fixa, nem fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES, 2001, p. 17).

Percorrer o caminho do ensino da literatura pensando na afirmação e formação do leitor-autor, a priori, é imprescindível girar os saberes. Em seguida, investir nas forças de poder de literatura e promover encontros entre textos e leitores, seja através de oficinas presenciais ou virtuais, navegação em sites literários, neste caso, escolhemos o Recanto das Letras, pela facilidade de ingresso de estudantes de educação básica na condição de leitores e autores.

Assim como Barthes, elegemos também a semiose para andar lado a lado com a literatura, pelo poder de multiplicar os sentidos, pois as práticas transgressoras combatem o significado transcendental. E a produção de vídeos

curtos amplia o olhar para a literatura associada a outros signos. Ao refletir a imagem em movimento a partir do estudo literário, foi possível promover o diálogo entre cinema e literatura. Deleuze (2009, p. 45), fundamentado em Bergson, define a imagem- movimento como “movimento puro extraído dos corpos ou dos móveis”. A imagem-movimento é como um eterno devir, ao mesmo tempo centralizado e descentralizado.

Como os povos subalternos no Brasil, escravizados por sistemas políticos, sociais e linguísticos, em diferentes épocas, criaram caminhos de fugas das mordidas e aprisionamentos, os estudantes de Educação Básica também recriam a literatura através da desconstrução do texto, escapam do engessamento ao livro didático e ampliam as discussões sobre o lugar da literatura. Performáticos ou não, no espaço virtual, muitos estudantes não se intimidam em postar a foto no perfil, uma aparente contradição para quem almeja o anonimato, talvez, o prazer de ser lido justifique tal paradoxo.

Mesmo com as pendências e carências do sistema educacional existem práticas pedagógicas inovadoras e inventivas que contribuem com a formação e transformação de leitores e leitoras. Não temos receitas prontas, nem manuais, mas encontrar trinta e três textos de autoria de “ACGusmão”, cadastrada no Recanto das Letras aos 17 anos, atualmente ela está com 21 anos, mulher, graduanda, compositora, é sem dúvida, um exemplo de afirmação de identidades. A utilização frequente da internet para produção textual fez com que a jovem continuasse com o projeto de leitura e escrita, mesmo não estando mais cursando o Ensino Médio, como já vimos, ela não é a única. É possível fazer da literatura uma arma de guerra, é possível promover a leitura literária na sala de aula, porém, é importante a promoção das desleituradas, se quisermos estudantes autores das próprias narrativas.

Apesar da lentidão, as mudanças nas práticas pedagógicas relativas ao ensino da literatura na educação básica acontecem, e, consequentemente, interferem na formação do leitor. As pichações em cartazes foram substituídas pelo grafite literário nos muros, dessa vez, estudantes fazem questão de aparecer em fotos, vídeos, apresentando a literatura que saiu da sala de aula para ganhar outros espaços. A leitura tímida de outrora perde espaço para as declamações, encenações que vão parar em redes sociais, com isso, a literatura se movimenta nos espaços virtuais, não apenas formando leitores, mas transformando-os.

Referências

AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. **Desmontagem literária na educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder.** Dissertação de mestrado em Crítica Cultural. Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia/ Campus II. 2014.

AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. **A transvaloração do signo ensino da literatura em rede**. quem é o autor? Anais VII CONEDU - Edição online - Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67858>>. Acesso em: 28/07/2021 17:28.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Leitor-autor**: o sujeito construtor de sentido. Artigo. In: Revista da Educação PUC/ Campinas, n. 26, p. 19-28, jan/jun. 2009.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Cultrix. Pronunciada em 7 de janeiro de 1997. 2001.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio de Leyla Perrone - Moisés. Trad. Mário Laranjeira, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 1994. p. 197-221.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. 3ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I**: imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: imagem- tempo. São Paulo: Brasiliense, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é literatura? In: EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra (revisão da tradução, João Aze-nha), 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. O que é o autor? In: FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992. p. 29-87.

NIETZSCHE, F. W. **Vontade de potência I**. Tradução de Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. O ensino de literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo(Org.). **Literatura e Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 27-42.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **O Alvará de 1759 e os professores de retórica**: primórdios do Ensino da Literatura no Brasil. In: I Seminário de História do Ensino de Línguas, 2009. São Cristóvão. Anais do Seminário de História do Estudo das Línguas, 2009. v. 1, p. 1-13.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; PESCE, Lucila (Org.) **Educação e cultura midiática**. v.1 Salvador: EDUNEB, 2012.

PEREZ, Tereza. (Org.) **BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

RECANTO DAS LETRAS, Site. Um Pequeno Aprendiz et al. In: **Autores**. Disponível <https://www.recantodasletras.com.br/autores.php>. Acesso em 20 de set. 2021.

SANTOS, Osmar Moreira dos. **A luta desarmada dos subalternos** (online) Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SEIDEL, Roberto Henrique. **A materialidade do texto na contemporaneidade**: deslendo os conceitos de autor, leitor e obra. Comunicação oral, II Simpósio de desleitura em série. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, apresentação em 17 de maio de 2017.



ALICE RUIZ E O FEMINISMO: A POESIA NA SALA DE AULA¹

ALICE RUIZ AND FEMINISM: POETRY IN THE CLASSROOM

Marivaldo Omena Batista²
Renata Junqueira de Souza³

Resumo: O projeto estético de Alice Ruiz apresenta uma perspectiva temática que se aproxima das discussões em torno do feminismo e da condição da mulher no contexto social, o que pode direcionar o jovem leitor a uma percepção estética, ética e política. Com efeito, a nossa comunicação tem como propositura elencar uma sugestão metodológica que favoreça a recepção das escritas da poeta curitibana na sala de aula. Desse modo, Cohen (1974), Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Zolin (2009) iluminam as nossas considerações acerca da poética de Alice Ruiz, como também das suas contribuições para a formação de leitores.

Palavras-chave: Poesia, Alice Ruiz, Crítica feminista, Formação de leitores.

Abstract: Alice Ruiz's aesthetic project presents a thematic perspective that approaches the discussions around feminism and the condition of women in the social context, which can direct the young reader to an aesthetic, ethical and political perception. In fact, our communication has the purpose of listing a methodological suggestion that favors the reception of the writings of the poet from Curitiba in the classroom. In this way, Cohen (1974), Solé (1998), Giroto and Souza (2010) and Zolin (2009) illuminate our considerations about Alice Ruiz's poetics, as well as her contributions to the formation of readers.

Keywords: Poetry, Alice Ruiz, Feminist critique, Reader formation.

¹ Artigo recebido em 17 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 30 de setembro de 2021.

² Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela UFAL (2012). Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG (2016). Atualmente iniciou os estudos em nível de Doutorado em Letras pela UFPB. É funcionário da Secretaria Municipal de Educação de Sertânia-PE. E-mail: mobj-de88@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8996-9891>.

³ Possui graduação em Letras pela UNESP (1987), mestrado em Linguística e Letras pela PUC-RG (1990), doutorado em Letras pela UNESP (2000) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012). Atualmente é professor visitante da Universidade do Minho e professor assistente doutor da UNESP. E-mail: recellij@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>.

Alice Ruiz e o feminismo: a visibilidade da voz feminina

O projeto estético de Alice Ruiz permite uma reflexão em torno da visibilidade da mulher, como também da consolidação da subjetividade feminina a partir de uma linguagem que reinventa e desconstrói padrões de escritas preestabelecidos por escritores tradicionais. No que concerne ao protagonismo feminino, a poeta apresenta um discurso que contrapõe a uma ideologia dominante, sobre o qual contesta os espaços ocupados por uma classe privilegiada, que silencia e desautoriza as minorias. Com efeito, compreendemos o poder dominante como tudo aquilo que, de acordo com Zolin (2009), é relacionado ao homem branco, heterossexual e de classe média/alta. Ainda em consonância com a estudiosa, este perfil de sujeito impõe limitações que desfavorecem a ampliação das expressões e manifestações culturais de gênero, de raça e de etnias.

No que se refere à subjetividade feminina, as escritas de Alice Ruiz lançam mão de um conjunto de experiências e vivências de mundo que refutam as representações estereotipadas da mulher. Desse modo, as temáticas acerca do corpo, da sexualidade, do amor, do matrimônio e das masculinidades são rechaçadas e ressignificadas por uma voz lírica que se posiciona e que se insere poeticamente no campo social. Dentro desse contexto, pretendemos neste artigo analisar o projeto estético da compositora curitibana através da crítica feminista, a fim de compreender como esta poética afronta e desconstrói o pensamento e a subjetividade patriarcal. Concomitante à reflexão, contemplaremos a construção estética da poeta com a finalidade de apreciar os estilos e as formas de escrita que subvertem aos ideais tradicionais de composição. No segundo momento das nossas discussões, elencaremos uma sugestão metodológica para a mediação dessa poesia na sala de aula, visto que consideramos significativo a sua incursão no ensino de literatura.

A crítica feminista, conforme Zolin (2009, p. 327), surgiu por volta dos anos de 1970, sob a influência das ideologias que compunham a pós-modernidade, do pós-estruturalismo e dos primeiros movimentos de massa dos anos de 1960. Dentro desse contexto, o feminismo possibilitou visibilizar as vozes das minorias, como, por exemplo, mulheres, negros e negras, homossexuais e a classe trabalhista, exigindo a quem as oprimem os direitos civis, políticos e artísticos. Esta conjectura, por conseguinte, tem como propositura impulsionar a desestabilização das estruturas falocêntricas⁴ e dos saberes reconhecidos pelo patriarcado e por instituições conservadoras, que, segundo Schmidt (1999), dispõem a intenção de deslegitimar a luta da mulher no espaço social, intelectual e literário.

⁴ O falocentrismo é uma expressão de Zolin (2009), em que a estudiosa critica o pensamento que prevalece a superioridade masculina.

No que diz respeito às instituições conservadoras, abordaremos o cânone literário como uma forma de organização de influências patriarcais. Desse modo, a “alta literatura” promove a invisibilidade das escritas de autoria feminina, o que favorece, portanto, a anulação dessas vozes e dessas experiências de mundo nas academias e, sobretudo, nas escolas. As obras conclamadas por estudiosos e acadêmicos tradicionais, de inspirações estruturalistas, apresentam um conjunto de características que pertencem à representatividade da classe dominante: homem branco, elitizado e urbano. Sendo assim,

Historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc. Para a mulher inserir-se nesse universo, foram precisos uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo (ZOLIN, 2009, p. 327).

Estas considerações corroboram a perspectiva ideológica predominante de estudiosos e escritores tradicionais a quem organizam a escolha das obras para a formação do cânone literário. Ainda em consonância com Zolin (2012, p. 108), a literatura canônica gira em torno dos interesses ideológicos dos homens heterossexuais e cultos. A partir desse viés, estes aspectos favorecem a desvalorização de uma produção de autoria das minorias, como também contribui para impossibilitar a sua vinculação nos espaços acadêmicos e escolares.

A partir desse íterim, analisar o processo de composição poética feminina é possibilitar a desconstrução do pensamento patriarcal, assim como evitar a proliferação de um discurso inflamado de preconceito em relação à escrita da mulher. Desse modo, a apreciação do projeto estético de Alice Ruiz sob a luz do feminismo e da sua fortuna crítica favorece o direcionamento de um conjunto de práticas sociais, de sentimentos e de inquietações pertinente ao olhar feminino para o campo artístico, intelectual e político.

Alice Who is: a voz da mulher na poesia

Alice Who is⁵ é uma espécie de assinatura que a poeta adotou para assinar alguns dos seus poemas, uma brincadeira com o seu nome. Com esta onomatopeia, podemos apresentá-la: nascida em 22 de janeiro de 1946, Alice Ruiz

⁵ Na tese *Navalhanaliga: a poética feminista de Alice Ruiz*, Murgel (2012) discute a expressão “Alice who is” como uma assinatura que a poeta construiu para assinar os seus poemas.

estreou o seu percurso literário com a obra *Navalbanaliga* (1980). Conforme Murgel (2010), a obra é composta de poemas produzidos em meados dos anos de 1970, que contemplam as questões feministas de forma consistente. Posteriormente, vieram *Paixão xama paixão* (1983), *Pelo pelos* (1984), *HAI-TROPIKAI* (1985), *Rimagens* (1985), *Vice versos* (1988), *Desorientais* (1996), *HAIKAIS* (1998), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *YUUKA* (2004), *Salada de frutas* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Três linhas* (2009), *Boa companhia* (2009), *Nuvem feliz* (2010), *Jardim de haijin* (2010), *Proesias* (2010), *DOIS HAIKAIS* (2011), *Estação dos bichos* (2011), *Luminares* (2012), *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos* (2015) e *Outro silêncio* (2015).

O projeto estético de Alice Ruiz é discutido através das diversas áreas das ciências humanas. O artigo “Encantando versos: a produção musical de Alice Ruiz”, a historiadora Murgel (2004) comenta que a poética da compositora curitibana expressa uma vivência pessoal, na qual a poeta se apropria dos próprios episódios de vida e dos eventos sociais de mundo, configurando-os a partir de um viés estético. Dentro desse contexto, a estudiosa evidencia que a escrita da poeta perpassa por diversas temáticas, como, por exemplo, a maternidade, a sexualidade, o corpo, o gênero, a crítica em torno das ideologias conservadoras e patriarcais. Com efeito, estes conteúdos são constituídos por diversas linguagens, a fim de potencializar a construção da figura da mulher.

Ainda em consonância com a historiadora, o discurso acerca da mulher na poesia de Alice Ruiz não elenca características estereotipadas do pensamento masculino, o que é típico de uma sociedade de tradições patriarcais. De acordo com Zolin (2009, p. 329), a construção da postura submissa e do estado de dependência da mulher na literatura é um modelo ideológico patriarcal. Dessa forma, percebemos o distanciamento de um perfil discursivo alienante da figura feminina, no qual a idealização da mulher é consolidada por um lirismo emotivo e delicado, cujas marcas estilísticas estão centradas no eufemismo para expressar uma disposição passiva e frágil. A canção “Ladainha”, a título de exemplo, escrita por Alice Ruiz e gravada pela intérprete Alzira Espíndola nos anos de 2006; lançada no álbum *Paralelas*, desconstrói um perfil de mulher romantizada por uma sociedade patriarcal, já que a voz lírica reflete sobre a sua própria autonomia na condução amorosa.

Era uma vez uma mulher
Que via um futuro grandioso
Para cada homem que a tocava
Um dia
Ela se tocou...

Eu pensava que o amor
Me faria uma rainha
E quando você chegasse
Não seria mais sozinha

Você chega da gandaia
Só pensando numazinha
Seu amor é pouca palha
Para minha fogueirinha

O que você jogou fora
É para poucos
O meu mal foi jogar
Pérolas aos porcos

Eu não sou da sua laia
Não quero sua ladainha
Pra ser mal acompanhada
Prefiro ficar na minha

A primeira estrofe da canção sugere uma atmosfera fantasiosa, próxima ao contexto dos contos de fadas (*era uma vez*), em que havia uma mulher que criava uma expectativa para cada homem com quem ela se relacionava, o que a deixava como personagem secundária em uma conduta amorosa. No que concerne à perspectiva de coadjuvante, Zolin (2009) discute que esta característica pertence a uma das três grandes fases da escrita de autoria feminina: a *imitação*. Conforme Showalter (1985 apud ZOLIN, 2009, p. 330), a imitação é uma característica de escrita das mulheres no período entre 1840 e 1880, na qual reproduzia-se os padrões dominantes da cultura da época. Dentro desse contexto, esta mulher (*que esperava um futuro grandioso/ para cada homem que a tocava*) apresenta um ideal de amor de inspirações patriarcais, já que o destino era motivado pela ação do homem.

No entanto, a epifania (*Um dia/ ela se tocou*) pode sugerir uma *autodescoberta*, que é uma das categorias destacadas por Showalter (apud ZOLIN, 2009, p. 330), uma vez que a estudiosa considera que é a busca de identidade pela mulher. Nesta etapa, há uma reflexão acentuada em torno de dados biológicos e psicológicos. Na canção, a voz lírica revela a descoberta desta mulher em relação às suas próprias escolhas no jogo amoroso, como também uma ambiguidade: a revelação de autossatisfação, ou seja, a não-dependência do companheiro para sentir prazer.

No que se refere à descoberta dos prazeres, ou da sexualidade, Foucault (1979, p. 149) comenta que esta discussão está inserida no âmbito do poder. Desse modo, esta perspectiva não se aplica essencialmente ao sexo; no entanto, situa-se, ainda em consonância com o filósofo, no corpo, nos órgãos sexuais, nos prazeres, nas relações de aliança e nas relações interindividuais. Desse modo, a voz da canção “Ladainha” expressa, a partir da epifania (*Ela se tocou*), uma

consciência de que o afeto é imprescindível para o prazer (*seu amor é pouca palha/ para minha fogueirinha*), como também pode abordar sobre o empoderamento feminino, já que adquire, através da percepção da sexualidade, o domínio da sua própria satisfação.

Na perspectiva estética, a tese *Navalbanaliga: a poética feminista de Alice Ruiz*, de Murgel (2010), lança mão de alguns elementos formais pertinentes à poesia de Alice Ruiz, tais como: os símbolos e tensão metafórica. Estes recursos contribuem para a construção imagética e discursiva na escrita da poeta. Além desses artifícios literários, a historiadora elenca alguns traços de musicalidade no projeto estético da compositora, como, por exemplo, as rimas, as assonâncias e a aliteração. A partir desse íterim, o poema visual “O que é a que é?”, publicado no livro *Navalbanaliga* (1980), apresenta um lirismo que se apropria de um discurso conservador e machista em torno da mulher, a fim de criticá-lo através de uma linguagem que se aproxima de um jogo, ou de uma adivinha:

Figura 1 - Poema visual “O que é a que é?”



Fonte: os autores, 2021.

O título “O que é a que é?” lança mão de um signo que é pertinente ao lúdico, uma vez que sugere ao receptor uma leitura próxima da adivinha, na qual o leitor é desafiado, através de um tom irônico, a desvendar as pistas que os versos propõem. A própria expressão que nomeia o poema apresenta um rastro estético que possibilita a descoberta da adivinhação, já que há uma troca do artigo definido masculino pelo feminino /a/. No que concerne à disposição da estrutura do poema, percebemos que a sua forma pode mimetizar uma concha, um seio, ou um óvulo, o que pode propor ao leitor uma infinidade de pistas para uma mesma resposta: a mulher. Alguns desses versos, como, por exemplo, “Usada e abusada/ Palpável mas ôca/ Amainada para mãe/ Acusada e recuada/ Calada e mal falada”, constroem, de maneira estereotipada, a figura da mulher. Os outros versos evidenciam uma mulher arrumada, na moda, com características físicas que atraem os homens, evidenciando um machismo peculiar do brasileiro.

A partir desse viés, em “O que é a que é?”, o eu lírico lança mão de versos que apresentam um ideal de mulher estereotipada, em que lhe denominaram de imaculada (*Domingo. dia do Senhor. não descansa*), de mãe (*Produz pouco porque já reproduz e isso lhe basta*), de coadjuvante (*Se for grande é porque está por detrás de um grande homem*) e de invejosa (*Suas tentativas de participação recebem como intromissão*). Estas concepções constroem um contexto social brasileiro dos anos de 1980, ano do lançamento da obra *Navalbanaliga*, dentro do qual foi projetada no poema uma sociedade opressora e patriarcal. Com efeito, o feminismo evidenciado na poesia de Alice Ruiz especifica a natureza patriarcal, que, de acordo com Bhabha (1998, p. 31), em *O local da cultura*, está baseada na divisão dos gêneros, em que a diferença entre o feminino e o masculino não se distribui de maneira organizada e justa.

O poema “tua mão”, a título de exemplo, dispõe de uma perspectiva erótica, cuja disposição da linguagem instiga o leitor a inferir significados de leitura através da dinamicidade dos versos e das expressões poéticas:

Tua mão
Em meu seio
Sim não
Não sim
Não é assim
Que se mede
Um coração
(Ruiz 2008, p. 30)

A partir da leitura, “tua mão” sugere uma representação do prazer e da consciência de que o amor não é medido apenas por meio do desejo através da seguinte afirmativa: “Não é assim/Que se mede/Um coração”. No campo analítico do poema, percebemos que o texto poético de Alice Ruiz não apresenta

sinais de pontuação, direcionando o leitor a um tipo de leitura intuitiva e imagética. Com efeito, Cohen (1974), em *Estrutura da linguagem poética*, comenta que a ausência dos sinais gráficos nas escritas de poetas é constituída por um signo da pausa, no qual o referido recurso estilístico contribui para a formação discursiva e imagética do texto. Desse modo, percebemos o movimento da mão nos seios da mulher através dos versos curtos e sem os sinais de pontuação “sim não” e “não sim”, o que pode favorecer a um ritmo intenso de leitura, a fim de mimetizar um estado de êxtase da voz lírica.

A partir desse viés, a temática do corpo e da sexualidade na poesia de Alice Ruiz exerce uma perspectiva afetiva, política e ideológica, uma vez que potencializa algumas questões do feminismo, da nudez e da consciência do prazer. Na próxima seção, discutiremos algumas estratégias de leitura que podem contribuir para a recepção da poesia da compositora curitibana na sala de aula.

Ensino de poesia e as estratégias de leitura

O ensino de poesia na sala de aula pode representar uma forma de poder quando mediada a partir de uma estratégia de leitura que possibilite a compreensão dos discursos sociais, históricos e de gênero. De acordo com Klinger (2014, p. 56), a obra literária é um lugar onde o leitor apreende as experiências de vida e as convenções de mundo por meio da linguagem. Desse modo, a literatura não pode ser apenas considerada como objeto estético; e sim como um espaço relevante onde o jovem leitor é afetado por um conteúdo de nível cultural.

Dessa forma, compreender a linguagem poética de Alice Ruiz possibilita ao adolescente um olhar sensível e crítico para as práticas sociais e cotidianas. Com efeito, a nossa sugestão metodológica se apropria, para os limites do artigo, de duas categorias das *Estratégias de leitura*, de Solé (1998): o *antes* e o *durante*.

No primeiro momento, a estudiosa comenta que é fundamental que os estudantes compreendam os objetivos da experiência de leitura, a fim de que possam acessar o seu próprio conhecimento prévio para compreender as temáticas elencadas na poesia de Alice Ruiz e o gênero poético.

Já *durante* a leitura, as atividades devem consistir nas observações das escritas de Alice Ruiz, já que, segundo Solé (1998), os estudantes devem compreender as estratégias de leitura para poder realizar as conexões e as inferências no processo de recepção do texto literário.

A partir desse viés, as atividades propostas abaixo correspondem a uma sugestão de experiência de leitura com dois (02) textos poéticos de Alice Ruiz no ambiente escolar em uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

Antes da leitura e as conexões

O docente começará a aula abordando sobre as estratégias de leitura que utilizará na experiência com a canção “Ladainha”, de Alice Ruiz, a fim de que os alunos compreendam os objetivos da aula. Em seguida, o educador irá propor a leitura individual e silenciosa, já que acreditamos que esses recursos possibilitam o primeiro contato com o texto. Desse modo,

a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A ‘preparação’ da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado (Solé, 1998, p. 99).

O educador, em seguida, proporcionará a leitura em voz alta, visto que a estratégia poderia “ajudar na apreensão mais ampla do poema” (PINHEIRO, 2007, p. 36). Na medida em que o aluno ouve as suas primeiras impressões sobre a canção e as percepções dos colegas, esse discente compreenderá a estrutura e os conteúdos de mundo que a canção contempla. Dessa forma, o docente pode sugerir o compartilhamento de leitura, que, segundo Cosson (2014, p. 40), é uma prática social. O quadro abaixo possibilita a organização do pensamento dos alunos, bem como das suas impressões de leitura da canção *Ladainha*:

O que a canção diz...	T – T Esta canção me lembra outro texto... T – L Esta canção me lembra de quais experiências pessoais... T – M Esta canção me lembra de eventos de mundo...
Essa conexão me ajuda a entender o texto, pois...	

Durante a leitura e as inferências

Posteriormente, os alunos recepcionarão o poema “O que é a que é?” de Alice Ruiz. No primeiro momento da experiência, a leitura silenciosa, já que, de acordo com Solé (1998), se faz significativa, uma vez que o docente observará a realização do processo de leitura, como também as percepções individuais dos estudantes.

A leitura do poema possibilita uma reflexão acerca da figura da mulher. Em virtude disso, o professor elencará alguns questionamentos aos alunos:

- Como a mulher é construída no poema “O que é a que é”? E quais concepções de mulher eu consigo visualizar nos poemas?
- Qual o contexto histórico e social presente no poema? Esse contexto é refletido nas escritas de Alice Ruiz?

Os questionamentos possibilitariam a construção dos bastidores sociais da escrita de Alice Ruiz, o que pode favorecer a compreensão dos poemas. Abaixo, há um quadro organizador que pode contribuir para a organização da recepção dos discentes:

Minhas questões sobre o que eu li	
Quais pistas de leitura eu tenho para compreender os textos	O que eu já sei sobre as temáticas apresentadas no poema de Alice Ruiz
Minhas inferências	

Considerações finais

A experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz na escola possibilita um compartilhamento das percepções dos estudantes sobre a mulher, o contexto histórico-social e a sexualidade, o que pode direcionar a reflexão de sua escrita na sala de aula.

Ao responder e indagar certos questionamentos a partir da interação com o texto poético, o jovem leitor pode reconstruir o imaginário social da época da produção poética da compositora curitibana para compreender as atuais críticas em torno da misoginia, do machismo e das relações abusivas.

Com efeito, lançar mão da experiência de leitura em sala de aula pode contribuir não apenas para a apreciação estética; e sim para a construção de um imaginário social contemporâneo à realidade do alunado, como também compreender a representação da mulher no contexto social, por meio da história, do feminismo e da literatura.

Referência

- BHABHA, Homi K. (1998). **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. E. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GIROTTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R.J. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. de [et al]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.
- KLINGER, Diana. **Literatura e ética**: da forma para a força. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2014.
- MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. **Navalhanaliga**: a poética feminista de Alice Ruiz. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. **Encantando versos**: a produção musical de Alice Ruiz. Texto integrante dos *Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História*. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Cd-rom.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- RUIZ S., Alice. **Dois em um**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6. edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- XAVIER, E. **Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira**: as marcas da trajetória. *Rev.Mulher e Literatura*, Rio de Janeiro, 1998.
- ZOLIN, Lúcia Osana. **Crítica feminista e Literatura de autoria feminina**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.
- ZOLIN, Lúcia Osana. **Pós-modernidade e literatura de autoria feminina no Brasil**. 2009. Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp – SP. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_1058.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.



A VOZ INAUDÍVEL DE PONCIÁ VICÊNCIO: LITERATURA NEGRA E TRADIÇÃO¹

THE INAUDIBLE VOICE OF PONCIÁ VICÊNCIO: BLACK LITERATURE AND TRADITION

Tatiara Pinto²

Resumo: Este texto pretende tecer recortes e considerações sobre o romance *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo, explorando algumas questões sociais, de gênero, raça, violência, autoausência, em diálogo com a noção de literatura negra, compondo um mosaico acerca do nomear, do autodefinir-se enquanto partes, braços de um corpo-literário, de uma tradição-nação carente da perspectiva social negra. Partindo da visão de grupos subalternos historicamente silenciados rumo à complexidade germinal da mulher negra anônima que alcança o espaço das Letras, da representatividade, da escuta e logo reconhecimento na Literatura Brasileira. Como suporte crítico adotam-se algumas ideias de Lélia Gonzalez, Eduardo de Assis Duarte, Regina Dalcastagnè e Gayatri Spivak.

Palavras-chave: Literatura Negra. Vazio. Autodefinição. Reconhecimento.

Abstract: This text intends to weave clippings and considerations on the novel *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo, exploring some social issues, gender, race, violence, self-absence, in dialogue with the notion of black literature, composing a mosaic about naming, self-defining as parts, arms of a literary-body, of a nation-tradition lacking a black social perspective. Starting from the vision of subaltern groups historically silenced towards the germinal complexity of anonymous black women who reach the space of Letters, representation, listening and then recognition in Brazilian Literature. As critical support, some ideas of Lélia Gonzalez, Eduardo de Assis Duarte, Regina Dalcastagnè and Gayatri Spivak are adopted.

Keywords: Black Literature. Empty. Self definition. Recognition.

¹ Artigo recebido em 16 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Doutoranda em Literatura (UFSC/CAPEs). Mestra em Literatura (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa NECLIT (Núcleo de Estudos Contemporâneos de Literatura Italiana). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0683-3305>. E-mail: tatiarapinto@yahoo.com.br.

Premissas

A proposta deste texto é pensar a ausência de si, presente na obra *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo (2003), como alegoria da falta de protagonistas e autoria negra na literatura brasileira. O método para isso é o diálogo entre a saída da literatura de autoria negra do lugar da polêmica, do estranhamento e os desfalecimentos de Ponciá, que não são vistos como estranhos pelas pessoas da comunidade que a viu crescer, a Vila Vicêncio. Com o objetivo de observar como o romance irrompe no sistema hegemônico literário com uma narrativa que mostra os efeitos do processo histórico sobre as populações negras, como ainda a falta de modelos na tradição, ao mesmo tempo que transpassa e inopera as condições de ausência e falta de reconhecimento por meio de recursos narrativos imbricados no poder da ficção de criar novas realidades para a mulher negra anônima.

No dia 26 de julho de 2021, na ocasião do 12º Fazendo o Gênero da UFSC, Conceição Evaristo (2021) fez uma palestra intitulada: CLAMAR no deserto: entre o poder falar e o poder de se fazer ouvir. Sua fala trouxe a visão de que a batalha dos escritores negros é dupla: criar o poder e as condições para falar e criar o poder de se fazer *ouvir*.

Djamila Ribeiro (2021) a convite da Universidade de Princeton no evento intitulado *Quem mandou matar Marielle?* – questionou: “Se a gente não nomear a realidade como iremos buscar saídas emancipatórias para essa realidade?”. A respeito de nomear os sujeitos, Gayatri Spivak (2010) em *Pode o subalterno falar?* atenta para a importância de desviar-se da armadilha do “sujeito inominado”, pois haveria uma tendência, até mesmo entre os mestres franceses da alteridade Foucault e Deleuze, em subentender que o sujeito absoluto é o homem, europeu e branco. A importância de nomear-se ou autodefinir-se é central também para o *Pensamento Feminista Negro* de Patricia Hill Collins. Dito isso, um trabalho crítico literário que preze pelo poder simbólico da linguagem e que esteja de fato comprometido com todas as formas de vida, não poderia deixar de nomear o maior número possível de identidades plurais, como também a insuficiência de determinadas formas de organização social e seus sistemas, modelos, estilos, suas categorias.

Na literatura brasileira, entre alguns teóricos, foi iniciado nos últimos anos um processo de reconhecimento da necessidade de particularizar e nomear as manifestações periféricas, LGBTQIA+, feministas e negras, pois quando se adotam nomenclaturas mais abrangentes como “literatura brasileira” os conflitos e complexidades de uma determinada cultura ficam nivelados (SISCAR, 2011). E o fato de essa abertura ser contestada evidencia que essas mudanças

podem estar de fato desafiando as estruturas dos espaços de poder de quem pode ser lido e consagrado na literatura. Pois, “no mundo da cultura só existe o que uma vontade coletiva, ou mesmo individual, diz que sim e consegue vencer aqueles que dizem não” (CUTI, 2011).

A ausência do negro na literatura brasileira pode ser observada tanto entre os autores, quanto no número de protagonistas. A pesquisa da professora Regina Dalcastagnè, da Universidade de Brasília, desvela também no contexto literário o mito da “democracia racial” que tanto auxilia em encobrir as formas sutis de preconceito. “O problema que se aponta não é de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o *silenciamento de inúmeras perspectivas sociais, como a dos negros*” (DALCASTAGNÈ; EBLE, 2017, p. 219, grifo nosso). Na pesquisa o número de romancistas negros ou pardos não ultrapassa os 3% entre os escritores³.

Para que a experiência da *mulher negra anônima*⁴ não fique implícita dentro da norma hegemônica há que se nomear mulheres como Ponciá Vicêncio. Enunciá-la como tentativa de romper com um ciclo de representações estereotipadas, hipersexualizadas ou silenciadas que se tornaram canônicas, durante o processo de formação da Literatura Brasileira – muito atrelada à ideia de nação – que por ventura tenha forjado e/ou mantido a tripla discriminação gerada pelo racismo, sexismo e condição econômica.

Sobre a produção de Conceição Evaristo, resumidamente, sua prosa colhe o encanto do corriqueiro, avessa às estereotípias ela urde gênero e raça, e o faz “sem resvalar para o discurso panfletário nem descuidar do manejo com a palavra em nome da sobreposição de uma suposta mensagem em detrimento de questões formais” (MARQUES, 2012, p. 218). Lançado em 2003 *Ponciá Vicêncio* cutuca uma ferida histórica nacional a partir das afromemórias da protagonista. Destaque para duas pesquisas sobre a obra, a dissertação de Aline Arruda e a tese de Rosângela Araújo, referenciadas no final do texto.

³ Na pesquisa foram analisados 388 romances brasileiros, a primeira etapa compreendia as publicações entre 1965 e 1979 e a segunda entre 1990 e 2004. Resulta que a participação das mulheres não chega a um quarto do total, e a homogeneidade racial ultrapassa os 93% de autores brancos nos dois períodos analisados. Na segunda etapa 3,6% não tiveram a cor identificada e tão somente 2,4% se declararam “não brancos”. Com destaque para o primeiro período, no qual foram 7% (dos 93% de brancos) de cor não identificada ou nomeada. Ou seja, entre os anos 1965 e 1979 não há estatística sobre a presença de negros na produção de romances brasileiros, o que entendemos como uma total ausência de “perspectiva social negra” na literatura (DALCASTAGNÈ; EBLE, 2017).

⁴ “Mas sobretudo a mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família, é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque em sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão – é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder” (GONZALEZ, 2016, p. 414).

O Silêncio e o vazio em *Ponciá Vicêncio*

No enredo dois mundos são moldados e demarcados, o dos brancos e o dos negros. Os brancos eram os donos da cana, do café, de toda a lavoura, do gado, das terras, tudo tinha dono. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíam da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança, diz a narradora. Sobre a infância: Ponciá “gostava de ser menina. Gostava de ser ela própria. Gostava de tudo. Gostava. Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-catarro, das canas e do milharal” (EVARISTO, 2017, p. 13). “A mãe fazia panelas, potes e bichos de barro. A menina buscava argila nas margens do rio” (EVARISTO, 2017, p. 26).

O vazio do nome, das mãos e de si. Na infância o vazio já incomodava “a menina crescia e não se acostumava com o próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante” (EVARISTO, 2017, p. 27). O sobrenome Vicêncio era a reminiscência do poderio do senhor, um tal coronel Vicêncio. A não identificação com o próprio nome compõe o *Eu* rasurado e as várias camadas de não pertencimento da protagonista.

A repetição e a riqueza da descrição dessa sensação de não apreensão de si, os vazios, merecem destaque. Quando coçava a mão, que sangrava entre os dedos, ela sentia falta do barro e então: “O vazio que lhe enchia a cabeça vinha por duas ou três vezes. Se estivesse de pé, agarrava com força na beira da pia ou do tanque e esperava a sensação passar. Nem sempre passava rápido. Tinha muito medo de que a patroa visse” (EVARISTO, 2017, p. 69). A esperança com a qual a protagonista havia chegado à cidade vai perdendo espaço para o silêncio até que: “Ponciá não queria mais nada com a vida que lhe era apresentada. Ficava sempre olhando um outro lugar de outras vivências. Pouco se dava se fazia sol ou se chovia. Quem era ela? Não sabia se dizer. Ficava feliz e ansiosa pelos momentos de sua *autoausência*.” (EVARISTO, 2017, p. 77, grifo nosso).

O vazio herança e vertigem. São recorrentes no romance as imagens de Ponciá sentada perto da janela matutando, em um desses momentos, ao lembrar um dia esperançoso, quando ela voltara ao povoado em busca da família, lembrou-se da velha Nêngua Kainda, que lhe havia dito: “em qualquer lugar, em qualquer tempo, a herança, que Vô Vicêncio tinha deixado pra ela, seria recebida. Ponciá ouvia essa conversa desde pequena. Que legado do avô seria pertença dela?” (EVARISTO, 2017, p. 53). A suposta herança do avô intriga Ponciá e o leitor até o final do romance.

Como os outros personagens encaravam o vazio de Ponciá? O companheiro de Ponciá gostava de dizer que ela era pancada da ideia. “Às vezes, se

sentia, mesmo, como se a sua cabeça fosse um grande vazio, repleto de nada e de nada.” (EVARISTO, 2017, p. 30). Um dia chegou cansado com a garganta ardendo por um gole de cachaça e, ao ver Ponciá morta-viva, “precisou fazê-la doer também e começou a agredi-la. Quando o homem viu o sangue a escorrer-lhe pela boca e pelas narinas, pensou em matá-la, mas caiu em si assustado. Foi ao pote, buscou uma caneca d’água e limpou arrependido e carinhoso o rosto da mulher” (EVARISTO, 2017, p. 83).

Antes de saltar para como a comunidade do povoado encarava o silêncio de Ponciá, há que se mencionar aqui uma questão urgente, a presença da violência contra a mulher na obra de Conceição Evaristo. A pesquisadora Constância Duarte (2018, grifo nosso) indaga: “*Onde estão as marcas literárias da violência a que cotidianamente as mulheres são submetidas? Onde estão as dores do espancamento, do estupro, do aborto? Na vida – nesta que fica aquém da literatura – tais dores são comuns*”. No mesmo texto a professora aborda justamente a competência da obra de Conceição Evaristo em mergulhar fundo no pensamento e na dor da mulher oprimida.⁵

Ao retornar da cidade para a Vila Vicêncio, nos dias em que ficou à espera do trem, Ponciá sentiu a ausência de si várias vezes, “caía meio morta, desfalecida, vivendo, porém, o mundo ao redor, mas não se situando, não se sentindo. As pessoas *não se assustavam com o desfalecimento de Ponciá*. Ela ia e vinha de suas ausências, nenhum pavor, nenhuma estranheza dos outros ela percebia” (EVARISTO, 2017, p. 55, grifo nosso). Diferentemente do companheiro, que se irritava com as ausências de Ponciá, as pessoas que conheciam a família não se espantavam com o desfalecimento de Ponciá. O que reforça os indícios da suposta herança que o avô teria deixado para a neta, conhecida no povoado.

O silêncio dos homens:

Aliás *só se escutava a voz da mãe*. Do pai só se ouvia uma resposta ecoando: hum, hum, hum... foi naquela época que Ponciá começou a achar que homem era quase mudo. Seu irmão falava, mas parece que estava ficando mudo também. A cada retorno (das terras dos brancos) falava bem menos e, depois que o pai se foi, era *como se o encanto falante do irmão tivesse partido também*. (EVARISTO, 2017, p. 49, grifos nossos).

Durante o romance somos apresentados às aflições da protagonista “Ponciá ganhou um aflitivo remorso no peito. Sim, fora ela a causadora de tudo. Saíra primeiro de casa, agora estava o irmão perdido na cidade e a mãe sem rumo

⁵ Sobre a gênese desse poder narrativo a professora Constância se vale das palavras da própria autora: “Na origem de minha escrita, ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para as outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como ouvi conversas de mulheres!” (EVARISTO, 2007, p. 18).

lá pelo povoado.” (EVARISTO, 2017, p. 49). Em um redemoinho gradativo de memórias a esperança de uma vida melhor vai se esvaindo com o seguir da narrativa. A relação com o marido que se torna violento e os sete abortos sucessivos, intensificam o sofrimento da protagonista que chega a pensar: “Foi bom os filhos terem morrido. Nascer, crescer, viver pra quê?” (EVARISTO, 2017, p. 71). Há uma somatória de tristezas que vão levando Ponciá para o profundo silenciamento e distanciamento da realidade.

A literatura negra quer deixar de ser uma polêmica, quer ser ouvida

Se considerarmos os trabalhos de Zilá Bernd, Miriam Alves, Paulo Collina e Octavio Ianni não há espanto em afirmar que a consolidação da categoria “literatura negra” já se deu. Para alguns críticos a categoria estaria ainda em vias de construção. Em 1943 Roger Bastide, um dos pioneiros em investigar “o quanto de originalidade ou de inspiração lírica pode ser atribuído ao sangue africano que lhes corre nas veias” (BASTIDE, 1943, p. 13), optou pelo termo “literatura afro-brasileira”. Acerca da nomenclatura literatura afro-brasileira, negra ou afrod descendente o primeiro capítulo: “Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?” (SOUZA; LIMA, 2006) trata do surgimento desses termos e como são abordados nas antologias, textos e movimentos de cada época⁶.

Em 1988, na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, em uma edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, o professor Octavio Ianni já afirmava que na produção literária havia um segmento deslocado e autônomo que formava um sistema de obras, autores e leitores articulados pela problemática do ser negro, o que já permitia-nos falar em uma “literatura negra” aliás, dez anos antes o surgimento dos *Cadernos Negros*, fruto do Movimento Quilombhoje, já apontava para isso. Em defesa de uma literatura afro-brasileira poderíamos destacar os trabalhos e as reflexões de Maria Nazareth Soares Fonseca, que descreve duas vertentes do que seria essa literatura:

[...] existem no âmbito da literatura afro-brasileira duas grandes vertentes que se afirmam em decorrência do modo como se ligam à temática negra ou afrod descendente. Uma vertente procura interferir na dinâmica social, mostrando-se como enfrentamento ao preconceito contra os afrod descendentes e como denúncia à exclusão em que vive grande parte deles no Brasil. Essa vertente indica uma feição literária que, direta ou indiretamente, relaciona o texto com as ideias políticas de quem o produz. Nela está registrada a intenção

⁶ “Os *Cadernos Negros*, na contramão da literatura legitimada, assumiam a rebeldia de segmentos da população negra em sua luta contra a chamada democracia racial. Propunham, como considera Miriam Alves, negar a negação de toda uma vivência-existência da população negra (2002, p. 225). Considere-se que, a partir de um certo momento, talvez a partir do número 18, os *Cadernos Negros* assumiram os subtítulos: poemas afro-brasileiros e contos afro-brasileiros” (SOUZA; LIMA, 2006, p. 14-15).

do produtor do texto de assumir-se negro e de saber-se pertencente a um grupo étnico cujos membros sobreviveram à exploração escravagista (Pereira & White, 2001, p. 259). Uma outra vertente, ainda que não deixe de referir-se ao preconceito e à exclusão sofrida pelos afrodescendentes, empenha-se por reconstituir, no espaço da literatura, as motivações próprias dos ambientes habitados pelas misturas típicas da cultura popular. Nesses textos, as vozes poéticas ou narrativas podem assumir diferentes tons e as transmutações próprias ao acolhimento que a escrita dá à palavra falada, *aos ritmos do corpo* e aos pequenos gestos que configuram o dia-a-dia da gente simples. Essa vertente também assume as tradições herdadas dos escravos e as traz para os textos procurando não apagar as pulsações características do universo em que continuam cultivadas ainda que alteradas pelo diálogo constante que realizam com outras expressões culturais. Nessa vertente, mais que denunciar a discriminação e as agruras vividas pelos afrodescendentes, *intenta-se que as vozes silenciadas* e as expressões culturais do povo – e por isso mesmo da grande parcela da população afrodescendente – *alcancem o espaço da letra, do texto literário enfim* (FONSECA, 2021, grifos nossos).

Há quem diga que a primeira vertente apontada pela professora está muito atrelada ao início de *Cadernos Negros*, fundado em 1978, mesmo ano da criação do Movimento Negro Unificado, quando a denúncia encontrou o veículo literário e teve forças para dar seu grito. Destaque ainda para os trabalhos do professor Eduardo de Assis Duarte, coordenador do portal LiterAfro, que se dedicou a tecer critérios que estabelecem a interdependência entre temática, ponto de vista, linguagem, público, e autoria para poder conceitualizar uma obra como afro-brasileira. (DUARTE, 2017). Não podemos nos esquecer do direito das escritoras e escritores negros que se querem fora da categoria, pois estar vinculado a ela condicionaria sua escrita. Estes se colocam apenas como autoria negra, questão que pode ser exemplificada com o poema “Manifesto” de Cidinha da Silva (2016, p. 23) na abertura de *Canções de amor e denço*: “Podem me catalogar como quiserem. Apenas não esperem que eu vista as roupas que me dão. Ou entre em caixinhas por vontade própria”.

Já para o poeta Ferreira Gullar (2011) falar em literatura negra era questão de má-fé. O texto de Viviane Coelho Cardoso *A (polêmica) literatura afro-brasileira*, presente no portal Brasil Escola – indicado aos alunos por muitos professores da rede de ensino – personifica a relutância do poeta em nomear a existência de um projeto afro-brasileiro dentro da literatura brasileira na ocasião do lançamento em quatro volumes da antologia crítica *Literatura e afrodescendência no Brasil* (2011). Fato que imediatamente gerou a resposta de Cuti (2011) ao poeta, acusando-o de racismo crônico.

Infelizmente posicionamentos como os de Ferreira Gullar não são únicos. Patricia Hill Collins alerta sobre os riscos que corre qualquer grupo que se

organize em torno de seus próprios interesses, de ser rotulado de “separatista” e “antidemocrático”. A autora defende a importância da busca pela própria voz da mulher negra: “o ato de insistir em nossa autodefinição valida nosso poder como sujeitos humanos” (COLLINS, 2019, p. 205).

Atenta à necessidade de autodefinir-se Evaristo moldou Ponciá, que insiste em buscar sentido para a própria existência, tanto que no final do romance a personagem fala sozinha, gargalha e chora ao mesmo tempo, como o avô, pois sabia o que deveria fazer: tomar o trem, voltar ao povoado, ao rio. A *escrevivência*⁷ de Conceição perpassa a denúncia, as condições às quais são submetidas as populações negras, e recompõe esteticamente o silenciamento de Ponciá em terceira pessoa. A narradora é quem conta sobre a vida de Ponciá. Dá ao leitor a oportunidade de adentrar as condições nas quais se encontram muitos remanescentes quilombolas, projetando “uma nova subjetividade ao país, em cuja tarefa o exercício de *estar no lugar do outro* consiste, para a nacionalidade, um estar em si mesma, através da empatia com o ser negro e o despojamento da brancura ou, ainda, a fase conflitiva para chegar a isso” (CUTI, 2012, p. 28). Em uma forma de estrutura narrativa fragmentada e espiral, própria dos fluxos de memória, oscila entre lembranças do passado na criação presente dessa personagem, que “alcança o espaço da letra enfim” (FONSECA, 2021).

Reconhecimento

O sonho de ter voz de mando. Luandi Vicêncio quer ser soldado. Ao chegar à cidade:

Luandi não tinha onde passar a noite e depois de caminhar resolveu voltar para a estação. Poderia assentar ou até deitar em um dos bancos e esperar o dia seguinte. Foi acordado, entretanto, no meio do sono por um soldado. O que ele estava fazendo ali? Mostre os documentos? O que você faz? Você está armado? Luandi foi revistado. Não, não tinha trabalho ainda. Não tinha documentos. Tinha acabado de chegar lá da roça. No bolso um canivete? Estava armado! Por isso, é melhor você me seguir até a delegacia. Soldado Nestor pegou Luandi pelo braço e foi levando. Fazia força, apertava-lhe o braço. Um funcionário que varria a estação ficou olhando. Era negro também. Luandi se assustou, mas nem raiva teve. Estava feliz. Acabava de fazer uma descoberta. A cidade era melhor do que a roça. Ali estava a prova. O soldado negro! Ah! Que beleza! Na cidade, negro também mandava! (EVARISTO, 2017, p. 60-61).

O espanto de Luandi ao ver um soldado negro foi tão grande que o fato

⁷ A professora Rosane Borges (2020, p. 189) define: “*escrevivência* é um princípio teórico-metodológico para a produção, armazenamento e circulação de narrativas, com potência para suportar as narrativas dos excluídos, uma vez que considera as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir histórias”.

de estar sendo detido não afeta a felicidade de sua descoberta acerca da vida urbana. Após passar a noite na delegacia e ser interrogado Luandi consegue um trabalho na própria delegacia, ao ser informado ele ingenuamente responde: “Empregado? Como? Fazê o quê? Vesti farda, sê soldado? O delegado, o soldado negro e o outro branco riram, gargalharam. Quando fizeram silêncio, foi o soldado negro que se aproximou” (EVARISTO, 2017, p. 61). Esse soldado se apresenta como Nestor e explica que o trabalho será como faxineiro da delegacia. Quando Luandi decide voltar ao seu povoado para encontrar-se com a mãe, o soldado Nestor atende ao pedido e lhe empresta um uniforme velho para que ele possa apresentar-se no vilarejo como uma autoridade. Essa volta como alguém bem-sucedido representa muito para o rapaz, que ouvira desde a infância inúmeras histórias sobre aqueles que foram tentar a vida na cidade e terminavam em condições piores do que aquelas vivenciadas e conhecidas na/da roça.

Luandi quer ser reconhecido. Como nos recorda a pesquisadora Regina Dalcastagnè (2017) a injustiça social tem duas facetas, uma econômica e outra cultural. Assim a luta contra a injustiça social inclui a reivindicação pela *redistribuição* da riqueza e pelo *reconhecimento* das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos. Em outro momento do romance, a personagem Luandi vai a uma exposição com o soldado Nestor e reconhece as peças de barro moldadas pelas mãos de sua mãe e irmã. Por não saber ler, pede ao amigo que leia o cartão que acompanhava os trabalhos, e no primeiro deles está escrito: “Autor desconhecido” (EVARISTO, 2017, p. 89).

A falta de reconhecimento da autoria da obra aqui pode ser vista, como uma alegoria⁸ dos séculos de exploração da força de trabalho desses grupos subalternos, que construíram a riqueza nacional e que hoje deveriam se contentar com a “reparação”, travestida de minguadas políticas públicas de ações afirmativas, sempre em vias de contestação. Um segundo desdobramento alegórico seria pensar na falta de reconhecimento das obras literárias de autoria negra, ou seja, na omissão da tradição com relação a tais produções, vistas como panfletárias demais ou, “em contrapartida, são cobrados a escritores como Machado de Assis e Cruz e Souza engajamento explícitos aos movimentos de seu tempo, como a Abolição e República” (ALVES, 2010, p. 45).

Ainda na exposição, consciente do poder da ficção em criar novas realidades, na narradora conta: Luandi “se apoderou carinhosamente de uma canequinha de barro e com a *voz embargada*, quase em choro, gritava é minha, é minha” (EVARISTO, 2017, p. 89, grifo nosso). O soldado Nestor vai atrás de

8 Partindo da noção benjaminiana, PINTO, 2019, p. 84, descreve: “A alegoria comunica uma ideia que está atrás daquilo que se mostra. O poder da imagem alegórica está em suscitar uma impressão viva ao espírito [...]. Por detrás de uma alegoria sempre há, em última instância, um apelo à verdade sufocada pelo processo histórico, à justiça que será feita”.

Luandi recompondo as peças da exposição e então um reconhecimento se dá: “sem que Luandi pedisse, o amigo também emocionado pegou o cartãozinho branco que estava ao lado do objeto e leu: Autores: Maria Vicêncio e filha Ponciá Vicêncio/ Região: Vila Vicêncio/ Proprietário: Dr. Aristeu Pena Forte Soares Vicêncio” (EVARISTO, 2017, p. 89). Aqui, a narradora circunda e move as forças inaparentes da ficção ao explorar novas perspectivas através da personagem da mãe, Maria Vicêncio, uma mulher negra artista que vende sua arte, para o sustento da família, dando-lhe o reconhecimento da autoria. Fazendo dessa última transgressora do lugar difundido pela literatura canônica concernente à representação da mulher negra, pensando nas criações de Jorge de Lima, Jorge Amado e Aloísio de Azevedo.

Considerações finais

Acerca da falta de reconhecimento de si na *tradição fraturada* da Literatura Brasileira⁹, diz a professora Regina Dalcastagnè (2017, p. 235-236, grifo nosso): “A hipótese apresentada aqui é a de que, justamente *a falta de modelos na tradição literária*, os autores têm que lidar com a dissonância causada entre os gêneros e os estilos brancos (porque comumente habitados por personagens brancas) e suas personagens negras. Como alerta o poema de Cidinha da Silva, mencionado anteriormente. Tal incongruência de categorias apontada pela professora nos faz pensar o quão urgente é um trabalho crítico coletivo dedicado a investigar e recriar as ferramentas analíticas (a maioria construída a partir da autoria branca) com as quais se trabalha a autoria negra. Por isso, a importância de adotar a escrevivência enquanto método analítico. Pois parece simplista - para não dizer reducionista demais - colocar toda a diversidade de obras, autores, temas e dicções tão díspares sob o rótulo: literatura negra.

Condizente com a dissonância apontada pela professora Dalcastagnè, Antônio Cândido (2002), em autocrítica à sua longa omissão do debate sobre a questão racial, argumenta que o “nó do problema” estaria “no aspecto ontológico”, e no drama, para o negro, de ter de aceitar uma outra identidade, renegando a sua para ser incorporado ao grupo branco. Alegorizada no romance pela não adequação de Ponciá às mazelas da cidade, no sonho de vestir farda e no sapato apertado que veste Luandi quando decide partir do povoado em que nasceu,

⁹ No texto *Panorama da Literatura Afro-brasileira* o poeta e crítico Edmilson de Almeida Pereira diz: “A Literatura Afro-brasileira integra a *tradição fraturada* da Literatura Brasileira. Por isso, ela apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira. A língua é fator decisivo para a realização desse percurso. [...] A Literatura Afro-brasileira escrita nesse sistema é simultaneamente Literatura Brasileira que expressa uma visão de mundo específica dos afro-brasileiros” (PEREIRA, 2021).

buscando melhores condições de vida.

Se depender de Conceição Evaristo a lacuna histórica de outras perspectivas - como a falta de representação do exercício da maternidade negra - está com os dias contados. No texto *A literatura negra: uma poética na nossa afro-brasilidade*, ao fazer um percurso entre obras da literatura canônica, Evaristo (2009) destaca que as personagens negras mulheres nunca aparecem como musa, heroína romântica ou mãe. Na contramão dessa tendência, no romance escrito por ela, Ponciá Vicêncio e Maria Vicêncio são germinais no terreno semiárido da literatura neste sentido de modelo afroafetivo.

Pode-se concluir que, ao explorar o silêncio de Ponciá, a narradora acaba por mostrar um histórico silenciamento, expondo a carência de voz e protagonismo negro enquanto tradição. A obra ocupa esse espaço vazio fazendo-nos sentir os efeitos do processo histórico no corpo negro quando nos faz ver o corpo autoausente de Ponciá estendido no chão. Essa é uma marca da escrevivência de Conceição: ser a voz literária da população negra não ouvida. Assim, sua obra adentra o silenciamento da mulher negra para inoperá-lo, para nos fazer ver que é possível ouvir até mesmo um corpo-literário inaudível, dando-lhe espaço, sem espantos ou polêmicas.

Referências

ALVES, Miriam. **BrasilAfro Autorrevelado**: Literatura Brasileira Contemporânea. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

ARAÚJO, Rosângela. **A Escrevivência de Conceição Evaristo em Ponciá Vicêncio**: encontros e desencontros culturais entre as versões do romance em português e em inglês. 2012. 198 f. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ARRUDA, Aline. Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo: um bildungsroman feminino e negro. 2007. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BASTIDE, Roger. **A poesia Afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BORGES, Rosane. Escrevivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs). **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina, 2020.

CANDIDO, Antônio. Racismo: crime ontológico [Entrevista]. *Etnos Brasil*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 21-28, mar. 2002.

CARDOSO, Viviane Coelho. A (polêmica) literatura afro-brasileira. **Brasil Escola**, Goi-

ânia [2021]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/literatura/a-polemica-literatura-afrobrasileira.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **O pensamento feminista negro**. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUTI. O leitor e o texto afro-brasileiro. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Orgs.). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas, 2012.

CUTI. O Poeta Cuti responde ao Poeta Ferreira Gullar sobre a inexistência de uma Literatura Negra. **CEERT**, São Paulo, 12 dez. 2011. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/1788/o-poeta-cuti-responde-ao-poeta-ferreira-gullar-sobre-a-inexistencia-de-uma-literatura-negra>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. Estre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina; EBLE, Laetícia J. (Orgs.). **Literatura e Exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

DUARTE, Constância Lima. Gênero e Violência na literatura afro-brasileira. **Portal Literafro** – UFMG, Belo Horizonte, 4 fev. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/47-constancia-lima-duarte-genero-e-violencia-na-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 24 abr. 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DALCASTAGNÈ, Regina; EBLE, Laetícia J. (Orgs.). **Literatura e Exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

EVARISTO, Conceição. A literatura negra: uma poética na nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. **Clamar no deserto**: entre o poder falar e poder se fazer ouvir. Conferência no Fazendo o Gênero 12. Publicado pelo canal Fazendo o Gênero 1. UFSC: Florianópolis, 2021. 1 vídeo (1:02:59s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WimOFw-5gRU&t=155s>. Acesso em: 26 jul. 2021.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005. In: ALEXANDRE, Marcos. (Org.). **Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Poesia afro-brasileira: vertentes e feições. **Portal Literafro** – UFMG, Belo Horizonte, 1 jul. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/160-maria-nazareth-soares-fonseca-poesia-afro-brasileira-vertentes-e-feicoes>. Acesso em: 8 ago. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem política-econômica. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia. (Orgs.). **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

GULLAR, Ferreira. Preconceito cultural. **Folha de São Paulo (Ilustrada)**, São Paulo, 3 dez. 2011.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, São Paulo, n° 28, São Paulo, 1988.

MARQUES, Jorge. Histórias que pulsam. Insubmissas lágrimas de mulheres. In: **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 4, n.7, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/17415>. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, Edmilson. Panorama da literatura afro-brasileira. **Portal LiterAfro – UFMG**, Belo Horizonte, 2 jul. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/147-edmilson-de-almeida-pereira-panorama-da-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PINTO, Tatiara. **O sono e o sonho na poética de Franco Fortini**. 2019. 219 f. Dissertação. (Mestrado em Literatura) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem mandou matar Marielle?** Racismo estrutural no Brasil. (Com Djamila Riebiro e Lília Schwarcz). Publicado pelo canal Brazil LAB at Princeton University. 1 vídeo (1:14:30s). [S. 1.]: Brazil Lab. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LyvSO13_fmA&t=1890s. Acesso em: 11 mar. 2021.

SILVA, Cidinha da. **Canções de amor e dengo**. São Paulo: Me Parió Revolução, 2016.

SISCAR, Marcos. **Poesia e crise**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria. (Orgs.) **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: CEAO; Brasília: Fundação Palmares, 2006.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Almeida, Marcos e André Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.



REMEMORAÇÕES E ESCRIVIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PONCIÁ VICÊNCIO¹

REMEMBRANCES AND ESCRIVIVÊNCIAS IN THE CONSTRUCTION OF PONCIÁ VICÊNCIO'S IDENTITY

Simone dos Santos Pinto de Assumpção Vieira²

Resumo: Reconhecendo a densidade literária do romance *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição Evaristo, o trabalho aqui apresentado tem como objetivo fomentar a discussão acerca da importância da rememoração, baseada na memória ancestral negro-brasileira, e do conceito de Escrivivência, escrita pautada na experiência e vivência do ser negro, criado por Conceição, para a construção identitária da personagem Ponciá, mulher negra em uma sociedade pós-abolicionista, cujo nome dá título à primeira publicação solo da autora.

Palavras-chave: Escrivivência, Rememoração, Identidade Afro-diaspórica, Ancestralidade.

Abstract: Recognizing the literary density of the novel *Ponciá Vicêncio* (2003) by Conceição Evaristo, the paper presented here aims to foster discussion about the importance of remembrance, based on the ancestral black-Brazilian memory, and the concept of Escrivivência, writing based on the experience of being black, created by Conceição, for the construction of the identity of the character Ponciá, a black woman in a post-abolitionist society, whose name gives the title to the author's first solo publication.

Keywords: Escrivivência, Remembrance, Afro-diasporic Identity, Ancestry.

¹ Artigo recebido em 12 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 27 de setembro de 2021.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura na Área de Literatura Comparada (UFRJ); Professora de Literatura e Língua Portuguesa nas redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro. E-mail: simoneassumpcao38@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9203-7294>.

A literatura que “incomoda os sonos injustos”³

Para Conceição Evaristo (2020), escrever pressupõe um dinamismo do sujeito que escreve, proporcionando-lhe sua autoinscrição no interior do mundo. Evaristo evidencia que a escrita para as mulheres negras, que, assim como ela experimentam sua existência como o “Outro do Outro” (Kilomba, 2012), adquire um sentido de insubordinação.

A frase emblemática de Evaristo: “A nossa Escrevivência *não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa-grande”, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos*” mostra que o silenciamento das vozes femininas negras no que se refere à reivindicação por seu espaço, enquanto sujeito individual e coletivo, já não pode ser tolerado. A utilização da literatura como meio de resgate e valorização da memória do ser negro, assim como um instrumento de denúncia às mazelas e traumas sofridos por seu coletivo se faz presente não só na obra de Conceição Evaristo, mas também em diversas outras obras literárias de autoria negra.

Há a necessidade premente de narrativas pautadas em uma perspectiva negra, em que personagens negros sejam retratados em sua inteireza. A literatura canônica tende à estereotipação do negro, e o poder de fala vindo da literatura negra assume o papel social de descolonizar o olhar, representando as personagens negras de forma complexa quanto aos sentimentos, com estabelecimento de vínculos afetivos e protagonismo de suas histórias.

Em contrapartida, a história oficial, como ciência, a qual nos é apresentada nos bancos escolares, insiste em nos negar a versão sob a ótica do oprimido, e ainda é o ponto de vista do opressor que vigora, em que são reforçados o período de dor, a escravidão, e pouca ou nenhuma relevância é dada a nossa ancestralidade, à sabedoria de nossos antepassados; tal qual aos episódios de resistência e luta coletiva - como os quilombos.

Sobre o papel da literatura feita por escritores negros, Miriam Alves (1985, p. 13) registra como a literatura

assume um “compromisso social personificado à medida que falamos do nosso lugar duma maneira própria, estamos dizendo coisas que muita gente não quer ouvir, ou tem medo de ouvir. E neste exato instante estamos rompendo a máscara da invisibilidade colocada em nós por aqueles que nos querem negar ou nos ver à sua maneira, maneira esta que basicamente consiste em nos retratar num servilismo que não tem outro objetivo senão o de se curvar à vida alheia, que de preferência deve ser a vida de algum branco (ALVES, 1985, p. 13).

³ O subtítulo faz referência à seguinte frase de Conceição Evaristo: “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 54).

Para Alves (1985), o fazer literário do escritor negro é um ato político-ideológico

Ressalto nesta produção o ato político. Falo em atitude política não para designar passeatas de ficcionistas e poetas negros, exigindo seus direitos à publicação e circulação, exigindo a criação livre, permeada por sua vontade e inspiração, ou ainda exigindo reconhecimento dos órgãos políticos (secretaria disto ou daquilo), ou ainda reclamando suas entradas nos bares acadêmicos fechados (livrarias e editoras), onde somos literalmente barrados e discriminados por trás de discursos de má qualidade, sublitteratura e desinteresse de leitores. Não é deste ato político, que não fizemos, que falo. Falo do ato político que praticamos, escrevendo-nos em nossa visão de mundo. Quando digo nossa, falo Brasil e toda questão econômico-político-histórico-cultural e relacionamentos plurirraciais que permeiam. Nossa produção reflete isto (ALVES, 1985, p. 84).

Ao tratarmos de produções literárias atravessadas por questões étnicas e de gênero, faz-se necessário destacar que o acesso à educação era precário e a inserção da mulher na literatura, há muitas décadas, já era permeada de tabus e preconceitos. Em se tratando da mulher negra, tais obstáculos se tornavam ainda maiores. Segundo Nádia Batella Gotlib (2005)

A condição de subordinação da mulher brasileira, numa sociedade patriarcal, de passado colonial, tal como noutros países da América Latina colonizados por europeus, deixou as suas marcas. Talvez a mais evidente delas seja a do silêncio e a de uma ausência, notada tanto no cenário público da vida cultural literária, quando no registro das histórias da nossa literatura (GOTLIB, acesso em: 23/05/05).

Atualmente ainda estão presentes marcas da tentativa de silenciamento das vozes negras femininas, o que se evidencia, por exemplo, pelo tardio reconhecimento da obra de Conceição Evaristo que, apesar de iniciar sua escrita ainda na juventude, só consegue publicar seus textos aos 44 anos. Sobre a inserção da mulher no meio literário, Evaristo (2017) diz:

Conto a história da publicação do livro, para enfatizar um ponto de vista que tenho afirmado sempre. Se para algumas mulheres o ato de escrever está imbuído de um sentido político, enquanto afirmação de autoria de mulheres diante da grande presença de escritores homens liderando numericamente o campo das publicações literárias, para outras, esse sentido é redobrado. O ato político de escrever vem acrescido do ato político de publicar, uma vez que, para algumas, a oportunidade de publicação, o reconhecimento de suas escritas, e os entraves a serem vencidos, não se localizam apenas na condição de a autora ser inédita ou desconhecida (EVARISTO, 2017, p. 8).

Nossas Escrevivências

No ensaio “*Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*” Glória Anzaldúa (2000) descreve as dificuldades enfrentadas por mulheres de cor na produção da escrita. Ela diz que a falta de tempo, promovida pela dedicação aos filhos, às tarefas domésticas e a outras funções atribuídas socialmente ao feminino, arrastam essas mulheres para várias direções que as privam de exercer o direito à escrita.

Anzaldúa (2000) critica também a tendência de a educação formal desqualificar a linguagem marcada pela classe e etnia, o que colabora para o apagamento da escrita pautada em lugar de fala proveniente das classes menos abastadas economicamente, o que representa uma escrita atrelada às vivências e experimentações de vida tanto pautadas no individual ou coletivo.

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa (ANZALDÚA, 2000, p. 231).

Anzaldúa (2000), em ensaio, vai defender a posição de que as mulheres de cor deveriam buscar meios para expressar suas ideias, transformando-se em criadoras de suas teorias e não mais apenas em objetos de estudo. Indo ao encontro do pensamento de Glória Anzaldúa, Conceição Evaristo trabalha em sua escrita e deixa cunhado um conceito dentro da Teoria Literária: a Escrevivência.

Considerando que todos os discursos são “localizados” (HALL, 1996, p. 65), pode ser dito que o local de fala de Conceição Evaristo nasce do cotidiano, de suas lembranças, de suas próprias experiências perpassadas pela sua condição de mulher negra brasileira. A escrita-vida, baseada na experimentação do eu, em ambiente pouco amistoso, em que se assume uma voz, pautada em sua condição no mundo, como lugar de onde se conta a história, é mencionada por Conceição Evaristo como Escrevivência. Segundo a autora, o termo significa o processo político da escrita em que se toma o lugar dessa escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida.

A ideia de tomar o lugar da vida, ocupando o seu espaço como protagonista de sua própria história, é percebida com clareza em sua obra. Evaristo

enaltece a força, a criatividade e a capacidade com que mulheres negras tornam-se fonte geradora de transformações sociais. Em seus textos, a mulher negra é humanizada com toda a complexidade e contradições emocionais do feminino. A sexualidade é apresentada, porém é tratada como parte de um todo da personalidade feminina. Às personagens é dada a voz para que contem suas próprias experiências e memórias.

A condição de mulher negra brasileira é o ponto de partida para sua escrita, suas experiências não são exatamente as mesmas de suas personagens, no entanto, colaboram para que a autora compreenda e transmita ao leitor de forma sensível e detalhista as situações narradas em seus textos, selecionando cada palavra com precisão, mas conservando o caráter poético da obra. A memória coletiva do povo negro é trazida à tona pela rememoração individual das personagens, pela ótica feminina, contribuindo para que a história do negro seja recontada pelo próprio negro.

Rememorações na Construção Identitária

À luz da teoria de Maurice Halbwachs (1990) e Paul Ricoeur (2000) sobre memória, será utilizada aqui neste trabalho a ideia de rememoração como o imbricamento entre as memórias individual e coletiva produzidas a partir do período traumático da escravidão.

Em *A memória, a história, o esquecimento*, Paul Ricoeur (2000) evidencia que o testemunho da memória é o fiador da existência de um passado que já não mais existe. Para ele, a história envolve um confronto de narrativas que define quem narra, por que conta e de que maneira o faz, em que a memória seria o objeto da história. Segundo Ricoeur, a memória é conduzida pelas exigências existências das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial para a construção do seu ser coletivo.

Para Maurice Halbwachs (1990), as memórias individuais estão relacionadas ao meio social e as memórias coletivas seriam compostas por lembranças que cada indivíduo pertencente a um grupo social possui. Halbwachs diz que a escrita seria uma importante ferramenta para que as memórias não sejam esquecidas. Nesse sentido, torna-se evidente a importância da literatura negra para perpetuação da memória que a história editada, sob uma perspectiva masculina e branca, não teve interesse em resgatar.

No romance *Ponciá Vicêncio*, a memória coletiva do povo negro é trazida à tona e atrelada à memória individual das personagens, contribuindo para que haja uma recuperação de uma história mutilada pela historiografia oficial. A voz negra fala por si e por paradigmas também próprios. Nossa ancestralidade é tratada de forma poética com o auxílio de recursos linguístico-estilísticos.

As idas e vindas ao passado representam o fluxo de memória que marca a ligação entre presente e passado que são o fio condutor do texto. É também pela rememoração dos fatos que são construídas as relações de afetividade da personagem Ponciá junto aos seus. No tempo da roça, nos tempos de casa de pau a pique, de chão de terra batido, tempo do trabalho com o barro, com as brincadeiras e bonecas de espiga de milho, tempo em que passar por debaixo do arco-íris era o único temor vivido pela personagem.

Naquela época Ponciá Vicêncio gostava de ser menina. Gostava de ser ela própria. Gostava de tudo. Gostava. Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-catarro, das canas e do milharal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé. Elas eram altas e, quando dava o vento, dançavam. Ponciá corria e brincava entre elas (EVARISTO, 2017, p. 13).

A expressão da submissão sofrida devido a sua classe, cor e gênero na cidade grande é reforçada por frases curtas e secas com pouca adjetivação. A repetição de palavras, a construção do texto em períodos curtos torna evidente os flashes de memória que vem e vão durante todo o percurso narrativo. O texto é apresentado em blocos que, muitas vezes, passam abruptamente do presente ao passado, sem que haja elemento algum de coesão responsável pela transição desses tempos, o que marca a ausência repentina e recorrente da personagem Ponciá quanto ao tempo presente em que, muitas vezes, parece estar sonhando acordada.

Ao ver a mulher tão alheia teve desejos de trazê-la ao mundo à força. Deu-lhe um violento soco nas costas, gritando-lhe pelo nome. Ela devolveu um olhar de ódio. Pensou em sair dali, ir para o lado de fora, passar por debaixo do arco-íris e virar logo homem. Levantou, porém, amargurada de seu cantinho e foi preparar a janta dele (EVARISTO, 2017, p. 19).

O presente de Ponciá nos é apresentado com percalços, frieza e silêncio. A ausência da família, os sete abortos que tivera, a violência do marido e o assujeitamento de si mesma pela sociedade emudeceram Ponciá que aos poucos foi tendo a sua identidade esfacelada. No entanto, aspectos referentes à ancestralidade negro-brasileira estão presentes no romance e permitem que o leitor compreenda a importância dos ancestrais para o caminho percorrido por suas personagens no presente da narrativa.

Em *Ponciá Vicêncio*, a ancestralidade está diretamente relacionada à construção identitária da personagem principal, em que a intrigante semelhança entre ela e o avô Vicêncio estabelece a conexão entre presente e passado:

Um dia, a mãe com ela nos braços, estava de pé junto ao fogão de lenha, olhando a dança do fogo sob a panela fervente, quando a menina veio escorregando mole. Veio forçando a descida pelo colo da mãe e, pondo-se de pé, começou as andanças. Surpresa maior, não foi pelo fato de a menina ter andado tão repentinamente, mas pelo modo. Andava com um dos braços escondido às costas e tinha a mãozinha fechada como se fosse cotó. Fazia quase um ano que vô Vicêncio tinha morrido. Todos deram de perguntar por que ela andava assim. Quando o avô morreu, a menina era tão pequena! Como agora imitava o avô? Todos se assustavam (EVARISTO, 2017, p. 16).

Sobre a semelhança física com o avô evidenciada no corpo de Ponciá, é importante ressaltar o que Leda Martins (2003) diz sobre o corpo ser o local da inscrição da ancestralidade, visto que em culturas em que há predomínio de gestos e oralidade, como as africanas e indígenas, o corpo é, por excelência, local de memória. De acordo com Leda, o corpo se apresenta como rastro da memória. No romance, a relação entre memória e ancestralidade é nítida e de acordo com Juana Elbein dos Santos (1986)

O ser humano, como todos os seres, é constituído por elementos coletivos, representações deslocadas das entidades genitoras, míticas ou divinas e ancestrais ou antepassados (de linhagem ou família) e por uma combinação de elementos que constituem sua especificidade, ou seja, sua unidade individual (SANTOS, 1986, p. 203).

Adentrar pelo romance de Conceição Evaristo trata-se de um reconhecer e avivar de nossas raízes, reencontrar nossos antepassados e reviver a diáspora africana. Reconhecer que nossa memória individual nos fala muito sobre a história coletiva de um povo, sobre movimentos de resistência, ora grandiosos, ora sutis.

A história de *Ponciá Vicêncio*, aquela cujo próprio nome soava como algo desconhecido, reflete um passado pós-abolicionista e um presente que ainda não foi capaz de abolir a herança da escravidão e que insiste em subjugar o quanto pode o negro no Brasil. Os laços de afetividade com a família, apesar das dificuldades, é o que ainda dá à personagem esperanças de dias melhores.

A ruptura física com a família, deixando seu povoado e indo para a cidade em busca de melhores condições de vida, transmitem ao leitor a permanente inadequação do negro, seja no campo ou na cidade. A humilhação, exploração de seu trabalho, e a miserabilidade das condições de vida do negro e, particularmente, da mulher negra são “gritados” no texto de Evaristo.

O fazer literário de Conceição acalenta a alma de um povo ao qual o conhecimento de sua genealogia foi negado, para o qual é presentificada, dia após dia, a volta dada à árvore do baobá com o intuito de que o esquecimento

de suas raízes o acompanhe eternamente, assaltando assim sua identidade. O nome como marca de um período escravocrata também é tratado em *Ponciá Vicêncio*, o que demonstra a perpetuação da colonização pela perda de identidade, representada pelo seu nome. Evaristo dá voz aos excluídos e escancara nossas angústias como afro-brasileiros.

Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamado outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos (EVARISTO, 2017, p. 18).

Considerações finais

A construção da identidade da personagem principal do romance de Conceição Evaristo está atrelada a esse passado sofrido que tem como consequência não só a loucura de Vô Vicêncio, mas também a desconstrução de sua família. O vazio sentido por Ponciá e o desejo de viver uma realidade diferente fazem com que a personagem tente refúgio em sua imaginação, pois a dureza da realidade que se impõe hoje e, em outrora aos seus antepassados, é ofensiva demais.

A intimidade criada entre personagem e leitor faz com que a protagonista seja percebida, para muitos, como se houvesse algum grau de parentesco entre ambos. Não à toa, Conceição conta já ter sido chamada de Ponciá Evaristo e se refere aos personagens criados por ela como parentes de primeiro grau. Segundo ela, Ponciá seria a parenta da qual ela gosta particularmente (EVARISTO, 2017, p7).

A identificação com a narrativa também se ratifica pela capacidade da obra em se apresentar como um movimento de resistência, que enfatiza a fortaleza de espírito de mulheres negras, criadoras de obras de arte que contavam por si mesmas o valor de sua história.

A importância concedida à sabedoria do feminino negro é algo latente no texto de Conceição Evaristo, retratada não só pelo talento das personagens no manuseio do barro, ao criar objetos que, posteriormente são apresentados como arte em exposição na cidade, pela relevância e o acatamento das decisões das mulheres no que dizia respeito aos assuntos da família, mas também pela sabedoria relacionada ao sobrenatural representada por Nêgua Kainda, personagem que religa, de certa forma, todos os laços perdidos entre os personagens.

O encontro da personagem principal com a mãe e o irmão reata os laços de afetividade perdidos, reavivando o passado nostálgico de Ponciá em que a relação com seus familiares se apresentava como um acalanto, que a retirava da

inóspita realidade do presente. A herança de uma história sofrida, viva na memória de todos, deixada por Vô Vicêncio, é concretizada.

Ponciá volta ao seu povoado e ao contato com o barro que, na mitologia de algumas culturas de matriz africana, trata-se da matéria prima utilizada pelo orixá no renascimento ou criação do ser humano. Renascida também em seus laços com a família, ela reencontra a mãe e o irmão, já de posse da herança deixada pelo seu avô – a loucura.

Evaristo diz que sua escrita é viva, pois evidencia uma narrativa própria que se confunde com a história de vida de outras mulheres negras que, assim como ela, precisam transpor obstáculos diários pautados na discriminação por sua cor da pele, classe social e gênero. Portanto, a semelhança na narrativa de vida de Ponciá e de tantas outras mulheres negras pode explicar a repercussão positiva provocada pela obra.

O imbricamento entre Rememorações e Escrevivências de um coletivo afro-brasileiro no romance permitiram que Evaristo construísse não só a identidade da personagem-protagonista, mas confrontasse a historiografia oficial e o cânone literário com sua obra. O protagonismo concedido à mulher negra e o retrato das várias nuances da personalidade de Ponciá Vicêncio contribuíram para que a autora descolonizasse a representação do negro na literatura brasileira.

Referências

ALVES, Miriam. **Cadernos Negros 8**. Organização Quilombhoje. São Paulo: Edição dos autores, 1985.

ANZALDÚA, Gloria E. **“Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”**. *Revistas Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1. sem. 2000.

EVARISTO, Conceição. Depoimento. Entrevista concedida a Bárbara Araújo Machado. Rio de Janeiro, 30 set. 2010.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOTLIB, Nádia Battela. **A literatura feita por mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://www.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo_nadia_gotlib.htm>. Acesso em 10. Mar. 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.24, p 68-75, 1996.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo e da memória:** os congados. O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 68-83, 2003.

RICOEUR, Paul. **Memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte:** pàde, àsèsè e o culto Egun na Bahia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.



AMEFRICANIDADES: MEMÓRIAS E ESCRITAS DE MULHERES NEGRAS¹

AMEFRICANITIES: MEMORIES AND WRITINGS OF BLACK WOMEN

Júlia Dias da Silva²

Resumo: Esta escrita pretende articular memória e história, destacar a produção literária de mulheres afrodiaspóricas e ressaltar a figura da mulher negra que, enquanto sujeito e protagonista de sua trajetória, reconstrói e subverte discursos branco-hegemônicos. Trata-se de relacionar narrativas de passado e de presente, a partir da leitura de *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, e *Jonatás y Manuela*, de Luz Argentina Chiriboga. Cab ressaltar que as personagens destas obras podem ser lidas como personificações da encruzilhada de vivências e dos trânsitos que são causa e consequência de ser mulher negra nas Américas.

Palavras-chave: Amefricanidade. Escrita de mulheres negras. Pensamento afrodiaspórico. *Um defeito de cor*, *Jonatás y Manuela*.

Abstract: This writing aims to articulate memory and history, highlight the literary production of Afro-diasporic women and highlight the figure of the black woman who, as the subject and protagonist of her costume, reconstructs and sustains white-hegemonic discourses. It seeks to relate narratives of the past and present, based on the reading of *Um defeito de cor*, by Ana Maria Gonçalves, and *Jonatás and Manuela*, by Luz Argentina Chiriboga. It should be noted that the characters in these works can be read as personifications of crossing houses and two transits that are cause and consequence of being a black woman in the Americas.

Keywords: Amefricanity. Black women's writing. Aphrodispora thought. *Um defeito de cor*, *Jonatás y Manuela*.

¹ Artigo recebido em 14 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 30 de setembro de 2021.

² Doutoranda e Mestra em Literatura e Cultura (UFBA); Especialista em Literatura Brasileira (UFRGS); Especialista em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa (UFRGS); Graduada em Letras (PUCRS); Bolsista Fapesb. Membro do grupo de pesquisa Yorubantu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-1706> e-mail: julia.ddias@gmail.com.

ROTUNDAMENTE NEGRA

 Mi niego rotundamente
a negar mi voz mi voz mi sangre y mi piel
y my niego rotundamente a dejar de ser yo
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro en el espejo
com mi boca rotundamente grande
 y mi nariz rotundamente hermosa
 y mis dientes rotundamente blancos
 y mi piel
 valientemente negra
 y me niego categóricamente
a dejar de hablar mi lengua;
 mi acento y mi historia
 y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
 de los temen
 de los que lloran,

 porque me acepto
 rotundamente libre
 rotundamente negra
 rotundamente hermosa.

- Shirley Campbell Barr

Neste estudo, intento analisar as memórias e as escritas amefricanas de mulheres negras, aqui representadas por Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga, a partir de recortes de duas obras produzidas no Brasil e no Equador, respectivamente. Estas são contadoras de histórias ancestrais e que reconfiguram, por meio da artesanaria de suas palavras, olhares e saberes sobre as identidades e culturas afroamericanas.

A leitura das obras aqui apresentadas está embasada, sobretudo, no conceito de Amefricanidade da filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez. Este aporte teórico refere-se às experiências partilhadas entre mulheres negras e homens negros em diáspora e entre mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial na América Latina. Assim, a Amefricanidade:

Resgata uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formam numa determinada parte do mundo. Portanto, a Améfrica, enquanto sistema etno-geográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Embora sejam consideráveis as diferenças entre Brasil e Equador, países atravessados por questões socioculturais distintas, Gonçalves e Chiriboga narraram histórias comuns à escravização e às consequências da colonização que perduram até hoje nas Américas. Para além das fronteiras, negras e negros tiveram experiências coletivas de discriminação, subordinação e estigmas (BARR, 2017). Esta discussão justifica-se a partir do que afirma Gonzalez:

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negroafricana (GONZALEZ, 1988, p. 121).

Convém destacar as rasuras provocadas no cânone literário por Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga, visto que elas cumprem uma agência política de inserção de mulheres negras como sujeitas de suas múltiplas histórias e que delineiam narrativas que subvertem hegemonias colonialistas. Além disso, o conceito de *escrevivência*, cunhado pela escritora e Doutora em Literatura Comparada Conceição Evaristo, abarca as produções literárias destas autorias amefricanas, pois se tratam de escritas que envolvem as experiências de vida de pessoas negras. Evaristo nos explica que:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 11).

Assim, é possível situar estas escritoras em um rol de mulheres negras que expõem, por meio de suas *escrevivências*, as violências da colonização, o racismo, os mecanismos de sobrevivência e (re) existências e as formas de afetividade de pessoas negras. Segundo Leda Maria Martins:

É do lócus da ficção e da poesia que a escritora negra, em particular, busca rasurar esses vícios de figuração, vestindo a personagem negra feminina com novos significantes que indiciam outras possibilidades de significância e de interferência nos processos de alçamento do corpo feminino como corpo de linguagem. Traduzindo sua condição binária de mulher e negra, as escritoras afro-brasileiras, em muitas de suas produções, elegem o corpo feminino como tema, do qual derivam a artesanaria da escrita (MARTINS, 1996, p. 112).

Desta forma, nesta análise, considero que as tessituras literárias de Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga, ao personificar, em especial, Kehinde (*Um defeito de cor*, Brasil, 2006) e Jonatás (*Jonatás y Manuela*, Equador, 1994) nos conduzem ao (re) encontro com mulheres negras que, inseridas no contexto de escravização, subvertem expectativas e imposições sociais.

Ana Maria Gonçalves (2017) pontua que a literatura é um espaço de possibilidades e, por meio das duas identidades complementares, mulher e negra, sua escrita é consolidada. Segundo ela, “é a partir desses dois lugares que experimento o mundo, e é também neles que busco as histórias que me interessa contar, esperando que não sejam lugares limitadores, mas de inclusão e colaboração com o projeto de narrativa da experiência humana”.

O romance *Um defeito de cor* ganhou forma a partir da mudança de Ana Maria Gonçalves de São Paulo para a Bahia e de pesquisas historiográficas. A escritora revela que a obra:

nasceu da minha vontade de entender melhor o que foi a Revolução Malê, tão importante quanto curiosa, pois se trata de uma rebelião coordenada por escravos mulçumanos em plena Bahia, em 1835, e da qual passei todo o meu período escolar sem ter tomado conhecimento. Acredito que um interesse maior sobre esse assunto tenha surgido depois da invasão do Iraque, mas antes era mais conhecida apenas na Bahia e por estudiosos da história colonial e africanistas. Depois, quando ouvi falar de Luísa Mahin, o romance tomou outro rumo e a Revolução Malê acabou se concentrando mais em apenas um dos dez capítulos (GONÇALVES, 2018).

Similarmente à Ana Maria Gonçalves, Luz Argentina Chiriboga tece palavras que encontram suas experiências de vida, assim como as do povo negro e transcende os limites geográficos e temporais. Por meio de suas narrativas, Chiriboga apresenta personagens, espaços, tramas e outros aspectos que problematizam a dominância e as violências coloniais e exalta o protagonismo das/os negras/os na luta pela liberdade e na exaltação das raízes negro-africanas no Equador. Conforme Chiriboga:

Mi obra es una toma de consciencia histórica y social de negritud, vibra con mitos, leyendas, canciones, danzas, y enlaza con ternura el pasado con el presente. En el Ecuador no se ha superado del todo aquel sentimiento soterrado de odio contra las personas que están fuera del conglomerado blanco, porque las encuentran diferentes y débiles. Para justificar su sentimiento lo disfrazan atribuyéndoles defectos: crueldad, ociosidad, resentimiento, atraso, traición, etc. Los programas de educación impartidos en los jardines de infantes, escuelas y colegios no enseñan los valores de la cultura afroecuatoriana, y lo que no se conoce no se ama (CHIRIBOGA, 2000, p. 274).

O romance *Um defeito de cor* ganhou forma a partir da mudança de Ana Maria Gonçalves de São Paulo para a Bahia e de pesquisas historiográficas. A escritora revela que a obra:

nasceu da minha vontade de entender melhor o que foi a Revolução Malê, tão importante quanto curiosa, pois se trata de uma rebelião coordenada por escravos mulçumanos em plena Bahia, em 1835, e da qual passei todo o meu período escolar sem ter tomado conhecimento. Acredito que um interesse maior sobre esse assunto tenha surgido depois da invasão do Iraque, mas antes era mais conhecida apenas na Bahia e por estudiosos da história colonial e africanistas. Depois, quando ouvi falar de Luísa Mahin, o romance tomou outro rumo e a Revolução Malê acabou se concentrando mais em apenas um dos dez capítulos (GONÇALVES, 2018).

Assim, tais criações literárias acordam com as estratégias do fazer literário inserido em espaços de segregação e violência apontadas por Deleuze e Guattari (1977, p. 26-27) em que “o caso individual é imediatamente ligado à política” e, desta forma, “tudo nela adquire um valor coletivo”. Acredito, pelo olhar e a leitura das obras supracitadas de Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga, bem como suas trajetórias enquanto ser-estar mulheres negras em espaços que foram colonizados e que ainda carregam marcas da colonialidade.

Sendo assim, é possível enunciar que escritoras como Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga rasuram imposições de tais categorias dicotômicas, rompendo fronteiras do ser-existir negro por meio de textos-tecidos. Em relação à produção e notoriedade de Chiriboga, Sandra Carbajal pontua que:

[...] Chiriboga sería el equivalente a la escritora Conceição Evaristo de Brasil. Ella estuvo nominada a tener un puesto en la Academia Brasileña de Letras (ABL) en el 2018, pero se lo negaron. Argentina sería una figura parecida, debido a la similitud en perspectiva que desarrolla sobre el protagonismo del rol constructor y transformador de las mujeres en general, no solo de las afrodescendientes. Se debería situar a Luz Argentina en el campo de la literatura en general y dejar de encasillarla en la denominada literatura afro. Su

impacto tiene que ver con reconstruir y reformular una narrativa de la historiografía, específicamente de la independencia y de los fundamentos del republicanismo en América Latina y el Caribe (CARBAJAL, 2020, p. 119).

As duas obras apontam para a colonização nas Américas e os efeitos da migração forçada, que não são lineares. Entre estes, estão o desgarramento do território de origem, o direito negado à história ancestral e aos laços familiares. A subtração do nome, como forma de negação colonial à condição humana de africanas e africanos, e a imposição de um nome cristão configurou e simbolizou esta dinâmica e foi apontada em ambas as obras. São exemplos do diálogo e das confluências entre as duas narrativas os excertos a seguir. Em *Jonatás y Manuela*, a narradora conta:

Reiteró la ceremonia en cada una de las prisioneras. Nasakó, al tocarle su turno, lloró y fue bautizada con el nombre de Juana Carabalí. Mina fue Carmen Taté. Fueron advertidas que serían castigadas en caso de continuar usando sus nombres anteriores. El hombre blanco, dueño de cañaverales, les había robado lo último que les quedaba, sus nombres (CHIRIBOGA, 1994, p. 37).

Já em *Um defeito de cor*:

Foi então que ficamos sabendo o motivo da demora no embarque dos homens, pois os brancos tinham batizado todos eles com nomes que chamavam de nomes cristãos, nomes de brancos, e àquele homem da perna machucada, de acordo com um outro que estava logo atrás dele na fila, tinham dado o nome de João. Soubemos que o padre que fez os batizados tinha chegado atrasado, depois do embarque das mulheres. Os guardas colocaram os homens em fila e, um por um, tiveram que dizer o nome africano, o que podia ser revelado, é claro, e o lugar onde tinham nascido, que eram anotados em um livro onde também acrescentavam um nome de branco. Era esse nome que eles tinham que falar para o padre, que então jogava água sobre suas cabeças e pronunciava algumas palavras que ninguém entendia. Sabiam apenas que era com tal nome que teriam que se apresentar no estrangeiro (GONÇALVES, 2017, p. 49).

No contrafluxo do sistema colonial, as protagonistas, criadas por Gonçalves e Chiriboga, forjam espaços e se mantêm conectadas à identidade ancestral. Na narrativa de Gonçalves (2017, p. 73): “Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde. O nome que a minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nana, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente pela Taiwo.” E em Chiriboga (1994, p. 76): “Ella grabó su apellido en el recuerdo de los que en la travesía lo perdieron, de los guindados en los mástiles.” Nas duas obras, as

mulheres negras são sujeitas de suas ações e, como agentes incumbem-se das reflexões, dos pensamentos, dos saberes e fazeres que não são individuais, e, sim, transversais à coletividade.

Outro aspecto interessante de atentar em ambas as obras são os pontos que se assemelham quanto às representações e reconhecimentos dos corpos negros, sobretudo das mulheres negras. Kehinde e Jonatás – inseridas em um regime escravocrata perverso, que aniquilou as imagens, e o reconhecimento destas, de negras e negros deixando marcas que ainda hoje sentidas nestes corpos – ao depararem-se com o seu reflexo no espelho, decerta forma aparentam resistência quanto a estes reconhecimentos.

No caso de Kehinde, por exemplo, ela acreditara que sua imagem era semelhante à da sinhazinha. A sua entrada na casa grande representa uma série de (re)encontros.

A Esméria parou na frente dele [o espelho] e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha (GONÇALVES, 2017, p. 85).

O espelho para este corpo, ao contrário do que a mente colonizadora poderia intentar, é um presente, já que os reflexos de Kehinde e de Jonatás transmutam-se em reflexão-ação-autoconsciência. Em “Um defeito de cor”:

Olhando no espelho, eu me achei linda, a menina mais linda do mundo, prometi que um dia ainda seria forra e teria, além das roupas iguais às das pretas do mercado, muitas outras iguais às da sinhazinha. Ela também deve ter me achado bonita e ficado com ciúme, pois logo deu a brincadeira por terminada e pediu que eu tirasse tudo antes que estragasse, ou antes que a sinhá Ana Felipa aparecesse e brigasse com nós duas (GONÇALVES, 2017, p. 87).

Em “Jonatás y Manuela”:

Le invadió una ráfaga de angustia, pero algo que le andaba por las venas y no podía apartarlo, le afloró de pronto. Clavó los ojos en sus ojos, los vio brillantes, expresivos, gozosos; sonrió, el espejo retrató sus dientes blancos; ah, aquellas trenzas terminadas en canutos de colores la volvían atractiva; no, no soy tan fea. Al despedirse del espejo, llevó la convicción de que era bonita, que Changó sea contigo, musitó y fue a golpear el dormitorio de sus amas (CHIRIBOGA, 1994, p. 93).

Refletir sobre as imagens e as (re) significações do corpo negro de Kehinde e de Jonatás perpassam também pela representação do espelho, abebé,

de Oxum, que reflete o poder. O espelho não serve apenas para se enxergar, ele simboliza um instrumento para as guerras travadas e vencidas ao longo das trajetórias das duas personagens. Nos recortes supracitados, é possível ver conciliações das referências de beleza. Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga proporcionam, a leitoras e leitores, (re) encontros com mulheres negras que, inseridas no contexto de escravização, subvertem expectativas e imposições sociais. O olhar para o espelho de Oxum e para o espelho de Kehinde e de Jonatás reconstitui minha imagem, minha identidade. As afrografias e as vozes das personagens de Ana Maria Gonçalves e Luz Argentina Chiriboga são sopros ancestrais que rompem o silenciamento de séculos. E é nítido que, ao rasurar espaços tidos como hegemônicos, causam desconforto e tendem a seculares tentativas de apagamento, visto o medo o qual sinaliza a escritora e psicóloga Grada Kilomba:

Existe um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) falar, o(a) colonizador(a) terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do ‘Outro’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos. Eu realmente gosto desta frase “quieto como é mantido”. Esta é uma expressão oriunda da diáspora africana que anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2016).

Em seus movimentos contracoloniais, Gonçalves e Chiriboga cumprem, desde um olhar de dentro e em desacordo com as omissões estabelecidas por uma sociedade patriarcal e racista, o papel da inscrição e da escrita de história de negras e negros em África e nas Américas. Portanto, mesmo que produções literárias afrodiaspóricas diferenciem-se, levando em conta subjetividades, trajetórias e contextos socioculturais-históricos distintos, existem confluências nas experiências de ser mulher negra no Brasil, no Equador, na América Latina. Estas escritas são, para mim, a mostra de caminhos e reflexos de mulheres que ressurgem apontando a força da ancestralidade e que, vivas em meu corpo-memória-documento, tonificam para embates presentes e futuros em epistemologias e ações políticas de [auto] afirmação e reconhecimento de corpos negros.

A reflexão e a compreensão destas escritas são possíveis também a partir da leitura do texto “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, em que a intelectual chicana Gloria Anzaldúa salienta:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrito compensa o que

o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDÚA, 2000, p. 229)

Desta maneira, estabelecer contatos entre as escrituras de mulheres negras em diferentes países – neste caso, Brasil e Equador –, com suas especificidades, favorece uma aproximação da experiência de colonização na América Latina e se configura como oportunidade de visibilidade a um movimento de mulheres negras descolonizado com o intuito de restituir memórias. Dialogar com o tempo, estreitar os laços com a memória ancestral, reencontrar possíveis caminhos a partir das palavras daquelas que vieram antes de nós. Estas ações conduzem de distintas e potentes formas a recepção de escritos literários de/para mulheres negras, além de amenizar um pouco a nossa saudade ancestral por meio destes encontros.

Analisar as obras *Um defeito de cor* e *Jonatás y Manuela* configura-se também em explorar as estratégias sagazes da escritora de denúncia, à época, ao regime escravagista permeado pelo discurso branco-colonial-hegemônico, além de expressar o encontro com a memória coletiva de ser negra/o. Estas leituras nos conduzem à compreensão do corpo enquanto memória, existência e pertencimento, trata-se, portanto, de, por meio de reconstrução histórica, relacionar narrativas de passado e de presente. As personagens Kehinde e Jonatás, sob este prisma, podem ser lidas como personificações da encruzilhada de vivências e dos trânsitos que são causa e consequência de ser mulher negra na América.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BARR, Shirley Campbell. Letras e vozes da diáspora negra. In: FERNANDES, Jaqueline; PINTO, Ana Flávia Magalhães, DECHEN, Chaia (orgs.). **Griôs da diáspora negra**. Brasília: Griô, 2017, p. 21-31.

CARBAJAL, Sandra. **Literatura, raza y género**: tres entrevistas a la Luz de la obra de Argentina Chiriboga. *Textos y Contextos (segunda época)*, [S. l.], v. 1, n. 21, p. 109 - 122, 2020a. Disponível em: <<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CONTEXTOS/article/view/2508>> . Acesso em: 30 mar. 2021.

CHIRIBOGA, Luz Argentina. **Jonatás y Manuela**. Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1994.

CHIRIBOGA, Luz Argentina. Narradoras ecuatorianas de hoy. **Una antología crítica**. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo Editorial, 2019.

EVARISTO, Conceição. Sobre o que nos move, sobre a vida In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.) **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017

GONZALEZ, Lélia A categoria político-cultural de amefricanidade (1988). In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras. Diáspora Africana: Ed. Filhos da África, 2018.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. Palestra-performance. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://mitsp.org/2016/portfolio/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra-performance-de-grada-kilomba/> > Acesso em: 25 mar. 2021.

MARTINS, Leda Maria. O Feminino corpo da negrura. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 4, p. 111–121, 1996. DOI: 10.17851/2317-2096.4.111-121. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17706>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**: o reinado do rosário do jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra (1985). In: RATT'S, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RESISTÊNCIA E LUTA EM *A MORTE DO VELHO KIPACAÇA*¹

RESISTANCE AND DEATH IN *A MORTE DO VELHO KIPACAÇA*

Marcos Antonio de Oliveira²
Verônica Maria de Araújo Pontes³

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância das tradições culturais na literatura angolana em *A morte do velho Kipacaça*, de Boaventura Cardoso (2004). Como objetivos específicos, busca-se associar o contexto da obra citada com as lendas brasileiras, como o Caipora e o Curupira, e relacionar o processo literário angolano com o Modernismo brasileiro. Durante séculos, os angolanos passaram por um processo de assimilação, o que os levou a questionar e a fortalecer sua própria cultura, a exemplo do que aconteceu também com o Modernismo brasileiro, que buscava criar uma identidade nacional. Diante do processo de formação de seu povo, os escritores vivenciaram duas realidades: a da vida do europeu e a do africano, notadamente em Angola, onde a literatura ainda trazia os traços da oralidade como parte da cultura local. Para isso, utiliza-se a pesquisa bibliográfica. Amparado em autores como Bakhtin (Volochinov) (1992); Ferreira (2010); Fonseca; Moreira (2007), Cardoso (2004), entre outros, pode-se compreender a contribuição das tradições para a formação da identidade cultural do angolano.

Palavras-chave: Construção de identidade. Cultura. Resistência.

Abstract: This article aims to analyze the importance of cultural traditions in Angolan literature in *A Morte do Velho Kipacaça* by Boaventura Cardoso (2004). As specific objectives, it seeks to associate the context of the quoted work with Brazilian legends, such as Caipora and Curupira and it also seeks to relate the angolan literary process with Brazilian Modernism. Over the centuries, angolans went through a process of assimilation, which took them to question and strengthen their own culture, an example of what also happened to Brazilian Modernism, which sought to create a national identity. Faced to the process of formation of their own people, writers experienced two realities: the life of europeans and africans, notably in Angola, where literature still brought traces of orality as parte of the local culture. For this a bibliographic research is used. Supported by authors such as Bakhtin (Volochinov) (1992); Ferreira (2010); Fonseca; Moreira (2007); Cardoso (2004), among other, it is possible to understand the contribution of tradition for the formation of the angolan cultural identity.

Keywords: Identity construction. Culture. Resistance.

¹ Artigo recebido em 14 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 26 de setembro de 2021.

² Mestre - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens. E-mail: professor_marcosantonio@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2987-3628>.

³ Doutora - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens. E-mail: pontes.veronica@ifrn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-4491>.

Introdução

Brasil e África têm uma identificação muito próxima com relação à sua História. Política e culturalmente, os dois países são ligados pelo fato de que muitos dos hábitos, costumes e História compartilhados são ainda herança dos antepassados que viveram nos países africanos. Na literatura, há também uma ligação muito forte, visto que, do período literário denominado Modernismo, alguns escritores brasileiros se tornaram referência para os poetas e autores africanos, como os modernistas Manuel Bandeira (1886-1968), Mário de Andrade (1893-1945) e João Guimarães Rosa (1908-1967).

Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância das tradições culturais na literatura angolana em *A morte do velho Kipacaça*, de Boaventura Cardoso (2004). Como objetivos específicos, associar o contexto da obra citada com as lendas brasileiras, como o Caipora e o Curupira, e relacionar o processo literário angolano com o Modernismo brasileiro. Para isso, este trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores como Bakhtin (Volochínov) (1992); Ferreira (2010); Fonseca; Moreira (2007), Cardoso (2004), entre outros. Com isso, pode-se compreender a contribuição das tradições para a formação da identidade cultural do angolano.

Bem ao estilo do Modernismo brasileiro, a literatura africana também buscava se consolidar como uma arte calcada na reflexão sobre o próprio povo, assim como foi a escrita modernista, cujo embate se baseava na busca de uma identidade nacional que transcendesse uma literatura europeizada. Com isso, elementos da cultura brasileira passaram a fazer parte dos romances e poemas, bem como cenas prosaicas, que aproximavam o leitor dos textos literários, fazendo-os se identificarem com a histórias.

Manuel Bandeira, por exemplo, em seu célebre poema “Os sapos”, que abriu a Semana de Arte Moderna, em 1922, inseriu nos versos finais um trecho de uma cantiga de roda muito utilizada pelas crianças: “[...] que soluças tu/tran-sido de frio/sapo cururu/Da beira do rio...” (BANDEIRA, 1993, p. 81).

Dessa forma, com essa busca de uma identidade que apresentasse um país mais real, fugindo do estereótipo de idealização do Romantismo, por exemplo, tanto a literatura brasileira quanto a angolana abordaram também

não apenas aspectos que revelam a competência estética de seus autores em criar uma literatura autônoma e original, mas também que demonstrem como essa literatura pode interagir com todo o processo de construção da identidade cultural africana, equacionando, assim, as contradições que foram historicamente implantadas por um sistema de colonização (SILVA, 2011, p. 1-2).

Esse processo de construção de identidade, segundo o autor citado, também se baseava na luta contra a colonização. Aqui podemos nos referir a uma colonização cultural, pois muitos dos autores frequentavam outras instituições em países europeus e, assim, acabavam trazendo os costumes aprendidos lá, além da colonização imposta pelos europeus.

Em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o escritor africano vivia, até a data da independência, no meio de duas realidades às quais não podia ficar alheio: a sociedade colonial e a sociedade africana. A escrita literária expressava a tensão existente entre esses dois mundos e revelava que o escritor, porque iria sempre utilizar uma linguagem europeia, era um “homem-de-dois-mundos” (FONSECA, 2007, p. 14).

Porto (2016) compara o desenvolvimento da literatura em Angola com o de outros países para mostrar o foco dos escritores, os quais traziam uma literatura de combate, a qual tentava lutar contra a exploração econômica e cultural.

Diferentemente do que ocorrera em outros países colonizados pelos portugueses, tal como no Brasil, onde a literatura nasceu moldada pelos padrões de escrita europeus tanto nos aspectos formais quanto temáticos, havendo continuidade desses diálogos durante séculos, em Angola a literatura surge e se desenvolve com o olhar local, voltada para a realidade de seu país (PORTO, 2016, p. 11).

Esse olhar local de que fala a autora é voltado para a luta contra o processo colonizatório, com os angolanos resistindo e se afirmando como africanos, como negros e conscientes de que precisavam enfrentar o “invasor”. Entende-se como invasor tudo aquilo que vem de fora com a intenção de modificar os costumes locais e impor uma nova cultura, a qual passa longe do que se vivencia localmente.

Manuel Bandeira (1886-1968) e Mário de Andrade (1893-1945) fizeram parte da geração modernista responsável por combater um pensamento colonial, cuja compreensão ainda estava ligada a uma arte europeizada, como se somente o que viesse de fora tivesse valor. Conforme Bosi (2015, p. 364), ao se referir ao contexto do Modernismo, ressalta: “Dividido em a ânsia de acertar o passo com a modernidade da Segunda Revolução Industrial, de que o futurismo foi testemunho vibrante, e a certeza de que as raízes brasileiras, em particular indígenas e negras, solicitavam um tratamento estético, necessariamente primitivista”.

Ambos os modernistas defenderam uma antropofagia na arte brasileira, buscando aproveitar melhor as culturas tanto estrangeiras quanto nacionais e transformar o Brasil em um país rico culturalmente, aproveitando a cultura vinda da África e já estabelecida em solo brasileiro, unindo-a aos costumes locais.

Entre os países africanos que trouxeram em sua essência esse combate à colonização e que contribuiu amplamente para a consolidação da construção da identidade cultural brasileira está Angola, localizado na costa ocidental da África e banhado pelo Oceano Atlântico.

Os primeiros registros literários, de acordo com Soares (2001), surgem por volta de 1600, por influência dos jesuítas que aportaram no país. Ainda segundo o autor, há um equívoco quando se demarca o início da literatura angolana por volta de 1950 do século XX. Isso porque já havia a realização de concursos poéticos apoiados pelo Governador-Geral no século XVII.

Segundo Silva (2011), a literatura angolana pode ser dividida em três momentos: a primeira fase, marcada pela expressão tipicamente colonial e nativista, a fase da alienação, com obras escritas por volta de 1800, surgindo a partir disso o anticolonialismo; a segunda, uma fase pré-independentista, com escritos da primeira metade do século XX; e a terceira, com a fase independente, de 1950 em diante, exprimindo a afirmação da negritude.

Considera-se que o estudo da produção poética dos escritores africanos pode ser feito mediante uma abordagem diacrônica das literaturas a que pertencem, o qual observe: as dificuldades do sujeito poético de se encontrar com seu universo africano; o fato de que grande parte da produção literária reflete a busca da identidade cultural e a tomada progressiva de uma consciência nacional; o fato de que é sempre possível detectar, nos autores, o momento poético da luta, que se configura num discurso de resistência e de reivindicação por mudanças; as mudanças que encaminham para um processo de releitura constante que liga o presente e o passado na construção de uma África que se renova continuamente (FONSECA; MOREIRA, 2007, p. 15).

É com esse estudo que se pode compreender melhor a trajetória da escrita dos autores africanos, os quais apresentam a África como um lugar de resistência e de luta, um continente que se renova constantemente, e não apenas um lugar de miséria e de abandono.

Na prosa, a literatura angolana atinge sua maturidade com autores como Boaventura Cardoso, o qual, para Saraiva (2016), busca desalienar a literatura, fazendo-a cumprir uma função que não apenas a de se mostrar como arte, mas também de servir de meio para denunciar a situação sócio-político-cultural de Angola.

Nascido em São Paulo de Assunção de Luanda, em julho de 1944, filho de Dona Rita e Sô Cardoso, enfermeiro-dentista, foi morar em Malanje, em 1955, aos oito anos, quando seu pai foi transferido, completando o curso primário, na Escola 74 e o secundário na Escola Industrial e Comercial, bem como a Seção Preparatória aos

Institutos. Passou pelo Seminário onde conheceu jovens engajados na luta libertária, o que possivelmente o motivou a cultivar essas ideias (FERREIRA, 2010, p. 169).

O fato de ter, em sua formação, cultivado ideias libertárias contribuiu para que Boaventura Cardoso lutasse pela independência tanto política quanto linguística, já que em suas obras o uso da linguagem busca abrir caminhos para uma nova Angola, cheia de sonhos, de inovações e de esperança, como veremos na seção seguinte, com a obra *A morte do Velho Kipacaça* (2004), em que o autor joga com as palavras, trazendo à tona uma transgressão linguística.

É essa transgressão que marcará as obras de Boaventura Cardoso, enfocando a identidade do angolano, como afirma Laranjeira (2017, p. 21):

Porém, a despeito das teorias pós-modernas da deslocalização e do desenraizamento, da viagem e da desterritorialização, da deriva e da mobilidade, da mistura e do hibridismo, do não-lugar e do entre-lugar, os seres humanos, na sua grande maioria, continuam a identificar-se com territórios, paisagens, costumes, culturas, heranças, permanências, que lhes conferem um sentido de pertença, de ancoragem e de identidade com certo grau de estabilidade (embora com as suas modificações temporais e espaciais), sem os quais as sociedades seriam conjuntos de seres totalmente desgarrados, insulados na solidão coletiva, à deriva e sem balizas culturais de referência.

É essa busca da identidade e da identificação com suas raízes, com sua cultura, que vai culminar em uma literatura em que a oralidade está bem presente, tendo em vista sua história baseada nas narrações orais, como ressaltam Fonseca e Moreira (2007, p. 31).

Em 1948, estudantes e intelectuais angolanos – negros, brancos e mestiços – lançaram, em Luanda, o brado “Vamos descobrir Angola”, que tinha como objetivos romper com o tradicionalismo cultural imposto pelo colonialismo; debruçar-se sobre Angola e sua cultura, suas gentes e seus problemas; atentar para as aspirações populares, fortalecendo as relações entre literatura e sociedade; conhecer profundamente o mundo angolano de que eles faziam parte mas que não figurara nos conteúdos escolares aos quais tiveram acesso.

No próximo tópico, poderemos perceber os traços de oralidade na literatura angolana e atentar para as aspirações populares na obra *A morte do Velho Kipacaça* (2004).

A oralidade e as tradições culturais como símbolo de resistência

Ambientado às margens do rio Pombuiji, o enredo de *A morte do velho Kipacaça* nos apresenta os ritos vivenciados pelos povos antigos africanos. Ritos esses que constroem a história de um povo e o guiam para uma convivência aparentemente harmoniosa entre os pares. Quando se fala “harmoniosa” é no sentido de vida em comunidade, onde todos se conhecem e vivem suas tradições. No conto de Boaventura Cardoso, é possível entrar em contato com tradições africanas repletas de simbologias, como, por exemplo, o fato de um caçador que morre durante a caçada e cujo corpo não é encontrado trazer azar para a comunidade. Isso desencadeia uma busca incessante.

Como é possível associar um fato a outro sem que haja uma comprovação? Como o fato de não ter chuva pode ser consequência do desaparecimento do caçador? É a cultura de um povo que apresenta essas vivências e as toma como verdade, sem que ousem desafiá-las. Logo no início, o Velho Bernardo levanta uma dúvida, o que demonstra conhecimento por ser ele alguém mais velho, que inspira respeito e demonstra sabedoria. É parte da cultura: os mais velhos são mais sábios, pois têm experiência. O Velho Bernardo, com letra maiúscula, indicando nome próprio, como um sinal de respeito, levanta uma dúvida: “[...] esta chuva que não vem tem de ter uma explicação” (CARDOSO, 2004, p. 36). Ao afirmar “tem de ter”, pressupõe-se uma obrigatoriedade, ou seja, isso não pode ficar sem resposta. Ele sabe, entende os sinais.

Cunha (2009), ao tratar da importância dos mais velhos na cultura africana, ressalta a sabedoria contida nessas pessoas e a referência que elas se tornam para toda a comunidade. Elas são as guardiãs da memória, das histórias de todos que fazem parte daquele grupo:

Em algumas sociedades africanas era comum ouvir-se, quando morria um velho, que morria uma biblioteca, porque o conhecimento (de natureza história, jurídica, religiosa) sobrevivia na cabeça das pessoas e estas se constituíam referências às quais era possível recorrer sempre que necessário (CUNHA, 2009, p. 109).

Com isso, conforme a autora supracitada, os mais velhos são os contadores não só de histórias reais, mas também das histórias contadas ao longo das gerações. *A morte do Velho Kipacaça* gira em torno da morte do caçador Kipacaça, que sai para uma caçada e não volta, sendo considerado morto pela comunidade. Isso é o bastante para todos associarem essa morte ao fato de não ter chuva. É a resposta que o Velho Bernardo queria. Seguindo as tradições locais, ele sabia que o caçador desaparecido era responsável por isso.

Dizem os mais velhos, no conto, que isso é um sinal de que o desaparecimento de Kipacaça trouxe azar para a comunidade. Por isso, é preciso desvendar esse mistério: encontrar o corpo do caçador. Mesmo assim, ainda havia uma esperança de que ele estivesse vivo: “[...] Kipacaça não lhe podiam matar ngó assim sem ninguém saber se ele mesmo Kipacaça morreu ou não, coitadito quem sabe às vezes estava na mata perdido” (CARDOSO, p. 44).

Para desvendar um mistério, é necessário recorrer ao Velho Kufuca, um sábio que já desvendara outro mistério no passado. Mais uma vez, a adjetivo Velho aparece com letra maiúscula. Nas culturas africanas, o velho está associado ao feiticeiro. É ele quem desvenda os mistérios presentes no mudo físico através de estratégias sobrenaturais, como o fato de beber bulungo para descobrir quem matou Kipacaça. A bebida fará o assassino se entregar através do espirro. E assim é feito. Até que o verdadeiro assassino, Kapiapia, é descoberto e morto pelos presentes.

As ações dos personagens são baseadas nos costumes locais. O fato de a mulher de Kipacaça, Tereza, descobrir por sonho que alguma coisa estava para acontecer; a bebida que descobriria o assassino; a resposta do mistério ser descoberta por um feiticeiro; a dança ao final do conto; o fato de Kipacaça aparecer em meio à noite, saindo da floresta, acompanhado por animais; além das expressões orais utilizadas pelas personagens, evidenciam a importância do cotidiano para se contar a história do caçador que saiu para uma caçada e não mais voltou.

Ainda hoje, mesmo na cultura urbanizada, é possível encontrar pessoas mais velhas que seguem costumes locais de quando eram crianças. Esses costumes vêm de histórias que se ouviam a respeito de algumas tradições: sonhar com alguma coisa, por exemplo, pode ter uma interpretação de que algo bom ou ruim vai acontecer.

No conto angolano em evidência, outra estratégia para aproximar-se do cotidiano é a utilização do discurso indireto livre, o qual mescla a fala do narrador com a do personagem, como se fossem uma só, como no exemplo:

Tem silêncio. **Quem sabe mesmo o velho Kipacaça está mesmo esta hora mesmo está lá nas alturas? Quem sabe ngó?** Eh! Derepente, soluço imperceptível esventra barriga do ventre e estala. Agora soluço tem choro se generalizando (CARDOSO, 2004, p. 37 – grifo nosso).

Ao ouvir o relato de Kapiapia sobre o sonho, o narrador diz o que o Velho Bernardo Nilkila estava pensando, configurando-se um discurso que, mesmo sendo do narrador, pode ser atribuído ao pensamento do personagem. Essa mesma estratégia é utilizada por escritores modernistas para inserir o cotidiano nas histórias. Para Bakhtin/Volochínov (1992, p. 185),

[...] o autor apresenta a enunciação do herói como se ele se encarregasse dela, como se se tratasse de fatos e não simplesmente de pensamentos ou de palavras. [...] Ele participa por dentro dos atos e das palavras de seus heróis, coloca-se como seu intercessor e defensor.

De fato, ao unir os dois discursos, o narrador busca aproximar ainda mais o leitor, tentando fazê-lo se identificar com o dito, como se o próprio leitor fizesse os questionamentos e ele mesmo pensasse em uma resposta. É essa troca de pontos de vista entre narrador-personagem-leitor que dinamiza o conto a fim de trazer uma imersão mais acentuada na própria cultura local, já que o cotidiano é vivenciado com todas as suas tradições. Parreiras (2009, p. 113) diz que:

Sobre a linguagem e a forma de apresentação das histórias, a estrutura de uma história da oralidade africana é, certamente, diferente da oralidade que marca um conto de fadas recolhido pelos irmãos Grimm, na Alemanha, ou recolhido por Câmara Cascudo, no Brasil. Nem sempre essa linguagem é respeitada e preservada. E o final feliz, presente em alguns contos de fadas, por exemplo, dos Grimm, nem sempre é característica das histórias de origem africana.

Dentro dessa perspectiva, de que as histórias orais africanas são diferentes das de outras culturas, de trazer para o conto o vivido no dia a dia, podemos perceber a importância da oralidade para a fluidez da história. É essa oralidade que vai enfocar que o enredo gira em torno de um lugar que preserva ainda sua cultura, visto que alguns elementos continuam no imaginário das pessoas, como as revelações pelo sonho, pelo feiticeiro, as crendices, como no trecho a seguir:

[...] – Sonhei. Eh! Sonhei ngó um sonho, tu foste na caça e não voltaste! – Mana Teresa se aliviou do nó que lhe estava na garganta. Kipacaça lê nos olhos da mulher, tem presságio qualquer, mas evitando dar mostras de receio e reage assim [...] (CARDOSO, 2004, p. 45).

Ao reafirmar o presságio no sonho, podemos identificar como as tradições angolanas são incorporadas para dar mais veracidade à história, simbolizando essa característica dos antepassados de se guiar pelo folclore.

Além disso, o conto apresenta também muitas expressões locais que, sem um conhecimento das tradições angolanas não é fácil de compreender. Por isso, o autor apresenta, ao final, um vocabulário com expressões utilizadas na obra típicas do contexto angolano. Expressões como “aamam’éeé! (oh minha mãe); “ngó” (só – palavra denotativa); “pupangombe” (deusa da caça e protetora dos caçadores); “zé” (palavra denotativa de realce ou de ênfase), aparecem frequentemente dando ainda mais veracidade ao conto, identificando o leitor com as histórias orais contadas pelos mais velhos.

Como já dito, na literatura angolana há uma aproximação com o Modernismo brasileiro, especificamente nas obras de Boaventura Cardoso ao inserir esses recursos em *A morte do velho Kipacaça*, o que faz se aproximar do escritor brasileiro da terceira geração modernista João Guimarães Rosa (1908-1967), que também utilizou a cultura local e as tradições do sertão mineiro em várias de suas obras, como em *Grande Sertão: Veredas* (2006), por exemplo: “[...] **Aperrei o nagã**, precisei de dar um tiro – no mato – um tiraço que **ribombou** [...]” (GUIMARÃES ROSA, 2006, p. 292); “[...] **Ei**, pois, ele estava caipora. **Logo vi** [...]”. É como se o leitor fizesse parte daquele cenário e pudesse compreender tudo porque também vive aquilo. O mesmo acontece em *A morte do velho Kipacaça*.

Além disso, há, segundo Paganini (2007, p. 97), em ambas as obras, uma teatralização do discurso, “que seria um dos recursos utilizados por Guimarães Rosa para a inclusão de elementos da cultura acústica em sua literatura, ainda que essa encenação não se restrinja a esse único objetivo”.

Depois de andarem pela floresta em busca do caçador e não encontrarem o seu corpo, as pessoas voltam para casa e fazem uma roda dançante para homenagear a memória de Kipacaça, com muito batuque e música. Até que surge algo inesperado.

O espírito do Velho Kipacaça surge imponente em cima de uma pacaça, carregando o fogo que ilumina tudo e depois entra na roda dançante. O fogo é um elemento importante na cultura dos povos angolanos: “[...] símbolo da transformação, o fogo, assim como a água, regenera e transforma, fazendo a mediação entre formas em vias de desaparecimento e em processo de criação” (PAGANINI, 2007, p. 102).

Kipacaça e a caipora: símbolos de resistência

O velho caçador se torna o protetor da floresta e dos animais, bem ao estilo do personagem folclórico brasileiro Caipora. No Brasil, segundo a lenda, quando os caçadores adentram a floresta em busca de caça ou de destruir a mata, o ser mitológico aparece montado em um porco-do-mato, afugentando os caçadores ao fazer um barulho estridente, protegendo assim os animais de serem mortos. O Caipora é um ser que resiste à investida do invasor. A semelhança com Kipacaça está no fato de este também sair da floresta montado em um animal e simbolizando a resistência e mostrando que a comunidade ainda vive, trazendo a esperança.

Bosi (1996, p. 118) ressalta que “resistência é um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força

alheia”. Nesse contexto, Cardoso (2004) se utiliza da sua escrita para representar o bem e o mal, utilizando um personagem como mensagem de esperança.

O narrador cria, segundo o seu desejo, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes. Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do eu aos valores ou antivalores do seu meio. Dá-se assim uma subjetivação intensa do fenômeno ético da resistência, o que é a figura moderna do herói antigo. Esse tratamento livre e diferenciado permite que o leitor acompanhe os movimentos não raro contraditórios da consciência, quer das personagens, quer do narrador em primeira pessoa (BOSI, 1996, p. 121-122).

Uma das possibilidades de compreensão do conto *A morte do Velho Kipacaça* está no fato de que durante séculos Angola sofreu com a colonização europeia, e o conto apresenta esse processo de libertação. Eis a resistência. Seguindo as fases de desenvolvimento da literatura angolana, que vão da alienação até a independência, quando os escritores passaram a se afirmar culturalmente, libertando-se da colonização, como sugere Laranjeira (2017, p. 28):

A Angola moderna, atual, é o resultado da atitude de revolta contra os estrangeiros – portugueses ou holandeses – levada a cabo por Nzinga Mbandi, que unificou a região de maioria quimbundo, onde o MPLA viria a surgir, também naturalmente, como a emanção dessa região e etnia, alargada ao resto do território atual, de que emergiu a elite sociológica mestiça, negra e branca que liderou o processo da independência.

A morte do velho Kipacaça apresenta a luta do povo angolano para manter suas tradições. Há uma tentativa de apagamento do homem forte, lutador, caçador, ao decretarem sua morte, enquanto o povo da aldeia parte em busca de um corpo desaparecido e que poderia acabar de vez com a falta de chuva e perecimento dos aldeões. Apagar o caçador seria fazer desaparecer o símbolo da resistência, enquanto o povo sofre as consequências de sua ausência, de quem poderia salvá-los da má sorte. No caso, a falta de chuva, que também pode representar a ausência de abundância, já que a chuva (água) sugere vida.

Seria Kipacaça a representação do povo angolano, o qual sofria um apagamento, ante a tentativa do colonizador europeu de transformá-lo também em europeu? Enquanto as pessoas buscavam a identidade de um povo guerreiro, lutador, iam revendo sua história e suas tradições para descobrir que ainda restava esperança. Resistir era o melhor a se fazer. Cardoso (2004) apresenta ambientes familiares para provocar no leitor o sentimento de pertencimento. Silva (2009, p. 54), ao falar das raízes arquetipais, diz que elas

Constituem o lastro universal, espécie de magma interno, intenso e fervilhante, que, vindo à superfície, multiplica-se em histórias aparentemente tão diversas, em tantas línguas distintas, com tantos cenários diferentes, exóticos ou familiares. Familiares mesmo são os sentimentos que essas raízes despertam, as questões que suscitam, as comoções internas que provocam no leitor.

É, nesse caso, o sentimento de identidade, de pertencimento àquele lugar e àquela história que emerge. É quando, depois de muito andarem, de não saberem o que fazer para resolver o problema, surge Kipacaça, imponente, montado em um animal, com um fogo nas mãos, restaurando a força de cada um para dizer que é preciso lutar. O animal representa a força, a união do homem com a natureza e consigo. É a identificação com a possibilidade de superação dos desafios que está em evidência.

E o assassino do velho caçador acaba sufocado pelo brado do povo que reage e se conscientiza de sua herança cultural e social, mostrando uma Angola viva, onde a resistência faz parte desse povo. Dessa forma, através da união é possível enfrentar as dificuldades que surgem e manter suas tradições sem se render aos costumes estrangeiros.

Considerações finais

As tradições orais no conto se tornam cruciais para criar um clima de aproximação entre o leitor e a cultura angolana, visto que elas fazem parte da vivência de um povo. As histórias são repassadas de geração para geração pelos mais velhos, os guardiões da memória do povo. Assim, os recursos utilizados por Boaventura Cardoso (2004) contribuem para a identificação da resistência do povo na luta contra a modernização imposta pelo colonizador.

Em *A morte do velho Kipacaça*, a simbologia está presente na oralidade, ao apresentar falas semelhantes ao que se vivencia no dia a dia; nas crendices, como no fato de descobrir através do sonho que algo ruim iria acontecer; na bebida como estratégia para descobrir quem matou Kipacaça; na roda dançante como preparação para a entrada do espírito do caçador montado em um animal, e no fogo, visto como purificador de ambiente.

O conto simboliza também a resistência do povo angolano frente ao colonizador, que tenta apagar tradições culturais como forma de demonstrar seu poder. Ao fazer isso, o povo resiste e consegue manter viva sua história e sua cultura.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BANDEIRA, Manoel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. **Itinerários**, nº 10, Araraquara, 1996.
- CARDOSO, Boaventura da Silva. **A morte do velho Kipacaça**. Luanda: Edições Maiana, 2004.
- CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.
- ESCOLA KIDS. **Caipora**. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/historias/caipora-1.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- FERREIRA, Guadalupe Estrelita dos Santos Menta. Literatura e história em Boaventura Cardoso. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, n. 19, 2010.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. **Cadernos Cespuc de Pesquisa: Série Ensaios**, Belo Horizonte, v. 1, n. 16, p. 13-69, set. 2007.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- LARANJEIRA, Pires. Pós-colonialismo e pós-modernismo em contexto pré-moderno e moderno – o local e o nacional nas literaturas dos cinco e as ilusões da literatura-mundo. **Revista de Estudos Literários**. Literaturas africanas de língua portuguesa. v. 5, 2017.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. **Cadernos Cespuc de Pesquisa: Série Ensaios**, Belo Horizonte, v. 1, n. 16, p. 13-69, set. 2007.
- PARREIRAS, Ninfas. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- PAGANINI, Nilze. Círculos concêntricos: a morte do velho Kiapaça. **Caderno Cespuc de Pesquisa**. Belo Horizonte, n. 16. p. 97-104, set. 2007.
- PORTO, Ana Paula Teixeira. Cultura e literatura africana de Angola: diálogos ininterruptos. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 9-16, nov. 2016.
- SARAIVA, Sueli. Boaventura Cardoso e o romance angolano: revisto e atualizado. **Revista de Letras**, nº 35, vol. 1. jan./jul. 2016.

SILVA, Maurício. Angola, Moçambique e Cabo Verde: uma introdução à prosa de ficção da África lusófona. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre. vol. 7. n. 1, jan./jun. 2011.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOARES, Francisco. **Notícia da literatura angolana**. Escritores dos países de língua portuguesa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.



DAS FRANJAS DA OBRA AOS SENTIDOS DO TEXTO: AS NARRATIVAS DE PEPETELA¹

FROM THE FRINGES OF THE WORK THE MEANINGS OF THE TEXT: NARRATIVES OF PEPETELA

Jeferson Rodrigues dos Santos²

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar as estratégias discursivas e textuais presentes em *Mayombe* (2013 [1980]) e *O planalto e a estepe: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível* (2009), de Pepetela, no trânsito paratexto, texto e contexto. À luz da noção de “paratexto autoral”, de Gérard Genette (2009 [1987]), articulam-se o nome do autor, o título e a dedicatória à instância narrativa e ao espaço. Como o paratexto coloca-se em relação ao texto, o pseudônimo Pepetela orienta a ótica para os narradores, e o título e a dedicatória suscitam o espaço. Assim, tanto os narradores quanto as geografias espaciais conectam-se ao eixo comum nas duas obras: a convivência entre diferentes grupos e sujeitos e suas diversas formas sociais e culturais.

Palavras-chave: Paratexto autoral. Pepetela. Instância narrativa. Geografias literárias. Imaginário cultural angolano.

Abstract: The present text aims to analyze the discursive and textual strategies present in *Mayombe* (2013 [1980]) and *O planalto e a estepe: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível* (2009), by Pepetela, in the transit of paratext, text and context. In the light of the notion of “authorial paratext”, by Gérard Genette (2009 [1987]), the name of the author, the title and the dedication to the narrative instance and the space are articulated. As the paratext is placed in relation to the text, the pseudonym Pepetela guides the view towards the narrators, and the title and dedication raise the space. Thus, both the narrators and the spatial geographies are connected to the common axis in the two works: the coexistence between different groups and subjects and their various social and cultural forms.

Keywords: Author’s paratext. Pepetela. Narrative instance. Literary Geographies; Angolan cultural imaginary.

¹ Artigo recebido em 16 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Doutorando em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: jr.triangular@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-2690>.

Estabelecendo o trânsito

O ano de 1961 contextualiza o cenário em torno das histórias narradas em *Mayombe* (2013 [1980]) e *O planalto e a estepe: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível* (2009), de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos – Pepetela. Em Angola, o período representa a manifestação do sentimento nacionalista. Há uma consciência nascida no bojo dos movimentos anticoloniais, os quais, por seus diversos núcleos, exercem um percurso de fora para dentro na construção dos modos de ser, pensar e agir. Não à toa, valendo-se das experiências de países como Argélia e Marrocos, a Casa dos Estudantes do Império (CEI) torna-se o centro das ideias nacionalistas pela independência de Angola. A principal delas propõe o Marxismo e sua vertente socialista como orientação ideológica, que, para uns, é uma alternativa à opressão e, para outros, um modelo problemático por não levar em conta as especificidades das histórias locais.

*Mayombe*³, narrativa escrita entre 1970 e 1971, publicada em 1980 em Angola e em 1982 no Brasil, enreda o período em que as mobilizações pró-independência influenciaram no cenário político e cultural do país. *O planalto e a estepe*⁴, por sua vez, publicada em 2009, tanto em Portugal quanto no Brasil, também tem como pano de fundo a luta pela independência angolana, sob o ponto de vista, agora, de uma análise das transformações desde os movimentos de libertação angolana até o pós-guerra civil. A cidade e a floresta são dois espaços, fictícios/inventados ou geograficamente concretos, presentes na literatura angolana. Enquanto esta é representada como espaço simbólico não submetido às ordens da colonialidade, de valorização das raízes culturais e, durante a Guerra de Libertação, de base militar dos guerrilheiros, aquela é o lugar das formas de controle colonial e dos encontros e contatos *entre* povos e culturas.

Trata-se de obras inseridas na perspectiva de escritas africanas de língua portuguesa na produção de uma literatura própria frente ao cânone ocidental. Há, nesse sentido, o posicionamento de uma sensibilidade revolucionária e decolonial de Pepetela na composição delas. Ou melhor, o escritor angolano articula recursos textuais e discursivos, além de imaginários ideológicos e culturais diversos, ao mesmo tempo que trata do debate social e cultural na sociedade angolana. Tais perspectivas são apresentadas sob a moldura da obra literária, que começa a ser legitimada, em termos de definição, nas margens dos textos: os paratextos. Assim, partindo do “paratexto autoral”, delimitado por Gérard Genette (2009 [1987]), especificamente

³ Dividida em cinco capítulos e epílogo: “A Missão”, “Base”, “Ondina”, “A Surucucu”, “A Amoreira” e “Epílogo”.

⁴ Dividida em oito capítulos e epílogo: “Os Rochedos da Tundavala”, “A Grande Viagem”, “Luar em Moscovo”, “Contra uma Porta de Pedra”, “Regresso a África”, “As Guerras e Os Silêncios”, “Nunca Digas Nunca”, “A Escolha” e “Epílogo”.

nome do autor, título e dedicatória, a hipótese interpretativa deste texto é a seguinte: os elementos paratextuais definidos e controlados pelo autor orientam a posição da autoria e a composição do texto literário.

A escolha pelo “paratexto autoral” se dá com vistas ao objetivo deste texto: analisar as estratégias usadas nas narrativas para o trânsito do texto ao contexto, deste para aquele (GENETTE, 2009 [1987], p. 15). Por serem os paratextos discursos que comandam a leitura, os narradores e os espaços são os elementos da narrativa privilegiados nesta abordagem. Dessa forma, organizaremos o percurso deste modo: ao situar a definição de paratexto para refletir acerca do nome do autor e sua posição ideológica, parte-se para a análise da instância narrativa e do espaço na configuração de recursos literários, lugares discursivos e imaginários culturais.

Nome do autor, “Autor-Criador”: da pessoa à instância narrativa

O paratexto ocupa um espaço fronteiro da relação com o texto, uma vez que o acompanha, o estabelece como obra e o insere na perspectiva comunicativa. Por exemplo, a capa, a contracapa, o título e o nome do autor constituem o livro como objeto. São escolhas do autor ou do editor na constituição de um “lugar privilegiado de uma pragmática” e um propósito estético ligado a “uma estratégia” (GENETTE, 2009 [1987], p. 10). Portanto, o paratexto indica o vínculo transtextual e, em consequência, guia formas de interpretar o texto.

A zona fronteira paratextual demanda os modos de negociação de sentidos. Ela coloca em relação o “dentro” e o “fora”, isto é, o posicionamento discursivo junto ao texto e o que se diz sobre o texto sem estar incorporado a ele, respectivamente. São, pois, traços correspondentes ao peritexto e ao epitexto. Este não está anexado à obra, podendo ser público (entrevistas, colóquios etc.) ou privado (cartas, diários etc.), e aquele circula dentro do espaço da obra (nome do autor, título, dedicatória, epígrafes etc.). Ambos, como discursos sobre o texto, localizam-se nas margens e, em certa medida, situam a partilha de um mesmo ponto de vista.

Segundo Genette (2009 [1987], p. 16), a funcionalidade paratextual “pode comunicar uma mera informação [...]; pode dar a conhecer uma intenção ou uma interpretação autoral e/ou editorial”. Caminha, também, no horizonte do leitor à medida que desperta ideias acerca do texto ou protocolos de leitura. O que se tem é seu caráter provisório, e, com efeito, por um lado, a função do paratexto pode não ultrapassar os limites editoriais, mas, por outro, pode trazer artifícios ligados à construção do texto literário.

Sob essas perspectivas, este trabalho propõe o paratexto como elemento significante do texto. É um item integrado ao texto que carrega informação ou comentário e o direciona pelo ângulo transtextual. Portanto, tendo em vista o mecanismo da recepção do texto literário e o papel movente e relacional do paratexto, ocupa-se aqui do “paratexto autoral”, especificamente nome do autor, título e dedicatória, na análise em tela das narrativas pepetelianas.

O título e o nome do autor são elementos de acesso imediato devido ao destaque já na capa do exemplar. O nome do autor é indispensável à circulação do texto em forma de livro, tendo como função, em primeira instância, indicar quem escreveu a obra. Além de determinar a quem pertence o texto, sugere sua aproximação com o sujeito histórico e literário designado pelo nome. Para isso, em diálogo com Mikhail Bakhtin (2014), o nome do autor promove o vínculo do texto com o contexto histórico e cultural, visto no espaço e no tempo, o “autor-pessoa”: assina a obra e organiza todas as vozes na construção do artístico a partir de uma voz criativa que, em torno do múltiplo e do heterogêneo, articula todas as vozes sociais (BAKHTIN, 2014, p. 104).

Esse nome vai além da pessoa empírica e adentra as representações históricas, culturais e literárias. O “autor-pessoa” se assemelha à “função contratual”⁵ designada por Genette (2009 [1987], p. 42), e, com isso, o texto é lido pelo lugar simbólico ocupado pelo autor. Nesse sentido, a categoria nome do autor não corresponde ao nome de registro de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos. O pseudônimo exerce diversas funções, mas, neste caso, tem a tarefa de propor um caráter literário ao autor que torna possível seu projeto literário. Pepetela significa “pestana” em quimbundo. Trata-se de um pseudônimo de guerrilha que indaga as referências portuguesas do seu nome e se coloca diante das línguas nacionais.

Pepetela articula uma ruptura ideológica e uma escrita literária movida pela narração sobre a nação e a sociedade. A partir dessa posição, um dos recursos estéticos explorados é a instância narrativa – os narradores. Para tanto, com base em Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 54), pensa-se o narrador-trapeiro, ou seja, personagem que, no cerne da marginalidade e anseio de não perder nada, recolhe “[...] tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer.”. Em *Mayombe*, a instância narrativa localiza-se

⁵ “O nome do autor cumpre uma função contratual de importância muito variável conforme os gêneros: fraca ou nula na ficção, muito mais forte em todas as espécies de escritos referenciais, nas quais a credibilidade do testemunho, ou de sua transmissão, se apoia amplamente na identidade da testemunha ou do relator” (GENETTE, 2009, p. 42-43). Em outras palavras, no caso do pseudônimo, como implica a transferência do nome verdadeiro para o nome inventado, abre espaço para a leitura a partir da identidade sugerida pelo nome.

nas ações de um grupo de guerrilheiros na luta pela libertação do jugo colonial português. Como narradores-trapeiros, eles compõem o testemunho das diversas problemáticas enfrentadas pelo povo angolano.

A história é contada em torno de dois eixos, a saber: um narrador em terceira pessoa e outros narradores em primeira pessoa. Eles se comprometem com a seguinte missão: sensibilizar o povo angolano para o confronto com o inimigo real (colonizador) e a superação das diferenças. As vozes em primeira pessoa tensionam o que são plano e ação. Mundo Novo, por exemplo, defende a teoria marxista, ao passo que Muatiânua carrega a herança de alguém nascido no contexto de misturas. Há, com isso, a imagem de convivência no mesmo espaço entre grupos e sujeitos sociais diversos.

Para tanto, entra em cena a voz em terceira pessoa que, ao relatar o caso entre Ondina e André, questiona os valores das pessoas que participam das bases do projeto de nação. Ao mesmo tempo, os preceitos considerados ideais são do Comissário, um “miúdo”, como diz o Comandante Sem Medo. Na verdade, observa-se que as transferências de narração projetam um novo homem – de Comissário a João Comissário Político –, capaz de promover as rupturas necessárias à manutenção do projeto de nação: uma sociedade de homens livres. Note-se: “Lutamos, que era Cabinda, morreu para salvar um Kimbundo. Sem Medo, que era Kikongo, morreu por um Kimbundo. É uma grande lição para nós camaradas.” (PEPETELA, 2013 [1980], p. 244).

“Eu, o narrador, sou...”. Essa expressão carimba a introdução das vozes em primeira pessoa. Algumas compreensões derivam dessa marcação. Uma delas toca na abertura à tradição oral angolana, uma vez que a presença dos discursos retrata o questionamento sobre narrar uma identidade nacional sem cair no paradigma de valorização étnica. A outra trata da passagem de foco narrativo no texto construído por narrativas individuais que se conectam à narrativa coletiva: pontos de vista sobre os conflitos entre angolanos e portugueses na floresta Mayombe. Assim, discursivamente expressa pelo “sou”, enreda-se a possibilidade da individualidade no jogo das pluralidades de vozes em consonância com a ideia de comunhão e partilha.

Ademais, as narrações em primeira pessoa assinalam um procedimento bastante presente nos textos pepetelianos: dar voz aos silenciados. De modo claro, no texto em análise, as falas são marcadas em *itálico*, sem qualquer movimento de discurso indireto livre. Isso significa, pois, a inversão da lógica de silenciamento no período colonial e a retomada do direito de fala e representação. São vozes presentes em todos os capítulos que, além do debate contra o colonizador, refletem sobre racismo, tribalismo, planejamentos e ações. Nesse

sentido, o fundamento é a diferença atravessada nas vozes⁶. Note-se um exemplo a partir da fala do Comandante Sem Medo: “[...] Os meus guerrilheiros não são um grupo de homens manejados para destruir o inimigo, mas um conjunto de seres diferentes, individuais, cada um com as suas razões subjetivas de lutar e que, aliás, se comportam como tal.” (PEPETELA, 2013 [1980], p. 231).

O que se vê é a figuração do caleidoscópio de vozes na confluência de povos e culturas. Uma sugestão da existência das contradições no espaço coletivo. Não à toa, deslocando a percepção de que os povos devem ser imaginados em torno de uma unidade cultural, propõe, com a metáfora do Sem Medo (Ogum, o Prometeu Africano), o reconhecimento da heterogeneidade na realidade narrada.

Não se trata de propor a heterogeneidade sem problematizá-la. Tal assertiva abre espaço para o narrador n’*O planalto e a estepe*, haja vista as travessias de Júlio, o narrador-personagem, conectadas ao narrador-trapeiro. Este narrador traz uma consciência crítica tanto da sua própria história como das outras histórias (GAGNEBIN, 2006, p. 54). Também, apresenta a oralidade ancestral, aquele que tanto viaja quanto fica na terra e valoriza a tradição. Sua característica de estar sempre em trânsito não se desvincula da referência à herança oral. Veja-se: “O tempo é um atleta batoteiro, toma drogas proibidas, corre mais que todos. E quanto mais o quisermos agarrar, porque resta pouco, mais ele corre.” (PEPETELA, 2009, p. 13).

A propósito desse trecho, problematiza-se o tempo e, ao fazê-lo, se inclui o modo como os velhos kimbos o compreendem. Essa maneira reconhece o tempo na tradição e no espaço rural, de modo que direciona a crítica ao espaço urbano e à ideia de rapidez do tempo. Não só isso, mas também ao entendimento de que os saberes orais acontecem no tempo da contemplação, cuja sabedoria é transmitida por provérbios. Eis alguns exemplos dos vários que aparecem no texto: “O valor da pele é o seu calor” (2009, p. 12); “O homem só gosta da diferença, sobretudo a que o favorece” (2009, p. 22).

Para tanto, os traços da oralidade são articulados à abordagem dos saberes ancestrais e da religiosidade em alguns momentos da narrativa. O primeiro é o relato de Júlio no comando da tropa durante a luta de libertação e independência de Angola. Ele usa o saber tradicional e conta sobre o feitiço que “fechou” seu corpo para o combate. O segundo toca nas histórias do diálogo

6 Teoria e Lutamos sofrem racismo e têm de se mostrar superiores. Milagre e Chefe das Operações impõem o racismo. Mundo Novo é o seguidor da teoria marxista. Muatiânua proclama as misturas como integração entre os sujeitos. André busca as vantagens individuais provenientes do jogo político. Chefe do Depósito mantém sua postura honesta durante a revolução. Chefe das Operações passa a confiar no valor dos povos diversos. Lutamos dá a vida como exemplo de superação dos preconceitos. Comissário se transforma ao longo da narrativa. Ver: SILVA, Rejane Vecchia da Rocha; MATTOS, Tatiane Reghini. Mayombe: presença da guerra, perspectiva histórica e memória na construção do romance. **CERRADOS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, n. 40, ano 24, p. 289-302, 2015.

com o marido de Sarangerel; esta pede a conversa entre os dois como se fossem homens em conflito. Para isso, a narrativa retoma as lições do Kimbo na resolução do conflito: o leão e o elefante, aconselhados pelo cágado, dialogam e evitam o combate. Assim, por essa articulação com a oralidade, há o mesmo movimento feito em *Mayombe*: o que se tem de tensão na história individual pode ser resolvido na história coletiva.

As geografias entre títulos e dedicatórias

O título da obra oferece ao texto uma abertura interpretativa. É um “ato de batismo” (GENETTE, 2009 [1987], p. 76) que nomeia o objeto (a obra) e, em consequência, o coloca em relação com outros. Sua função mais evidente é antecipar e situar o texto principal como um convite à leitura do conteúdo, seja de modo direto ou simbólico. Nessa ótica, portanto, os batismos de *Mayombe* e *O planalto e a estepe: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível* apontam para espaços representados na construção de geografias simbólicas de identificação e pertencimento.

Em concordância com Nazir Ahmed Can (2020), a ideia de espaço aqui tem relação com escritas literárias sobre os espaços ficcional/inventado ou geograficamente concreto, tendo em vista a percepção de suas formas, funções e tradições articuladas à composição das narrativas pepetelianas. A espacialidade é reconhecida como performativa que se faz em relação aos narradores e personagens. No tocante ao nome que dá título à obra, *Mayombe*, Carmem Lúcia Tindó Secco (2008) diz que é um termo do Congo que significa “feitiço” e “macumba”, e um *mayombeiro* é o responsável pelos atos. Na separação etimológica dos termos, “ma” (prefixo) expressa “reino” e se liga a “iombe” (substantivo), nome de um dos povos de Cabinda. Esse substantivo tem uma aproximação fonética com “lombe”, o rio Lombe, propondo, com efeito, a conexão da floresta dos ancestrais com as flores da luta e da reconquista (SECO, 2008, p. 53).

O enredo em *Mayombe* transcorre em dois espaços. O urbano, no retrato de Dolísie, povoado mais próximo da floresta tropical de Cabinda, aparece poucas vezes e, quando surge, é fonte de críticas sociais. A floresta, tendo em vista o título da obra, é o centro das ações, um ambiente no qual a ambiguidade é a força motriz: junta os iguais e contrapõe outros sujeitos; terra protetora e repleta de situações divergentes. Note-se: “A mata criou cordas nos pés dos homens, criou cobras à frente dos homens, a mata gerou montanhas intransponíveis, feras, aguaceiros, rios caudalosos, lama, escuridão, Medo. [...] a mata curvou-se em abóbada, e a mata estendeu-lhes a sombra protetora, e os frutos [...]” (PEPETELA, 2013 [1980], p. 68).

O horizonte do lugar é parte da compreensão sugerida por Stuart Hall (2015, p. 41), pois “o ‘lugar’ é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas.”. Imagina-se um lugar possível do sentimento de pertença. Além da ambiguidade, com os conflitos entre angolanos e portugueses, a floresta Mayombe é metáfora de um espaço utópico. Protegida das influências externas, é um lugar viável à permanência de quem nela vive. Não apenas isso, mas também é capaz de produzir vivências e harmonia entre as diferenças.

No caso de *O planalto e a estepe: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível*, observam-se o título e o subtítulo. O primeiro localiza o planalto Sul (Huíla, Serra da Chela, Rochedos da Tundavala) e a estepe Mongólia (plana, árida e calcária). Eles não são colocados como opostos; são, haja vista a conjunção “e”, vinculados à representação das confluências entre espaços diversos. O segundo, o subtítulo, delimita o jogo entre o ficcional e o real e o período da narrativa, isto é, da guerra de libertação até a guerra civil. Junta, assim, personagens, tempo e espaço, de modo que o planalto está relacionado ao azul dos olhos de Júlio e a estepe, ao castanho dos olhos de Sarangerel. Então, sob esse modo de ver, a entrada no azul denota pensar Angola, a infância e a juventude de Júlio, o narrador-personagem.

Ao azul está voltada a voz em primeira pessoa. A narrativa apresenta uma autobiografia de Júlio e um percurso existencial frente aos constantes deslocamentos das viagens até o amor, os quais enredam as histórias individual e coletiva, local e nacional. Ora, em articulação com Rita Chaves (1999, p. 219) quando diz que “o espaço [...] se eleva e atua como elemento de forte significado”, compreende-se a presença desse elemento na problematização das identidades: o espaço angolano de encontros e tensões sociais e culturais. Desde Angola, passando por Portugal, Marrocos, Rússia, Argélia, Mongólia, Cuba, até retornar a Angola, a história local se relaciona com a global: “Os continentes são convenções, apenas existem terras separadas por mares.” (PEPETELA, 2009, p. 30). Apesar das aproximações continentais, Angola (Sul) é o espaço de referência; portanto, lugar dos saberes locais e sensibilidades de mundo na contramão do contexto de colonialidade moderno, urbano e capitalista.

A dedicatória é outro elemento paratextual de encadeamento com o texto literário. Conforme argumenta Genette (2009 [1987], p. 123), o ato de dedicar a obra a alguém carrega uma certa ambiguidade porque supõe alguns destinatários: a pessoa, a instituição homenageada ou o leitor. Uma vez publicada a obra e nela há dedicatória, é como se o escritor comunicasse: “Diga ao leitor que dedico este livro a Fulano.” (GENETTE, 2009 [1987], p. 123). Diante dessa proximi-

dade com o leitor, a dedicatória é um artifício de legitimação e abertura da obra, seja para colocar o escritor à volta de perspectivas consagradas, manifestar determinada influência literária ou garantir mecanismos estéticos e ideológicos. Como função, a dedicatória indica uma ação de reconhecimento e agradecimento no contexto das relações sociais, intelectuais ou afetivas do escritor. E, extrapolando a zona limite da informação, sugere algo sobre o texto.

Por esse ângulo, a dedicatória integra-se ao texto, e os sentidos dessa vinculação são atualizados na análise. Mayombe é o deus que tanto protege quanto tem o poder de transformar e criar um lugar de união entre sujeitos, além de estabelecer formas de identificação para viverem nela e dela. Segue a dedicatória: “Aos guerrilheiros do Mayombe,/ que ousaram desafiar os deuses/ abrindo um caminho na floresta obscura,/ Vou contar a história de Ogum,/ O Prometeu africano.” (PEPETELA, 2013 [1980], p. 9).

Como se vê, o percurso narrativo introduz a ótica de que o espaço é articulado na história, ou seja, está vinculado à focalização narrativa. Nessa representação do espaço têm a tensão e os conflitos, uma vez que há, na esteira de Luís Brandão (2013, p. 67), “[...] a radicalização do significado da ação de transportar, a qual passa a ser entendida como de interferência, dinamização, provocação, desestabilização. Trata-se, portanto, de uma ação política.”. A presença da natureza é privilegiada na narrativa. Nela são possíveis o diálogo, as tensões e as transformações de seus elementos, na medida em que é metáfora do espaço de profundidade africana, onde os diferentes são reconhecidos e todos são tratados como iguais. O que os une são a busca pela liberdade e a formação de uma nação baseada na partilha de valores e no respeito à diversidade sociocultural. Veja-se: “O Mayombe tinha criado o fruto, mas não se dignou mostrá-lo aos homens: encarregou os gorilas de o fazer, que deixaram os caroços partidos perto da Base, misturados com as suas pegadas.” (PEPETELA, 2013 [1980], p. 67).

O início da dedicatória – “aos guerrilheiros do Mayombe” – manifesta o espaço heroico-mítico e de guerra. Ao mesmo tempo que simboliza a heterogeneidade no meio da paisagem uniforme, há a peleja contra o colonialismo e a corrupção, o racismo e o tribalismo. Por isso, em diálogo com Chaves (1999, p. 46), a floresta é uma metáfora da luta contra o sistema colonial. Mais que isso, ela é um espaço humanizado e politizado. Humanizado em razão da esperança na sensibilidade em identidades e seus diálogos culturais, sociais e políticos; politizado porque os marginalizados assumem as performances discursivas para falar e reagir na reivindicação e no reestabelecimento do território.

Os enfrentamentos na floresta são gestos de reconquista dos bens e valores culturais, de abrigo e interação entre grupos e sujeitos: “O comissário apertou-lhe mais a mão, querendo transmitir-lhe o sopro de vida. Mas a vida de Sem

Medo esvaía-se para o solo do Mayombe, misturando-se às folhas em decomposição.” (PEPETELA, 2013 [1980], p. 243). Assim, as relações conflituosas entre os homens e o deus-mayombe atravessam seus corpos e os liga à terra; só assim, na perspectiva da narrativa, se consolidam a luta pela comunhão angolana e os grupos explorados, oprimidos ou excluídos.

Por seu turno, a dedicatória d’*O planalto e a estepe* é a seguinte: “Para a Surren/ Em memória do Piricas” (PEPETELA, 2009, p. 7). Mediante a presença da ironia, ela conjectura a ligação pessoal, o conhecimento da história e a determinação dos deslocamentos. As passagens por diversos espaços retratam o sentido de impossibilidade, evidente, pois, com as adversidades da “união” entre Júlio e Sarangerel em não vivenciarem o amor. A família da personagem não aceita o relacionamento dela com um estrangeiro. O casal tenta o casamento pelo “internacionalismo proletário” (2009, p. 64), mas somente o filho é capaz de efetivar a união entre povos. Isso, no entanto, não acontece porque Sarangerel é levada para a Mongólia a mando do pai, desenvolvendo, nessa parte da narrativa, a crítica ao não reconhecimento democrático da presença das diferenças. Veja-se:

Sabem o que é sentirem-se apagados, escoraçados da história? Talvez não saibam, poucos hoje em dia viveram as experiências de colonizados ou de escravos, que significa exatamente a não existência, o terem sido de repente apagados do mundo, da vida, da memória, transmutados em não seres-humanos. (PEPETELA, 2009, p. 100).

O retorno de Júlio a Angola é outro momento importante nos deslocamentos. Antes passa pelo Congo na luta armada ao fim da Guerra Civil, faz guerrilha na Cabinda, no norte, como Sem Medo e seu grupo, de modo que manifesta o elo com a floresta Mayombe. Ele entende a guerra como fratricida porque, para a liberdade, existe o risco da vida na terra. Em *Mayombe*, contudo, a guerra é retratada como movimento de reconhecimento dos bens e valores culturais, de abrigo e interação entre diversos grupos e sujeitos. Mesmo diante dos contrapontos, Júlio se assume como guerrilheiro, destacando-se pela dependência com o território e os saberes tradicionais. O seu nome de guerrilha é Alicate, que significa “retorce, verga, entorta”, metaforicamente interpretado por duas vias em torno do mesmo eixo: os negros eram batizados com nomes de objetos, e, por meio do tom irônico na narrativa, esse nome alude aos problemas sofridos pelos negros no Sul.

Para mais, os deslocamentos espaciais se ligam à passagem do tempo: do movimento de libertação ao pós-independência. Neste, há o retorno de Júlio ao Sul, agora como um general que se vale da patente para retomar o contato com Sarangerel em Cuba. Essa viagem ao encontro dela representa o espaço socialis-

ta na junção dos laços rompidos. Enredam-se, pois, formas democráticas de diálogo, tanto que Sarangerel informa o desejo de conviver com Júlio em Angola, cuja realização é a ética do amor.

Não à toa a chegada de Sarangerel se dá com o fim da guerra civil, e, aqui, se desenvolve a crítica ao Estado-nação e à postura da classe dirigente, que visava as multinacionais e o mercado estrangeiro europeu (PEPETELA, 2009, p. 180). Três anos depois, a morte atravessa o tempo e o amor, de maneira a esclarecer a pista dada neste trecho: “Nem imaginam quanto é bom não precisar fazer contas ao tempo, porque ele se tornou eterno ou inexistente” (2009, p. 151). À volta do sentido das narrativas póstumas e autobiográficas, as travessias de Júlio são baseadas no amor que não cede à corrupção. Logo, se não existe a preocupação com o tempo, o espaço permanece como um lugar de referência, “O Grande Sul. O Sul da minha vida.” (2009, p. 188).

Dessa forma, a metáfora do Sul simboliza um lugar de diversidades e proposição de lógica outra aos paradigmas culturais, políticos e sociais provenientes das práticas do capitalismo colonial, sobretudo no domínio epistemológico e na inferiorização dos saberes dos grupos e sujeitos marginalizados. Nesse contexto, o Sul traz os saberes de muitas vidas, de proposições de mundos plausíveis, na narrativa, por uma interculturalidade dos espaços e do amor.

Considerações finais: paratexto movente e relacional

O ponto de partida de fechamento deste texto visa a seguinte questão: quais caminhos moventes e relacionais os paratextos sugerem? A premissa é a obra na formação artística, cultural e social, haja vista sua composição capaz de trazer informações, valorizações ou comentários. Os paratextos, como carregadores de dados sobre o fazer da obra literária, conjecturam relações de sentido que se completam no pacto entre autor, leitor e obra. O “autor-pessoa” é responsável pela construção da obra⁷, com a intenção de que ela seja lida; e, assim, o leitor dá vida ao texto quando traz interpretações possíveis.

A análise em tela partiu do “paratexto autoral” na orientação interpretativa dos elementos culturais, sociais e estéticos presentes em *Mayombe* e *O planalto e a estepe: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível*. O “paratexto autoral” abriu um espaço de articulação com dois aspectos da narrativa: instância narrativa e espaço. Angola é a referência, ponto de partida e de retomada que representa um lugar de encontros, contatos e tensões. Assim, ao situar, de modo breve, o conceito-chave, passou-se à busca pela resposta à hipótese interpretativa.

⁷ Cabe destacar que não desconsideramos a presença do editor no processo de organização e escolha dos elementos da obra.

Nesse sentido, a definição do pseudônimo Pepetela como figura simbólica torna possível o projeto literário e, em consequência, a abertura às formas de narrar. Em *Mayombe*, a instância narrativa, entre narrar em terceira pessoa e em primeira pessoa, conecta as narrativas individuais à narrativa coletiva e propõe um espaço de convívio entre as diferenças. Já em *O planalto e a estepe*, com os deslocamentos do narrador-personagem, estabelece-se o vínculo com a oralidade e os saberes tradicionais, sem excluir os contatos com outras culturas. Tão logo, com a percepção do narrador-trapeiro (GAGNEBIN, 2006), as duas obras evocam uma direção: as grandes narrativas são descentradas para a inserção das narrativas marginais.

Após a questão do nome do autor e do elo com os narradores, o título e as dedicatórias são definidos como discursos que orientam a análise do espaço nas duas obras (BRANDÃO, 2013). A representação de lugares, histórias e personagens não vistos antes permite a afirmação da cultura negra e uma sensibilidade outra sobre Angola. Não só isso, mas também a tensão com as fronteiras e os trânsitos dos narradores e personagens em torno dos espaços nacionais e transnacionais. Como a floresta simboliza o lugar fixo e as travessias aludem ao espaço movente e relacional, infere-se a presença de raízes e rotas na figuração do imaginário cultural angolano.

Para concluir, os elementos paratextuais são produtivos na ampliação do horizonte de expectativas da recepção das obras literárias. Eles surgem como via de contribuição aos trabalhos críticos das literaturas africanas de língua portuguesa e, até mesmo, à guisa de articulação com outras possibilidades investigativas, como um recurso para a investigação das geografias, entendidas, pois, como escritas de representação simbólicas de um espaço de convivência das diversas formas sociais e culturais. Formam-se, portanto, por um gesto de abertura movente e relacional.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornomi Bernardini [et al.]. 7. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 2014. p. 71-210.

BRANDÃO, Luís Alberto. **Teorias do espaço literário**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

CAN, Nazir Ahmed. Espaço fictício e situação-limite em narrativa de língua portuguesa. **Gragoatá**, Niterói, v.25, n. 53, p. 945-971, 2020.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**. São Paulo: Coleção Via Atlântica, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 44-57.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009 [1987].

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.

PEPETELA. **O planalto e a estepe**: Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível. São Paulo: Leya, 2009.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: Leya, 2013 [1980].

SECCO, Carmem Lúcia Tindó. **A magia das letras africanas**: ensaio sobre as literaturas de Angola, Moçambique e outros diálogos. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SILVA, Rejane Vecchia da Rocha; MATTOS, Tatiane Reghini. Mayombe: presença da guerra, perspectiva histórica e memória na construção do romance. **CERRADOS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, n. 40, ano 24, p. 289-302, 2015.



NARRATIVAS CONTRACOLONIAS EM *O CRIME DO CAIS DO VALONGO*¹

COUNTER-COLONIAL NARRATIVES IN *O CRIME DO CAIS DO VALONGO*

Iasmin Rocha da Luz Araruna de Oliveira²

Resumo: A produção literária de escritoras negras tem sido aquela que mais questiona os apagamentos e silenciamentos históricos e epistêmicos dentro do texto nacional canônico. O negro dentro do cânone é sistematicamente retratado a partir de estereótipos e no lugar de outro. Neste trabalho, a pretendo analisar, a partir de teóricos como Homi Bhabha, Beatriz Nascimento e Guerreiro Ramos, como a obra *O Crime do Cais do Valongo*, da escritora Eliana Alves Cruz, publicado em 2018, faz uma leitura crítica da memória e da história negra partindo dos próprios negros, deslocando o lugar da representação para a representatividade e criando uma narrativa da história que rompe com a ideia do negro como o outro.

Palavras-chave: Contracolonial. Memória. Diáspora. Cais do Valongo.

Abstract: The literary production of black women writers has been the one that most questions the historical and epistemic erasures and silences within the canonical national text. The black within the canon is systematically portrayed from stereotypes and in the place of other. In this paper, I intend to analyze, based on theorists such as Homi Bhabha, Beatriz Nascimento, and Guerreiro Ramos, how the work *O Crime do Cais do Valongo*, by writer Eliana Alves Cruz, published in 2018, makes a critical reading of memory and black history starting from black people themselves, shifting the place of representation to representativeness and creating a narrative of history that breaks with the idea of the black as the other.

Keywords: Counter -colonial. Memory. Diaspora. Cais do Valongo.

¹ Artigo recebido em 15 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 30 de setembro de 2021.

² Bolsista CAPES e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participante do Grupo de Pesquisa Nós do Insólito: vertentes da ficção, da teoria e da crítica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: iasmindaluz@live.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4270-7373>.

O tráfico e a escravidão de africanos foram partes fundantes de nossa história e suas marcas se refletem em nosso cotidiano até os dias atuais. Infelizmente, o Brasil ainda possui uma mentalidade bastante escravagista. Avalia-se que, entre os séculos XVI e XIX, cerca de 4,8 milhões de negros africanos chegaram com vida ao Brasil. O tráfico afro-atlântico foi base para a criação das sociedades escravagistas, calcadas no poder patriarcal, na violência e na monocultura. Cidades como o Rio de Janeiro e Havana tiveram papéis de suma importância para os impérios de Portugal e Espanha, pois foram pontos de defesa da manutenção do tráfico e da escravidão, indo de encontro ao restante das Américas.

A chegada da família real ao Brasil, a descoberta das minas de ouro em torno de 1690 e a ascensão do café fizeram com que o Rio de Janeiro se tornasse o maior porto escravagista do atlântico e a maior cidade escravagista do continente americano. (CARVALHO, 2018, p. 156). Assim como Nova Orleans e Havana, o Rio de Janeiro faz parte do que a historiografia chama de cidades negras (FARIAS et al, 2006). Embora houvesse uma subcontagem dos cativos, pois os proprietários temiam ser taxados pelo fisco, é clara a presença negra nos censos da época. De uma população de 112 mil pessoas, quase a metade era formada por escravos, que contabilizavam o número de 55 mil. Isso mostra que a escravidão urbana não era um braço da escravidão rural e que “a urbanização brasileira é indissociável da escravidão” (CARVALHO, 2018, p. 156).

As cidades escravagistas foram, provavelmente, as formações mais originais do Brasil, pois ajudaram a criar cenários urbanos singulares, em que línguas, vestimentas, cheiros, sabores, odores e símbolos étnicos foram sendo importados, criados e recriados (SCHWARCZ, 2018, p. 26). Apesar de uma tentativa de apagamento da contribuição negra na formação cultural do país, é inegável o fato de que os africanos escravizados, muito além do seu papel como mão-de-obra, participaram ativamente do processo civilizatório brasileiro.

É dentro desse contexto da cidade do Rio de Janeiro que se passa o livro de Eliana Alves Cruz, *O crime do cais do Valongo*, que traz uma perspectiva diferente sobre a interpretação da história dos negros vindos da África, ao tratar sobre a escravidão no Brasil. O livro começa com o anúncio da morte de Bernardo Lourenço Viana, conhecido comerciante da região do Valongo. As circunstâncias de sua morte foram bastante singulares, o que causou grande alvoroço na sociedade carioca.

Acompanhado de dois guardas da Divisão Militar da Guarda Real, olhava a face intumescida de seu parente distante e vizinho na chácara do Andarahí Grande sem entender nada. O morto estava envolto em uma colcha sob medida, com uma faca cravada na barriga e com duas partes do corpo decepadas. Era o defunto mais estranho de toda a São Sebastião do Rio de Janeiro. (CRUZ, 2018b, p. 9)

Em uma primeira leitura, o livro pode parecer mais um romance policial, já que os momentos iniciais se parecem muito com a fórmula romanesca desse tipo de literatura, incorporando muitos dos elementos elencados por Todorov em seu clássico ensaio sobre o tema, no entanto, esta seria uma visão extremamente reducionista da obra. Tampouco, podemos fazer uma leitura da narrativa como um romance histórico. Fica claro todo o trabalho de pesquisa feito pela autora sobre o Rio de Janeiro e todas as transformações por quais passou a cidade com a chegada da família real ao Brasil. Todavia, o livro provoca certo estranhamento ao gênero do romance histórico ao trazer componentes fantásticos à narrativa.

Segundo Simas (2018, *on-line*), seria, entretanto, também limitado enxergar o romance pela perspectiva do realismo fantástico. O insólito ficcional, vertente literária de base ocidental, não dá conta das questões religiosas e culturais de matriz africana em suas diversas manifestações (UZÊDA, 2019, p. 2). Para Simas (2018, *on-line*), o que Eliane Alves Cruz faz com maestria é trabalhar com os códigos de percepção do mundo dos subalternizados, compreendendo a ancestralidade e o corpo mítico como modeladores de condutas e os procedimentos de ligação entre o visível e o invisível, expressos por diferentes tipos de mandigas, como partes da sofisticada cosmogonia e dos modos de vida dos povos egressos das Áfricas.

Ao colocar em pauta as expressões históricas, míticas e religiosas dos negros em diáspora no Brasil, o romance de Eliane Alves Cruz traz como ponto central a consciência e o sofrimento dos africanos que, ao chegarem às terras brasileiras viram-se privados de sua liberdade e foram obrigados a abdicar de suas memórias e de seus costumes. A narrativa, contada sob o ponto de vista de dois personagens, mostra como os cativos foram capazes de ressignificar sua cosmogonia e suas visões de mundo dentro da experiência diaspórica.

Maria Wissenbach (2002) discute como, nos anais da história brasileira da escravidão e das populações afrodescendentes, foram raros ou até mesmo raríssimos os depoimentos diretos deixados pelos cativos. No entanto, a autora defende que, mesmo extremamente incomuns, quando encontrados, esses documentos exercem um papel significativo nas revisões historiográficas sobre o tema da escravidão e da vida dos escravos, já que subvertem a história oficial das classes dominantes, produzida “no esteio do controle social, da disciplina e da repressão montadas contra setores sociais vistos como perigosos, indisciplinados e marginais” (2002, p. 105). Os testemunhos deixados pelas populações escravizadas mostram como esses setores sociais eram capazes de, entre outras coisas, “reinterpretar a escravidão em seus próprios termos” (2002, p. 105), além de mostrarem como havia, mesmo em meio a toda opressão, “a existência de largos espaços de uma vida cultural, econômica e social autônoma” (2002, p. 107).

Como ferramenta de trabalho, o escravo tem um preço e, como propriedade, um valor. Seu trabalho é utilizado para sanar determinadas necessidades. Embora seja mantido vivo, o escravo está em permanente “estado de injúria”, em um espaço espectral de profunda crueldade, horrores e profanidade. A trajetória de violência da vida do escravo se exprime por meio da disposição de seu capataz de se comportar de modo cruel e descontrolado ou “no espetáculo de sofrimento imposto ao corpo do escravo”. (MBEMBE, 2020, p. 28). Retomando os termos de Agamben (2010, p. 14), a escravidão procurou reduzir a vida *bios* à vida *zôé*, isto é, ela tentou reduzir a subjetividade do cativo e seus modos particulares de viver ao mero funcionamento biológico de seu corpo.

Apesar disso, como salienta Mbembe (2020, p. 30), os africanos escravizados foram capazes, mesmo com todo terror e com sua reclusão simbólica, de desenvolver pontos de vista diferentes sobre o tempo, sobre o trabalho e sobre si mesmos. Embora tratados como se não existissem, salvo como ferramentas e instrumentos de produção, os escravos eram capazes de extrair e de estilizar uma representação de quase qualquer objeto, instrumento, linguagem ou gesto. Atravessando sua condição de expatriado e o puro mundo das coisas, do qual ele é apenas um pequeno fragmento, o cativo é capaz de “demonstrar as capacidades polimorfos das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente pertencia a um outro” (2020, p. 30).

Segundo a própria autora, a ideia de escrever *O crime do Cais do Valongo* veio quando ela viu objetos encontrados nas escavações do lugar que dá nome ao título do livro. Junto aos restos do que foi o cais aonde chegaram, entre 1811 a 1831, em torno 500 mil a um milhão de cativos vindos de variadas partes do continente africano, também foram encontrados diversos objetos pessoais, como cachimbos, brincos e peças de jogos. Ao observar estas peças, a imaginação da escritora foi alçada para o passado, o que gerou a curiosidade de saber os detalhes sobre os que chegavam ao Rio de Janeiro. Uma das peças encontradas foi um brinco em formato de meia lua, o que a levou direto para Moçambique e fez com a criação do livro, então, começasse. (CRUZ, 2018a, *on-line*). A partir da reconstrução de memórias do povo negro morto ou escravizado no Cais do Valongo, Cruz procura “reatar laços brutalmente rompidos pelo sequestro de nossa história” e valorizar a história e o conhecimento do povo negro, os quais “são tesouros riquíssimos que precisam ser descobertos e aproveitados por toda a nação” (2018, *on-line*).

Reconhecido como Patrimônio Mundial da Humanidade, o Cais do Valongo foi o primeiro a ser associado diretamente à escravidão. Além de seu valor arqueológico, destaca-se o seu papel como testemunho da diáspora africana, na medida em que representa a continuidade física e simbólica dos lugares de parti-

da na costa da África, os quais já foram identificados e tombados pela UNESCO. O Cais do Valongo, assim como Auschwitz, por exemplo, é considerado um local de “memória sensível”, o qual possibilita à sociedade refletir sobre suas tragédias e sobre a necessidade de sempre preservar os direitos humanos. Segundo GURAN (2017, *on-line*), “O Valongo é o mais importante, o mais significativo sítio da diáspora africana na América. É o único vestígio material que temos do desembarque de africanos escravizados por aqui”.

Eliana Alves Cruz constrói uma narrativa polifônica, em que a voz de Nuno Alcântara Moutinho, um “mazombo”, filho de uma mulher negra e de um homem branco, se alterna com a de Muana Lómuè, filha de Mutandi e Atinfa, nascida em uma aldeia em Moçambique e trazida ao Brasil como cativa. Ambos são os narradores da história e a contam sob sua perspectiva. É interessante, como salienta Uzêda (2018, p. 2), que não há uma voz externa de representação sobre o outro, como é comum na tradição literária brasileira ao construir a figura do negro escravizado.

Em *O crime do Cais do Valongo*, tanto um mestiço liberto quanto uma mulher africana cativa são colocados na posição de sujeitos. É a partir da visão deles que vamos conhecendo os rumos da narrativa. Além disso, ambos dominam as competências da leitura e da escrita, algo que, naquela época, nem mesmo muitos brancos dominavam. É interessante observar na obra, como os subalternos, oprimidos pelo colonialismo, são capazes de fomentar um lembrar negro do negro, construindo um modo de lembrar e de narrar a si próprio que é *desde dentro*. (GUIMARÃES, 2015; RAMOS, 1995).

O Nathanael, coitado, quase foi parar nos infernos, se eu não entendesse o que o senhor escrevia. Por isso, para saber sempre o que vão fazer esses senhores, agreguei outros treinos e letras ao que aprendi em minha terra e ao que irmã Maria do Carmo me ensinou no Lazareto, mas ninguém pode jamais descobrir que eu leio os avisos que ele coloca na Gazeta e também as cartas que me manda pôr no correio. Não é bisbilhotice, como pode alguém dizer, mas proteção. Eu leio, eu escrevo, como estou escrevendo agora (CRUZ, 2018b, p. 19).

O que são os mazombos? Os patrícios da terra de meu pai chamam aos que, como nós, são filhos de portugueses nascidos nas colônias, de mazombos. Não valemos muito para eles. Ainda se eu fosse um mazombo rico, como o defunto assassinado e seu parente importante, o Intendente, vá lá. Mas uma mazombo remediado e neto de pretos está, para eles, bem misturado com prostitutas, os jogadores e os bêbados, que tanto odiavam. Eu também era um pária e já possuía até o nome de minha taberna-livraria: “A Mazomba” (CRUZ, 2018b, p. 35).

Maria Beatriz do Nascimento (1989), poetisa, historiadora e ativista do movimento negro chama a atenção para a necessidade de se fazer uma leitura crítica da memória e da história negra partindo dos próprios negros, deslocando o lugar da representação para a representatividade e libertando os negros de uma narrativa da história que sempre os colocou no lugar de outro, atravessado pela dualidade comparativa entre a situação de subserviência e opressão da escravidão e os movimentos de resistência a essa.

A gente está aí enfrentando um sistema pesado. É por intermédio da língua que a gente deixa a nossa história para a posteridade, e esse é um terreno da elite. Imagina se outra história vai ficar para a posteridade que não seja a dela? Se outra história vai ficar para o futuro que não seja a de quem domina? Tem uma frase que diz que “a história é contada pelos vencedores”. E essa perspectiva dos vencedores é que é todo o nosso questionamento: afinal de contas, quem são os vencedores? Eu comecei a pensar sobre isso quando eu escrevi *Água de barreira*, que pela ótica da elite brasileira é a história dos vencidos. E de quem foi escravizado, foi subalterno, com subempregos... E eu queria que essa história fosse contada finalmente por esse povo (CRUZ, 2018b, p. 22).

Segundo Bhabha (2013, p. 123), a diferença no discurso colonial é usada como um aparato de poder que se sustenta no reconhecimento e na rejeição das diferenças raciais, culturais e históricas. Sua principal função é a fomentação de um espaço para os “povos sujeitos” por meio da produção de conhecimentos através do quais se exerce vigilância e se incita uma forma complexa de prazer e desprazer. Há uma busca por legitimar a dominação por meio da criação de estereótipos antitéticos de colonizador e colonizado, nos quais o primeiro é retratado com civilizado, salvador, enquanto o segundo é como degenerado, selvagem.

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (Dussel, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação,

esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades. (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 18).

É necessário, como nos salienta Bhabha (2013, p. 276), pensar as narrativas dos indivíduos sob uma perspectiva pós-colonial. Para o autor, para reconstituir o discurso da diferença cultural, é preciso ir além de uma mudança de conteúdos e de símbolos culturais, é necessária uma revisão radical da temporalidade social, na qual histórias emergentes possam ser escritas, além de uma rearticulação do “signo” no qual possam ser inscritas as identidades culturais. Dessa maneira, aqueles que sofreram a experiência colonial e seus brutais desdobramentos - subjugação, dominação, diáspora, preconceito racial – são os verdadeiros porta-vozes do discurso pós-colonial. Como argumenta Bhabha (2013, p. 276), a experiência afetiva da marginalidade social, e o modo como ela surge de formas culturais fora do cânone, transforma nossas estratégias críticas.

Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos objets d’art ou para além da canonização da ‘ideia’ de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. [...] A transmissão de culturas de sobrevivência não ocorre no organizado *musée imaginaire* das culturas nacionais com seus apelos pela continuidade de um “passado” autêntico e um “presente” vivo – seja essa escala de valor preservada nas tradições “nacionais” organicistas do romantismo ou dentro das proporções mais universais do classicismo (BHABHA, 2013, p. 276-277).

Dando continuidade ao seu trabalho em seu romance de estreia, *Água de Barrela*, Eliana Alves Cruz faz um resgate da memória negra, preservando sua identidade cultural. Cruz retoma, a partir de uma perspectiva contracolonial, a qual é produzida a partir das experiências dos corpos e sujeitos negros, as narrativas da história desses indivíduos, que foram por muito tempo apagados da história ou sempre colocados em posição de sofrimento e subalternidade dentro dos espaços urbanos. Como afirma Fernanda Miranda (2019, p. 214), “a literatura brasileira de autoria negra e sua respectiva crítica têm problematizado a funda a questão dos apagamentos e silenciamentos que historicamente compõe o texto nacional canônico”.

Em especial neste romance, a autora aborda a relação dos personagens com a área do Cais do Valongo, porto de chegada de cativos egressos da África. Como nos aponta Fanon (2008), estabelecer uma outra relação com a memória não significa romper com os saberes europeus e hegemônicos, mas descolonizá-los, compreender que não saberes totais, capazes de tudo responder e representar.

O livro viaja a uma África de diversidade étnica e cultural ainda desconhecida no Brasil. Embarca na brutalidade dos navios negreiros. Fruto de pesquisa histórica cuidadosa, que inclui reprodução de notícias e classificados de jornais da época, passeia por cenários de um passado carioca intencionalmente soterrado. Alimenta-se das tradições religiosas que aproximam Orum e Aiyê (céu e terra, na língua do colonizador), mortos e vivos, ancestrais e descendentes (OLIVEIRA, 2018, p. 1).

O livro de Eliana Alves Cruz funciona como um palimpsesto literário, na medida em que o crime de assassinato de Bernardo Lourenço Viana é apenas aquilo que salta aos olhos em uma primeira leitura. Com o decorrer da narrativa, percebemos que é tecida uma dupla concepção de crime, fomentada por meio do cruzamento entre as vozes dos narradores e os trechos de notícias dos periódicos da época. O verdadeiro crime do Cais do Valongo, encoberto, a princípio, pelo assassinato de um comerciante, é um crime contra a humanidade: o tráfico afro-atlântico de negros na primeira metade do século XIX. Batalha (2020, p. 258) ressalta que o curioso título do primeiro capítulo – “O fim que é começo” – já prenuncia que o episódio da morte de Bernardo Viana servirá como mote propulsor para contar a história esquecida e espúria do tráfico de escravos que vieram para o Brasil.

Mr Toole não queria que eu parasse minha história, mas eu precisava descansar um pouco. Lembrar aqueles dias me custava algum sacrifício. Seu laçaio veio buscá-lo de carruagem. Pois então, Mr. João Toole, o abolicionista inglês, possuía um laçaio. Ele enrubescceu aquela face descarnada e amarelada com meu olhar zombeteiro. Quando saiu, fiquei a meditar sobre tudo e sobre nada. Passei os olhos na *Gazeta* daquele sábado e vi que trouxe um aviso que me pareceu cômico. Anunciava livros que falavam de bruxarias, encantamentos e coisas do outro mundo. Murmurei: “E quem precisa sentir medo de tais monstros, se temos a nós mesmos?” (CRUZ, 2018b, p. 127).

O enredo, marcado pela alternância entre os narradores, Muana e Nuno, nos permite, em cada capítulo, compreender uma parte da história. Nuno havia feito um empréstimo com Bernardo Viana para abrir sua livraria e, sem conseguir quitá-lo, passou a ser chantageado pelo comerciante que enviou seus capatazes para agredi-lo e jurá-lo de morte. Já Muana, assim como Roza e Marianno, com quem compartilhava a condição de cativa, era submetida aos mais variados tipos de violência e aos caprichos de seu senhor. Logo no início do romance, Muana e seus companheiros são considerados os principais suspeitos do crime.

Paulo Fernandes notou que, pelo estado do corpo, foi morto por aqueles dias e os três escravos estavam bem longe da cena do crime. Ouvi-o afirmar que as primeiras desconfianças sempre recaem

sobre os pretos porque quase sempre eles têm muitos motivos para ódios de seus senhores. O intendente, do alto de sua experiência, acreditava que a mais mansa mucama era uma potencial víbora no seio de qualquer família. Segundo ele, quando não fogem, se vingam. De uma forma ou de outra, se vingam. [...] Não iria prendê-los. Deixá-los soltos e vigiados, para que, pensando estarem livres, acabassem por indicar como e com auxílio de quem fizeram o que ele estava seguro de que fizeram. Só não sabia decifrar como. (CRUZ, 2018b, p. 39)

Assim que soube da morte do comerciante e do fato de que seus bens iriam a leilão, Nuno começa uma investigação do assassinato e sai em busca dos papéis que comprovavam sua dívida, o que faz com que ele acabe encontrando os cadernos escritos às escondidas por Muana. A moçambicana, que já possuía grande facilidade com línguas desde seus tempos em África, havia aprendido a ler e a escrever durante o período que passou no Lazareto. Por meio da escrita, ela nos apresenta, a partir de suas próprias experiências, a brutalidade do tráfico de escravizados, a história de outros, que assim como ela foram feitos de cativos, e as transformações pelas quais passava a cidade do Rio de Janeiro com a chegada da família real.

A irmã Maria do Carmo, por força da necessidade, terminou de ensinar o que comecei a aprender em minha terra. Naquele momento era contar comigo para ajudar nas muitas tarefas do lazareto ou ela não teria mais ninguém. Os cativos chegavam aos lotes. Eu comecei a cuidar de Umpulla e ela viu que eu não era – como dizem –, boçal. Essa palavra que usam para chamar os que não sabem a língua deles e não sabem nada das coisas que consideram importantes. Mais tarde ela me pegou tentando ler o que estava escrito em um pote contendo unguentos. Tremi, mas a irmã tomou-me para ajudante. No entanto, como eu arrumaria os frascos sem misturá-los se não sabia ler corretamente? Mesmo com medo do que estava a fazer, ela arriscou-se e ensinou-me. Eu tentava decifrar tudo o mais que estivesse escrita ao alcance dos olhos (CRUZ, 2018b, p. 24).

Vale ressaltar o papel relevante da apropriação do espaço em que é construída a narrativa. Além do próprio Cais do Valongo, Eliana Alves Cruz nos apresenta também as adjacências do porto, como o Cemitério dos Pretos Novos, além de outras regiões da cidade, como Botafogo, São Cristóvão e o Andaraí. Há uma representação de dois mundos, divididos pela Pedra do Sal. O primeiro, a área do Valongo, era descrito como um “depósito de gente... gente para venda” (2018b, p. 15), lugar do qual as pessoas de bem fugiam, mas onde aconteciam os negócios “sujos” que sustentavam seus luxos, como rapés, tecidos finos, carruagens e aulas de música. A segunda parte da cidade, vista como nobre, era aquela em que viviam aqueles considerados “filhos de algo” e era povoada por casarios

e igrejas. A amplitude cartográfica delineada no romance marca a onipresença da população negra na cidade do Rio de Janeiro.

O Cais do Valongo tornou-se, em função de ter sido o maior porto escravagista fora da África, o maior resquício material de um cais ligado ao tráfico transatlântico de cativos. Era por ali que os africanos escravizados adentravam em um novo mundo, não apenas no sentido geográfico, mas também no sentido de uma gigantesca mudança em suas antigas formas de vida. Por meio do cais, essas pessoas começaram a trilhar novas histórias pelas ruas coloniais. Na trama, assim como a Pedra do Sal, que dividia a cidade, Muana sentia-se vivendo em dois mundos diferentes.

Eu podia identificar apenas por seus dentes limados ou marcas na face se eram Rebolos, Casanges, Monjollo, Benguelas, Fulas, Iorubas ou patícios Moçambiques... esses nomes que por aqui dão aos que atravessam o grande rio e vêm pisar seus pés feridos nas areias da praia ali tão perto. O vice-rei ordenou que nenhum negro poderia sair do Valongo, ou seja, entrar na cidade antes da venda. Se morressem, lá mesmo ficariam no cemitério dos novos. Aquele pedaço de chão, com o grande pedregulho separando o resto da cidade, seria tudo o que conheceriam desta terra. Ficava sempre a pensar que eu era como a Pedra do Sal, pois vivia entre dois mundos. Todas as quartas e sábados eu saía da terra dos mortos ou semimortos do lado de cá para o dos vivos, do lado de lá, dentro da cidade. Eu era um elo desta corrente estranha. Eu e a Pedra repleta de negros que carregavam aquele material cortante que era o sal. (2018b, p. 16).

A moçambicana, como já mencionado, possuía, além da habilidade de escrita da língua do colonizador, também a habilidade de leitura, a qual era utilizada como forma de resistência. Por saber ler, Muana conseguia acompanhar a correspondência de Bernardo Viana, o que fazia com que fosse capaz de proteger a si mesma e a seus companheiros luta. Segundo a própria narradora, a maior força dos cativos vinha da descrença dos senhores sobre o que aqueles podiam ou não criar.

Depois, já em casa do senhor Bernardo, eu copiava escondida com um pequeno pedaço de carvão na pedra do quintal os avisos que ele mandava por na *Gazeta*. Pois sim! Eu saberia quando ele pusesse meu nome na seção de avisos, como eu soube quando pôs o Nataniel à venda e já estavam quase o entregando para o Tamarineiras. Foi graças a leitura que pudemos nos adiantar e ajudar o moleque a escapular. Eu e o Marianno Benguella o ajudamos a fugir com uns ciganos que estiveram na hospedaria. Hoje sei que está em um quilombo lá pelo alto do Corcovado (2018b, p. 24).

Quando Bernardo Viana é assassinado, todos são considerados suspeitos, já que ele possuía uma grande quantidade de desafetos e, nas palavras de

Nuno, era um grande “ensebado, sovina, escroque, chantagista, zângano, violento, cruel e despudorado” (2018b, p. 97). Porém, Muana, Roza e Marianno são os que mais chamam a atenção do intendente responsável por investigar o caso. Os três tinham habilidades especiais. Muana, além de saber ler e escrever, comunicava-se com o mundo dos espíritos; Roza “cozinha a comida e a vida. Quando mexe em sua panela tem um poder” (2018b, p. 62); já Marianno sabia costurar e era um grande feiticeiro. Os três, também nas palavras de Nuno, “tinham mais poderes que o Intendente... que qualquer rei.” (2018b, p. 135).

A questão dos mitos, dos ritos iniciáticos e das relações entre o visível e o invisível estão bastante presentes na narrativa de Muana. A ancestralidade é um ponto de suma importância e é através da voz de Mólue que ecoam as vozes dos ancestrais. Para a personagem: “Precisamos do contato e da intermediação dos ancestrais para as nossas coisas do dia a dia de seres humanos [...] olhando daqui onde me encontro, com tantas pessoas vindas de tantos lugares que eu nunca poderia imaginar que existissem, acho que a fé é preciosa.” (2018b, p. 46) Por meio de suas conversas com seu interlocutor, Mr. Toole, inglês que pede à moça que ela relate suas experiências desde Moçambique até sua chegada ao Brasil, temos acesso às diversas culturas e histórias presentes no continente africano.

São justamente a ancestralidade e a cosmogonia que permitem à Muana e também a tantos outros negros escravizados, como Roza e Marianno, não perderem sua identidade e sua autoestima, pois são elas as responsáveis por manter o elo entre esses indivíduos e suas origens. Mesmo tendo sido obrigada a se converter aos Islamismo e ao Cristianismo durante sua trajetória desde a saída de sua aldeia até começar sua vida no Brasil, Muana nunca rompeu com sua crença primordial em Nipele, “Grande Mãe que habita as montanhas do Namuli” e “o seio que alimenta, que dá a vida” (2018b, p. 46).

Eu chorava silenciosamente. O professor olhava-me com uma expressão assombrada. Nem eu imaginava que, quando alguém me fizesse recordar do passado, eu transbordaria em tantas palavras de saudade. Eu mal o conhecia! Não consegui segurar. Eu sou uma filha da montanha, disse a ele. Em muitos momentos, para não me perder de quem eu era, repetia por horas de olhos cerrados: “*Miyo kokhuma o Namuli*” (fui gerada no monte Namuli). Sou uma macua-Lómuè... Isso não é importante para ninguém neste lugar onde me encontro, mas para mim é tudo. É a única coisa realmente minha. Aquela montanha é mais que pedra, pois todos foram criados por Deus dentro dela (*Ibidem*, p. 45-46).

Segundo Eliana Alves Cruz (2018c, p. 27), em seus escritos a ancestralidade e a sacralidade andam sempre juntas. A palavra latina “sacra” significa “sagrada palavra” e, de acordo com a autora, isso está em total consonância com

as tradições que ela procura retratar em suas histórias. O que Eliana faz é dar o devido valor às vozes que nunca foram ouvidas, respeitando sempre a sacralidade, que em suas palavras, remete a algo “venerável, profundamente admirável e ligado ao divino, ao que não é deste mundo”.

A escritora, como fica bem representado nos personagens de seu segundo romance, afirma ter uma maneira de pensar bastante nagô, ou seja, ela não acredita que haja separação entre a vida e a morte, entre o visível e o invisível. Tudo convive junto e o acesso ao outro plano depende de uma questão de conexão. Em *O crime do Cais do Valongo*, não apenas Muana tem acesso ao outro plano, mas também Nuno e Marianno. Enquanto o primeiro recebe visitas do além, o segundo tece a morte ao costurar retalhos que ninguém deseja e criar mortalhas que levam seus donos ao outro lado da vida. Nesta criação, simples farrapos são transformados em objetos sagrados. (CRUZ, 2018b, p. 28).

Ao descrever a morte de Bernardo Viana, Muana diz que, embora seu corpo físico e também o de Roza e Marianno estivessem na hospedaria, a fim de estabelecer seus álibis, seus espíritos acompanharam o desenrolar do crime e foram capazes de consumir sua vingança contra o terrível senhor. Este relato é contado ao intendente, que, enfeitiçado pela comida de Roza, acredita que o que ouviu foi apenas um sonho. Nas palavras de Muana: “Acompanhei todos os acontecimentos levada pelo meu cortejo do outro mundo, em espírito. Assim como Roza e Marianno que, movidos pelo rancor represado, fizeram o que disseram ao Intendente, ao senhor Nuno Moutinho e ao guarda quando foram à hospedaria” (2018b, p. 177-8).

As experiências afro-brasileiras e africanas no Brasil em *O Crime do Cais do Valongo*, são construídas por Eliane Alves Cruz *desde dentro* (GUIMARÃES, 2015; RAMOS, 1995), ou seja, elas são pensadas partindo de alguns de seus fundamentos vitais, ontológicos e cosmológicos, o quais estão profundamente conectados a uma materialidade mítica e mantem ligação com tudo que existe, sem que haja uma separação entre cultura e natureza, entre vida e morte, entre o plano físico e não físico, entre o visível e o invisível. Ao contrário, a sua narrativa é construída partindo de uma perspectiva filosófica que, ao mesmo tempo em que rompe, também se opõe a um pensamento ahistórico, antinegro e antiafricano.

Referências

BATALHA, Maria Cristina. Relatos e travessias em Eliana Alves Cruz. **PragMATIZES** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura. Niterói, RJ, Ano 10, n 18, p. 246-265, out. 2019 e março de 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Abr. 2016.

CARVALHO, Marcus J. M. de. Cidades escravagistas. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org). **Dicionário da escravidão e da liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo, 2018, p. 156-180.

CRUZ, Eliane Alves. **Entrevista com Eliana Alves Cruz**. Medium Books, 2018a. Disponível em: <https://medium.com/blooks/entrevista-com-eliana-alves-cruz> dez. 2019. Acesso em: 18 set. 2020.

CRUZ, Eliane Alves. **O crime do Cais do Valongo**. Rio de Janeiro: Malê, 2018b.

CRUZ, Eliane Alves. SEMOG, Éle; UZÊDA, André. Entrevista: Eliana Alves Cruz e Éle Semog. **Revista Perspectivas em educação básica**. Rio de Janeiro, v.2, p. 14-28, dez. 2018c. Disponível em: <https://perspectivaseducacao.blogspot.com/2018/11/entrevista-ele-semog-e-eliana-alves.html> Acesso em: 19 set. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Juliana Barreto e GOMES, Flávio dos Santos [et al]. **Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2006.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia (PGGO) da Universidade Federal da Bahia, 2015.

GURAN, MILTON. In: JANSEN, Roberta. **Cais do Valongo, símbolo de um crime contra a humanidade**. Deutsche Welle, 2017. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/cais-do-valongo-s%C3%ADmbolo-de-um-crime-contra-a-humanidade/a-39663866> Acesso em: 27 set 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. “Narrativa e experiência histórica nos romances de autoras negras brasileiras: silêncios prescritos”. **Revista Crioula**, São Paulo, nº 23, p. 213-229, 1. sem. 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Filme Ori** (texto). Direção: Raquel Guerber. São Paulo: Angra Filmes, 131 minutos, 1989.

OLIVEIRA, Flávia. Prefácio. In: **O crime do Cais do Valongo**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

RAMOS, Guerreiro. O negro desde dentro. In: **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995, p. 241-248.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Introdução. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e da liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio. O Crime do Cais do Valongo é literatura da melhor qualidade. **O Globo**, Caderno da Cultura, 2 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafr/resenhas/ficcao/1189-o-crime-do-cais-do-valongo-e-literatura-da-melhor-qualidade> Acesso em: 18|09|2020.

UZÊDA, André Luís Mourão de. Eliane Alves Cruz: O crime do Cais do Valongo. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, nº 57, 2019, pp. 1-4. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182019000200701. Acesso em: 19|09|2020.

WISSENBAACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 (4), p. 103-122, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38724>. Acesso em: 16 set. 2021.



O CORPO COLONIAL: BATISMOS E INDIGÊNCIAS¹

THE COLONIAL BODY: BAPTISM AND INDIGENCIES

Teresa Beatriz Azambuya Cibotari²

Resumo: A questão dos retornados na sociedade portuguesa é um episódio marcado por silenciamentos na História recente. O presente trabalho, fundamentado nos estudos pós-coloniais e de identidade, toma por base o romance *Caderno de Memórias Coloniais* (2009), de Isabela Figueiredo, narrado por uma mulher retornada. Pretende-se debater os processos de nomeação e de silenciamento operados pela narradora, bem como sua trajetória íntima da descoberta do corpo, buscando observar como essas estratégias elaboram simbolicamente a emancipação feminina e a insurgência relacionada ao contexto colonial.

Palavras-chave: Literatura portuguesa. Retornados. Corpo feminino. Isabela Figueiredo.

Abstract: The question of returnees in Portuguese society is an episode marked by silences in recent history. The present study is based on postcolonial and identity studies, uses as reference the novel *Caderno de Memórias Coloniais* (2009), by Isabela Figueiredo, narrated by a returned woman. It is intended to discuss the naming processes and the silencing processes operated by the narrator, as well as her intimate journey of discovering your body seeking to observe how such strategies, symbolically elaborate the feminine emancipation and the insurgency related to the colonial context.

Keywords: Portuguese Literature. Returnees. Feminine body. Isabela Figueiredo.

¹ Artigo recebido em 11 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutoranda e Mestra em Teoria da Literatura – Grupo de Pesquisa Cartografias Narrativas em Língua Portuguesa. Fonte de Financiamento: CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2663-7264>. E-mail: teresabam@gmail.com.

O corpo pressuposto

Uma menina vestida de branco existiu, era filha de colonos portugueses, viveu em Moçambique, habitou o tempo colonial. Mas em que circunstâncias? Foi apenas uma ou foram muitas?

A resposta não é simples. Ela pode ter sido apenas uma, mas viveu num conjunto, habitado por muitas outras meninas talvez alvamente vestidas como ela. Há uma relação dialética entre indivíduo e sociedade instaurada nessa representação. As trajetórias pessoais, quando transpostas para o discurso histórico ou sociológico, são neutralizadas por um filtro que dissolve as marcas individuais, incluindo sob um mesmo espectro experiências particulares ocorridas de forma semelhante ou num mesmo período.

Ao conjunto de milhares de portugueses ou descendentes de portugueses que, partindo da África, desembarcaram em Lisboa, por ocasião do movimento de independência das ex-colônias, chama-se *retornados*. Dados estimam entre 500 e 800 mil (PERALTA, 2019) o número de colonos que voltaram ao seu país de origem nesse período, num processo abrupto e que crivou de marcas muitas trajetórias, tanto pessoais quanto coletivas.

O impacto deixado por esse processo é enorme. Apesar disso, há um silenciamento que circunda essas histórias, o que, sem dúvida, fez parte de um projeto político-narrativo. Margarida Calafate Ribeiro (2016), ao discorrer sobre as projeções pós-coloniais, considera que “o silêncio é essencial à história e à memória” (p. 29), mas reflete criticamente sobre a *desmemória* como um discurso não gratuito, construído com a finalidade de ditar “o que as sociedades devem esquecer e o que devem lembrar” (p. 28). Falar sobre os retornados implica retomar a Guerra Colonial, que, para os portugueses, constituiu uma “memória incômoda, difícil de assumir” (p. 30), tanto pelo regime anterior quanto posterior ao 25 de Abril. A isso, deve-se, em parte, tal silêncio.

No mesmo sentido, Peralta (2019) pontua que

a súbita chegada a Portugal de centenas de milhares de colonos residentes na “África portuguesa” devido às descolonizações destes territórios é dos temas menos estudados e menos compreendidos da história portuguesa contemporânea. Fora algumas exceções, as quais permitiram sociografar precocemente o contingente populacional envolvido nestas migrações das descolonizações, até tempos recentes foram poucas as análises sistemáticas dirigidas a esta população e às várias dimensões associadas à sua integração e acomodação na sociedade portuguesa aquando e depois do seu retorno africano (PERALTA, 2019, p. 311).

Os retornados, portanto, formaram um grupo de trajetórias que, além de inominadas, foram, por muito tempo, silenciadas nas análises históricas e sociais.

Nesse contexto, interessa-nos salientar o papel bastante peculiar que a Literatura desempenhou na ruptura desse silenciamento e dessa indigência. O texto literário realiza o processo inverso: reindividualiza e dá existência própria a essas trajetórias pessoais que sofreram um apagamento ao passarem pelo filtro do discurso histórico, ainda que isso se dê não por um processo de recuperação, mas sim, de representação, condicionada pela propriedade ficcional dos textos literários.

O gênero romanesco tem um papel singular nesse sentido. Se, por um lado, o discurso histórico coletiviza trajetórias, o romance, por sua vez, tem como propriedade essencial uma fidelidade à experiência individual. Ian Watt (2010) assinala que “O romance se diferencia de outros gêneros e de formas anteriores de ficção pelo grau de atenção que dispensa à individualização das personagens e à detalhada apresentação de seu ambiente” (WATT, 2010, p. 19). O autor evidencia, dessa forma, que o romance surge como expressão de uma nova perspectiva do homem moderno, em que a identidade individual tem grande importância.

Em tais aspectos, a menina vestida de branco passa a (re) existir; torna-se narradora de um romance, como ocorre no *Caderno de Memórias Coloniais* (2018), de Isabela Figueiredo, abrindo-nos os olhos para sua condição e para as circunstâncias em que se fundava o aparato colonial constituído no período pré-independência, em Moçambique. A obra traz a história de uma mulher *retornada*, que, pela operação da memória, volta ao espaço e ao tempo colonial moçambicano em que viveu, reconstruindo, especialmente, sua relação com o pai, mas também revelando as formas do corpo colonial constituído em Moçambique naquele período. Tratamos de *corpo* colonial, primeiro porque a descoberta do corpo físico é parte importante da construção íntima da narradora na obra. Ademais, porque o romance revela um sistema articulado de opressão, encabeçado pelos pressupostos de uma ação imperial baseada na superioridade dos brancos, e posto em prática especialmente pelas mãos do pai da protagonista, na sua relação com os demais personagens.

No presente trabalho, o referido romance será analisado de forma a debater de que maneira a elaboração literária trata os processos de *silenciamento* e de *nomeação*, uma vez que a narradora do romance, ao reconstruir sua trajetória, também opera tais processos em relação aos outros personagens. O objetivo da análise é colocar a narradora-protagonista da obra não como elemento paciente dos procedimentos de nomeação e silenciamento, mas sim, como elemento agente. Assim, suas escolhas em atribuir ou suprimir nomes dos personagens com os quais se relaciona também podem produzir efeitos de silenciamento ou de emersão, o que produz um sentido específico e espelha, de certo modo, os processos externos à obra.

Gestar o corpo: a indigência emancipadora

O romance *Caderno de Memórias Coloniais* anuncia, desde seu título, que o relato nele contido é da ordem íntima e não tem compromisso com ordenações ou regularidades na recomposição dos fatos. Por ser um caderno, sugere-nos um conjunto de anotações. O caos da reconstrução memorialística é considerado como plausível desde a epígrafe que abre o livro: “A memória humana é um instrumento maravilhoso mas falível. [...]” (FIGUEIREDO, 2018, p. 29).

A estrutura segue nessa mesma linha, sendo composta por episódios nos quais ingressam diversos personagens, numa narrativa em primeira pessoa. No entanto, ainda que possamos desconfiar de uma estrutura assim episódica, a partir da voz da memória, é preciso notar um recurso sutil empregado pela narradora, que a situa num lugar de bastante lucidez:

Disse alto, com voz forte e jovial, muito perto da minha cabeça:
- Olá!
Era um olá grande, impositivo, ao qual me seria impossível não responder. Reconheci a sua voz, e, ainda no sono, pensei, não podes ser tu; tu já morreste.
E abri os olhos.
(FIGUEIREDO, 2018, p. 31)

Só depois de abrir os olhos é que a narradora-protagonista inicia seu relato. Os capítulos do romance só começam a ser numerados após essa cena inicial, o que nos coloca diante de uma dupla questão: se, por um lado, deparamo-nos com a possibilidade de uma narrativa instável, feita a partir da memória, por outro lado, somos situados diante de um olhar aberto e alerta, que volta a seu passado, na pretensão de enxergá-lo com nitidez. Tal ambientação apresenta-nos uma narrativa em trânsito, oscilando entre o fluxo estilhaçado da memória e o relato lúcido e contundente acerca do contexto colonial.

Tal procedimento narrativo evidencia, nesse sentido, a própria situação da personagem que, retornando à infância e ao espaço moçambicano, revive a experiência particular, articulada, principalmente, em torno da figura do seu pai. Contudo, mesmo que os fatos orbitem em torno desse pai, mesmo que essa reconstrução se dê pelo filtro caótico da memória, a exposição dos problemas sociais advindos da luta pela independência das colônias e da urgência do retorno dos colonos a Portugal é feita de modo bastante direto e incisivo.

Importa notar, então, que as escolhas narrativas feitas ao longo da obra alinham-se a esse duplo movimento. A construção dos personagens também se dá de modo a tornar nítida essa oscilação entre a experiência íntima e o mundo externo que a afeta, até mesmo porque a construção sobre o *outro* é parte imprescindível do processo de criação de *si*. Bakhtin (2011) trata justamente dessa questão, ao discutir o valor do “corpo” na criação de personagens:

é de suma importância o lugar singular que o corpo ocupa como valor em relação ao sujeito em um mundo singular concreto. Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior; o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior (BAKHTIN, 2011, p.44).

Assim, para redefinir sua experiência íntima, a narradora de *Caderno de Memórias Coloniais* (2018) opta por fazê-lo na relação com diversos personagens, constituindo microrrelatos que fundamentam a reorganização da sua trajetória individual. Isso porque, ainda segundo Bakhtin (2011),

o corpo não é algo que baste a si mesmo, necessita *do outro*, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora. Só o corpo interior - a carne pesada - é dado ao próprio homem, o corpo exterior é antedado: ele deve criá-lo com seu ativismo (p. 48).

Os personagens com os quais a narradora interage constituem parte do processo de formação pessoal formulado a partir da memória. O menino preto de quem a narradora pensa ter engravidado, aos dez anos, é um exemplo dessa construção:

Havia o filho do vizinho preto. O que comprou a casa do lado, na Matola, a que tinha a mafurreira na esquina traseira que dava para o telhado na nossa garagem.
Um garoto da minha idade. Eu subia pelo limoeiro velho para fugir à minha mãe, falar sozinha, brincar com os gatos e imaginar mundos novos, um outro mundo reconstruído. Aquele não servia. (FIGUEIREDO, 2018, p. 67).

Num olhar superficial, esse é apenas mais um caso de denúncia da situação contrastante entre a vida dos brancos e dos negros, na sociedade colonial em Moçambique. No entanto, até esse momento do romance, as diferenças sociais que compunham o mundo colonial eram apresentadas de forma transparente, mas não julgadas de forma explícita pela narradora. Neste momento, porém, ela afirma: *Aquele [mundo] não servia*. Apesar da inocência da cena, visto que a menina pensava estar grávida, ainda que só houvesse conversado com o garoto, há uma tomada de consciência acerca daquele universo sobre o qual ela sentencia. O que se vislumbra, no caso, é um pequeno lampejo de emancipação, ou seja, a menina não está mais apenas colada às impressões do pai, mas passa a externar sua avaliação acerca do mundo colonial no qual ela transita. Corresponde, portanto, à inserção desse personagem, um momento de autonomia e de crescimento pessoal da narradora.

Do mesmo modo ocorre nos episódios em que surge o seu primo, que vai lutar na guerra. Nos capítulos em que é narrada a trajetória desse personagem, a crueldade da guerra colonial e as acentuadas diferenças entre os brancos e os ne-

gros é mais uma vez escancarada. Há um espectro de desigualdades expostas, que vão desde a questão lexical: “O meu primo nasceu em Lourenço Marques e nunca pronunciou as três sílabas muito difíceis da palavra Maputo. Ma-pu-to. As cinco de Lourenço Marques fluíam líquidas. Muito brancas.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 87).

Aspectos mais fundamentais, como o valor da vida, também são alvo da reflexão da narradora, nesse momento: “A vida de um preto valia o preço da sua utilidade. A vida de um branco valia muito mais, mesmo que não valesse grande coisa.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 88).

Importa notar que a culminância dos três capítulos que trazem a personagem do primo se dá com um momento importante da trajetória da narradora-protagonista, em que ela desperta para a sexualidade: “O meu primo acordou o meu primeiro desejo, e, uns anos mais tarde, matou-se” (FIGUEIREDO, 2015, p. 91). O ingresso dessa personagem inominada na narrativa torna relevante um importante passo da reconstrução íntima da narradora, o que é feito num momento de extrema exposição das desigualdades do sistema colonial.

Assim, a elaboração estética do romance em questão transita entre os espaços de revelação social e de reconstrução interior. O sentido que tal formulação engendra não é apenas pendular, ou seja, mero trânsito entre a trajetória individual e a coletiva. Quando a narradora-protagonista retrata a opressão colonial ao mesmo passo em que reconstrói sua própria trajetória de crescimento, ela estabelece uma relação entre sujeito e alteridade que é essencialmente necessária para sua autossignificação. Nesse sentido, Bakhtin (2011) aponta que “só na vida assim percebida, na categoria de *outro*, meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo” (p. 54). Assim sendo, a narradora que retorna à infância só encontra sentido quando se reconstrói na sua relação com o outro.

Por isso, a escolha e a formulação dos personagens produz um sentido específico. Os dois casos recentemente analisados são diferentes: um personagem é negro, outro é branco, mas ambos não recebem nome. O ponto de interseção entre essas duas trajetórias inominadas é que elas revelam aspectos de emancipação da narradora-protagonista. O filho do vizinho preto desperta sua capacidade de sentença: ela deixa de simplesmente expor as diferenças sociais e a opressão do sistema colonial, passando a julgar esse contexto, dizendo que ele não servia. Do mesmo modo ocorre com o primo, quando se dá o despertar do desejo sexual.

A escolha de não dar nomes a personagens tão significativos pode ser lida em dois sentidos: na primeira direção, podemos pensar que, como constroem momentos impactantes da trajetória pessoal da protagonista, a dissolução de suas referências e de suas individualidades dá-lhes certa proteção, preserva-os de julgamentos. Por outro lado, tal procedimento narrativo nivela tais personagens com a

própria narradora, que também não diz sua identidade, não tem nome; são personagens indigentes e íntimos, que auxiliam no processo de reconstrução individual da protagonista. Não têm nome porque são *outros*, mas são também parte do *eu*.

Dizer o nome do corpo: o batismo de denúncia

O percurso de amadurecimento da narradora de *Caderno de Memórias Coloniais* (2018) é habitado por muitos outros personagens. Eles vão surgindo quadro a quadro, como peças importantes no jogo de reconstrução da experiência íntima. O elemento de permanência sempre é dado na relação da protagonista com o pai, mas é a inserção dos demais personagens que faz, de certo modo, avançar a narrativa.

Nesse rol de peças-chave, um dos primeiros personagens batizados que aparece no romance é Luisinho: “O miúdo era, obviamente, branco, filho de vizinhos de confiança, gente boa da metrópole.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 48). O encontro entre os dois dá-se na rua, num dos poucos momentos em que a narradora (nessa altura ainda bem menina) sai a brincar fora do alcance dos olhos mãe. Luisinho convida-a “a brincar de foder”. Os dois entram numa casa abandonada, despem-se, e o menino põe-se em cima dela. Apesar de o fato em si parecer extremamente sexual, a cena é tomada de inocência, visto que nenhum dos dois sabia exatamente do que se tratava aquilo: “Jogar a foder?! Ora, aí estava uma brincadeira que não conhecia, nunca tinha jogado na escola e não imaginava mesmo como seria. Devo dizer que o Luisinho tinha também apenas uma vaga ideia (...)” (FIGUEIREDO, 2018, p. 48). O momento termina com o pai da narradora encontrando os dois nessa incômoda situação. A menina relata ter apanhado muito do pai, em razão do fato, e é nesse contexto de opressão que ela amadurece: “Nesse dia longínquo de 1970 perdi a inocência, e comecei a sonhar que fodia com o Gianni Morandi enquanto ele me cantava *Non son degno di te, / no ti merito più*” (FIGUEIREDO, 2018, p. 50, grifos da autora).

Esta cena é bastante emblemática. Embora possamos observar que se trata de mais um momento de amadurecimento da narradora, o processo ocorrido aqui é diverso daquele verificado na relação com os personagens inominados anteriormente analisados. O crescimento se dá pelo pela opressão do pai, que é um processo revestido de violência. Não se trata, portanto, de uma emancipação, visto que a menina tem um aprendizado forçado que não parte de uma auto-consciência sobre o mundo, como no caso dos personagens anteriores.

É necessário esclarecer o sentido de emancipação que embasa esta análise da relação da narradora do romance com os demais personagens. Há de se considerar que se trata de uma trajetória pessoal construída num estreito

diálogo com um contexto opressor e desigual, como é o contexto colonial. Nesse sentido, interessa-nos pensar na emancipação como um processo que parte do indivíduo e que

expressa um tipo especial de autoexperiência em que processos de autoentendimento se cruzam com um ganho em termos de autonomia. Autonomia refere-se, aqui, à condição de se relacionar com as pessoas de modo igualitário, uma relação de sujeito a sujeito livre de coações, pressupondo a autoexpressão e o reconhecimento do indivíduo, bem como uma identidade pautada pela postura crítica frente ao mundo, aos outros e a si próprio (ALMEIDA, 2017, p. 3).

No caso da narradora-protagonista de *Caderno de Memórias Coloniais* (2018) é evidente que a autoexperiência se dá de forma diferente na relação com a alteridade. No caso dos personagens que chamamos de indigentes, é notável a construção de uma identidade autônoma e dotada de expressão por parte da menina que fala sobre seu desejo sexual e sentencia sobre o mundo em que vive. O mesmo não ocorre no episódio em que aparece Luisinho: ali, a menina está coagida e perde a inocência num aprendizado violento, que não abre espaço para a autoexpressão, própria ao processo de emancipação.

O contexto de violência é representado em outra personagem nomeada no romance: Marília é uma colega de aula da narradora, mulata. A protagonista volta-se contra ela: “Nunca tinha batido em ninguém, mas dei-lhe uma bofetada, porque ela me irritou, porque não concordou comigo, porque eu é que sabia e mandava e estava certa, porque ela tinha dito uma mentira, porque me tinha roubado uma borracha, sei lá por que lhe dei a maldita bofetada!” (FIGUEIREDO, 2018, p. 78).

Mais do que apenas relatar um episódio da infância, a narradora explicita uma violência que exerceu replicando a ação do pai, o qual, por sua vez, também replicava todo o sistema colonial daquele período. Neste momento da narrativa, ela já tinha consciência das diferenças fundantes do sistema: “Foi premeditado. Tinha pensado antes, se ela voltar a irritar-me, bato-lhe. Podia perfeita e impunemente bater-lhe. Era mulata. (...) Queixasse-se e depois?! Eu era branca.” (FIGUEIREDO, 2018 p. 78). A tônica desse quadro é justamente a expressão de uma fraqueza da protagonista, no sentido contrário de toda a consciência que vinha construindo até então, porque assume o lado do opressor e replica a violência colonial. Fica evidente, então, que o ingresso dessa personagem batizada remonta um episódio de opressão que revela de modo nítido a injustiça do contexto colonial.

Nesse sentido, percebemos que alguns dos episódios mais marcadamente violentos são protagonizados por personagens batizados, o que pode ser lido como uma forma de denúncia. Isso não significa que dizer o nome atribuído ao

personagem revele uma identidade real; trata-se, antes de tudo, de um mecanismo narrativo que constrói uma hierarquização dos personagens e que se presta a completar o sentido que toda a obra oferece. Forma e conteúdo afirmam que o sistema colonial é opressor e violento e que, portanto, deve ser denunciado.

O corpo recomposto

No romance *Caderno de Memórias Coloniais*, a narradora-protagonista retorna ao período da infância, passa a ser uma menina vestida de branco, como muitas vezes mencionado no romance, reconstruindo seu percurso no espaço moçambicano e revivendo o período colonial. A reelaboração empreendida gestada, pelo exercício da memória, não apenas o corpo individual dessa menina, que descobre a si na relação com os outros, mas também o corpo de um sistema colonial, articulado e notadamente opressor.

Os fatos narrados tornam-se, então, a vocalização da difícil experiência que foi viver nesse ambiente. A esse conteúdo enunciativo corresponde também uma forma enunciativa, ou seja as escolhas narrativas também operam de modo a denunciar violências e a evidenciar reações de cunho emancipatório. Assim, a composição de conjuntos diversos de personagens - nomeados ou indigentes - serve também para tornar nítidas as diferenças existentes no sistema colonial e para sublinhar o quanto essa problemática afetou a própria trajetória interna da protagonista.

O reconhecimento próprio que a narradora-protagonista empreende realiza-se porque ela apresenta o contexto colonial não apenas como cenário, mas como elemento fundante de sua trajetória. A construção de sua relação com todos os demais personagens é procedimento fundamental nesse processo, porque move a ação. É interessante notar que a narradora hierarquiza essas alteridades: há momentos em que se refere “aos brancos” e “aos negros”, apenas assim, num coletivo desmarcado e genérico; há ocasiões em que constrói personagens, mas não lhes dá nome - e nesses episódios está acenada uma etapa de emancipação dessa narradora, que também não se auto nomeia no romance; e há momentos em que ela se relaciona a outros personagens e batiza-os, individualiza e marca suas trajetórias, o que, como vimos, configura o sentido do dedo em riste, ou seja, aponta diretamente uma ação opressora ou violenta do sistema colonial.

A hierarquização narrativa proposta espelha, de modo invertido, os processos de silenciamento e vocalização que envolvem a problemática dos retornados: na obra em questão, a opressão é nomeada e denunciada; a emancipação, a descoberta de um corpo liberto é protegida sob um certo anonimato que coletiviza a experiência. Assim sendo, o exercício da memória recompõe o corpo que se

propôs a reencontros e enfrentamentos; o corpo que vocaliza uma experiência traumática tanto particular quanto coletivamente. E é nessa posição de absoluta consciência de embate é que se encontra o corpo narrador do *Caderno de Memórias Coloniais*: “O meu corpo foi uma guerra, era uma guerra, comprou todas as guerras.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 160). A experiência do corpo narrativo faz surgir um corpo combativo e vocalizador, que traz à tona a memória, para muitos incômoda, dos retornados, dando-lhes visibilidade, representação e concretude.

Referências

ALMEIDA, Juracy Armando Mariano. Identidade e emancipação. **Revista Psicologia e Sociedade**. n. 29. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e170998.pdf>. Acesso em 04 nov. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FIGUEIREDO, Isabela. **Caderno de Memórias Coloniais**. São Paulo: Todavia, 2018.

PERALTA, Elsa. A integração dos “retornados” na sociedade portuguesa: identidade, desidentificação e ocultação. **Análise Social**, v. 54, n. 231, p. 310-337, 2019. Disponível em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n231_a04.pdf. Acesso em 17 out. 2019.

RIBEIRO, António Sousa; RIBEIRO, Margarida Calafate. **Geometrias da Memória: configurações pós-coloniais**. Portugal: Publisher Afrontamento, 2016.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA OBRA *TAL BRAZIL, QUEER ROMANCE*, DE ANTÔNIO DE PÁDUA¹

GENDER VIOLENCE IN THE WORK *TAL BRAZIL, QUEER ROMANCE*, OF ANTÔNIO DE PADUA

Simião Mendes Júnior²

Resumo: Este artigo visa analisar a violência e a colonialidade de gênero no contexto de Brasil colônia através da obra *Tal Brazil, Queer Romance – Romance da(s) história(s) dos afetos ou História do(s) romances(s) dos afetos* (2012), do escritor, professor e crítico paraibano Antônio de Pádua, partindo das perspectivas propostas pelos estudos de Linda Hutcheon (1991) sobre a metaficção historiográfica, de Guacira Lopes Louro (2001) e Judith Butler (1999) sobre a teoria *queer* e de colonialidade de gênero de María Lugones (2008), com o objetivo de refletir a representação social da mulher e do sujeito gay na colônia, visando entender o processo histórico da violência de gênero e de como ela se estende aos dias atuais.

Palavras-chave: colonialismo, performatividade, *queer*, violência de gênero.

Abstract: This article aims to analyze gender violence and coloniality in the context of colonial Brazil through the work *Tal Brazil, Queer Romance – Romance of the story(s) of affections or History of the novel(s) of affections* (2012), by the writer, professor and critic from Paraíba Antônio de Pádua, based on the perspectives proposed by the studies of Linda Hutcheon (1991) on historiographic metafiction, Guacira Lopes Louro (2001) and Judith Butler (1999) on *queer* theory and coloniality of gender by María Lugones (2008), with the aim of reflecting the social representation of women and gay subjects in the colony, aiming to understand the historical process of gender violence and how it extends to the present day.

Keywords: colonialism, performativity, *queer*, gender violence.

¹ Artigo recebido em 15 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Doutorando em Estudos Literários pelo programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) sob a orientação do professor Dr. Pedro Carlos Lousada Fonseca. E-mail: simiao.junior.ufg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2660-821X>. Researcher id: <https://researchid.co/simiao.junior>.

Considerações iniciais

Muito já foi dito em estudos e artigos científicos, seja no campo da antropologia, das artes visuais ou da história, sobre o período colonial no Brasil e de como era a relação entre os colonizadores, os nativos e os escravos. O processo de dominação territorial e de exploração foi representado também em obras canônicas da nossa literatura, principalmente no romance indianista/nacionalista, mesmo que de forma idealizada, que é o viés do projeto literário da escola romântica.

Mas mesmo diante de tanta abordagem sobre o Brasil colonial e das relações entre as três raças e todo o processo de violência e exploração por parte do colonizador europeu em relação as outras duas raças nos séculos que marcaram o período de “descoberta” e de estabilização dos portugueses por aqui, o que gerou episódios violentos de dizimação de povos inteiros em prol do suposto desenvolvimento da nova colônia portuguesa, uma questão parece escapar ou é muito pouco abordada pelos estudos mencionados que é a violência e a colonialidade de gênero. De fato, quanto a violência contra a mulher, temos abordagens relevantes sobre o assunto no campo da teoria, da crítica e mesmo da literatura, mas quando o que está em questão é a violência em relação ao sujeito gay dentro desse cenário, é preciso uma busca mais refinada, pois os estudos são mais pontuais, assim como a abordagem em relação as relações homoeróticas dentro desse período histórico.

Posto isto, o presente artigo tem como objetivo apresentar - mesmo que de forma breve e partindo de um objeto de estudo do campo ficcional - como se dava a violência de gênero contra os sujeitos homoafetivos no período colonial, sujeitos esses que na concepção de Judith Butler (1999) são denominados *queers*, ou ainda “ex-cêntricos”, no conceito criado por Linda Hutcheon (1991), por não se enquadrarem no modelo binário, heteronormativo europeu imposto pela sociedade através da codificação da moral cristã.

Para tanto, partiremos de uma breve análise de dois casos citados no segundo romance e sexta obra do escritor e crítico literário paraibano Antônio de Pádua Dias da Silva, *Tal Brazil, Queer Romance – Romance da(s) história(s) dos afetos ou História do(s) romances(s) dos afetos*, publicada em 2012 pela Editora Scortecci, onde o autor apresenta, em uma narrativa metaficcional que mistura figuras reais da literatura e da história brasileira com personagens fictícias, situações de violência sofridas por sujeitos gays que acabam punidos de forma violenta pela sociedade e por representantes da igreja em nome da ordem, da religião e dos bons costumes.

Um Brasil *queer* desde a origem

Tal Brazil, Queer Romance – Romance da(s) história(s) dos afetos ou História do(s) romances(s) dos afetos, é uma metaficção historiográfica que parte de figuras históricas, fictícias e heroicas da literatura e da história do Brasil, como o missionário Padre Antônio Vieira, o poeta Tomás Antônio Gonzaga e sua personagem Marília (da obra poética arcadista *Marília de Dirceu*), o poeta ultrarromântico Álvares de Azevedo, o romancista Aluísio Azevedo e o poeta barroco Gregório de Matos, interpretando as relações de gênero entre tais figuras e as personagens criadas por Pádua. O título do romance faz referência direta à obra crítica *Tal Brazil, qual romance?* (1984), dissertação de mestrado de Flora Sussekind, orientada pelo professor, poeta e ensaísta Silviano Santiago na qual a autora esboça a investigação e problematização da noção do Naturalismo como sinônimo de documentalismo, de observação fiel da realidade.

Pádua também propõe uma problematização em seu romance, mas diferente de Sussekind - que o faz pelo viés do ensaio - ele utiliza a narrativa ficcional. Trata-se de um romance de temática homoerótica, como as demais obras do autor, mas com o diferencial de que pela primeira vez traz para sua narrativa uma abordagem onde o ficcional se relaciona com fatos históricos para apresentar o drama vivenciado por suas personagens, tendo como pano de fundo o cenário do país ainda em seu período colonial, no que chamamos na historiografia da literatura brasileira de Era colonial, evidenciada pelas figuras históricas escolhidas pelo autor para compor a narrativa, que transitam do Quinhentismo, perpassando o Barroco, o Arcadismo até chegar ao Romantismo, primeira escola da Era nacional da nossa literatura.

A obra se divide em duas partes, nas quais a primeira se fixa, em seus nove capítulos, na tese de que o Brasil é um país *queer* desde sua origem. Já a segunda parte, que conta com sete capítulos, volta seu olhar para figuras femininas que transitam entre gêneros, se apresentando como ambivalentes. Para este estudo em questão, nos interessa a primeira parte da obra, da qual destacaremos os capítulos “No princípio de tudo era Brazil” e “Sobre Gregório de Matos e a sáfica Maribonda” para falarmos da violência de gênero e da colonialidade de gênero, com base na concepção de María Lugones (2008) sobre o termo. Antes de entrarmos nos capítulos em questão, nos debruçaremos primeiro nos conceitos para entendermos melhor a abordagem que pretendemos dar ao objetivo deste texto em detrimento ao objeto de estudo em tela.

A metaficção historiográfica

Em sua obra *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção* (1991), Linda Hutcheon define o que vem a ser uma metaficção historiográfica. Para a autora, até o século XIX a literatura e a história eram consideradas pertencentes ao mesmo campo de saber. A diluição de tal aproximação marca o pós-modernismo, ao utilizar-se do passado para questioná-lo, problematizá-lo. Nesse âmbito surgem as metaficções historiográficas, romances autorreflexivos que se apropriam de acontecimentos e personagens históricos para questionar o passado histórico. Portanto, uma obra é considerada metaficção historiográfica quando possui

caráter de autorreflexividade intensa e, ao mesmo tempo, referências explícitas a personagens e eventos históricos; a junção de reflexões literárias, históricas e teóricas; o trabalho de subvertê-las; e a defesa de que, apesar de não negar a existência da história, o passado só nos é acessível por meio da textualidade (HUTCHEON, 1991, p. 141).

Nesse sentido, as metaficções historiográficas visam tecer críticas àquilo que ficou cristalizado pela história como verdade absoluta, buscando desmistificar o passado, denunciando seu lado nefasto e trazendo à tona tudo que foi escondido pelos processos de higienização e de apagamento histórico. Essa denúncia e crítica se dão, muitas vezes, através de personagens subalternos, considerados minorias, aqueles que como já mencionamos não estão de acordo com os padrões pré-estabelecidos pela normatização branca, heteronormativa, patriarcal e falocêntrica. Enquadram-se nesse perfil de minorias e subalternas as personagens *queers* e ex-cêntricas que Pádua apresenta em seu romance. Em suma, as metaficções historiográficas permitem, na inversão dos papéis e do protagonismo histórico, que passa a ser dos sujeitos subalternos, a contestação dos fatos históricos. Veremos agora quem são esses sujeitos.

O sujeito *queer* e ex-cêntrico

Segundo Guacira Lopes Louro em *Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação*, de 2001, o termo *queer* pode ser traduzido como “estranho” ou “ridículo” ou ainda como “excêntrico”, tradução essa que nos remete ao termo criado por Linda Hutcheon, que explicaremos em seguida. Mas ainda em relação ao vocábulo *queer*, é uma forma pejorativa utilizada para se referir aos homens e mulheres homossexuais, um insulto, que segundo Judith Butler passou a ser utilizado para englobar grupos que se enquadram à comunidade LGBTQIA+, ressignificando o termo que outrora era uma injúria, revertendo sua conotação original. Segundo Guacira Lopes Louro (2001)

Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p. 546).

Como mencionamos umas das traduções para o termo *queer* é “excêntrico”, o que nos leva novamente à obra Hutcheon (1991), onde no capítulo 4, intitulado “Descentralizando o pós-moderno: o ex-cêntrico”, vemos a autora cunhar o termo *ex-cêntrico* (ou *off-centro*) para se referir ao sujeito que se identifica “com o centro ao qual aspira, mas que lhe é negado” (HUTCHEON, 1991, p. 88). Ou seja, aquele sujeito que está à margem da sociedade e das normas pré-estabelecidas por ela, que são rechaçados pela normatização de atos, costumes e gostos e pela padronização dos afetos, dos corpos e dos desejos. Nesse sentido, as personagens homoeróticas do romance de Pádua representam exatamente essa figura do sujeito *off-centro*, cuja a marginalidade e a “ex-centricidade” (HUTCHEON, 1991) não é permitida e, em nome da lei, da igreja e dos bons costumes, são violentamente punidos, o que veremos a seguir.

A colonialidade e a violência de gênero

Entrando finalmente na obra de Pádua, no capítulo que abre o romance, intitulado “No princípio de tudo era Brasil”, somos apresentados ao personagem Antônio Bentes, filho bastardo do Padre Antônio Vieira, consagrado autor do barroco brasileiro graças aos seus sermões. Bentes, ao completar seus catorze anos, veio nas embarcações portuguesas para a colônia para ficar sob a tutela do padre após o suicídio da mãe, Ana Bolena, que não suportou o sacrilégio e “o gordo pecado que lhe pesava às costas” (PÁDUA, 2012, p. 14), ou seja, o caso de amor com o pároco, o que apesar de ser uma ficção, uma vez que nem Ana Bolena, nem Antônio Bentes são personagens históricos reais, diz muito do peso moral que recaía sobre as mulheres da época.

Entretanto, não é nem Ana Bolena, nem Antônio Bentes que nos interessam aqui, mas sim o relato que o jovem Bentes faz de dois primos que foram flagrados “a desenhar em gestos e atitudes o entregar-se ao outro” (PÁDUA, 2012, p. 16). Eram Praxedes e Joaquim, que sendo primos, foram criados juntos. Depois que o primeiro retorna das batalhas ao Norte da África, aos vinte e cinco anos, encontra o Joaquim entregue à bebida em uma taverna. Uma paixão súbita e ardente toma conta dos dois, que acabam se entregando ao desejo que os consome

Tiram as roupas numa pressa quase mortal. Sentem que são iguais em corpo, sexo e desejo. Entram um no outro sem nunca antes terem tido lição de amor para iguais. A forma como o gozo chega assemelha-se a aberrações pervertidas pelo muito do grito de ambos que ejaculam ao mesmo tempo sem saber que o segredo do desejo é escondido naquele instante que provoca outros momentos, que dá sentido e vontade de voltar a tê-lo, de lutar por ele e pelo outro, de querer ser feliz à luz daquilo que se sente (PÁDUA, 2012, p. 18).

No trecho em destaque, temos o momento da consumação do ato prazeroso, mas ao mesmo tempo pecaminoso, uma vez que ia contra todas as convenções morais e religiosas, uma transgressão passível de pena de morte, que é o que se segue na narrativa, em uma sequência violenta que começa com o flagrante dado através de uma denúncia até a condenação e punição dos primos amantes

Havia tido uma denúncia e eles foram flagrados em meio ao término do ato pecaminoso. Representantes da Igreja, da Família; o suserano, vizinhos. Curiosos e outros que ali acorreram para tomar como exemplo o que aconteceria àqueles dois: não seriam perdoados [...] As chamas das tochas perdiam o seu fulgor à luz do clarão do dia [...] O clero todo em negro [...] flagrados e condenados [...] Nos autos da Igreja: a voz pomposa que garantia a autoridade [...] Missão cumprida e Ordem estabelecida [...] A imagem dos dois primos julgados e condenados à Fogueira Santa o consumia. (PÁDUA, 2012, p. 18-19).

A inquisição era o método de punição mais recorrente da Igreja Católica para o chamado “pecado nefando sensual”. Mas não era o único meio de punição para os sujeitos tidos transgressores da moral e dos costumes, como podemos ver no capítulo intitulado “Sobre Gregório de Matos e a sáfica Maribonda”, onde Pádua nos relata o fim trágico de personagem que intitula o capítulo, uma bela negra “que se deitava com mulher como se homem fosse” (PÁDUA, 2012, p. 40) e que havia despertado o interesse do poeta barroco, mas, aconselhada pela amiga Luiza Sapata, não havia se entregado aos seus gracejos, mesmo diante de tantas investidas. Maribonda também foi alertada por Sapata que parte dos moradores de Salvador estava a sua busca, pois queriam “apedrejar Maribonda para que aprendesse a deixar de ser desavergonhada, procurasse um casamento para si e deixasse as mulheres, solteiras e casadas, em paz” (PÁDUA, 2012, p. 40).

Luiza Sapata então planeja a fuga da amiga para bem longe daqueles que se amontoavam “em nome de um Deus ausente e desconhecido, inexistente, mas vivo, muito vivo, bastante vivo” (PÁDUA, 2012, p. 40) Todavia, a fuga de Maribonda foi frustrada, e quem narra a sequência da captura e do assassinato da personagem é um Gregório de Matos perplexo

Não dava para perceber o que havia sido, mas em poucos segundos percebi do que se tratava, ao que meus pensamentos se negavam a acreditar naquilo que os olhos viam. As pernas bambas, lentamente, caíam ao se negar a ficar em pé. À medida que desfalecia, percebia que a matéria caída tinha sido a cabeça de Maribonda que havia sido atingida por um objeto de aço e muito cortante: atingira ao pescoço da mulher que teve o corpo separado da cabeça. Esta caiu há alguns metros atrás e o corpo conseguiu alcançar mais uns cinco metros antes de cair de vez à minha frente (PÁDUA, 2012, p. 40).

A violência com a qual se deu a morte da personagem é uma reação direta daqueles que não suportavam a transgressão de Maribonda, “a negra que ameaçou o sistema patriarcal, heterossexual e falocêntrico daquele lugar bastante desenvolvido” (PÁDUA, 2012, p. 43).

A partir dos dois casos apresentados e que compõem a narrativa do romance de Pádua, podemos observar que a violência em relação ao gênero está presente na sociedade desde seus tempos mais remotos. Essa violência histórica parte de um pressuposto que as transgressões de minorias como negros, mulheres e homossexuais deveriam ser punidas pelo sistema patriarcal ou pelos colonizadores, o que nos leva a concepção de colonialidade de gênero, termo criado pela socióloga e ativista feminina argentina María Lugones em *Colonialidad y Género* (2008) onde a autora apresenta três tipos de colonialidades: a do poder, a do saber e a do ser, para elaborar a ideia de colonialidade de gênero.

Lugones investiga no texto a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade na tentativa de entender a indiferença dos homens em relação às violências que mulheres de cor sofrem. Essas mulheres são vítimas da colonialidade do poder e da colonialidade de gênero. A socióloga quer entender como esses homens que também são vítimas da dominação racial e da colonialidade de poder podem ser indiferentes à violência contra a mulher por parte do Estado e do patriarcado branco.

Lugones irá afirmar no texto que existem barreiras intransponíveis criadas pela indiferença em relação a violência sofrida pelas mulheres de cor e que apesar de hoje haver lutas de feministas de cor em torno da abordagem e revelação quanto às explorações violentas, elas não são suficientes para fazer com que os homens de cor, que também são vítimas, percebam que de certa forma acabam sendo cúmplices e/ou colaboradores na efetivação da dominação violenta das mulheres de cor. Nesse sentido, podemos refletir sobre o caso de negra Maribonda na obra de Pádua, perseguida por uma multidão que queria punir sua transgressão. Multidão essa composta também por homens negros. Maribonda era condenada, nesse contexto, por três motivos: por ser negra, por ser mulher e por ser lésbica. Condições que, ao olhar do colonizador, a faziam algo que inferior, subalterno.

A autora ainda em seu texto explica que “mulheres” enquanto gênero, não é um termo definido pela biologia. A associação colonial entre anatomia e gênero é parte da oposição binária e hierárquica. O surgimento de mulher como uma categoria reconhecível, definida anatomicamente e subordinada ao homem em todo tipo de situação, é resultado da imposição de um estado colonial patriarcal. E para essas mulheres, a colonização foi um processo duplo de inferiorização racial e subordinação de gênero. A autora afirma que uma das primeiras conquistas do estado colonial foi a criação de tal categoria, “mulheres”. Mesmo assim, as fêmeas “não-brancas” eram consideradas animais “sem-gênero” (LUGONES, 2008), sendo subordinadas e destituídas de poder

Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género»²³, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad (LUGONES, 2008, p. 94).

Segundo Lugones, as fêmeas racializadas como seres inferiores foram transformadas de animais a diferentes versões de mulher, “en tantas versiones de ‘mujer’ como fueron necesarias para los procesos del capitalismo eurocentrado global.” (LUGONES, 2008, p. 94). Ao ler o texto de Lugones e suas considerações sobre o olhar do colono em relação às mulheres negras, vai se evidenciando que a violência de gênero, de raça e de orientação sexual partiu de um processo de colonização do ser, tido como marginalizado, como inferior e que permanece ainda nos dias atuais, pois ainda existe o discurso que segrega o que estamos chamando aqui, às luzes de Butler e Hutcheon, de sujeitos *queers* e ex-cêntricos. Os séculos se passaram, mas o preconceito e a violência permanecem muito presentes.

Nesse sentido, existiu um processo de inferiorização e objetificação das minorias que sofreram a violência do colonizador e do patriarcado, processo esse que ainda se faz presente na sociedade atual. Em vários momentos da obra de Pádua, temos situações em que as personagens sofrem com a colonialidade e a violência daqueles que não aceitam as suas “transgressões”, suas identidades de raça e de gênero.

Desta forma, o romance de Pádua cumpre com a problematização do passado que Hutcheon afirma ser a tônica do romance metafictional historiográfico, uma vez que apresenta a relação de suas personagens fictícias com personagens históricas para problematizar a violência contra os sujeitos *queers* no cenário de Brasil colonial, sem medo de ser anacrônico em relação ao termo, tendo em vista que ele é contemporâneo, mas sabendo que os sujeitos considerados

“estranhos” ou “excêntricos” para os padrões sociais pré-estabelecidos sempre existiram, e que é preciso pensar como foram tratados pela sociedade no passado, para entendermos como ainda são tratados nos dias atuais. Esta é a função do estudo de gênero, a função da metaficção historiográfica e a função de quem se propõe a problematizar a história, indo além do que ela nos é apresentada em textos higienizados, sendo os literários, sendo os didáticos.

Considerações finais

Como vimos, a violência de gênero é histórica e está ligada ao que Lugones entende como colonialidade de gênero, onde as minorias são vistas como sujeitos subalternos ao padrão branco, patriarcal, heteronormativo e binário, que vê como *queers* ou *ex-cêntricos*, nos termos de Butler e Hutcheon, esses sujeitos que transgridem o modelo pré-estabelecido pela sociedade através de seus costumes e crenças, independente do período histórico em tela, uma vez que passados séculos desde as inquisições da Santa Igreja na colônia até os dias atuais, a violência de gênero ainda é uma dura realidade que vitima mulheres e homossexuais no Brasil.

Segundo dados levantados pelo Grupo Gay da Bahia, divulgados no dia 14 de maio de 2021, ocorreram 237 mortes violentas de sujeitos gays em 2020 no Brasil. Foram 224 homicídios e 13 suicídios. Já de acordo com a Rede de Observatório de Segurança em pesquisa denominada “A Dor e a Luta: Números do Feminicídio”, apontam que pelo menos cinco mulheres foram assassinadas ou vítimas de violência por dia em 2020. Esses dados só corroboram com a afirmação de Hutcheon em relação à necessidade de problematizar o passado para se entender o presente. Fica a esperança de que a violência de gênero um dia seja um triste fato do passado, registrada apenas nos livros históricos ou literários.

Referências

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgredoras. Una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria editorial, 2002.

BUTTURI JUNIOR, Atilio. **Os discursos sobre a homossexualidade brasileira no período colonial**. Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 35, n. 1, p. 143-152, Apr.-June, 2013.

DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do Corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro, RJ: José Olímpio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres: As vozes do silêncio**. In: FREITAS, Marcos César (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 3 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2000.

GARCIA, Paulo César; MIRANDA, Olinson Coutinho. **A teoria Queer como representação da cultura de uma minoria**. Comunicação III EbeCult encontro Baiano de Estudos em Cultura, UFRB, 2012.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JUCÁ, Julianne. Por dia cinco mulheres foram vítimas de feminicídio em 2020, aponta estudo. **CNN Brasil**. São Paulo. 04/03/2021 às 16:15. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/por-dia-cinco-mulheres-foram-vitimas-de-feminicidio-em-2020>, consultado em 27 de agosto de 2021.

LIMA, Sérgio. Relatório registra 237 mortes violentas de pessoas LGBTQs no Brasil em 2020. **Poder360**. Brasília. 16.mai.2021 (domingo) - 15h23. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/relatorio-registra-237-mortes-violentas-de-pessoas-lgbts-no-brasil-em-2020/>, consultado em 27 de agosto de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas [en línea]. 2001, 9(2), 541-553. ISSN: 0104-026X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38109212>, consultado em: 29 de agosto de 2021.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n.9, 73-101, julio-diciembre 2008.

PÁDUA, Antonio de. **Tal Brasil, queer romance: romance da (s) história (s) dos afetos ou história (s) do (s) romance (s) dos afetos**. São Paulo: Scortecci, 2012.

PEIXOTO, Valdenízia bento. **Violência contra LGBTQs no Brasil: a construção sócio-histórica da abjeção dos corpos**. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social.

SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, Qual romance? Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.



UMA ANÁLISE DE *RÚTILO NADA* SOB A PERSPECTIVA QUEER¹

AN ANALYSIS OF *RÚTILO NADA* FROM THE QUEER PERSPECTIVE

Rita de Kássia de Aquino Gomes²
Rosanne Bezerra de Araújo³

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar a condição relacional dos personagens Lucius e Lucas, em *Rútilo Nada* (1993), a partir da teoria queer. Apoiando-nos em autores como Judith Butler (2003), Eve Sedgwick (2007) e Richard Miskolci (2012), o estudo refletirá sobre importantes questões, como o regime de heteronormatividade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória no qual os personagens de Hilda Hilst estão inseridos, analisando ainda a trajetória da relação em questão, bem como o seu desfecho, sob o viés dos estudos queer.

Palavras-chave: Teoria queer. *Rútilo nada*. Hilda Hilst.

Abstract: The aim of this work is to investigate the relational condition of the characters Lucius and Lucas, in *Rútilo Nada* (1993), from the queer theory point of view. Based on authors such as Judith Butler (2003), Eve Sedgwick (2007) and Richard Miskolci (2012), the study will reflect on important issues, such as the heteronormativity, heterosexism, and compulsory heterosexuality regime in which Hilda Hilst's characters are inserted, also analyzing the trajectory of their relationship, as well as its outcome, under the light of queer studies.

Keywords: Queer theory. *Rútilo nada*. Hilda Hilst.

¹ Artigo recebido em 13 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 27 de setembro de 2021.

² Doutoranda na linha de Literatura Comparada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. Email: kassia.gomes.063@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-4778>.

³ Professora Associada do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas na UFRN, atuando no Curso de Letras-Inglês e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da mesma universidade. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Email: rosanne.araujo@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4308-3881>.

Introdução

A categoria da anormalidade é assunto de discussão em áreas diversas, desde a Medicina, Psicologia, Filosofia, até a Antropologia e Ciências Sociais. Em 1943, por exemplo, Georges Canguilhem publica seu importante livro, *O normal e o patológico*, no qual reflete sobre as distinções entre anomalia, patologia e ser doente.

Em 1975, há a publicação de um curso ministrado por Michel Foucault no Collège de France, *Os anormais*. Nele, Foucault apresenta figuras históricas que representaram “o anormal” em diferentes momentos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Nos anos de 1980, porém, é quando surge uma teoria cuja crítica se centra no caráter normatizador da sociedade, que lança o estigma da anormalidade àqueles que não se encaixam ou correspondem às suas políticas reguladoras: a teoria queer. Essa abordagem teórica surge na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, em resposta à falta de ação coletiva durante a crise de Aids enfrentada pelo país. Segundo Richard Miskolci (2012), sua problemática é a da abjeção, e ela torna visível as injustiças e violências implicadas na demanda do cumprimento de normas e convenções culturais, envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais”.

Trabalharemos aqui com a temática da homossexualidade e faz-se necessário frisar que esta é apenas uma das muitas situadas no escopo da teoria queer, já que esta lida com os corpos que não se encaixam e, por isso, são rechaçados pelo estigma. Lizandro Calegari (2016), tomando como critério básico a transgressão aos princípios do heterossexismo compulsório, identifica algumas obras como que integrando a tradição da literatura de temática homoerótica em diferentes épocas. Segundo ele, tal tradição seria constituída por obras que surgiriam já no século XIX, como *O Ateneu* (1888), *O Cortiço* (1890) e *Bom Crioulo* (1895), obras do século XX, como *Grande Sertão: Veredas* (1956) e as obras de Caio Fernando Abreu, e também por autores contemporâneos do século XXI, que tratariam do tema com uma linguagem mais direta, como é o caso de Aretusa Von, autora de *Triunfo dos Pelos* (2000).

Entretanto, ainda em 1994, Hilda Hilst, escritora nascida em Jaú, São Paulo, ganha o prêmio Jabuti por seu *Rútilo Nada* (1993), obra que, em uma abordagem transgressora, narra a história de dois homens que se envolvem, apaixonam-se e têm suas vidas desgraçadas por esse relacionamento. Hilst ficou conhecida pelos temas controversos e linguagem licenciosa de seus livros e é incluída por Arturo Gouveia (2010) no rol de escritores que retratam a coisificação das pessoas no século XX, revelada através da técnica narrativa do fluxo da consciência, que expõe as turbulências interiores dos personagens sem a verbalização tradicional por parte do narrador – o que resulta em uma minimização da ação e ampliação de formas escriturais mais caóticas.

O presente trabalho tem como objetivo analisar *Rútilo Nada* (1993) sob a perspectiva da teoria queer, observando como os protagonistas do conto de Hilst quebram o pacto com os dispositivos reguladores da matriz heterossexual, desestabilizando as categorias de gênero e sendo relegados a um lugar de objeção.

No tocante à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Inicialmente, veremos, a partir da análise de trechos específicos da obra, como os conceitos de heterossexismo, heteronormatividade e heterossexualidade compulsória se encaixam no meio social do qual os personagens Lucius e Lucas fazem parte. A heterossexualidade é tomada como verdade absoluta quando da sexualidade dos sujeitos da trama? O modelo binário pautado no masculino e feminino permeia as relações amorosas e sexuais na narrativa? O regime heterossexual é imposto aos personagens?

Num segundo momento, refletiremos a respeito da categoria do abjeto, verificando de que maneira os protagonistas de *Rútilo Nada*, ao desviarem da norma sexual vigente, são relegados à abjeção. Que tipo de tratamento social é dispensado aos dois homens quando o vínculo que têm um com o outro se anuncia? Relacionaremos ainda as questões trazidas no livro de Hilst com as noções que atravessam o armário enquanto dispositivo da vida de pessoas gays, refletindo sobre as tensões que emergem da decisão de tornar aberta a sexualidade diante dos prejuízos que acometem não só elas, mas as pessoas que fazem parte de seu convívio.

Finalmente, discutiremos como *Rútilo Nada* toca em uma questão crucial da teoria queer, a desestabilização das categorias pautadas na matriz heterossexual, observando ainda como a narrativa dos personagens contribui para a contestação do caráter naturalizante do sexo e do gênero. Para fins de aporte teórico faremos uso dos estudos de Richard Miskolci (2012), Judith Butler (2003), Eve Sedgwick (2007) e Berenice Bento (2015).

O truísmo da heterossexualidade

Rútilo Nada, escrito em 1993, é narrado, em primeira pessoa, pelo personagem Lucius, por meio do fluxo da consciência – técnica que provoca a quebra da unidade temporal – numa mistura constante entre passado e presente. A narrativa começa *in media res*, com Lucius em desespero sobre o caixão de Lucas, um garoto de 20 anos, que descobrimos ser namorado de sua filha e também seu amante. Os dois homens se apaixonaram e mantiveram um caso em segredo, até que o pai de Lucius – um banqueiro direitista e conservador – desconfia dos dois e contrata capangas para que Lucas seja surrado e violentado. O rapaz vem a cometer suicídio logo depois. Temos, portanto, como temática principal do conto a relação amorosa entre dois homens.

Richard Miskolci (2012) traz a diferenciação entre três conceitos importantes que perpassam o meio social no qual vivemos e que serão relevantes para a discussão de *Rútilo Nada* (1993) aqui apresentada. O primeiro deles é o de heterossexismo. Este seria a pressuposição de que todos são ou deveriam ser heterossexuais. Na narrativa de Hilda Hilst, todo conflito se dá pelo fato de a heterossexualidade ser considerada um axioma, e Hilst insere isso até mesmo em pequenos detalhes.

Um exemplo é quando Lucius – ao ser retirado do velório em direção à rua, carregado sem forças e em exasperação – põe-se a gritar o nome de Lucas. As pessoas que assistem à cena do lado de fora da rua inferem: “ah, era o filho, é? Foi o filho dele que morreu?” (HILST, 2003, p. 89) Apesar da diferença de idade, Lucius não era um senhor para ser tomado tão somente como pai, mas um homem de apenas 35 anos. Essas pessoas, como possibilidade outra, talvez pudessem inferir que se tratasse de um amigo, um irmão, pois um homem interpelando dessa forma um outro nome masculino não poderia ser o caso de uma relação passional. Homens não têm namorados ou amantes do mesmo sexo, já que são heterossexuais.

O segundo conceito que Miskolci (2012) distingue dentro da matriz heterossexual é o de heteronormatividade. O autor nos diz que esta é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Judith Butler (2003) nos diz que esse modelo permeia até as relações não heterossexuais. Um exemplo polêmico levantado por ela é o de quando a militância luta pela legalização do casamento homossexual. Butler questiona o porquê de os gays desejarem repetir o mesmo “formato” familiar imposto pela tradição patriarcal. Deveriam perceber que ao segui-lo terminam por reforçar a estrutura que os exclui. Por que, então, as pessoas gays dão poder às instituições de tal maneira que para além da legitimidade patrimonial, o que lhes garante certa segurança, elas também as colocam na posição de legitimar os seus afetos? Isso se daria por causa da ordem sexual sob a qual vivemos: a heteronormatividade.

Em *Rútilo* observamos tal ambivalência em vários momentos, quando mesmo ao falar da relação entre dois homens, o binarismo masculino e feminino, enquanto relação sexual, é posto. Em uma das falas do pai de Lucius temos:

[...] ou você imagina que ninguém sabia, crápula, canalha, tua sórdida ligação [...] aquele crapulazinha namorou minha neta para poder ficar perto de você. gosta de cu seu canalha? gosta de merda? Fez-se também de mulherzinha com o moço machão? ele só pode ter sido teu macho porque teve a decência de se dar um tiro na cabeça, mate-se também seu desgraçado mate-se (HILST, 2003, p. 87).

Em outro momento, quando os capangas mandados para dar a surra em Lucas o violam sexualmente, um deles diz: “começa chupando a minha pica enquanto o meu amigo te usa feito dona” (HILST, 2003, p. 97). Percebemos aqui que, mesmo ao se tratar da relação entre duas pessoas do mesmo sexo, o modelo heteronormativo persiste e tende-se a querer que uma delas faça as vezes do papel da mulher na relação enquanto a outra atende ao papel do homem. Geralmente, aqueles ligados ao papel feminino são os assujeitados e submissos, enquanto os que aderem à masculinidade imperam na virilidade e poder.

Miskolci (2012) traz finalmente o conceito de heterossexualidade compulsória, que seria a imposição, como modelo, dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Nós saímos, portanto, do campo da pressuposição do heterossexismo, ou seja, todos são heterossexuais, para o âmbito do dever, obrigação: todos têm que ser heterossexuais.

Ora, em *Rútilo Nada* (1993) o conflito é gerado quando o pai de Lucius vem a desconfiar do seu envolvimento com Lucas e o confronto violentamente, pois não concebe que o filho saia da ordem estabelecida. O próprio imperativo irreduzível que lança ao filho para que siga o exemplo do amante e se mate denota essa impossibilidade de se viver fora do que é normatizado: se não se adequa à ordem vigente, ponha um fim a si mesmo. Isso nos leva a discutir esse lugar, ou não-lugar, de rechaço do qual trata a teoria queer: a abjeção.

O rutilante abjeto

Butler (2003) afirma que o meio social demanda uma correspondência entre sexo-gênero-desejo e prática sexual, que convergiria para sujeitos de identidades coerentes. Aqueles corpos que quebram ou desestabilizam essa coerência são rebaixados à categoria do intolerável, do abjeto. Estes corpos têm sua humanidade posta em xeque e sua materialidade vista como nulidade dentro da matriz cultural. A partir daí, podemos enxergar as forças autoritárias e preconceituosas que Miskolci (2012) diz produzirem as experiências de abjeção, vergonha e estigma. Para ele, em termos sociais, a abjeção “constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

Em uma de suas descrições, ao ser retirado do velório e arrastado para a calçada, Lucius relata:

[...] estou caindo e ao meu redor as caras pétreas, quem são? amigos? minha filha adolescente? meu pai? teus jovens amigos? Caras graníticas, ódio mudo e vergonha, palavras que vêm de longe, evanescentes, mas tão nítidas como fulgentes estiletos, palavras de supostos éticos Humanos:

Constrangedor Louco Demente
Absurdo Intolerável [...] (HILST, 2003, p. 86)

Podemos ver o lugar de desprezo designado a Lucius a partir de então. Na mesma cena, o personagem por vezes também chega a mencionar escarros lançados em sua direção. É interessante atentar para o “Humanos” grafado com “H”, em caixa alta. Ele nos remete a uma certa autoridade, oriunda também do peso do adjetivo que lhe é atribuído. Uma vez éticos, os tais Humanos são, assim, pessoas com postura exemplar, baseada nos valores de uma moral determinante de um meio comandado por uma matriz heterossexual. O Humanos, com h maiúsculo, também nos remete sonoramente ao dito presente no imaginário popular “Homem com h maiúsculo”. Não seria inoportuno considerar que tal deixa sonora poderia apontar para a imagem de Lucius, descoberto como homem gay, sendo escorraçado por um meio masculino, por ter renunciado ao que eles acreditam ser a masculinidade.

Mary Douglas, em 1966, escreve um importante livro para a antropologia chamado *Pureza e Perigo: Ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Aqui ela desenvolve um estudo a partir das noções de pureza e impureza e dos rituais de purificações de algumas culturas para refletir sobre a visão de ordem social. Douglas observa como socialmente impõe-se um padrão de organização ambiente e como questões relacionadas à sujeira, limpeza e higiene se articulam com rituais de coesão do corpo físico e a política. Miskolci (2012) interpreta o estudo de Mary Douglas a partir do viés da abjeção, enfatizando como a antropóloga demonstra que aqueles que são considerados impuros, incorretos, ou, nos termos atuais, anormais tendem a extirpar a impureza de si, geralmente de maneiras dolorosas.

Após ser surrado e violentado pelos capangas do pai de Lucius, despido e humilhado, como foi deixado, Lucas escreve uma longa carta de despedida a Lucius e decide extirpar de si a “impureza” apontada e, naquele momento, marcada como violência em seu corpo, retirando a própria vida: “Antes da sombra, Lucius, quero dizer da dor de não ter sido igual a todos.” (HILST, 2003, p. 98).

É relevante atentarmo-nos para como a ideia de impureza, abjeção e nojo perpetrada pela cultura sobre aqueles que tensionam ou desobedecem a estrutura normatizadora atravessa também esses sujeitos. Por vezes, a palavra nojo é proferida no conto pelos dois protagonistas para descrever aquilo que sentiram ao perceberem que estavam se envolvendo com alguém do mesmo sexo. O nojo seria um sintoma da cultura introjetada no sujeito agindo como censora.

Entretanto, Freud nos mostra em seus *Três Ensaio Sobre a Sexualidade* (1905), com seu conceito de *trieb*, como a pulsão, cujo único objetivo é a satisfação, supera nojo, moral e vergonha. O prazer da pulsão sexual está em usar

sua força para suplantar o nojo (p. 144), rivalizando, assim, com a estrutura egóico-cultural. No conto, ao descrever a primeira vez que se viu fazendo sexo oral em Lucas, Lucius diz: “Viscoso. Cintilante. Pela primeira vez o meu olhar encontrava a junção do nojo e da beleza” (HILST, 2003, p. 96). Já Lucas, em sua carta deixada para Lucius, declara:

Quando nos beijamos naquela antiquíssima tarde, a consciência de estar beijando um homem foi quase intolerável, mas foi também um sol se adentrando na boca, e na luz azulada desse sol havia uma friez [sic] de água de fonte, uma diminuta entre as rochas, e beijei tua boca como qualquer homem beijaria a boca do riso, da volúpia, depois de anos de inocência e austeridade (HILST, 2003, p. 99).

Também esse trecho, com a metáfora do sol usada por Hilda, reforça o paradoxo que se estabelece constantemente no conto a partir da alusão à ideia de luz. A palavra *rútilo*, do título, vem de brilho, cintilação, luzente, no entanto é imediatamente seguida do substantivo “nada”. Já os nomes dos personagens, Lucius e Lucas, derivam do latim e ambos significam “iluminado” ou “aquele que tem luz”. Os protagonistas, porém, acabam rechaçados à abjeção e tornando-se intoleráveis por viverem uma sexualidade não condizente com as normas da ordem heteronormativa. Tende-se a se apagar a luz que incomoda.

O armário, o binarismo naturalizante e a desestabilização das categorias

Para Eve Sedgwick (2007) todos os prejuízos em torno da sexualidade de uma pessoa gay, em um meio dominado pela heteronormatividade, é o que faz com que esta esteja calculando e recalculando constantemente a sua relação com o armário. A autora define o armário como sendo uma metáfora controversa sobre um regime contraditório de privacidade e revelações, público e privado, e tem atuado como dispositivo regulador de lésbicas e gays.

Em seu livro *A epistemologia do armário*, Sedgwick (2007) correlaciona a homossexualidade com a história de Ester para mostrar que o armário é indicativo de homofobia de uma forma que não acontece em outros tipos de opressões. As opressões fundadas em gênero, idade, raça, possuem um estigma visível, já a opressão advinda da sexualidade seria mais parecida com as étnicas/culturais/religiosas, pois o sujeito, nesses casos, teria ao menos certo controle sobre o conhecimento das outras pessoas em relação à sua pertença a determinado grupo, daí o paralelo com a história de Ester, ao sair do armário para seu marido enquanto judia, e o sujeito homossexual, ao sair do armário enquanto pessoa gay.

No entanto, a autora atenta para o fato de que, diferente de Ester – que não temia que a sua identidade judia pudesse prejudicar de alguma forma o seu

marido caso ele descobrisse, uma vez que apenas ela e o seu povo morreriam, mas nada aconteceria com ele –, as pessoas homossexuais não temem apenas por si, mas também por aqueles a quem amam. Quando elas saem do armário, suas famílias se veem também com suas reputações ameaçadas, e a violência que recai sobre quem se assume, respinga naqueles que convivem em seu entorno. Por isso não é incomum, diz Sedgwick, que quando alguém homossexual saia do armário, sua família entre. Ela pontua que:

quando pessoas gays se assumem em uma sociedade homofóbica, talvez especialmente para os pais ou cônjuges, é com consciência de um potencial de sério prejuízo provavelmente nas duas direções. E por isso assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário, inclusive, de maneira turbulenta, com o armário do outro (SEDGWICK, 2007, p. 39).

No conto de Hilst, o pai de Lucius o acusa de arruinar a sua reputação: “anos de decência e de luta por água abaixo e eu um banqueiro, com que cara que você acha que eu vou aparecer diante de meus amigos, ou você imagina que ninguém sabia, crápula, canalha” (HILST, 2003, p. 87). Portanto, o problema não era somente Lucius estar se relacionando com um homem, mas o que todos pensariam a respeito disso quando este, até então, segredo fosse revelado, e o que isso acarretaria às pessoas ligadas a ele.

Grande parte das polêmicas em torno do armário são decorrentes da concepção naturalizada das identidades que permeiam os corpos. Para Berenice Bento (2015), ninguém nasce com aquilo que se atribui, de forma comportamental, ao gênero masculino e ao gênero feminino, mas cada sociedade elabora os padrões comportamentais para cada gênero:

Gênero talvez seja uma das categorias primeiras que são interiorizadas. Ninguém sabe precisar quando aprendeu que o fato de ter um pênis ou uma vagina seria o definidor do seu comportamento. A forma como a sociedade constrói e define o que é do gênero feminino e do gênero masculino é uma das primeiras verdades construídas e reproduzidas pela sociedade (BENTO, 2015, p. 52).

Berenice pontua que o “ser homem” ou “ser mulher” não se reduz aos caracteres sexuais, mas incluem um conjunto de elementos que são produzidos e compartilhados e que perpassam a moral e o comportamento. Estendendo ao gênero a fala que Durkheim (1989) faz sobre as categorias de tempo e espaço, a autora nos diz que como desempenham um papel preponderante na forma como compreendemos e apreendemos o mundo, as categorias estão de tal forma naturalizadas na sociedade que seu caráter histórico pode ser confundido como sendo imanente à natureza humana.

Judith Butler também parte da abordagem não naturalizante e vai além ao dizer que “talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2003, p. 30). Para Butler a identidade é performativamente constituída, podendo a performance se dar em qualquer corpo, o que sugere uma descontinuidade radical entre os corpos sexuais e os gêneros culturalmente constituídos.

A visão naturalizada da identidade de gênero pode ser percebida em praticamente todo o desenlace de *Rútilo Nada* (1993). Como vimos anteriormente, o pai de Lucius não apenas se contrapõe ao relacionamento do filho com Lucas, mas põe em xeque sua masculinidade a todo tempo, lançando em sua direção o que considera impróprios, ao atribuir ao filho expressões relacionadas ao gênero feminino. Porém, podemos vislumbrar, em alguns momentos do conto, passagens que vão ao encontro da desestabilização das categorias, defendida por Butler, e da discussão sobre o caráter não natural das identidades, ambos temas cruciais da teoria queer.

O narrador, em seu fluxo da consciência, anuncia: “Farpas pontudas emergindo do corpo dos conceitos. Antes o conceito redondo. Liso” (HILST, 2003, p. 87). Com o desenrolar da narração de Lucius, podemos perceber que o conceito referido é aquele concebido primariamente para designar o que seria um “homem” ou uma “mulher”. Diante de seu conflito frente ao desejo por alguém do mesmo sexo, Lucius passa a questionar a sua identidade, antes tida como natural. Ele ironiza dizendo “carne de Lucius antes era mansa e tépida, brioso corpo de antes tão educado respondendo rápido a qualquer afago, de mulheres *naturalmente*, ah sim, *naturalmente*, mulheres [...]” (HILST, 2003, p. 91 grifo nosso).

O narrador-personagem tende a obnubilar as fronteiras entre os gêneros, de forma a transitar em seu discurso entre um e outro, dando a ideia do gênero enquanto variável fluída e do caráter flexível do desejo:

Tua macia rouquidão. Igualzinha à macia rouquidão de uma sonhada mulher, só que não eras uma mulher, eras o meu eu pensado em muitos homens e em muitas mulheres, um ilógico de carne e seda, um conflito esculpido em harmonia, luz dorida sobre as ancas estreitas, o dorso deslizante e rijo, a nuca sumarenta, omoplatas lisas como a superfície esquecida de um grande lago nas alturas, docilidade e submissão de uma fêmea enfim subjugada, e aos poucos um macho novamente, altivo e austero, enfiando o sexo na minha boca (HILST, 2003, p. 96).

Percebemos pelo trecho acima que apesar da desestabilização e do deslocamento do gênero aludido no discurso de Lucius, *Rútilo Nada* (1993) permanece dentro da estrutura binária determinada pela matriz heterossexual. Inclusive, no âmbito das características atribuídas ao que corresponderia a masculino e

feminino, estando este último sempre relacionado à passividade, subserviência, à delicadeza e espírito dócil, enquanto aquele à altivez, autoridade e domínio. Ainda assim, o livro provoca as noções comuns ligadas à masculinidade, além de mostrar a tendência de encarar o gênero pelo viés do sexuado, tendo os protagonistas um fim trágico e amargo por fugirem dessa predeterminação e desestabilizarem as normas relacionais padrões.

Considerações finais

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do questionamento central feito a respeito de como os personagens Lucius e Lucas, da narrativa *Rútilo Nada* (1993), da escritora Hilda Hilst, quebram o pacto com os dispositivos reguladores da matriz heterossexual, sendo a teoria queer aqui utilizada como categoria de análise.

No decurso do trabalho, verificamos que três conceitos primordiais dentro dos estudos queer permeiam o meio social no qual os protagonistas estão inseridos. O primeiro deles é o heterossexismo, e o encontramos nas constantes pressuposições acerca da sexualidade dos personagens, tomando a heterossexualidade por verdade absoluta e obviedade lógica. O segundo, trata-se da heteronormatividade, que se faz presente no livro enquanto modelo, inclusive, quando se faz menção à relação entre duas pessoas do mesmo sexo, estando o binário “homem” e “mulher” como formato de referência. Por fim, a heterossexualidade compulsória mostra-se como principal desencadeador do conflito no conto, uma vez que é a imposição da ordem heterossexual que impede que os personagens permaneçam juntos e acarreta seus finais trágicos. A explanação clara e direta que Richard Miskolci (2012) faz desses conceitos foi de grande utilidade para esta primeira seção.

Vimos logo depois, ainda a partir de Miskolci, mas também de Judith Butler (2003), como por desviarem da norma, ao se envolverem com uma pessoa do mesmo sexo, Lucas e Lucius são relegados a um lugar de abjeção, uma vez que sexo e gênero, em seus casos, não correspondem ao desejo e à prática sexual da forma que a sociedade heteronormativa determina como coerente. Os dois são então reduzidos a uma posição de desprezo, repugnância e de ameaça à estrutura normatizadora.

Posteriormente, relacionamos a narrativa de Hilst às tensões e conflitos que circunscrevem o dispositivo do armário, abordado na obra de Eve Sedgwick (2007), observando como a permanência no armário muitas vezes se impõe às pessoas *gays*, pois estas têm consciência de que além de afetar as suas vidas, publicizar sua sexualidade também afeta diretamente aqueles de seu convívio

próximo e familiar. Demos como exemplo a ira do pai de Lucius por ter a sua reputação de banqueiro respeitado posta em risco ao descobrirem que seu filho tem uma relação homossexual.

Por fim, observou-se que em todo o conto as questões de gênero são tratadas pelos personagens de forma naturalizada e naturalizante, reduzindo-se o “ser homem” e o “ser mulher” aos caracteres sexuais, limitando a identidade de gênero ao binarismo masculino e feminino, vinculado a características socialmente determinadas pela matriz heterossexual patriarcal. Portanto, ser homens e se atraírem só por mulheres é o que se espera dos protagonistas de *Rútilo*, ao passo que isso não acontece, passam, a partir daí, a terem suas masculinidades questionadas e ironizadas. Apesar do binarismo no qual a narrativa é calcada, percebe-se nuances que evidenciam uma desestabilização dessas categorias. Por meio da ótica de Lucius, vislumbra-se o seu referir-se a si mesmo e ao seu parceiro como que transitando de um gênero a outro de forma fluida, o que corrobora com o pensamento defendido por Butler (2003), para quem o gênero não é fixo, mas sim variável e performativo.

Com todo o exposto, concluímos que a trajetória de Lucius e Lucas, em *Rútilo Nada* (1993), pode ser analisada partindo-se da teoria queer ao mostrar como questões cruciais a esse ramo de estudos estão presentes na narrativa, sendo esta um excelente instrumento de reflexão sobre o abjeto, os conflitos oriundos da relação com o armário, a desestabilização do gênero e o binarismo imposto pela heteronormatividade.

Referências

- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas**. Natal: EDUFRN, 2015.
- CALEGARI, Lizandro Carlos. A perspectiva queer na literatura brasileira: Aretusa Von e o “Triunfo dos pelos”. In: **Revista Literatura em Debate**, v. 10, n. 18, p. 73-87, ago. 2016.
- CAMINHA, Adolfo. **Bom Crioulo**. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo: Ensaio sobre as noções de poluição e tabu**. Trad.

- Sónia Pereira da Silva. Lisboa: Edições 70 (col. Perspectivas do Homem, n.º 39), s.d.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GOUVEIA, Arturo. **Escritos Adornianos**. João Pessoa: Ideia, 2010.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001
- HILST, Hilda. Rútilo nada. In: HILST, Hilda. **Rútilos**. São Paulo: Globo, 2003. p. 79-103.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Trad. Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan. jun., 2007.
- VON, Aretusa. Triunfo dos pelos. In: VÁRIOS. **Triunfo dos pelos e outros contos GLS**. Pref. André Fischer; apres. João Silvério Trevisan. São Paulo: Summus, 2000. p. 15 -21.

TRADUÇÃO *QUEER*: VISIBILIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA¹

QUEER TRANSLATION: VISIBILITY AS A FORM OF RESISTANCE

Felipe Duarte Pinheiro²

Resumo: Partindo do pressuposto de que as traduções têm o potencial de reproduzir e/ou subverter ideologias normativas (VENUTI, [1998] 2019) e com base em teorias da Tradução *Queer* (LEWIS, 2010), a presente pesquisa faz uma análise comparativa das traduções espanhola e alemã do mangá *Houseki no kuni*, cujas personagens não tem um gênero especificado, focando em quais estratégias tradutórias foram empregadas para lidar com a não-binariedade das personagens, e se tais estratégias visibilizam essa característica de suas identidades ou acarretam em seu apagamento. A análise dos dados demonstrou que ambas as traduções optaram por utilizar linguagens de gênero neutro como forma de traduzir o texto para línguas gramaticalmente genericadas sem que um gênero fosse designado às personagens do mangá. Apesar de apresentarem divergências consideráveis na maneira como essas estratégias são apresentadas aos leitores em seus paratextos, ambas as edições são bem-sucedidas em visibilizar a não-binariedade das personagens.

Palavras chave: Tradução. Tradução *queer*. Gênero e Sexualidade. Não-binariedade.

Abstract: Assuming that translations have the potential to reproduce and/or subvert normative ideologies (VENUTI, [1998] 2019) and based on Queer Translation theories (LEWIS, 2010), this research makes a comparative analysis of the Spanish and German translations of the manga *Houseki no kuni*, whose characters do not have a specified gender, focusing on which translational strategies were employed to deal with the non-binarity of the characters, and whether such strategies make this feature of their identities visible or lead to its erasure. The analysis of the data shows that both translations chose to use gender-neutral languages as a way to translate the text into grammatically gendered languages without assigning a gender to the characters in the manga. Despite showing considerable divergences in the way these strategies are presented to the readers in their paratexts, both editions are successful in making visible the non-binarity of the characters.

Keywords: Translation. Queer translation. Gender and sexuality. Non-binarity.

¹ Artigo recebido em 14 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Mestre em Estudos da Linguagem (PUC-Rio) e doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: felipe.duartepinheiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2491-2576>.

Introdução

O presente trabalho é composto tanto de um recorte de minha dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2021 quanto de seu desdobramento em uma tese de doutorado que desenvolvo atualmente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Puc-Rio. Ele parte do pressuposto de que a tradução pode ser tanto uma forma de reproduzir ideologias hegemônicas quanto uma forma de resistir a elas. Nele eu analiso as traduções espanhola e alemã do mangá *Houseki no kuni*, buscando aferir quais foram as estratégias tradutórias empregadas para lidar com a não-binariedade de gênero das personagens, e se tais estratégias visibilizam essa característica de suas identidades ou acarretam em seu apagamento.

Houseki no Kuni é uma série em mangá escrita e ilustrada por Haruko Ichikawa. A obra se passa em um mundo pós-apocalíptico onde, após uma série de desastres naturais, os seres humanos deixaram de existir e o território habitável do planeta foi reduzido a uma pequena ilha. Após milhares de anos, essa ilha passou a ser povoada por formas de vida minerais antropomórficas e imortais, que são acolhidas pelo *sensei* Kongo desde o nascimento. Essas gemas encontram-se em conflito com os lunários, que, como o nome sugere, habitam as luas que orbitam o planeta e descem periodicamente para tentar raptá-las, supostamente pelo seu valor como decoração. A estória acompanha o desenvolvimento da protagonista Fosfofilita que, após ter a tarefa de compilar uma enciclopédia de história natural lhe atribuída pelo Kongo, procura a ajuda de Cinabarita e toma ciência de seu isolamento autoimposto devido a sua condição que impede o contato com outras pessoas. Após prometer encontrar-lhe um propósito, Fosfofilita parte em uma busca que abalará suas convicções e fará com que questione a real natureza do *sensei* e sua conexão com os lunários.

O mangá de Ichikawa destaca-se pela forma como sua autora aborda a questão do gênero: as gemas que compõem o núcleo principal de personagens não têm um gênero especificado, não sendo, dessa forma, nem homens nem mulheres³. Essa característica é bastante evidente na maneira como a autora opta por desenhar os seus corpos: todas as personagens apresentam as mesmas dimensões corporais, variando apenas em seus rostos, cabelos e nas roupas que vestem. Além disso, são desenhadas com torsos que apresentam características ideologicamente associadas com o masculino, porém, suas pernas, cintura e

³ Por não serem exatamente humanas, e pelo fato de estarem inseridas em uma sociedade na qual não há um conceito de gênero, tanto as personagens quanto as situações nas quais estão inseridas não são exatamente representativas do que são pessoas que se identificam como não-binárias e suas vivências em uma sociedade que as marginaliza. Entretanto, na presente pesquisa, irei me referir às gemas como não-binárias pois a sua presença na obra tem o potencial de desestabilizar a matriz cis-heteronormativa da mesma maneira que o fazem pessoas que se identificam como não-binárias e os obstáculos presentes na tradução do mangá *Houseki no kuni* compartilha de muitos dos desafios que essas pessoas enfrentam no uso da linguagem, podendo servir para iluminar tais questões e demonstrar a necessidade de se pensar em formas de uso da linguagem que sejam mais inclusivas.

quadris apresentam características ideologicamente associadas ao feminino. Isso causa um efeito de androginia interessante no qual uma dada personagem pode apresentar uma aparência mais “masculina” em uma determinada vinheta e assumir uma aparência mais “feminina” em outra. No entanto, algumas das personagens conformam-se às convenções geralmente associadas às personagens femininas de mangás, entre eles: olhos grandes, com formato arredondado e íris também grandes (BRENNER, 2007). O que faz com que seja favorecida a sua leitura como femininas, conforme veremos em maiores detalhes mais adiante.

Devido a esses fatores, o mangá *Houseki no kuni* é particularmente relevante para se pensar na necessidade de traduções que ofereçam formas de visibilizar conteúdos LGBTQAI+ em obras, pois, mesmo quando não são diretamente censurados na tradução, tais conteúdos ainda podem ser facilmente apagados no ato de leitura.

Fundamentação teórica

Para se pensar essa ideia da tradução como uma forma de reproduzir e/ou resistir a ideologias dominantes, faço uso do trabalho de Lawrence Venuti e os seus conceitos de tradução domesticadora e tradução estrangeirizadora. Esses dois conceitos foram inicialmente delineados por Friedrich Schleiermacher e basicamente significam que o tradutor pode escolher adotar uma estratégia de tradução que adeque o texto fonte às convenções poéticas e às normas de linguagem dominantes na cultura meta, ou adotar uma estratégia que enfatize o caráter estrangeiro do texto fonte. Venuti denomina essas duas estratégias domesticação e estrangeirização, respectivamente; porém, acrescenta a elas um caráter ideológico.

Segundo Venuti, traduções domesticadoras seriam o resultado de dois conceitos inter-relacionados: o conceito de *fluência* e o de *invisibilidade*. O primeiro deles diz respeito à maneira como textos traduzidos tendem a ser lidos e avaliados. A partir de uma análise dos cenários editoriais no Reino Unido e nos Estados Unidos, o autor constatou que textos traduzidos nesses países tendem a ser considerados aceitáveis quando sua leitura é fluente, isto é,

[...] quando a ausência de qualquer peculiaridade linguística ou estilística faz com que [o texto] pareça transparente, dando a impressão de que reflete a personalidade ou intenção do escritor estrangeiro, ou o sentido essencial do texto estrangeiro – a aparência, em outras palavras, de que a tradução não é de fato uma tradução, mas o “original”⁴ (VENUTI, [1995] 2008, p. 1)⁵.

⁴ Todas as traduções são minhas, a menos que indicado o contrário.

⁵ [...] when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign writer's personality or intention or the essential meaning of the foreign text – the appearance, in other words, that the translation is not in fact a translation, but the “original.”

Sua afirmação é corroborada por análises de diversas resenhas nas quais a fluência e a naturalidade são as principais características elogiadas nas traduções, e a sua ausência, o principal motivo de crítica. É também a partir dessas resenhas que Venuti determina as características responsáveis por produzir um texto fluente, sendo elas: ser escrita em um inglês moderno e padrão, que evite o uso de jargões, arcaísmos, ou palavras e fraseio estrangeiros, além de possuir uma sintaxe que corresponda a da língua de chegada. Ou seja, nesse tipo de tradução, prioriza-se a clareza e a legibilidade do texto.

Por sua vez, isso acarretaria no segundo conceito de Venuti, a invisibilidade. Para Venuti, o próprio tradutor procura mascarar o próprio trabalho, de modo que esse torne-se “invisível” e crie um efeito de transparência que causa a impressão de que o que se lê não é uma tradução. Em outras palavras: “a estratégia de fluência [...] busca apagar a intervenção do tradutor no texto traduzido e anula[r] a diferença linguística e cultural do texto estrangeiro” (MARTINS, 2010, p. 66).

Esse tipo de tradução envolve uma redução etnocêntrica do texto estrangeiro aos valores da cultura meta que tende a apagar as suas particularidades, de modo que a prática tradutória hegemônica seria marcada por uma ideologia de dominação que assimila o outro, apagando-o no processo. Isso leva Venuti a criticar duramente as traduções domesticadoras e propor a estrangeirização como alternativa.

A tradução estrangeirizadora consistiria em um movimento oposto ao da domesticação. Nas palavras de Venuti:

A estrangeirização evidencia as diferenças do texto estrangeiro, ainda que apenas perturbando os códigos culturais que prevalecem na língua meta. No seu esforço de agradar ao estrangeiro, essa prática tradutória precisa desagradar o doméstico, desviando o suficiente das normas nativas para criar uma experiência de leitura alheia – optando por traduzir um texto estrangeiro excluído pelos cânones literários, por exemplo, *ou utilizando um discurso marginal para traduzi-lo* (VENUTI, [1995] 2008, p. 15-16, grifos meus)⁶.

Nesse tipo de tradução, tanto a escolha dos textos que serão traduzidos quanto as estratégias tradutórias empregadas pelo tradutor têm como objetivo fazer com que o leitor da cultura meta esteja ciente de que está diante de um texto pertencente a uma cultura diferente e, sendo assim, possui diferenças linguísticas e culturais que lhes são inerentes. Para atingir tal objetivo, faz-se uso de um estilo de tradução não fluente, que cause estranhamento no leitor, de forma a ressaltar a presença do tradutor e a identidade estrangeira do texto. Todavia, Venuti ressalta

⁶ Foreignizing translation signifies the differences of the foreign text, yet only by disrupting the cultural codes that prevail in the translating language. In its effort to do right abroad, this translation practice must do wrong at home, deviating enough from native norms to stage an alien reading experience – choosing to translate a foreign text excluded by literary canons in the receiving culture, for instance, or using a marginal discourse to translate it.

que adotar a estratégia de estrangeirização não significa abandonar a fluência por completo pois “o tradutor estrangeirizador procura expandir o alcance das práticas tradutórias não para frustrar ou impedir a leitura [...], mas para criar novas condições de legibilidade” (VENUTI, [1995] 2008, p. 19).

Para Venuti, a prática de estrangeirização seria uma forma de escrita de resistência (FROTA, 2000) empregada pelo tradutor tanto contra a invisibilidade à qual está sujeito quanto contra o apagamento do outro em traduções promovido pela prática domesticadora hegemônica. Venuti considera que “[...] assimetrias, injustiças, relações de dominação e dependência existem em cada ato de tradução, em cada ato de colocar o traduzido a serviço da cultura tradutora” (VENUTI, [1998] 2019, p. 16). Então, caberia ao tradutor resistir a essas práticas.

Apesar de o foco de Venuti recair sobre os efeitos etnocêntricos de abordagens domesticadoras, suas consequências também podem ser observadas na tradução de textos nos quais estão presentes identidades LGBTQAI+. Conforme observa Elizabeth Sara Lewis (2010),

Mesmo quando o conteúdo homoerótico de textos queer não é abertamente censurado [...], ele é frequentemente perdido na tradução devido a problemas como o favorecimento de elementos e fraseio [cis-]heteronormativos em detrimento dos queer para melhorar a *fluência* ou uma simples falta de uma leitura cuidadosa causada por uma predisposição [cis-]heteronormativa (LEWIS, 2010, p. 3, grifo meu)⁷.

Logo, ao se deparar com um problema de tradução causado pela presença de um conteúdo LGBTQAI+ que o force a escolher entre mantê-lo ou comprometer a fluência do texto, dificilmente um tradutor escolherá a primeira opção. Isso, combinado ao fato de que esses elementos podem ser censurados por lei ou por influência de ideologias cis-heteronormativas apontado na citação acima, faz com que identidades LGBTQAI+ sejam facilmente apagadas em traduções.

Notando essa tendência em apagar identidades LGBTQAI+ em traduções, Lewis (2010) adota um viés da tradução como forma de resistência em seu artigo “‘This is My Girlfriend Linda’ Translating Queer Relationships in Film: a Case Study of the Subtitles for *Gia* and a Proposal for Developing the Field of Queer Translation Studies”. Através de um estudo de caso de diferentes legendas de uma cena do filme *Gia – Fama e Destruição*, Lewis busca demonstrar não apenas como essas identidades podem ser facilmente apagadas em traduções, mas também que tradutores precisam ser especialmente treinados, de forma a identificar a sua presença em textos e prevenir que sejam perdidas ou transformadas no ato da tradução, uma vez que

⁷ Even When the homoerotic content of queer texts is not downright censored [...], it is frequently lost in translation due to such problems as privileging of heteronormative elements or phrasing over queer ones to increase fluency, or a simple lack of a careful reading caused by a heteronormative bias.

[...] personagens na maioria dos textos, como as pessoas na vida cotidiana, são geralmente presumidas [cis-]heterossexuais até que se provem queer, e um tradutor desatento, inconsciente desse tipo de predisposição pessoal, pode, então, facilmente, apesar de não intencionalmente, transformar um elemento queer em um [cis-] heteronormativo (LEWIS, 2010, p. 3)⁸.

Isso se dá devido à existência do que Judith Butler ([1990] 2016) denominou “matriz heteronormativa”. De acordo com essa matriz, o sexo “biológico” de um indivíduo deve alinhar-se ao seu gênero, e esse indivíduo deve sentir atração sexual por pessoas do sexo e gênero opostos. Devido ao fato de a matriz cis-heteronormativa funcionar também como uma matriz de inteligibilidade a partir da qual interpretamos o mundo (LEWIS, 2017), isto é, adequar-se a ela é visto como a norma, enquanto não se adequar é visto como desviante, ao conhecermos alguém (ou nos depararmos com uma personagem nova em uma obra) presumimos que essa pessoa seja heterossexual e cisgênera até que nos seja comprovado o contrário.

Em relação à obra analisada na presente pesquisa especificamente, pode-se notar essa tendência em interpretar as personagens com base na matriz cis-heteronormativa no discurso sobre elas. A seleção de excertos a seguir é oriunda de um fórum de discussão no site myanimelist.com⁹ no qual se discutia os pronomes que deveriam ser utilizados para referir-se às gemas:

Ugh! Eu não aguento mais com o “ele” e “dele”. [...] Eu sei que elas não têm gênero. Mas qual é, pessoal, nós temos um personagem masculino (Sensei), as gemas parecem 100% femininas. E o fato de as roupas delas também serem assim deveria ser óbvio ou alguém acha que o Sensei é gay? Sensei é hetero, as roupas e vestidos de noiva deveriam ter feito sentido agora para as pessoas agora. Japonês usando o pronome de gênero não significa nada, é apenas uma escolha primária para personagens sem gênero e algumas ambíguas (Lairucrem, 28/11/2017)¹⁰.

Obviamente, todas elas têm atributos sexuais femininos. Elas não têm cérebro ou rins e todos nós as consideramos pessoas. Por quê? Porque elas se parecem com pessoas. Da mesma forma, elas não têm órgãos genitais nem seios, mas se parecem com mulheres, en-

⁸ [...] characters in most texts, like people in everyday life, are generally presumed to be heterossexual until proven queer, and an inattentive translator unaware of this kind of personal bias can thus easily, albeit unintentionally turn a queer elemento into a heteronormative one.

⁹ Disponível no link: <https://myanimelist.net/forum/?topicid=1687221>.

¹⁰ Ugh! I can't take this anymore with the “he”, “him” and “his” [...] I know they're genderless. But c'mon people, we have a male character (Sensei), the gems looks 100% females. And the fact that their clothes too are like that, should have been obvious or does one think Sensei is gay? Sensei is straight, the clothes and wedding dresses should have makes sense now for people now. Japanese using the gender pronoun means nothing, its just a primary choice for genderless characters and some ambiguous.

tão devemos fazer a mesma abstração e considerá-las do sexo feminino (mruize85, 28/11/2017)¹¹.

Elas parecem femininas para todos os efeitos, então referir-se a elas como tal faz mais sentido. As pessoas estão apenas tentando forçar políticas identitárias nisso (Saint_Nepunepu, 28/11/2017)¹².

Pessoalmente, todas elas simplesmente parecem femininas para mim, até a Bort ou a antarc etc. que as pessoas citam como masculinas. Eu provavelmente vou usar pronomes femininos sempre (Lanz, 28/11/2017)¹³.

É interessante notar que o debate se inicia com o descontentamento do autor do tópico de discussão com o uso de pronomes masculinos para se referir às personagens não pelo fato de isso eliminar a sua não-binariedade de gênero, mas pelo fato de acreditar que pronomes femininos deveriam ser utilizados porque “as gemas parecem 100% femininas”. Apesar de reconhecer que as personagens não têm gênero, a sua percepção delas como femininas é motivo suficiente para genericá-las. Esse sentimento é compartilhado por usuários que responderam ao autor, para os quais se as personagens parecem mulheres, “devemos [...] considerá-las do sexo feminino”, ou “referir-se a elas como tal faz mais sentido”. Pode-se notar as influências de ideologias cis-heteronormativa na argumentação utilizada para fundamentar o ponto de vista expressado nessas respostas, como as roupas das personagens, que são interpretadas como femininas, ou o que percebem como “atributos sexuais femininos” – apesar de não ficar muito claro quais seriam exatamente esses atributos, já que, como aponta o próprio autor dessa resposta, “as personagens não têm órgãos genitais nem seios”.

Tal leitura enviesada aponta para a nossa tendência de interpretar o gênero e a sexualidade dos indivíduos com base em concepções de masculinidade, feminilidade e heterossexualidade hegemônicas, como se houvesse uma única maneira de performar esses aspectos de nossas identidades.

Logo, Lewis (2010) argumenta em favor da necessidade de uma forma de tradução que dê visibilidade a pessoas LGBTQAI+ e as ajude em sua luta contra o poder subjugador da hegemonia cis-heteronormativa. Para isso, recorre às táticas tradutórias da tradução feminista, concentrando-se em três delas: a escrita de prefácios e notas de rodapé, a complementação e o *hijacking*. Na primei-

¹¹ Obviously all they have female sexual attributes. They don't have brains or kidneys and we all consider them people. Why? Because they look like people. Similarly, they don't have genitals nor breasts, but they look like women, so we must do the same abstraction and consider they females. It's about being consistent. If you call them according to what they really are, stones, you must call them 'it'. If you call call them according to what they look like, young women, you must call them "she" (or "he" in the case of sensei).

¹² They seem female for all intents and purposes, so referring to them as such makes the most sense. People are just trying to force SJW politics into this.

¹³ Personally all of them simply look female to me, even Bort or Antarc etc that people cite as masculine. I'll probably always use female pronouns myself.

ra, esses paratextos seriam utilizados para explicitar os conteúdos LGBTQAI+ da obra, assim como as estratégias utilizadas para lidar com eles.

A prática de complementação, por sua vez, diz respeito a um problema que afeta toda tradução: o fato de as diferenças entre as línguas, muitas vezes, dificultar que um determinado recurso utilizado no texto fonte (um trocadilho, ou termos ambíguos, por exemplo) seja mantido na tradução, de forma que o tradutor precisa intervir no texto para compensar pelas diferenças entre as línguas. Contudo, na Tradução *Queer*, além de servir para compensar pelas diferenças entre línguas e manter esses recursos, a complementação também serviria ao propósito de visibilizar os conteúdos LGBTQAI+ da obra e criticar ideologias e usos cis-heteronormativos da linguagem que podem contribuir para a marginalização de pessoas que não se adequam à matriz cis-heteronormativa. Nesse sentido, o emprego de uma linguagem inclusiva de algum tipo em traduções do mangá *Houseki no kuni* para línguas gramaticalmente generificadas pode ser considerado uma tática de complementação, pois esse tipo de linguagem não apenas visibiliza as identidades não-binárias das personagens, como também serve para expor e criticar a natureza binária do gênero gramatical.

Já na tática de *hijacking*, o tradutor apropria-se do texto e efetua mudanças de forma deliberada por motivos políticos, como substituir termos misóginos, racistas ou homofóbicos presentes no texto fonte por um mais politicamente correto na tradução. Um exemplo desse tipo de prática seria a substituição de termos como “*man*” por “pessoas” para referir-se aos seres humanos de forma genérica. Essa prática é bastante controversa pois resulta em textos que são frequentemente acusados de serem “infieis” ao texto fonte (FLOTOW, 1991). Além disso, se não vier acompanhada de um prefácio ou notas de tradução explicando as decisões tradutórias, corre-se o risco de apagar a imagem misógina ou LGBTfóbica de um determinado autor.

A Tradução *Queer*, conforme proposta por Lewis, busca explorar tanto as formas nas quais a tradução pode contribuir para reforçar a matriz cis-heteronormativa quanto seu potencial de subvertê-la. É seu papel abordar criticamente esses textos e se perguntar de que maneiras a tradução contribui para a construção de sujeitos marginalizados, de maneira que alternativas possam ser vislumbradas. Esse objetivo pode ser alcançado, entre outras possibilidades, ao voltar o seu olhar para traduções que apagam conteúdos LGBTQAI+, seja por censura ou descuido; traduções que inserem elementos LGBTfóbicos onde antes não havia nenhum; assim como traduções que optem por seguir no sentido oposto, adotando estratégias tradutórias que chamem a atenção aos conteúdos LGBTQAI+ presentes no texto fonte. É nesse último caso que se enquadram as traduções espanhola e alemã do mangá *Houseki no Kuni*, que serão analisadas na seção seguinte.

Análise dos dados

Publicada sob o título de *La Tierra de las Gemas* e traduzida por Yasuko Tojo, a edição espanhola não apresenta paratextos na forma de prefácios ou pós-fácios, apenas algumas poucas notas de tradução, as quais procuram fornecer explicações acerca de elementos da cultura japonesa que poderiam enriquecer a experiência de leitura. Porém, no rodapé do sumário, encontra-se uma nota da editora ECC na qual se lê:

A fim de respeitar a vontade da autora de que suas personagens não tenham um gênero, foi aplicada a linguagem inclusiva sempre que possível. Nos casos em que não foi possível aplicá-la, optou-se por fazer uso do recurso não normativo da terminação em “e”¹⁴ (ICHIKAWA, 2019, nota da editora).

Essa breve nota apenas explicita as estratégias tradutórias adotadas para lidar com a não-binariedade de gênero das personagens, assim como o que motivou o emprego de tais estratégias; não sendo possível encontrar nenhuma outra informação acerca das estratégias tradutórias ao longo do volume.

Como se pode perceber pela nota, a tradução espanhola optou por manter a não-binariedade de gênero das personagens adotando uma linguagem de gênero neutro, conforme pode-se ver em “les lunaries”, “todes” e “mentirose” nos trechos abaixo:



Figura 1: da direita para a esquerda: ICHIKAWA, 2019, p. 182; ICHIKAWA, 2019, p. 176; ICHIKAWA, 2019, p. 177

¹⁴ Para respetar la voluntad de la autora de que sus personajes sean agênero, se ha aplicado el lenguaje inclusivo siempre que há sido posible. Em aquellos casos donde no há sido posible aplicarlo se há optado por hacer uso del recurso no normativo de la terminación em “e”.

Conforme mencionado anteriormente, tal estratégia pode ser considerada uma tática de complementação conforme sugerida por Lewis, pois não apenas mantém a não-binariedade de gênero das personagens, mas também o faz de uma maneira que visibiliza tal característica ao causar um estranhamento no leitor.

Contudo, no decorrer do volume, nota-se que o emprego da linguagem de gênero neutro é bastante limitado. Na maior parte do tempo, a tradução optou por manter a não-binariedade de gênero das personagens por meio do uso de recursos que estejam de acordo com as regras da norma padrão da língua espanhola, dentre os quais, destacam-se as elipses e o próprio nome das personagens como forma de evitar pronomes generificados.

No entanto, há um ponto interessante de se destacar em relação à nota da editora: o fato de ela se iniciar com o motivo que levou ao uso da linguagem inclusiva na tradução, e como isso não partiu de um desejo de manter a não-binariedade de gênero das personagens, ou dar uma maior visibilidade a pessoas não-binárias, mas sim de uma exigência da autora do mangá. Somado ao fato de que as instâncias em que a linguagem de gênero neutro foi empregada parecem ter sido reduzidas ao mínimo possível, isso pode ter relação com a forte rejeição que essa linguagem ainda enfrenta em boa parte dos setores da sociedade. O que também levanta a pergunta: se não fosse uma exigência da autora, será que a não-binariedade de gênero das personagens teria sido mantida?

A tradução alemã do mangá, por outro lado, apresenta as estratégias adotadas de forma bastante diferente da espanhola. Com tradução de Verena Maser e publicada com o título *Das Land der Juwelen*, a edição não apresenta nenhum prefácio ou nota informando o leitor de antemão acerca das estratégias empregadas para lidar com a não-binariedade de gênero das personagens. Em vez disso, tais estratégias são abordadas apenas após a linguagem de gênero neutro utilizada aparecer pela primeira vez. Nesse ponto, o pronome de gênero neutro escolhido aparece acompanhado de uma nota de rodapé, conforme demonstra a imagem abaixo:



Figura 2: ICHIKAWA, 2018, p. 7

Na tradução da nota em alemão lê-se: “forma de gênero neutro dos pronomes ele/ela/isso, ver página 195”. Com isso, a edição fornece uma breve explicação do que é essa palavra que a maior parte dos leitores deve desconhecer e os direciona ao final do volume para mais informações.

A página em questão é uma nota da equipe editorial, e ao analisá-la, percebe-se imediatamente uma diferença bastante evidente entre os paratextos das edições espanhola e alemã: enquanto a primeira limita-se a uma nota de rodapé de duas frases, a segunda dedica uma página inteira à discussão das estratégias tradutórias adotadas para lidar com a não-binariedade de gênero das personagens.

A nota é dividida em três partes. A primeira delas é uma entrevista com a tradutora composta por três perguntas que pode ser lida abaixo:

Entrevistador: em “A terra das joias”, os protagonistas não são as pessoas, mas gemas antropomórficas. Como você, como tradutora, aborda essa ambientação?

Verena: linguisticamente existe um certo obstáculo, porque as gemas não têm um gênero natural. No original japonês, encontramos principalmente termos masculinos para as personagens. Mas Diamante, por exemplo, usa expressões masculinas e femininas ao mesmo tempo. Infelizmente, esta mistura não pode ser traduzida para o alemão.

Entrevistador: como você decidiu usar o pronome “xier”?

Verena: foi importante para nós encontrar uma solução para uma tradução de gênero neutro. Na edição em inglês, isso foi bem resolvido com o uso de “they” no singular. Em alemão, não há um pronome neutro de gênero até agora, então optei por aquele que, em minha opinião, é melhor elaborado - a saber, “xier”, inventado por Anna Heger.

Entrevistador: é estranho traduzir para uma linguagem de gênero neutro?

Verena: você tem que repensar um pouco. Para algumas palavras, mesmo com a maior vontade do mundo, não encontrei uma alternativa de gênero neutro, por exemplo, para “charlatões”. Às vezes, demora para se acostumar às inovações. Mas isso não deve desanimar ninguém. Se você é capaz de se lembrar de “-chan”, “-kun” e “-sama”, “xier” é moleza!

Interview mit der Übersetzerin

In Land der Juwelen sind die Hauptcharaktere keine Menschen, sondern anthropomorphe Edelsteine. Wie geht man als Übersetzerin an so ein Setting heran?

Verena: Sprachlich gibt es schon eine gewisse Hürde, denn Edelsteine haben ja kein natürliches Geschlecht. Im japanischen Original finden wir vor allem männliche Bezeichnungen für die Charaktere, Diamant aber benutzt beispielsweise gleichzeitig männliche und weibliche Ausdrücke. Diesen Mix kann man so leider gar nicht ins Deutsche übertragen.

Wie kam es zu der Entscheidung, das Pronomen „xier“ zu verwenden?

Verena: Uns war es wichtig, eine Lösung für eine geschlechtsneutrale Übersetzung zu finden. In der englischen Ausgabe

wurde das mit der Verwendung von „they“ im Singular gut gelöst. Im Deutschen hat sich bisher noch kein geschlechtsneutrales Pronomen durchgesetzt, also habe ich mich für das entschieden, das meiner Meinung nach am besten ausgearbeitet ist – nämlich „xier“, erfunden von Anna Heger.

Ist es ungewohnt, in geschlechtsneutrale Sprache zu übersetzen?

Verena: Man muss schon ein wenig umdenken. Für manche Wörter habe ich selbst beim besten Willen keine geschlechtsneutrale Alternative gefunden, zum Beispiel für „Quacksalber“. Innovationen sind halt manchmal gewöhnungsbedürftig. Das sollte aber niemanden abschrecken. Wer sich -chan, -kun und -sama merken kann, für den ist xier doch ein Klacks!

Figura 3: ICHIKAWA, 2018, p. 195

Nessa breve entrevista, são abordadas as dificuldades envolvidas na tradução de um mangá cujas personagens não têm um gênero especificado para uma língua gramaticalmente generificada como o alemão. Tais dificuldades, por sua vez, levaram à adoção do pronome de gênero neutro “*xier*”, criado pela ativista Anna Heger, e que não faz parte oficialmente da língua alemã, como forma de contornar esses obstáculos.

Assim como no caso da tradução espanhola, o emprego de uma linguagem de gênero neutro como forma de manter a não-binariedade de gênero das personagens pode ser caracterizada como uma tática de complementação de acordo com a Tradução *Queer*. A possibilidade de que tal estratégia tradutória possa causar estranhamento nos leitores é reconhecida pela tradutora ao afirmar que “demora para se acostumar às inovações”. No entanto, tais dificuldades são rapidamente minimizadas, com o uso do pronome “*xier*” sendo caracterizado como “moleza” para aqueles acostumados aos sufixos “*-chan*”, “*-kun*” e “*-sama*” (honoríficos da língua japonesa que são frequentemente mantidos em traduções de mangás, e cujos significados são de conhecimento de seus leitores), de modo que não devem “desanimar ninguém”.

Apesar de minimizar a possibilidade de o emprego do pronome “*xier*” causar dificuldades de leitura, o restante da nota parece dedicar-se a familiarizar os leitores ao seu uso. Como pode-se ver na figura 4 abaixo, a segunda parte da nota da equipe editorial oferece uma breve apresentação da linguagem de gênero neutro utilizada.

No trecho inicial em alemão em alemão, lê-se: “o pronome ‘*xier*’. Um pronome como ‘*xier*’ oferece uma forma de gênero neutro de referir-se às pessoas. É pronunciado de maneira que rima com a palavra ‘aqui’ [*hier*]”. Segue-se a isso um quadro resumindo o funcionamento do pronome em questão de acordo com as regras gramaticais da língua alemã, de maneira que o leitor possa compreender o texto.

Das Pronomen „xier“

Ein Pronomen wie „xier“ bietet eine geschlechtsneutrale Möglichkeit, Personen zu bezeichnen. Es wird so ausgesprochen, dass es sich auf „hier“ reimt.

	Personalpronomen		Relativpronomen	
Nominativ	er/sie	xier	der/die	dier
Genitiv	seiner/ihrer	xies	dessen/deren	dies
Dativ	ihm/ihr	xiem	dem/der	diem
Akkusativ	ihn/sie	xien	den/die	dien

Figura 4: ICHIKAWA, 2018, p. 195

Conforme pode-se notar, essa segunda parte da nota editorial cumpre principalmente a função de explicitar o funcionamento da linguagem de gênero neutro empregada, tanto em relação às declinações do pronome “*xier*” quanto à sua pronúncia. Esse trecho da nota cumpre também a função de apresentar um motivo para o uso de tal linguagem, sendo ele a possibilidade de referir-se a alguém sem atribuir um gênero a essa pessoa. Contudo, esse tópico é melhor elaborado no trecho final da nota que pode ser observado na imagem abaixo, e cuja tradução encontra-se logo em seguida:

Wozu geschlechtsneutrale Sprache?

Phos und die anderen Juwelen sind Edelsteine – und im Gegensatz zu Menschen haben sie kein Geschlecht. In so einem Fall liegt es nahe, dass sie nicht als „er“ oder „sie“ bezeichnet werden sollten, denn so würde man ihnen ja unterstellen, weiblich oder männlich zu sein, obwohl sie keins von beidem sind.

Aber auch außerhalb dieses Mangas gibt es zahlreiche Situationen, in denen ein neutrales Pronomen hilfreich sein kann – zum Beispiel, wenn man das Geschlecht einer Person nicht kennt, nicht zuordnen kann oder möchte.

Neugierig?

Mehr Informationen zum Pronomen „xier“ gibt es unter anderem bei: annaheger.wordpress.com/pronomen

195

Figura 5: ICHIKAWA, 2018, p. 195

Por que uma linguagem de gênero neutro?

Phos e as outras joias são pedras preciosas - e, ao contrário dos humanos, não têm gênero. Nesse caso, é lógico que não se deve utilizar “ele” ou “ela”, porque então se presumiria que são mulheres ou homens, embora não sejam nenhum dos dois.

Mas também fora deste mangá existem inúmeras situações em que um pronome neutro pode ser útil - por exemplo, se você não sabe o gênero de uma pessoa, não pode ou não deseja atribuí-lo.

Esse trecho da nota destina-se a argumentar em favor do uso da linguagem de gênero neutro, tanto como uma maneira de traduzir o mangá em questão especificamente sem que um gênero seja designado às personagens quanto como uma maneira de reconhecer a identidade de gênero de pessoas não-binárias.

É interessante notar que, diferentemente da tradução espanhola, o fato de que manter a não-binariedade de gênero das personagens é uma exigência da autora não é mencionado em momento algum. Em vez disso, a nota da equipe editorial é inteiramente dedicada à linguagem de gênero neutro e seus méritos tanto como uma estratégia de tradução válida quanto sua relevância social.

Considerações finais

Tanto a tradução espanhola quanto a tradução alemã fazem uso de táticas tradutórias da Tradução *Queer* proposta por Lewis. Em ambas as traduções, a não-binariedade de gênero das personagens do mangá *Houseki no kuni* é mantida

por meio da tática de complementação na forma do emprego de linguagens de gênero neutro para contornar os obstáculos impostos pelo gênero gramatical das duas línguas. Além disso, o uso de tal linguagem significa que a não-binariedade de gênero das personagens não apenas foi mantida como também visibilizada, uma vez que o seu emprego chama a atenção a esse aspecto de suas identidades.

Uma outra tática de Tradução *Queer* pode ser observada também nos paratextos da edição alemã do mangá: nota da equipe editorial visibiliza o conteúdo LGBTQAI+ presente no texto, as dificuldades envolvidas em sua manutenção e as estratégias empregadas para mantê-lo. Além disso, busca também chamar a atenção à importância de uma linguagem que inclua aqueles que não se encaixam na matriz cis-heteronormativa.

Por outro lado, é mais difícil encaixar a nota de rodapé presente na tradução espanhola como uma tática de Tradução *Queer*: embora a nota tenha o efeito de visibilizar a não-binariedade de gênero das personagens, uma vez que isso é dito explicitamente, tanto a sua brevidade quanto o seu conteúdo sugerem que não foi esse o motivo de sua inserção no volume. Em vez disso, a nota parece ter apenas o intuito de justificar a escolha pelo uso de uma linguagem que ainda é considerada controversa.

Conforme mencionado anteriormente, identidades LGBTQAI+ podem ser facilmente apagadas em traduções. Somando-se a isso o fato de que os indivíduos se encontram inseridos em uma sociedade cis-heteronormativa, traduções que apenas mantenham os conteúdos LGBTQAI+, sem visibilizá-los de alguma maneira, podem não ser suficientes, dado que, se ele não for apagado pelo texto, o será por uma leitura enviesada. Nesse sentido, pode-se considerar que ambas as traduções estudadas na presente pesquisa contribuem para desestabilizar a matriz cis-heteronormativa ao adotarem estratégias tradutórias que visibilizam o conteúdo LGBTQAI+ presente no texto fonte.

Referências

- BRENNER, Robin E. **Understanding manga**, Westport: Libraries Unlimited, 2007.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12. ed. Traduzido por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- FLOTOW, Louise Von. **Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories**. TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction, v.4, n.2, 1991. p. 69-84.
- FROTA, Maria Paula. Lawrence Venuti e a teoria da (in)visibilidade do tradutor. In: FROTA, Maria Paula. **A singularidade na escrita tradutora: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na lingüística e na psicanálise**. São Paulo: Pontes, 2000. p. 71-136.

ICHIKAWA, Haruko. **Das Land der Juwelen 1**. Tradução de Verena Maser. Ludwigsburg: Manga Cult, 2018.

ICHIKAWA, Haruko. **La Tierra de las Gemas núm 1**. Tradução de Yasuko Tojo. Barcelona: ECC ediciones, 2019.

LEWIS, Elizabeth Sara. “This is My Girlfriend Linda’ Translating Queer Relationships in Film: A Case Study of Subtitles for *Gia* and a Proposal for Developing the Field of Queer Translation Studies”. **The journal for Literary Translators**, Inverno, n. 36, 2010.

LEWIS, Elizabeth Sara. “Teoria(s) *Queer* e performatividade: mudança social na matriz heteronormativa”. Em: MACEDO, Elizabeth Fernandes de; RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira (orgs). **Sexualidade e Educação: pensando a ação docente**. Petrópolis, RJ: Editora DP et alii, 2017, p. 157-186.

MARTINS, Marcia A. P. As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a teoria da tradução. **Cadernos de Letras** (UFRJ), v.27, p. 59-72, 2010.

VENUTI, Lawrence. **The Translator’s Invisibility: A History of Translation**. London/ New York: Routledge, 2008.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução: por uma ética da diferença**. Traduzido por Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda, Valéria Biondo; revisão técnica Stella Tagnin. São Paulo: Editora Unesp, 2019.



POÉTICA DAS SEXUALIDADES DISSIDENTES EM ARARIPE COUTINHO¹

POETICS OF DISSIDENT SEXUALITIES IN ARARIPE COUTINHO

Jaime Santana Neto²
Paulo César Souza Garcia³

Resumo: Subestimado em Sergipe, o poeta Araripe Coutinho tornou-se um sujeito fora-de-centro ao produzir obras estranhadas de sentidos e potencializadas de subjetividades que transgridem a heteronormatividade e o patriarcado. Este trabalho visa apontar significados referentes às sexualidades dissidentes na literatura de Coutinho, considerando o primeiro livro “Amor Sem Rosto”, publicado em 1989. A pesquisa se debruça nos textos do autor que busca criar a si, usando linguagens do cotidiano que movem as relações afetivas e se constituem em signos que operam a poética queer do poeta.

Palavras-Chave: Araripe Coutinho, Poesia, Sexualidades dissidentes, Crítica cultural.

Abstract: Underestimated in Sergipe, the poet Araripe Coutinho became an out-of-center subject when he produced works that were estranged from meanings of potentiated subjectivities that transgress heteronormativity and patriarchal. This work aims to point out meanings related to dissident sexualities in Coutinho’s literature considering the first book “Amor Sem Rosto”, published in 1989. The research focuses on the texts of the author who seeks to create himself using everyday languages that move relationships and affect constitute signs that operate the poet’s queer poetics.

Keywords: Araripe Coutinho, Poetry, Dissident sexualities, Cultural criticism.

¹ Artigo recebido em 15 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 29 de setembro de 2021.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Arte da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jaimenetoparticular@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2142-932X>.

³ Doutor e professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e orientador de Jaime Santana Neto. E-mail: pgarcia@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7208-6358>.

Introdução

Este artigo surge da tentativa de entender a produção escrita/poética do carioca, radicado sergipano, Araripe Coutinho. Seus escritos, desde o início de sua vida enquanto poeta, podem ser localizados a partir da dissonância entre o socialmente aceitável e o excretado pelo olhar desatento de quem não percebe a pluralidade humana. Muitas vezes considerado um escritor caricato e marginal, justamente, por sua postura diante das relações sociais, Araripe Coutinho burlou leis econômicas e de gênero, e construiu uma vasta produção, ao longo dos seus 46 anos; sempre misturando o sagrado e o profano, de forma a justificar fazeres e castigos, transcorrendo assim livremente pela sua homossexualidade e por uma, ainda não analisada, bruma *Queer* (termo que na época da primeira obra araripiana - 1989 - ainda estava em construção nos confins dos Estados Unidos). Araripe Coutinho, certamente foi um *dândi* na construção de suas poesias, onde entregou, de forma livre, todos os seus prazeres, defeitos e amores; fatores estes que o deflagraram enquanto um artista subalternizado, que o fazia também um sobrevivente diante de tantos sacrifícios em nome de sua escrita.

Declaradamente homossexual, sua figura icônica e produção poética sofreram, ainda que não de forma velada, barreiras que o afastou de ser reconhecido em Sergipe, e no Brasil, como um grande poeta, um pensador. A comprovação destes pontos pode ser comprovada se forem levadas em consideração as baixas vendas de seus livros, reeditados apenas para compor o título *Obra Poética Reunida*, este copilado lançado em 2013.

Ainda que Araripe Coutinho tivesse sido um operário da poesia, seu nome permanece silenciado em meio às políticas públicas culturais do Estado que o abraçou na infância. Os fatos indicam que foi através do descrédito popular, resultado de quem não se encaixou nos paradigmas sociais (nordestino/macho), que Araripe Coutinho construiu sua escrita, e, silenciosamente, montou sua poesia de resistência ao ordinário. Enquanto demais poetas foram ovacionados em Sergipe, por suas condutas masculinas, seus temas relacionados ao sertanejo sofredor e ao nordeste em si, Araripe Coutinho, um pária de nascença, sozinho, tentou sobreviver em meio à produção cultural estadual. Quebrando os paradigmas do convencional, o poeta lutou, em seu curto tempo de vida, para se fazer existir, principalmente, através de sua poesia.

Lançou 11 livros, incluindo a obra *“Amor Sem Rosto”*, que margeia todo este trabalho. Seus poemas são sofisticados e ao mesmo tempo populares, sendo construídos de forma simples e delicada. Araripe Coutinho mostrou que a sua escrita precisa ser pensada, e consumida, enquanto retrato da atualidade, principalmente, nos pormenores que envolvem o campo das sexualidades, das discussões de gênero e da liberdade de ser quem se é. Pontos estes que hoje fazem parte de inúmeras discussões na contemporaneidade.

Para se começar a entender a poesia de Araripe Coutinho se faz necessário mergulhar em sua história de vida. Sendo assim, este artigo se aterá a dados biográficos do autor e também a dois poemas de “*Amor Sem Rosto*” (1989), onde já se é possível vislumbrar os temas que serão futuramente tratados no decorrer de toda a sua produção escrita. Ele traçou caminhos que foram intensificados ao longo dos anos, mostrando que sexualidade, gênero e suas inúmeras dissidências deveriam constar enquanto temas trabalhados em comum acordo com o cotidiano das pessoas, por serem universais, devendo sempre ser revisitados. Sem fugir de seus ideais, o escritor nunca se absteve de se colocar em seus próprios versos, mostrando que seus pensamentos e sua vida eram marcadores para a composição de frases e contextos.

E é justamente para compreender como nasceu esse foco de escrita de Araripe Coutinho e seu olhar diante das sexualidades dissidentes, que se faz essencial compreender sua obra inicial. Por isto a escolha de “*Amor Sem Rosto*”, que nasceu do ímpeto juvenil do poeta, porém, servirá de marcador para se compreender o que o ele queria expressar e, principalmente, sobre o que ele queria que as pessoas pensassem à respeito desses assuntos relacionados à sexualidade e ao gênero.

Analizando partes da primeira produção araripiana, este artigo vai se costurando em consonância às questões ligadas à identidade do ser poeta/homem trabalhada em Stuart Hall; levando em consideração a homossexualidade não escondida do poeta, através dos apontamentos de Félix Guattari, e se amparando no pós-estruturalismo, marcado pelas mãos de Michel Foucault. Todos esses autores cobertos pelas teorias de Judith Butler, que fomentaram questões ligadas ao gênero e seus pormenores.

Araripe Coutinho precisa ser visto e estudado enquanto um escritor-comunicador brasileiro, principalmente, por sua poética sem amarras, que conversava com as bases epistemológicas modernas, em nuances decoloniais que surgem permeadas de uma não-ética, de uma não-política e sem nenhum cunho moralista, porém, com total estética em sua composição escrita.

O rosto de Araripe Coutinho

Carioca radicado sergipano, Araripe Coutinho nasceu em 1968. Foi abandonado pela mãe aos três anos de idade, e deixado num orfanato pelo próprio pai, ainda na infância. Foi adotado por uma família postíça, e na mocidade retornou ao convívio do pai, e assim seguiu de mudança para o nordeste brasileiro, sendo Sergipe o reduto escolhido.

Escrevendo desde a adolescência, ele se entendeu enquanto poeta ao sair da casa do pai, local ao qual nunca se achou pertencido, e foi sobreviver, enquanto

artista, morando de aluguel e favor em casas de diversos bairros da capital sergipana, Aracaju. Munido por suas dores familiares, a sensação de abandono que nunca o largou, e imbuído pela religiosidade – uma vez que estudou para se tornar padre (o que não aconteceu), o jovem poeta, na época, levou consigo uma identidade permeada de composições ambíguas, conflitos e a necessidade de se entender no contexto da efervescente década de 80; tudo isto resultando na produção dos seus primeiros poemas, pontos estes que iriam marcar sua vida enquanto escritor. O mix de desamparo, alívio e sobrevivência fez Araripe Coutinho emergir nas rodas intelectuais que se formavam naquela década. Inserindo-se no contexto do Jornalismo, do colonismo social e da poesia, ele conseguiu sobreviver.

Estudou no Colégio de Aplicação, entidade escolar ligada à Universidade Federal de Sergipe, e lançou aos 21 anos seu “*Amor sem rosto*”. A obra de 1989 acabou ganhando, na época, o Prêmio Poeta Santo Souza, oriundo da Secretaria Estadual de Cultura, dando a Araripe Coutinho o gosto de se pertencer no meio cultural do Estado.

Transitando entre o final da Ditadura Militar e o início da abertura política brasileira, e suas consequências para a arte brasileira (que se buscava entender suas próprias produções), o jovem Araripe Coutinho da década de 80 trouxe para a sua escrita sua maneira de enxergar a vida, embasando sua poesia com assuntos que lhe eram familiares: as desgraças familiares, sua homossexualidade (jamais escondida), e Deus. Tudo junto como uma forma de autoidentificação fluída, numa espécie de marca pessoal. Já naquele momento não era possível identificar quem era o poeta ou o homem. Ele mesclou-se em seus escritos e de maneira aberta se deixou perceber em seus versos. O uso da primeira pessoa dá essa conotação ao leitor mais atento, e permite-se mergulhar em pontos do pensamento araripiano marcados em seu livro de estreia.

A partir de uma linguagem subversiva e mesclando dissidências sexuais, homens pensando como mulheres, gêneros fluídos e personagens sem identificação aparente, o poeta acabou transcorrendo e construindo um caminho literário focado em diversas identidades, e assim suas poesias nasceram ousadas e libertárias.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O próprio processo de identificação, através do qual projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1992, pág. 12).

“*Amor Sem Rosto*” é composto por 14 poemas, sendo sete embasados com teor amoroso e outros setes sobre religiosidade e relações familiares. Pelas escolhas de temas, não tratados regularmente na literatura poética brasileira, quicá sergipana, Araripe Coutinho acabou por instigar curiosidades desde o primeiro momento em que surgiu no cenário cultural sergipano, ao mesmo tempo em que se colocou numa redoba, justamente, por se revelar ousado.

Sem temer ser reconhecido em seu Estado como um escritor “viado”, como ele próprio muitas vezes se autodenominava, trilhou o apontado caminho “pecaminoso” de pertencer a uma espécie de marginalidade socialmente aceita, porém, sempre criticada.

Os homossexuais funcionam, no campo social global, um pouco como movimentos, capelas, com seu cerimonial particular, seus ritos de iniciação, seus mitos amorosos, como diz René Nelli. A homossexualidade continua ligada aos valores e aos sistemas de interação da sexualidade dominante. Sua dependência da normalidade heterossexual se manifesta por uma política do segredo, uma clandestinidade alimentada pela repressão e também por um sentimento de vergonha ainda vivo nos meios “respeitáveis” (particularmente entre os homens de negócios, de letras e de espetáculos, etc). A homossexualidade contesta o poder heterossexual em seu próprio terreno. Agora quem vai ter que prestar contas é a heterossexualidade. O problema está deslocado, o poder falocrático tende a ser questionado. Em princípio, uma conexão torna-se então possível entre a ação das feministas e dos homossexuais (GUATTARI, 1977, p. 34).

Traços de dissidências na poesia araripiana

Justamente por se sentir tão à vontade escrevendo situações de sua própria vida, Araripe Coutinho entregou em “*Amor Sem Rosto*” muito mais do que uma reunião de versos. Ele construiu seu verdadeiro autorretrato a partir de seu olhar diante do mundo que o cercava, e diante de suas próprias predileções de vida. Ao longo de sua carreira enquanto poeta, a mesma folha de papel que tanto o libertou, também, o aprisionou como uma espécie de castigo por ele ser quem foi. Este apontamento pode ser comprovado no poema “Caso”, onde Araripe Coutinho relatou, em versos, uma relação amorosa entre dois homens, sendo possivelmente ele uma das personagens.

Antigamente o macho era eu
(não sabia)
Matei todos os amores
Comprei todos os perfumes
Com a intenção de iludir
Não abria as cartas
Rasgava os bilhetes sem ler

Não chupava drops para beijar.
Hoje o macho é ele
(mais perverso ainda)
Não põe água nas plantas
Não tira o prato da mesa
Não dobra os lençóis
Não pergunta se quero sair.
Eu seguramente deixo tudo como está
Fecho a porta do quarto para dormir
Jogo o lençol dele no corredor
Apago o abajur
Somos duas feridas
Eu amo esta distância
Ele odeia este lirismo
Mas o mais destruidor de tudo isso
É tê-lo desmesuradamente em mim
Rir da metáfora de beber no meu copo
Ver sua sunga no banheiro
E pôr para lavar (COUTINHO, 2013, p. 29).

Indo além da figura autor/poeta nordestino, da qual se é esperado, culturalmente, um espectro de masculinidade, Araripe Coutinho ousou em sua primeira obra não apenas mostrar relações (homo)afetivas mas também pontuou relações amorosas entre pessoas sem sexo definido, entrando, desta forma, no amplo campo dos estudos de gênero. Em pleno ano de 1989, com seu “*Amor Sem Rosto*”, ele se mostrou um desviante dentro do já apontado caminho dos des-viados.

A perda das normas do gênero teria o efeito de fazer proliferar as configurações de gênero, desestabilizar as identidades substantivas e despojar as narrativas naturalizantes da heterossexualidade compulsória de seus protagonistas centrais: os “homens” e “mulheres”. A repetição parodística do gênero denuncia também a ilusão da identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. Como efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu status fundamentalmente fantástico. (BUTLER, 1990, pág. 252).

O ser *Queer* nasce do desconforto de não se entender pertencente a nada estabelecido e assim, ao mesmo tempo, acaba por libertar-se das amarras sociais do devir homem e mulher, desregulando-se e desconstruindo-se as sexualidades pessoais, tirando de vez das caixinhas todos àqueles que não se encaixam em nada; os que já nasceram insatisfeitos com os paradigmas estabelecidos socialmente. Algo que remete diretamente à figura de Araripe Coutinho e sua poesia.

A desconstrução da identidade de gênero não é a desconstrução da política; ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada. Se as identidades dei-

xassem de ser de ser fixas como premissas de um silogismo político, e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de práticas derivadas dos supostos interesses de um conjunto de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria certamente das ruínas da antiga. As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar ou, melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo do sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental. (BUTLER, 1990, pág . 256).

No poema “Rastro”, ele mostrou isto e foi além. Enquanto a década de 80 discutia a liberdade de expressão através da cultural brasileira, que emergia dos porões das casas tradicionais brasileiras, com seus jovens demonstrando insatisfações pessoais, e artísticas; em Sergipe, o jovem Araripe Coutinho ultrapassou os muros sociais, pré-estabelecidos para sua pessoa e pontuou melhor como a questão do gênero não devia e nem podia ser um único parâmetro para se enquadrar uma pessoa, muito menos um corpo biologicamente de nascença masculino ou feminino.

Com “Rastro”, Araripe Coutinho assinou de vez sua entrada no campo da *Teoria Queer*⁴, se tornando, certamente, um dos primeiros integrantes desta corrente de pensamento em Sergipe. Na época, “Rastro” brindou o leitor mais atento com um aguçado e nada ortodoxo olhar diante da relação fluída entre duas pessoas, que no decorrer do poema se entrelaçam, tornando-se não um homem e uma mulher ou uma mulher e outra mulher ou ainda dois homens. O poema mostra que o ser representado pode-se transmutar entre os dois sexos, onde o mais importante era o amor envolvido.

Arrumo as malas
Parto
Estou farto de ser mulher
A porta fecha
A rosa de vidro desbotou
Carlitos me entende calado
Posso ser teus olhos
(incenso e mirra)
Miro meu gesto
Teu sexo
Minha mão profana
Rasgo com os dentes teus lados.
Pegue no meu ombro
Quebre o batom que não gostas.
Não me tocas
Se me tocas

⁴ A Teoria Queer questiona os parâmetros propostos pelas epistemes que se debruçam sobre gênero e sexualidade, questionando o que é masculino e feminino. O *Queer* vem de estranho, que está fora das normas.

Permaneço exausta
Homem-mulher
Entre a vidraça
O estilhaço
O rastro (COUTINHO, 2013, p. 32).

Desde o primeiro livro, a poesia de Araripe Coutinho pode ser analisada como uma ferramenta de quebra dos paradigmas sociais, não se classificando, em sua totalidade, como uma produção que retrata apenas o masculino ou o feminino, tornando-se assim: atemporal e não sexual, e jamais normativa.

O misto de dois sexos: quem é ao mesmo tempo homem e mulher é um monstro. Transgressão, por conseguinte, dos limites naturais, transgressão das classificações, transgressão do quadro, transgressão da lei como quadro: é disso que se trata, na monstrosidade. Mas não acho que é só isso que constitui o monstro. Para que haja monstrosidade, essa transgressão da lei-quadro tem que ser tal que se refira a, ou em todo caso questione certa suspensão da lei civil, religiosa ou divina. Só há monstrosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso (FOUCAULT, 2001, pág. 79).

Ao longo de seus outros 10 livros⁵ (todos de poemas), Araripe Coutinho fez questão de permanecer fiel ao seu eu descoberto e autoafirmativo, se apropriando daquilo que a sociedade apontava como desclassificado, tirando então de suas poesias o seu âmago para continuar sobrevivendo de sua própria escrita.

Enquanto se descrevia em seus poemas, Araripe Coutinho também desenhava o mundo em que estava inserido. Ao longo de seu primeiro livro, nota-se o quanto as relações amorosas, as dores da (auto)aceitação e a religião construíram fortes bases para que ele expresse suas ideias. Tudo leva a crer que o poeta aracajuano, por escolha e destino, se entendia enquanto um artista que não se definia apenas por seu sexo biológico, burlando o que lhe foi proposto enquanto poeta nordestino.

Futuramente trabalhando enquanto jornalista, colunista social, redator de peças publicitárias, mas sem deixar de lado, nem por um momento, a profissão poeta, Araripe Coutinho se mostrou vívido no processo de se criar dentro de resistências sociais, e até mesmo ao se definir enquanto poeta, ele muitas vezes optou por usar uma voz feminina para se impor, mas, sem se classificar ao mesmo tempo apenas como uma mulher; mostrando que tanto sua poesia quanto sua vida deveriam ser pensadas e analisadas de forma mais abrangente, algo que vai além dos versos, dos sexos.

⁵ Asas da Agonia (1991), Sede no Escuro (1994), Passarador (1997), Sal das Tempestades (1999), O Demônio Que é o Amor, Como Alguém que Nunca Esteve Aqui (2005), Doabismodotempo (2006), Nenhum Coração (2008), O Sofrimento da Luz (2009) e O Coração de Chopin (2013).

Eu queria mesmo ter ficado em mim este tempo todo. As minhas lindas batatas da perna, minha vagina desejada, meu peito sem pelo e mesmo a minha voz, feminina e lânguida pronta para a conquista – eu pude dizer a mim mesmo, eis-me aqui! Réptil-jibóia, viva, com todos os dentes, convocada que fui para a imensa selva, onde possuí mais monstros que gente! Agora posso crer que não morri, está aqui os versos de toda a minha vida – e mais alguns que estão guardados na arca. Mas posso assegurar: caminho sobre um pátio de avencas, lírios e tenho presságios todos os dias com minha mãe que me abandonou aos três anos. Agora que estou aqui, deixo ao leitor estas páginas para além de mim: reflexão que somos de algo que não encontraremos nunca (COUTINHO, 2013, p. 8).

Considerações finais

Diante da grandiosidade de sua obra, pós-estruturalista, Araripe Coutinho deve servir para estudos e outras análises, sendo enaltecido não só como homem subalternizado/marginalizado, que resistiu aos tradicionais cânones literários, mas sim justamente por se apresentar em sua escrita universal e ousada, justificando desta forma sua inserção no patamar dos mais importantes poetas brasileiros. Com *“Amor sem Rosto”*, o poeta mergulhou a sociedade sergipana num redemoinho transversal de temas solitários, e até certo ponto amargos, uma vez que ele deu entrada na *Teoria Queer* a partir desta obra inicial. Sendo o primeiro neste ponto, acabou também levantando a bandeira das dissidências nas sexualidades existentes, e desconhecidas, mostrando que as personagens descritas em sua primeira obra estavam fora do radar social e sexual dos brasileiros.

A poesia de Araripe Coutinho, como pode ser vislumbrada neste trabalho, precisa ser (re)vista como forma de contribuição para a quebra de paradigmas, estreitando neste contexto o diálogo com a *Teoria Queer* e sua forma de não se classificar em nenhum sexo (prê)existente, deixando os versos conduzirem o leitor para um pensamento que vai além da dicotomia homem-mulher, homem-homem, mulher-mulher.

Para entender um pouco mais a poesia de Araripe Coutinho se fez necessário mergulhar ainda mais fundo em quem foi esse homem, que viveu apenas 46 anos, mas que produziu diariamente livros, peças teatrais, artigos, crônicas, tanto para jornais e revistas quanto para diversos sites sergipanos. É possível sinalizar que Araripe Coutinho foi um dos poucos escritores sergipanos a ter uma produção constante no Estado, mas que, porém, ainda assim, pelos recortes divulgados na Imprensa Sergipana quando de sua morte, tudo indica que findou a vida na pobreza; sendo enterrado num cemitério público, dentro de um caixão doado.

Sete anos após a sua morte é notória a falta de reconhecimento sociocultural de quem foi o poeta Araripe Coutinho. É importante frisar que na atualidade, praticamente, não existe nenhum estudo sobre a poesia araripiana, e consequentemente, sobre o poeta.

Desta forma, ao abordar o (não)reconhecimento deste homem, que viveu para a poesia, este artigo parece servir como o início de um ponto de luz diante da obra araripiana, sendo ao mesmo tempo um mecanismo para se começar a entender quem foi Araripe Coutinho, dentro do contexto das produções poéticas sergipanas. Ao se estudar a poesia de Araripe Coutinho automaticamente se analisará também o autor.

O traço que separa a obra e o poeta, na verdade, parece não existir, pois quando a pesquisa se adensa no contexto histórico e poético do mundo de Araripe Coutinho, esse enraizamento recairá no cerne daquilo que ele certamente previu: Araripe Coutinho é a sua própria obra poética.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, Araripe. **Obra Poética Reunida**. Sergipe: Ed. J. Andrade, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no Collège de France 1974-1975**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.



"RECEITAS PARA INSATISFAÇÃO ETERNA": IDENTIDADE E SEXUALIDADE EM ANGELA CARTER E ALICE MUNRO¹

"RECIPES FOR PERENNIAL INSATISFACTION": IDENTITY AND SEXUALITY IN ANGELA CARTER AND ALICE MUNRO

Alita Fonseca Balbi²

Resumo: A ficção das escritoras Angela Carter e Alice Munro pode ser lidas como amplamente cientes da importância da sexualidade na construção de identidades e relações de gêneros. Enquanto a ficção de Munro expõe essas relações em um estilo considerado mais realista, a de Carter faz uso de espaços fantásticos para abrigarem a complexidade do tema. Ambas as autoras criam em suas escritas maneiras únicas de representar a sexualidade feminina, oferecendo novas possibilidades de ver o sujeito fora das restritivas representações comumente disponíveis em sua época.

Palavras-chaves: Gênero. Sexualidade. Literaturas de língua inglesa.

Summary: The fiction of both Angela Carter and Alice Munro can be read as widely aware of the importance of sexuality in the construction of identities and gender relations. While Munro's fiction exposes these relationships in a style considered more realistic, Carter's makes use of fantastic spaces to encompass the complexity of the theme. These authors create in their writings unique ways of representing women's sexuality, offering new possibilities of seeing the subject outside of the restrictive representations commonly available in their time.

Keywords: Gender. Sexuality. English literature.

¹ Artigo recebido em 15 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 28 de setembro de 2021.

² Doutoranda em Letras (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5067-7306>. E-mail: alitafbalbi@yahoo.com.br.

Tanto *A paixão da nova Eva*, de Angela Carter, quanto a coleção de contos de Alice Munro, *The beggar maid*, foram lançados em 1977, um ano decisivo no debate entre conservadores e o Movimento de Libertação das Mulheres nos Estados Unidos. Embora o movimento não seja mencionado diretamente nessas obras – algumas referências indiretas, como “as Mulheres” em Carter são mais óbvias do que outras –, as questões levantadas na época pelas feministas nos EUA são centrais para essas obras literárias, que são, cada uma à sua maneira, histórias que questionam preconceitos sobre a sexualidade das mulheres e o impacto negativo e restritivo que os mesmos têm não apenas na autopercepção das personagens, mas também nas suas relações interpessoais.

O impacto do movimento feminista e do questionamento das mulheres a respeito dos discursos sobre identidade já é evidente no título sob o qual *The beggar maid* foi lançado nos EUA. *Quem você pensa que é?* é mais direto em seu apelo à crise de identidade levantada pela crítica feminista e, como o anterior, também é o título de um dos contos da coleção que tratam mais explicitamente de como Rose, a protagonista das histórias, luta para combater pressões sociais e costumes sexuais a fim de assumir uma identidade mais autêntica. Nesse contexto, explorar sua própria sexualidade não é apenas um meio para Rose se rebelar contra a limitação de papéis de gênero, mas também uma forma de autoconhecimento, um caminho na descoberta de seus prazeres e decepções, um desejo constante de uma vontade de viver. “Insipidez do espírito”, argumenta Margaret Atwood é “um dos grandes inimigos de Munro” (MUNRO, 2008, p. 2) e “suas personagens lutam contra isso de todas as maneiras que podem, lutando contra costumes sufocantes, as expectativas mortais de outras pessoas, regras de comportamento impostas, e toda tentativa possível de restringir e sufocar o espírito” (2008, p. 2). Atwood aponta especificamente como as mulheres da geração de Munro encontraram na expressão sexual uma maneira de se libertar do “desprezo restritivo” (p. 2) da sociedade³.

Ao abordar a importância da literatura na criação de espaços alternativos e na crítica das relações humanas, Almeida argumenta que “[a] possibilidade do movimento em direção ao encontro com o outro marca, portanto, o literário como um espaço dialógico (no sentido bakhtiniano), tanto pela interação com o outro quanto pela demarcação da literatura como espaço de representações e produções culturais, sociais e políticas” (ALMEIDA, 2015, p. 25). Almeida ainda justifica as escolhas das escritoras que analisa em seu livro devido à capacidade de “projeta[rem], por meio da escrita, uma possível forma de pensar

³ ““Dreariness of spirit” is one of the great Munro enemies. Her characters do battle with it in every way they can, fighting against stifling mores and other people’s deadening expectations and imposed rules of behaviour, and every possible kind of muffling and spiritual smothering.”

a contemporaneidade e, muitas vezes, desloca[rem] posicionamentos, abrindo novas frentes e criando modelos alternativos que engendrem formas instigantes de percepção e questionamentos dos discursos da contemporaneidade” (p. 26). Seguindo esse argumento, as ficções de Munro e Carter podem ser vistas como estes espaços dialógicos como descritos por Almeida, criando “modelos alternativos” e questionando noções pré-concebidas ligadas à experiência sexual das mulheres precisam ser criadas.

Em “The beggar maid”, de Munro, Rose sai de casa para começar a faculdade. Lá ela conhece pessoas de diferentes lugares e origens e tem a oportunidade de descobrir onde ela se encaixa em um mundo fora de sua casa em Hanratty. Ao longo da história, ela está constantemente se definindo em relação aos outros, e, como esperado, ela está mais inclinada a internalizar os papéis que a fazem se sentir superior, como a de aluna bolsista. Apesar de se sentir de alguma forma superior por causa de sua bolsa de estudos, Rose também tem inveja dos alunos que estão apenas curtindo a experiência, não tendo que se preocupar com 10s e, acima de tudo, com dinheiro. Embora Rose tenha a intenção de seguir seu coração e descobrir quem ela é, dinheiro, ou a falta dele, muitas vezes acaba sendo um grande pré-requisito da sua agência.

Por exemplo, logo após se comparar com os estudantes que não têm bolsa, Rose se irrita com a precariedade de suas próprias roupas, cujo tecido barato continua “enrolando-se entre suas pernas” enquanto caminha (MUNRO, 2006, p. 77). O vestido foi feito por uma costureira em Hanratty, uma amiga da madrastra de Rose “cuja principal preocupação era que sua figura não fosse exposta de forma alguma”. Quando Rose pergunta se o vestido poderia ser mais apertado, a costureira diz que não e que agora Rose estava terminando a escola, ela deveria “conseguir um emprego e ajudar em casa” (p. 77) ao invés de ir para faculdade. A figura da costureira de Hanratty assume o papel de voz da comunidade na qual Rose cresceu, pois ela não só nega a Rose as roupas que ela realmente pede, mas também implica que uma mulher ir para a faculdade em vez de ajudar em casa é errado e malvisto. Assim, a figura da costureira é apropriada, não apenas por verbalizar códigos morais nos quais Rose cresceu, mas também literalmente fabricando como ela vai se apresentar na faculdade, escondendo sua figura com um tecido “sem corpo” e “barato” que literalmente e simbolicamente dificulta o seu andar.

A interrelações de Rose giram em torno das diferentes formas como os outros personagens tentam conter e moldar sua sexualidade, atitudes intrínsecas às formas como eles tentam limitar e orientar suas escolhas de vida. Sobre como as mulheres da geração de Munro viam a sexualidade como uma parte essencial de sua subjetividade, Atwood aponta:

A batalha pela autenticidade é travada de forma mais significativa no campo do sexo. O mundo social de Munro - como a maioria das sociedades nas quais o silêncio e o sigilo são a norma em questões sexuais - carrega uma alta carga erótica, e essa carga se estende como uma penumbra neon em torno de cada personagem, iluminando paisagens, salas e objetos. [...] Mesmo que uma história não seja principalmente sobre um caso de amor ou encontro sexual, homens e mulheres estão sempre cientes um do outro como homens e mulheres, positiva ou negativamente, reconhecendo atração sexual e curiosidade ou até mesmo repulsa sexual (ATWOOD, 2008, p. 2)⁴.

A imagem da “penumbra neon” em relação a questões sexuais carrega um simbolismo importante e aparecerá em um contexto semelhante em *A Paixão da Nova Eva* de Carter. A sexualidade feminina em Munro, como em Carter, é um território sombrio e desconhecido, historicamente ligado à vergonha e repressão das mulheres. Ao explorar a “carga erótica” da relação das pessoas entre si, com objetos e até mesmo lugares, essas histórias são capazes de recuperar a sexualidade como fonte de prazer e autodescoberta para as mulheres.

Mas estabelecer uma conexão direta e exclusiva entre sexo e prazer seria ingênuo nessas histórias. Como Carter escreve em *The sadeian woman*, as pessoas não fazem sexo no vácuo (CARTER, 1978, p. 11) e todos trazem consigo uma gama de experiências e expectativas diferentes que inevitavelmente atrapalharão as fantasias individuais umas das outras. No caso específico das histórias analisadas aqui, a questão do comprometimento acaba sendo difundida na busca do prazer sexual das mulheres. Isso acontece tanto porque elas têm noções vagas de como seria a realização sexual e porque as dinâmicas de gênero e poder econômico limitam suas escolhas.

Esses obstáculos à realização sexual ficarão claros para a heroína de Munro logo depois que ela sair de casa. Embora, honrando a flor espinhosa do seu nome, Rose esteja constantemente lutando contra forças externas que tentam defini-la de qualquer forma, ela nem sempre é vitoriosa. Da mesma forma que ela entende outras pessoas em categorias – pobres, ricas, bolsistas, mulheres frígidas, intelectuais etc. – ela não consegue evitar ser tratada como coadjuvante ou até mesmo figurante na vida de outras pessoas e, nesse sentido, ser tratada como alguém com quem não se identifica.

⁴ “The battle for authenticity is waged most significantly in the field of sex. The Munro social world—like most societies in which silence and secrecy are the norm in sexual matters—carries a high erotic charge, and this charge extends like a neon penumbra around each character, illuminating landscapes, rooms, and objects. A rumpled bed says more, in the hands of Munro, than any graphic in-out, in-out depiction of genitalia ever could. Even if a story is not primarily about a love affair or sexual encounter, men and women are always aware of one another as men and women, positively or negatively, recognizing sexual attraction and curiosity or else sexual revulsion.”

Como Carter, a ser discutida em seguida, Munro aborda a influência dos filmes de Hollywood na sexualidade feminina. Sua ficção tem diferentes personagens que são ou já quiseram ser atrizes. Essas mulheres, embora cada uma com seu próprio passado e história, todas querem que seus relacionamentos sejam uma fantasia na qual amor e realização sexual são garantidos. A força de muitas dessas histórias é exatamente o conflito que surge quando as personagens começam a perceber que a fantasia não pode ser traduzida em realidade. Ao invés disso, elas descobrem que estão vivendo em um cenário criado por si mesmas e que não é compartilhado por outros.

As fronteiras entre projeção e autoconsciência, fantasia e realidade são constantemente negociadas entre os personagens, incluindo dentro da própria Rose, uma aspirante a atriz que está em um processo de questionamento da sua própria identidade. A visão de que uma vida intelectual e sexual não poderia coexistir para uma mulher torna o processo de autoconhecimento ainda mais constricto para Rose.

A própria Munro aborda a história de preconceito que a comunidade intelectual tem em relação às mulheres autoras que escrevem abertamente sobre sexualidade. Em uma entrevista ao jornal britânico *The Guardian*, Munro aborda a vergonha, mas também a necessidade de escrever sobre a experiência sexual das mulheres. Ela aponta o trabalho da autora irlandesa Edna O'Brien como uma inspiração e algo que lhe deu coragem para explorar o assunto. Para Munro, ter O'Brien como inspiração "é muito mais confortável do que ser inspirado por *O morro dos ventos uivantes* – é o mundo real" (par. 23)⁵. Ao escrever sobre a sexualidade das mulheres, Munro diz: "Você está fazendo algo pelo qual ninguém se orgulhará de você. Quando você está escrevendo você sente uma necessidade de ir o mais longe que conseguir. Você sente que está fazendo algo errado, mas ainda assim não se arrepende" (ALLARDICE, 2018, par. 22)⁶.

De acordo com Munro, suas duas primeiras tentativas de ficção foram uma reescrita de "A Pequena Sereia" e uma "prole" de *O morro dos ventos uivantes*: "Deve haver um monte delas por aí. [...] Todo mundo queria ser a Cathy, a mulher que Heathcliff amava, não Isabella, a mulher com quem ele se casou, não é?" (Munro em ALLARDICE, 2018, par. 19)⁷. A influência tanto dos contos de fadas quanto do romance gótico do século XIX serão elementos importantes que conectam a escrita de Munro e Carter.

⁵ "Being inspired by O'Brien, she says, "is much more comfortable than being inspired by *Wuthering Heights* – it's the real world"."

⁶ "Writing about female sexuality, Munro says, "you are doing something that nobody will be proud of you for. When you are writing you feel a necessity to go as far as you can. You feel wrong, but still not sorry.""

⁷ "“Everybody thinks they would be Cathy, the woman Heathcliff loved, not Isabella, the woman he married, don't they?”"

Em *A paixão da nova Eva*, de Carter, Tristessa de St Ange, uma famosa atriz de filmes mudos e objeto de desejo do narrador quando jovem, estrela versões cinematográficas de clássicos literários como *O morro dos ventos uivantes* e *A queda da casa de Usher*, de Edgar Allan Poe, interpretando Catherine Earnshaw e Madeleine Usher, respectivamente. Estas são personagens femininas literárias bem conhecidas cuja sexualidade e agência são negadas enquanto os protagonistas masculinos desejam e anseiam por elas – a “princesa lointaine” (CARTER, 1982, p. 9), desejável por causa de sua insustentável. Evelyn, o protagonista aprecia a fantasia, a irrerealidade do exagero da feminilidade em Tristessa – “Tristessa. Enigma. Ilusão. Mulher. Ah!” (p. 6).

A “crucificação por febre cerebral” (p. 9) refere-se a uma cena em que Tristessa, interpretando Catherine Earnshaw, enlouquece e morre de um amor não consumido e desejo sexual não realizado por seu irmão adotivo. É um papel semelhante ao de Madeline Usher, que sofre de doença psicológica semelhante enquanto luta contra um desejo incestuoso por seu irmão. Como será discutido com mais profundidade, a literatura do século XIX, especialmente a conexão que estabelece entre a tradição gótica e a sexualidade feminina, tem um papel essencial no retrato de Munro e Carter da sexualidade feminina.

A presença de elementos góticos em Munro e Carter tem sido apontada pelos críticos, sendo a veia sádica em Carter (Bristow, Duncker) ou os temas do deserto e da sobrevivência em Munro (Berndt, Thomas), mas o elemento que nos interessa nessa análise comparativa atual é a relação entre o gênero gótico e a sexualidade das mulheres. Ellen Moers, assim como Sandra M. Gilbert e Susan Gubar, localiza na literatura gótica do século XIX as primeiras mulheres escritoras explorando a sexualidade na ficção de língua inglesa. Seus estudos incluem algumas das escritoras mais referenciais da literatura inglesa, como Ann Radcliff, Mary Shelley, Christina Rossetti e Emily Brontë.

De acordo com Moers, e também Gilbert e Gubar, a ficção gótica escrita por homens e mulheres era inerentemente diferente especialmente em seu conteúdo sexual porque as mulheres em geral tinham um acesso muito mais limitado a experiências sexuais do que os homens. As referências recorrentes, implícitas e explícitas, ao incesto – até mesmo o incesto homossexual, como no exemplo de Moers do “O mercado dos duendes” de Rossetti – podem estar relacionadas ao fato de que a maioria das escritoras mulheres durante o século XIX eram solteiras e/ou virgens, e que suas primeiras e talvez únicas experiências sexuais ocorriam na infância em brincadeiras físicas com irmãos (MOERS, 1976, p. 105).

Ellen Moers também argumenta que a vida sexual das crianças pode muito bem ser o tema central de *O morro dos ventos uivantes*, que girava em torno do desejo de Catherine de morrer e voltar quando criança, naquele momento

em sua vida em que ela era mais selvagem e livre. Assim, Moers argumenta que a “selvageria” e a franqueza da infância se tornam profundamente entrelaçadas na fantasia sexual feminina à medida que crescem para serem damas respeitadas da sociedade (1976, p. 107). Este conflito entre decoro e imundície em relação à sexualidade feminina é um tema recorrente na literatura gótica do século XIX que expandirá sua relevância para a segunda metade do século XX, como nos escritos de Carter e Munro. De acordo com Moers:

O desespero não é a província exclusiva de qualquer sexo ou classe em nossa idade, mas dar forma *visual* ao medo de si mesmo, para segurar a ansiedade até o espelho gótico da imaginação, pode muito bem ser mais comum nos escritos das mulheres do que dos homens. Embora eu não possa provar isso estatisticamente, posso oferecer uma razão: que nada separa a experiência feminina da experiência masculina de forma mais acentuada, e mais precoce na vida, do que a compulsão de visualizar o eu. (p. 107)⁸

Nesse sentido, a tradição gótica das mulheres escritoras na Inglaterra pode ser vista como discutindo os desejos e repressões sexuais das mulheres e como a sexualidade é central na formação de identidades. Moers cita Ann Radcliffe como a única, em 1790, a definir a tendência para as mulheres que escrevem gótico até os dias atuais de ser um gênero sobre mulheres jovens que são “simultaneamente vítima perseguida e heroína corajosa” (p. 91). Certamente, os perigos que essas mulheres enfrentam mudam ao longo do tempo e do lugar, mas a premissa básica permanece a mesma. Só que, enquanto no século XIX as mulheres estavam literalmente fugindo de monstros – que também podem ser lidos figurativamente –, mulheres na ficção de escritores no final do século XX, incluindo Munro e Carter, têm que enfrentar uma ameaça mais abstrata, e essa é a ameaça às suas identidades, sendo ela externa – na forma de pressões sociais – ou internas – na forma como processam essas pressões externas para definir seu lugar como sujeito na sociedade.

Embora Munro e Carter dialoguem com essa tradição gótica, no que diz respeito aos estilos literários, elas definem sua própria escrita como tendo se desenvolvido em direções opostas. Enquanto Munro começou com elementos do gótico – que também é o estilo que seu alterego Del em *Lives of girls and women* usa para se expressar – com o tempo sua escrita assumiu o que vários críticos definem como um estilo mais naturalista e realista. De acordo com José dos San-

⁸ “Despair is hardly the exclusive province of any sex or class in our age, but to give *visual* form to the fear of self, to hold anxiety up to the Gothic mirror of the imagination, may well be more common in the writings of women than of men. While I cannot prove this statistically, I can offer a reason: that nothing separates female experience from male experience more sharply, and more early in life, than the compulsion to visualize the self.”

tos, a crítica tem explorado mais e mais as maneiras como a narrativa de Munro em um diferente tipo de realismo, um no qual as “descrições e postulados sobre a realidade são apenas tentativas, e que significado em sua totalidade nunca é possível por ser contingente a um vasto domínio de possibilidades e contextos” (DOS SANTOS, 2007, p. 5).

Quanto a Carter, embora os críticos desde o início tenham classificado sua escrita como gótica, de acordo com a própria autora, seu primeiro romance, *Shadow dance*, foi uma tentativa de “um estilo mais naturalista” (CARTER, 1975, p. 132). De acordo com Carter, quando ela publicou seu segundo romance, *The magic toyshop*, os críticos convenientemente categorizavam seu trabalho, por não ser *mainstream*, como “gótico” (p. 132). Então ela sentou-se para escrever um romance verdadeiramente gótico, o qual, como ela via, era cheio de “pavor, glamour e paixão” (p. 132). Para Carter, o estilo gótico a ajudou a superar problemas intelectuais e políticos nos quais ela se interessava: “Usar uma fórmula absolutamente não naturalista me deu uma maravilhosa sensação de liberdade. Gostei da natureza pictórica e expositiva das imagens góticas, sua ambivalência e do uso retórico e não naturalista da linguagem”⁹ (p. 133).

Assim, as referências à tradição literária do século XIX nas obras de Munro e Carter não podem ser descartadas na análise da sexualidade das mulheres em suas histórias. Os papéis de Tristessa e a pintura da donzela indigente são ambos significativos chamados para essa mentalidade do século 19, e o fato de que tanto Tristessa no romance de Carter quanto a pintura da donzela indigente na história de Munro são mulheres silenciosas dirigidas ou retratadas por homens, tornando as referências ainda mais significativas. Essas mulheres podem ser a estrela em seus respectivos papéis na ficção, mas não têm voz alguma nela.

E ser silenciosamente desejável é exatamente o que se espera das mulheres que Eve/lyn deseja como homem e de Rose enquanto noiva e eventual esposa. O momento em que essas personagens femininas falam é o momento em que elas reivindicam sua própria agência e, portanto, destroem as fantasias dos homens – em ambos os casos, a fantasia de que a mulher é uma donzela em perigo em busca de um salvador. Desnecessário dizer, esta fantasia específica é mais sobre o salvador do que a vítima, cujo único papel é apreciar os esforços do herói, a quem ela deve sua vida, dignidade, riqueza ou quaisquer outras graças que ele, e só ele, pode conceder a ela.

⁹ “Using an absolutely non-naturalistic formula gave me a wonderful sense of freedom. I liked the pictorial, expository nature of Gothic imagery, its ambivalence, and the rhetorical, non-naturalistic use of language.”

Referências

- ALLARDICE, Lisa. Nobel prizewinner Alice Munro: "It's a wonderful thing for the short story". **The Guardian**. 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2013/dec/06/alice-munro-interview-nobel-prize-short-story-literature>. Acesso em: 18 out. 2018.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. **Cartografias contemporâneas: espaço, corpo, escrita**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- ATWOOD, Margaret. Introduction. **Alice Munro's best: selected stories**. Toronto: McClelland & Stewart, 2008, p. 4-15.
- BERNDT, Katrin. The ordinary terrors of survival: Alice Munro and the Canadian gothic. **Journal of the short story in english**, Presses universitaires d'Angers, v. 55, 2010. Disponível em: <http://jsse.revues.org/1079>. Acesso em: 8 de setembro de 2021.
- BRISTOW, Joseph; BROUGHTON, Trev Lynn. Introduction. **The infernal desires of Angela Carter: fiction, femininity, feminism**. Nova York: Taylor & Francis, 1997, p. 1-23.
- CARTER, Angela. Notes on the gothic mode. **The Iowa review**, University of Iowa, Iowa City, v. 6, p. 132-134, 1975.
- CARTER, Angela. **The passion of new Eve**. Londres: Virago Press Limited, 1982.
- CARTER, Angela. **The sadeian woman: an exercise in cultural history**. Londres: Virago, 1978.
- DOS SANTOS, José. "Semiose e narratividade na ficção de Alice Munro: o exemplo de "Friend of my Youth" e "Meneseiteung"". **Textura**, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, n. 16, p. 4-16, 2007.
- DUNCKER, Patricia. Queer gothic: Angela Carter and the lost narratives of sexual subversion. **Critical survey**, Berghahn, Nova York, v. 8, p. 58-68, 1996.
- GILBERT, M. S.; GUBAR, S. **The madwoman in the attic: the woman writer and the nineteenth-century literary imagination**. 2. edição. New Haven: Yale Nota Bene, 2000.
- MOERS, Ellen. **Literary women**. 1. edição. Nova York: Doubleday & Company Inc, 1976.
- MUNRO, Alice. **Who do you think you are?** Toronto: Penguin Canada, 2006.
- THOMAS, Sue. Reading female sexual desire in Alice Munro's Lives of girls and women. **Critique: studies in contemporary fiction**, v. 36, p. 107-120.



INTERFACES ENTRE JUVENTUDE, SEXUALIDADE FEMININA E AUTOCUIDADO NO SÉRIADO "SEX EDUCATION"¹

INTERFACES BETWEEN YOUTH, FEMALE SEXUALITY AND SELF-CARE IN THE "SEX EDUCATION" SERIES

Luana Alcantara Fialho²
Juliana Vieira Sampaio³

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar de que modo a sexualidade de adolescentes é produzida e retratada no seriado "Sex Education", em especial a sexualidade feminina. Tratou-se de um estudo de caso de documento audiovisual. Evidencia-se que a educação sexual nas escolas é comumente configurada a partir da heteronormatividade. Aimee, uma das personagens, é um exemplo de como a legitimidade das mulheres é validada a partir do olhar desejante dos homens e de como essa relação de desigualdade de gênero implica na falta de conhecimento sobre o próprio prazer e os direitos sexuais. O seriado "Sex Education" nos leva a questionar muitos padrões de gênero, sexualidade, raça, etc., mas é necessário ressaltar as diferenças quanto à realidade brasileira.

Palavras-chave: Sexualidade feminina. Educação sexual. Saúde sexual. Prazer.

Abstract: This research objective was to analyze how youth sexuality is reproduced in the series "Sex Education", especially the female. It was a case study of an audiovisual document. It's common that sex education in schools are based on heteronormativity. Aimee, one of the characters, is an example of how women's legitimacy is validated by man's desire and how this kind of relationship implicates a lack of knowledge about their own sexual pleasure and rights. The series "Sex Education" provokes many questions about gender, sexuality, race, etc., but it's important to consider the differences between european and brazilian reality.

Keywords: Female sexuality. Sex education. Sexual health. Pleasure.

¹ Artigo recebido em 15 de agosto de 2021 e aceito para publicação em 28 de setembro de 2021.

² Psicóloga pela UnB, especialista em Saúde Mental do Adulto pela FEPECS/ESPCS. E-mail: luana.afialho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6716-5836>.

³ Psicóloga, Doutora em Psicologia, professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: julianaviasampaio@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5770-244X>.

A forma como entendemos a sexualidade humana através da história revela tanto sobre mensagens quanto sobre uma perspectiva biologicista, em que muito se discute sobre sua manifestação no corpo e a forma como hormônios e neurotransmissores fazem o seu papel no desenrolar do prazer. O pensamento ocidental é marcado profundamente pela dualidade cartesiana de mente/corpo. Nessa perspectiva, o corpo é objeto das ciências naturais, instrumento da consciência e veículo de expressão. Autores como Espinosa, Deleuze e Foucault tentam desconstruir esse tipo de concepção binária como mente/corpo, natureza/cultura, essência/construção social nas ciências humanas, que historicamente as compreendem como duas substâncias irredutivelmente distintas (XAVIER, 2007).

Não diferentemente é a noção de macho/fêmea. O pensamento misógino, segundo Elizabeth Grosz (2000), encontra conveniente justificativa na dualidade mente/corpo em função da representatividade do corpo feminino, já que mulheres são contidas em corpos frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis. A sexualidade feminina e o poder de reprodução das mulheres – os dispositivos amoroso e materno (ZANELLO, 2018) – são as características culturais definidoras do que é ser mulher, ao mesmo tempo em que são as mesmas funções que as tornam vulneráveis, necessitando de proteção e cuidados especiais. A vinculação da feminilidade ao corpo confina mulheres às exigências “biológicas” de reprodução e beleza, ao passo que aos homens é associado o campo do conhecimento e do saber, ou seja, à masculinidade se vincula a mente (XAVIER, 2007).

Essa interação do natural com o cultural sugere uma reconceitualização do corpo, não em oposição uma à outra, mas compondo uma *subjetividade corporificada*, ou até mesmo uma *corporalidade psíquica* (GROSZ, 2000; XAVIER, 2007). Judith Butler (1990) se refere ao corpo como objeto de contestação de lutas econômicas, políticas, sexuais e intelectuais. Para a autora, a experiência corpórea é um processo dinâmico de encarnação e reencarnação de possibilidades culturais na concretude da própria matéria. O corpo, nessa perspectiva, não representa apenas sua materialidade física e biológica, mas traz todo um aparato de diferentes leituras e, principalmente, leitores. Trata-se da repetição e reafirmação sucessiva de padrões sociais que, mesmo no processo de construção singular de cada sujeito, as possibilidades existenciais são reduzidas a expectativas culturais que modelam homens e mulheres a agir de maneiras pré-determinadas (REIS, 2013).

A construção do “ser mulher” e “ser homem”, como podemos perceber, se dá na continuidade do tempo e espaço, desde antes do nascimento até a velhice. A adolescência, bem como a iniciação sexual dos jovens, são fases privilegiadas para repensarmos esses caminhos, já que são momentos de consolidação das performances de gênero. A Política Nacional da Juventude (2006) prevê um cuidado respaldado pela prevenção e promoção de saúde, compreendendo que as

experiências dessa idade repercutem no desenvolvimento integral e são cruciais para o restante da vida. A sexualidade, nessa perspectiva, faz parte do exercício da individualidade, da busca de um autoconceito e de qualidade de vida, sendo a educação sexual parte das estratégias primordiais nos dispositivos de saúde, assistência e educação para este processo.

O início da vida sexual insere os jovens em importantes escolhas e responsabilidades frente às diversas maneiras de toque, categorias de relacionamento, orientações sexuais, métodos contraceptivos e preventivos contra as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Ao mesmo tempo, tais contextos trazem em voga questões importantes como a negociação da camisinha, a gravidez, o aborto, os padrões de beleza, e a regulação da sexualidade dos corpos e hierarquia entre homens e mulheres. De acordo com Altmann (2007), a prescrição de comportamentos e discursos para as primeiras experimentações sexuais são facilmente encontrados entre as instituições de ensino e projetos pedagógicos. Porém, seus colaboradores pouco sabem sobre como os jovens se relacionam sexualmente com os outros e com o próprio corpo, as regras de troca entre os pares e as interferências individuais e coletivas de gênero, classe social e faixa etária. A concepção biologicista da sexualidade, além de enxergar o corpo como o lugar de trabalho de neurotransmissores e hormônios, pressupõe a relação naturalizada de sexo como penetração do pênis na vagina.

A intenção desse trabalho é trazer à tona as questões emergentes sobre a sexualidade feminina na perspectiva da autonomia sobre o próprio corpo e enquanto questão de autocuidado. Da mesma forma, a educação sexual tem papel primordial de socialização, podendo trazer espaços de discussão de estereótipos, proteção à saúde, prevenção à violência e compreensão sobre os direitos sexuais e reprodutivos. Dar voz às experiências sexuais das mulheres jovens como protagonistas desse processo de descoberta, prazer e autocuidado é um ato político. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é analisar de que modo a sexualidade de adolescentes é produzida e retratada no seriado "Sex Education", em especial a sexualidade feminina.

Tratou-se de uma pesquisa de análise de documento audiovisual, baseada em um estudo de caso da série "Sex Education", da plataforma Netflix. Entendemos que as mídias assumem papel fundamental no cotidiano das pessoas a partir da construção e circulação de repertórios sociais, bem como na reestruturação de espaços de interação e de produção de sentido (MEDRADO, 2013). Passarelli (2013) refere-se à produção cinematográfica não apenas como a soma de cenas, sons e diálogos, mas como o resultante da materialização de enunciações, linguagens, expectadores e públicos. Da mesma maneira, estudos de caso apresentam-se como modalidade de estudo de um objeto específico e bem delimitado, mas que traga importância representativa ao tema em questão (VENTURA, 2007).

Além disso, uma pesquisa de caráter reflexivo revela posicionamentos e valores, evidenciando a perspectiva de análise. Nesta pesquisa partimos da noção de corpo e sexualidade como performance de gênero (BUTLER, 1990) estando afinada com o compromisso antiessencialista das categorias mulher e homem. Costa (2002), por exemplo, encara o conceito de mulher como *posicionalidade*, abrindo portas para o engajamento, a construção, o conflito, as contradições. Contudo, o binarismo estratégico (SPIVAK, 1998 in ZANELLO, 2018) utilizado neste trabalho se apresenta na tentativa de revelar estruturas sociais e pedagogias sexuais presentes em caminhos privilegiados de subjetivação de homens e mulheres. Fatores como raça, gênero, classe social, território, faixa etária, suas conexões e rupturas foram levados em consideração e integram o olhar analítico-reflexivo.

O seriado “Sex Education”, de 2019, conta com duas temporadas disponíveis na plataforma digital Netflix. O protagonista é um adolescente inseguro chamado Otis, filho de uma mulher divorciada e terapeuta sexual. Em função do convívio com sua mãe, Jean, Otis desenvolve respostas às questões sobre a sexualidade trazidas por seus colegas da escola, apesar de nunca ter feito sexo. Juntamente com Maeve, Otis resolve montar a própria clínica sobre sexualidade dentro da escola para auxiliar os outros estudantes. O protagonista e seus “pacientes” discutem problemas sexuais que muitos não conseguem entender ou admitir que têm; discussões estas sempre permeadas de humor inteligente, irônico e jargões especializados aprendidos com Jean.

A produção inglesa apresenta e discute tabus relacionados à sexualidade que configuram o objeto fílmico de relevância. Durante os episódios, são citadas situações de conflito em torno das ISTs, disfunção erétil, aborto, orientações sexuais, descoberta da própria sexualidade, religião, etc. Escolhemos para análise, entre as personagens femininas, Aimee Gibbs, aluna da escola Moordale, adolescente, branca, a qual possui corpo considerado padrão para mulheres e mora com os pais. Aimee é uma garota sensível e ingênua, que amadurece afetivamente e sexualmente a cada cena, principalmente depois de práticas sexuais desconfortáveis e uma situação de assédio sexual no ônibus a caminho da escola.

Assistiu-se a todos os 16 episódios atualmente disponíveis na plataforma Netflix, de, em média, 55 minutos cada. Foram feitas anotações ao longo de todo o percurso, bem como a seleção de cenas e a transcrição de diálogos importantes orientada pelos objetivos da pesquisa. Foi produzido um diário de anotações referente às percepções que surgiram ao longo das duas temporadas da série. O material foi sistematizado em categorias de análise baseadas em falas e cenas representativas. As categorias de análises foram: 1) abordagens da sexualidade na escola; 2) sexualidade feminina na adolescência.

Sexualidade na vivência escolar

A sexualidade é frequentemente tema de diálogos, reuniões escolares, aulas e palestras na escola Moordale. A clínica clandestina de Otis e Maeve ganha rapidamente espaço na série, com alunos e funcionários se beneficiando dos seus aconselhamentos. Siririca⁴, “chuca”⁴, viagra, divulgação de “nudes”, transmissão de ISTs, vaginismo e muitos outros temas são discutidos de maneira leve e divertida pelo seriado nas explicações confusas e incomuns de Otis. Temos ainda o diretor da escola, Mr. Groff, que tem dificuldade de falar sobre o tema e facilmente se desconcerta com situações relacionadas com a sexualidade; além dele, a personagem Jean, mãe de Otis, sexóloga, realiza um contraponto entre os adultos da série, ao discutir sexualidade e prazer de forma descontraída.

A cada episódio, diferentes pessoas que frequentam a escola Moor-dale trazem dilemas acerca do exercício da autonomia e liberdade, colocando em xeque questões culturais, sociais e religiosas que implicam na violência, opressão e preconceito perante a diversidade sexual e o exercício da sexualidade. Isso porque a escola, enquanto instituição, tem papel primordial na construção, articulação e transgressão de identidades culturais (de raça, gênero, etc.). O currículo escolar define tanto conteúdos e avaliações quanto discursos, evidencia, portanto, um processo de criação e interpretação de saberes que resultam em comportamentos, valores e crenças consequentes da experiência do ser escolarizado(a) (SACRISTÁN, 1995).

A representatividade desses discursos articula marcadores sociais e produção de subjetividades, tendo efeito de verdade. Nesse sentido, a educação sexual, quando preocupada com saúde, liberdade e respeito, estará intimamente ligada a processos de combate à hierarquização e categorização de identidades. Não estamos falando sobre negar a materialidade dos corpos, mas sim sobre entendê-los como não-cristalizados no “ser”, ou seja, como possibilidades do “estar”. Na perspectiva de hierarquização, a todo e qualquer processo de construção de identidade serão atribuídos significados simbólicos e sociais que, por sua vez, dão origem ao sexismo, à xenofobia, à misoginia e à “heterocompulsoriedade” (FURLANI, 2007).

Segundo Foucault (1993), o regime do poder-saber-prazer não se dá apenas pela proibição e censura, mas pela prática, divulgação e hierarquização de uma ordem normativa e classificatória das condutas sexuais. Para fins de análise, faz sentido separar Mr. Groff, diretor da escola, e Dra. Jean, sexóloga, como produtores e reprodutores de discursos sobre a sexualidade.

⁴ Nome popular para masturbação vaginal e clitoriana.

Cena 1

O diretor da escola Moordale Groff é um homem, heterossexual e branco à frente de uma instituição de ensino. O cargo que ele ocupa e a pequena parcela da escola que ele representa o distanciam de tudo. Mr. Groff tenta seguir as regras como ninguém, se irrita, se constrange com facilidade e busca convencer a todos da necessidade moral das regras. Não participa de nenhuma cena de sexo e, quando convidado pela esposa, recusa e justifica que está ocupado com o trabalho.

No terceiro episódio da série, o diretor precisa anunciar para a escola a atividade de arrecadação de dinheiro para compra de absorventes para meninas do nono ano. Mr. Groff se utiliza de um conselho de Maeve e se constrange em frente a toda a escola para se referir à menstruação. O diretor acaba tratando os coletores menstruais apenas como “produtos de higiene feminina”. Mr. Groff tenta, com o currículo escolar vigente e defasado, “normalizar” o ambiente a todo custo, preocupado com os olhares do conselho escolar e dos pais. Apesar de não fazer nenhum comentário explicitamente preconceituoso, é apático e asséptico. Mr. Groff simboliza o disciplinamento das instituições sobre os corpos.

Cena 2

Dra. Jean Milburn, mãe de Otis, é uma mulher branca, heterossexual e divorciada, mas que foge dos padrões por ser sexualmente ativa, rompendo com o estereótipo de uma pós-maternidade e pós-menopausa assexuada. Dra. Jean, no primeiro episódio da segunda temporada, participa de uma reunião emergencial de pais em função de um tumulto na instituição decorrente de uma suposta crise de clamídia entre estudantes, professores e funcionários. O diretor, nessa reunião, é questionado por Jean sobre como ele pretenderia reeducar os alunos sobre “práticas sexuais mais seguras”. Mr. Groff responde que a escola irá “reinstaurar o antigo currículo de educação sexual, testado e aprovado” e Dra. Jean acrescenta: “o seu currículo não está funcionando. Como profissional da saúde sexual, sugiro que adapte o seu currículo para dar aos adolescentes as ferramentas corretas para que possam se libertar desse estigma injustificado.” Jean ainda acrescenta: “São os CDF: confiança, diálogo e franqueza” que irão contribuir para educação sexual dos alunos. Após esse evento, a presidente do conselho escolar, Maxine, a convida para realizar uma assessoria curricular na escola.

Dra. Jean se oferece para assistir à aula de educação sexual do professor Colin Hendricks. O professor elabora sua aula baseada nas distinções anatômicas e fisiológicas dos corpos e explica sobre fecundação. Quando os alunos fazem perguntas sobre negociação da camisinha, escolha de lubrificantes e formas de proteção para sexo homoafetivo, Colin responde constrangido: “Bem, não dá para engravidar

pela... através de atividades homossexuais". Um aluno retruca: "E o prazer? As pessoas nem sempre fazem sexo para fazer neném". Dra. Jean, para ajudar o colega, fala sobre a importância de não abrir mão da negociação da camisinha e explica as melhores escolhas de lubrificante para não prejudicar a proteção do preservativo.

Após a insistência de Jean em permanecer na escola e concluir sua assessoria, alunos começam a procurá-la para conselhos sobre saúde, prazer, medos e diversos temas. Apesar do vasto conhecimento da especialista, que coordena cursos, escreve livros e atende casais, a mãe de Otis utiliza-se de jargões técnicos e se distancia dos jovens que atende. Dra. Jean, quando questionada por alunos sobre o uso de travessieiros e asfixia durante o sexo, já analisa e interpreta a demanda como "um provável caso de fetiche". O dispositivo da linguagem técnica (FOUCAULT, 1993) autoriza Jean a analisar e interpretar a sexualidade dos alunos, como se apenas ela fosse legitimada a falar sobre o tema.

Os discursos de Mr. Groff e Dra. Jean produzem uma série de práticas na escola, sendo que o perigo das duas posturas está na inferiorização de discursos dissonantes, especialmente dos alunos, ferindo a autonomia e emancipação dos corpos destes.

É evidente, com a análise da série da Netflix, que a educação sexual nas escolas é um desafio para diretores, professores e alunos. Ao longo dos séculos, os estudos sobre sexualidade sofreram diversas alterações de olhares, formatações e perspectivas. Segundo Altmann (2013), as estratégias pedagógicas estiveram vinculadas a problemas históricos e sociais de administração da sexualidade e da vida social, como, por exemplo, a masturbação e as ISTs.

As intervenções sobre a sexualidade, dessa maneira, já sofreram diversas modificações e, atualmente, os discursos têm se alinhado em torno da diversidade sexual. A escola, nesse sentido, representa papel importantíssimo na democratização do conhecimento, no acesso e na igualdade de direitos. Porém, sabemos que a inconstância do foco das intervenções sobre a sexualidade se torna um desafio para docentes dos diversos graus de ensino. A formação profissional, nesse sentido, se faz mais que necessária.

No Brasil, a sexualidade não faz parte do currículo escolar oficial, mas é considerada uma temática transversal às diferentes áreas. Os direitos sexuais e reprodutivos, por sua vez, estão expressos pelo Ministério da Saúde e afirmam a liberdade de expressar a sexualidade independente de classe, estado civil, idade ou condição física, sem violência, discriminações e imposições, sem culpa, medo ou vergonha. A escolha de companheiros(as), de ter ou não relações sexuais, a prevenção à gravidez e às ISTs, a decisão de ter filhos ou não, e quando os ter são exemplos desses direitos. A única restrição está vinculada ao cuidado com os limites e desejos de parceiros ou parceiras antes, durante e depois da troca de prazer. Nessa perspectiva,

a inclusão do acesso às informações, serviços, assistência, educação, meios, métodos e técnicas para a prevenção de agravos à saúde e à gravidez transformam e personalizam os direitos em campanhas e projetos (BRASIL, 2005; BRASIL, 2013).

Nenhum dos dois discursos, de Mr. Groff e Dra. Jean, dá conta da carência de conhecimento, informação, liberdade e prazer que a sexualidade pode contemplar. Além da evidência da falta de informação sobre biologia e fisiologia do sexo, os personagens trazem a carência da liberdade de ser quem se deseja ser. Sexo, antes de ser procriação e fonte de infecções sexualmente transmissíveis, é prazer. Pouco se fala sobre as maneiras, os lugares e as estratégias de atingir orgasmos e “Sex Education” escancara esse déficit a cada episódio, quando pessoas de todas as idades, tamanhos, classes, orientações e cores procuram Otis e Dra. Jean para aconselhamento. As duas clínicas, tanto a clandestina de Otis, quanto a regularizada, da Dra. Jean, tem o seu papel necessário de acolhimento e mudança de perspectiva. É nesse sentido que emerge a necessidade de falarmos sobre masturbação, massagem tântrica, sexo sadomasoquista, fetiches, etc.

Não é apenas sobre a obviedade – às vezes nem tão óbvia assim – do direito de usar o corpo como quiser, mas também sobre aprender a sentir prazer com ele de maneira saudável.

Sexualidade, liberdade e autocuidado: trajetória da personagem Aimee

A sexualidade feminina é tema de discursos religiosos, médicos, educacionais, estéticos e midiáticos que sofreram grandes mutações ao longo dos séculos. É no início do século XX que se estabelece o ideal de mulher “bela, recatada e do lar”. Porém, na segunda metade do século, o recato sexual é aparentemente substituído pelo erotismo dos corpos femininos. As raízes da indústria pornográfica e seus encruzilhamentos com a vida conjugal começam a ganhar espaço nas mídias, revistas e filmes. As mulheres, a partir desse novo olhar, devem exibir sua sensualidade, seu corpo, serem erotizadas e se mostrarem desejáveis e desejantes de sexo (para o prazer dos homens). A ideia moderna de que as mulheres podem tomar iniciativas, se nos atentarmos, está vinculada ao “poder de sedução”. Fica claro, portanto, que as expectativas quanto à performance sexual de homens e mulheres se constroem e se mantêm pelos processos de subjetivação baseado no binarismo de sexo e gênero. Deles, esperamos eficácia, sustentação da ereção, gozo. Delas, o *sex appeal* (ZANELLO, 2018; DEL PRIORE, 2000). Zanello (2018) chama de “prateleira do amor” a condição na qual as mulheres são socialmente coagidas a estar. Esse dispositivo – conjunto de discursos, instituições e regulamentações (FOUCAULT, 1996) – condensa caminhos privilegiados de subjetivação das mulheres. Isso significa dizer que a relação das mulheres consigo mesmas é mediada pelo olhar do homem, que as coloca como objeto sexual do seu próprio prazer.

Aimee, personagem representativa de uma mulher jovem, europeia, cis, branca, com o corpo de beleza considerada padrão, ao longo dos episódios, nos convida a nos conectarmos com essa “história feminina” de descobertas, escolhas e violências.

Cena 1

Aimee aparece na primeira cena do seriado transando com seu namorado, Adam. Ela o faz perguntas sobre como ele gostaria que fosse sua performance sexual, mas ele está muito preocupado com o fato de não conseguir gozar. Aimee encerra a relação com Adam e se interessa muito por Steve, um colega bonito, branco, forte, inteligente e carinhoso. O início desse relacionamento já é desafiado no Episódio 6, pelo pedido do namorado para que ela dissesse o que a faz sentir prazer. “Parece que você está encenando. Diga o que você quer”, diz Steve. Quando Aimee desabafa com Otis sobre o ocorrido, relata: “Eu não sei o que eu quero. Ninguém nunca me perguntou isso.” “Eu sempre finjo.” Otis, com o conhecimento adquirido com a mãe, retruca: “As mulheres costumam sentir mais culpa que os homens em relação à masturbação. Sentem que é sujo, ou tabu. Mas não é.”. Após os conselhos do amigo, Aimee decide experimentar a masturbação e descobre como sentir prazer sozinha.

É simbólico que dois homens, Otis e o namorado Steve, ajudem Aimee a reconhecer a importância do próprio prazer. De início, ela fica relutante e estranha o pedido do namorado e os comentários do amigo. Porém, a cena de Aime se masturbando é engraçada e divertida. Possui muitas cores, uma música animada e entende-se, pela sequência de recortes na cena, que ela passa a noite inteira se divertindo consigo mesma.

Aimee é um exemplo de como os dispositivos são poderosas tecnologias de gênero, que sufocam outras possibilidades de existência e liberdade. A legitimidade das mulheres, nessa perspectiva, está associada ao lugar que ocupam na “prateleira do amor”, ou seja, somos validadas a partir do olhar desejante dos homens. Wolf (1992), nessa perspectiva, enxerga a beleza como uma qualidade a ser perseguida e conquistada dentro de um sistema mercadológico, vulnerável à apreciação externa, que possui valor de troca e pertencimento. O amor próprio e a autoestima, atributos supostamente caros nesse mercado, tornam-se terceirizados para as mulheres.

A gravidade dessa condição sustenta-se na vulnerabilidade das mulheres estarem expostas ao olhar do outro. A construção dos ideais de corpos femininos, até os dias de hoje, é conduzida majoritariamente por homens, brancos, cis. As representações acerca das mulheres e sua objetificação nos expõe ao apreço de uma história – termo ampliado de sentidos – contada por eles. A sexualidade feminina, não distante disso, se configura a partir da erotização e do desejo de ser

desejada. O clitóris e a vulva não são erotizados para as mulheres, mas são fonte de prazer dos homens, um buraco, vazio, que deve ser preenchido. A consequência é a pedagogia do fingimento do prazer.

Aimee representa o grupo “privilegiado” de mulheres desejáveis. Branca, magra, com grandes seios, favorecida social e economicamente, porém, quando analisamos a sua trajetória de amadurecimento, suas descobertas sexuais parecem estar sempre acompanhadas pelo olhar de um homem. Aimee, no Episódio 1 da série, pergunta para Adam se ele gosta dos seus seios e se frustra muito quando ele finge um orgasmo. Essa cena evidencia que homens e mulheres tendem a erotizar os corpos femininos e o desejo masculino. Como Wolf (1992) menciona, muitas mulheres podem confundir o desejo com o fato de ser desejada. A tentativa da personagem evidencia a sensibilidade exagerada das mulheres quanto ao desejo dos homens. O que deveria ser sentido como um todo corpo-experiência-prazer passa a ser dividido em partes visadas e/ou desconsideradas: “boceta”, “bunda”, “peitos”. (FIRESTONE, 1976; WOLF, 1992; ZANELLO, 2018).

Cena 2

Já no terceiro episódio da segunda temporada, Aimee passa por uma situação muito difícil no ônibus a caminho da escola. Um homem branco, de jaqueta azul, em pé atrás dela se masturba encostado em suas costas e goza na sua calça. Aimee fica chateada e confusa. Ao encontrar sua amiga Maeve, conta: “Eu estava no ônibus e um cara gozou na minha perna, aí eu fiquei meio chocada, acha que vai manchar?”, pergunta apontando para a calça jeans. “Você foi abusada.”, responde Maeve. Então Aimee retruca: “Acho que ele só era solitário, ou não batia bem da cabeça, o que é estranho, porque ele era bonito. (...) Eu estou bem, honestamente.” As duas vão para a delegacia prestar queixa por insistência de Maeve. Apesar de ser acolhida pela policial, quando foi perguntada se havia sorrido para o rapaz, Aimee se constrange e Maeve, em sua defesa, pergunta em tom de ironia: “Ela não deveria sorrir para as pessoas?”. Quando volta para casa, é questionada pela mãe o motivo de ter perdido a calça jeans e Aimee diz que não sabe dizer muito bem. Chora quando fica sozinha e não consegue entrar no ônibus na manhã seguinte. Com o passar do tempo, decide ir a pé para a escola, mesmo que seja longe da sua casa e passa a enxergar o homem de jaqueta azul em outros lugares e situações.

No Episódio 7, Aimee, Ola, Maeve, Lily, Olivia e Vivienne, meninas bem diferentes entre si, estão na detenção. Como punição, recebem a tarefa de preparar uma apresentação sobre “O que as une como mulheres?”. As meninas começam a brigar e não conseguem encontrar nada que as une, enquanto Aimee se irrita e diz a todas que não consegue entrar no ônibus. “É que ele tinha um rosto muito gentil. Eu lembro porque ele sorriu para mim, e não parecia um assassino

punheteiro psicopata. Se ele pode fazer uma coisa dessas, qualquer um poderia. Eu sempre me senti segura antes, e agora não mais. Deve ser idiota”. A partir desse momento, todas, em suas diferentes histórias, compartilham situações de assédio sexual. No final, a professora pergunta ao grupo sobre a resposta da tarefa e Olivia responde: “Além de pênis não consensuais, senhora, pouca coisa”.

As situações de assédio sexual extrapolam o ato em si e influenciam negativamente a saúde mental, a dignidade sexual, a autonomia, o direito de ir e vir (OLIVEIRA, 2019). No Brasil, em 2018, foi sancionada a Lei de Importunação Sexual (BRASIL, 2018), que se refere aos atos de assédio sexual em locais públicos. Alguns estados, como tentativa de remediar tais circunstâncias, têm separado vagões nos trens, metrô e ônibus específicos para mulheres. Aimee, depois do ocorrido, não consegue se relacionar sexualmente com o namorado e passa a não utilizar o transporte público para ir à escola. Durante a cena da detenção, ela grita para as colegas: “estou brava porque um homem horrível estragou meu melhor jeans, e ninguém fez nada, e agora não consigo entrar na porra do ônibus!”. Depois do consenso de que todas passaram por situações de assédio sexual, Ola, Maeve, Lily, Olivia e Vivienne, apesar das suas diferenças, resolvem ajudar Aimee a encarar o retorno ao ônibus. Em uma cena emocionante, as garotas provam que há outras possibilidades de construção de afeto entre mulheres, para além da prateleira do amor. Juntas, cuidam e auxiliam Aimee no desafio de subir no ônibus. Mostram que sororidade não é sobre ajudar as amigas e semelhantes, mas um compromisso social de emancipação de todas as mulheres.

As situações de assédio sexual relatadas por mulheres tão diferentes entre si são exemplos de desdobramentos do dispositivo amoroso e da “prateleira do amor”. A validação feminina como objeto de desejo condicionada à busca de um posto privilegiado nessa prateleira, que muitas vezes é provisório e efêmero e, mais grave ainda, leva à competição feminina. O fantasma do surgimento de novos “produtos” na prateleira desencadeia um processo bastante dolorido, aprisionador e capitalista no sentido mais visceral – corpóreo – de disputa de mercado. Dito isso, é grave perceber o privilégio dos homens de avaliar, julgar, validar mulheres. Sem serem colocados em questão, atuam sobre seus papéis de gênero sem tomar consciência da sua condição (ZANELLO, 2018).

Um homem de sorriso gentil, nessas condições, pode ser, sim, alguém que comete atos de violência contra as mulheres. O que está em xeque é esse lugar naturalizado no qual o homem, seja ele quem for, é validado em julgar mulheres pelos seus corpos, roupas, trejeitos, cor da pele, etc. De um lado, a suposta passividade sexual e atitude acolhedora das mulheres, de outro, a afirmação da sexualidade ativa masculina, que tem pouca ou nenhuma capacidade de renúncia.

Considerações finais

O seriado “Sex Education” é bastante rico e nos leva a questionar muitos padrões de gênero, sexualidade, raça, faixa etária, religião, drogadição, etc. Porém, trata-se de uma escola de classe média europeia. Apesar da possível comparação com a realidade brasileira, é importante considerar o “abismo” entre as condições apresentadas no seriado e da maior parte da nossa população. Aimee representa uma mulher relativamente comum na Europa e, mais especificamente, na Inglaterra. No entanto, dependendo do lugar, cidade ou estado que alguém como ela frequentar no Brasil, provavelmente fará parte de uma parcela bastante reduzida e privilegiada da população. Não podemos deixar de lado o processo de colonização, higienização e embranquecimento que mancharam de sangue a história brasileira. Nossas escolas, até aquelas que se empenham em conduzir um projeto pedagógico respaldado cientificamente, levando em consideração as questões sociais e históricas, muitas vezes são inibidas pela recente onda conservadora que insiste em reproduzir o discurso da mulher “bela, recatada e do lar”.

Além disso, é importante ressaltar que o alcance do seriado é vinculado ao acesso à internet e à condição de pagar a plataforma Netflix. Sabemos que essa não é a realidade de todos os brasileiros e que o seriado acaba atingindo apenas uma parcela da população. Parece importante ressaltar a coragem e a ousadia da plataforma, dos atores, dos diretores, produtores e toda a equipe envolvida em realizar um conteúdo audiovisual que nos convide a perceber inconsistências nos discursos ou nas atitudes.

O recorte de gênero e sexualidade feminina foi direcionado de acordo com interesses pessoais e semelhanças de histórias. No final das contas, a invisibilidade do prazer feminino, seja pela via do desejo de ser desejada, seja pela via da precarização dos projetos pedagógicos de educação sexual, distancia as mulheres de si e de suas demandas. O *desejo*, com esse trabalho, é que mais mulheres possam repensar esses padrões de subjetivação e de renúncia do próprio corpo, sejam elas quem forem. A luta, a manutenção e a conquista dos direitos sexuais e reprodutivos, para além do referido em lei, é busca por prazer, autocuidado e bem-estar. Obter conhecimento sobre o próprio corpo é um ato de coragem e emancipação. Fica a provocação de *tocar-se*, no sentido mais amplo possível do termo.

Referências

ALTMANN, H. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. **Estudos Feministas**, Florianópolis: Universidade Estadual de Campinas, v. 15, n. 2, 2007.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 13. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, 2013.

BENEDITO, M. Textos em cena: a mídia como prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.718, de 24 de Setembro de 2018. **Presidência da República**. Secretaria-Geral. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm Acesso em: 03 Abr 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. ed. 1, reimpr. 1, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf Acesso em: 12 Fev 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Direitos Sexuais e Reprodutivos**. cad. 1, 2005. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_direitos_sexuais_reprodutivos.pdf Acesso em: 12 Fev 2021.

BUTLER, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: Case, S.-H. (Orgs.). **Performing Feminisms: feminist critical theory and theatre**. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1990. p. 296-314.

COSTA, C. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, v. 19, p. 59-90, 2002.

DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**. São Paulo: SENAC, 2000.

FIRESTONE, S. **A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 11 ed. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GROSZ, E. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu**. Campinas: UNICAMP, v. 14, 2000.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

NOVAES, R. C. R.; CARA, D. T.; SILVA, D. M.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

OLIVEIRA, A. C. M. **Reflexões sobre a mulher e a importunação sexual nos transportes públicos brasileiros**. Goianésia: Faculdade Evangélica de Goianésia, 2019.

PASSARELLI, C. A. F. Imagens em diálogo: filmes que marcaram nossas vidas. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

REIS, D. F. **Ideias subversivas de gênero em Beauvoir e Butler**. Sapere Aude, v. 4, n. 7, p. 360-367, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. In: **Rev SOCERJ**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

XAVIER, E. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

ZANELLO, V. **Saúde Mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.