



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE

INTERDISCIPLINAR

Revista de Estudos em Língua e Literatura

ISSN 1980-8879

DOI: 10.47250/intrell

Ano XVI, Volume 35
São Cristóvão, jan-jun 2021

Leituras temáticas:
da ficção contemporânea
à lírica feminina

INTERDISCIPLINAR

REVISTA DE ESTUDOS EM LÍNGUA E LITERATURA

**Leituras temáticas:
da ficção contemporânea à lírica feminina**

ISSN 1980-8879

**Ano XVI, V. 35
Jan-Jun 2021**

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

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. CARLOS MAGNO GOMES - UFS/CNPq | Editor GERAL
Profa. Dra. CHRISTINA RAMALHO - UFS

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. AFONSO HENRIQUE FÁVERO FÁVERO, UFS
Profa. Dra. AINA PÉREZ FONTDEVILA, Universitat Autònoma de Barcelona
Profa. Dra. ANÉLIA PIETRANI, UFRJ
Prof. Dr. ANTÔNIO DE PÁDUA, UEPB
Prof. Dr. ARMANDO GENS, UERJ
Profa. Dra. CATHERINE DUMAS, Univ. de Paris III
Profa. Dra. EDAIR MARIA GORSKI, UFSC
Prof. Dr. EDUARDO DUARTE, UFMG/CNPq
Profa. Dra. ELIANE CAMPELLO, FURG
Profa. Dra. ELÓDIA XAVIER, UFRJ
Profa. Dra. GESSILENE S. KANTHACK, UESC
Profa. Dra. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO, UFS
Profa. Dra. LEILANE RAMOS DA SILVA, UFS
Profa. Dra. LÚCIA ZOLIN, UEM
Profa. Dra. MARIA ALICE TAVARES, UFRN
Profa. Dra. MARIA APARECIDA FONTES, Università degli Studi di Padova, Itália
Profa. Dra. MARÍA DEL MAR LÓPEZ-CABRALES, Colorado State University
Profa. Dra. MARIA JOSÉ BARBOSA, University of Iowa
Profa. Dra. MÁRLUCE COAN, UFC
Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DOS SANTOS, UNEB
Profa. Dra. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG, UFS/CNPq
Profa. Dra. ROSALICE PINTO, Universidade Nova de Lisboa
Profa. Dra. ROSVITHA FRIESEN BLUME, UFSC

EQUIPE EDITORIAL

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

FICHA CATALOGRÁFICA

161r

Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura.
Desde jul/dez de 2006.
Ano XVI, v. 35, jan-jun 2021.
São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS),
2021; 18 cm Semestral. Organizador: Carlos Magno Gomes.


Publicação interdisciplinar na área de Letras
(UFS). ISSN 1980-8879.
1. Linguística. 2. Literatura. 3. Literatura brasileira. I. Editor.

CDU 811:82(8) (05)

As informações contidas nos textos publicados por esta revista são de responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos
Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP 49100-000

 10.47250/intrell



Esta obra está sob uma Licença **Creative Commons**
Atribuição - Não Comercial - 4.0 Internacional

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO
Carlos Magno Gomes

Leituras temáticas: da ficção contemporânea à lírica feminina

- 13 ELAS ESCREVEM SOBRE O QUÊ?: TEMÁTICAS DO ROMANCE
BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO DE AUTORIA FEMININA
Lúcia Osana Zolin
- 41 LEITORES EM DIFERENTES TEMPOS: A RECEPÇÃO DO CONTO
FELICIDADE CLANDESTINA, DE CLARICE LISPECTOR
Neide Luzia de Rezende
- 57 "DETRÁS DA CLARABOIA / UM ROSTO, OUTRO, OBSERVANDO-SE, /
OBSERVANDO-NOS"
Annabela Rita
- 73 ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO
LITERÁRIO: UMA DESAMBIGUAÇÃO
Rildo Cosson
- 93 UM CORPO TODO SEU:
JUDITH TEIXEIRA, FLORBELA ESPANCA E MARIA TERESA HORTA
Isa Vitória Severino
Jonas Leite
- 107 POESIA E JÚBILO EM HILDA HILST
Alexandre de Melo Andrade
- 121 EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE UMA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA
Maria de Fátima Berenice da Cruz
- 141 "CAMINHO SE FAZ AO ANDAR":
POEMA DE CHILE E LOS REINOS DORADOS
Christina Ramalho
Gisela Reis de Gois
- 161 A ELIZABETH BISHOP, ARMÁRIO E GOZO: DINÂMICAS DO EROTISMO
Tiago Barbosa da Silva
- 177 A LINGUAGEM NULA: UMA LEITURA FILOSÓFICA DA POESIA DE
SARA SÍNTIQUE
Fernando de Mendonça
- 193 POLÍTICAS DE LEITURA NA BAHIA: DESENCONTRO ENTRE PESQUISA,
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
Cláudia Martins Moreira
- 213 O FANTÁSTICO NO GÊNERO CONTO DE TERROR
José Ricardo Carvalho

Apresentação

Carlos Magno Gomes¹

O Conselho Editorial da Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura traz a público o volume 35, número 1, **Leituras temáticas: da ficção contemporânea à lírica feminina**, referente ao período de jan-jun de 2021, com contribuições sobre a ficção contemporânea, a recepção dos clássicos e a lírica de autoria feminina voltada para o erotismo. Entre os temas debatidos, ganham destaque as análises da voz da escritora na narrativa e o corpo feminino e suas interfaces na produção poética. As pesquisas aqui reunidas propõem abordagens inovadoras para os estudos literários e para as questões do letramento e formação do/a leitor/a.

A ficção contemporânea brasileira de autoria feminina das últimas décadas é analisada detalhadamente por Lúcia Zolin, que identificou cinco eixos dos principais assuntos representados em romances: laços de família, relações de amor/sexualidade, viagens e deslocamentos espaciais, violência/criminalidades e questões metanarrativas. Ao explorar essas temáticas, a escritora brasileira transparece o olhar sociocultural feminino, pois narra experiências pessoais de uma visão de mundo e da maneira como o mundo lhes devolve esse olhar.

Quanto à perenidade dos sentidos de uma obra, Neide Rezende destaca o fenômeno do deslocamento do mal no conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, na recepção escolar. Se nas recepções tradicionais, a amiga da narradora, que mente e esconde o livro de Monteiro Lobato, é vista como egoísta e perversa, atualmente os novos leitores veem *bullying* na forma como a narradora descreve sua amiga: baixa, gorda e feia. Esses novos sentidos reforçam o quanto a leitura subjetiva amplia o horizonte de expectativa de uma obra.

No que se refere às intrincadas temáticas de José Saramago em *Memorial do Convento*, Annabela Rita destaca que o/a leitor/a precisa se projetar de um *outro* lugar de observação da história para compreender esse romance, que lembra uma paródia do

¹ Professor Associado da Universidade Federal de Sergipe/CNPq. Editor deste periódico. E-mail: calmag@bol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>.



próprio ato de fazer literatura. A complexa estrutura textual de Saramago está repleta de anamorfoses poliédricas que demandam um/a leitor/a capaz de interligar os sentidos para melhor desfrutar dos sabores desse jogo de referências históricas e literárias do grande mestre da literatura de língua portuguesa.

Quanto aos estudos líricos, os pesquisadores Alexandre Andrade, Isa Vitória Severino, Jonas Leite Melo, Christina Raimalho, Gisela Reis de Gois, Tiago Barbosa da Silva e Fernando de Mendonça propõem reflexões que se complementam e nos convidam a ler o texto poético a partir de sua pulsão feminina. A perspectiva lírica nos proporciona um toque mais íntimo quando se trata de uma produção voltada para uma viagem pelo corpo erótico do eu lírico feminino. Tal fazer literário ressoa no prazer do leitor que consegue desfrutar dos movimentos de um texto repleto de imagens transgressoras.

Em algumas poesias, observamos que há um roteiro de leitura que nos propõe uma viagem e nos convida a explorar o corpo representado como um território lírico tocado por toadas que nos aproximam de uma atmosfera religiosa. Essa poesia de contemplação e de entrega é também de solidão e de resistência artística como tão bem analisado pelos colaboradores deste volume. Em comum, esses estudos levam em conta o lugar de fala da poeta e seus desafios de fazer literatura diante de sociedades conservadoras que questionam suas performances estéticas como no caso de Judith Teixeira, em Portugal, Elizabeth Bishop, nos Estados Unidos, e Hilda Hilst, no Brasil. Tais projetos de imersão no lirismo erótico abrem diferentes possibilidades de leituras temáticas tão bem exploradas pelos colaboradores desta edição.

Nos debates acerca da leitura, temos diferentes abordagens que passam pelas reflexões acerca da recepção, da formação do leitor, de como a leitura deve ser abordada na escola, de como as políticas públicas podem se comprometer com uma melhor formação de professores leitores, segundo os resultados alcançados por Rildo Cosson, Maria de Fátima Berenice da Cruz, José Ricardo Carvalho e Cláudia Martins Moreira. No geral, as pesquisas em torno do leitor e leitura propõem estratégias para se alcançar um letramento pleno, considerando a existência de diferentes possibilidades para a leitura: subjetiva, crítica, textual, entre outras. Essas opções reforçam a importância da liberdade do leitor



sem perder de vista as sugestões deixadas no texto literário. Esses artigos sobre leitura priorizam também a troca de conhecimentos proporcionada pelo movimento do leitor para os saberes coletivos presente no ato da recepção.

Abrindo o volume: ELAS ESCREVEM SOBRE O QUÊ?: TEMÁTICAS DO ROMANCE BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO DE AUTORIA FEMININA, **Lúcia Osana Zolin** analisa os principais temas do romance contemporâneo brasileiro publicados entre os anos 2000 e 2015 pelas editoras Rocco, Record e Companhia das Letras. O artigo propõe reflexões qualitativas construídas por uma perspectiva multidisciplinar, com destaque para as contribuições da crítica literária feminista, dando espaço para diferentes vozes femininas se manifestarem acerca da família, amor, sexualidades e, sobretudo, dos desafios da produção da literatura.

Logo em seguida, LEITORES EM DIFERENTES TEMPOS: A RECEPÇÃO DO CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA”, DE CLARICE LISPECTOR, **Neide Luzia de Rezende** trata da recepção de “Felicidade clandestina” a partir da fortuna crítica relativa a esse conto e dos conceitos centrais da estética da recepção. O artigo retoma os sentidos que o conto ganhou em diferentes momentos da história de sua recepção conforme valores ideológicos em torno da perversa relação entre a narradora e sua amiga, a filha do dono da livraria. O argumento central leva em consideração certas representações dos leitores especializados em diferentes épocas e circunstâncias que vêm sendo confrontadas pelos novos leitores, que identificam a arrogância nas atitudes da narradora, que se diz vítima de sua amiga.

Na sequência, em “DETRÁS DA CLARABOIA/UM ROSTO, OUTRO, OBSERVANDO-SE,/OBSERVANDO-NOS”, **Annabela Rita** desenvolve belo ensaio literário sobre o modo como José Saramago fala da cultura portuguesa através de jogos de espelhos entre textos, imaginários, símbolos e épocas em *Memorial do Convento* (1982). Recorrendo a processos contrapontísticos, de *chiaroscuro* e de *sfumato*, Saramago entrelaça *memorialmente* passado e presente, utopia e distopia, espaços sociais diversos para produzir um texto que convida o leitor a percorrer labirintos da história portuguesa em torno de símbolos do seu povo.

Retomando as reflexões sobre leitura literária e da recepção do texto literário, em ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITE-



RÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DESAMBIGUAÇÃO, **Rildo Cosson** propõe deslocar/aproximar os termos: ensino de literatura, leitura literária e letramento literário por meio da troca de sentidos entre essas expressões que são intercambiáveis. Ele parte de dados históricos que fazem alusão a um ensino de literatura, respaldado pela confluência que envolvia as áreas de educação e letras para constatar que, nas duas primeiras décadas do século XXI, esse espaço tem se expandido e já parece indicar um campo de estudo específico. Tais limites conceituais não nos impede de usá-los como sinônimos ou abordagens diferentes sobre o ensino de literatura, dependendo dos interesses em questão.

Por uma perspectiva de comparatista da lírica produzida por escritoras portuguesas, na continuidade, em *UM CORPO TODO SEU: JUDITH TEIXEIRA, FLORBELA ESPANCA E MARIA TERESA HORTA*, **Isa Vitória Severino** e **Jonas Leite** analisam os temas de um erotismo feminino presentes nos poemas de Judith Teixeira, Florbela Espanca e Maria Teresa Horta. O estudo explora imagens do corpo feminino que nos remete às representações da liberdade da mulher. Especificamente, as três autoras questionam a tradição e propõem uma poesia de exaltação do corpo e da liberdade de expressão feminina.

Ainda sobre estudos líricos e a pulsão erótica, em *POESIA E JÚBILO EM HILDA HILST*, **Alexandre de Melo Andrade** analisa a oposição entre mundo mutilado e necessidade de riqueza e poder em *Júbilo, Memória, Noviciado da paixão*, de Hilda Hilst. Para debater acerca dessas reflexões, o autor retoma as considerações de Staiger, Bosi e Pécora para propor uma análise que se envereda para experiência poética de Hilst, ressaltando que a vivência religiosa não quer dizer uma presença. O texto defende que a relação estabelecida entre a poeta e o homem pode ser aproximada da relação da poesia com a divindade.

Retomando o debate acerca da formação do leitor e das leituras temáticas, em *EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE UMA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA*, **Maria de Fátima Berenice da Cruz** expõe a importância de se valorizar os conhecimentos do leitor no processo de recepção de uma obra literária. Ela parte da experiência de um observatório de leitura para formação de professores para educação básica. Os participantes desse curso, graduandos de letras, da UNEB, fizeram um curso com estratégias lúdicas, no



componente curricular literatura e recepção entre os meses de outubro de 2019 a fevereiro de 2020. A pesquisadora explorou rodas de conversas, produção de relatos e diários de leitura à luz do método recepcional e do letramento literário, propostos por Annie Rouxel e Rildo Cosson, respectivamente.

Na continuidade, retomando os temas da lírica, em “CAMINHO SE FAZ AO ANDAR”: *POEMA DE CHILE E LOS REINOS DORADOS*, **Christina Ramalho** e **Gisela Reis de Gois** analisam obras da chilena Gabriela Mistral e do boliviano Homero Carvalho por meio da teoria épica do discurso, de Silva. As autoras defendem o deslocamento do eu lírico como forma de autoconhecimento e de mapeamento da terra pátria. Está em jogo as oposições entre a tradição do expansionismo colonizador e nacionalista, evidenciando os traços próprios das duas epopeias latino-americanas e o resgate de um *epos* que coloca em cena o imaginário mítico da Mãe Terra e da Mãe Água, propondo o encontro amoroso e crítico com a pátria chilena e a pátria boliviana, respectivamente.

Logo depois, em ELIZABETH BISHOP, ARMÁRIO E GOZO: DINÂMICAS DO EROTISMO, **Tiago Barbosa da Silva** apresenta reflexões sobre a poesia de Elizabeth Bishop a partir das relações entre as espacialidades e o acolhimento para sua subjetividade e sexualidade. O texto aborda a existência de uma dinâmica libidinal entre a insinuação de um segredo e, ao mesmo tempo, a manutenção de seu sigilo nos versos de Bishop, levando em conta a experiência do armário.

Seguindo esse olhar sobre subjetividades líricas, em A LINGUAGEM NULA: UMA LEITURA FILOSÓFICA DA POESIA DE SARA SÍNTIQUE, **Fernando de Mendonça** analisa as produções líricas *Corpo Nulo* (2015) e *Água ou Testamento Lírico a Dias Escassos* (2019), de Sara Síntique, seguindo a perspectiva de Bachelard e Blanchot sobre as propriedades poéticas com o propósito de iluminar uma leitura do corpo feminino. O texto enfatiza a identificação da autora pelo apreço simbólico por imagens da água e reflexos do corpo feminino, destacando o caráter metalinguístico de sua produção, autocentrada em uma busca primeira pela neutralidade da linguagem.

Na continuidade, em ENSINO DA LEITURA NA BAHIA: A ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, **Cláudia Martins Moreira** propõe a necessária articulação entre



pesquisa, ensino e formação de professores, em direção ao desenvolvimento da autonomia leitora nos estudantes da educação básica. O texto questiona políticas públicas do Estado da Bahia acerca do tradicional incentivo à leitura por meio do professor mediador, e a desarticulação entre pesquisa, ensino e formação de professores. O texto também discute o papel de atores institucionais envolvidos na produção do conhecimento sobre ensino de leitura.

Dando sequência ao debate sobre leitura, mas pelas questões dos gêneros textuais, em *O FANTÁSTICO NO GÊNERO CONTO DE TERROR*, **José Ricardo Carvalho** apresenta reflexões acerca do modo de formulação dos contos de terror a fim de compreender os desafios que esse tipo de texto estabelece ao leitor do ponto de vista linguístico-discursivo, considerando as reflexões dos estudos literários. Para analisar esse gênero literário, o pesquisador explora a dinâmica do modo literário fantástico sob a lógica do extraordinário ou do sobrenatural como as estratégias de hesitação de acordo com Todorov.

Portanto, nesse movimento temático entre leitura e leitores, entre ficção de autoria feminina e pulsares líricos, reunimos excelentes contribuições que propõem conexões entre sociedade e arquitetura textual como estratégias de leituras temáticas. Assim, estes artigos rastreiam impasses e resistências ao propor prospecções que interpelam nossas subjetividades para proliferação de outras poéticas de vida e outras vozes como interlocuções da sociedade contemporânea.

Com gratidão, desejamos uma ótima leitura e aproveitamos o ensejo para registrar nosso apreço aos/às colaboradores/as deste volume, que nos agraciaram com textos inéditos com resultados excelentes de suas pesquisas. Agradecemos também pela gentileza de divulgarem seus trabalhos conosco.

São Cristóvão, abril de 2021.



ELAS ESCREVEM SOBRE O QUÊ?: TEMÁTICAS DO ROMANCE BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO DE AUTORIA FEMININA¹

WHAT DO WOMEN WRITE ABOUT?: THEMES OF CONTEMPORARY BRAZILIAN WOMEN'S LITERATURE

Lúcia Osana Zolin²

RESUMO: Nosso objetivo neste artigo é analisar o tratamento conferido às temáticas mais recorrentes no romance contemporâneo de autoria feminina. O corpus que serviu de base à análise foi constituído por 151 romances escritos por mulheres e publicados pelas editoras brasileiras Rocco, Record e Companhia das Letras, entre os anos 2000 e 2015. A metodologia compreendeu o reconhecimento, a problematização e a interpretação das constantes temáticas que nutrem essa produção. O aporte teórico pressupõe uma perspectiva multidisciplinar que aborda o texto literário em suas interseções com o contexto socio-cultural em que emerge e com teorias nascidas para pensar o mundo contemporâneo e suas manifestações artísticas, com ênfase na teoria crítica feminista.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria feminina. Romance contemporâneo. Temáticas. Subversões feministas.

ABSTRACT: The aim of this study was to analyze the treatment given to the most recurring themes in the contemporary novel by women. The corpus that served as the basis for the analysis consisted of 151 novels written by women and published by the Brazilian publishers Rocco, Record and Companhia das Letras, between the years 2000 and 2015. The methodology comprised the recognition, problematization and interpretation of the constants that permeate such production. The theoretical framework was built through a multidisciplinary perspective that approaches literature in its intersections with the socio-cultural context from which it emerges, and with theories that were devised to reflect upon the contemporary world and its artistic manifestations, with an emphasis on the feminist critical theory.

KEYWORDS: Female authorship. Contemporary novels. Themes. Feminist subversions.

¹ Artigo recebido em 05 de fevereiro de 2021 e aceito em 05 de abril de 2021.

² Doutora em Letras; professora associada da UEM; líder do Grupo de pesquisa "Literatura de autoria feminina brasileira" (LAFEB); integrante do "Grupo de estudos em literatura brasileira contemporânea" (GELBC); membro do GT da ANPOLL "A mulher na literatura". E-mail: luciazolin@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8874-0251>.



Primeiras considerações

A produção literária de mulheres, amplamente debatida no âmbito dos estudos críticos feministas, vem sendo frequentemente abordada a partir de seu viés subversivo dos padrões representacionais nascidos da tradição patriarcal, propagados no tempo e arraigados no inconsciente coletivo. As personagens, não raro, são construídas de modo a promover a desconstrução da suposta naturalidade das práticas de dominação masculina e da resignação feminina. Tendo em vista esse cenário, cria-se uma expectativa acerca de quais seriam os focos de interesses dessas escritoras. Do que tratam, afinal, os romances escritos por mulheres nesse primeiro vintênio do século, momento em que os feminismos se espriam por todos os lugares, gritando alto contra os resquícios do patriarcado?

Na amostra escolhida para essa análise, qual seja, 151 romances escritos por mulheres e publicados pelas editoras brasileiras Rocco, Record e Companhia das Letras, entre os anos 2000 e 2015, reconhecemos em cada um deles até três temáticas predominantes ou constituintes dos alicerces da maior parte dos conflitos representados. A tabela que segue indica a temática (à esquerda) e a frequência (à direita) com que a mesma fora reconhecida como uma das três principais no conjunto dos romances do corpus.

Temática do romance	Freq.	%
Família	57	37,8%
Amor	55	35,8%
sexualidade/desejo	35	23,2%
identidade/construção de si	35	23,2%
morte/doença	32	21,2%
deslocamentos (exílio, imigração, diáspora, viagem)	30	19,9%
questionamentos existenciais	23	15,2%
Literatura	23	15,2%
questões de gênero	21	13,9%
criminalidades/imposturas/violências/subversões sociais	22	14,6%
questões sociais e ideológicas (classes)	15	9,9%
Amizade	14	9,3%
questões políticas (ditaduras, democracias, socialismo, capitalismo)	9	6%



religiosidade/transcendentalismo	7	4,6%
universo virtual	5	3,3%
identidade nacional	4	2,7%
questões étnico-raciais	4	2,7%

Fonte: pesquisa “Literatura de autoria feminina brasileira contemporânea: escolhas inclusivas?”³. A tabela é construída sobre 151 observações. Os percentuais são calculados em relação ao número de citações. A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (3 no máximo).

Muitas dessas temáticas mais recorrentes no romance contemporâneo de mulheres são as mesmas que tradicionalmente vêm consistindo no foco de interesse do gênero romanesco tomado de forma ampla e diacrônica. E, nesse sentido, podem ir de encontro às expectativas construídas no entorno do novo, do inesperado ou do subversivo nascido da perspectiva feminina. Questões familiares, por exemplo, desde há muito são contempladas no romance urbano brasileiro, caracterizado pela representação da vida social nas cidades, quase sempre, agregando histórias de amor e de traição, entre outras situações típicas do meio.

O dado dissonante nos romances aqui examinados é a de que os embates no entorno da família e dos amores, presentes em quase 40% deles, possibilitam, com muita frequência, a revisão e a atualização de estruturas de pensamento e de comportamento derivadas de ideologias opressoras, como a patriarcal, berço das hierarquias de gênero. Referimo-nos a práticas e a comportamentos de personagens, sobretudo femininas, que apontam para sua vontade de subjetivação, no sentido foucaultiano de construção da subjetividade: processo pelo qual o indivíduo percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto, combatendo a sujeição ou a obediência aos códigos normativos (FOUCAULT, 2004). Desdobradas em enredos e em situações concretas, essas práticas e comportamentos, à medida que vão se somando umas às outras, vão também

³ Pesquisa que coordenamos na Universidade Estadual de Maringá cujo objetivo foi empreender um rigoroso mapeamento do modo de construção das personagens que integram um corpus constituído por 151 romances escritos por mulheres e publicados por três importantes editoras do país, Rocco, Record e Companhia das Letras, entre os anos 2000 e 2015. A equipe executora analisou 618 personagens, consideradas fundamentais para o desenrolar da trama dessas narrativas, cujas trajetórias foram ponderadas a partir de um questionário contendo 88 questões que, além de lhes deslindar detalhes da construção, ocupam-se de detalhar o lugar de fala das autoras e a intensidade crítica com que cada obra aborda a temática em torno da qual se desenvolve. Os resultados foram implantados no software Sphinx – versão léxica que nos permitiu contabilizar, cruzar e interpretar os dados obtidos. Essa metodologia foi desenvolvida por Regina Dalcastagnè (2005), na pesquisa “A personagem do romance brasileiro contemporâneo – 1990-2004”.



ganhando significação, como num grande mosaico, cuja imagem que é dada à fruição de seu/sua expectador/a é composta de pequenos fragmentos que, se insulados, passariam desapercibidos.

Os laços de família

É no âmago das relações familiares que as protagonistas de *A chave de casa* (2007), e de *Dois rios* (2011), por exemplo, ambos de Tatiana Salem Levi, empreendem suas batalhas com o intuito de se tornarem sujeitos de suas histórias, libertando-se do jugo familiar para se governarem a si mesmas. No caso da primeira, isso implica a busca da libertação das dores ancestrais que a imobilizam, nascidas da diáspora dos antepassados judeus e do exílio do avô no Brasil, após abandonar sua família e sua pátria, a Turquia, em busca do sonho de uma vida melhor; quanto à segunda protagonista, sua trajetória rumo à subjetivação implica conseguir compartilhar com o irmão gêmeo, desde sempre agraciado com a liberdade “inerente” a seu sexo, a responsabilidade dos cuidados com a mãe, cujos transtornos psicológicos, agravados com a perda repentina do pai, a mantinha prisioneira dela, de sua doença, da casa e da memória familiar.

Situações similares, nascidas de opressões familiares, são vivenciadas pelas protagonistas de *Pérolas absolutas*, de Heloísa Seixas: enquanto Lídice atada à decadência da mãe, velha e doente – vitimizada pelo desaparecimento da filha preferida, sua irmã gêmea, e pelo abandono do marido –, tem sua liberdade cerceada; Sofia, a irmã sobrevivente de um parto de trigêmeos, em que morrem a mãe e os dois irmãos, torna-se uma espécie de prisioneira do afeto exacerbado do pai. Ambas, todavia, a despeito do sentimento de culpa que as aprisionam no passado, empreendem alternativas de deslocamento: uma refugia-se em uma espécie de mundo paralelo, no quarto ao lado do da mãe, em meio a referências de outros perdedores da História, e a outra foge com um forasteiro para uma comunidade hippie. Mas a constituição de suas subjetividades a que se sentem impelidas a buscar, só é de fato sugerida a partir do encontro homoafetivo das duas. A pretexto de uma espécie de duelo, motivado pela partilha do mesmo homem, elas acabam por se “contaminarem” uma à outra com suas



histórias de opressão familiar e de desacertos amorosos; e, numa alusão ao processo de formação das pérolas, acabam se transfigurando em novas mulheres – “pérolas absolutas”, “irmãs de sangue e de sêmen” –, reconciliadas consigo próprias, livres de culpa ou de sentimentos de pecado.

Caminho inverso, mas não menos significativo, percorrem as protagonistas de *A vendedora de fósforos*, de Adriana Lunardi e de *Azul corvo*, de Adriana Lisboa, rumo à construção de si. As duas trajetórias são suscetibilizadas pela falta de estabilidade familiar. No primeiro caso, a narradora-protagonista, instalada no seu apartamento no Rio de Janeiro, rememora, enquanto tira o pó de seus livros e avalia sua carreira de escritora, a longa experiência de desterritorialização por que passara na infância e adolescência. Ao contrário das recorrentes histórias de confinamento feminino que perpassam os romances do corpus em análise voltados para as relações familiares, o nomadismo da família pelas cidades brasileiras, ao sabor dos interesses do pai, de ética duvidosa, desencadeia na narradora o desejo de ficar e de edificar uma história. Desejo esse que, no presente da narrativa, faz parte da sua realidade. Em certa medida, encontrar seu lugar e fincar raízes é também a meta de Vanja, a narradora-protagonista de *Azul corvo*, cuja orfandade em plena adolescência a impele a partir em busca das referências necessárias à sua subjetivação e, quem sabe, à construção da própria família, as quais o pai biológico lhe poderia oferecer. Mas para isso, ela tem, antes, que deixar o país e a tutela da tia, e viver a experiência da expatriação nos Estados Unidos e da desterritorialização, no seio de uma família que não era a sua.

Também o narrador-protagonista de *Era meu esse rosto* (2012), de Márcia Tiburi, toma para si a missão de investigar as origens do avô italiano, adotado ainda bebê, para reconfigurar a sua própria origem, já que também ele, fruto de uma relação extraconjugal do pai com uma lavadeira, só fora integrado à família por volta dos seis anos de idade. Daí não se sentir pertencente àquela estrutura familiar, mas um bastardo sem rosto em meio a tios, tias, primos, avós, irmãos com os quais não se identifica. Conforme esclarece Pajolla, o romance

remonta um doloroso inventário genealógico a partir das investigações de seu narrador-arqueólogo. A casa em que o avô viveu, um lugar ao mesmo tempo morto



e vívido na memória do protagonista, a cidade de origem que afunda e não se percebe como ruína (Veneza), a carta amarelada com os poucos indícios sobre a verdadeira origem familiar, restos que o personagem toma como seus. O narrador escava o passado como um arqueólogo que tenta remontar o que já não existe, a partir dos fragmentos que recolhe ao remover os escombros. Ele observa que os restos são sua herança, com tudo o que já não existe mais. (2017, p. 137-8)

Além de permear os romances acima referenciados, a problematização de convenções, genealogias e idiossincrasias familiares segue conferindo o tom de pelo menos mais cinquenta outros, dentre aqueles que constituem o corpus da pesquisa referida. São histórias que se desdobram de tal modo que, quase sempre, fazem emergir posturas subversivas, seja refutando “verdades” e ideologias que, ao não representarem a todos/as do clã, oferecem-se como oportunidades de ressignificação de valores e de mentalidades; seja perscrutando caminhos capazes de fundar novos referenciais familiares, compatíveis com as realidades heterogêneas dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Relações perigosas: amor e/ou sexualidade

Também não são poucos os casos em que as questões familiares aparecem mescladas com as amorosas (tema recorrente em 55 romances), como acontece nos dois romances de Tatiana Salem Levi, já referidos, *A chave de casa* (2007), e *Dois rios* (2011): no primeiro, a protagonista tem que conciliar a gestão dos dramas familiares com a relação abusiva que mantém com o namorado; no segundo, é o envolvimento amoroso dos irmãos com a mesma mulher que desencadeia a reestruturação dos papéis que desempenham na família. As temáticas família e amor estão, igualmente, sobrepostas em *O pintor que escrevia: amor e pecado* (2003), de Letícia Wierzchowski, integrante da coleção *Amores extremos*⁴. Aí, a vaidade e o apego às heranças genéticas da linhagem familiar levam a mãe aristocrática a promover o casamen-

⁴ A coleção *Amores extremos* foi publicada pela Editora Record, entre 2001 e 2003, e é composta de sete romances de autoria feminina desenvolvidos acerca de experiências amorosas.



to da filha Amapola (de beleza “magnífica e esplendorosa”) com seu meio irmão por parte de pai, o pintor italiano Marco Belucci (de atributos estéticos similares), com o objetivo de ter um neto que supostamente aprimoraria a beleza singular dos pais. Assentada na supervalorização da beleza, a relação se constrói sobre os alicerces da dominação masculina e da objetificação feminina. Amapola que, aos olhos do pintor, era a menina de Botticelli que já o encantava desde a infância – “porte de princesa”, “a beleza suprema e quase diabólica da perfeição”, “uma joia”, “uma flor” – converte-se em uma espécie de adorno da casa, treinado para se saber feliz e existir para realizar o marido “nas horas secretas”. E, embora intuísse isso, conforme sugere em um diário de viagem, única oportunidade em que o narrador onisciente lhe ilumina o pensamento e o tom amargo com que avalia sua suposta felicidade, só toma conhecimento da real perversidade a que fora submetida após o suicídio do marido. Gesto esse que é alavancado pela culpa – registrada no verso de seus quadros – não só pelo incesto consciente, mas também por saber-se incapaz de presenciar o envelhecimento e, portanto, a eminente decadência física da mulher que objetificara e silenciara.

Além desse romance de Leticia Wierzchowski, cuja história de amor entre os protagonistas remete à ideia de pecado, a coleção “Amores extremos” é composta por outros seis romances também assinados por escritoras brasileiras que tratam de histórias de amor associadas a ideias de tempo, de romantismo, de desejo, de sedução, de desacerto, de perda e de pecado, conforme antecipam os subtítulos de cada volume: *Para sempre*: amor e tempo, de Ana Maria Machado; *Através do vidro*: amor e desejo (2001), de Heloisa Seixas; *Recados da lua*: amor e romantismo (2001), de Helena Jobim; *Solo feminino*: amor e desacerto (2002), de Livia Garcia-Rozza; *Obsceno abandono*: amor e perda (2002), de Marilene Felinto; e *Estrela nua*: amor e sedução (2003), de Maria Adelaide Amaral. Mais que tematizarem o amor a partir de perspectivas femininas diversas, essas narrativas têm em comum a subversão de paradigmas patriarcais, sobretudo no que diz respeito à sexualidade feminina, tratada não como tabu, mas como um direito da mulher. De modo que os modelos de comportamento feminino assentados na dominação masculina e na submissão feminina, quando não são desconstruídos no transcorrer das trajetórias das mulheres repre-



sentadas, são desnudados e ridicularizados mediante o confronto com o contexto feminista em que emergem.

No caso de *O pintor que escrevia: amor e pecado* e *Para sempre: amor e tempo*, as protagonistas são tomadas como objetos a serviço da manutenção de estruturas conjugais assentadas, cada uma a seu modo, na dominação masculina. No primeiro, Amapola, ao tomar conhecimento que fora transformada em objeto estético e sexual para o deleite do marido-irmão, perde a razão; no segundo, Suzana e Antônia, mãe e filha, respectivamente, não conseguiram permanecer casadas e felizes mediante a devastação que a passagem do tempo ocasionara em seus casamentos. Mas, enquanto a mãe, cuja vida fora dedicada ao lar, ao marido, e aos filhos, adoece, definha e morre na solidão, após ser substituída por uma mulher mais jovem, a filha, mulher independente intelectual e financeiramente, abre mão do casamento para não ter que se submeter às fantasias eróticas do marido, obstinado em revitalizar a relação desgastada pelo tempo para se “sentir vivo” novamente: “Correia, chicote, cabresto, coleira, rédea, algema, sela (...) alguma coisa vital, primitiva, masculina, de homem que comanda o terreno e manda em casa” (p. 145). Trata-se de trajetórias femininas marcadas pela objetificação ou, no caso dessa última, pela tentativa de objetificação, as quais, ao emergirem em contextos feministas, iluminam e problematizam práticas de dominação e subjugação de mulheres escamoteadas sob a aparência de afetos.

As trajetórias das protagonistas de *Solo feminino: amor e desacerto*, de Livia Garcia-Roza e de *Obsceno abandono: amor e perda*, de Marilene Felinto, por outro lado, narradas por elas próprias, avançam na direção da subjetivação equacionada, em ambos os casos, na busca da plenitude sexual. Isso, todavia, ocorre de tal maneira que as quatro temáticas mais recorrentes no corpus da pesquisa – família, amor, sexualidade/desejo e identidade/construção de si – se sobrepõem nessas histórias. Enquanto Gilda se obstina – em meio a lutas ferrenhas com as engrenagens dos valores patriarcais dos quais a mãe é a guardiã – em alcançar o prazer orgástico, nunca experienciado nas relações apressadas e descuidadas com seus sucessivos parceiros, a personagem não nomeada de Felinto, motivada pela dor do “obsceno” abandono – sexual e afetivo – do amante casado, vai se dando conta de que,



ao contrário do que pensava, mediante sua sexualidade exacerbada, o contato puramente físico não lhe basta, ela anseia por cuidado, acolhimento e amparo emocional e, baseada nisso, decide sobre quais bases pretende assentar os novos relacionamentos: “eu queria fazer sexo hoje com alguém que me amasse e quisesse dormir comigo depois” (FELINTO, 2012, p. 45). É como se ambas, no transcorrer de suas trajetórias, fossem aos poucos tomando posse de seus corpos, antes a serviço do outro, chamando para si a capacidade de governar a própria sexualidade, segundo o que melhor convier a suas subjetividades.

Em *Através do vidro: amor e desejo* (2001), de Heloísa Seixas, e em *Estrela nua: amor e sedução* (2003), de Maria Adelaide Amaral, a erotização dos corpos das protagonistas encerram, em meio aos percursos que empreendem, substanciais subversões de paradigmas patriarcais, sobretudo no que diz respeito aos cerceamentos do desejo feminino: a primeira, uma mulher casada que, tendo experimentado uma intensa, mas não consumada, experiência erótica na adolescência, decide retomá-la no presente da narrativa, num reencontro movido pelo desejo e pela liberdade a que se permite ter direito; a segunda, uma estrela de bel-canto, sexagenária, cujo corpo envelhecido não a impede de seduzir o jovem pianista, narrador da história, que a acompanha em suas apresentações e que, aos poucos, vai sendo conduzido à compreensão de que a sexualidade dos sujeitos não precisa estar vinculada à faixa etária deles, mas ao desejo que um/a é capaz de despertar/a no outro/a.

E, por fim, em *Recados da lua: amor e romantismo* (2001), Helena Jobim coloca em cena uma mulher que, para espanto do marido e dos filhos, acostumados a vê-la enquadrada no seu papel de esposa e mãe, vence um concurso de literatura com seus poemas eróticos, nos quais afloram sua sensibilidade e percepção acerca da sexualidade e do desejo femininos. Se por um lado, ela se mostra subjugada à sansão do marido que, ao pressentir sua autoridade e virilidade abaladas, faz reverberar na relação a força simbólica das interdições patriarcais às mulheres, por outro, escreve e, mais que escrever, escreve versos eróticos que, ao serem publicados, a despeito de colocarem a família em situações de constrangimento, afirmam sua subjetividade e capacidade de agência.



Trata-se de histórias de amor que em nada fazem lembrar os clássicos enredos românticos em que mocinhas casadoiras suspiram ansiosas pelo momento em que serão arrebatadas pelos príncipes que lhes povoam o imaginário; tampouco aquelas em que esposas, supostamente, bem adaptadas aos valores tradicionais exibem, orgulhosas, a adequação da estrutura familiar que integram, governada pela voz autoritária de seus maridos provedores. Definitivamente, a reencenação das normas reguladoras da sexualidade feminina não encontra solo fértil nessas narrativas: quando não são completamente banidas, são problematizadas de modo a iluminar sua insustentabilidade.

Mas, talvez, o romance que mais incisivamente promove a revisão de valores no que diz respeito aos relacionamentos afetivo-sexuais seja *O que deu pra fazer em matéria de história de amor*, de Elvira Vigna. A narradora-protagonista investiga a complexa relação entre os pais falecidos (Arno e Rose) de seu amante/sócio (Roger) e o casal Ingrid e Gunther (irmão de Arno) com quem frequentemente se reuniam no apartamento em que viviam no Guarujá para jogar bridge. A pretensão é contar/escrever a (possível) história de amor que teriam compartilhado, ao mesmo tempo tentar entender se há amor na história de mais de 30 anos que, entre idas e vindas, silêncios, acasos e “trepadas”, vem protagonizando com Roger. Disso dependerá sua permanência ou não a seu lado. O ponto de partida é a empreitada que, a pedido dele, ela encampa: desocupar o apartamento do sogro que deverá ser vendido e buscar uma possível última obra que ele, como artista plástico que era, possa ter deixado para a galeria do casal. Ciente que Rose traía Arno com o cunhado Gunther e que Roger é fruto dessa “trepada no banheiro”, a narradora vasculha gavetas, caixas e outras velharias do apartamento para tentar captar a existência de algum amor entre eles, simulacro de sua própria relação amorosa, sempre em crise, com Roger. E, se um detalhe descoberto na última obra de Arno sugere que ele teria se vingado da traição de Rose em seus últimos meses de vida, logo a narradora apresenta outras possibilidades de leitura para o mesmo fato, de modo que nada fica resolvido. Trata-se de uma tentativa de resgate, minada por dúvidas e suposições acerca do que possa ter acontecido durante aquelas partidas de bridge no apartamento do casal, quando do encontro efêmero entre Rose e Gunther, do que ela poderia ter dito (ou ouvido) a (de) Arno antes



de morrer. Sendo assim, o romance problematiza a volatilidade das histórias de amor ou a falta de amor das histórias, bem como a dificuldade em se contar uma história de amor, tudo por meio de uma trama não resolvida, nada piegas e sustentada por conclusões de uma narradora nada confiável:

Não é mais uma questão de tesão, nós dois. Ou só de tesão. Talvez nunca tenha sido.

Gosto dele, acho, não sei mais. Conheço fatos sobre ele, não ele. Faço histórias em que ele possa caber, todas um pouco falsas, como são as histórias. Não sei quem ele é. Acho que, enquanto não souber e precisar portanto fazer histórias, fico com ele. Quando não houver mais nada a adivinhar, tirar, vou embora. Talvez nunca vá. Talvez eu me engane. E nunca acabem, as histórias (VIGNA, 2012, p. 158).

Pelo mundo: as viagens e outros deslocamentos espaciais

Não é só de amor – ou do que deu pra fazer em matéria de história de amor –, família, sexualidade e desejo que o romance contemporâneo de autoria feminina se alimenta. Em meio às abordagens dessas temáticas clássicas, tão caras ao gênero romanesco, revisitadas a partir da perspectiva feminina, as escritoras brasileiras contemporâneas trazem para a cena narrativa, conforme demonstra a tabela destacada páginas acima, um leque bastante amplo de interesses que, muitas vezes, se sobrepõem uns aos outros. Dentre eles, chamamos atenção para aqueles tradicionalmente atribuídos à alçada masculina ou considerados de vocação masculina, como são os deslocamentos espaciais, as criminalidades e o próprio fazer literário.

Dentre os romances do corpus analisado, em 19,9% (30), as experiências de deslocamentos são tão intensamente vivenciadas por seus protagonistas que acabam por se converter, elas mesmas, em uma de suas principais temáticas. São experiências de viagem, exílio, imigração e diáspora compatíveis com o contexto em que as narrativas emergem, qual seja, o da globalização, do multiculturalismo, da revisão de valores, da instabilidade pessoal, social e política, entre outras. Nesse contexto, a *pulsão de errância* ou o *desejo de outro lugar*, problematizado por Michel Maf-



fesoli (2001), tão recorrentes nas representações literárias desse primeiro quartel do século, implica, na nossa visada, não simples anseios inerentes a homens e a mulheres contemporâneos/as, tampouco implicações das práticas nômades que lhes marcam as trajetórias, mas estratégias que os/as impelem a buscar o que lhes falta. Falamos, inicialmente, de deslocamentos configurados como parte de esforços de (re)construção identitária empreendidos por protagonistas, flagradas/os em momentos de crise em que problematizam missões e valores recebidos como heranças que, embora muitas vezes lhes pesassem como fardos, nunca puderam renegar. Como é o caso de Joana, a protagonista de *Dois rios* (2011), de Tatiana Salem Levy, cujo envolvimento com Marie-Ange – que, embora oriunda da conservadora Córsega, investe-se da liberdade de que necessita para cruzar fronteiras ao sabor dos seus impulsos e desejos – a impele a partir: ela, que percebia raízes crescerem sob os seus pés, contamina-se com a *pulsão de errância* da francesa, se desvencilha dos laços que a imobilizavam junto à enfermidade da mãe, supera a culpa e parte, num gesto que se configura como estratégia para assumir o controle de sua própria história.

Já em *A chave de casa* (2007), da mesma autora, a narradora, recebe do avô a chave da casa da família na Turquia com a missão de ir ao seu encontro, em busca das origens familiares, cujos ecos habitam a memória de seus antepassados e a sua, assombrando-lhes com ancestrais códigos morais e práticas culturais, propagadas, sob o manto do afeto, quase sempre em forma de opressão e de repressão. A viagem, nesse sentido, configura-se como metáfora de enfrentamento. A busca da casa ganha foros de busca pelas tradições culturais e genealógicas da família, visando, num certo sentido, a superação de influências restritivas sobre sua trajetória, bem como o redimensionamento de suas identidades: apesar de, inicialmente, não se reconhecer como turca, passar a questionar a sua brasilidade, ponderar a sua acidental natalidade portuguesa, ela acaba por resgatar-se a si própria, compreendendo e assimilando seu hibridismo identitário, revendo, enfim, suas heranças e as equacionando em novas bases.

O ato de deslocar-se funciona, também, como estratégia de subjetivação das personagens, sinalizando sua capacidade de autonomia, de agência ou de repúdio ao conformismo em face de



situações disfóricas. É o que acontece em *Azul corvo* (2010), de Adriana Lisboa, em que a adolescente Vanja rejeita a resignação e a estagnação, “adequadas” à sua recente orfandade, e decide, por meio da viagem aos Estados Unidos, a pretexto da busca das referências paternas, subjetivar-se, mesmo que para isso tenha que abdicar da segurança oferecida pela tutela da tia e, supostamente, por sua pátria.

Hoje eu sei que se não tivesse feito o que fiz eu ia me solidificar naquela vida, um osso que cola torto. Era aquela brecha que previa o impulso, o momento certo de pular clandestina dentro do trem de carga quando ele passa, se fosse essa a única maneira de sair por aí. Não havia nisso nada remotamente semelhante a uma suposta irresponsabilidade ou coragem ou espírito de aventura.

Não era aventura (...) eu ia para os Estados Unidos me hospedar com Fernando com um objetivo bem específico em mente: procurar meu pai (LISBOA, 2010, p. 65).

Trata-se de um impulso, como sugere esse fragmento, de sair em busca das referências paternas que, naquele momento, pareciam à protagonista imprescindíveis ao processo de subjetivação que ela já havia decidido empreender. Após encontradas, todavia, tais referências acabam por se revelarem menos importantes do que o percurso percorrido, propriamente dito, a experiência da expatriação, os laços afetivos que vai costurando em meio às obrigações escolares e profissionais da sua nova realidade.

Nesse e em diversos outros romances citados na nota de número 12, desenvolvidos tendo nos deslocamentos espaciais um de seus pilares temáticos, o conceito de *exiliência* do pesquisador francês Alexis Nouss (2016) nos parece bastante adequado para iluminar os dramas existenciais de suas protagonistas desterritorializadas, ainda que momentaneamente. O neologismo designa certa condição existencial inerente às experiências de sujeitos migrantes, tomados no sentido ontológico (ser exilado), histórico e político, e pode ser declinado em diferentes circunstâncias: “pode alguém sentir-se em exílio sem ser concretamente um exilado (consciência sem condição), como pode alguém ser um exilado em concreto, sem contudo sentir-se em exílio (condição sem consciência)” (NOUSS, 2016, p. 53). De acordo com o teórico, o



sintagma bipolarizado “condição e consciência” traduz as ligações entre interioridade e exterioridade, sensações e sentimentos, o quadro real e o psíquico, os dados empíricos e o modo como tais dados são experienciados por cada sujeito em condição exílica.

Em *Rakushisha*, Celina, durante sua passagem por Kyoto, experimenta a *exiliência* declinada em consciência, enquanto se dá conta de “[...] que não pertence, que não entende, que não fala [...]” (LISBOA, 2007, p. 134), ao mesmo tempo em que deflagra, em meio às cenas corriqueiras do cotidiano, fragmentos de memória num movimento contínuo e natural que, ao final, acaba por possibilitar à personagem a reorganização do trauma pela morte da filha, num movimento que inclui o perdão do outro e a reconstrução de si: “[...] estive reaprendendo a andar [...] depois da tempestade, da era glacial, da grande seca, a gente pode usar a imagem que quiser, ninguém vai se importar muito, afinal quem somos nós se não menos do que anônimos aqui” (LISBOA, 2007, p. 12).

A temática dos deslocamentos espaciais, tão recorrente nesses romances contemporâneos de mulheres, desdobra-se também, por outra perspectiva, na representação de experiências de exílio, condição que, como define Edward Said (2003), implica a “fratura incurável entre o ser humano e o lugar natal”. A despeito de tantas vezes servirem de mote para ficções românticas, repletas de “episódios gloriosos e até triunfais” vivenciados por sujeitos exilados, a verdade, para o intelectual palestino que sempre se sentiu um exilado nos Estados Unidos, mesmo tendo cidadania americana, é que na condição exílica, “a tristeza essencial jamais poderá ser superada” (p. 46).

Um defeito de cor (2006), de Ana Maria Gonçalves, talvez, consista na súpula da representação da experiência exílica no romance contemporâneo de autoria feminina. A trajetória de Kehinde transcorre irremediavelmente afetada pela *exiliência*, declinada em condição e em consciência, conforme conceitua Nouss (2016). O doloroso processo, motivado por interesses econômicos e de poder, no contexto da diáspora africana, tem início, ainda na infância, com a sua captura e tráfico para o Brasil, junto a outros/as negros/as que seriam igualmente escravizados/as. A problematização da exiliência da protagonista está, nesse sentido, associada à perda da identidade africana, materializada na cisão com a terra natal, com a família, com suas crenças, com sua língua e até com seu próprio nome, conforme se pode constatar no fragmento que segue:



Não sei dizer o que senti, se tristeza, se felicidade por continuar viva ou se medo. Mas o pior de todas as sensações mesmo não sabendo direito o que significava, era a de ser um navio perdido no mar, e não a de estar dentro de um. Não estava mais na minha terra, não tinha mais a minha família, estava indo para um lugar que não conhecia, sem saber se ainda era para presente ou, já que não tinha mais a Taiwo, para virar carneiro de branco (GONÇALVES, 2011, p. 61).

A despeito de toda ordem de imobilidades que sua condição de mulher negra e escrava lhe impunha, sua longa trajetória é permeada de idas e vindas, por meio das quais ela vai (re)conquistando e (re)construindo a identidade e a cidadania espoliadas pela escravidão e pelos preconceitos, literalmente, sentidos na pele ou no seu “defeito de cor”. Há que se salientar, nesse sentido, que tanto a viagem de volta à África, após conseguir comprar sua liberdade e a do primeiro filho, quanto a de retorno ao Brasil, já idosa, em uma última e definitiva tentativa de reencontrar o outro filho, vendido pelo pai branco para pagar dívidas de jogo, remetem à agência que marca profundamente a trajetória da personagem. Por meio da primeira, ela (re)conquista sua cidadania via independência financeira e retomada das relações com seu povo e suas origens; com a segunda, ela reforça sua condição de mulher-sujeito, desde o princípio demonstrada em meio a suas escolhas e dores.

No conjunto dos romances de autoria feminina em questão, a representação de experiências exílicas, prenhes da “tristeza essencial” referida por Said e/ou do estado de *exiliência* de que fala Nouss (2016), avança permeando diversas outras histórias, como a da protagonista de *Judite no país do futuro* (2008), de Adriana Armony, que, no presente da narrativa, já idosa, rememora a infância na Palestina, marcada de privações, e a imigração para o Brasil, ainda adolescente, fugida da guerra, da fome, da pobreza, onde construiu sua família. Ou a do protagonista de *Uma ponte para Terebin* (2006), de Letícia Wierzchowski, um imigrante polonês que veio para o Brasil anos antes de a Polônia ser invadida pela Alemanha, durante a 2ª Guerra mundial, no entanto, acaba por voltar para lá, como voluntário da guerra, por não suportar acompanhar de longe o sofrimento de familiares e amigos vitimados pela devastação causada pelo conflito.



O ir e vir que permeia a trajetória das/os protagonistas dessas narrativas, seja quando são pontuais, alavancadas por situações em que o desejo de ir fala mais alto do que outras possíveis motivações das viagens, seja quando o deslocar-se não é uma opção, mas uma imposição, quase sempre redundam em (re) construção identitária e em processos de subjetivação que, como tal, pressupõem agência. Dentre os 30 romances que abordam temáticas de deslocamentos, 90% são protagonizados por personagens femininas. Sendo assim, a escritora brasileira contemporânea – importa salientar – retira a mulher dos confinamentos a que, tradicionalmente, se destinavam nas narrativas canônicas e as colocam em movimento, promovendo a visibilidade do novo *status quo* feminino, em um importante gesto de subversão dos padrões patriarcais.

Para além do muro: a violência e outras criminalidades

Outra temática, tradicionalmente, pouco afeita à perspectiva autoral de mulheres, presente em significativos 14,6% dos romances desse corpus (22), é a das criminalidades. Nesse recorte, as escritoras, ao colocarem em cena personagens femininas e masculinas marcadas por práticas de violência e por outras imposturas sociais, se inscrevem em um movimento de ruptura em relação à suas antecessoras, cujas obras, à princípio, no século XIX, ficaram conhecidas por reduplicarem os papéis tradicionais de gênero, e, mais adiante, a partir de meados do século passado, pela contestação e problematização das heranças do patriarcado em declínio. Ainda que a partir dos anos 1990, algumas autoras já começaram a abordar outras temáticas ou outros interesses femininos, descolados dos debates sobre relações hierarquizadas de gênero, é a partir da entrada no terceiro milênio que ocorre o que poderíamos chamar de virada nos discursos das escritoras brasileiras. Elas tomam posse do direito de falar a respeito de tudo, inclusive de violência.

Como se pode verificar na nota acima, Patrícia Melo e Ana Paula Maia são juntas as autoras de sete romances dentre os vinte e um classificados na rubrica “criminalidades/imposturas/violências/subversões sociais”, fato que as destacam não apenas em relação ao corpus geral da pesquisa, mas também nesse recorte.



Grosso modo, favorecidos pela perspectiva autoral feminina, os romances que compõem esse eixo temático abordam problemas estruturais da sociedade brasileira, tais como corrupção, falta de segurança, violências, etc. decorrentes, muitas vezes, de arbitrariedades de gênero, outras, oportunizando, eles mesmos, essas arbitrariedades. Os romances de Maia e Melo, todavia, ao tematizarem as criminalidades, não flertam com os dramas de corpos femininos generificados, submetidos aos desmandos masculinos, tampouco com os problemas socioculturais típicos da classe média urbana brasileira, mas enveredam pela representação de homens brutos que, ao serem incumbidos de fazer o “trabalho sujo dos outros”, têm suas trajetórias irremediavelmente marcadas por emoções violentas, pela banalização do mal e pela anestesia moral.

Esse é o caso do Máiquel, o protagonista de *Mundo perdido* (2006), de Patrícia Melo, um fugitivo da polícia cuja trajetória é iniciada em *O matador* (1995). No primeiro romance, o vendedor de carros usados “aprende o ódio” e se transforma no “justiceiro” pago para livrar a cidade de figuras indesejadas como estupra-dores, ladrões e traficantes. Idolatrado na comunidade, respeitado por homens importantes como juizes, médicos, advogados e até por policiais, sua carreira de matador atinge o apogeu quando é, ironicamente, condecorado com a medalha “Cidadão do Ano”. A persona do matador se constrói segundo alguns dos princípios fundamentais das práticas de opressão, sintetizadas na ideia de masculinidade tóxica ou, como chama Bourdieu (2005), na de “dominação masculina”, derivadas da tendência à violência e/ou à sua glorificação, dentre outras “ações espetaculares”, como guerrear ou matar, capazes de romper com o curso ordinário da vida. São ações que, somadas ao vocabulário brutal da personagem – “foda-se”, “filho da puta”, “seus merdas”, “na porrada”, “cala a boca”, “vou te matar”, “dar tiros”, “murro no queixo”, “golpe no estômago” – são incorporadas sem qualquer questionamento acerca de sua legitimidade. No segundo romance, o Máiquel matador é, agora, um foragido da justiça. E se, em algumas cenas, parece mais humanizado, como nessa que destacamos a seguir, consciente das perdas acumuladas ao longo de sua carreira de “justiceiro”, em outras, demonstra obstinação em canalizar toda a sua violência represada em direção a alvos pré-determinados, quais sejam, o pastor Marlênio e Érica, de quem pretende se vingar pelo sequestro da filha e pela delação de seus crimes.



Acredito também que podem me reconhecer na rua a qualquer momento. Ei, você não é o Máiquel, aquele matador profissional? Aquele que é pior que arame farpado? Melhor que trincheiras? Melhor que portas blindadas? O que matou o Santana? O que encheu de balas a barriga do dr. Carvalho, aquele dentista filho-da-puta? Do Homem do Ano ninguém se lembrava mais. Dos serviços prestados à comunidade. Da corja que eu tirei da rua, isso todo mundo esqueceu. Vez por outra os caras se lembravam de mim, mas era sempre numa matéria sobre assassinos perigosos. Procura-se, diziam (MELO, 2006, p. 26-7).

O tom melancólico que o/a leitor/a vê aflorar a partir dessas constatações parece corresponder a certa mudança de perspectiva a partir da qual o protagonista, agora, lê a realidade. Não se trata de mais de uma enunciação, como tantas outras que permearam o discurso do Máiquel matador, sustentadas em estruturas de dominação masculinas ligadas, conforme pondera Bourdieu (2005), à arbitrariedade e ao autoritarismo. Mas, ao contrário, há uma espécie de constatação implícita de que o grande Máiquel, ganhador da medalha “Homem do ano”, graças à violência, à barbárie e à virilidade exacerbada, efetivamente, não existe mais. E se, ao final de sua trajetória, cumpre seu intento de vingança, aniquilando seu maior opositor, fica, ao mesmo tempo, inerte na presença de Érica e da filha Samanta. Sabe que, depois de ter executado o padrasto em sua frente, perdera para sempre o amor da filha. Trata-se, ao que parece, da sua grande perda, dentre as muitas que vem contabilizando, vitimado tanto quanto suas vítimas, pela violência legítima que estrutura a sociedade contemporânea, fomentada por uma variada gama de dispositivos de poder: se os marginais, os ladrões, os estupradores e as mulheres com quem se relaciona estão submetidos/as aos seus desmandos, também ele está sob o jugo dos cidadãos importantes que o contratam para lhes resolver os problemas – valendo-se da legitimidade que o poder confere às suas demandas – e, depois, igualmente amparados por esse mesmo poder, o descartaram.

A brutalidade e a violência também alicerçam a construção de boa parte das personagens da trilogia de Ana Paula Maia conhecida como *A saga dos brutos*: 1) *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos* (2009) – composto por duas novelas, a primeira



com título homônimo ao do livro e a segunda intitulada “O trabalho sujo dos outros” –, 2) *Carvão animal* (2011) e 3) *De gados e homens* (2013). Narrativas, essas, povoadas por matadores de animais, operários de crematórios, limpadores de esgoto e de banheiros públicos, lixeiros, quebradores de asfalto, homens brutos, enfim, que desempenham funções fundamentais para a manutenção da ordem social, mas que, conseqüentemente, carregam em si as marcas do ofício, transfiguradas em práticas de ódio e de violência, como acontece com Edgar Wilson, personagem que figura em diversos enredos da escritora: em de *De gados e homens* (2013), ele é o funcionário do matadouro que não gosta de fazer o animal sofrer enquanto o abate, mas não hesita em matar o aprendiz que erra propositalmente a primeira marretada na frente do boi, para em seguida fazê-la explodir com mais duas pancadas sangrentas: “Edgar Wilson faz o sinal da cruz antes de suspender o corpo morto de Zeca e enrolar num cobertor. Nenhuma gota de sangue foi derramada. Seu trabalho é limpo” (MAIA, 2013, p. 21); em *Entre Rinhas de cachorros e porcos abatidos*, ele mata Rosemary, sua noiva, e Pedro, com quem ela o teria traído, e joga o corpo dela aos porcos famintos e mói o dele junto com as carcaças dos animais abatidos para virar matéria prima de ração.

Essas narrativas, sem dúvidas, chocam o/a leitor/a habituado/a com as tramas surgidas das tintas femininas que, conforme temos explorado, se desdobram recorrentemente acerca de conflitos relativos ao universo de mulheres cultas, de classe média-alta, moradoras de grandes centros urbanos, vivenciando conflitos de ordem existencial. Das tintas de Maia escorrem trabalhadores brutalizados do subúrbio, sem instrução, pouco afeitos aos afeitos, desempenhando funções embrutecedoras, numa espécie de exercício cotidiano do ódio e da violência.

Lígia Amorim Neves (2019) chama a obra de Ana Paula Maia de PANC – Produção Artística Não Convencional, fazendo alusão ao modo como são conhecidas, no universo da biologia, as PANCs – Plantas Alimentícias Não Convencionais, as quais, tendo sido sempre tratadas como ervas daninhas, são agora entendidas como solução nutricional, capaz de reduzir o problema da fome no mundo. Dentro dessa mesma lógica, a produção artística de Maia parece suprir uma lacuna na literatura de autoria feminina brasileira contemporânea, na medida em que confere um novo



olhar e, sobretudo, visibilidade ao universo desses trabalhadores bestializados que, tendo sido desde sempre considerados refugos da sociedade, passam a existir nessas páginas tão pesadas e a ter suas identidades reconhecidas e humanizadas. Amparada nos preceitos de Agamben (2009) a respeito do significado do contemporâneo, a pesquisadora, nesse sentido, entende a arte da escritora como uma questão de coragem, já que

ousa olhar para o facho de trevas que provém de seu tempo e, assim, rumo a uma experiência com outras fissuras da realidade, ela mira, de forma obscena para se aproximar das faíscas do efeito do Real, nos descentramentos do gênero feminino para o masculino, da espécie animal humana para a animal não humana, das profissões elitistas para as braçais, da classe média para a pobre, do papel social familiar para o do trabalhador, do espaço urbano para o rural e de temáticas sobre família, amor e sexualidade para as de violência/imposturas e questões sociopolíticas de classe (NEVES, 2019, p. 105).

Nessa ordem de ideias, esses romances não só subvertem pelo tema, considerado pela lógica patriarcal fora do alcance da perspectiva sociocultural das escritoras, mas, no caso das narrativas de Patrícia Melo e de Ana Paula Maia, o teor subversivo é potencializado: elas não representam simplesmente homens brutos e violentos empenhados em vitimar mulheres indefesas, mas homens que, ao serem vitimados pela violência estrutural da sociedade capitalista que lhes suprime a dignidade, revidam com a violência direta contra aqueles que lhes parecem merecedores dela.

Conforme analisa Valério (2020), Máiquel e Edgar Wilson, embora perpetradores de ações de ódio e de violência, não podem simplesmente ser tomados como sujeitos essencialmente maus, insensíveis e perigosos, uma vez que eles próprios consistem, também, nos tipos para quem é canalizado todo o ódio de classe de uma sociedade higienista. E sendo assim, não há como lhes atribuir, simplesmente, o rótulo de sujeitos violentos, partindo da premissa que eles concentram em si a origem e o fim dos afetos geradores da violência: “o ódio tem sempre uma origem e um destino e os corpos dos personagens são apenas pontos de passagem desse afeto que nunca é estático” (VALÉRIO, 2020, p. 125).



Sendo assim e tendo em vista o objetivo que nos move nesses escritos, havemos de salientar que esse conjunto de romances empenhado em tematizar criminalidades, violências e outras contravenções afins implica uma importante faceta do teor subversivo que aqui defendemos como uma das principais características da literatura brasileira contemporânea de autoria feminina. As mulheres escritoras de que aqui tratamos, ao se investirem do papel de sujeitos da representação, operam importantes fraturas no status quo não só dos sujeitos femininos tradicionalmente representados, mas também dos masculinos: de um lado, o quadro comporta protagonistas mulheres reagindo contra arbitrariedades desferidas sobre si ou sobre os seus, comporta também elas próprias como contraventoras ou mentoras intelectuais de contravenções, ou investidas da missão de desvendar subversões criminais, enquanto gerenciam seus próprios dramas; de outro lado, representam, sem constrangimentos, o universo masculino, cujas práticas de violência e suas motivações são, agora, examinadas a partir de outra perspectiva. Um gesto que soa, no mínimo, irônico face à dominação masculina, secularmente compreendida como a medida de todas as coisas.

O direito de narrar: a literatura e o fazer literário

Em meio às abordagens de temáticas clássicas e a outras menos recorrentes na literatura de mulheres, conforme discutimos acima, em 15,1% ou em 23 dos romances do corpus da pesquisa, as autoras trazem para a cena narrativa imagens de escritoras/es imbuídas/as do desejo e da capacidade de escrever e/ou de narrar, materializados por meio de diversos argumentos, como: 1) o próprio fazer literário, caso de *As netas de Ema* (2005), de Eugenia Zerbiní, cuja narradora, após ter quase morrido aos 50 anos em um assalto, sente a necessidade de realizar o antigo desejo de se tornar escritora e escreve um livro (o que o/a leitor/a tem nas mãos) para rememorar sua história e tentar compreender o que há por detrás da independência de uma mulher bem sucedida, processando, assim, as angústias arraigadas em si, as quais encontram o contraponto na trajetória da heroína de Flaubert; 2) a reescrita de narrativas históricas, como faz Ana Miranda em *Semíramis* (2014), em que a narradora Iriana, com a ajuda de sua



irmã Semíramis, apropria-se do estilo e de fragmentos da obra de José de Alencar para ficcionalizar sua biografia e a historiografia literária, de modo a fazer emergir um novo discurso em torno do contexto político, social, cultural e econômico brasileiro, do qual deriva a ideia que o escritor disseminou de nação e de identidade nacional; 3) a reescrita de obras literárias, como faz Nélida Piñon ao recriar em *Vozes do deserto* (2004) a saga das *Mil e uma noites*⁵, de modo a conferir autonomia à Scherezade que, agora, se oferece, ela mesma, para desposar o califa e livrar as mulheres do reino de seu despotismo por meio do “império narrativo” de que dispõe, ao mesmo tempo em que se mostra ao/a leitor/a, exibindo-lhe os contornos de seu caráter, seus valores e seu projeto de ação; 4) a simulação de autobiografias, como faz Elisa Lucinda em *Fernando Pessoa, o cavaleiro de nada* (2014), romance cujo narrador em primeira pessoa simula a voz do poeta português, fundindo a sua voz a trechos de poemas e de outros escritos reais, de modo a atualizar seus posicionamentos para o contexto do século XXI, por meio de uma perspectiva crítica, revisitando questões relativas às relações familiares, às doenças mentais, à orientação sexual, à sua visão de Portugal, à colonização e à cultura sul africana por onde viajava, etc.

Tendo em vista o fato de as mulheres terem sido historicamente silenciadas, essas práticas narrativas implicam, na trajetória dessas e de outras personagens que protagonizam os romances classificados segundo esse recorte temático (literatura/metanarrativas), uma espécie de estratégia, consciente ou casual, de subjetivação. Elas reivindicam para si o direito de narrar, entendido por Homi Babba (2014), para além do ato linguístico em si, como metáfora do interesse humano primordial de se libertar, o direito de ser ouvido, de ser reconhecido e representado/a em sua humanidade. Essas práticas narrativas reconhecidas como o argumento fundante dos romances em questão – sejam elas motivadas pelo desejo de processar os embates cotidianos, as cri-

⁵ Coleção de contos da literatura árabe, de origem persa e indiana, escrita presumivelmente entre os séculos VIII e IX por autores anônimos. A história do poderoso e perverso rei Schariar que, tendo sido traído pela Sultana com um escravo negro, vingava-se das mulheres, casando-se diariamente e fazendo matar a esposa na manhã seguinte. Assim procede até o Vizir, não encontrando mais “candidatas” ao posto, vir-se obrigado a entregar-lhe a própria filha, Scherezade, que aceita, mas pede à irmã que lhe acompanhe e que lhe peça à noite para contar uma história. Graças a seus contos, interrompidos pela manhã, no momento mais interessante, safava-se da morte e termina como rainha, mãe dos filhos do rei.



ses existenciais e/ou de ordem afetiva, ou pela necessidade de revisão de valores e de narrativas históricas –, ao mesmo tempo em que encerram em si esse movimento peculiar à própria condição humana, sinalizam, em termos mais pragmáticos, formas de organizar o pensamento, responder ou de buscar respostas para silenciamentos e outras interdições a que foram submetidas, bem como de promover o desnudamento acerca do modo como as verdades são instituídas.

No seu *Orientalismo* (2007), Edward Said salienta que, em face do desafio de se constituir resistência ao apagamento de certas perspectivas socioculturais, há que se reconsiderar as noções de escrita e de linguagem para se compreender o modo como mundos passam a existir graças a uma série de decisões tomadas por escritores/as, políticos/as e filósofos/as, as quais tem o poder de sugerir/construir realidades, ao mesmo tempo em que tem o de apagar outras. Os romances em questão encenam esse processo e, na medida em que flagram escritores/as no exercício do fazer literário, fazem explicitar os discursos que se pretende legitimar e, por outro lado, aqueles que se quer combater ou problematizar.

De modo especial, essa estratégia é potencializada nos romances de Elvira Vigna. Dos cinco títulos da escritora que integram o corpus da pesquisa, o ato de narrar está entre as principais temáticas de quatro deles: *Coisas que os homens não entendem* (2002), *Deixei ele lá e vim* (2006), *O que deu pra fazer em matéria de história de amor* (2012) e *Por escrito* (2014). Todos eles são conduzidos por narradoras que, de alguma forma, fazem questão de deixar claro que não há certeza acerca da veracidade do que está sendo narrado. Muito pelo contrário, confessam a arbitrariedade de suas escolhas, como que convidando sub-repticiamente o/a leitor/a a relativizar o conteúdo das declarações, tomando-as como simples possibilidades ou elucubrações, de modo a torná-lo/a corresponsável pelo que ajudar a cancelar.

É o que acontece em *Deixei ele lá e vim* (2006). O romance se desenvolve na órbita de duas questões fundamentais: a problematização das identidades de gênero e das certezas criadas pela ficção. A ação gira em torno do suposto assassinato de Dô que, como Shirley, a narradora-protagonista, cujo gênero é ambíguo, encontrava-se em um hotel de luxo para fazer um teste para um filme, de modo que ela e o diretor são os primei-



ros a serem investigados como suspeitos. É nesse ponto que os dois se conhecem e passam a se relacionar sexualmente e, mais tarde, a morar juntos. O caso não se resolve, mas, do mesmo modo como ocorre em *Coisas que os homens não entendem* (2002), a narradora empenha-se em compreender o que houve, recontando a história que, no fim, constitui o próprio romance: “é desde o primeiro momento, ainda no restaurante a cada minuto mais vazio e mais molhado de água com sabão, que não consigo definir o que aconteceu de fato nessa noite. Aliás, escrevo isto para ver se paro de pensar no assunto”. E depois de jogar com múltiplas possibilidades, todas coerentemente construídas, conclui: “Mas Dô tinha fumado e bebido tanto quanto nós. Poderia, sim, ter simplesmente caído. É o que gosto de pensar, hoje” (VIGNA, 2006, p. 135).

A estratégia narrativa de Vigna revela-se empenhada em problematizar paradigmas tradicionais, tanto no âmbito de clichês literários, como no das histórias com começo, meio e final feliz, ou no das identidades de gênero e dos papéis sexuais, rigorosamente claros e bem definidos, ou ainda das relações interpessoais em geral, calcadas em pactos de confiabilidade mútua. Em qualquer que seja a seara, as certezas em relação ao outro e a si mesmo caem por terra, assim como as estruturas de pensamento pré-moldadas de acordo com valores e ideologias. Os/as narradores/as não são confiáveis, confessam que mentem, que inventam, que esquecem (propositalmente) de detalhes, num engenhoso processo que reivindica a prática da escrita como estratégia de construção da realidade circundante e de suas identidades, quase sempre, colocadas sob suspeita.

Essas e outras encenações de exercícios narrativos que constituem os argumentos fundadores desse conjunto de romances escritos por mulheres, explicitam não só seu poder de significar, como legítimas agentes sociais e culturais que são, mas também a arbitrariedade das verdades absolutas que historicamente foram sendo construídas por meio da arte literária. Além de problematizarem esse estado de coisas, assumem, também elas, o empoderamento pela palavra, até então reservado às penas masculinas.



Últimas considerações

Ao nos debruçarmos sobre os temas contemplados nesse conjunto de romances brasileiros de autoria feminina, verificamos que suas autoras abordam questões muito similares às que têm ocupado as páginas literárias ao longo do tempo, mesmo antes de as mulheres conquistarem o direito de fazer literatura. No entanto, ao falarem de família, amor/sexualidade, questões identitárias/existenciais, viagem/deslocamentos, criminalidades e, entre outros temas recorrentes, do próprio fazer literário, essas escritoras o fazem – e não poderia ser diferente – a partir da perspectiva sociocultural feminina. Queremos com isso salientar que o universo representado na literatura não consegue prescindir do lugar de fala do/a escritor/a e, portanto, de seu gênero. Françoise Collin (2006), filósofa e feminista belga, toma o conceito de *acosmia* para demonstrar que homens e mulheres não dispõem de outros mundos para além do mundo interior e subjetivo que ambos expressam em palavras. Ao conquistarem o direito de narrar e, portanto, de escrever literatura, as mulheres não têm como se esquivarem de seu cosmos pessoal, da sua visão de mundo, tampouco da maneira como o mundo lhes devolve o olhar. Segundo a filósofa, há que se indagar não se as escritoras escrevem como mulheres, mas o modo como elas negociam sua posição de mulher e suas experiências femininas no processo de escritura do texto literário.

Ao mapearmos os temas recorrentes nos romances em questão e abordarmos o tratamento a eles conferido no desenrolar das tramas, nos deparamos, conseqüentemente, com o resultado dessa *negociação*: as escritoras engendram narrativas a partir de argumentos que, em alguma medida, remetem a sinais da ancestral opressão das mulheres, não no sentido de lhes renderem tributo, mas porque eles, irremediavelmente, integram seu cosmos feminino. Como bem se sabe, as mulheres historicamente sempre estiveram sujeitas a regras instituídas por força de poderes hegemônicos e masculinistas que, quase sempre, lhes negavam a humanidade, tolhendo-lhes os direitos básicos de se expressarem, de demonstrarem seus anseios, de transporem os muros da casa, de gerirem, enfim, a própria existência. E quando os feminismos, enfim, lhes devolvem tais direitos, as marcas da opressão não podem ser simplesmente apagadas, seus resquí-



cios, transmutados em respostas, aparecem como pano de fundo dos enredos que, recorrentemente, se desdobram em temáticas que abarcam família, amor e sexualidade, (re)construção identitária, deslocamentos espaciais, criminalidades, além do próprio fazer literário, dentre outras. Nesses redutos revisitados, predominam personagens femininas, de modo que o protagonismo das histórias também é predominantemente feminino; as mulheres representadas são subjetivadas, imbuídas do direito de falar/narrar e de marcar seu lugar de fala; vivenciam a sexualidade para além do duplo e hierarquizado padrão de comportamento generificado; deslocam-se pelos múltiplos espaços domésticos e urbanos disponíveis, assumindo o que podem eles lhes oferecer de conforto e, também, de risco; suas principais demandas são de ordem subjetiva, em que pesam as relações entre *o eu e o outro* e *do eu consigo mesmo*.

Sendo assim, somos chamadas a crer que a *acosmia* feminina predominantemente representada nessas narrativas, embora converse com a histórica dialética da dominação masculina e da opressão feminina que – não se pode negar – ainda faz parte do inconsciente coletivo dos homens e das mulheres do nosso tempo, se atualiza em conjunturas de subversões feministas. De modo que, paulatinamente, vão sendo pavimentados outros caminhos em que as mulheres avançam e, com elas, também vão avançando as representações femininas que as escritoras brasileiras contemporâneas engendram, ajudando a construir e a solidificar novos valores, cada vez mais distantes dos binarismos hierarquizados de gênero.

Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** Tradução de Vinícius Nicastro Honnesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AMARAL, M. A. **Estrela nua**: Amor e sedução. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ARMONY, A. **Judite no país do futuro**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BHABHA, H. The right to narrate. **Harvard Design Magazine**, Cambridge, Summer, 2014. On-line. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>. Acesso em: 23 de jul. 2020.



BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Küher. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COLLIN, F. **Praxis de la diferencia: liberación y libertad**. (edição Marta Segarra). Barcelona: Icaria, 2006.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, UnB, n. 26, p. 13-71, 2005.

FELINTO, M. **Obsceno abandono** - amor e perda. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GARCIA-ROZA, L. **Solo feminino: amor e desacerto**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

JOBIM, H. **Recados da lua: amor e romantismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LEVY, T. S. **Dois rios**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LEVY, T. S. **A chave de casa**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LISBOA, A. **Azul corvo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

LISBOA, A. **Rakushisha**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LUCINDA, E. **Fernando Pessoa o cavaleiro do nada**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LUNARDI, A. **A vendedora de fósforos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

MACHADO, A. M. **Para sempre: amor e tempo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo**. Vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAIA, A. P. **Carvão animal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MAIA, A. P. **De gados e homens**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MAIA, A. P. **Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

MELO, P. **Mundo perdido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MELO, P. **O matador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MIRANDA, A. **Semíramis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.



NEVES, L. A. **Entre bandos e bestas**: a literatura PANC de Ana Paula Maia. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2019.

NOUSS, A. **Pensar o exílio e a imigração hoje**. Tradução de Ana Paula Coutinho. Porto: Edições Afrontamento e Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, 2016.

PAJOLLA, A. D. de S. **Bastardia, orfandade e genealogias truncadas**: o romance de filiação e a(re) encenação das origens na literatura brasileira contemporânea. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2017.

PIÑON, N. **Vozes do deserto**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAID, E. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEIXAS, H. **Através do vidro**: amor e desejo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEIXAS, H. **Pérolas absolutas**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TIBURI, M. **Era meu esse rosto**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

VALÉRIO, M. S. **O que sentem os brutos**: a violência em Ana Paula Maia e Patrícia Melo pela perspectiva da teoria dos afetos. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2020.

VIGNA, E. **Por escrito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VIGNA, E. **Coisas que os homens não entendem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VIGNA, E. **Deixei ele lá e vim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VIGNA, E. **O que deu pra fazer em matéria de história de amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WIERZCHOWSKI, L. **O pintor que escrevia**: amor e pecado. Rio de Janeiro: Record, 2003.

WIERZCHOWSKI, L. **Uma ponte para Terebin**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZERBINI, E. **As netas da Ema**. Rio de Janeiro: Record, 2005.



LEITORES EM DIFERENTES TEMPOS: A RECEPÇÃO DO CONTO FELICIDADE CLANDESTINA, DE CLARICE LISPECTOR¹

READERS AT DIFFERENT TIMES: THE RECEPTION OF THE SHORT STORY FELICIDADE CLANDESTINA, BY CLARICE LISPECTOR

Neide Luzia de Rezende²

RESUMO: O artigo trata da recepção de “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, considerando certas representações dos leitores especializados (professores e alunos de Letras, por exemplo) em diferentes épocas e circunstâncias que vêm sendo confrontadas pelos novos leitores (alunos da educação básica). As observações foram colhidas nas atividades docentes na Universidade de São Paulo, e o referencial teórico, além da fortuna crítica relativa ao conto, é composto pelos autores que tratam da Estética da Recepção, especialmente, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, ao mesmo tempo em que se adota parte da interpretação do conto feita por Y. Rosenbaum (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Recepção Estética. Leitora Ideal. Clarice Lispector. Felicidade Clandestina.

ABSTRACT: The article deals with the reception of “Felicidade clandestina”, by Clarice Lispector, considering certain representations of specialized readers (teachers and students of Literature, for example) in different times and circumstances that have been confronted by new readers (students of basic education). The observations were collected in the teaching activities at the University of São Paulo and the theoretical framework in addition to the critical fortune related to the short story is composed of the authors who deal with the Aesthetics of Reception, especially Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, at the same time that I adopt part of the interpretation of the short story by Y. Rosenbaum (2006).

KEYWORDS: Aesthetic reception. Ideal Reader. Clarice Lispector. Felicidade Clandestina.

¹ Artigo recebido em 15 de março e aceito em 30 de abril de 2021.

² Professora de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação; integrante do GT Literatura e Ensino da ANPOLL. E-mail: neirez@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7078-8727>.



Introdução

Assim como a literatura produzida é marcada pelos horizontes culturais de sua época, do mesmo modo a recepção estética o é, e esta se comunica de diferentes modos com as gerações futuras de leitores. No conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, o desejo de uma menina na década de 30 pelo livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, se tornou emblema de paixão pela leitura literária até hoje, desde que o livro de contos *Felicidade clandestina* foi publicado em 1971.

Cultivou-se na escola, a partir de então, mediante a presença constante do conto nos materiais didáticos, a imagem de uma leitora idealizada, que hoje não responde bem à apreensão da personagem feita pelos estudantes e tampouco inteiramente ao leitor implícito³ desse conto extraordinário.

Para a elaboração deste artigo são apresentadas fontes recentes, onde foram coletadas informações sobre a recepção do conto na escola, as quais permitiram trazer possibilidades de apreensão do texto a partir de uma perspectiva que leva em consideração questões sociais e culturais do leitor jovem contemporâneo, já que se trata de um conto que se abre para interpretação de leitores de diferentes temporalidades. Como afirma Yudith Rosenbaum:

Se o passado surge ressignificado pela consciência rememorante, também a leitura no presente acaba sendo mais um momento de reconstrução ficcional, pois é marca da modernidade na literatura a participação cada vez maior do leitor na significação da obra. (2006, p. 72).

Minha intenção é apreender aqui o(a) leitor(a) – em especial a leitora – que hoje lê o conto na escola com a mediação do(a) professor(a), por isso, ao mesmo tempo em que me refiro a(ao) aluna(o) também busco entender o(a) professor(a.) Para isso, fun-

³ Segundo Iser, o leitor implícito “materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor.” (ISER, 1996, v.2, p. 73).



cionalizo duas dimensões do trabalho de pesquisa na área de educação: uma teórica e outra prática. A primeira se assenta na estética da recepção e na teoria do efeito literário, respectivamente desenvolvidas por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser em várias obras, principalmente em *A história da literatura como provocação à teoria literária* (JAUSS, 1994) e *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético, v.1 e 2* (ISER, 1996).

No prefácio à segunda edição de seu livro, Iser observa que o conceito de estética da recepção precisa ser compreendido em duas dimensões distintas apesar da correspondência que mantêm; essa reciprocidade, que interessa aqui, coloca o leitor como instância da literatura. Jauss destaca o aspecto histórico e social da recepção e Iser lida com a dimensão textual e fenomenológica da recepção – “prefiguração da recepção” (ISER, 1996, p. 7). Do conto “Felicidade clandestina”, é possível uma abordagem em ambas as direções, como gostaria de poder mostrar.

Sobre as fontes

O conhecimento das práticas de leitura literária faz parte, no interior do nosso grupo de pesquisa, dos maiores esforços de pesquisa que empreendemos, uma vez que só a partir daí é que se poderá propor novas e necessárias perspectivas de educação literária. A teoria nasce da observação da realidade e não o inverso. Assim, a pesquisa empírica mostra-se fundamental para conhecer as práticas escolares de leitura contemporâneas de alunos e de professores, o que nos permite propor reconfiguração de rumo e novas abordagens.

Para este estudo sobre a recepção do conto “Felicidade Clandestina”, servimo-nos das seguintes fontes: relatos de professoras do Profletras (de 2015 a 2019) sobre a leitura do conto feita por seus alunos da educação básica quando discutido discutimos a recepção literária em uma aula de pós-graduação⁴; relatos de estudantes da disciplina de pós-graduação de 2019, ministrada por mim na FEUSP (Literatura e ensino na contemporaneidade), quando então apresentei o conto para discussão, tendo feito o

⁴ Trata-se da disciplina Leitura do texto literário, ministrada de 2015 a 2019 por mim e por Vima Lia Rossi Martin, no programa do Profletras da FFLCH-USP.



mesmo para alunos da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e da disciplina de Pedagogia, ambas da Faculdade de Educação da USP, ministradas em 2020 e *online* devido à pandemia. Colhi dados de leitura subjetiva e interpretativa de professores (no caso do Profletras e do curso de pós-graduação da FE) que já haviam trabalhado o texto com seus alunos do ensino básico e que puderam expor como isso transcorreu, bem como eles próprios puderam apresentar suas impressões de leitura pessoal e analítica do conto. Quanto aos alunos da Licenciatura e da Pedagogia (disciplina Texto e imagem: a literatura para crianças na escola) solicitei que apresentassem suas impressões de leitura, sem intenção analítica. Obter essas impressões não é algo fácil, pois no ensino básico esses alunos já fizeram um percurso de leitores a partir de um viés de expertise, o que em verdade se traduz por algumas tentativas de análise escolarizadas. No caso dos alunos de Letras, ainda que marcados pelos estudos críticos, houve empenho em refletir sobre o texto baseados numa leitura sensível, pessoal. Desse modo, discutindo com eles a perspectiva da leitura literária, pessoal e interpretativa, foi possível recolher considerações capazes de fornecer matéria importante para a reflexão que faço aqui.⁵

Breves informações sobre o conto

Julgo que algumas linhas gerais do enredo são necessárias para a retomada que farei depois: o conto se centra na relação de duas meninas, provavelmente com 12 ou 13 anos, numa escola de Recife. A narradora, menina loira, apresenta-se, a si e a seu grupo de amigas, de um modo bastante altivo – “nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” e “achatadas” –, enquanto a outra é rebaixada física e culturalmente pela narradora – “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme. Como

⁵ Espero ter a oportunidade de desenvolver uma pesquisa de campo sistematizada e estruturada para obter resultados mais próximos de práticas reais de sala de aula visando à recepção na escola dos textos literários de Clarice Lispector, escritora que, pela característica da escrita, permite essas ressignificações de que nos ocupamos aqui. Destaco dois trabalhos que caminharam nesse sentido: a dissertação de mestrado (Profletras) de Ana Carolina Morais, *Uma experiência de leitura literária no Ensino Fundamental II: A hora da estrela, de Clarice Lispector*, defendida em 2018, e o artigo de Sarah V. Soares e Neide Rezende, “A leitura literária de *a Hora da Estrela*: um percurso de encontros e descobertas”, revista *Graphos*, 2019.



se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto”; tal personagem escrevia cartões de Natal com letra bordada com imagens e mensagens convencionais – era excluída das relações pela turma da narradora. Mas a menina ruiva “possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria”. O enredo se desenvolve com a menina loira tentando conseguir o livro *Reinações de Narizinho* que a menina ruiva prometeu emprestar, mas cuja entrega dificulta. Depois de muitas idas e vindas, a narradora-personagem consegue o livro mediante a intervenção da mãe da menina ruiva. Após ter em mãos o livro, adia a leitura, desfrutando do objeto e da antecipação do prazer de lê-lo, com uma lubricidade que lembra a do desejo sexual. O conto termina com a frase impactante e muito conhecida: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.

A crônica “Tortura e Glória”

Esse conto tem uma história que perpassa em parte a abordagem que se faz dele e que se imiscui no caminho interpretativo trazido muitas vezes pelos(as) professores(as) quando se conhece um pouco da história da sua autora: ser abordado como uma “narrativa autobiográfica”.

Sua primeira publicação foi no Jornal do Brasil, com o título “Tortura e glória”, em 02/09/1967, na coluna de crônica semanal que Clarice manteve de 1967 a 1973 (mais tarde, essas crônicas estarão reunidas no livro de crônicas *Descoberta do mundo*, publicado em 1984, sete anos após a morte da escritora). Em 1971, Clarice insere a crônica num livro de contos, com o título “Felicidade Clandestina”, que também dá nome ao livro. Trata-se do mesmo texto, apenas tendo sido realizadas algumas poucas intervenções, como a subtração de alguns adjetivos, para a publicação do conto em 1971.

A narrativa refere-se a um fato ocorrido na vida de Clarice. Ao menos é assim claramente afirmado no depoimento de Suzana Rorovitz colhido por Nádia Battella Gotlib (1995) na biografia que escreveu sobre a escritora, *Clarice. Uma vida que se conta*. Segue um trecho desse depoimento:



Quem conheceu melhor a Clarice foi minha irmã, Reveca. Sou mais ou menos cinco anos mais moça do que a minha irmã. Eu era menor e não tinha noção do grau de amizade delas. Saíam juntas. (...) Reveca, Clarice, as irmãs Lispector, uma prima que mora aqui, a Berta. Em uma turma só. [...].

O que estava bem situado na época era meu pai, porque tinha uma livraria. Clarice não era uma menina de posse. E tinham de estudar. Clarice se sobressaía em português, *já* naquela época. Porque a minha irmã emprestava livros a ela. Livros de Machado de Assis, de Monteiro Lobato. Tínhamos uma biblioteca muito grande em casa. Um quarto da casa era só biblioteca. (...) E Clarice não tinha essas coisas. [...] O professor passou um trabalho para fazerem. Mas Clarice não tinha o livro. Então minha irmã prometeu a Clarice que emprestaria o livro para ela ler.

Um certo dia eu estava em casa quando Clarice chegou.

— A Reveca está?

— Ela não está.

— Ela me prometeu que deixaria o livro com a senhora.

E me lembro que ela começou a chorar.

— Venha no sábado que ela vai lhe emprestar.

No sábado ela foi, de manhã.

Clarice perguntou outra vez. Reveca não estava nem tinha deixado o livro. Minha mãe ficou muito aborrecida com a Reveca. Aí minha mãe pegou Clarice e disse para ela escolher tudo que ela quisesse.

— Leve os livros que você quiser. Leve!

Aí ela não teve dúvida. Pegou um monte de livros.

— E é a Reveca que vai ficar de castigo, disse a minha mãe.

Ela sabia que os pais de Clarice não tinham posse.

A Reveca chegou e ficou de castigo.

— E vai ficar sem os livros que precisava para os trabalhos — disse a minha mãe.

Reveca faleceu há mais ou menos vinte anos. Faleceu antes de Clarice. [...]

Diziam que Clarice tinha inveja de Reveca porque ela tinha boneca de louça suíça, borrachas importadas, lápis de cor, caderno de desenho, tinha tudo estrangeiro, que meu pai comprava. Depois desse caso dos livros, ela nunca mais veio em casa. Ela de-



vorava os livros com os olhos. Acho que nunca tinha visto tanto livro dentro de uma casa.

Clarice soube no Rio que minha irmã tinha morrido. Disseram que ela escreveu uma crônica no JB muito bonita sobre Reveca. Disseram que depois ela reuniu num livro.

(GOTLIB, 1995, p. 99-100).

Não é difícil reconhecer que Reveca é a menina ruiva. Este trecho deixa ver que muito provavelmente a irmã de Reveca não havia lido a crônica no *Jornal do Brasil* e que parece mesmo ter sido ludibriada por quem lhe contou sobre isso, já que informa ser uma “crônica muito bonita”, dando a impressão por suas palavras de que a considerava uma homenagem a Reveca. Mas o tom de Clarice para tratar do fato ocorrido não engana o leitor, por mais ingênuo que este seja: não é de homenagem que se trata, talvez, um registro da memória ou, mais provável, uma vingança. Agora a mulher adulta (a antiga menina loira) pode vingar-se da outra (a menina ruiva) contando, à sua maneira, o episódio da infância. Ela não tem uma livraria, mas possui o poder da escrita. A depoente (a irmã de Reveca) tomou conhecimento do texto no jornal mediado e mascarado por terceiros, como que edulcorado pela homenagem. No trecho da entrevista, lemos que a invejosa era Clarice e não Reveca.

A passagem da crônica para o conto – ou da confissão para a ficção

As crônicas publicadas por Clarice com intermitência no *Jornal do Brasil*, ao longo de seis anos, possuem características muito pessoais, às vezes afastando-se, outras se aproximando do que convencionalmente se concebe como crônica: em muitas publicações, tratava-se de pensamentos, reflexões sobre si mesma, sem relacionar propriamente a um episódio ocorrido, como sói acontecer com o gênero crônica.

A própria escritora – numa crônica de 1968, época em que seu amigo Rubem Braga era a maior referência como cronista – revela sua resistência em adaptar-se a um modo de ser popularizado pela crônica de jornal, ao comparar seu modo de escrever em livro e em jornal:



Mas mudar só porque isto é uma coluna ou uma crônica? Ser mais leve só porque o leitor assim o quer? Divertir? Fazer passar uns minutos de leitura? E outra coisa: nos meus livros quero profundamente a comunicação profunda comigo e com o leitor. Aqui no jornal apenas falo com o leitor e agrada-me que ele fique agradado. Vou dizer a verdade: não estou contente. E acho mesmo que vou ter uma conversa com Rubem Braga porque sozinha não consegui entender (SER CRONISTA, 22/06/1968. *Descoberta do Mundo*, p. 113).

No mesmo texto, manifesta o medo de se tornar “pessoal demais, correndo o risco daqui em breve de publicar minha vida passada e presente, o que não pretendo”. Enquanto leitora dessas crônicas, tenho a impressão de me aproximar da verdadeira Clarice, de conhecê-la melhor enquanto pessoa, conhecer sua vida social, doméstica e familiar, conhecer as empregadas da casa e os encontros casuais com gente de todo tipo na rua, a circulação nos meios das celebridades intelectuais e o convívio amigável e afetuoso com elas. Desse modo, ao ler as crônicas reunidas no livro *A descoberta do mundo*, a enigmática autora de literatura Clarice Lispector se torna uma pessoa mais comum e próxima, tão confessionais são às vezes seus textos.

Ao ser publicado em 1971, no livro de contos, o texto “Tortura e glória” muda então de gênero e, como dito, recebe o título de “Felicidade Clandestina” – o que evidentemente interfere na apreensão e na trajetória interpretativa do conto ao longo do tempo.

Ao receber o estatuto de “conto”, o texto ganha autonomia em relação à vida particular da autora e transfere-se para o plano ficcional, mudando seu estatuto enquanto gênero e, portanto, conferindo outra natureza ao texto. Como pontua Ricardo Iannace (2001, p. 49), “se antes a protagonista estava sob o domínio da filha do livreiro, agora, na posição de narradora, exerce pleno controle sobre o leitor”, como também o exerce sobre a matéria narrada, transformando-a em experiência que transcende o cotidiano e se desvincula da situação real – ou seja, enquanto literatura, não reflete o real e sim reflete *sobre* o real. “Os sinais da ficcionalidade também põem entre parênteses o mundo apresentado pelo texto, indicando ao mesmo tempo que esse mundo que não só deve ser visto como tal, mas também entendido como mundo que não existe empiricamente.” (ISER, 2013, p. 301).



Se o leitor não conhece o histórico do texto, é levado a se desprender da ocorrência na vida pessoal da autora, mas ainda assim pode ler o conto mantendo resíduos de sua autobiografia, uma vez que – na escola, pelo menos – é de praxe garantir ao aluno, antes da leitura, informações factuais sobre o autor e a obra. Ora, pensa o leitor, uma grande escritora como Clarice Lispector só poderia mesmo ser uma leitora apaixonada, ser aquela menina loira, culta e sensível torturada pela ruiva inculta e grosseira. Sem dúvida este é um forte viés de leitura quando se aceita a perspectiva da narradora, fazendo vista grossa para a sua autoironia.

Estaria bem próximo da realidade afirmar que do conto de Clarice é essa a interpretação que perdura na trajetória percorrida desde seu lançamento até hoje: nas palavras de professores, alunos, nos sites, nos materiais didáticos... “As avaliações das obras refletem certas atitudes e normas do público contemporâneo, de modo que à luz da literatura se manifesta o código cultural que orienta tais juízos” (ISER, 1996, v. 1, p. 64).

Entretanto, a força de uma reconhecida obra literária, um cânone, se situa em geral no seu potencial polifônico, na capacidade de comunicar-se com diferentes gerações de leitores e atualizar-se em cada leitura, “a noção de cânone guarda relação com a transitoriedade, com a época e sua fugacidade, mas, também, com a permanência” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, s/p).

O conto Felicidade Clandestina na escola: idealização do leitor

Presente o conto na escola ao longo das décadas, popularizado pelos livros didáticos, que também se multiplicaram a partir da década de 1970, supõe-se ter sido e ainda ser muito lido na sala de aula, a exemplo de outros textos de Clarice que tematizam o universo da adolescência e a lubricidade que vigora nessa etapa da vida, a qual em geral vem oculta nos textos da escritora pelas metáforas ou alegorias.

A “paixão pela leitura”, associada à personagem da narradora em oposição à da menina que tinha o livro mas não o lia tornou-se a principal entrada no conto: “‘Felicidade Clandestina’ é uma narrativa sobre o prazer da leitura”, lê-se em *sites* de hoje. E quem de nós, professoras de Português, não leu o conto impactadas pelo encantamento da menina diante da posse de *Reinações de Narizinho*?



Ainda que convencionalmente se considere a “identificação” como elemento negativo de leitura das obras na escola, em razão de não permitir o distanciamento crítico necessário para o trabalho com a literatura, persiste a adesão a essa personagem, associada à autora Clarice Lispector, como abordagem essencial do conto, sobretudo por parte dos professores(as) – é o que colho nos relatos, fontes deste artigo. Não se trata de nenhum despropósito essa associação entre as diferentes instâncias, uma vez que se torna difícil dissociar “entre a voz da consciência que narra, a personagem que é narrada por si mesma e a escritora Clarice Lispector” (ROSENBAUM, 2006, p. 72).

O conto parece propor um ideal de leitor, que se coaduna com uma vertente de formação, considerada fundamental para a formação do sujeito, e que se pode chamar de “ideal humanista”:

uma representação escolar da literatura que considera que esta constitui uma espécie de fato cultural total, encarregada de preencher todas as funções possíveis e imagináveis ligadas à formação e à informação da pessoa: despertar intelectual e educação sentimental, formação moral e formação estética, solidão interior e comunicação com seres defuntos ou imaginários, informação sobre o mundo e sobre os outros, conhecimento científico e edificação religiosa etc. O livro seria nesse espírito a fonte de todos os conhecimentos, de todas as experiências e de todos os divertimentos. (BAUDELOT, CARTIER, DETREZ, 1999, p. 246).

O livro que a menina está desejando, *Reinações de Narizinho*, parece funcionar como um fetiche, que amalgama essa idealização. Publicado em 1931 (essa menina narradora/Clarice deve tê-lo lido em 1932) representava um grande momento para Monteiro Lobato que aparecia como um escritor fabuloso de literatura para crianças. Sua Narizinho era naquele livro a “rainha delicada” do reino e da identificação da menina loira.

Essa idealização da leitora apaixonada encontra respaldo em estudos críticos sobre a autora, como em “O olhar do mal” de Yudith Rosenbaum, que conclui assim sua interpretação do conto (e que contribuirá para desenvolver a discussão a seguir):



O conto, portanto, instaura duas atmosferas opo-
nentes: a primeira, que se intensifica no segundo
segmento, apresenta a virulência das relações huma-
nas no jogo sádico da invejosa com a voraz leitora;
o mundo então surge desencantado e cruel, repleto
de obstáculos e humilhações. A segunda parte trans-
forma a degradação pérfida em momento epifânico,
dominado pela suspensão das leis da realidade, onde
o grotesco é abruptamente expurgado do texto, ce-
dendo lugar de forma absoluta ao sublime erótico e
estético. Eros, por fim, toma a palavra. *Flagrante pro-
va de amor à arte, acima de todo o infortúnio* (RO-
SENBAUM, 2006, p. 82, destaque meu).

A recepção de “Felicidade Clandestina” e o leitor implícito da década de 1970

A cultura escolar até hoje não só se ocupou com o cânone,
como também se ocupou em canonizar, no sentido de tornar os
conteúdos “verdades”, ao deixar de lado a instabilidade na organi-
zação discursiva, principalmente no que se refere ao livro didático,
o que se transfere também para o discurso do professor, uma vez
que, estando no mais das vezes, distante dos trabalhos científicos,
são levados a adotar a perspectiva desses manuais⁶.

Por mais que o tempo mude os leitores, por mais que sai-
bamos que cada sentido atribuído aos textos varie – entre leitores
e mesmo entre leituras de um mesmo leitor – e que os valores de
uma sociedade mudem com o tempo, que as pesquisas acadê-
micas revisitem as obras e atribuam-lhe novas interpretações, há
uma tendência na cultura escolar de reter determinados conteú-
dos e abordagens como se fossem naturais e próprios da escola.
Essa leitora que se mostra em “Felicidade Clandestina” é tão subli-
me que mesmo pessoas autoconsideradas grandes leitoras não se
reconhecem nela, como confessou uma professora universitária,
hoje com 50 anos, que, tendo lido o livro na adolescência, angus-
tiava-se por não conseguir se ver naquela leitora do conto, ela,
grande leitora de literatura, filha de intelectuais, boa aluna de um
bom colégio burguês.

⁶ “Pensa-se como *verdades* afirmações que, naturalizadas pelos discursos, no caso aqui pelos dis-
cursos sobre a literatura, são dadas como óbvias e verdadeiras. Funcionando como chaves de inter-
pretação, elas passam a dispensar uma investigação mais apurada do objeto de análise, acabando
por explicá-lo por meio de ideias e noções já previamente determinadas e fixadas.” (LIMA, no prelo).



O texto se estrutura em torno desse tipo de leitor especialíssimo, conveniente, de resto, para a escola, já que esta tem a função de formar seus alunos como leitores; assim, fixa-se com propriedade o discurso sobre o “prazer da leitura” provindo de uma fala irretocável, a “verdade” de uma grande escritora. Sem esquecer que essa imagem idealizada de leitora se coaduna com uma personagem de aspecto burguês, branca, loira, elegante, contrapondo-a à outra desmerecida fisicamente, tornando-a repulsiva, apresentando o corpo grotesco como metáfora da moral. Não que a construção dessa disparidade não fosse sendo tecida de modo provocativo, como para explicitar ironicamente para o leitor que a construção do contraste tampouco era destituída de consciente crueldade “nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”. Também se percebe na autoimagem aquele tantinho de autocomiseração, nas olheiras do sofrimento autoimposto, na compaixão entrevista na atitude da mãe da menina “má”...

De narradora vítima x antagonista algoz a narradora algoz x antagonista vítima

Assim, a narrativa, ao mesmo tempo em que constrói uma perspectiva positiva da narradora, também constrói sua face perversa: “A narradora também se coloca aqui em posição muito pouco inocente, submetendo a colega a um olhar humilhante, de quem detém uma imagem tão superior de si mesma que a defasagem qualitativa entre ambas se torna inevitável aos olhos do leitor” (ROSENBAUM, p. 75).

Ora, segundo alguns/as dos(as) nossos/as informantes, quando feita a leitura do conto, essa arrogância da narradora é o que se destaca, e surgem comentários como: “isso é *bullying!*”, “metidinha”, e até mesmo “racista” por causa da referência a Lobato. Ou seja, na escola de hoje, com os alunos de hoje, em especial na escola pública de hoje – com a diversidade econômica, cultural e étnica, sobretudo a predominância de alunos de cor não-branca – com a consciência agressiva de suas identidades, na leitura do conto a posição da narradora não é mais passível de enaltecimento, apreende-se antes o viés da arrogância e da discriminação.



Ou seja, se levados a ler efetivamente a obra e se lhes é dada a oportunidade de manifestar-se é provável que esta e outras posições possam surgir, como abordagens das comunidades interpretativas, que adquirem particularidades nos lugares em que se formam — por exemplo, os movimentos de escritores de periferias, os coletivos teatrais, os festivais de *SLAM*, as redes sociais e sua imensa variedade de agrupamentos e conteúdos são eventos que, muitas vezes invisíveis para os professores, formam e firmam posições que atuam na percepção da cultura escolar.

Dependendo das condições históricas da leitura, da cultura e do lugar, o leitor pode se ater a uma interpretação ou a outra. Assim como a produção da obra responde a um horizonte sociocultural, que pode confirmar ou, ao contrário, transgredir as expectativas de uma época, também a recepção da obra se encontra dentro dos contornos desse universo de época.

Outro distanciamento em relação à narradora está no fato de ser ela a leitora apaixonada, com o que os estudantes tampouco se identificam. Em pesquisas de campo sobre leitura literária realizadas na pós-graduação junto a alunos de escolas públicas, quando perguntados se se consideram leitores, geralmente respondem que não⁷. Tanto estudantes do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio indicam suas práticas rarefeitas de leitura, que se mesclam no meio digital a outros universos semióticos. Não se identificam com aquela mocinha branca e burguesa que lhes é apresentada, e provavelmente não se sentem angustiados como aquela adolescente dos anos 80 que não se via na grande leitora de Clarice, porque introjetam uma outra identidade sociocultural.

A leitora de Lobato e o polêmico Lobato de hoje

Essa imagem de positividade da leitora do conto se manteve ao lado do engrandecimento de Lobato, que, desde as primeiras publicações das personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, na década de 20, era reverenciado como o criador da literatura infantil de alta qualidade e em 1971, permanecia o grande escri-

⁷ Também a pesquisa de amplo espectro Retratos da Leitura no Brasil corrobora a pouca leitura de livros por estudantes em idade escolar. Entretanto, o que mais importa aqui é a imagem de leitores que fazem de si mesmos, assim como, usuários da língua, muitas vezes dizem não conhecer a língua portuguesa.



tor para crianças, onipresente na escola⁸, e Clarice se tornava a grande escritora enigmática, voltada para uma camada de leitores mais instruídos e proficientes (mais burgueses?).

Neste início de século XXI, Lobato é um escritor polêmico. Não quero entrar nos meandros da polêmica, mas o certo é que a acusação de referências racistas em sua obra atingiu em cheio a escola, cujos estudantes se mostram atentos às manifestações de discriminação – muito mais que no início da década de 70, quando a escola pública recebia quase que exclusivamente alunos brancos⁹. Portanto, os alunos não estão infensos a essa visão negativa de Lobato, que também desliza para a leitura de “Felicidade Clandestina”, ainda que *Reinações de Narizinho*, a meu ver – no trecho em que Narizinho apresenta Tia Anástácia ao público do Reino das Águas Claras –, revele mais bem uma astúcia de Lobato ao transferir o preconceito ao público e expor a artimanha de Narizinho para contornar a questão¹⁰. Por outro lado, revela a condição histórica do negro, após a abolição, quando logo no parágrafo inicial denomina Tia Anastácia como “negra de estimação”.

Ora, nesse conto extraordinário, o leitor implícito que Clarice constrói abre brecha também para essa leitura. As ambiguidades e reposicionamentos que a autora vai tecendo ao longo do texto aceitam vieses interpretativos diversos e evitam canonizar apenas a da boa menina leitora, vislumbrando-se seu desejo de vingança e sua presunção, aspecto que em determinado momento da vida cultural e social pôde se sobrepor a determinadas comunidades leitoras.

⁸ Eu mesma, aluna de escola pública nos anos 60, fui leitora assídua de Lobato, e me lembro dos trabalhos sobre os seus livros que eram solicitados no ginásio (EF II). Nem se cogitava ainda sobre as questões de racismo ou de danos ao meio-ambiente, que hoje estão na pauta na crítica a Lobato. A dissertação de Filipe Rodrigues dos Santos, *O controle da recepção de obras literárias na escola: o caso de Monteiro Lobato* (FEUSP, 2020), aborda o tema a partir da polêmica de 2010 sobre *Caçadas de Pedrinho*. O assunto específico do entrevero foi a abordagem presumivelmente racista de Tia Anastácia, mas no episódio do Sítio encontra-se também a agravante da matança da onça, que hoje é inadmissível diante da consciência e das políticas de preservação dos animais e da floresta.

⁹ Um exame de admissão, só extinto oficialmente em 1972, selecionava a entrada para o ginásio (EFII). Quando, a partir de então a escola se abriu para todos, a arquitetura dos prédios também se transformou. Novas construções mais precárias, em seguida gradeadas, e as tristemente famosas “escolas de lata”, surgiram nos anos 80.

¹⁰ No trecho, Pedrinho avisa que talvez Tia Anastácia não venha. “Está com vergonha, coitada, por ser preta”. Ao que Narizinho respondeu “Que não seja boba e venha (...) eu dou uma explicação ao respeitável público”. No início do espetáculo, apresenta assim Tia Anastácia: “Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que um dia encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Quando o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loura”. Assim está escrito na 2a. edição de 1981, da editora Brasiliense, no 5º. episódio, “O Espetáculo”, p. 161. Entretanto nem todas as edições trazem o trecho ou o trazem assim.



“Felicidade clandestina” se desvencilha da situação real e ganha plenos poderes em relação à matéria, mas deixa latente a inveja e a vingança (que remetem à outra) e vai construindo para o leitor uma menina aparentemente sedutora, que é a menina leitora, sem deixar, contudo, de oferecer indícios de sua própria crueldade.

E o fato de a narradora fazer referência a Lobato não deixa de ser um discurso sobre a recepção dentro do conto. A remissão a um dado histórico que deslocaria o texto para fora da ficção, talvez aproximando-o ainda mais da autobiografia, nesta situação produz um efeito em espiral, mostrando que a realidade e a memória pessoais importam menos que as obras. Estas, sim, devem ser perenes e isso é o que faz ao imortalizar Lobato, mostrando que a literatura funciona assim mesmo: objeto de prazer e desejo de um certo tipo de menina e rejeitado por outro. Nesse sentido ainda, Clarice liberta os leitores, mostrando que não precisam gostar nem do ela lê nem do que ela escreve e nessa indiferença exerce outra instância de sua crueldade: pode-se gostar ou não, pode-se compreender ou não, basta aceitar a identificação com os que leem ou com os que não leem.

Esses posicionamentos exigem do professor que ele reflita sobre essas potencialidades da literatura, que ele se permita uma mudança de percepção acerca das leituras sacralizadas e idealizadas que se repetem muitas vezes no universo escolar. Uma mediação que vá além da identificação com as personagens, mas que também as leve em conta. De fato, é necessário repensar a busca de sentido no trabalho com o texto literário e tratar essa busca como um jogo entre diferentes leitores que pelo diálogo compartilham os múltiplos significados sobre o texto como objeto a ser compreendido e interpretado. Se uma primeira aproximação pode passar pela identificação ou rejeição às personagens, é fundamental que o professor conduza o jogo no sentido da imersão no contexto literário que pressupõe um exercício de simulação, um “faz de conta que” fundamental à dramatização do si mesmo frente à realidade do texto; sem dúvida, aprendizagem indispensável que a literatura propicia quase que exclusivamente.

Termino com uma das frases de uma aluna da Pedagogia no seu comentário do conto: “Contudo, a ideia da felicidade clandestina proposta parece ser atemporal e universal, uma vez que os objetos da alegria e do desejo podem ser múltiplos e sempre



haverá algo cerceado ou inacessível ao indivíduo que possibilitará esta felicidade caso obtido”.

Referências

BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Seuil, 1999.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. “Literatura”. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: SEB, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em 28 fev.2021.

GOTLIB, N.G. **Clarice**. Uma vida que se conta. São Paulo: Ática, 1995.

IANNACE, R. **A leitora Clarice Lispector**. São Paulo: EDUSP, 2001.

ISER, W. **O ato da leitura**. Teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: E. 34, 1996. V. 1.

ISER, W. **O ato de leitura**. Teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. Cap. 2 - Reflexões preliminares para uma teoria do efeito estético. V. 2

ISER, W. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma Antropologia literária**. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

JAUSS, H.R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, C. Y. P. , “Sobre o conceito de literatura nos livros didáticos: uma perspectiva a partir da análise do discurso”. In: REZENDE, N., OLIVEIRA, G. R., SOUZA, M. C., **Literatura e ensino: pesquisa e constituição de um campo**. São Paulo: Alameda, no prelo.

LISPECTOR, Clarice. “Tortura e Glória”. In: LISPECTOR C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

ROSENBAUM, Y. “Olhar do mal”. In: ROSENBAUM, Y. **Metamorfoses do Mal: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, F. R. **O controle da recepção de obras literárias na escola: o caso de Monteiro Lobato (Mestrado em Educação)**. FEUSP, 2020.



**"DETRÁS DA CLARABOIA / UM ROSTO, OUTRO,
OBSERVANDO-SE, / OBSERVANDO-NOS"¹**

**"BEHIND THE SKYLIGHT / ONE FACE, OTHER,
OBSERVING, / OBSERVING US"**

Annabela Rita²

RESUMO: Neste trabalho, observar-se-á o modo como a obra *Memorial do Convento* (1982), de José Saramago, desenvolve uma reflexão sobre a cultura portuguesa através de jogos de espelhos entre textos, imaginários, símbolos e épocas. Recorrendo a processos contrapontísticos, de *chiaroscuro* e de *sfumato*, Saramago entrelaça *memorialmente* passado e presente, utopia e distopia, espaços sociais diversos (corte, clero e povo), realidade e visionarismo, realidade e ficção, Romantismo e actualidade, vida e morte...

PALAVRAS-CHAVE: *Memorial do Convento*. Utopia. Distopia. Espaços sociais.

ABSTRACT: In this work, we will observe how the work *Memorial do Convento* (1982), by José Saramago, develops a reflection on Portuguese culture through mirror games between texts, imaginary, symbols and times. Using counterpoint processes, *chiaroscuro* and *sfumato*, Saramago memorializes past and present, utopia and dystopia, diverse social spaces (court, clergy and people), reality and visionary, reality and fiction, Romanticism and actuality, life and death ...

KEYWORDS: *Memorial do Convento*. Utopia. Dystopia. Social spaces.

¹ Artigo recebido em 10 de fevereiro de 2021 e aceito em 10 de abril de 2021.

O título deste artigo é composto por versos de poemas de Severo Sarduy: Páginas em branco (Quadros de Franz Kline) Disponível em <http://www.elsonfroes.com.br/sarduy.htm>. Acesso em 10 de abr. De 2021.

² Doutorada e com Agregação e dois pós-doutoramentos em Literatura, é professora e Directora de Licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. URL: <http://sites.google.com/site/annabelarita1/>. E-mail: annabela.rita@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1541-3006>.



Era uma vez...
... um rei ...
... a gente ...
... um soldado...
... um padre...

... elementos da *gramática ficcional* de um mundo imaginado e de outros que o não são:

Era uma vez um rei que fez promessa de levantar um convento em Mafra. Era uma vez a gente que construiu esse convento. Era uma vez um soldado maneta e uma mulher que tinha poderes. Era uma vez um padre que queria voar e morrer doido. Era uma vez (SARAMAGO, 1982. Contracapa).

A voz narrativa oficia de um *lugar* variável no interior da arquitectura romanesca, em diálogo pressentido com outras. Geometria variável e instável.

Reflectindo-se no seu interior, mas fora do centro perspetivo dominante, ganha visibilidade de *anamorfose* e dinamiza-se *outrada*: com outra identidade e outro ponto de vista, acompanhando parcialmente a grande narrativa que a inclui, numa espécie de legenda ressemantizadora. À semelhança d'*Os Embaixadores* (1533), de Hans *Holbein*, o Jovem, também aqui a anamorfose constitui o enigma textual que nos desvia do óbvio (a esfera da riqueza e do poder para outro e da oposição entre ela e a do povo), contrapõe-lhe(s) outra perspectiva, a da escrita que outras espreita e a si mesma: como se, ao discurso da História (do Convento) em pano de fundo, se contrapusessem o da(s) história(s) do *Memorial do Convento* (MC) e o da 'história alternativa' (para usar uma designação mais comum da historiografia), crítica de ambas, desconstrutora, que convoca uma lógica estranha a qualquer dos universos anteriores, projectando o leitor para um *outro* lugar de observação da História, da(s) história(s) e do romance, lugar indefinido, mais do que o do *Anjo da História* (Walter Benjamin), lugar que ele mesmo terá de identificar, reconhecer e fazer reconhecer. E, ao adquirir o novo posicionamento, o observador *deixa de ver o*



*que via e passa a ver o que não via: n'Os Embaixadores, a caveira*³; no MC, a paródia da paródia do real e da sua H/história (historiográfica ou efabulatória). *Como estou a fazer aqui e agora.*

Se a anamorfose, em geral, representa “a metáfora da passagem do período estável do Renascimento para o período instável do Maneirismo”, o fenómeno, no texto saramaguiano, complexifica-se na estrutura textual, porquanto estamos perante anamorfozes poliédricas, em cuja máquina narrativa “as imagens se restituem através de espelhos cujas superfícies modeladoras terão de apresentar exactamente a mesma curvatura ou a mesma geometria que originou a deformação ou a distorção das respectivas imagens” (TRINDADE, 2015, p. 88).

E, em *mise-en-abîme*, a história romanesca reflectida noutra(s) é, para os seus ouvintes e personagens, uma “história de homem e mulher”, sem “pés nem cabeça” (imagem que se repercute, na actualidade, nas das “Mitologias” de Gonçalo M. Tavares: *A Mulher-sem-cabeça e o Homem-do-mau-olhado*, 2017). E, como em Chaucer (*The Canterbury Tales*, 1476), à volta da fogueira, ainda que diferindo desse modelo por ser a mesma, por sequências e vocalizada pela mesma personagem, Manuel Milho:

Baltasar fora à procura de José Pequeno, os dois Encontraram Francisco Marques, e, com mais alguns, arrumaram-se em redor duma fogueira, que a noite arrefecia. Mais tarde chegou-se-lhes Manuel Milho que contou uma história, Era uma vez uma rainha que vivia com o seu real marido em palácio, mais os filhos, que eram um infante e uma infanta assim deste tamanho, e então diz-se que o rei gostava muito de ser rei, mas a rainha é que não sabia se gostava, ou não, de ser o que era, porque nunca lhe tinham ensinado a ser outra coisa, por isso não podia escolher e dizer, gosto mais de ser rainha, ainda se ela fosse como o rei, que esse gostava de ser o que era porque outra coisa também lhe não tinham ensinado, mas a rainha era diferente, se fosse igual não haveria história, então aconteceu que lá no reino havia um ermitão que corraera muitas aventuras e, depois de levar anos

³ Bem mais complexa, mas curiosa para uma aproximação ao MC que explorarei noutra ocasião, é a anamorfose de uma crucificação de Rubens por Domenico Piola, em que Cristo só se deixa ver num cilindro especular colocado no centro de uma imagem assemelhada a um tornado [https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Rouen_MdBA-Anamorphose_Domenico_Piola.jpg].



e anos a corrê-las, foi meter-se numa cova, ele vivia numa cova do monte, não sei se já tinha dito, e não era ermitão desses de reza e penitência, chamavam-lhe ermitão porque vivia sozinho, a comida dele era o que apanhava, se lhe davam outra não recusava, mas pedir nunca pediu, ora uma vez a rainha foi passear ao monte com o seu séquito e disse à aia mais velha que queria falar ao ermitão para lhe fazer uma pergunta... (SARAMAGO, 1982, p. 251-252).

E a história vai avançando em episódios, sombreada pela imaginação dos ouvintes que a vai marginando com hipóteses alternativas, produzindo um efeito de *sfumato*:

/.../ por hoje acabou-se a história, vamos dormir. Protestaram os outros, queriam saber o resto do conto da rainha e do ermitão, porém Manuel Milho não se deixou convencer, que amanhã também era dia, tiveram de conformar-se, foi cada qual ao seu sono, cada qual pensando, antes que ele chegasse, consoante as suas conhecidas inclinações, José Pequeno que o rei se calhar já não se atrevia com a rainha, mas se o ermitão é velho, como é que vai ser, Baltasar que a rainha é Blimunda e ele próprio o ermitão, nisto se confirma por ser a história de homem e mulher, embora as diferenças sejam tantas, Francisco Marques que como esta história vai acabar sei eu, em chegando a Cheleiros explico (SARAMAGO, 1982, p. 252).

História que

não se parece nada com as histórias que se ouvem contar, a da princesa que guardava patos, a da menina que tinha uma estrela na testa, a do lenhador que achou uma donzela no bosque, a do touro azul, a do diabo do Alfusqueiro, a da bicha-de-sete-cabeças... (SARAMAGO, 1982, p. 251-255).

História que também difere da que a engloba, o *MC*, e da oficial em referência. História, portanto, *em diferença* (Derrida).

“Era uma vez” insinua, pois, um sistemático movimento de *fuga*, quer do verbo (que evoca *em divergência*), quer da imaginação do leitor, estimulada *para além dele*. E, sendo signo de



ficcionalidade, é enunciado de dentro da própria ficção por uma personagem que nela *se irreconhece*. E esse enunciado *esfuma* e oculta os lugares onde poderíamos imaginar duplos seus: impondo a *ficcionalidade* no seio do signo romanesco, dispensa a sua replicação em círculos concêntricos e assimétricos de maior ou menor abrangência, pois esse é o estatuto genologicamente reclamado pelo próprio verbo. De certo modo, a composição insinua o recurso formal característico de Giuseppe Domenico Scarlatti (1685-1757), professor da princesinha: cada metade de uma sonata conduz a um ponto central, por vezes, sublinhado por uma pausa/*fermata*, a partir do qual se intensificam as figuras repetitivas, modulando a partir da tonalidade principal (na primeira metade) ou retornando à tonalidade principal (na segunda metade). Eis-nos, pois, num dos velhos labirintos de espelhos, como o de Praga, de 1891, inspirado nas formas da porta gótica desaparecida de Vysehrad, com 35 espelhos comuns e 15 deformantes que multiplicam o espaço e o tempo através da diversidade de reflexos. Nós, de um presente de *deixis* feito, perdidos entre versões de nós, algumas por nós irreconhecíveis, outras invisíveis, outras em progressão perspéctica...

Tudo se passa como se, no interior da arquitectura romanesca, se erguesse uma *cúpula* sem pedra de fecho, espécie de *claraboia* por onde outros nos espreitam e através da qual alguém (a máquina efabulatória) os espreita, num jogo de reflexos permanente.

E, assim, a cúpula de Mafra remete-nos, irresistivelmente, para outras, homólogas, no estrangeiro e em Portugal: a de Basílica de S. Pedro, em Roma, e a do Mosteiro da Batalha, na Batalha.

No primeiro caso, porque Mafra aspira ao modelo da de Miguel Ângelo (1547-90), por sua vez, inspirada na da catedral de Santa Maria del Fiore (o *Duomo*), de Filippo Brunelleschi, a quinta maior igreja da Europa – depois da Basílica de São Pedro e das Catedrais de São Paulo (Londres), de Sevilha e de Milão (MONDADORI, 1971, p. 148) –, iniciada em 1294 por impulso do sonho de substituir a de Santa Reparata por uma catedral magnífica a ponto de que *“a indústria e o poder do homem não pudessem inventar ou mesmo tentar nada maior ou mais belo”* (palavras atribuídas ao notário Ser Mino de Cantoribus), sonho cuja cúpula imensa, a maior autoportante de alvenaria do mundo, exhibe um afresco de Giorgio Vasari e Federico Zuccari representando o Ju-



ízo Final, ómega de uma teleologia da História, alerta à ambição humana. E, com a Basílica de S. Pedro, é inevitável a evocação de mais de um século da história da Igreja⁴ e da Arte⁵, mas também de diálogo entre elas na concepção dos programas estéticos, assim como de história da Europa e das relações de poder (nos planos nacional e internacional) e deste com a Arte (desde a função crítica à de reforço), mosaico de políticas sob o signo da Cristandade e das suas clivagens...

Esta relação entre Mafra e Roma é claro sinal de um projecto V Imperial que se simboliza no complexo de Palácio-Convento-Biblioteca, reunindo a expressão máxima de uma síntese de poder político, religioso e de conhecimento, uma trindade totalizadora, emulando o papado e desejando ultrapassá-lo, *descentrar* e *recen-trar* o mundo noutra lugar. Um complexo em que cada núcleo se constitui como *imagem do universo*, um complexo derivando para *uma estrada do Sol* a conduzir ao Atlântico⁶, infinito cujos monstros já D. Manuel cavalgara em jeito de Neptuno⁷. Um complexo cuja dimensão escatológica, de Jerusalém terrestre, muitos reconhecem (CASTELO BRANCO, 1733, p. 91-95) e que outros consideram lembrar o Escorial, e, através deste, o Templo de Salomão, conforme conceptualização do arquitecto real Juan de Herrera, a que se acrescenta o facto de a Basílica de Mafra ter sido dedicada a Santo António, dito *Arca do Testamento, i.e.*, da Aliança.

Por outro lado, no espaço nacional, é incontornável a memória da abóbada do Mosteiro da Batalha na narrativa de Herculano ("A Abóbada"⁸), edifício mandado construir por D. João I em cumprimento de promessa para celebração da vitória de Aljubar-

⁴ Começando com o Papa Júlio II e Bramante, continuou com Papa Leão X (1513-1521), Papa Adriano VI (1522-1523), Papa Clemente VII (1523-1534), Papa Paulo III (1534-1549), Papa Júlio III (1550-1555), Papa Marcelo II (1555), Paulo IV (1555-1559), Papa Pio IV (1559-1565), Papa Pio V (1565-1572), Papa Gregório XIII (1572-1585), Papa Sisto V (1585-1590), Papa Urbano VII (1590), Papa Gregório XIV (1590-1591), Papa Inocêncio IX (1591), Papa Clemente VIII (1592-1605), Papa Leão XI (1605), Papa Paulo V (1605-1621), Papa Gregório XV (1621-1623), Papa Urbano VIII (1623-1644) e Papa Inocêncio X (1644-1655).

⁵ Só como arquitectos, destacam-se Bramante, Rafael, Giovanni Giocondo, Giuliano da Sangallo, Baldassare Peruzzi, Antonio da Sangallo, Donato di Angelo di Pascuccio, Miguel Ângelo, Giacomo della Porta, Vignola, Pirro Ligorio.

⁶ <http://www.cesdies.net/monumento-de-mafra-virtual/da-nova-roma-nova-ou-celeste-jerusalem>.

⁷ Cf. Carta náutica de Olaus MAGNUS (1490-1557) [<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/07/1317661-livro-conta-a-historia-das-criaturas-reais-e-fantasticas-que-ilustravam-mapas-medievais.shtml>].

⁸ "A Abóbada" (in *O Panorama*, 1839) é uma das *Lendas e Narrativas* publicadas na revista *O Panorama*, fundada em 1837 pela Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis que Herculano dirigiu até 1839, contos depois reunidos em volume em 1851.



rota e inspirado em Alcobaça, cuja cronística nos fundou em mitos e lendas, miraculosamente.

O texto de Herculano, romântico refundador da nossa Literatura, abre no "dia 6 de Janeiro do ano da Redenção 1401" ("da era de 1439"), "amanhecido puro e sem nuvens", "um destes formosíssimos dias de Inverno mais gratos que os do Estio, porque são de esperança, e a esperança vale mais do que a realidade" (HERCULANO, 2014, p. 7), e encerra quatro meses depois. Na Batalha, o "Auto da Adoração dos Reis" é em louvor a Deus, mas também sinaliza a dedicação ao rei, "mais popular, o mais amado e o mais acatado de todos os reis da Europa" (HERCULANO, 2014, p. 24).

O de Saramago abre com a figura régia a ocupar o primeiro plano da representação: "D. João, quinto do nome na tabela real, irá esta noite ao quarto de sua mulher, D. Maria Ana Josefa, que chegou há mais de dois anos da Áustria para dar infantes à coroa portuguesa e até hoje ainda não emprenhou" (SARAMAGO, 1982, p. 11).

Bastam estas aberturas para sentirmos que os tempos são de outras relações, o poder tem outras faces...

Com tais evocações, convoca-se a história nacional através do diálogo das Letras e das Artes. Nas Letras, evidencia-se a metamorfose da ficção histórica desde Alexandre Herculano até José Saramago. No segundo caso, sobressai a mudança de programa arquitectónico que vai do Mosteiro da Batalha ao complexo da Mafra, mas também de diferença do rosto do poder régio. E destaca-se, igualmente, um deslizamento da relação do poder com o sagrado, da versão feminina e afectuosa, matricial, à masculina, patriarcal, ou, de outra forma, do agradecimento de uma dádiva à aquisição de favor: o Convento da Batalha (originalmente Convento de Santa Maria da Vitória, 1386-1517) é erigido *em agradecimento* à Virgem Maria pela vitória de Aljubarrota nacional em 1385; Mafra dever-se-á a *uma promessa* a Deus *para obter* a descendência real⁹. Em ponto de fuga, o *sfumato* deixa pressentir a

⁹ "O Real Convento de Mafra foi mandado construir, em 1717, por D. João V (1689-1750). Considerando a demora da rainha D. Maria Ana de Áustria (1683-1754) em procriar, D. João V havia prometido a construção de um convento para os frades franciscanos da Província da Arrábida, na sequência do vaticínio feito por Frei António de São José: "El-Rey teria filhos se fizesse voto a Deos de fundar hum convento dedicado a Santo António na Villa de Mafra" (*Principio e Fundação do Real Convento de Mafra*, c. 1763-70, p. 5; Gorjão, 2015, p. 4). O vaticínio concretizou-se, em 1711, com o nascimento de D. Bárbara, embora o herdeiro do trono viesse a ser o terceiro filho, futuro D. José I, nascido em 1714, dado que D. Pedro, o primeiro filho varão e herdeiro presuntivo da coroa morreu nesse ano. Não obstante ser esta a versão oficial passada pelos cronistas, a rainha já estaria grávida quando o rei formulou o voto." [<https://amusearte.hypotheses.org/1610>].



emergência do protestantismo¹⁰ denunciando a dimensão materialista, comercial, da intermediação pela Igreja do relacionamento entre a humanidade e Deus. Por fim, no grande complexo social que se reflecte nas construções, nas obras e na relação entre os seus responsáveis, sinaliza-se a transformação sócio-política e cultural de Portugal.

Da Batalha a Mafra transforma-se a nação sob o reinado de dois homónimos (D. *João* I e D. *João* V):

- se a primeira é a marca e legitimação da dinastia de Avis florindo na Ínclita Geração, firmando a independência, cuja afirmação telúrica se prolonga em Ceuta, a segunda exulta e ostenta a glória e a riqueza da aventura marítima e da dinastia de Bragança;

- se a Batalha é cenário de Mestre Afonso Domingues e de D. João I, aliança de uma sociedade humanizada pela fraternidade e pelo respeito mútuo, simbolizada numa abóbada firmemente erguida (1388-1402), Mafra ergue-se em diálogo ‘desnacionalizado’, ostentatória e sem afecto segundo os planos de João Frederico Ludovice (Johann Friedrich Ludwig) e do seu filho.

Pelo meio, fantasmiza-se outro monumento celebratório, outro rei e o seu arquitecto: o mosteiro dos Jerónimos, de D. Manuel I e Diogo de *Boitaca* (c.1460 –1528). Entre os três, realiza-se o ciclo de um projecto marítimo e quinto-imperial que a esfera armilar simboliza e os portais dos Jerónimos codificam.

Entre ambas, transforma-se a coroa régia, fechando-se imperialmente: se, com D. João I temos uma coroa aberta, assinalando a ligação a Deus, a legitimação por direito divino da monarquia, com D. João V, a coroa está já fechada, sinalizando uma auto-suficiência régia convicta, imperial, expressa, por exemplo e também, nas faustosas embaixadas ao imperador Leopoldo I (1708), ao rei Luís XIV de França (1715) e ao papa Clemente XI (1716) e no litígio com a Santa Sé (década de 1720), sobre a questão do cardinalato a atribuir ao núncio apostólico na capital portuguesa.

Da Batalha alexandrina à Mafra saramaguiana, vai a distância das aberturas de ambos os textos, do diurno ao noctur-

¹⁰ Em 1517, as 95 teses de Martinho Lutero erguem-se em reacção contra os abusos da Igreja Católica Romana, em especial no que tocava à venda das indulgências.



no: da aurora luminosa do “dia 6 de Janeiro do ano da Redenção 1401” (“da era de 1439”), “amanhecido puro e sem nuvens amanhecido puro e sem nuvens”, “um destes formosíssimos dias de Inverno mais gratos que os do Estio, porque são de esperança, e a esperança vale mais do que a realidade” (HERCULANO, 2014, p. 7), à noite em que D. João V visitará a sua mulher, D. Maria Ana Josefa, “cumpr[indo] vigorosamente o seu dever real e conjugal” (SARAMAGO, 1982, p. 11), mas também de uma morte de sonho cumprido (Afonso Domingues) e de outra (Francisco Marques) por acidente da obra, sob monstruosa pedra, após “[t]antas horas de esforço/.../, tanto suor, tanto medo” (*Ibidem*, p. 254), “para coroação dos castigos do seu inferno” (*Ibidem*, p. 259). Distância entre a vivência comunitária da morte do artífice: da comoção no luto à indiferença. Ao longe, ecoa “*Miseri noi, misera Patria*” (cantata for soprano and orchestra, Hob.XIVa:7), de Franz Joseph Haydn (1732-1809). No ciclo do dia, antecipa-se o *notturmo* da decadência que a dinastia bragantina e o país viverão e cujo *requiem* Junqueiro encenará em *Finis Patriae* (1890) e *Pátria* (1896)¹¹, ritmado, segundo os “Casebres de Pescadores”, pelo “Mar soluçante, mar trovejante,/ *Noturno mar!*/ Ventos e frios, ventos e frios...” (JUNQUEIRO, 2012).

Se a existência e a legitimidade da nação repousava, aparentemente, numa iluminante e agregadora aliança vertical (que Fernão Lopes convoca nesse enigmático “Evangelho Português”¹² referido na *Crónica de D. João I*) e horizontal, *essência “consustanciada na alma nacional e revelada na cultura popular, nos monumentos, nos costumes, na memória, enfim, na História”* (CATROGA, 1998, p. 6), a verdade é que com D. João V, as clivagens abrem, nessa aliança, fendas por onde espreita a morte e os seus sinais.

As sombras descem sobre um mundo onde o poder se exerce por emulação, capricho e vaidade, onde o Rei se impõe, totalitário, movido por diversas motivações, “excepto a sublimidade”:

¹¹ Cf., dentre muita bibliografia sobre o sentimento colectivo da “decadência”: relativamente a Espanha, BERNECKER; relativamente à Europa, HERMAN; relativamente a Portugal, PIRES.

¹² Evocado por Luís MACHADO DE ABREU, na sua comunicação “A Nação como Religião” (comunicação apresentada no Congresso Internacional “Europa das Nacionalidades. Mitos de Origem: discursos modernos e pós-modernos”, Aveiro, 9-12 de Maio de 2011, em CD), e tratado por Manuel J. GANDRA em *O Projecto Templário e o Evangelho Português*, Lisboa, Ésquilo, 2006.



Quero ter uma basílica igual na minha corte, por esta não esperávamos nós. No dia seguinte, D. João V mandou chamar o arquitecto de Mafra, um tal João Frederico Ludovice, que é alemão escrito à portuguesa, e disse-lhe sem outros rodeios, É minha vontade que seja construída na corte uma igreja como a de S. Pedro de Roma, e, tendo assim dito olhou severamente o artista. Ora, a um rei nunca se diz não, e este Ludovice, que enquanto viveu em Itália se chamou Ludovisi, assim já por duas vezes abandonando o nome familiar de Ludwig, sabe que uma vida, para ser bem-sucedida, haverá de ser conciliadora, sobretudo por quem a viva entre os degraus do altar e os degraus do trono. Porém, há limites, este rei não sabe o que pede, é tolo, é néscio, se julga que a simples vontade, mesmo real, faz nascer um Bramante, um Rafael, um Sangallo, um Peruzzi, um Buonarroti, um Fontana, um Della Porta, um Maderno, se julga que basta vir dizer-me, a mim, Ludwig, ou Ludovisi, ou Ludovice, se é para orelhas portuguesas /.../ (CATROGA, 1998, p. 46).

Enfim, sem compreender que “a terra já era uma igreja e um convento, lugar de fé e de responsabilidade, lugar de clausura e de liberdade” (CATROGA, 1998, p. 280), construía-se igrejas e mosteiros. Depois, textos sobre essas construções, símbolos e sinédoques de realidades que as excedem. Qualquer delas (construção e narrativa), encenando o jogo entre o tempo longo e o tempo breve, a história da Europa, a do país, a do edifício e dos nele implicados e, por fim, a das ficções de tudo isso.

As *cúpulas* aqui evocadas desenham um *roteiro* no espaço entre terra e céu, convocando múltiplos níveis de observação *aérea* da existência terrena:

- o da História europeia: o do seu pensamento, o dos seus sistemas de poder e o dos seus programas estéticos, assim como o do diálogo entre todos eles;
- o nacional de monumentalidade religiosa com capelas de régia tumulária cujas relações cronológicas e estéticas alguma controvérsia ainda suscitam (a Capela do Fundador, a Sé de Lisboa e a de Belém), sinalizando a transformação dos programas políticos, religiosos e artísticos, e lembrando, ainda, que a construção



de abóbadas constituiu o principal problema arquitetônico da Idade Média europeia e o seu desafio um dos factores da evolução da arquitetura ocidental;

- o da cedência da ideia de *gramaticalidade* da mundividência medieval combinando, harmonicamente, macro e micro, à da *caoticidade* da mundividência barroca. No primeiro caso, o conjunto monumental complexo e unificado na homenagem (con)sagratória tende a reflectir-me microarquitectonicamente nos baldaquinos régios (e dos seus familiares), excepcionando os jazentes, mediadores entre vida e morte, terreno e celeste, humano e divino: no interior do baldaquino, reproduzem-se, por vezes, as abóbadas estreladas do edifício representando os céus, como ocorre com os da rainha Santa Isabel de Aragão e com o da trágica Inês de Castro. Progressivamente, a reflexividade da composição espacial tende a complexificar-se por descentramentos e rotações que explodem a geometria anterior no esplendor do barroco.

A diegese oferece-nos essa *claraboia* (vazio acumulado de nexologia comparatista) por onde perscrutamos o tempo, num entrelaçamento do Sol (Sete-Sóis) e da Lua (Sete-Luas): a ficção. Num romanesco em que a imaginação vai criando jogos de *trompe l'oeil* a cada momento. Como quando se rasura a si própria, numa técnica de apagamento também promotora do *sfumato*, à semelhança do que *infinetiza*¹³ as abóbadas barrocas e maneiristas, sinalizando *imaginável* comunicação divina¹⁴, e se pode observar, por exemplo, na passagem relativa à (suposta) carta de Sete-Sóis ao Rei:

Sete-Sóis ainda não respondeu ao rei, vai adiando sempre, acanha-se de pedir a alguém que lhe escreva a missiva, mas, se um dia vence a vergonha, assim é que notará, Meu querido rei, cá recebi a sua carta e nela vi tudo quanto tinha para me dizer, o trabalho aqui não tem faltado, só paramos quando chove tanto que até os patos diriam basta, ou quando se atrasou a pedra no caminho, ou quando os tijolos saíram de má qualidade e ficamos à espera que venham ou-

¹³ Cf. Hubert DAMISCH. *Théorie du Nuage*, Paris, 1972 ; Georges DIDI-HUBERMAN. *Devant l'image*, Paris, 1992.

¹⁴ "Abandonné par les dieux, l'espace observable, désormais, était la propriété entière des hommes, le produit de leur regard en même temps que son terrain d'exercice." (CHRISTIN, 2009, p. 226).



tros, agora anda tudo aqui em grande confusão com a tal ideia de alargar o convento, é que o meu querido rei nem imagina o tamanho daquele monte e a soma de homens que requer, tiveram de largar a obra da igreja e do palácio/.../

Esta carta nunca foi escrita, mas os caminhos da comunicação das almas são muitos, quantos ainda misteriosos, e de tantas palavras que Sete-Sóis não chegou a ditar, algumas foram ferir o coração do rei, tal como aquela fatal sentença que, para aviso de Baltasar, apareceu gravada a lume numa parede, pesado, contado, dividido, esse Baltasar não é o Mateus que conhecemos, mas sim aquele outro que foi rei de Babilónia, e que, tendo profanado, num festim, os vasos sagrados do templo de Jerusalém, por isso veio a ser punido, morto às mãos de Ciro, que para a execução dessa divina sentença tinha nascido (SARAMAGO, 1982, p. 286-287).

Ou como quando desenvolve (as)simetrias perspécticas (corte/povo, Blimunda/Baltasar, etc.) que insinuam a sua dimensão de arquitectura, fabricação, artifício.

Na arquitectura de ambas as obras, espreita uma outra *linha de fuga*: a da visão e da cegueira. Visão e cegueira travestidas pela escuta e sua ausência, como a dessa “subtil música [de cravo]/.../ que sai para a noite de Lisboa por frinchas e chaminés” (SARAMAGO, 1982, p. 164) previamente fechadas por Scarlatti, música que faz sonhar até os marinheiros adormecidos e que os acordados atribuem aos anjos, projectando-se no tempo até à ópera, *Blimunda* (Milão, 1990), de Azio Corghi –“A amargura é o olhar dos videntes, senhor Domenico Scarlatti, Um dia se há-de pôr isso em música, senhor padre Bartolomeu de Gusmão” – (SARAMAGO, 1982, p. 166).

O jogo entre a visão e a cegueira é mais obviamente protagonizado por Baltasar e Blimundo, que a embebem de oxímora natureza, mas também por essa Passarola de sonho e ciência que condena o seu autor e o seu coadjuvante. Passarola evocando, irresistivelmente, os mitos das quedas de Ícaro (filho de Dédalo e de uma escrava de Perséfone) e de Faetonte (filho de Hélio e da ninfa Climene), que não seguiram as recomendações paternas e deixaram o seu nome associado à aspiração de um *além de si* con-



cluído em desastre. Passarola insinuando uma *relação perspectica* entre *retrospectiva* e *prospectiva*:

[...] il pittori senza prospettiva sia come il nocchiero in mare senza timone o bussola, che non sa mai dove si sia o dove si vada, e la ragione a me par questa, volendo egli con semplici linee o colori locati sopra piana, curva o sinuosa superficie capace, delle tre dimensioni aspettanti al corpo, altro che di due, è perciò necessario (fingere con l'arte) quella della quale ella si trova incapace "se mancando, suplire con l'arte", et a questo usa quell'ottimo remedio che dall'avvertito vedere fu chiamato prospettiva [...](CARDI, 1992).

Em suma, o verbo de Saramago em *Memorial do Convento* é, por associação motivada, *esfumado*, de modo a sugerir, quer um jogo de perspectivas múltiplas em *trompe-l'oeil*, em fuga intertextual (em direcção às Artes, às Letras, à História, etc.), quer um de *claraboias* associadas entre si, favorecendo a perscrutação de *um além do* romanesco (literário, artístico, histórico social, etc.), em duplo sentido, mas também *dentro de si* (pela reflexividade interna). Cada lugar (se) reflecte (n)outro e é atravessado por um olhar perscrutador: o nosso, *em travessia e diferença*.

Verbo que se encara e se ensina em *diferência*, em *descentramento*, em *fuga*, em *esfumado*, em *reflexividade* (até entre discursos: música/argumentação, música/sermão, etc.), como se observa no encontro entre protagonistas das Artes e das Ciências:

Terminou a lição, desfez-se a companhia, rei para um lado, rainha para outro, infanta não sei para onde, todos observando precedências e preceitos, cometendo plurais vénias, enfim, afastou-se a restolhada dos guarda-infantes e dos calções de fitas, e no salão de música apenas ficaram Domenico Scarlatti e o padre Bartolomeu de Gusmão. O italiano dedilhou o cravo, primeiro sem destino, depois como se estivesse à procura de um tema ou quisesse emendar os ecos, e de repente pareceu fechado dentro da música que tocava, corriam-lhe as mãos sobre o teclado como uma barca florida na corrente, demorada aqui e além pelos ramos que das margens se inclinam, logo velocíssima, depois



pairando nas águas agitadas de um lago profundo, baía luminosa de Nápoles, secretos e sonoros canais de Veneza, luz refulgente e nova do Tejo, já lá vai el-rei, resguardou-se a rainha na sua câmara, a infanta debruça-se para o bastidor, de pequenina se aprende, e a música é um rosário profano de sons, mãe nossa que na terra estais. Senhor Scarlatti, disse o padre quando o improviso terminou e todos os ecos ficaram corrigidos, senhor Scarlatti, não me gabo de saber dessa arte, mas estou que até um índio da minha terra, que dela sabe ainda menos do que eu, haveria de sentir-se arrebatado por essas harmonias celestes, Porventura não, respondeu o músico, porque bem sabido é que há-de o ouvido ser educado se quer estimar os sons musicais, como os olhos têm de aprender a orientar-se no valor das letras e sua conjunção de leitura, e os próprios ouvidos no entendimento da fala, São palavras ponderadas, essas, que emendam as levianas minhas, é um defeito comum nos homens, mais facilmente dizerem o que julgam querer ser ouvido por outrem do que cingirem-se à verdade, Porém, para que os homens possam cingir-se à verdade, terão primeiramente de conhecer os erros, E praticá-los, Não saberei responder à pergunta com um simples sim ou um simples não, mas acredito na necessidade do erro. O padre Bartolomeu de Gusmão apoiou os cotovelos no tampo do cravo, olhou demoradamente Scarlatti, e, enquanto não falam, digamos nós que esta fluente conversação entre um padre português e um músico italiano não será, provavelmente, invenção pura /.../ (SARAMAGO, 1982, p. 161-162).

Se *Nada é o que parece* (ROVELLI, 2014), como defende Carlo Rovelli (e muitos outros físicos), folheando a cultura europeia desde Anaximandro, afirmando que “o campo gravitacional é o espaço... uma entidade real que ondula, flutua, dobra e contorce”: dir-se-ia que, no discurso do *Memorial*, sopra, insinuante, essa *dimensão relacional* que a Física quântica reivindica, nada sendo apenas o que é, *tudo sendo sempre, também, outra coisa...* “coisas que se vêem como quem vê outra coisa” (ANDRESEN, 1999, p. 328), de acordo com Sophia no poema “Para Arpad Szenes”:



O pintor pinta no tempo respirado
[...]
Pinta o quadro dentro do qual o quadro
Se tece malha a malha como em tear a teia
O outro quadro do quadro convocador convocado.
(ANDRESEN, 1999, p. 179)

Referências

ANDRESEN, S. M. B. **Obra Poética**. 5. ed., vol. III. Lisboa: Caminho, 1999.

BERNECKER, W. **España entre tradición y modernidad**. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1999.

CARDI, L. (Cigoli). **Trattato pratico di prospettiva**. Roma: Bonsignori, 1992 [1612].

CASTELO BRANCO, Anselmo Caetano Munhós de Abreu Gusmão e. **Oraculo Prophetico, prolegomeno da Teratologia, ou Historia Prodigiosa, em que se dá completa notícia de todos os Monstros, composto para confusão de pessoas ignorantes, satisfação de homens sábios, exterminio de profecias falsas e explicação de verdadeiras profecias**. Parte Primeira, em que se exterminão as profecias falsas. Consagrada a Marte como quinto entre os Planetas, Lisboa Ocidental, 1733, p. 91-95.

CATROGA, F. Alexandre Herculano e o Historicismo Romântico. In: TORGAL, F., MENDES, J. & CATROGA, L., **História da História em Portugal – séculos XIX-XX**. volume I. Lisboa: Temas & Debates, 1998.

CHRISTIN, A. M. **L'image écrite ou la déraison graphique**. Paris : Editions Flammarion, 2009.

HERCULANO, Alexandre. **A Abóbada**. Porto: Porto Editora, 2014.

HERMAN, A. **A idéia de decadência na História ocidental**. RJ: Record, 1999.

JUNQUEIRO, G. **Finis Patriae**. Edições Vercial, 2012 [1891]. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=v8aBAGAAQBAJ&lpg=PR3&ots=tmvQ-84cyp6&dq=notturmo%20finis%20patriae&hl=pt-PT&pg=PR3#v=onepage&q=notturmo%20finis%20patriae&f=false>

MONDADORI, O. **Guida all'Italia**. Verona, Mondadori, 1971.

PIRES, A M. B. M. **A idéia de decadência na geração de 70**. Ponta Delgada: Instituto Universitário dos Açores, 1980.



Annabela Rita

ROVELLI, C. **A realidade não é o que parece**. Trad. Silvana Cobucci. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

SARAMAGO, J. **Memorial do Convento**. Lisboa: Editorial Caminho, 1982.

TRINDADE, A. O. T. A Concepção de uma Anamorfose, do séc. XVI ao séc. XX. Requisitos, técnicas e uma demonstração Prática. In: **As Idades do Desenho**, Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/20264>.



ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DESAMBIGUAÇÃO¹

LITERATURE EDUCATION, LITERARY READING AND LITERARY LITERACY: A DISAMBIGUATION

Rildo Cosson²

RESUMO: O ensino de literatura, embora possa ser rastreado em textos que remontam à Antiguidade, somente a partir da segunda metade do século XX passa a receber maior atenção de estudiosos, constituindo-se em um espaço de reflexão na confluência das áreas de Educação e Letras. Nessas duas primeiras décadas do século XXI, esse espaço tem se expandido e já parece indicar um campo de estudo específico, o que tem levado ao uso frequente e polissêmico dos termos ensino de literatura, leitura literária e letramento literário como sinônimos ou, pelo menos, intercambiáveis. Neste estudo, propomos realizar uma desambiguação desses três termos e estimular a discussão sobre seus limites conceituais por meio de uma reflexão crítico-bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de literatura. Leitura literária. Letramento literário. Desambiguação.

ABSTRACT: The literature education can be traced in texts that go back to Antiquity but it is only from the second half of the 20th century onwards that it does receive greater attention from scholars and a space for reflection at the confluence of the areas of Education and Letters. In these first two decades of the 21st century, this space has expanded and already seems to indicate a specific field of study. This development has led to an often and polysemic use of the terms literature education, literary reading and literary literacy as synonyms or, at least, interchangeable. In this study, we propose a disambiguation between these three terms and a discussion about their conceptual limits through a critical-bibliographic reflection.

KEYWORDS: Literature education. Literary reading. Literary literacy. Disambiguation.

¹ Artigo recebido em 20 de fevereiro e aceito em 10 de abril de 2021.

² Doutor em Letras pela UFRGS e Educação pela UFMG; Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB; Researcher ID: H-6621-2017; Scopus Author: 56351635600. E-mail: rcosson@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2677-5149>.



Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras bichadas de costumes.
Eu queria mesmo desver o mundo.
BARROS, Manoel

Desambiguar é preciso

A despeito de a palavra desambiguação ter ganhado popularidade a partir dos verbetes da Wikipédia, o fenômeno já era bem conhecido de estudiosos da linguagem e áreas paralelas, podendo a preocupação com a definição de termos ser rastreada desde a elaboração de glossários ainda na Antiguidade (FARIAS, 2007; MARTINS, 2015). Atualmente, a desambiguação é um processo que, além da lexicografia e terminografia, envolve algoritmos e métodos específicos na tradução e no processamento automático da linguagem natural (CABEZUDO, 2015; SILVA, 2016; SPECIA, 2007), entre outros tipos de aplicação técnica e pesquisa acadêmica.

Entre a tradição dos glossários e a moderna mineração de dados, há toda uma série de estudos que buscam, dentro de áreas específicas, refletir sobre novos conceitos que, de outra maneira, poderiam ser obscurecidos ou dispersos na polissemia dos termos que ganham rápida popularidade. Um exemplo inspirador é o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (1998) que realiza uma desambiguação entre letramento e alfabetização, esclarecendo o significado do novo termo por meio de um verbete, um texto didático e um ensaio acadêmico. Outro exemplo é a aproximação entre diversos campos e correntes teóricas para definir a Teoria da Complexidade, conforme artigo de Lukosevicius, Marchisotti e Soares (2017), em busca de estabelecer pontes e ampliar o interesse em torno do conceito. Também no ensaio, *Letramento literário: uma localização necessária* (COSSON, 2015), procuramos estabelecer como o letramento literário vai além de uma simples adjetivação e acompanha a evolução do conceito de letramento sem perder sua identidade. Em síntese, seja distinguindo dois termos paralelos e sobrepostos dentro de uma mesma área, seja mapeando o uso de um novo conceito em diversas áreas, seja delimitando um conceito em relação a um campo específico, não se pode negar que as operações de desambiguação se tornam cada vez mais necessárias para aprofundar definições e permitir o avanço da reflexão para além da algaravia do uso comum.



Compreendendo que os termos ensino de literatura, leitura literária e letramento literário têm sido empregados como sinônimos ou pelo menos como intercambiáveis entre si em uma relação polissêmica, neste artigo propomos uma reflexão crítica sobre cada um deles nos três tópicos seguintes para entender seus limites conceituais. O objetivo não é erguer barricadas entre os termos, mas tão somente demonstrar que, apesar de seus campos semânticos convergirem em vários contextos, há diferenças a serem observadas no emprego de cada termo, o que pode trazer menor ambiguidade conceitual para a área de conhecimento que deles faz uso. Para efetivar essa reflexão, adotamos os mecanismos da pesquisa bibliográfica e o modelo do verbete de enciclopédia, ambos tomados como suporte metodológico. Convém, ainda, esclarecer, que não pretendemos fazer um histórico desses termos, mesmo porque não caberia no escopo de um artigo, mas tão somente localizá-los em nossa área de atuação. Nesse sentido, este texto é também uma tentativa de resposta a questionamentos que um professor de literatura faz a si mesmo e a seus pares sobre o que estão dizendo quando usam esses termos em suas falas. Resposta que, como não poderia deixar de ser em nosso caso, está diretamente relacionada à preocupação com a formação do leitor literário na escola e tem o letramento literário como pressuposto teórico e metodológico.

Ensino de literatura

Desde tempos remotos, os textos que hoje reconhecemos sob o estatuto de literário são usados como material de ensino. Na *República*, por exemplo, quando Platão recusa lugar aos poetas miméticos e critica severamente trechos da *Ilíada* e da *Odisseia*, sugerindo que fossem expurgados, ele tem como contexto o uso tradicional e amplamente disseminado das obras de Homero e outros textos literários como fundamentos da educação nas cidades gregas, ainda que, obviamente, não tenham sido elaborados com esse propósito (RODRIGO, 2006).

No mundo helenístico da biblioteca de Alexandria, entre os séculos III e II a.C., a educação passava necessariamente pelos textos de Homero, os quais sempre permaneceram objetos centrais de ensino e estudo durante toda a era Clássica até serem



suplantados pelos textos bíblicos (RODENBECK, 2001). Também era de grande importância o ensino da gramática que se ocupava do que estava dito nos textos poéticos e cuja última das seis partes era justamente a crítica dos poemas, considerada como a mais elevada, conforme nos é informado na *tékhne grammatiké* de Dionísio Trácio (CHAPANSKI, 2003).

Nas escolas de gramática e retórica romanas, o conhecimento de poemas e outros textos literários era parte obrigatória da formação do cidadão, quer porque fossem usados para a aprendizagem dos elementos estruturais, filológicos e críticos dos textos por meio da *lectio, enarratio, emendatio* e *judicium*, quer porque os romanos se preocupavam em emular o estilo dos textos literários em suas práticas de oratória (CAMBI, 1999).

Essa tradição permanece nas escolas religiosas medievais com a adoção do *Trivium*, em cujas disciplinas os autores clássicos eram apresentados como autoridades e modelos para o estudo sistemático da linguagem literária e a aprendizagem da leitura exegética. Por meio do método escolástico, as glosas e outras operações de manuseio dos textos poéticos atravessavam e constituíam a base de um ensino que concebia o conhecimento como comentário dos textos, uma forma de leitura (REYNOLDS, 2004).

No alvorecer da Idade Moderna, como parte da reação católica ao protestantismo, o Trivium é retomado e reformado no código pedagógico da *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Devidamente expurgadas, as obras literárias clássicas são empregadas extensivamente e intensivamente no ensino do latim dividido entre Gramática, Poética e Retórica (FRANCA, 1952). Em suas escolas, os jesuítas acentuam o caráter formal dessas disciplinas por meio de exercícios intensos de composição, explicação e reprodução dos textos, fazendo da imitação dos modelos gregos e romanos uma maneira de instrumentalizar o ensino da moral cristã conforme seus propósitos religiosos (ALVES, 2017).

É a partir dessa ligação com o latim que a tradição do ensino da literatura como principal meio de acesso à escrita e à cultura da escrita chega ao ensino das línguas modernas. Em meados do século XIX, quando o ensino da língua materna começa a ocupar o lugar do ensino do latim nas escolas, a literatura já se constituiu em um corpo de obras diferenciadas das demais pela linguagem e imaginação, como indica a própria emergência do termo litera-



tura ainda no século XVIII, apresentando duas formas distintas, ainda que complementares, de ensino: uma como matéria para o ensino da leitura e escrita e outra como saber específico.

Enquanto matéria, o ensino de literatura é confundido com ou mais propriamente subordinado ao ensino de língua materna, seguindo de forma ainda mais empobrecida a abordagem formalista e moralista com que os jesuítas se apropriaram da tradição vinda do mundo clássico de fazer dos textos poéticos umbral e senda da cultura escrita para o ensino do latim. Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais, referências retiradas de um passado que quanto mais distante mais autorizado para o uso correto da língua escrita, fontes para exercícios de composição, memorização e ilustração do aluno. Dessa maneira, a posição aparentemente privilegiada que os textos literários ocupam no ensino de língua materna é apenas um simulacro do que no passado distante foi o ensino da escrita por meio da literatura, quando o uso pedagógico supunha manuseio constante e conhecimento íntimo das obras modelares.

Na forma de saber específico, o ensino da literatura vai assumir o conteúdo da história da literatura que se construiu naquele momento como uma forma privilegiada de garantir a identidade nacional. Essa abordagem, diferenciada em vários aspectos do tratamento dado ao estudo dos textos literários até então, costuma ser exclusiva do ensino secundário e tem a dupla missão de guardar e transmitir o espírito da nação mimeticamente traduzido em um cânone literário. Para tanto, os autores da antiguidade clássica são abandonados em favor dos autores nacionais e organizados historicamente em períodos ou estilos artísticos. As obras literárias passam a ser exemplos desses períodos ou estilos de época pelos quais os diferentes países manifestam a um só tempo o caráter próprio de sua cultura e o acompanhamento da civilização ocidental (ainda que alguns países mais à frente e outros mais atrás). Trata-se, essencialmente, de um ensino sobre a literatura e não da literatura, que sai da alçada da aprendizagem da escrita e passa para o campo da história.

Em diferentes países que seguem a tradição ocidental, essas duas formas de ensino da literatura se fazem presentes na educação escolar de crianças e jovens desde o século XIX até a se-



gunda metade do século XX quando começam a ser contestadas, redimensionadas, transformadas e substituídas. Elas se apresentam ora superpostas em uma mesma disciplina que leva o nome da língua materna, ora diferenciadas por nível escolar na forma de conteúdo curricular ou separadas em duas disciplinas, conforme se pode depreender de estudos sobre a história do ensino de literatura nos Estados Unidos (APPLEBEE, 1974), na França (HOUTART-MÉROT e ALBANESE, 2008) e na Espanha (RINCON, 1993; EZQUERRO, 2017).

No Brasil, a criação da disciplina Português se inicia em 1838, ainda subordinada ao Latim, e vai se expandindo até se consolidar em 1870, quando a matéria passa a fazer parte dos exames preparatórios para entrada em todos os cursos superiores, e em 1871, quando é criado o cargo de professor de Português (RAZZINI, 2000; 2010; BUZEN, 2011; SOARES, 2002). A disciplina Literatura, por sua vez, tem uma trajetória claudicante que se inicia 1891, quando substitui a Retórica e a Poética como História da Literatura, e se consolida apenas em 1942, quando adquire o mesmo status da Língua Portuguesa, ou seja, passa a ser matéria obrigatória para o ingresso nos cursos superiores.

É assim que se separou entre nós o ensino da literatura em duas disciplinas distintas: o Português, onde a literatura é matéria subordinada ao ensino da língua materna agora identificada com o ensino de gramática, e a Literatura Brasileira, cuja matéria é essencialmente a história da literatura contado por meio de uma sucessão de estilos de época que iniciam com o Trovadorismo em Portugal e vão até as gerações modernistas no Brasil. Nessa divisão, a disciplina Português fica com a parte do leão não só em termos de carga horária semanal, como também na estrutura curricular, ou seja, o Português é uma disciplina que termina por se fazer presente em todos os anos do ensino primário ao secundário enquanto cabe à disciplina Literatura apenas umas poucas aulas semanais no ensino secundário.

Essa situação se mantém mais ou menos estável até os anos 1960, quando a disciplina Português começa a sofrer uma série de transformações. O ensino da língua baseado no modelo da gramática, até então dominante, passa a ser visto como sinônimo de atraso, recebendo o rótulo de tradicional, e contra o qual ondas sucessivas de modernização são legalmente implementa-



das. Nessa guerra entre tradição e modernidade, a literatura e seu ensino são as maiores causalidades porque sofrem um progressivo apagamento na escola (COSSON, 2007; 2002).

Inicialmente, como indica a própria alteração do nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, o material de leitura escolar se alarga para receber ao lado dos textos canônicos a produção da literatura infantil e juvenil, assim como gêneros originalmente presentes nos jornais e nas revistas, como as peças publicitárias, as histórias em quadrinhos, as charges e as crônicas. Tal abertura, salutar em vários aspectos, reposiciona os textos literários como objeto de leitura, mas não mais como material preferencial para conduzir a escrita e a reflexão sobre a língua materna, ou seja, antes modelos distanciados no tempo, os textos literários agora são destinados apenas à compreensão imediata da escrita, daí a exigência, que cumprem junto com seus novos parceiros da comunicação de massa, de leveza, imediatez e contemporaneidade³.

A partir dos anos 1980, novas alterações são feitas no ensino de língua portuguesa que reiniciam a luta contra o ensino chamado tradicional. A literatura passa a ser considerada um discurso entre os outros, logo não merecendo o lugar de destaque que lhe havia sido dado por uma tradição milenar. Por meio das teorias dos gêneros textuais e, mais recentemente, da preocupação com os multiletramentos na cultura digital, o ensino da língua vai ser cada vez mais instrumentalizado para os usos pragmáticos da escrita e a literatura, em paralelo com o que acontece com as humanidades em geral, passa a ocupar a posição secundária de leitura do prazer e questão de gosto pessoal, quase que uma distração necessária para o aprendizado da língua que acontece 'verdadeiramente' com outros textos e outras práticas de produção textual. Dessa forma, não surpreende que atualmente, mesmo professores da área de Letras tenham dificuldade para reconhecer que a literatura sempre se fez presente no ensino da escrita e que ela tem um lugar próprio a cumprir nesse ensino para além da insularidade a que tem sido submetida como leitura de prazer ou deleite.

³ Não é sem razão, portanto, que a crônica, um gênero considerado fronteiro e periférico tanto no jornalismo quanto na literatura, passa a ocupar um lugar destacado entre os textos escolares nesse momento, assim como as charges e as tirinhas igualmente retiradas dos jornais.



Com a literatura praticamente desaparecida como matéria relevante na disciplina Língua Portuguesa, o ensino de literatura se mantém aparentemente incólume como história da literatura na disciplina Literatura Brasileira do ensino secundário até o início deste século. O preço dessa sobrevivência, porém, vem de um engeamento de seu conteúdo que permanece preso a um passado nacionalista, ignorando as transformações ocorridas tanto na área de conhecimento da literatura quanto nas relações culturais na sociedade brasileira. Daí o diagnóstico cada vez mais comum de crise no ensino da literatura no nível secundário, cuja disciplina é percebida pela maioria dos alunos e professores como um saber tradicional que pouco tem a contribuir para a formação do aluno (PEREIRA e MELO, 2013)⁴.

O resultado é que nessas duas primeiras décadas do século XXI, acompanhando a posição praticamente irrelevante da literatura como saber nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (LUNA e MARCUSCHI, 2015), começa a ocorrer uma ‘desdisciplinarização’ da Literatura Brasileira no ensino médio (MELO E SILVA, 2018), que passa de componente curricular a conteúdo curricular da Língua Portuguesa, sob o argumento de redução do excesso de disciplinas e sem aumento da carga horária correspondente. Essa medida, adotada na maioria dos estados brasileiros, indica claramente que o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância.

Naturalmente, esse apagamento do ensino da literatura na escola como matéria e disciplina não se fez sem reações de professores e estudiosos da área. A transformação da literatura infantil em um campo de estudo consolidado e, mais recentemente, a emergência do ensino de literatura como uma área distinta e necessária de reflexão resultam justamente da resistência a esse apagamento e da defesa do lugar da literatura na formação integral do aluno feita por professores e pesquisadores, pelo menos

⁴ É o que se observa muito claramente na constatação desolada de Ginete Nunes, professora do ensino médio, de que “o ensino de literatura vem sofrendo uma crise no Ensino Médio, pois muitos alunos rejeitam a disciplina, entendendo-a como um trabalho inútil” e isso porque “no que concerne ao ensino de literatura o máximo que se alcança é o ensino da história da literatura brasileira, e ainda muito superficialmente, dicotomia entre os estilos de época, dados biográficos dos autores, algumas características do gênero, rima, métrica, (...) numa perspectiva pouco atraente para os jovens” (NUNES, 2016, p. 228).



desde os diagnósticos de crise da leitura nos anos 1980⁵. É dentro desse cenário de luta pela permanência e revalorização do lugar da literatura na educação que a leitura literária é novamente posta em questão e o letramento literário se apresenta como uma alternativa de ensino da literatura na escola.

Leitura Literária

A expressão 'leitura literária' recobre duas práticas de leitura imbricadas e muitas vezes inextrincáveis que acompanham a história da escrita⁶. Uma dessas práticas, que atende ao seu significado mais amplo e geral, é a leitura de textos, os quais cumprem uma função estética ou que são considerados literários, feita para divertimento do leitor ou ouvinte, isto é, uma leitura destinada ao prazer de ler. No Egito Antigo, milhares de anos antes do termo literatura ser cunhado, um faraó já demandava a leitura de um texto com 'palavras belas' ou 'perfeitas' para sua 'distração e entretenimento' (ARAÚJO, 2000). A outra prática, que responde por um significado mais específico, é a leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, a leitura *literária* dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura. Um exemplo clássico é a edição da *Ilíada* anotada que Alexandre mantinha, ao lado de sua espada, debaixo da cabeceira nas campanhas militares, indicando que, para além da emulação de Aquiles, o texto havia sido parte das lições ministradas por Aristóteles (PLUTARCO).

Para a primeira prática, aparentemente, há apenas dois requerimentos: a disposição para ler ou ouvir e a capacidade de ler em geral. Já para a segunda, é preciso uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários. De qualquer maneira,

⁵ É o que se observa em uma série de diagnósticos sobre as condições do ensino da literatura na escola, usualmente traduzidas em dificuldades e empecilhos, que vão desde da ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologia e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular (Rocco, 1981; Zilberman, 1981; Lajolo, 1982; Leite, 1983; Malard, 1985; Rösing, 1988; Aguiar e Bordini, 1988; Magnani, 1989; Cunha 1989; Zilberman, 1991; Paulino e Walty, 1994; Faria, 1999; Cadermatori, 2011, entre outros), invariavelmente seguidas de alternativas e propostas diversas que buscam resolver ou pelo menos amenizar a situação constatada.

⁶ E até mesmo antecedem à escrita enquanto forma de produção e recepção literária, a exemplo da literatura oral anterior ao registro escrito.



nas duas práticas de leitura literária, a escola cumpre um papel fundamental, embora claramente distinto conforme a concepção e objetivo de cada uma delas. Na primeira prática, que por contraste chamaremos de leitura literária horizontal, a escola forma um leitor, isto é, um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos. Nesse caso, a leitura de textos literários oferecida na escola funciona, inicialmente, como uma forma de incentivo para a aprendizagem da escrita, um meio pelo qual o aluno aprende a ler de forma mais prazerosa. Depois, ultrapassada a fase de aprendizagem inicial da escrita, a leitura literária passa a funcionar como um reforço para manter e ampliar o contato com a escrita, daí as questões de hábito e gosto pela leitura que tanto ocupa aqueles preocupados com a formação do leitor. É esse leitor assim formado que, após egresso da escola, continuará a ler os textos literários como uma atividade de entretenimento. É esse mesmo leitor que causa alarde quando em levantamentos de larga escala sobre perfil de leitor aparece como pouco interessado na leitura de textos literários enquanto atividade de lazer. A depender do enfoque, esse desinteresse pode ser visto como um índice do fracasso da formação do leitor na escola, das precárias condições sociais de acesso e circulação dos textos na sociedade e até mesmo como um fator de crise cultural (FAILLA, 2016; BRADSHAW, 2004).

Na segunda prática, a leitura literária vertical, objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca). Entre uma e outra concepção, há diversas maneiras de se definir a leitura literária. Um exemplo são modos de ler referenciados por um dos elementos que constituem o circuito da leitura: autor, texto, leitor e contexto. Há, assim, uma leitura literária que se preocupa com o autor, tal como acontece na crítica biográfica; outra centrada no texto, como nas análises estruturalistas; outra voltada para o leitor, que se ocupa da recepção do texto; e outra focada no contexto, a exemplo das críticas de matriz sociológica. Também se pode enfatizar os objetos da leitura – texto, contexto e intertexto. Nessa opção, os modos de ler centram-se ora na análise do funcionamento interno do texto, cujo modelo básico é o *close Reading*, que lê o texto a partir



de seus elementos internos; ora nas relações entre o leitor e o mundo tomado como contexto; ora na identificação da tessitura permanente dos textos em diálogo que constituem os intertextos. Havendo, ainda, a possibilidade de que elementos e objetos da leitura sejam combinados entre si gerando doze modos diferentes de praticar a leitura literária (COSSON, 2014).

Uma outra maneira igualmente produtiva é distinguir dois conjuntos de abordagens que dão forma e sustentação aos modos contemporâneos de ler literatura na escola. De um lado, ficam as abordagens que identificam a leitura literária com a leitura de determinados textos, que por serem textos carregados de valores precisam ser devidamente conhecidos e apreciados pelos leitores em formação. Esses valores podem ser de ordem cultural quando são relacionados à tradição ou herança literária do país ou civilização como é comum na defesa da leitura dos clássicos nacionais ou da antiguidade greco-romana. Também podem ser de ordem estética ou artística quando se distingue a alta literatura de produções da cultura de massa. Podem, por fim, ser de ordem social ou identitária, quando se considera que os textos representam posições ocupadas por minorias sociais. Naturalmente, esses valores não são necessariamente excludentes entre si e comumente são combinados uns com os outros em diferentes escalas de hegemonia. Além disso, eles dizem, em última instância, o que deve ser considerado como literário, ou seja, o que deve ser ou não estudado como literatura. O resultado é que a leitura literária nessas abordagens equivale, em primeiro lugar, à leitura de textos valorizados pelos elementos que carregam consigo ou que transmitem para o leitor. Também pode ser entendida como um modo de leitura que esses textos demandam para serem adequadamente apreciados por conta de suas características especiais ou, ainda, como uma forma de leitura que destaca e avalia esses valores presentes nos textos. De qualquer maneira, trata-se de uma leitura para a qual o adjetivo literário é determinado pelo texto que é lido.

De outro lado, ficam as abordagens que se preocupam menos com os textos e mais com um modo de ler que seria próprio da relação que o leitor estabelece com os textos literários. Dessa maneira, a leitura literária pode ser compreendida como uma experiência única que resulta da transação entre o leitor e o texto (ROSENBLATT, 2002 [1938]), o preenchimento de vazios



textuais que produzem o efeito estético (ISER, 1978) e a aplicação de regras de interpretação construídas em uma comunidade de leitores (FISH, 1995). Também pode ser depreendida da prática do leitor literário que precisa lançar mão de um conjunto de convenções, uma espécie de gramática da literatura, para ler adequadamente os textos literários (CULLER, 1981), ou, ainda, verificada a partir de mecanismos de intertextualidade e interpretação cultural que, como protocolos de leitura, permitem ao leitor dar sentido aos textos (SCHOLLES, 1991), entre outras propostas. Em todas essas abordagens, cabe à escola ensinar esse modo literário de ler os textos porque ele é fundamental para a *bilgung* do leitor (PIEPER et al, 2007), isto é, o valor da leitura literária está no ato de ler que pode ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato (*higher reasoning*), espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de outros tantos predicados.

Em suma, aparentemente simples, mas nada trivial, a distinção entre a leitura de obras literárias e a leitura literária de textos literários implica outras tantas clivagens e posicionamentos em relação a essa prática milenar de dar sentido ao mundo feito de palavras. Ter claro o que é a leitura literária ou mais propriamente assumir uma determinada concepção de leitura literária é crucial para a escola, porque ela é a instituição responsável pelo acesso à escrita e à cultura da escrita em nossa sociedade. Também é fundamental para o professor, pois precisa definir se o seu trabalho consiste em formar leitores ou formar leitores literários. É, ainda, essencial para o leitor, cuja identidade passa de uma maneira ou de outra pela prática da leitura literária. É para dar conta do lugar ocupado pela leitura literária dentro e fora da escola que surgiu a expressão letramento literário.

O letramento literário

Para se compreender melhor o letramento literário, é preciso inseri-lo em seu contexto de surgimento como uma forma de entender a leitura literária e, por consequência, de ensino de literatura. Dessa maneira, em uma perspectiva ampla, o letramento literário faz parte do reconhecimento da escrita como elemento



central de inclusão e participação na sociedade que, por isso mesmo, passa a ser denominada de grafocêntrica. Trata-se, em outras palavras, do letramento concebido não mais circunscrito ao ambiente do ensino da escrita, quer tomada como estágio inicial da formação escolar, quer como processo que levaria ao saber letrado, mas sim da aprendizagem da escrita, a qual, por sua centralidade, permeia de uma maneira ou de outra todas as relações socioculturais (STREET, 1984, 2003; GEE, 1996; CARNEIRO e GORDON, 2013).

Dentro desse contexto, o letramento é sempre um fenômeno plural, sendo o letramento literário uma de suas práticas ou dimensões, ou seja, aquela que envolve textos literários. Embora essencialmente correta, essa definição é por demais generalista para dar conta da especificidade dos usos e práticas sociais que constituem o processo de significação da literatura. Na verdade, trata-se muito mais de uma repartição do campo do letramento segundo seus objetos preferenciais de análise do que propriamente uma nova forma de compreender o lugar da literatura nas relações socioculturais a partir do cenário dado pela sociedade grafocêntrica. Tanto é assim que essa definição generalista remete, quase que de imediato, à velha e inócua definição da literatura como arte da palavra que divide por seus objetos preferenciais o campo das artes. Também há nessa definição ampla de letramento literário como o letramento que se faz com textos literários uma ênfase no primeiro termo letramento, que seria de fato a nova concepção, e uma simplificação do segundo termo literário, que permanece intocado tal como dado pela tradição de seu uso escolar. O literário que se justapõe ao letramento seria assim uma característica ou essência de determinadas obras, a parte artística, o lado estético do uso da escrita que o seu novo entendimento não pode ignorar.

Em busca de uma concepção específica que equilibrasse os dois termos que compõem a expressão, propusemos, juntamente com Graça Paulino, definir o letramento literário como a apropriação literária da literatura (COSSON E PAULINO, 2009). Nesse caso, entendemos letramento como um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas – a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo. Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apro-



priam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados. O letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo que não se reduz a uma questão meramente escolar, nem mesmo educacional, restrita ao campo da escrita, embora por conta do caráter grafocêntrico de nossa sociedade escola e escrita lhe sejam essenciais.

O literário, por sua vez, refere-se a um repertório ou mais propriamente à linguagem que usamos para significar simbolicamente nas palavras – e requerendo apenas palavras – nossa experiência de ser e estar no mundo. É assim que o literário que se justapõe ao letramento se refere menos a um conjunto de textos que recebe essa denominação por fazer uso dessa linguagem e mais a um modo de ler que reconhece e usa essa linguagem como uma forma singular de dar sentido e experienciar o mundo. Por isso, não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento para constituir o letramento literário. Na verdade, o que é fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da literatura – o que implica considerar tanto os textos quanto os repertórios de leitura – como base da definição e prática do letramento literário.

No campo escolar, o letramento literário é mais do que uma maneira de localizar a prática da literatura na sociedade grafocêntrica. Ele é também um paradigma de ensino da literatura (COSSON, 2020). Nessa perspectiva, o letramento literário é parte de um movimento de renovação internacional do ensino escolar da língua materna que ocorre, desde as últimas décadas do século XX, em grande parte sustentada pelas várias concepções de letramento (GREEN, 2002, 2008). Esse movimento, que assume feições diversas conforme a tradição curricular de cada país, apresenta-se, em geral, como uma modernização necessária face o impacto sociocultural das novas tecnologias do mundo digital e as demandas do mercado de trabalho por um domínio progressivamente maior da escrita. É dessa maneira que o letramento literário substitui, com algum atraso em relação ao ensino de língua materna, tanto a parceria tradicional entre literatura e norma linguística inserida no ensino da gramática, quanto a história da literatura, como forma de conhecimento da literatura, pela leitura literária.



Todavia, como já vimos, a leitura literária é multifacetada e pode recobrir definições e práticas bem distintas. No caso do letramento literário, trata-se daquele segundo grupo de abordagens que tomam o literário um modo específico de ler os textos literários. Nesse sentido, o letramento enquanto ensino da literatura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto, o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência literária. No contato direto com o texto, deve-se compreender o ato de ler como uma experiência individual e intransferível, ainda que utilize diferentes meios como escrita, imagem e voz. No compartilhamento em uma comunidade de leitores, é preciso considerar que não há uma leitura única e correta do texto, assim como é pela partilha dos sentidos com outros leitores feitos pares que a interpretação se efetiva em um movimento em espiral que vai do pessoal ao coletivo. No desenvolvimento da competência, centraliza-se no aluno e não em um conteúdo previamente determinado o processo de aprendizagem que faz parte de toda ação escolar. Também se defende que o letramento literário acontece dentro e fora da escola, em diferentes níveis e com diversos textos, sendo papel do professor sistematizar e oferecer oportunidades de manuseio da linguagem literária que ampliem o repertório e aprofundem o modo de ler literário do aluno.

Em termos metodológicos, esses pressupostos se concretizam em diferentes atividades pedagógicas. Além da prática pessoal da leitura e de seu compartilhamento em uma comunidade de leitores, essas atividades envolvem, ainda, dois procedimentos necessariamente irmanados: a leitura responsiva e a prática interpretativa. A leitura responsiva consiste no registro da “resposta” que a literatura suscita no leitor, podendo assumir as mais diversas formas e usar os mais diversos suportes, desde que nunca se perca ou obscureça o elo entre o texto e o leitor. A prática interpretativa, por sua vez, demanda uma sistematização a aprofundamento analítico dessa resposta, observando o texto, o contexto e o intertexto como objetos da leitura literária, objetos que postos em discussão desvelam as diversas camadas de sentido com que construímos a nós e ao mundo com palavras e apenas pelas palavras – a linguagem simbólica que chamamos literatura.



Para concluir

Nessa desambiguação dos termos ensino de literatura, leitura literária e letramento literário adotamos como estratégia traçar os limites conceituais que supostamente devem governar o emprego dos termos. A ideia foi apresentar os conceitos individualmente e não em contraste ou oposição para que o leitor pudesse identificar quando e onde eles podem ser usados como superpostos e quando deve ser mantida a distinção, como se estivesse frente a termos de um glossário ou enciclopédia.

Dessa maneira, escolhemos apresentar o ‘verbetes’ Ensino da Literatura em uma perspectiva histórica porque acreditamos que essa é a maneira mais efetiva de explicitar porque ensinar literatura no nível básico não se reduz nem ao ensino de história da literatura, nem à leitura de um ‘gênero’ em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Ao contrário, está fundada no manuseio de textos literários, tanto na leitura quanto na produção, como um meio privilegiado de acesso e domínio da cultura escrita assim como um exercício de linguagem pela qual nos constituímos como seres humanos.

Para o ‘verbetes’ Leitura Literária, adotamos o modelo de pares opositivos como em uma árvore genealógica para enfatizar que o termo recobre práticas diversas, ainda que intimamente entrelaçadas porque compartilham entre si textos e procedimentos. Tal como os membros de uma família, essas práticas tomadas em conjunto constituem o campo do ensino da literatura que vai dos anos iniciais na escola até a formação de pós-graduação na universidade, constituindo pela reflexão que ensejam um território específico entre as Letras e a Educação.

Por fim, para o ‘verbetes’ Letramento Literário, optamos por uma dupla descrição – contextual e teórica – pelas quais buscamos inserir o fenômeno em um movimento histórico e destacar seus elementos mais relevantes em termos de concepção de literatura, leitor e leitura literária. Tudo isso acompanhado de uma síntese de suas principais questões relativas à metodologia e práticas pedagógicas.

As definições que obtivemos por meio dessa estratégia não são postas como definitivas. Antes, supomos, são um primeiro passo para que possamos, como professores de literatura, reconhecer a necessidade de distinguir e informar com mais pre-



cisão os conceitos e, por conseguinte, as práticas, com os quais configuramos nosso campo de atuação profissional. Para alguns, certamente, há termos mais relevantes que deveriam ser incluídos nesse glossário básico da área; para outros, provavelmente, são os elementos escolhidos para as definições que deverão ser revistos ou contestados. Qualquer que seja a posição, para nós importa o debate sobre o que podemos chamar de ensino de literatura, leitura literária e letramento literário entre nós quando tratamos das relações milenares entre literatura e educação.

Referências

ALVES, M. A ratio studiorum jesuítica no espírito do trivium. **Revista de Cultura Teológica**, [S.l.], n. 89, p. 198-218, set. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/rct.i89.34460/23673>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRADSHAW, T. **Reading at risk**: a survey of literary reading in America. Washington: National Endowment for the Arts, 2004. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingAtRisk.pdf> Acesso em: 10 jun. 2017.

BUZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CABEZUDO, M. A. S. **Investigação de métodos de desambiguação lexical de sentidos de verbos do português do Brasil**. 2015. Dissertação. Mestrado em Ciências de Computação e Matemática Computacional. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/D.55.2016.tde-07012016-112043>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARNEIRO, R. e GORDON, J. Warranting our future: literacy and literacies. **European Journal of Education**, n. 48, p. 476-497, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12055>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CHAPANSKI, G. **Uma tradução da tékhne grammatike de Dionísio Trácio para o português**. Dissertação. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná. 2003.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em: 10 abr. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.



COSSON, R. Mother tongue education in Brazil: a battle of two worlds. **L1-Education Studies in Language and Literature**, v. 7, n. 1, p. 37-52, 2007. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.04>. Acesso em: 13 out. 2020.

COSSON, R. O apagamento da literatura na escola. **Investigações - Linguística e Teoria Literária**, v. 15, p. 113-120, jul. 2002.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. e PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M.K; ZILBERNAM, R. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

CULLER, J. Literary competence. In: FREEMAN, D. C. (Ed.). **Essays in Modern Stylistics**. London & New York: Routledge Library Editions, 1981.

EZQUERRO, A. M. De la *retórica y poética* a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. **Dicenda**. Cuad Filol. Hisp. 35, p. 185-203, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5209/DICE.57707>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIAS, E. M. P. Uma breve história do fazer lexicográfico. **Trama**, v. 3, n. 5, p. 89-97, out. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/961>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FISH, S. **Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2 ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GREEN, B. A Literacy Project of Our Own? **English in Australia**, n. 134, June, p. 25-32. 2002. Disponível em: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=565490488940709;res=IELHSS>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GREEN, B. English, Rhetoric, Democracy; or, Renewing English in Australia. **English in Australia**, v. 43, n.3, p. 35-44, 2008. Disponível em: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=599658635025681;res=IELHSS>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HOUDART-MÉROT, V. e ALBANESE, R. Literary Education in the "Lycée": Crises, Continuity, and Upheaval since 1880. **Yale French Studies**, n. 113, p. 29-45, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20479399>. Acesso em: 11



maio 2020.

ISER, W. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

LUKOSEVICIUS, A. P. ; MARCHISOTTI, G. G.; SOARES, C. A. P. Panorama da complexidade: principais correntes, definições e constructos. **Sistemas & Gestão**, v. 11, n. 4, p. 455-465, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2016.v11n4.1157> Acesso em: 20 jun. 2020.

LUNA, T. S.; MARCUSCHI, B. Letramentos literários: o que se avalia no exame nacional do ensino médio?. **Educ. Rev.**, v. 31, n. 3, p. 195-224, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300195&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2020.

MARTINS, S. M. D. A definição em terminologia: perspectivas teóricas e metodológicas. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/16283>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MELO, M. A. e SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, p. 63-75, 2018. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PIEPER, I. et al. **Text, literature and "Bildung"**. Strasbourg: Language Policy Division: Council of Europe, 2007. Disponível em: <http://www.scholarism.net/FullText/2013195.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

PLUTARCO. **Vidas paralelas**. Tomo V. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=6711. Acesso em: 09 maio 2013.

RAZZINI, M. P. G. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de doutorado. São Paulo, UNICAMP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2218/1889>. Acesso em: 14 jun. 2019.

REYNOLDS, S. **Medieval Reading: grammar, rhetoric and the classical texts**. Cambridge: University Cambridge Press, 2004.

RINCON, F. La lengua y la literatura en la enseñanza secundaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 18, p. 141-153, 1993. Disponível



em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117798>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RODENBECK, J. Literary Alexandria. **The Massachusetts Review**, v. 42, n. 4, p. 524–572, 2001. Disponível em: www.jstor.org/stable/25091800. Acesso em: 17 jun. 2020.

RODRIGO, L. M. Platão contra as pretensões educativas da poesia homérica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 523-539, agosto 2006. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200010>. Acesso: 16 jun. 2020.

ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002. Edição original: 1938.

SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.

SILVA, V. S. da. **Desambiguação automática de substantivos em corpus do português brasileiro**. 2016. Dissertação. Mestrado em Semiótica e Linguística Geral. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-13122016-131107>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SPECIA, L. **Uma abordagem híbrida relacional para a desambiguação lexical de sentido na tradução automática**. 2007. Tese. Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/T.55.2007.tde-05122007-205308>. Acesso em: 28 abr. 2020.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2007.



UM CORPO TODO SEU: JUDITH TEIXEIRA, FLORBELA ESPANCA E MARIA TERESA HORTA¹

A BODY OF YOUR OWN: JUDITH TEIXEIRA, FLORBELA ESPANCA AND MARIA TERESA HORTA

Isa Vitória Severino²
Jonas Leite³

RESUMO: No âmbito da nossa participação, pretendemos, numa perspectiva diacrónica, analisar alguns poemas de três escritoras portuguesas – Judith Teixeira (1880-1958), Florbela Espanca (1894-1930) e Maria Teresa Horta (1937-). A nossa escolha recai sobre as três mulheres poetas quer pelo papel que assumiram na sociedade portuguesa, quer pelos temas que emergem da sua poesia, exaltando o corpo e, através dele, a liberdade de expressão e a voz femininas. Assim, num diálogo intertextual e a duas vozes, propomos (re)visitar poemas das autoras em questão que melhor ilustram a temática em análise.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Corpo. Transgressão. Judith Teixeira. Florbela Espanca. Maria Teresa Horta.

ABSTRACT: In the scope of our participation, we intend, in a diachronic perspective, to analyze some poems by three Portuguese writers - Judith Teixeira (1880-1958), Florbela Espanca (1894-1930) and Maria Teresa Horta (1937-). Our choice falls on the three women poets, either because of the role they assumed in Portuguese society, or because of the themes that emerge from their poetry, exalting the body and, through it, freedom of expression and the female voice. Thus, in an intertextual dialogue with two voices, we propose to (re) visit poems by the authors in question that best illustrate the theme under analysis.

KEYWORDS: Poetry. Body. Transgression. Judith Teixeira. Florbela Espanca. Maria Teresa Horta.

¹ Artigo recebido em 10 de março e aceito em 20 de abril de 2021.

² Doutora em Literatura; Instituto Politécnico da Guarda-Portugal. E-mail: isaseverino@ipg.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5452-8853>.

³ Doutor em Literatura e Interculturalidade; Universidade Federal de Pernambuco; jonasleite@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9001-7786>.



Introdução

A emancipação literária da mulher perpassa a consciência do seu próprio corpo como material poético. A imagem que perdurou da mulher - a idealizada, a cortejada, a inacessível, detentora de uma imagem imaculada, ou a implacável - constitui um postulado que fomentou a sua desvalorização secular fora do espaço doméstico.

Durante o Romantismo, as mulheres surgem como seres idealizados, fragilizados, portadores de grande beleza, envoltos em misticismo. A figura feminina é descrita através do recurso a qualidades demoníacas, capazes de seduzir e destronar os homens que com elas cruzam o seu caminho. Tais representações devem-se essencialmente aos escritos de autoria masculina, numa tentativa de relegar o elemento feminino para um segundo plano, subjugando-o às tarefas domésticas e, deste modo, perpetuando a rigidez do poder patriarcal.

Nos séculos XIX e XX, a mulher vai emergindo na esfera social, libertando única exclusivamente do espaço doméstico. A sua projeção, porém, não foi tão evidente como a do homem; a sua voz não tinha nem a mesma intensidade nem o mesmo impacto da voz masculina. E foi precisamente por este motivo que elegemos as três escritoras, dado que as obras poéticas de Judith Teixeira (1888-1959); Florbela Espanca (1894 - 1930) e Maria Teresa Horta (1937 -) sinalizam um percurso de experimentação da representação do corpo, da sensualidade e do erotismo femininos secularmente interdito.

Virginia Woolf no brilhante e icônico ensaio intitulado *A room of one's own*, cuja tradução em português é, *Um teto todo seu*, assevera a necessidade de a mulher ter independência, ter o seu papel e lugar de criação. Para Woolf, “uma mulher precisa de dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção” (WOOLF, 2014, p. 15). Na concepção da escritora, a independência financeira e espaço adequado à intimidade traduz a possibilidade de um pleno desenvolvimento artístico, instâncias de difícil acesso à mulher em séculos anteriores e ainda não plenamente conquistadas. Assim, a consciência dessa falta material e espacial que, na visão de Woolf, poderia ter dado às mulheres uma participação mais efetiva no meio artístico, pode ser alargada a ní-



vel temático e físico, uma vez que a disposição do seu próprio corpo como material literário foi interdita, proibida, diminuída. Todas que tencionaram adentrar nessa seara, em maior ou menor grau, pagaram o preço de tal gesto. São disso exemplo Judith Teixeira e Florbela Espanca, cuja obra e percursos biográficos foram arditosamente deturpados. Também Maria Teresa Horta foi violentamente atacada por ousar escrever poesia erótica num período em que a mulher assumia o papel de dona de casa, tendo sido severamente alertada que tal punição servia para lhe interditar a escrita.

As três autoras, apesar de viverem em épocas distintas, coincidem em escutar o ruído de uma crítica literária machista, tradicionalista e redutora, que não reconhece o valor poético dos seus versos, mas o desvio moral que, na sua visão distorcida, se desprendia dos poemas das suas autorias.

Portanto, ao estabelecer uma espécie de condição favorável à criação artística, Virgínia Woolf também estava denunciando a falta de um contexto que permitisse às mulheres a capacidade de desenvolver a sua Arte. Com base neste postulado e, recuperando o título do ensaio Woolfiano, *Um teto todo seu*, acrescentamos que as mulheres precisaram também de “um corpo todo seu”, para que pudessem ser sujeitos que fruissem das mesmas possibilidades sociais e criativas dos homens. Deste modo, consciência do corpo concorre para a emancipação da mulher, na medida em que é essa autocencialização que lhe permite explorá-lo, trabalhá-lo no texto e transgredi(r)-lo.

Um corpo poético e erótico

Judith Teixeira, Florbela Espanca e Maria Teresa Horta foram mulheres percursoras e também prevaricadoras. Anna Klobucka reporta a este fato em *O Formato Mulher: a Emergência da Autoria Feminina na Poesia Portuguesa*, sublinhando o “posicionamento epistemologicamente secundário do “feminino” em relação ao “masculino” na tradição ocidental e a desigualdade, simbólica e material, entre os homens e as mulheres” (KLOBUCKA, 2009, p. 67). Na verdade, a mulher era “privada do poder simbólico da autoria e da autoridade cultural” (KLOBUCKA, 2009, p. 70), o que teve, como já assinalado, consequências pesadas nas suas vidas.



As três escritoras, Teixeira, Espanca e Horta, recuperam no texto o corpo, enquanto material poético e erótico, força metonimizadora capaz de sintetizar desejos, pulsações, possibilidades de tantos amores... mas, ao trilharem esse espaço, sofreram o revés violento da tentativa de interdição: Judith Teixeira passou mais de 50 anos quase que totalmente esquecida por leitores e estudiosos da literatura. As temáticas que afloram nos teus textos desencadearam uma forte animosidade. Por exemplo, o semanário humorístico lisboeta *Sempre fixe* divulgou uma caricatura da autora, onde esta surge disforme, gorda, sob o título *Viande de paraître* e uma recriação parodística do poema “A bailarina vermelha”, denominado “A bailarina côm de sangue” que rebaixa a autora – “Ela pena / Entornando suor / A desfazer-se em banha” (TEIXEIRA, 1996, s/p.). Teixeira não foi reconhecida como “mulher nem como artista”, atacada por “publicar porcarias sexuais trescalando ao mômno fatum d’alcova.” (Revolução Nacional, 1926, p. 04). Já Florbela Espanca, por questões que perpassam seu suicídio e sua biografia, teve, depois de morta, que responder a um longo processo disciplinar, sendo mais conhecida por sua vida pregressa (tornada pelo Salazarismo como espécie de exemplo a não ser tomado) do que pela sua obra. E ainda em vida, a artista alentejana, segundo relata Maria Lúcia Dal Farra (1996, p. IX- XXVI) conheceu o sectarismo de uma crítica literária bastante redutora e machista, que lia os seus versos como uma blasfêmia. Maria Teresa Horta, tempos depois, a despeito de viver em uma época mais “avançada”, viu o seu livro *Minha Senhora de Mim* ser apreendido pela Polícia Política portuguesa e ainda sofreu perseguições e ataques.

Estes episódios persecutórios perpassam o ideário de que essas mulheres ousaram falar de algo específico, algo que se sabe, que se diz, que se explora (em muitas conotações). Paradoxalmente, a dona do corpo e do discurso parece não poder usufruir em sua inteireza do corpo feminino.

Não causava espécie, por exemplo, que mulheres escrevessem (apesar do diminuto número em séculos anteriores), mas que não ultrapassassem o “bom senso moral”. Assim, abundavam nos escritos femininos assuntos ligados às prendas domésticas, amores idealizados, apego à família e à maternidade... aquilo que foi convencionalmente chamado de temas do “caderno rosa”. Nessa convenção, não cabiam os temas do universo do erotismo



e, sobretudo, de um corpo que deseja e tem o afã (e até realiza!) as suas vontades. Nessa perspectiva, o paradigma medieval que admitia Maria como exemplo e Eva como antímodo do feminino deitou raízes nos séculos posteriores: aquela sempre retrata vestida da cabeça aos pés, dogmamente sempre virgem, sempre superior à mulher quase nua e expulsa do Paraíso, por desobediência. Nessa esteira, Eva representa a perdição e Maria a reparação, pois gerou Jesus, o Salvador para o Cristianismo. Eva convenceu Adão a comer do fruto proibido, Maria, mesmo virgem, concebeu a Redenção – eis, portanto, o imaginário sexual subjacente a isso tudo: a incapacidade de ser alguém “moralmente decente” quando se adentra a um campo onde o corpo feminino é explorado pela própria mulher – a sempre virgindade de Maria lhe tira o que lhe é mais feminino para lhe adensar o patamar da santidade. Via contrária, a demonização de Eva perpassa a crença de que “o fruto proibido” seria uma metáfora para as questões ligados ao sexo.

À luz da lógica medieval, Teixeira, Espanca e Horta aproximam-se de Eva e distanciam-se de Maria, justamente por ousarem ter um “corpo todo seu”, pois é através da consciência que detêm do próprio corpo que podem conhecê-lo, explorá-lo no texto e transgredi(r)-lo. Tal como Eva, também elas foram expulsas do paradigma atribuído à mulher do seu tempo porque ousaram escrever e inscrever-se no texto, percorrendo temas e semas que lavram sobre o desejo e o corpo interditos.

O corpo em Teixeira assume uma feição marcadamente erótica, dilacera todas as convenções e molesta a mentalidade de um país cerzido por imposições morais e pela rigidez de valores. A autora granjeou comentários austeros, sendo sempre associada à perversão. Referimo-nos muito particularmente aos poemas que integram *Decadência*, nomeadamente “A minha colcha encarnada” (TEIXEIRA, 2015, p. 81), no qual o eu lírico assume de forma explícita o seu frêmito, o seu êxtase e arrebatamento. Se em 1922, data da publicação do poema, o desejo era um tema interdito, Judith não só versa sobre ele como o celebra; exalta o corpo e canta explicitamente o prazer, numa ascensão orgástica, plenamente assumida e descrita por um sujeito feminino que descreve com deleite a sua embriaguez: “Em espasmos delirantes, / numa posse insaciada – / “rasgo as sedas provocantes (...) Tomo o cetim às mãos cheias... / Sinto latejar



as veias / na minha carne abrasada! / Torcem-me o corpo desejos... / mordendo o cetim com beijos / numa ânsia desgrenhada!" (TEIXEIRA, 2015, p. 81). Também o poema "A minha amante" (TEIXEIRA, 2015, p. 82) patenteia, para além da irreverência extrema, devassidão. Além da eroticidade que percorre todo o poema, há um elemento inusitado e polémico anunciado pelo título. "A minha amante" parece aflorar a relação homoerótica mantida com a amante. Assim, a despeito de todo o preconceito e no caso em tela de dupla ordem (feminino e homoerótico), o sujeito lírico parece não se importar com quem refrata o que se passa na intimidade de duas mulheres que se desejam. Não escapa a Teixeira o entorno de maledicência que isso poderia causar, ao início do século XX e mesmo assim, essa hora má é consubstanciada na hora linda. Por outro lado, se condicionarmos a leitura ao intento da epígrafe ("a dor só lhe perco o som e a cor em orgias de morfina") a dita "tara perversa" pode ser perfeitamente lida como a ideia do uso recreativo da morfina e ela ser a própria "amante" do eu lírico e, para além dessa ambiguidade engendrada no poema, resta clara a disposição de entregar o próprio corpo feminino ao espectro de prazeres proibidos - a um amor homoerótico, simbolizado aqui por outra mulher ou à droga, morfina que, naquela altura, estava em voga nos meio artísticos e intelectuais" (SEVERINO, 2017, p. 238). A alegria aqui resultante desmantela todo um tecido moral imaginado para o que seria o papel da mulher.

Nessa mesma linha, o poema "Educação Sentimental" de Maria Teresa Horta permite refletir sobre os papéis pensados socialmente para as mulheres. Este poema abre o livro de 1975, que tem o mesmo nome e, de cara, implode a noção de ser a mulher o polo sempre passivo de uma relação sentimental. A ideia difundida pelos trovadores de cantar vassálico, uma dama inatingível, idealizada (mote muito aproveitado tanto por Maria Teresa Horta como por Florbela Espanca, para subvertê-lo) cristalizou-se no imaginário literário. Horta, sem negar um diálogo com a própria Tradição Literária, inverte essa lógica masculinizada e falocêntrica e traz à tona um corpo feminino consciente de suas zonas erógenas, tão consciente que através do tato ensina o próprio corpo a alguém que o tem de aprender:



Põe devagar os dedos
devagar...

e sobe devagar
até o cimo

o suco lento que sentes
escorregar
é o suor das grutas
o seu vinho

Contorna o poço,
aí tens de parar,
descer, talvez
tomar outro caminho...

Mas põe os dedos e sobe
devagar...

Não tenhas medo
daquilo que te ensino. (HORTA, 2019, p. 116).

Partindo do pressuposto de que só se ensina o que se sabe e saber-se sujeito de seu próprio corpo, ser dona de si é, no mínimo, é uma resposta a tempos e tempos de negação à plenitude do corpo que se tem. A ideia de um didatismo, resgatada no título que é o mesmo do livro de Flaubert, de 1869, também soa como diálogo e ruptura, resposta à formação masculina preconizada pelo autor francês e femininamente construída no livro de Horta.

Na mesma esteira, o soneto “Toledo”, de Florbela Espanca, pertencente ao livro *Charneca em Flor* (o volume poético flagrantemente mais erótico e sensual da poetisa alentejana) encampa a comunhão de dois corpos prestes a se entregarem ao prazer sexual, num ritual sinestésico e solar:

Diluído numa taça de oiro a arder
Toledo é um rubi. E hoje é nosso!
O sol a rir... Vivalma... Não esboço
Um gesto que me não sinta esvaecer...

As tuas mãos tateiam-me a tremer...
Meu corppo de âmbar, harmonioso e moço,
É como um jasmineiro em alvoroço
Ébrio de sol, de aroma, de prazer!



Cerro um pouco o olhar, onde subsiste
Um romântico apelo vago e mudo
- Um grande amor é sempre grave e triste.

Flameja ao longe o esmalte azul do Tejo...
Uma torre ergue ao céu um grito agudo...
Tua boca desfolha-me num beijo...
(ESPANCA, 1996, p. 227).

Chama atenção o forte apelo erótico que é metonimizado pela torre – elemento que aponta para a semântica fálica –, e que conduz ao céu o grito agudo, deixando-se, assim, a entrever a dinâmica da conjunção carnal. Dessa maneira, o ato sexual é retrato como um rito de excitação prévia onde o corpo feminino “harmonioso e moço”, que se perfumou e se ornou de jasmim, é o motivo do frêmito das mãos que lhe tateiam, para depois ir lhe desfolhar. Assim, as imagens apontam para a comunhão sexual e podem revelar, sem que sejam excluídos outros sentidos próprios, um eu lírico bastante cômico dos seus desejos e atributos sexuais, desmantelando a lógica machista que sempre atribuiu ao corpo feminino um lugar de interdição, quase inumano de tantas vedações às ânsias, vontades e volúpias no feminino.

Volúpias

Teixeira, Espanca e Horta irromperam num espaço interdito e fizeram-no com consciência e audácia. Escrever constitui uma forma de se protegerem da solidão e inclusive da estranheza que causa a sua escrita. Escrever implica refletir, distanciar-se e é esse distanciamento em que se colocam que lhes permite uma análise mais concreta. O ato de escrita possibilita a expressão de um *eu* que se revela e prolonga na combustão do desejo, como sucede, em Volúpia.

Não é despiciendo que, sob o mesmo título, mas com diferentes tônicas, nuances e intensidades, as três autoras compõem os seus poemas. O título apela à leitura, quer pelo incômodo que poderia aportar na época perpassada por interdições e imposições de decoro, quer pelo prazer nele anunciado. Volúpia reporta à deusa romana do prazer, Voluptas, nascida da união entre Cupido e Psiqué, dotada de poder de persuasão e luxúria. O



lexema remete ainda para o prazer decorrente dos sentidos; para o aprazimento intelectual, moral e estético; para a preponderante propensão para o prazer dos sentidos, nomeadamente os prazeres eróticos e ainda para a qualidade do que proporciona sugere ou inspira prazer erótico. Ora, as acepções da palavra confluem e demarcam a temática das diferentes composições de Volúpia – o deleite intelectual e estético que decorre do exercício escrito, mas que concomitantemente fere a moral vigente nos contextos em que foram escritos, sobretudo porque era negado o deleite ao elemento feminino.

Assim, o poema “Volúpia” de Judith Teixeira revela, na primeira quadra, o eu poético confessadamente exangue, com “braços trémulos e cansados” mas ainda receptivo aos beijos que recebia: “Era já tarde e tu continuavas / entre os meus braços trémulos, cansados... / E eu, sonolenta, já de olhos fechados, / bebia ainda os beijos que me davas!” (TEIXEIRA, 2015, p. 146). Os versos decassílabos de rima interpolada marcam a cadência e acentuam o passar das horas e a densidade do que nelas se desenrola: “Passaram horas!... Nossas bocas flavas, / Muito unidas, em haustos repousados, / Queimavam os meus sonhos macerados, / Como rescaldos de candentes lavas” (TEIXEIRA, 2015, p. 146). Apesar das horas transcorridas, as bocas permanecem incandescentes, anunciada pelo adjetivo “flavas”, cor de ouro ou trigo maduro”, bem como pela forma verbal “queimavam” e expressão imagética de pendor hiperbolizante “rescaldos candentes de lavas”. O beijo, a união das bocas flavas, a alcova, os rúbidos adejos criam, como assinala Inês Pedrosa, “uma intensa metonímica dos corpos em combustão” (PEDROSA, 2017, p. 221):

Veio a manhã e o sol, feroz, risonho,
entrou na minha alcova adormecida,
quebrando o lírio roxo do meu sonho...

Mas deslumbrou-se... em rúbidos adejos
Ajoelhou-se... e numa luz vencida,
Sorveu... sorveu o mel dos nossos beijos!
(TEIXEIRA, 2015, p. 146).

Teixeira revela um criterioso labor na seleção da palavra. Os semas por ela utilizados bem como a respetiva disposição sequencial contribuem para recriar um clima de intimidade incan-



descente. Se os adejos são movimentos de asa para deslocação e sustentação do corpo, neste contexto, parecem representar a intensidade e movimentação corpo em busca do prazer, criando imagens transgressoras, em combinações ousadas, às quais “acrescenta tópicos e o vocabulário do decadentismo finissecular” (PEDROSA, 2017, p. 221) como são o exemplo de sono, a noite e a sensualidade recriada pela intensidade das cores, evidenciando um *eu* rendido ao desejo e ao amor.

Por sua vez, o poema “Volúpia” de Florbela Espanca inicia-se com a exaltação da juventude “divino impudor da mocidade” que se anuncia como uma época divina pelas potencialidades que encerra; a seiva e o vigor, inerente à mocidade, permite-lhe dar-se num completo arrebatamento, entregando o “corpo prometido à morte”: “No divino impudor da mocidade, / Nesse êxtase pagão que vence a sorte, / Num frémito vibrante de ansiedade, / Dou-te o meu corpo prometido à morte!” (ESPANCA, 1996, p. 238). O corpo tras muda-se em cálice sagrado “Meu corpo! Trago nele um vinho forte:” (ESPANCA, 1996, p. 238). Assim, o vinho, símbolo da bebida de vida pode estar ainda associado ao sacrifício, anunciada pela devoção total ao outro no último verso da primeira quadra “Dou-te o meu corpo prometido à morte”. O sonete prossegue: “A sombra entre a mentira e a verdade... / A nuvem que arrastou o vento norte... / --- Meu corpo! Trago nele um vinho forte: / Meus beijos de volúpia e de maldade! (ESPANCA, 1996, p. 238). Contrariamente ao sujeito poético de “Volúpia” de Teixeira, este eu lírico assume-se mais ativo e inclusive audaz. Não se limita a receber beijos ou estar abraçado. É mais transgressor dá beijos de volúpia e maldade. Também o seu peito são flores vermelhas e os dedos são sol quando abraçam, mas certos como lanças que se cravam no peito:

Trago dalias vermelhas no regaço...
São os dedos do sol quando te abraço,
Cravados no teu peito como lanças!

E do meu corpo os leves arabescos
Vão-te envolvendo em círculos dantescos
Felinamente, em voluptuosas danças...
(ESPANCA, 1996, p. 238).



O poema anuncia um festim de sentidos, táteis, visuais, gustativos, que contribuem para o acentuar das capacidades sedutoras do eu lírico que tateia e envolve de forma implacável, mas envolta em arrebatadora sensualidade, o objeto de desejo. A sugestão dionisíaca confere um tom pagão e fortemente sexual ao poema. Há uma espécie de consciência do pecado, afinal, os beijos são de “volúpia e de maldade”, adensados por metáforas que vão construindo uma atmosfera afrodisíaca e sedutora. Nesse diapasão, seduzir alguém é, em última análise, um ato de autoconhecimento e o eu lírico florbeliano sabe dos predicados do seu corpo, da capacidade sedutora encerrada nele, na dança que atrai e envolve o interlocutor. Tudo sugere uma espécie de malícia, um canto de sereia sabedor do que pode fazer e conseguir. Assim, num contexto onde o apelo ao corpo feminino é para dessexualizá-lo, a consciência da potência corporal feminina surge como insurreição literária a isso tudo. Assim, é o sujeito lírico feminino o polo ativo da conquista, da sedução, da ação, *modus operandi* impensável para a convenção trovadoresca, por exemplo.

Contrariamente ao que sucede com os poemas anteriores, assistimos em “Volúpia” de Maria Teresa Horta a um eu lírico conhecedor do seu corpo, como patenteiam o uso de imperativos “Retém; entorna; corre; desce; troca e deixa” que funcionam como pedidos, ou instruções que o sujeito poético faculta ao parceiro para que ele percorra os passos que conduzem ao prazer:

Retém em mim o olhar
entorna a boca no poço

Corre os lábios
nos meus ombros
desce a vertigem no dorso

Troca a penumbra
das pernas
pelo luar do meu gosto

Deixa os dedos encontrarem
a penumbra do pescoço
(HORTA, 2006, p. 66).



O destaque dado ao corpo assume assaz importância, funciona como uma espécie de cartografia: território de encontro, de fusão, da união entre imanência e transcendência, mas é a tônica que confere ao corpo masculino, enquanto objeto de desejo que se destaca a sua poesia. Horta distancia-se da delicada melancolia de Teixeira e do papel de implacável sedutora do poema florbeliano, delinendo um sujeito conhecedor do seu corpo, o que lhe permite facultar diretrizes na senda do prazer. Existe uma galeria de poemas hortianos que celebram o corpo, o prazer físico individual ou partilhado. A mulher é a protagonista na descoberta detalhada do pulsar, do ritmo e das sensações do corpo-seu. Assistimos ao desejo imperativo para que a boca se entorne no “poço” os lábios avancem pelo dorso, as pernas sejam preteridas ao local/luar onde brilha o gosto e os dedos percorram o pescoço. Como refere Maria Teresa Horta: “Eu escrevo com as palavras do corpo, sou uma mulher da sensualidade. Vejo isso através da minha escrita. Para mim, tudo tem corpo” (HORTA, 2012). O erotismo é o corpo da poesia. Assim, Maria Teresa escreve com as palavras do corpo, e as palavras permitem-lhe inscrever o corpo no corpo do texto.

Conclusão

O exercício aqui empreendido pretende constituir uma reflexão de como o corpo feminino se transmutou em material poético e, conseqüentemente, numa via simbólica de transgressão num contexto adverso à condição de mulher e de escritora.

Efetivamente, a poética destas mulheres assenta, em certa medida, na consciência do seu corpo, um corpo que inverte as regras instituídas; que se insurge e revela, que grita e que irrompe no texto com uma força inusual, expressando um desejo incomum, dado que era silenciado.

As três escritoras parecem preconizar o pensamento de Hélène Cixous (1995) que defende que a mulher deve assumir-se como veículo transmissor da sua própria voz, sendo o sujeito dos seus enunciados. Cixous considera que a mulher deve fazer com que o corpo seja escutado, de forma a rebater o discurso do poder, isto é, o discurso masculino imposto durante séculos. Na sua ótica, a escrita e o corpo assumem funções equiparáveis, sobretudo quando se faz referência a um corpo e a uma escrita femininos.



Neste sentido, Judith Teixeira, Florbela Espanca e Maria Teresa Horta coincidem no facto de evocarem o corpo feminino, de o trabalharem e explorarem de modo refletirem e expressarem a sua liberdade desejante. Por isso, o corpo feminino se transmutou em matéria literária capaz de transpor as imposições das convencionalidades que recaíam sobre o papel da mulher na sociedade. Em última análise, através deste corpo literário, puderam simbolicamente experienciar as amplas possibilidades eróticas e erógenas que qualquer corpo humano detém. E, assim, pela literatura, conseguiram criar um mundo à parte, no qual sexo, amor e desejo também fossem naturalmente acessados pela mulher, num exercício de escolha ou de livre consentimento. Não obstante, pagaram o preço e sentiram a voracidade da sociedade e da Crítica, que não aceitaram as transgressões.

Referências

CIXOUS, H. **La risa de la medusa**: Ensayos sobre la escritura. (Trad. Ana María Moix y Myriam Díaz-Diocaretz). Barcelona: Editorial Anthropos, 1995.

DAL FARRA, M. L. O affaire Florbela Espanca. In: ESPANCA, Florbela. *Poemas*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. IX- XXVI.

ESPANCA, F. **Poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HORTA, M. T. **Inquietude**. Lisboa: Quasi Edições, 2006.

HORTA, M. T. A poesia erótica de Maria Teresa Horta. In: Revista Máxima. 12 de setembro, disponível em: <https://www.maxima.pt/celebridades/detalhe/maria-teresa-horta-a-colecionadora-de-palavras>. Acesso em 22 fev. 2021.

KLOBUCKA, A. **O Formato Mulher**: a Emergência da Autoria Feminina na Poesia Portuguesa. Coimbra: Angelus Novus, 2009.

PEDROSA, I. Judith Teixeira e Maria Teresa Horta: poéticas do corpo. In: SILVA Fabio Mario; RITA, Annabela; DAL FARRA, Maria Lúcia (Orgs). **Judith Teixeira e ensaios críticos**: no centenário do Modernismo. Lisboa: Edições Esgotadas, 2017, pp 215-226.

Revista Revolução Nacional. **Casa D'Orates**: doida sim e porque sim. 2 de julho, 1926, p. 4.



SEVERINO, I. Judith Teixeira e Florbela Espanca: revisitadas In: SILVA, F. M.; RITA, A.; DAL FARRA, M. L. (Orgs). **Judith Teixeira e ensaios críticos**: no centenário do Modernismo. Lisboa: Edições Esgotadas, 2017, p. 237-245.

TEIXEIRA, J. **Poemas**. Lisboa: &etc, 1996.

TEIXEIRA J. **Poesia e Prosa**. Organização e estudo introdutório de Fabio Mário da Silva e Cláudia Pazos Alonso. Lisboa: Dom Quixote, 2015.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.



POESIA E JÚBILO EM HILDA HILST¹

POETRY AND JUBILATION IN HILDA HILST

Alexandre de Melo Andrade²

RESUMO: Em *Júbilo, Memória, Noviciado da paixão*, Hilda Hilst provoca uma atmosfera poética caracterizada pela própria experiência poética, situando a figura do poeta na gestação da palavra, no êxtase da imaginação, numa constante espera de um outro, do encontro, mas que se alimenta mais da expectativa do que da presença física do ser amado. Nesse sentido, a relação estabelecida entre a poeta e o homem pode ser aproximada à relação da poesia com a divindade. A última parte da obra, intitulada “Poemas aos homens do nosso tempo”, possibilita considerações sobre a sobrevivência da poesia num mundo mutilado pela necessidade de riqueza e poder. Pretendemos, então, tematizar essa oposição. Para tais discussões, traremos considerações de Staiger (1997), Bosi (2000), Pécora (2001), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Hilda Hilst. Poesia. Júbilo. Sagração.

ABSTRACT: In *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão*, Hilda Hilst provokes a poetic atmosphere characterized by her own poetic experience, placing the figure of the poet in the gestation of the word, in the ecstasy of the imagination, in a constant wait for another, for the encounter, but which is nourished more of expectation than of the physical presence of the loved one. In this sense, the relationship established between the poet and man can be approximated to the relationship between poetry and divinity. The last part of the work, entitled “Poemas aos homens do nosso tempo”, allows for considerations about the survival of poetry in a world mutilated by the need for wealth and power. We intend, then, to focus on this opposition. For such discussions, we will bring considerations by Staiger (1997), Bosi (2000), Pécora (2001), among others.

KEYWORDS: Hilda Hilst. Poetry. Jubilation. Consecration.

¹ Artigo recebido em 12 de março e aceito em 12 de abril de 2021.

² Doutor em Estudos Literários. Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas, PPGL/UFS e do PROFLETRAS/UFS. Membro dos grupos de pesquisa Poesia Brasileira Moderno-Contemporânea (UFG), Estudos em Leitura Literária (UFS) e Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura (UFS). Email: alexandremelo06@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8467-607X>.



Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão, de Hilda Hilst, é publicado em 1974, pela Massao Ohno. Numa breve contextualização, é importante dizer que sua produção poética, a partir década de 70, correu paralelamente à produção de prosa de ficção, tendo em vista que em 1970 e em 1973 a escritora já havia publicado as obras de ficção *Fluxo-floema* e *Qadós*, respectivamente. A poesia é o gênero que pratica por mais tempo; no entanto, vale dizer que Hilda Hilst é poeta até na prosa, o que é perceptível no trabalho estético com a linguagem e a estruturação distante das convenções narrativas. Mesmo na chamada literatura pornográfica, ou pornô cult, que veio a desenvolver alguns anos mais tarde, os expedientes romanescos aparecem sob o signo da poesia.

O livro de poesias sobre o qual nos ocupamos aqui traz aspectos caros ao universo literário da poeta, como o constante diálogo com a tradição mítica da antiguidade clássica e com a tradição lírica medieval, a absorção de atmosferas místicas e a atenção ao próprio fazer poético, comumente visto pelo seu caráter de sagração, conforme será exposto nas leituras que faremos de alguns poemas.

Numa observação mais geral de *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão*, observamos uma divisão interna de sete partes, a saber: “Dez chamamentos ao amigo”, “O poeta inventa viagem, retorno, e sofre de saudade”, “Moderato cantabili”, “Ode descontinua e remota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio”, “Prelúdios-intensos para os desmemoriados de amor”, “Árias pequenas. Para bandolim” e “Poemas aos homens do nosso tempo”. Pelos títulos, é possível entrever o caráter mítico e metapoético a que aludimos no parágrafo anterior, além do cruzamento com elementos da música. A primeira parte já nos informa da atividade do poeta em sua capacidade de inventividade e de sofrimento, enquanto que a última provoca forte oposição entre o poeta e o projeto de civilização do qual ele também faz parte, embora de forma distanciada.

O título do livro aproxima termos que dão uma dimensão do fazer poético empreendido pela poeta, de modo que se torna pertinente uma explicação dos mesmos. Os dicionários, de um modo geral, designam “júbilo” como alegria excessiva, sensação de felicidade, entusiasmo. No texto bíblico, o termo é associado à alegria próxima da santidade, à adoração, à entrega aos bons



sentimentos. No episódio do Ano do Jubileu, em Levítico 25: 8-22, Deus, em conversa com Moisés, associa o Ano do Jubileu ao ano da liberdade, de retorno à propriedade e à família, de bênção e amor ao próximo:

E declarareis santo o quinquagésimo ano, e proclamareis liberdade na terra e a todos os seus habitantes. Esse vos será um ano de jubileu, pois cada um de vós retornará à sua propriedade, e cada um à sua família.

Esse ano quinquagésimo será para vós jubileu; não semeareis, nem colhereis o que nele nascer por si mesmo, nem colhereis nele as uvas das vides não tratadas, porque é jubileu; será santo para vós; comereis o que brotar nos campos.

Nesse ano do jubileu, cada um retornará à sua propriedade. (2008, p. 138).

Ao anunciar o “júbilo”, Hilda Hilst certamente ressignifica a atmosfera poética criada pelo poeta, aproximando-a do episódio bíblico.

O segundo termo aludido no título também sobrepõe o traço semântico da religiosidade. Segundo o Dicio, “Noviciado” significa “Tempo de provação a que estão sujeitos os noviços, antes dos votos”. A poeta se insere, como pode ser claramente visto nos primeiros poemas, no tempo da espera pelo outro, e que realiza sua poesia justamente no período de ausência. Assim, a poesia surge, durante o “noviciado da paixão”, como atividade empreendida na solidão, na espera, na incompletude.

Evocando, ainda no título, a “memória”, a poeta parece atualizar o *status da* lírica, considerada o canto de (re)invocação do tempo, do passado, de chamamento das mesmas vozes que cantaram a/na ausência, o que é projetado, principalmente, nas mitologias aludidas em vários poemas. Podemos, ainda, interpretar a relação entre lírica e memória em âmbito maior, entendendo o lirismo em seu sentido de resgate do passado, de reinserção nas formas essenciais, primordiais. Neste sentido, a própria linguagem da lírica seria fonte de revisitação do passado, e a criação lírica seria um canto que, ressoando as lembranças, instituiria sempre o novo.



Émil Staiger, em *Conceitos fundamentais da poética*, aproxima lirismo e recordação. Segundo o teórico, “O poeta lírico escuta sempre de novo em seu íntimo os acordes já uma vez entoados, recria-os, como os cria também no leitor” (1997, p. 28). Na lírica, repete-se o que está no passado. O *stimmung* – termo inglês utilizado por Staiger para referir-se à disposição interna do poeta no ato da criação –, ressoa sempre, e de novo, num movimento circular, que também remete a Octavio Paz, quando diz que a poesia é um “Convite à viagem; retorno à terra natal. [...] Arte de falar de uma forma superior; linguagem primitiva. [...] Retorno à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. [...] o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo.” (2012, p. 21).

Dadas as explicações, é possível compreender que *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão* projeta uma atmosfera religiosa na produção lírica. Resguardadas as diferenças discurso religioso e lirismo, o ofício do poeta cumpre uma destinação que o aproxima da contemplação, da solidão e da entrega ao divino, conforme se verá pelas leituras aqui sugeridas. Tomemos, a princípio, o poema VI da primeira parte:

Sorrio quando penso
Em que lugar da sala
Guardarás o meu verso.
Distanciado
Dos teus livros políticos?
Na primeira gaveta
Mais próxima à janela?
Tu sorris quando lês
Ou te cansas de ver
Tamanho perdição
Amorável centelha
No meu rosto maduro?
E te pareço bela
Ou apenas te pareço
Mais poeta talvez
E menos séria?
O que pensa o homem?
Do poeta? Que não há verdade
Na minha embriaguez
E que me preferes
Amiga mais pacífica
E menos aventura?



Que é de todo impossível
 Guardar na tua sala
 Vestígio passional
 Da minha linguagem?
 Eu te pareço louca?
 Eu te pareço pura?
 Eu te pareço moça?

Ou é mesmo verdade
 Que nunca me soubeste?
 (2001, p. 22-23).

Os dez poemas que compõem esta primeira parte têm como aspecto central a referência direta ao amado, que desperta na mulher/poeta um diálogo consigo mesma. Há uma forte tensão entre ela, que fica entregue aos transe da imaginação poética, e ele, homem do mundo, aderente às necessidades e imposições sociais, cumprindo deveres, situado numa esfera distante do fazer-poético. A poesia, neste caso, surge na incompletude, na espera; assim, o espaço da casa pode ser visto como contraponto ao espaço do mundo.

O homem político, representado pelo ausente, pode ser compreendido como homem social e, portanto, distante da criação poética. Desse modo, há certa incompreensão do homem em relação à poeta, sendo aquela que justamente subverte a conduta coletiva, o que pode ser manifestado não apenas nos modos como é vista pelos outros (“perdição”, “embriaguez”, “aventura”, “louca”), mas também pela sua própria linguagem, que é de “vestígio passional”. O espaço ocupado por ela enquanto poeta a distancia dos códigos sociais vigentes.

Com isso, podemos inferir que a obra sobre a qual falamos aqui institui uma relação tensa entre o eu e o outro, repercutindo na discussão acerca do espaço da poesia no mundo. A ideia do poeta como sujeito marginal foi muito explorada no Romantismo, que compreendia a poesia, teoricamente, como circunscrita no universo da analogia, em contraposição à concretude do mundo. Compreendemos que “A analogia, muito discutida pelos teóricos do Romantismo, resulta dessa natureza animada que corresponde a um estado interior e espiritual maior que a realidade visível. Trata-se, aqui, do poeta mago, que decifra os mistérios da natureza e afina-se a ela metafórica e sinestésicamente.” (ANDRADE,



2017, p. 61). A analogia situa a poesia numa esfera circular, mítica, distante do que Hilst pontua como o homem político, imerso na linearidade das convenções e da realidade tangível.

O poema é todo marcado pelos pontos de interrogação, sinalizando o interlocutor – o homem político –, a quem a poeta se dirige pensando como sua natureza poética é vista por ele. A última estrofe, marcada por apenas dois versos, sugere que é possível haver, na verdade, um desconhecimento dessa sua natureza, o que indicaria uma distância ainda maior entre ela e homem, entre o poeta e o mundo.

Essa oposição de que tratamos aparece metaforizada, ao longo da obra, nos elementos terra e água, sendo a terra representada pela mulher/poeta, e a água representada pelo homem. De um lado, a fixidez; de outro, a fluidez. Na terceira estrofe do primeiro poema dessa parte, a poeta assim se refere a esta relação:

Te olhei. E há tanto tempo
Entendo que sou terra. Há tanto tempo
Espero
Que o teu corpo de água mais fraterno
Se estenda sobre o meu. Pastor e nauta.
(2001, p. 17).

A poeta, que está na espera, permanece num espaço fixo (terra). O homem, na sua inconstância e na sua entrega ao mundo, é sempre movimento (água). A terra é firme, segura, mas é fértil: faz nascer, brotar, dá a vida. Em *A poética do devaneio*, Bachelard diz que “A atmosfera inteira é, numa respiração cósmica, respirada pela terra” (2006, p. 172); a terra contém tudo o que suporta, mantendo relação cósmica com tudo o que nasce dela. Em outra passagem, o teórico afirma: “[...] como a Terra é ‘viva’, segue-se que, como todos os seres vivos, ela respira. Ela respira, como o homem respira, expelindo para longe de si o seu hálito.” (2006, p. 173; aspas do autor). Em consonância com tal simbologia, a terra corresponde, nas filosofias orientais, à abundância e à criatividade, sendo, ainda, a grande mãe que acolhe e abriga. Em *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão*, a terra é o elemento diretamente associado à mulher, aquela que espera pelo acolhimento do amado, porém, fazendo com que a vida nunca cesse, produzindo-a liricamente.



Por outro lado, o homem político, o amado, é o avesso da contemplação, estando entregue ao fluxo ininterrupto do mundo. Sendo aquoso, no sentido da movimentação e da inconstância, o homem justamente perde a vida.

No prefácio da edição utilizada aqui, Alcir Pécora alude a essa relação entre terra e água de que estamos tratando, afirmando que “o lugar da tese é ocupado pela devoção da *persona* lírica, definida como amante arrebatada, que deseja ter junto de si, todo o tempo, o amado que lhe falta, causando-lhe dor e pena infinitas; a antítese se dá pela definição do amado esquivo e indiferente, cujas *águas* não chegam a tocar as *margens* [...]” (2001, p. 12-13; grifos do autor). A poética hilstiana se dá, aqui, por disjunção, sinalizando a possibilidade de criação na ausência mesma do outro.

Passemos ao poema VII, também da primeira parte:

De luas, destino e aguaceiro
Todas as noites que não foram tuas.
Amigos e meninos de ternura

Intocado meu rosto-pensamento
Intocado meu corpo e tão mais triste
Sempre à procura do teu corpo exato.

Livra-me de ti. Que eu reconstrua
Meus pequenos amores. A ciência
De me deixar amar
Sem amargura. E que me deem

A enorme incoerência
De desamar, amando. E te lembrando

- Fazedor de desgosto -
Que eu te esqueça.
(2001, p. 25).

O paradoxo “desamar, amando”, exposto na penúltima estrofe, atravessa a obra, ratificando o que dissemos acima a respeito da cisão entre a poeta e o amado e o amor que se dá na ausência. Trata-se, aqui, da experiência órfica do poeta, que canta a não-realização do seu intento amoroso. A título de melhor esclarecimento, estamos aludindo ao mito grego de Orfeu, que narra a descida do personagem ao Hades para resgatar sua ama-



da, Eurídice, habitante da morada dos mortos. Tendo seu desejo consentido, ele deveria voltar ao mundo dos vivos sem olhar para ela, que o seguia a certa distância; porém, Orfeu descumpre essa regra e, ao olhar para trás, perde sua Eurídice para sempre. É possível compreendermos o personagem como a representação do poeta, que canta na ausência, na incompletude. Orfeu, tendo perdido sua amada, utiliza a lira para expressar suas emoções, seduzindo, com sua música, até mesmo os animais mais selvagens.

O poema fica marcado pela falta (“noites que não foram tuas”, “Intocado meu rosto-pensamento”, “Intocado meu corpo”, “à procura do teu corpo”) e pelas oposições (“desamar, amando”, “te lembrando [...] que eu te esqueça”). A poesia nasce do desejo e da falta, do pensamento e da imaginação. O verso nasce da espera do outro, numa constante preparação do que virá, ainda que a poeta saiba da impossibilidade da plenitude amorosa.

Há inúmeras referências, nos poemas, a Túlio. Assim, vale a pena fazer os devidos esclarecimentos. Túlio Hostílio (710 a.C – 642 a.C) foi um guerreiro romano que se dedicou tanto às guerras que acabou não tendo tempo para os deuses; por isso, segundo conta a tradição, foi abatido por uma peste, como se fosse um castigo divino. O poema XIII, da segunda parte, refere-se ao personagem histórico da seguinte forma:

Não é isso, Túlio. Afastada de mim
A intenção de te causar tormento.
É o Tempo, amigo. E se me faço ampla
O inimigo atroz não me acompanha
Porque Túlio se faz, a cada dia, exíguo.
Deleitosa, caminho até a montanha
E tu te fechas, túbio, pesadas antepostas
Emergem do passeio a que me obrigo.
Não é tormento, Túlio. Sempre te enganas.
É essa fome de ti, esse amor infinito
Palavra que se faz lava na garganta
(2001, p. 43).

O poema faz uma aproximação entre o desejo de encontrar Túlio e o desejo pelo amor divino, expresso no amor infinito. Se Túlio é representado, de forma lendária, pelo afastamento da contemplação e de Deus, então a poeta é projeção, em alguma medida, do próprio sagrado: ainda que almejando estar com o



amado, ele se afasta e se perde pelo mundo. Nesse sentido, o ser-poeta e o fazer-poético têm em comum com a divindade a sempre espera do outro, o olhar contemplativo, o amor que não cessa, a terra firme de onde nasce a própria criação. A poeta se vê na condição de quem ama e espera, mas é também representação da divindade que espera a devoção dos homens.

Ao pensar a relação entre mística e poesia em Hilda Hilst, Jonas Miguel Pires Samudio diz que “Na poesia hilstiana, não há pacificação, fim da luta entre os amantes; há, antes, uma intensificação da distância, do desejo que se reforça como impossibilidade e, além disso, desejo de impossibilidade [...]” (2013, p. 27), e que

[...] a poeta parece viver em conflito contínuo entre o convívio com o divino e com o humano; sua experiência, deste modo, passa a ser vivida intensamente no texto poético, mas com o dado sensível de quem experimenta o gozo e o aniquilamento no erotismo criatural e, ainda que consciente dos prodígios da alma, sabe que Deus é o conhecedor daquilo que criou na bondade original. (2013, p. 28).

No poema anterior (o de n. XII), a poeta assim diz:

Túlio viaja. A sós. E o tempo passa.
Túlio nos ares, asa, e amplidão,
E o poeta morrendo, a sós, na casa,
O coração nos ares
(2001, p. 42).

Há sempre a referência ao tempo, que desarma as ilusões e sinaliza para a solidão da poeta. Túlio está em constante movimento, pervagando pelo mundo, e a poeta permanece na sua casa, como terra, fazendo poesia de seus desejos e de seus devaneios (“O coração nos ares”).

A poeta vê-se como noviça da paixão, conforme aludido no título do livro, aproximando a experiência de espera pelo encontro com Deus à experiência da poeta em sua constante espera pelo outro, mas sendo ela mesma matizada pela sagração e o poder da criação lírica. Deus se manifesta na impossibilidade da presença; a criação lírica se manifesta na vivência do desejo, não da realização. O lugar da poesia, em Hilda Hilst, é “fundado



no desejo do amado que falta, atinge ou atende ao apelo do ser essencial por meio da descoberta de um movimento ao mesmo tempo íntimo, rítmico e metafísico que se dá no âmbito da palavra” (PÉCORA, 2001, p. 13).

Na última parte da obra – “Poemas aos homens do nosso tempo” – a poeta se dirige a um interlocutor mais plural, ratificando, nos dezessete poemas, o papel da poesia e do poeta, que, mesmo à margem dos movimentos do mundo, têm a capacidade de repensar o mundo e de manter segura a própria condição humana, seus desejos e seus sonhos. Ao dizer, no poema de abertura desta seção, que “A ideia é ambiciosa e santa. / E o amor dos poetas pelos homens / É mais vasto / Do que a voracidade que vos move.” (p. 106), a poeta novamente aproxima o fazer-poético do estado de sagração, de forma que sua santidade e seu amor pela humanidade transcenda a ambição cega e automatizada dos homens.

Vejamos o poema III dessa terceira parte:

Sobre o vosso jazigo
- Homem político –
Nem compaixão, nem flores.
Apenas o escuro grito
Dos homens.

Sobre os vossos filhos
- Homem político –
A desventura
Do vosso nome.

E enquanto estiverdes
À frente da pátria
Sobre nós, a mordança.
E sobre as vossas vidas
- Homem político –
Inexoravelmente, nossa morte.
(2001, p. 108).

O poema apresenta um paralelismo entre os versos “Sobre o vosso jazigo”, “Sobre os vossos filhos”, “Sobre nós” e “sobre as vossas vidas”, indiciando, para além da sonoridade, um diálogo entre o eu-lírico e o “homem político” (repetido três vezes), mal-dizendo-o e culpabilizando-o pela “mordança” e pela “morte” que assola as pessoas. Aqueles que governam a pátria são desprovi-



dos da sensibilidade inerente ao poeta, provocando a ruína de um mundo que também se perde com ele. Importa dizer que nestes poemas, o homem político, a princípio associado aos governantes das nações, atinge uma amplitude que sugere os homens de um modo geral, corruptos e entregues ao desgaste das atividades ininterruptas e, por isso, indiferentes à poesia. Desse modo, a poeta reitera a oposição estabelecida ao longo da obra, conforme expusimos no início do texto; há uma oposição de base entre vida e morte, estando a vida com os poetas e os deuses, e a morte com os homens, que viram as costas ao sagrado, permanecendo atados às esferas do social e da administração. O mundo torna-se lugar de prisão, enquanto que a casa é lugar de liberdade e de criação.

Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão sugere que a poesia resiste à banalidade do mundo. Não por acaso, na última parte da obra, a poeta utiliza um vocabulário mais agressivo, de execração dos homens, afastados, assim como o guerreiro Túlio, de Deus e do poeta.

No conhecido texto “Poesia-Resistência”, Alfredo Bosi tangencia a poesia moderno-contemporânea, expondo seus modos de resistir às ideologias capitalistas. Segundo o crítico,

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos [...]. resiste ao contínuo “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia. (2000, p. 169; aspas do autor).

Em consonância com tal argumento, a poesia hilstiana estabelece diálogo com a tradição mítica e lírica, reelaborando os dramas dos personagens míticos e tocando aspectos da lírica antiga e medieval, garantindo a sobrevivência justamente das grandes marcas da poesia. Nesse sentido, a poeta tende a um fazer-poético de veio matalinguístico que, ainda de acordo com Bosi, é sintoma do tempo atual: “A poesia, reprimida, enxotada, avulsa de qualquer contexto, fecha-se em um autismo altivo; e só pensa em si, e fala dos seus códigos mais secretos e expõe a nu o esqueleto a que a reduziram; enlouquecida, faz de Narciso seu último deus” (2000, p. 166).



Vale lembrar que esses expedientes de remitização e de diálogo com a tradição são constantes na lírica contemporânea, como é notável em poetas brasileiros como Ivan Junqueira, Orides Fontela, Alexei Bueno, Dora Ferreira da Silva, Geraldo Carneiro, dentre tantos outros. O crítico polonês Czeslaw Milosz, percebendo esse traço da arte contemporânea, diz que “A humanidade cada vez mais haverá de alimentar-se de si própria, cada vez mais haverá de contemplar o seu passado inteiro, procurando ali a chave para o enigma que ela é e penetrando, por empatia, a alma das gerações e civilizações que se foram” (2012, p. 146). Em decorrência disso, “Está mais viva do que nunca, outrossim, a presença de figuras míticas colhidas da literatura europeia ou de lendas literárias [...]” (2012, p. 147).

Hilda Hilst incorpora na alma do povo a alma do poeta, de forma que os mesmos anseios e sonhos do poeta estejam presentes na coletividade. Dirigindo-se ao homem político, que está em “cima do palanque / de cima da alta poltrona estofada / de cima da rampa”, a poeta diz:

Líderes, o povo
Não é paisagem
Nem mansa geografia
Para a voragem
Do vosso olho.
(2001, p. 111).

Assim, a poeta torna uníssona a sua voz e a voz do povo, circunscrevendo nelas o mesmo destino espiritual, que é o de resistir aos desmandos dos homens de poder e caminhar em direção aos sonhos e à utopia.

Essa última parte da obra possui aspecto dialético, pois o eu-lírico constantemente estabelece um diálogo com um interlocutor, ora visto como “homem político”, ora como “líderes”, como “tu”, como “homem do nosso tempo” etc. Dessa disjunção entre a poeta e o interlocutor nasce a tensão de base da obra, de onde deriva a rejeição ao mundo e a apologia à atividade poética.

O poema VI dessa última parte atesta a supremacia da poesia sobre a arrogância e a mesquinhez do homem político:



Tudo vive em mim. Tudo se entranha
 Na minha tumultuada vida. E porisso
 Não te enganas, homem, meu irmão,
 Quando dizes na noite, que só a mim me vejo.
 Vendo-me a mim, a ti. E a esses que passam
 Nas manhãs, carregados de medo, de pobreza,
 O olhar aguado, todos eles em mim,
 Porque o poeta é irmão do escondido das gentes
 Descobre além da aparência, é antes de tudo
 LIVRE, e porisso conhece. Quando o poeta fala
 Fala do seu quarto, não fala do palanque,
 Não está no comício, não deseja riqueza
 Não barganha, sabe que o ouro é sangue
 Tem os olhos no espírito do homem. Sabe de cada um
 A própria fome. Olha-me. Enquanto vive um poeta
 O homem está vivo.
 (2001, p. 113).

Emblemático no conjunto da obra, o poema eleva o poeta à figura do visionário, que detém os segredos da experiência humana, que é livre e não se curva ao materialismo e à efemeridade das coisas. Nessa perspectiva, o poeta é irmão de todos os homens (“Vendo-me a mim, a ti”) e sua comunicação se dirige ao espírito. Os dois versos finais provocam um fecho de ouro, fazendo um apelo ao homem/irmão para que descubra a importância da poesia/do poeta para a compreensão e a destinação humana.

O diálogo instituído pela poeta aqui e na obra de um modo geral projeta certo prosaísmo; a leitura dos versos faz entrever o uso constante do *enjambement*, além de toda uma rede sintática que propicia a interlocução e a fluidez da linguagem.

Abrindo o seu “noviciado” com os chamamentos ao amigo, a poeta passa pela própria reflexão poética, entendida como canto de espera, mas não de uma espera inerte, mas propiciadora da criação lírica, da reinvenção, do entendimento e manifestação dos sonhos e da imaginação. A poeta aproxima, assim, a espera do poeta pelo amado e a espera do noviço por Deus, ambos fazendo da distância o motivo maior da própria sementeira.



Referências

- ANDRADE, A. de M. A divinização da natureza em Novalis. **Travessias Interativas**. São Cristóvão, UFS, v. 13 , n 07, p. 58-67, 2017
- BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Vida Nova, 2008.
- BOSI, A. Poesia-Resistência. In: BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HILST, H. **Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão**. São Paulo: Globo, 2001.
- HOLANDA, A. B. de. **Dicio**: Dicionário Online de Português. Disponível em: dicio.com.br. Acesso em 01 mar. 2021.
- MILOSZ, C. **O testemunho da poesia**: seis conferências sobre as aflições do nosso século. Trad. Marcelo Paiva de Souza. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.
- PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PÉCORA, A. Notas do organizador. In: HILST, H. **Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão**. São Paulo: Globo, 2001.
- SAMUDIO, J. M. P. Mística e poesia, nos limites da linguagem: Hilda Hilst e as místicas. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, UFS, n. 5, p. 11-31, 2013.
- STAIGER, Émil. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1997.



EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE UMA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA¹

READING EXPERIENCES OF A SUBJECTIVE LITERARY READING

Maria de Fátima Berenice da Cruz²

RESUMO: O presente texto demarca o espaço da experiência de um observatório de leitura para educação básica, composto por estudantes do curso de Letras que encontram-se em processo de formação inicial para docência. Os atores aqui envolvidos na experiência participaram do Componente curricular Literatura e Recepção entre os meses de outubro de 2019 a fevereiro de 2020. Foi utilizado como técnica de coleta as rodas de conversas (gravadas), as séries didáticas de leitura e a produção de relatos e diários de leitura. Esse material coletado foi analisado à luz do Método recepcional (ROUXEL), da produção de subjetividade (CANDAUI, ECO, BARTHES) do conceito de Memória (RICOEUR, MANGUEL) para então chegarmos ao entendimento de como seria a educação literária de caráter emancipatório (COSSON, GOMES).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Leitor.

ABSTRACT: This text demarcates the space of experience of a reading observatory for basic education, composed of students of the Course of Letters who are in the process of initial formation for teaching. The actors involved in the experiment participated in the Curriculum and Reception Curriculum Component between October 2019 and February 2020. It was used as a technique to collect the wheels of conversations (recorded), the didactic series of reading and the production of reports and reading journals. This collected material was analyzed in the light of the Reception Method (ROUXEL), the production of subjectivity (CANDAUI, ECO, BARTHES) of the concept of Memory (RICOEUR, MANGUEL) and then we could come to understand what emancipatory literary education (COSSON, GOMES).

KEYWORDS: Reading. Literature. Reader.

¹ Artigo recebido em 10 de fevereiro e aceito em 05 de abril de 2021.

² Professora Doutora da UNEB. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. E-mail: fatimaberenice@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0884-8535>.



Flores que leem: experimentos de um diário literário³

Quando participo de congressos, seminários e debates em escolas com professores de Língua Portuguesa há quase uma unicidade nos discursos de palestrantes e professores de que o ensino da literatura na escola precisa ser modificado porque não é mais atraente para o estudante. Entretanto, fico a questionar: se há essa consciência de que o modelo utilizado para o ensino do texto literário está fadado ao insucesso, por que a escola continua a manter os estudos de características estéticas e históricas das obras? Por que a escola insiste em utilizar o texto literário como pretexto à compreensão gramatical? Por que a escola insiste em ler excertos, resumos e resenhas de textos em detrimento do texto completo? Por que a escola utiliza a didática da avaliação objetiva para aferir a subjetividade do estudante?

Estas questões são provocações necessárias para que o leitor possa entender que não basta diagnosticar o problema, considerando resultados visíveis. É imperioso abrir uma séria investigação sobre as causas reais que levaram o estudante a afastar-se do prazer pelo texto literário, para que a partir dessa análise seja possível chegar a uma terapêutica para o problema. É exatamente essa investigação que venho desenvolvendo há 15 anos com resultados presentes nos diversos artigos que escrevo sobre o ensino de literatura na escola.

Contudo, aqui neste texto não me aterei a refletir sobre os problemas do ensino da literatura, mas ao contrário, apresentarei uma experiência de ensino e aprendizagem com o texto literário que se contrapõe a todas as lamúrias e sofrimentos propalados pela escola em seus discursos. Enquanto professora e leitora de literatura, sempre foi muito óbvio para mim que o ensino e aprendizagem do texto teria que ser algo prazeroso. Nunca tive dúvidas de que a aula de literatura só fluiria bem se houvesse uma completa simbiose entre texto e leitor.

Esse entendimento me levou, em primeiro lugar, a uma imersão nos estudos da recepção (Wolfgang Iser, Robert Jauss, Roland Barthes, Umberto Eco) e mais adiante (em comunhão com a educação literária) ao método recepcional (Annie Rouxel,

³ Este artigo traz parte dos resultados alcançados durante a pesquisa de Estágio Pós-doutoral em Letras, realizado no PPG/L/UFES, na área de Estudos Literários, entre 2019 e 2020.



Vicent Jouve, Neide Rezende, Carlos Magno Gomes). Esses estudos me proporcionaram o seguinte questionamento: é possível desenvolver na escola um trabalho com o texto literário que priorize o lugar de fala do estudante e, ao mesmo tempo, não se desvincule dos propósitos didáticos disciplinares? Esta inquietação move os meus estudos porque faz parte dos meus cuidados desde 2006 quando resolvi iniciar um trabalho de experiência literária com leitores reais.

Muitos foram os ateliers de leitura literária que venho desenvolvendo nesses últimos 15 anos. Contudo, trago neste texto uma experiência realizada com estudantes do curso de Letras Vernáculas no componente curricular “Literatura e Recepção” que considero relevantes nessa minha trajetória de pesquisa. A experiência ocorreu em 2019 na modalidade presencial com finalização em 2020 na modalidade remota em função da Pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV2. Essa experiência será aqui relatada e, ao mesmo tempo, mediada por intervenções teóricas, pertinentes ao campo de estudo explorado.

Mudar a forma de concepção e trabalho com o texto literário no processo de escolarização não é algo fácil nem para o estudante, nem para o professor. Por isso é que essa mudança precisa ser construída através da conquista, conjugada com elementos da ludicidade que tanto encanta crianças, jovens e adultos. Com esse pensamento iniciamos o trabalho no componente “Literatura e Recepção” (ano 2019), composto por 12 estudantes, com a seguinte dinâmica: apresentamos numa única tela de *PowerPoint* 15 imagens de flores denominadas, rosa, cravo, margarida, camélia, hortênsia, jasmim, azaleia, lírio orquídea, girassol, tulipa, angélica, amarílis, violeta e antúrio. Na sequência fiz uma exposição do histórico de cada flor e em seguida solicitei que eles escolhessem a flor que mais se identificava com a sua identidade e com a sua história de vida.

Assim que todos escolheram a sua flor preferida, dando à escolha uma justificativa, essas flores passaram a ser os seus nomes no “jardim da literatura”, como passei a denominar o nosso espaço de estudo. Imediatamente todos foram ao celular ler um pouco sobre a sua flor escolhida e logo iniciaram os seus depoimentos sobre a suas inclinações para com a determinada flor e a relação da escolha com a sua história de vida e leitura. Creio que é



pouco científico revelar que foi um momento muito emocionante em que percebemos a força que a arte exerce na vida do sujeito.

Todavia, devemos considerar que ao trabalharmos com a arte, seja ela de qualquer natureza, inevitavelmente os arroubos produzidos pela subjetividade irão aflorar. E nesse caso não é salutar que reprimamos os discursos dos estudantes, mesmo que estes venham recheados de emoções. A complexidade subjetiva advinda da natureza da arte gera, muitas vezes, insatisfação por parte dos docentes em virtude da crença de que a escolarização do texto literário elimina os momentos de contemplação, deleite e emoção. Contudo, esse comportamento técnico que a escola quer impor às aulas de leitura literária, não só afasta o estudante como transforma o ensino do texto literário um estorvo para discentes e docentes.

Frente a isso, a escola precisa promover aos estudantes ações leitoras que os façam encontrar na arte o caminho da sua liberdade intelectual. E essa liberdade só poderá ser alcançada quando o sujeito for capaz de utilizar a sua língua como instrumento de edificação de si, do outro e do mundo. Pois como diz Freire: “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (2002, p. 60). E ao referir-se à força da palavra na vida do sujeito, ele acrescenta: “assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração” (2002, p. 59). A concepção de Paulo Freire de que a palavra é a verdadeira ação do sujeito, representa a força que a literatura pode exercer na vida de homens e mulheres que precisam conhecer os seus direitos de expressar-se e de expressar o mundo através da possibilidade da criação, da recriação e da decisão.

Então, quando afirmo que é pouco científico falar das emoções dos estudantes, na verdade eu acabo criando uma contradição para tudo aquilo que eu acredito em relação à força que o texto literário exerce sobre nós leitores. O texto literário se utiliza da linguagem livre e desobediente, tentando criar estruturas linguísticas que conduzam o homem a pensar a sua situação de sujeito no universo. E desta forma proporciona ao leitor uma clara compreensão de seus sentimentos e ideias. Foram esses sentimentos e ideias que tomaram o lugar na cena daquele jardim literário.



À proporção que escolhiam a flor à qual seriam referenciados a partir daquele momento, os estudantes foram mostrando a força, a beleza, a leveza, a diversidade, a fragilidade características de cada flor que escolhiam e, dessa forma, comparavam-nas com a sua personalidade. Pude observar como a referida atividade foi capaz de fazer os participantes mergulharem sobre si mesmos, emergindo daí discursos poéticos sobre a relação de sua personalidade com a flor de sua preferência. Ali passei a ouvir a história de leitura de cada estudante (flor) desde a sua mais tenra idade. A ouvidoria ao estudante nesse processo inicial de formação leitora é de fundamental importância para que o pesquisador possa identificar a relação dos sujeitos com os seus universos de leitura, observando os entraves que porventura existam em alguns estudantes e, principalmente, o interesse temático de cada participante do grupo.

Nesse processo de ouvidoria encontramos histórias muito interessantes e inusitada como a da estudante “Rosa” que relatou sobre o seu bloqueio para com a leitura literária. Segundo ela, até os cinco anos tinha o hábito de ouvir muitas histórias para dormir contadas pelo pai. Contudo, em decorrência do seu falecimento precoce, essa prática de leitura diária desapareceu da sua vida e desde então ela evita ler narrativas. Todavia, não sabe informar conscientemente a razão do seu afastamento da leitura e, ao mesmo tempo, da sua opção pelo curso de Letras Vernáculas.

O estudante “Cravo” por sua vez, contou que desde cedo lia muito em virtude de sua mãe e sua avó serem professoras e levarem livros para casa. Considerando que ele tinha poucos recursos para outro tipo de lazer, recorria aos livros da série vagalume que a mãe trazia da escola. Já a estudante “Margarida”, filha de pais evangélicos, sempre teve muita curiosidade por narrativas diferentes das encontradas nos livros bíblicos. Desse modo, ela tomava de empréstimo livros considerados “proibidos” pelos pais e os lia na madrugada após eles dormirem; sendo muitas vezes surpreendida pelo pai no meio da noite, tendo que lançar o livro embaixo do travesseiro.

As estudantes “Jasmim” e “Camélia” disseram que descobriram a leitura por necessidade de aprovação no vestibular. Segundo elas nunca tiveram interesse em ler qualquer livro literário. Entretanto, ao entrarem no cursinho pré-vestibular iniciaram o



contato com resumos de obras literárias e a partir daí decidiram pelo curso de Letras Vernáculas. A estudante “Violeta”, de forma decidida, afirma que o texto literário que lhe chama a atenção é aquele que apresenta questões sociais e de raça. Para ela faz-se necessário ler textos que tragam questões de sua identidade para que possa buscar a libertação das humilhações sofridas.

Semelhante a estudante “Violeta” a estudante “Orquídea” inicia sua história de leitura dizendo que sua busca pela universidade é para reparar o sofrimento de sua mãe negra, solteira e empregada doméstica. Para ela, ler e conhecer é sinônimo de sobrevivência. Os outros participantes escolheram a sua flor preferida, mas não se sentiram à vontade para falar da suas histórias de leitura. Já prevíamos esse silêncio, pois quando nosso grupo de pesquisa trabalha para organizar as atividades, deixamos sempre claro que a ouvidoria do pesquisador não deve exigir a fala do estudante. Ao contrário, o estudante precisa saber com autonomia o momento certo da sua exposição desejosa. Assim, ao construir o seu discurso partindo do pressuposto do desejo, o estudante consegue que sua criação discursiva tenha um novo valor, isto é, passa de simples utilização comunicativa da linguagem para uma ferramenta de poder e emancipação do sujeito.

Após a ouvidoria solicitamos que os participantes elencassem temáticas do seu interesse para o desenvolvimento de futuros trabalhos com o texto literário. Muitas foram as temáticas escolhidas por eles, se configurando num rico repertório de textos para serem lidos, debatidos e reescritos durante o curso. Solicitamos também que eles trouxessem para o próximo encontro um texto do gênero fábula que poderia ser coletado em livros, internet ou elaborado por eles mesmos. Entendo que permitir a inserção nas aulas de literatura de produções autorais é criar condições para que a linguagem literária do estudante assuma aspectos de representação e demonstração da linguagem, dando-lhes condições para que possam refletir sobre a própria língua como lugar da liberdade. A linguagem literária permite que as palavras assumam vida própria, com novas significações que não aquelas a elas conferidas usualmente e, desse modo a linguagem passa a ter “sabor”. Um sabor que advém da composição alquímica do olhar daquele que escreve e da percepção ativa do leitor frente as palavras de uma linguagem literária que assume novos significados e representações.



Eu costumo denominar as atividades desenvolvidas no Componente “Literatura e recepção” de momentos literários. Vale esclarecer que estou chamando as atividades de “momentos” porque após 16 semanas de encontros, muitas atividades são repetidas até mesmo por necessidade de reforço. Então, seleciono aqui os momentos de maior impacto produtivo para apresentação e consequente apreciação. Então, como devolutiva à solicitação de que trouxessem uma fábula para o nosso encontro, os estudantes-flores resolveram em sua maioria criar as suas próprias fábulas.

Lírio trouxe a fábula “Quem rir o dente cai”; Violeta trouxe “Escamas reluzentes”; Margarida “O sapinho surdo”; Camélia “O canto do galo” e Jasmim “O mosquito e o touro”. Os demais: Girassol, Amarilis, Rosa e Tulipa optaram por fábulas de Esopo, La Fontain e Alberto Filho. Abrimos, portanto, uma roda de conversa cujo objetivo era fazer com que eles lessem os seus textos (auto-rais ou não) e os outros passassem a ser os seus leitores e comentadores. A cada leitura que os estudantes faziam dos textos dos colegas, percebíamos a força discursiva que cada fábula carregava e a força do ato criativo de sujeitos que diziam não saber escrever; mas que diante da folha em branco transformaram o real em ficção e viram na ficção a possibilidade de ler o real.

É exatamente nesse sentido que entendemos a literatura como expressão do real. Essa expressão carrega a euforia de não deixar que a realidade seja misteriosa ou mesmo absurda, mas que seja sentida em toda plenitude dos poros do leitor. Essa ação sensível do leitor só é possível porque o texto literário trapaceia a opacidade da realidade e coloca sobre ela a engenhosa liberdade. Ao falar do poder da escrita literária, Barthes (2004, p. 30) diz que ela “institui um contínuo credível, mas cuja ilusão é estampada, é o termo último de uma dialética formal que vestiria o fato real com as roupas sucessivas da verdade, depois da mentira denunciada”. Na concepção de Barthes o texto literário permite a criação de novas realidades, conferindo às palavras uma verdadeira heteronímia das coisas. Essa heteronímia pode ser melhor entendida quando se entende que esta linguagem, como já dito anteriormente, é livre para conferir novos significados às palavras. É aquilo que Eco (2004, p. 37) chamou de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos. É por isso que ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado.



Nessa perspectiva de representação Antônio Cândido nos diz que “A arte, e, portanto a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 1972, p. 53). Ao fazer esta afirmativa Candido fala da indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, o qual é fator determinante para a classificação de uma obra como literária ou não. Este elemento entende-se, é a linguagem classificada por Barthes como a linguagem literária, a qual estabelece uma nova ordem para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade natural.

Após esse momento de produção e leitura de fábulas, outro momento que se tornou importante no Observatório “Literatura e Recepção” foi quando discutimos o sentido da leitura literária na escola. Iniciamos com uma exposição sobre o modelo de ensino de literatura cultuado pela Educação Básica, o qual recebeu muitas críticas negativas dos estudantes que reafirmaram o seu descontentamento com a forma tecnicista como são apresentados os textos literários nas aula de Língua Portuguesa. Em seguida a turma foi dividida em 4 grupos e cada grupo recebeu um conto. Dois grupos receberam o conto “Brigadeiro de ouro” e os outros dois grupos receberam “Nascimento da separação”, ambos da escritora com pseudônimo Mafra Rubra. A tarefa era leitura livre e livre apresentação interpretativa.

O primeiro grupo, após leitura e discussão do conto “Brigadeiro de ouro” criou uma dramatização do texto com um recorte especial para as personagens do pai, da mãe e da jovem. Os demais personagens foram abolidos da cena porque os estudantes entenderam que o importante seria focar no cerne da trama. O segundo grupo, leitor do mesmo conto, optou por um teatro mudo, atendendo a necessidade de criarmos outras linguagens inclusivas para o ensino da literatura. Esse grupo se preocupou com possíveis alunos surdos que estivessem presentes na aula e desse modo, deram ênfase à linguagem de sinais para produzir a encenação do texto.

O terceiro grupo responsável pela leitura do conto “Nascimento da separação” resolveu recriar o texto literário colocando em diálogo com o gênero jornalístico. Os estudantes desse grupo questionaram o impacto que determinados gêneros têm na socie-



dade e, assim, resolveram reescrever o conto no formato jornalístico e ao apresentarem abriram um debate sobre: qual das duas linguagens impactaria mais o público? Essa autonomia que o estudante adquire ao trabalhar o texto demonstra a efetividade de alimentarmos uma proposta de emancipação intelectual do sujeito no ato da leitura. E como nos diz Lerner (2002, p. 21) “o possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores”.

Já o quarto grupo optou por uma mesa de discussão sobre o papel da figura materna dentro do seio familiar. O referido grupo gerou uma discussão muito polêmica, visto que envolvia uma representação (secularmente inspirada na imagem da Virgem Maria) e que agora no âmbito do debate estava sendo pensada como uma identidade que antes de ser mãe, era mulher e, portanto, teria toda liberdade de escolha em ficar ou abandonar a família. Apesar das concepções religiosas sobre a figura materna, a equipe demonstrou muito amadurecimento ao defender o seu ponto de vista sobre o papel da mulher/mãe na sociedade. Notamos com o resultado dessas atividades que embora a literatura permita a criação de novos universos, as leituras acabam sendo baseadas ou inspiradas, na realidade da qual o leitor participa. Daí a afirmação de que a literatura é vinculada à realidade, mas dela foge através da estilização de sua linguagem. E como diz Barthes (2004, p. 11), “o estilo é como uma dimensão vertical e solitária do pensamento”.

Isso nos leva a refletir que estando a literatura ligada à demonstração do real, esta assume funções que atuam diretamente no homem, pois que o exprime e, depois elas voltam para sua formação. Marisa Lajolo (1981, p. 38) ao falar da importância da linguagem literária, afirma “a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura faz a linguagem tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade entre autor e leitor, escapando ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana”. Assim, pensar a literatura na escola é antes de tudo acreditar que esta contribuirá para a construção e consequentemente a formação de jovens e adultos numa perspectiva humanizadora e libertária.



Outro momento de prática literária que vale a pena destacar é a exposição sobre o método recepcional, filiado aos estudos de Annie Rouxel. A exposição foi crucial para que déssemos início a uma nova etapa em nossa atividade. Os estudantes iriam, naquele momento, iniciar a atividade de “cartas dos leitores” e para isso eles precisavam estar seguros e confiantes sobre o papel do leitor diante do texto literário; posto que incentivar a escrita de cartas pelo leitor faz parte do propósito da pesquisa que realizamos há mais de uma década. A princípio essa atividade parece ser algo muito simples. Contudo, é muito complexo para muitos estudantes quebrarem com algumas conservas que lhes foram impostas ao longo do tempo pela própria escola; ou seja, de que a obra de arte é incontestável; de que o escritor é o senhor do conhecimento; de que não cabe ao leitor emitir parecer sobre a escrita do autor; enfim, uma série de mitos/medos que são produzidos no âmbito escolar sobre a relação do leitor com a obra literária.

Então, partindo desse equívoco relacional a aula expositiva sobre o método recepcional foi útil para que fosse possível reunir e apresentar elementos teóricos que enfatizassem o valor e a importância do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de estudantes, objetivando discutir o texto literário como objeto capaz de suscitar no discente o desejo de encontrar-se com o texto e de transformá-lo em instrumento de emancipação. Nessa perspectiva Annie Rouxel afirma que:

Tanto para o professor quanto para o aluno é preciso renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais exultante. Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de *savoir-faire* (2013, p. 6).

Vista por esse ângulo, a leitura do texto literário passa a ser uma ferramenta de formação do indivíduo, que através do contato com outros leitores passam a ser construtores do seu próprio conhecimento. É o que afirmam Menezes e Gomes ao dizer: “Esse processo de formação do leitor é detectado a partir dos conhecimentos prévios e da realidade sociocultural dos/as



estudantes, suas crenças, atitudes, educação e valores” (2016, p. 166). Destarte, partindo das suas crenças, eles voltaram aos textos que antes tinham sido dramatizados ou discutidos e iniciaram a produção de cartas dos leitores a partir do diálogo com as suas histórias de vida.

Quando a atividade foi realizada pela primeira vez, alguns não se aventuraram a escrever suas cartas, mas participaram da leitura das cartas dos colegas com debates e opiniões. Não daria aqui para destacar todas as cartas, mas trarei uma amostra para que possamos entender o valor discursivo e emancipatório que a atividade proporciona. Ao escrever sobre “O brigadeiro de ouro” Camélia diz:

Caro escritor, sua personagem principal trouxe-me a lembrança de várias “Claras” que pude conhecer ao longo de minha vida, umas tiveram o mesmo final que a sua, outras não ceifaram suas vidas literalmente, mas vive uma sobrevida por serem rotuladas, não serem escutadas, vistas como sem futuro e terem tirado suas expectativas e sonhos, além de não puderem ser o que desejam. (Carta do leitor, 01/2020)

Em outra carta Girassol desabafa:

Desculpe a franqueza, mas não gostei do conto “O brigadeiro de ouro”, onde fala de Clara uma menina tão dedicada com os amigos, vizinhos e familiares. Sempre agradando a todos, quase que servindo de escrava e na hora que tem um desejo, não a deixaram realizar, alegando que a menina é doente. Como doente? (Carta do leitor, 01/2020).

Ao falar do conto “Nascimento da separação” Margarida afirma:

No início Isaura me deixou intrigada, pois penso: como uma mãe pode abandonar sua própria filha? Ao ler o texto novamente pude perceber com outra visão que por trás de Isaura existia uma mulher preocupada, triste e cheia de incertezas. (Carta do leitor, 01/2020).



Ainda sobre “Nascimento da separação” Tulipa mostra como o texto literário consegue adentrar ao corpo do leitor, fazendo-o absorver o corpo linguístico, que é o texto. E desse modo ela diz:

Desde que vi o título da obra “Nascimento da separação” fiquei imaginando o que significa a abordagem deste tema como título, mas ao iniciar a primeira linha meu coração bateu forte. Pois fui notando como essa história tem uma representatividade tão forte e original. Ela me ajudou a ter uma visão mais ampla de como uma mentira pode acabar com a vida de uma pessoa, como acabou com a de Isaura e sua família (Carta do leitor, 01/2020).

Esses relatos nos fazem lembrar de um belíssimo artigo intitulado “A literatura e o mundo” no qual Rildo Cosson (2006, p. 15-17) afirma que o nosso corpo é formado pela soma de vários corpos, a saber, corpo linguagem, corpo sentimento, corpo imaginário, corpo profissional e, esta mistura nos faz humanos. Apesar desta complexa formação, Cosson destaca o corpo linguagem para falar da sua matéria constitutiva – as palavras. Na sua concepção, as palavras que alimentam o corpo linguagem vêm da nossa interação com a sociedade humana e esta interação abre as possibilidades de exercício e uso da palavra. É neste ponto que ele apresenta a literatura como o lugar perfeito para o exercício do corpo linguagem e destaca que a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem. Em outras palavras ele volta a afirmar que é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem.

Para finalizar o artigo, Rildo Cosson volta a salientar que é na leitura e na escritura do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. E reitera que a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, pois “no exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (2006, p. 17). É exatamente



isso que a atividade de Carta dos leitores revelou para todos nós, visto que os corpos propiciados pela força da linguagem literária, fizeram um retorno a si para compreender o seu estar no mundo.

Outra atividade que teve surpreendentes resultados, porém não mais importante que as outras já realizadas, foi “um retorno às obras de minha vida”. Essa atividade consistiu em solicitar que os estudantes retomassem uma obra que já tivessem lido anteriormente e fizessem uma nova leitura com o intuito de apresentá-la ao grupo de trabalho. Eles escolheram: *Capitães da areia* de Jorge Amado; *Vidas Secas* de Graciliano Ramos; *Quem é você, Alasca?* de John Green; *Como eu era antes de você* de Jojo Moyes e *Girafinha flor faz uma descoberta* de Terezinha Casasanta. As apresentações foram em forma de painel de debate dos textos, tendo como parâmetro as suas práticas sociais e culturais. Partindo dos resultados dessa atividade pude perceber que o texto literário exerce fundamental importância na aprendizagem dos estudantes em fase escolar. Isto nos leva a crer que não há como negar que a escola brasileira carece de uma reestruturação na sua forma de conduzir o aluno à produção do seu próprio conhecimento.

E conforme Antônio Candido (2002), a exemplo da vida que se mostra ao homem em seus altos e baixos, “em suas luzes e sombras”, a literatura educa sem se deixar prender a fins moralistas, que tentam aprisionar o texto às folhas de manuais, higienizadas pelos preceitos de virtude e de boa conduta. A produção literária tira as palavras do nada para fazer delas um todo articulado, e aí está o ponto mais importante de seu nível humanizador. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 84-85).

Partindo das vivências literárias que tivemos e, considerando que estamos num curso de formação de professores, abri uma roda de conversa para que pudéssemos programar a semana seguinte. Eles então sugeriram uma atividade intitulada, “Paródia musicalizada”. Essa atividade consistia em escolher uma das obras que foram apresentadas na aula anterior e colocá-la nos grupos para que fosse transformada em paródias musicais. Desse modo, os estudantes escolheram a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. E estabelecendo uma articulação com o componente “Literatura e outras artes” cursado por eles no mesmo período



do nosso trabalho, optaram por dividir a obra em quadros e para cada cena/capítulo foi construída uma paródia musical.

A transformação da forma textual prosaica para a poética exigiria em outra situação um amadurecimento maior do sujeito escrevente. Contudo, como se trata de um espaço de experiências leitoras, entendo ser pertinente incentivar o estudante a manter uma intimidade de manipulação física com o texto; pois como nos diz Gomes (2010, p. 33) “o lugar da leitura é um espaço para a formação de cidadãos conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento”. Desse modo, foram criadas cinco paródias musicais tendo como temáticas o sertão, a família, a migração, a solidão e o amor.

Assim, voltando ao pensamento de Cândido a respeito do caráter humanizador da literatura, essas atividades que integram o leitor ao texto, corroboram a necessidade de se pensar com urgência um novo olhar da escola sobre a aquisição de uma política de leitura que mantenha docente e discente comprometidos com a construção do seu próprio conhecimento e com a transformação do seu ser no mundo através do desejo de estar com o texto. Por isso Vincent Jouve (2012, p. 106) nos diz que “o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós”. Esta concepção libertária de apreensão da leitura é que moveu todo o trabalho realizado no Observatório de leitura; visto que há entre nós pesquisadores do ensino da literatura uma preocupação em promover a autonomia política do discente e do docente frente às investidas aniquilantes do sistema dominante.

Assim, retomando uma atividade que, para mim, teria ficado incompleta em função de muitos estudantes ainda não se sentirem prontos para investirem na produção escrita, resolvi abrir uma nova roda de conversa sobre a importância da “carta do leitor” como retorno de leitura e propus que eles escolhessem um texto literário que lhes apeteassem para que pudessem escrever uma carta sobre a obra. Como sustentáculo dessa prática trouxemos o Jaime Ginzburg que nos diz: “Na escola, nos cursinhos, e em seus recursos didáticos, não há a valorização de habilidades intelectuais voltadas para a atribuição de relevância para a leitura” e mais adiante ele reitera, “Em cursos de Letras, professores



de literatura chegam diante de seus alunos com a proposição da leitura de livros” (2012, p. 214).

Então, contrariando esse modelo os estudantes escolheram obras de: Paulo Leminski, Bráulio Bessa, Clarice Lispector, Cristiane Sobral, Álvaro Magalhães, Carina Rissi, Aleilton Fonseca, Lygia Fagundes Telles, Ana Maria Gonçalves, Luiz Eudes, Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus. As cartas foram escritas e como resultado organizamos um livro intitulado **Cartas do leitor**. As cartas trazem os mais variados olhares sobre a leitura literária e também sobre outros textos trabalhados no Componente. Elas retratam ainda leituras de contos, críticas sobre a leitura na escola, o formato de educação literária oferecido às crianças e jovens e a representação literária apresentada nos livros didáticos. Contudo, o mais interessante dessa coletânea é a interação do leitor com o escritor.

Na carta à Carina Rissi, orquídea reflete:

Durante seu livro me perguntei se, por algum momento, passou por sua cabeça a ideia de tirar o leitor da realidade mesmo, inspirar a um recomeço, renovar a esperança em um novo tempo assim como aconteceu com a personagem Sofia. Adoraria que acontecesse na realidade. Ao invés do celular, abrir o livro e ir a outro época (CRUZ, 2020, p. 13).

Na carta à Aleilton Fonseca, Jasmim diz:

Como eu estou feliz em ter tido a oportunidade de me encontrar e refletir em seus personagens! Encontrar com os dramas pessoais de cada personagem me fez pensar e refletir sobre minhas próprias questões e sobre o mundo. A riqueza em sua escrita que me encanta e me faz sonhar e sofrer com os personagens (CRUZ, 2020, p. 14).

E na carta à Luiz Eudes, Rosa revela:

O seu livro me fez refletir sobre uma suposta tradição que permeia entre as gerações dos moradores da nossa cidade. Penso isso, pois ao me deparar com a história do pai de Aristeu, personagem descrito no seu livro, eu pude recordar a história que minha avó paterna conta até hoje. Minha avó também sofreu a



brutalidade do pai, sofria e sentia dores não somente na pele, mas creio eu que também na alma, pois até hoje ela descreve as cenas com muito sofrimento nas suas narrativas (CRUZ, 2020, p. 32).

Os depoimentos dos estudantes nessa coletânea revelam que é possível transformar o espaço da sala de aula num ambiente produtivo e prazeroso, pois a leitura é uma questão pedagógica que merece toda a atenção da escola. Equivocadamente a escola encara a leitura como um instrumento útil ao aprendizado, desprezando sua função lúdica e interativa. Assim, reafirmo o meu posicionamento apresentado em (2012, p. 208) que ao propor uma forma de leitura homogênea, a escola privilegia a classe média em detrimento dos alunos de baixa renda. E desse modo, a ideologia escolar enfatiza a leitura parafrásica e ignora a leitura polissêmica, tirando do leitor a possibilidade de participação no texto. Aliada a essa atitude, a escola ignora o fato de que o aluno convive com outras formas de linguagem em sua comunidade, e, portanto, acaba legitimando leituras que correspondem ao gosto do docente e não a necessidade do discente.

Vale lembrar que o grupo de alunos que participou desse Observatório de leitura faz parte do corpo discente regular do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia e que, conseqüentemente, serão futuros professores de Língua Portuguesa. Partindo desse pressuposto e, tentando avaliar a capacidade de absorção desses estudantes em relação às práticas literárias desenvolvidas no Observatório, solicitei que formassem 5 (cinco) grupos e que cada grupo escolhesse um pequeno livro da literatura infantil para desenvolver uma aula de leitura literária para crianças do segundo ano do Ensino Fundamental I, que seria, obviamente, apresentada em formato de aula em nosso Observatório. Foi escolhido *Charles na Escola de Dragões* de Alex Cousseau; *Tato o gato* de Elvira Vigna; *Como surgiram os vagalumes* de Fernando Vilela e Stela Barbieri; *O convidado de Raposela* de Érico Assis e *O tapete de pele de tigre* de Gerald Rose.

Pude observar nessa atividade que a tradição tecnicista do modelo de ensino sobre o texto literário está muito presente na forma de pensar e de planejar. A despeito de todos um trabalho que desenvolvemos ao longo de 45 horas de atividades lúdicas,



promotoras da autonomia leitora dos sujeitos, no instante em que os estudantes se colocaram como condutores de atividades para crianças, ficou perceptível as marcas de uma tradição de ensino voltada para o silenciamento da criança leitora. Visivelmente percebida através de: a) explicação e interpretação antecipadas do texto literário; b) menosprezo pela reflexão do aluno; c) negligência quanto à promoção na ênfase de entonação na leitura para crianças; d) ausência de expressão corporal no ato da leitura; e) ausência da roda de conversa.

Apenas 2 (dois) grupos valorizaram o diálogo com a criança através da roda de conversa; a interação do texto literário com outras artes; o uso de fantoches para incentivo à atenção e fixação leitora e o espaço de ouvidoria à criança. Após observar esses dois universos de atividades de leitura (o observatório e a atividade planejada pelos estudantes) fica mais urgente o compromisso do pesquisador em continuar criando novos observatórios para que no futuro possamos ter uma Educação literária que desafie o fantasma do ensino literário tecnicista. Dessa maneira, escola e biblioteca devem descobrir uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja, propiciar ao estudante uma vivência do literário, conduzir com mais frequência os jovens à práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. Isso acabaria com a tensão existente entre o discurso pedagógico que insiste na historização do literário e o discurso de promoção e emancipação do sujeito leitor.

Em síntese, se quisermos atribuir uma função para a arte, então que ela seja educativa porque o texto literário abre sempre novas possibilidades de sentido ao leitor. Considerando esta função, podemos dizer que o sentido didático que a literatura deve ter é o de apresentar a realidade atual com seus problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, mostrados sob a ótica da imaginação, da crítica e do lúdico, que é próprio da arte. Quando a escola passar a acreditar que é possível educar através da arte, ela conhecerá uma nova face da vida escolar, aonde o aluno vai à escola porque ele deseja desvendar a si e ao outro (CRUZ, 2012, p. 59).



Referências

- BARTHES, R. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CANAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, p. 803-809, 1972.
- CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- CRUZ, M. F. B. Formação do leitor literário na Educação Infantil: leiturando as fábulas. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 31, jan.-jun., p. 43-57, 2019.
- CRUZ, M. F. B. Letramento literário emancipatório para Educação Infantil: um olhar sobre o projeto Aprender, Brincar e Cantar com a turma do Sítio do Picapau Amarelo. In: Maria de Fátima Berenice da Cruz; Áurea da Silva Pereira; Maria Neuma Mascarenhas Paes. (Org.). **Letramento, identidades e formação de educadores: imagens teórico-metodológicas de pesquisas sobre práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 185-198.
- CRUZ, M. F. B. Diversidade, Literatura e Ensino: o texto literário que a Escola baiana esqueceu. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, UFS, v. 19, p. 69-84, 2015.
- CRUZ, M. F. B. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CRUZ, M. F. B. (Org.) **Cartas do leitor**. Alagoinhas: UNEB, 2020. (coletânea de cartas realizadas pelos estudantes de Letras Vernáculas – ainda não publicada)
- COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ECO, Uo. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da ANPOLL**. v.33, n.1, p. 209-222, 2012.
- GOMES, C. M. Leitura e estudos culturais. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.16, 2010.



- JOBIM, J. L. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- JOUVE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, L. C. (Introd. e sel.) **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENEZES, M.; GOMES, C. M. A leitura pelo horizonte dos estudos de gênero. In: GOMES, Carlos Magno; VIANNA, Beto. **Ensino de língua e literatura: multimodalidade e hipertextos**. Aracaju: Criação, 2016.
- RICCEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICCEUR, P. **Tempo e narrativa**. Guarulhos: Wmf, 2019.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A. *et al.* (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, A.; Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação e Crítica**, n. 9, p. 13-24, nov. 2012.



**"CAMINHO SE FAZ AO ANDAR":
POEMA DE CHILE E LOS REINOS DORADOS¹**

**"PATH IS MADE WHEN WALKING":
POEMA DE CHILE AND LOS REINOS DORADOS**

Christina Ramalho²
Gisela Reis de Gois³

RESUMO: Estudo comparado das obras *Poema de Chile*, da chilena Gabriela Mistral, publicado em 1967, e *Los Reinos Dorados*, de autoria do boliviano Homero Carvalho, publicado em 2007, à luz da teoria épica do discurso, de Silva, e de reflexões sobre o deslocamento histórico-geográfico como forma dual de autocohecimento e de mapeamento da terra pátria, com destaque para a função do/a guia. A abordagem, dialogando com especialistas, levará em consideração a tradição do expansionismo colonizador, contrapondo-a ao expansionismo nacionalista, evidenciando os traços próprios das duas epopeias latino-americanas e o resgate de um *epos* que realiza o simbólico apagamento da conquista da terra pela força bélica e aculturadora para colocar em cena o resgate mítico da Mãe Terra e da Mãe Água, que resulta de viagens motivadas pelo encontro simultaneamente amoroso e crítico com a pátria chilena e a pátria boliviana, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Epopeia. Expansionismo. *Los Reinos Dorados*. *Poema de Chile*. Guia.

ABSTRACT: Comparative study of the works *Poema de Chile*, by the Chilean Gabriela Mistral, published in 1967, and *Los Reinos Dorados*, by the Bolivian Homero Carvalho, published in 2007, in the light of the epic theory of discourse, by Silva, and reflections on the historical-geographical displacement as dual form of self-knowledge and mapping of the homeland, highlighting the role of the guide. The approach, through a dialogue with some specialists, will take into account the tradition of colonizing expansionism, opposing it to nationalist expansionism, highlighting the characteristics of the two Latin American epic poems and the rescue of an *epos* that carries out the symbolic erasure of the conquest of the land by the warlike and acculturating force to put on stage the mythical rescue of Mother Earth and Mother Water, that results from trips motivated by the simultaneously loving and critical encounter with the Chilean homeland and the Bolivian homeland, respectively.

KEYWORDS: Epic. Expansionism. *Los Reinos Dorados*. *Poema de Chile*. Guide.

¹ Artigo recebido em 12 de março e aceito em 25 de abril de 2021.

² Doutora em Letras (UFRJ, 2004), Professora Associada do Curso de Letras do campus Itabaiana da UFS. Site: <https://www.researchgate.net/profile/Christina-Ramalho>. E-mail: ramalhocris@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8298-698X>.

³ Doutora em Letras (PPGL/UFS). Membro do Centro Internacional Multidisciplinar em Estudos Épicos (CIMEEP/UFS). E-mail: gisela-reis@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8568-9382>.



Introdução

Neste artigo, cujo título alude ao famoso poema “*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*” do espanhol e andaluz Antonio Machado (1875-1939), estabelecemos uma comparação por semelhança entre duas obras épicas latino-americanas, uma do século XX, *Poema de Chile* (1967), da chilena Gabriela Mistral⁴ (publicado dez anos após sua morte), e a outra do século XXI, *Los Reinos Dorados* (2007), do boliviano Homero Carvalho Oliva⁵. Nosso olhar se sustenta, principalmente, na observação do recurso épico – presente em ambas as obras – do deslocamento histórico-geográfico como forma dual de autoconhecimento e de mapeamento da terra pátria, com destaque para a função da figura do/a guia. A partir da teoria intitulada “Semiotização Épica do Discurso” (SILVA, 1984, 2007 e 2017), reconheceremos as marcas do gênero nas duas obras, para, em seguida, considerarmos como cada uma, em sentido contrário ao da tradição do expansionismo bélico colonizador, propõe a realização de um expansionismo nacionalista – devidamente conduzido pela figura de um/a guia – que integra um simbólico apagamento da conquista da terra pela força bélica e aculturadora para colocar em cena o resgate mítico da Mãe Terra e também da Mãe Água – como veremos no poema de Carvalho Oliva – que resulta de viagens motivadas pelo encontro simultaneamente amoroso e crítico com a pátria chilena e a pátria boliviana.

A comparação realizada, por fim, estará centrada na semelhança entre as obras, no âmbito da viagem guiada, sem que, de forma alguma, se neguem as diferenças entre as duas, que apenas não serão debatidas nesta abordagem pela limitação do espaço de um artigo.

Revisionismos épicos

Iniciamos esta seção com questionamentos propostos por Serge Gruzinski (2003):

⁴ Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga é o nome de Gabriela Mistral (1889-1957), chilena da cidade de Vicuña. Além de poeta, foi educadora e diplomata e consagrou-se como educadora e diplomata chilena. Ao vencer o Prêmio Nobel de Literatura em 1945, entrou para a história como primeira ganhadora do prêmio, entre escritores e escritoras, na América Latina.

⁵ Homero Carvalho Oliva nasceu em 1957, em Santa Ana del Yacuma, Bolívia. É romancista, contista, poeta, cronista, crítico e antologista traduzido e premiado em nível nacional e internacional.



Como Nasce, se transforma e perece uma cultura? Como é possível produzir e reproduzir um meio que faça sentido quando se está numa situação marcada por profundas transformações políticas e sociais, em que os modos de vida e de pensamento parecem ter atingido patamares inigualáveis? Como, de modo geral, indivíduos e grupos constroem e vivem sua relação com o real numa sociedade abalada por uma dominação externa sem precedentes? (GRUZINSKI, 2003, p. 13).

Ao colocar a cultura como tema em pauta, Gruzinski problematiza as tensões decorrentes de um fato que está inscrito na história de muitos países: a dominação externa. Seja por meio da colonização como registro histórico de uma identidade nacional, seja por meio de interferências de natureza político-econômica internacional e globalizante, entre outros, a dominação externa é um fator fundamental para se pensarem e problematizarem as tensões inerentes à cultura de países que se veem em constante processo de reconstrução e reinvenção de sua história como forma de garantir sua própria sobrevivência como cultura e mesmo sua soberania. Bolívia e Chile têm em comum as marcas da colonização espanhola e, como consequência, as sequelas dos processos históricos de luta por independência política e econômica através dos tempos. São, ainda, na contemporaneidade – em diferentes graus –, reféns do neoliberalismo que subjuga todo o mundo às lógicas do mercado e às imposições culturais globalizadas que tornam determinadas manifestações identitárias ilhas exóticas de pouco interesse para o funcionamento “prático” da máquina do mundo.

Ainda que, em cada um desses países, a dimensão da luta por autonomia passe por etapas e enredos distintos, não se pode negar a existência de pontos de confluência que, em muitos aspectos, aproximam suas realidades e, de certo modo, já no âmbito da expressão cultural literária, permitem que se vislumbrem estruturas semelhantes de enfrentamento histórico do desafio de consolidar identidades culturais de forma que o referente inepugnável da presença da colonização não predomine no conjunto dessas identidades e que os ares globais, já presentes no século XX e agora determinantes dos rumos da Humanidade, não consigam lhes usurpar o direito à diferença.



A poesia épica, pelo caráter cultural que possui, visto que articula Mito, História e Heroísmo, em um patamar de interpenetrações de valor coletivo, imprime, fortemente, marcas identitárias no texto, e, em muitos casos, torna-se obra emblemática no sentido do registro da cultura que representa. Por isso, por exemplo, ao pensarmos na cultura portuguesa, não podemos de deixar de trazer imediatamente à reflexão *Os Lusíadas* (1572), de Luís de Camões, ou *Mensagem* (1934), de Fernando Pessoa, epopeias de diferentes épocas e estéticas, que trazem a história e as imagens míticas portuguesas como registros fundamentais. E isso acontece mundo afora, nos mais diferentes contextos estéticos e temporais, quando se pensa no gênero épico.

No âmbito da epopeia latino-americana, é necessário estabelecer uma fronteira entre as manifestações épicas diretamente herdeiras da tradição clássica e europeia, que tiveram em solo latino-americano novas sementes de matérias épicas trabalhadas em poemas – como a brasileira *De gestis Mendi Saa* (1563), de José de Anchieta, ou a chilena *La Araucana* (1569, 1578, 1589), de Alonso de Ercilla – nos quais a ótica do colonizador predomina, ainda que encontremos rasgos de visão crítica e de protagonismo direcionado aos povos originários, e as manifestações épicas posteriores à realidade colonial, em que a presença de História, Mito e Heroísmo ganhou contornos revisionistas não só da realidade trazida para o seio das epopeias como do próprio sentido épico de História, Mito, Heroísmo, visto que as epopeias guerreiras ditaram, em terras latino-americanas, influência clara.

Temos um exemplo relacionado ao primeiro tipo de manifestações épicas latino-americanas na descrição que Aude Plagnard faz do protagonismo que se observa em *La Araucana*:

Chamados de “araucanos”, os índios mapuches são os protagonistas do primeiro épico espanhol moderno dedicado à expansão colonial da monarquia espanhola: *La Araucana* [A Araucana] (1569, 1578, 1589), de Alonso de Ercilla y Zúñiga (1533-1594), que se baseia na relação histórica precisa de uma pequena parte desse confronto, que abrange os anos de 1553 a 1558, correspondendo a dois estágios militares diferentes: o “Chile sem governador”, após o assassinato do governador Pedro de Valdivia (1553



-1557), e depois o início do governo de García Hurtado de Mendoza, filho do novo vice-rei do Peru (1557-1558). (PLAGNARD, 2019, p. 133).

A partir do comentário de Plagnard, podemos inferir que, na epopeia de Ercilla se pode reconhecer uma tensão entre o destaque necessário à matéria bélica, cuja função é realçar os percalços vividos pela experiência colonizadora, e a observação da realidade nativa, que revela condições cruéis de dominação e apagamento cultural. Assim, ainda que, como bem sublinha Plagnard:

A interpretação política e ética do poema é objeto de debates que refletem a complexidade da mesma obra: enquanto o poema emana de um servidor da coroa, que dedica seu poema ao rei da Espanha, critica a violência excessiva das guerras coloniais, eleva os guerreiros araucanos à estatura de heróis antigos e promove seu papel do autor como soldado e interlocutor dos nativos (PLAGNARD, 2019, p. 133).

Não se pode ver, em obras como a de Ercilla e de tantos outros, um registro épico revisionista. Quando muito, tal como ocorre no Brasil, com *O Uruguai* (1769), de Basílio da Gama, pode-se reconhecer que o protagonismo indígena aqui e acolá guarda indícios de criticidade em relação às injunções colonizadoras, preserva alguns registros culturais e abre espaço para os revisionismos posteriores. No entanto, o caráter bélico – e também o religioso, cabe dizer – está fortemente impresso nas epopeias produzidas nas Américas até a virada do século XIX para o XX, com raras exceções.

Tzvetan Todorov, em *A conquista da América. A questão do outro* (2003), faz um comentário esclarecedor no que se refere à tensão entre a conquista bélica que caracteriza a colonização do chamado “Novo Mundo” e a presença dos povos nativos: “Um mistério continua ligado à conquista; trata-se do resultado do combate. Por que essa vitória fulgurante, se os habitantes da América são tão superiores em número a seus adversários, e lutam em solo próprio? (TODOROV, 2003, p. 73).

Serge Gruzinski, por sua vez, dará mais destaque à força do aparato bélico e à violência da colonização, o que, de certo modo, responde a questionamento de Todorov:



Em todo o continente americano, a colonização europeia teve efeito devastador. Atingidos por armas, e mais ainda pelas epidemias e por políticas de sujeição e transformação que afetavam os mínimos aspectos de suas vidas, os povos indígenas trataram de criar sentido em meio à devastação (GRUZINSKI, 2003, p. 9).

A reflexão de Todorov demonstra que, entre os episódios bélicos em si e a realidade numérica dos povos nativos, há muitos aspectos a serem considerados. Entre eles, obviamente, estão a superioridade das tecnologias de guerra do colonizador e a influência contundente das formas de cristianização. Mas, há, sem dúvida, outros pontos de vista que passarão pelas próprias relações entre segmentos distintos das populações originárias e as políticas coloniais. Contudo, no âmbito das expressões literárias, somente o tempo permitiria que produções épicas latino-americanas pudessem recompor, de forma revisionista, os múltiplos enredos envolvidos em sua História, sem perder, principalmente, de vista a violência como um fato, ainda que com muitos desdobramentos, tal como aponta Gruzinski ao dizer que: “Mais recente é a tentativa, por parte dos historiadores, de abandonar uma visão eurocêntrica da ‘conquista’ da América, dedicando-se a retratá-la a partir do ponto de vista dos ‘vencidos’” (GRUZINSKI, 2003, p. 9).

Diante de tudo que foi exposto, um dos aspectos mais complexos na abordagem às formas épicas, em especial no contexto latino-americano, é a visão sobre as transformações de gênero e sua presença em nossos dias, visto que muitas obras não seguem as visões teóricas da herança clássica, mas apresentam novos componentes que também podem ser lidos à luz de teorias épicas. Por exemplo, em relação às formas épicas a partir do século XX no Brasil, registra-se quantidade expressiva de longos poemas que podem ser lidos como formas épicas pós-modernas.

É nesse contexto que compreendemos *Poema de Chile* e *Los Reinos Dorados*, epopeias, respectivamente dos séculos XX e XXI, que, à sua maneira, reinventaram o épico e revisitaram a História e os Mitos de seus países e regiões, sem que, necessariamente, isso signifique um ruptura radical ou uma recusa das heranças europeias. Assim, quando falamos de “revisionismos épicos” não podemos prescindir de perceber as interpenetrações culturais entre o “Velho” e o “Novo” Mundo. Nesse sentido, os



comentários de Hugo Montes e Julio Orlandi, em *Historia y antología de la literatura chilena* (1969), sobre Gabriela Mistral são reveladores: “Morar em vários países do continente deu à nossa poeta um sentido de autóctone que se reflete em toda a sua criação como uma característica marcante” (MONTES & ORLANDI 1969, p. 205)⁶ [Tradução nossa].

O caminho percorrido por Mistral, por meio da composição de *Poema de Chile*, para a reafirmação de sua origem mestiça e a valorização da identidade chilena, se traduz na materialidade do deslocamento espacial que define a estrutura da obra. Tal como veremos mais adiante, o recurso de fazer da geografia chilena um mapa simbólico do encontro dos povos originários – representados pelo menino diaguita e por sua guia mestiça – com seu próprio rosto, insere a viagem como signo do poema. E aqui recordamos, com Todorov, a própria marca épica desse signo: “Dir-se-ia que Colombo fez tudo para poder escrever relatos inauditos como Ulisses. Ora, o relato de viagem não é, em si mesmo, o ponto de partida, e não somente o ponto de chegada de uma nova viagem?” (TODOROV, 2003, p. 17). É por esse viés que caminharemos, apresentando as duas epopeias e, em seguida, fixando com mais detalhes os pontos de convergência de expansionismos épicos e, cuja feição podemos, sem dificuldade, apontar o caráter épico revisionista, sustentando pela figura e pelo discurso do/a guia, cujo discurso marca um ponto de vista norteador da viagem evidentemente.

Poema de Chile e Los Reinos Dorados: os guias e as viagens

Apresentamos, sinteticamente, a estrutura e as matérias épicas das duas obras, destacando, com Silva, o caráter híbrido do gênero: “O discurso épico caracteriza-se por sua natureza híbrida, isto é, por apresentar uma dupla instância de enunciação, a narrativa e a lírica, mesclando, por isso mesmo, em suas manifestações, os gêneros narrativo e lírico” (SILVA, 2017, p. 11). A epopeia ou poema épico tem, assim, a atribuição narrativa de “contar algo” e a função lírica de criar imagens figuradas a partir da observação da própria realidade que se faz “espaço lírico” para a sensibilidade

⁶ Citação original: “Tanto vivir en diversos países del continente fue dando a nuestra poetisa un sentido de lo autóctono que se refleja en toda su creación como una característica acusada” (MONTES & ORLANDI 1969, p. 205).



poética. Assim, no decorrer das leituras aqui realizadas, poderão ser percebidos os momentos em que flagramos o movimento de narrar e outros, em que a elaboração imagética tem destaque.

Poema de Chile, de Gabriela Mistral, contém 88 poemas e se divide em onze partes, cada qual com título próprio antecedido por número romano. A primeira se trata de uma fala inicial – I. *Hallazgo* –, na forma de um único poema, que apresenta a circunstância que inaugura a viagem a ser realizada pelo território chileno. Em seguida, se apresentam as demais partes, cada qual associada a uma região da geografia nacional: II. *Padre-desierto*, que contempla a região do deserto, com 10 poemas com títulos próprios; III. *Valle de Elqui*, que enfoca a região do Vale de Elqui, com 13 poemas com títulos próprios; IV. *Aconcagua*, que põe em cena o Aconcágua, em 11 poemas intitulados; V. *Nuestro mar*, que privilegia o mar chileno em 5 poemas intitulados; VI. *Valle Central*, que, em 16 poemas com títulos próprios (sendo quatro deles desdobramentos de um só), se refere ao vale de mesmo nome; VII. *Donde empiecen humedades*, que aborda as regiões úmidas em 9 poemas também com títulos próprios; VIII. *Araucanía*, que coloca em cena a região araucana em 10 poemas intitulados; IX. *Selva Austral*, que se volta para a selva austral em 6 poemas intitulados; X. *Patagônia, la lejana*, que se refere, em 5 poemas intitulados, à região da Patagônia; e XI. *Despedida*, que contém dois poemas, recebendo o último o título de “*Regreso*” o que confere circularidade e unidade à viagem realizada, ratificando a ideia do épico a partir da compreensão de uma sequência “princípio, meio e fim”, que integra e ordena todas as partes.

As partes que compõem *Poema de Chile* contêm descrições de cenários, flora, fauna, eventos, circunstâncias históricas e muitas menções ao “canto” da terra que se observa e vive. Nesse sentido, criam, em conjunto, uma imagem cultural da terra chilena, amalgamada pela vivência circular da viagem. O âmbito narrativo se configura no passo-a-passo da viagem, permeado também de diálogos entre suas duas personagens principais, a mulher-guia e o menino diaguíta, que se confunde ou desdobra, constantemente, na imagem de um pequeno cervo, sobre os quais falaremos mais adiante.

O plano histórico e o plano maravilhoso (SILVA, 2019) da obra estão representados, respectivamente, pelo enfoque na ge-



ografia do país, em seus costumes e paisagens regionais; e pela presença mítico-mágica da mulher-guia, cujo nome se conhecerá no decorrer da leitura do poema.

Ao fazer do menino-diaguia o herói do poema, Mistral reconhece e valoriza sua representatividade cultural, ao mesmo tempo em que, pelo didatismo dos diálogos entre a mulher-guia e o menino, deixa demarcada a importância da educação – como resultado de trocas constantes entre os protagonistas – para a sustentação da identidade nacional.

Em relação ao plano maravilhoso, podemos inferir, a partir das colocações do crítico chileno Iván Carrasco em relação às figuras da mulher-guia e do menino – que se apresenta de forma ambígua no poema, já que também é tratado como um cervo (*huemul*) –, que, além do retorno a mulher à experiência terrena, ela, o menino e o cervo compõem uma simbólica trindade. Vejamos:

Este par ou este personagem dual, constitui um dos enigmas do *Poema de Chile*. Acredito que para entender bem seu simbolismo teria que recordar de um artigo de Mistral, “Menos condor y más huemul”; estes dois seres animais, representam no escudo chileno duas características do caráter chileno, de certa forma contrapostos: o primeiro é o reino da força, da violência, do sangue, enquanto o outro é da delicadeza, da espiritualidade, da ternura. Gabriela acredita que, para o desenvolvimento das pessoas, é necessário que predomine o “huemul” sobre o “condor”. Creio que isso enfatiza-se com a sinergia entre a delicadeza, a flexibilidade e a leviandade do cervo e da inocência, a humanidade e a afetividade do menino indígena. De modo que podem ser dois em alguns momentos, porém, em outros, somente um, visto que reúnem as qualidades de ambos num mesmo âmbito de significação. Agora, se pensarmos que, com a mãe, os personagens são três, reconhecemos de imediato o simbolismo da Divina Trindade, que é a alegoria da comunidade humana, do amor e da fraternidade (RAMALHO, 2004, p. 666-667)⁷.

⁷ Trecho de entrevista concedida a Ramalho (2004), em 2002.



Sobre a matéria épica do poema, trazemos, primeiramente, o próprio conceito do termo, a partir de Silva: “A matéria épica tem, em sua origem cultural, uma dimensão real e dimensão mítica que se fundem intimamente na constituição de uma unidade articulatória indissociável, comumente reconhecida como narrativa mítica ou lenda” (SILVA, 2017, p. 15). A matéria épica, portanto, ou dada pronta ao/à poeta ou literariamente criada a partir de referentes históricos, míticos e culturais que sustentem essa criação, trata-se de uma temática estruturante, em que História e Mito se fundem. Em relação a *Poema de Chile*, a matéria épica também pode ser traduzida pela descrição de Bellini:

Gabriela Mistral canta ao sol dos trópicos, ao sol dos Incas e dos Maias, “sol americano maduro”, que ilumina montanhas e vales, planícies e imensos precipícios, rodeados pela imensidão do mar. Os Andes aparecem para Gabriela Mistral como símbolos de sua raça, a indígena, que ela resgata no milagre histórico de sua coragem vital e em sua permanência, orientada para um futuro positivo [Tradução nossa] (BELLINI, 1997, p. 305)⁸.

Los Reinos Dorados – Os Reinos Dourados, em português – de Homero Carvalho Oliva apresenta 472 versos sem rimas, agrupados em 85 estrofes, heterométricas, em que o deslocamento de alguns versos resulta em um efeito de movimento. Não há divisão internas, nem há – ao contrário de *Poema de Chile* –, poemas com títulos individuais, o que nos remete mais diretamente à ideia de continuidade, ainda que, como foi dito, essa continuidade também se justifique, por outras razões, no poema de Mistral. A epígrafe “*Los dioses no han muerto, nosotros dejamos de verlos*” [Os deuses não morreram, nós deixamos de vê-los] (CARVALHO OLIVA, 2020, p. 8), extraída de texto de Fernando Pessoa assinado por Ricardo Reis, nos prepara para o conhecimento da motivação condutora de uma viagem que será realizada por pai e filho,

⁸ Texto original: *Gabriela Mistral canta al sol del trópico, al sol de los incas y los mayas, “maduro sol americano”, que ilumina montes y valles, llanuras y precipicios inmensos, circundados por la vastedad del mar. Los Andes se le aparecen a Gabriela Mistral como símbolos de su raza, la indígena, que rescata en el milagro histórico de su arrojo vital y en su permanencia, orientada hacia un futuro positivo* (BELLINI, 1997, p. 305).



integrados por uma experiência surreal que revela o investimento no plano maravilhoso da obra, com a finalidade de se resgatar a imagem mítica dos Reinos Dourados e, com ela, uma ancestralidade necessária para a vivência dos simbolismos ligados à Mãe Água e à materialidade cultural que projeta em solo boliviano, amazônico e americano, a existência da Terra sem Mal, a "Pátria das Águas", e uma condição humana de vida integrada à natureza, sem espaço para injunções políticas, clivagem ou materialismo (RAMALHO, 2002, p. 272).

Em entrevista concedida a nós, Homero Carvalho Oliva comentou como e a partir de que fato se deu a presença da figura paterna no poema, e salientou, ainda, a feição épica de sua obra:

HC: A verdade é que essa coleção de poemas é produto de um sonho. Em 2008 eu estava morando na cidade de Sucre e sonhei com meu pai, Antonio, já falecido, que do além ou do "outro mundo" apareceu e me lembrou que tinha um compromisso com a minha terra, com o país os grandes rios, como chamo de "pátria das águas". Acordei e comecei a escrever das três às oito da manhã; então, continuei escrevendo e corrigindo por meses, quase um ano, e nesse processo percebi que o que eu estava escrevendo era parte do épico. Acredito que a epopeia faz parte da história da humanidade e, portanto, sempre estará presente na literatura, até a eternidade epopeias continuarão sendo escritas⁹.

Se, em *Poema de Chile*, a viagem é conduzida pela mulher-guia, que se torna "mama" da menino-diaguíta e se revela, expressamente, como "Lucila" e depois como "Gabriela" (veremos adiante), em *Los Reinos Dorados*, quem assumirá essa função será a figura paterna, que tem nome e sobrenome – ainda que o poema não os explicita –, pois se trata do próprio pai do poeta, Antonio Carvalho Urey (Santa Ana del Yacuma 1931-Trinidad, 1989), escritor e intelectual, cujo conhecimento sobre a história e a cultura boliviana dá solidez ao plano histórico do poema. Ao mesmo

⁹ Tradução da entrevista concedida via e-mail em 13 de janeiro de 2021.



tempo, o resgate surreal dessa presença conforma o plano maravilhoso da obra. No trecho que funciona como proposição – categoria épica que nomeia a apresentação da matéria épica em uma epopeia – percebemos como a fusão pai-filho se estabelece com eixo por meio do qual acontecerá a vivência da cultura boliviana, em especial o Beni, um dos nove departamentos em que se divide a Bolívia: “Sente / minha presença sob tua pele/ e deixa-me envolver em ti/ minha alma carregada de lembranças// eu serei teus sonhos/ e habitarei tuas palavras/ para que juntos contemos/ a história dos Reinos Dourados (OLIVA, 2020, p. 11).

Tal como em *Poema de Chile, Los Reinos Dorados* cria uma estrutura dialógica, por meio da qual, pai e filho discorrem sobre “a ancestralidade da região boliviana do Beni, habitada pelos moxenhos, em cujas selvas estavam os Reinos Dourados” (RAMALHO, 2020, p. 274): “Quando vivíamos/ nos Reinos Dourados/ o mundo não havia nascido ainda/ existia a vida/ existia a morte/ mas o mundo não havia nascido ainda” (CARVALHO OLIVA, 2020, p. 17). E também como no poema de Mistral, a viagem apresenta pausas, momentos de descanso, peculiaridades de uma convivência plena de intimidade: “Enquanto se move/ meu pai descansa/ e acende outro charuto/ o fumo serpenteia no ar/ e se transforma em um verme de *tota*” (*Ibidem*, p. 33), que remontam a um plano histórico alinhado com a visão da História como resultado da soma dos eventos grandiosos ou abrangentes e dos acontecimentos da vida privada.

Sobre a intenção literária da obra, o próprio poeta nos conta como compôs a matéria do poema e já sinaliza para a presença de outra epopeia – *Quipus* (2014) – que, segundo ele, complementa a abordagem feita por *Los Reinos Dorados*. O depoimento nos faz lembrar do comentário de Hugo Montes e Julio Orlandi sobre Gabriela Mistral, anteriormente citado, no que se refere a uma visão de mundo construída a partir de múltiplas experiências de contato com diferentes culturas:

HC: Nasci em um pequeno povoado amazônico na Bolívia e cresci na cidade andina de La Paz. Esses mundos, com notáveis diferenças culturais, marcaram minha vida. Quando entrei na universidade em 1975, durante a ditadura de Hugo Banzer, era ativo em uma organização nacional de esquerda cuja ideologia bus-



cava priorizar a interpretação de nossa própria história à luz dos acontecimentos nacionais anteriores aos internacionais, sejam eles a Revolução Soviética. Chinês ou cubano, na escola de quadros desta organização política, lia escritores nacionais e latino-americanos e aprendia com os nossos intelectuais ao mesmo tempo que aprendia com os clássicos do marxismo. Em 1980, muito jovem, fui para o exílio na ditadura de García Meza, conheci e morei na Cidade do México e lá, conheci seus museus, as pirâmides de Teotihuacán e outros maravilhosos monumentos que falam de culturas incríveis, naquele belo e complexo país que aprendi reconhecer meu ser americano, minha miscigenação. Assim, valorizei a diversidade cultural do meu país, me reconheci como boliviano e americano. Em *Los Reinos Dorados* procuro refletir a história do mundo amazônico desde antes da conquista. Eu faço isso também tendo a selva, a água e os animais como protagonistas; a Amazônia, parte essencial dos mundos aos quais pertença, é a espinha dorsal do meu ser, a água de seus rios é a tinta com que escrevo; em outros livros, como no livro de poesia *Quipus*, resgato o mundo andino.

Em relação à matéria épica do poema, extraímos de Dante Ribeiro Fonseca, em estudo (2014) sobre *Los Reinos Dorados*, uma síntese que aponta para a temática presente na obra: “Oliva apresenta, de forma única e fascinante, a compreensão poética e mítica da herança pré-hispânica presente no Oriente Boliviano” (FONSECA, 2014, p. 347). E ele ainda acrescenta: “Da mesma forma que o poeta grego, seu homônimo, transferiu a tradição oral para a escrita os poemas que narram as peripécias de Ulisses, o autor descreve a gênese, sentido apocalíptico dos reinos dourados” (*Idem, ibidem*).

O plano maravilhoso, diretamente ligado à imagem mítica que dá título à obra, envolve, entre outros, o regate da “uma ancestralidade necessária para a vivência dos simbolismos ligados à Mãe Água e à materialidade cultural que projeta em solo boliviano, amazônico e americano, a existência da Terra sem Mal, a ‘Pátria das Águas’” (RAMALHO, 2002, p. 272). Já o plano histórico trará referentes, como já comentamos, da vida privada e da relação entre pai e filho – “Teus avôs inventaram/ o nome de



tua mãe/ perturbador como a lua que cresce” (CARVALHO OLIVA, 2020, p. 72) –; reflexões sobre como a imagem mítica dos Reinos Dourados foi assimilada em diferentes contextos – “Hoje são muitos/ os quais acreditam que/ foram reinos imaginários/ que assim como a fantástica Lemúria/ a singular Atlântida/ e a misteriosa *Tule*/ foram apenas arcaicas mitologias” (CARVALHO OLIVA, 2020, p. 49) – e uma série de comentários críticos sobre os processos perversos de dominação colonial e sobre a ambição que aparta os seres humanos de sua própria terra, como se vê em:

Aos conquistadores
não lhes satisfizeram nem o ouro
nem a *quina*
 nem o *copal*
 nem a *borracha*
e muito menos agora
lhes satisfizeram a madeira
a castanha nem o petróleo
porque eles *têm* que encher o vazio
que deixaram seus espíritos
quando a ganância os perdeu
(CARVALHO OLIVA, 2020, p. 81).

Nas duas obras, enfim, o heroísmo expansionista se dá por meio do conhecimento histórico, geográfico e mítico dos territórios que os dois pares, afetivamente, percorrem, o que subverte a visão do expansionismo ligado às experiências bélicas de dominação e aculturação. Por isso, em ambos os casos, poderemos ver expressões épicas que renovam não só o gênero em si, mas a própria visão de mundo sobre o contexto histórico e mítico latino-americano, que, metonimicamente, se pode extrair do Chile e da região boliviana do Beni, visto que, ao falarem sobre suas realidades, Mistral e Carvalho Oliva nos convidam à experiência de rotas próprias mas com caráter semelhante, tal como estamos apontando.

Como salientamos anteriormente, a aproximação aqui desenvolvida entre as duas obras parte da observação da presença de um/a “guia”, que conduz a viagem pelos espaços históricos, geográficos, míticos, artísticos e humanos presentes nos poemas.

Na tradição épica, a figura do guia é recorrente, com destaque para a presença de Virgílio, na *A Divina Comédia* – poema “idealizado em 1300 e escrito em primeira pessoa (na língua vul-



gar, por corajosa opção do poeta) entre 1306 e 1316" (RAMALHO, 2019, p. 1) – que traduz o caráter épico de uma obra peculiarmente batizada de "Comédia" por Dante Alighieri, para receber depois, de Bocaccio, a adjetivação de "Divina". Virgílio, ao guiar Dante, se faz, entre outros aspectos, um ícone da adesão de Alighieri à tradição épica clássica. No entanto, mais que isso, Virgílio traz consigo a sabedoria que Dante vê como requisito fundamental para a realização da viagem: "Na verdade, és meu mestre e meu autor;/ ao teu exemplo devo, deslumbrado/ o belo estilo que é meu só valor.//Vê esta fera que me deixa acuado:/ Corre a ajudar-me, sábia personagem,/ que o coração me pulsa acelerado" (ALIGHIERI, 1991, p. 106).

No mesmo viés, temos a presença de Silvio Romero em uma epopeia publicada mais de 500 anos depois de *A Divina Comédia*. Trata-se de *Rapsódia sergipana* (1995), de Stella Leonardos, que traz como recurso a inserção do sergipano Sívio Romero (1851-1914) no corpo do poema, como guia legítimo para que a viagem pela cultura sergipana pudesse ser realizada, tal como vemos nos trechos: "Feito mágica num livro./ De um simples bico de pena/ o perfil com nova vida,/ destacando-se da página./ E sobrevivendo mistério,/ a meu encontro o sorriso /e a presença carismática/ de mestre Sívio Romero://— Posso chamá-la de amiga? e "— perdoe se ideia absurda/ de que o amigo me guie/ pela Sergipe mais sua" (LEONARDOS, 1995, p. 43-44).

O recurso da presença de um/a guia pode, assim, ser fruto da elaboração literária do poema épico e ter funções como filiação épica, revisionismo, suporte histórico ou mítico, reconhecimento de campos de saberes, homenagem etc. Assim, observar o modo como essa presença acontece em uma epopeia se faz caminho para a própria compreensão do modo como História, Mita e Heroísmo foram nela articulados.

Em *Poema de Chile*, a mulher-guia baixa à terra com a missão de conduzir o menino diaguíta pela geografia chilena. Os dois, integrados, representam, metonimicamente, o próprio povo chileno, abordado e retratado em sua feição indígena e mestiça. Essa guia se apresenta em primeira pessoa logo nos primeiros versos, descrevendo-se como alguém que desce do espaço para assumir um "segundo corpo", que lhe dará a carnadura necessária para o trajeto heroico a ser vivido.



Assim como Virgílio se declara a Dante “‘Homem fui’, respondeu-me, ‘não sou mais’ e “‘Convém fazeres uma nova viagem’,/ disse-me então, ao ver-me soluçando, ‘e escaparás deste lugar selvagem” (ALIGHIERI, 1991, p. 106), a mulher-guia, de *Poema de Chile*, assume sua condição de retorno do mundo dos mortos para realizar uma viagem de retorno à própria história: *¡Tan feliz que hace la marcha!/ Me ataranta lo que veo,/lo que miro o adivino,/lo que busco y lo que encuentro;/ pero como fui tan otra/ y tan mudada regreso/ [...]* (MISTRAL, 1997, p. 37).

No decorrer da obra, essa mulher, tratada por “mama” pelo menino, também é identificada como “Lucila” – “*A estas horas y lo mismo/ que cuando yo era chiquilla/ y me hablaban de tú a tú/ el higueral y la viña,/ están cantado embriagados/ de la estación más bendita/ los toros de Montegrande/ y cantan a otra Lucila*” (MISTRAL, 1997, p. 79) – e, mais adiante, como “Gabriela” – “*— Mentaste, Gabriela, el Mar/ que no se aprende sin verlo/ y esto de no saber de él/ y oírmelo sólo em cuento, / esto, mama, ya duraba/ no sé contar cuánto tempo*” (MISTRAL, 1997, p. 123). Assim, ao modo de Dante, em *Poema de Chile* a viagem em primeira pessoa é assumida pela voz autoral.

No entanto, em Mistral, a função da viagem para a mulher não será apenas a de acompanhar ou guiar o menino-diaguita. Os dois formam um só, ainda que se desdobrem individualmente por meio dos diálogos que estabelecem no decorrer da viagem.

No momento da despedida, mama Gabriela deixa claro o propósito de sua descida à terra chilena: “*Yo bajé para salvar / a mi niño atacameño / y andarme por la Gea / que me crió contra el pecho/ y acordarme, volteándola,/ su trinidad de elementos./ Sentí el aire, palpé el agua,/ y a Tierra. Y ya regreso*” (MISTRAL, 1997, p. 259).

Com a expansão do conhecimento do menino sobre seu próprio país, por meio da viagem realizada, cumpre-se a função de educadora, assumida pela guia, que, no entanto, em diversos momentos, se disse também aprendiz, valorizando, assim, a sensibilidade e os conhecimentos de seu companheiro de viagem.

Em *Los Reinos Dorados*, o par que se forma, pai e filho, vivenciará uma experiência muito semelhante à da mulher-guia com o menino diaguita, principalmente porque, tal como a mulher de *Poema de Chile*, o “pai guia”, de *Los Reinos Dorados* também precisa da viagem como resgate. E esse anúncio está expresso em:



Voltei filho meu
porque me faltava
algo por fazer para libertar
ao pássaro de minha memória
para que minha voz seja
um eco ancestral que traga
a imagem dessa terra
a Terra da gente das Águas

Desses nossos antepassados
descendem teus avôs e avós
movimas, moxeños, sirionós,
itonomas, canichanas, cavineños,
chacobos, baures, cayubabas, chimanes,
pacaguaras, otuquis, pausernas, yuracarés,
e outros muitos, outros povos
além do Rio das Amazonas
o rio mar
o rio oceano
o rio do mundo
(CARVALHO OLIVA, 2020, p. 69-70).

Tal como aponta o verbete sobre Los Reinos Dorados, publicado na *Revista Épicas* (2020): “O status de escritor e historiador confere ao pai uma existência no plano histórico que respalda a experiência construída no plano maravilhoso e que remete ambos a reviverem a ancestralidade da região boliviana do Beni” (RAMALHO, 2020, p.).

Curiosamente, os dois poemas trarão inúmeras referências às realidades e às culturas às quais se referem. Assim, de um lado, em *Poema de Chile*, encontramos uma associação constante entre a geografia chilena e a valorização da cultura nacional, e, de outro, em *Los Reinos Dorados*, muitas referências culturais ao Beni, relacionadas à ancestralidade à qual se segue a presença inca na região e a presença do colonizador espanhol; ao repertório linguístico que seres e coisas; à diversidade étnica regional; e a diversas imagens míticas que justificarão a visão da terra como *Mãe das Águas*.

Em vista de tudo o que foi exposto, ratificamos que tanto *Poema de Chile* quanto *Los Reinos Dorados* realizam uma viagem épica expansionista que supera o caráter bélico da tradição épica inicial em solo latino-americano, para valorizar a relação afetiva



com a própria terra, tratando o expansionismo, ou a viagem pela geografia, pela história e pela memória, como um recurso para o autoconhecimento e para a afirmação das identidades culturais em foco. Encerramos com mais um trecho de *Los Reinos Dorados*:

Nossa história
se evaporou nas brumas do tempo
a névoa que ocultou a tragédia
tardou em dissolver-se
e o sol redimido
despertou o silêncio
sobre as ruínas da *Ihanura*

porque nunca devíamos esquecer
que fomos uma civilização
que por saber tudo perdeu tudo
(CARVALHO OLIVA, 2020, p. 66).

Referências

- ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. Trad. Cristiano Martins. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- BELLINI, G. **Nueva historia de la literatura hispanoamericana**. Madrid: Editorial Castalia, 1997.
- CARVALHO OLIVA, H. **Los Reinos Dorados**. Série La Mancha. Santa Cruz de la Sierra: La Hoguera, 2007.
- CARVALHO OLIVA, H. **Quipus**. Bolívia: Editorial 3600, 2014.
- CARVALHO OLIVA, H. **Os Reinos Dourados**. Trad. Saulo Gomes de Souza. Fortaleza: Editora Cintra, 2020.
- FONSECA, D. R. Los Reinos Dorados, poesia, história ficção e mito. **Revista Igarapé**. Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade, n. 3, p. 349-357, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/892>. Acesso em 23 dez. 2020.
- GRUZINSKI, S. **A colonização do imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol**. Séculos. XVI-XVIII. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LEONARDOS, S. **Rapsódia Sergipana**. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 1995.



MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo**. Vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MISTRAL, G. **Poema de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1997.

MONTES, H.; ORLANDI, J. **Historia y antologia de la literatura chilena**. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag, 1969.

PLAGNARD, A. *La Araucana*. Epopeia/poema épico. **Revista Épicas**. São Cristóvão, CIMEEP/UFS, Número Especial 2, p. 133-137, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.47044/2527-080X.2020vE2>.

RAMALHO, C. *Los Reinos Dorados*. Epopeia/poema épico. **Revista Épicas**. São Cristóvão, CIMEEP/UFS, Número especial 3, p. 271-290, 2020, DOI: <https://dx.doi.org/10.47044/2527-080X.2020vE3>.

RAMALHO, C. Poema de Chile. Epopeia/poema épico. **Revista Épicas**. São Cristóvão, CIMEEP/UFS, Número Especial 2, p. 196-202, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.47044/2527-080X.2020vE2>.

RAMALHO, C. *Divina Commedia*. Epopeia/poema épico. **Revista Épicas**. São Cristóvão, CIMEEP/UFS, Número Especial 2, p. 116-121, 2019, DOI: <http://dx.doi.org/10.47044/2527-080X.2020vE2>.

RAMALHO, C. Do lúdico ao épico, a voz da terra. Gabriela Mistral. In: RAMALHO, C. **Elas escrevem o épico**. Florianópolis: Editora Mulheres; EDUNISC, 2005, p. 79-92.

RAMALHO, C. **Vozes épicas**: história e mito segundo as mulheres. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de Doutorado, 825 p.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. Trad. Beatriz Peronne-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



ELIZABETH BISHOP, ARMÁRIO E GOZO: DINÂMICAS DO EROTISMO¹

ELIZABETH BISHOP, CLOSET, AND JOUISSANCE: DYNAMICS OF EROTICISM

Tiago Barbosa da Silva²

RESUMO: Em carta e nos poemas *O banho de xampu* e *Canção do tempo das chuvas*, Elizabeth Bishop (2006, 2011 e 2012) representa Key West, na Flórida, e a Casa de Samambaia, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, retratando-os como lugares de maior acolhimento para sua subjetividade e sexualidade. Nesses textos, a poeta revela um jogo erótico com o lugar, dinamizado pelo soterramento de sua intimidade em descrições, aparentemente, neutras da realidade. Essa dinâmica sugere há existência de um jogo libidinal entre a insinuação de um segredo e, ao mesmo tempo, a manutenção de seu sigilo. Dona de uma poética do armário (SEDGWICK, 2007), Bishop, uma mulher lésbica, nesses textos, aponta para experiências íntimas, marcadas pela *jouissance*, pela relação erótica com o lugar (BATAILLE, 1987). Neste ensaio, proponho pensar esse jogo, destacando expressões de gozo simulacradas na relação com o ambiente, um gozo que se realiza à revelia da opressão, da hostilidade de gênero e do preconceito (LUGONES, 2019). **PALAVRAS-CHAVE:** Elizabeth Bishop. Representações da Intimidade. Erotismo. Armário. Gozo.

ABSTRACT: In a letter and in the poems *The Shampoo* and *Song for the Rainy Season*, Elizabeth Bishop (2006, 2011, and 2012) represents Key West, Florida, and her house in Petrópolis, Rio de Janeiro, depicting them as zones of greater acceptance for her subjectivity and sexuality. In these texts, the poet reveals an eroticized dynamic with the idea of place, dynamized by the burying of her intimacy under apparently neutral descriptions of reality. This dynamic points to a libidinal urge between the hint of a secret and, at the same time, the maintenance of its secrecy. Owner of a poetics of the closet (SEDGWICK, 2007), Bishop, a lesbian woman, in these texts, points to intimate experiences, marked by *jouissance* (BATAILLE, 1987), by an erotic bond with place. In this essay, I discuss this dynamic, highlighting expressions of veiled *jouissance*, hidden underneath descriptions of the immediate space, which take place in spite of oppression, gender hostility and prejudice (LUGONES, 2019). **KEYWORDS:** Elizabeth Bishop. Representations of Intimacy. Eroticism. Closet. Jouissance.

¹ Artigo recebido em 14 de março e aceito em 18 de abril de 2021.

² Professor Dr. do Instituto Federal de Sergipe (IFSE). Pós-doutorando no PPGL/UFS. Doutor em Letras pelo PPGL/UFPE (2018). Pesquisador associado ao Grupo de Estudos de Literatura e Crítica Contemporâneas (GELCCO), ao Grupo de Estudos sobre Representações, Alteridades e Subjetividades (ERAS), e ao Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto, Leitura e Linguagem (GETELL). E-mail: tiagob_s@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0615-9357>.



Introdução

Falar de sexualidade, de um modo mais direto, em Elizabeth Bishop, é uma tarefa quase impossível de ser realizada, já que a poeta, ao longo de sua vida, manteve um forte compromisso com o armário. A minha tese é que, inicialmente empurrada para esse lugar, Bishop o transforma, juntamente com a viagem e a errância, em posição primeira de articulação, de compreensão e de enunciação de suas experiências no mundo. Como ilustração dessa dinâmica do armário transformada em posição de enunciação, gosto de citar o caso, descrito no livro *Remembering Elizabeth Bishop: An Oral Biography*, de Fountain e Brazeu (1994), que documenta um desconforto entre Bishop e a também poeta Adrienne Rich, narrado por Richard Howard, amigo da primeira:

Adrienne Rich foi ver Elizabeth Bishop em *Boston* e tentou persuadi-la a ser mais direta sobre sua orientação sexual. Elizabeth não se mostrou favorável à empreitada. Depois da visita de Adrienne, eu me lembro dela descrevendo suas domesticidades em *Lewis Wharf*. “Você sabe o que eu quero, Richard? Eu quero armários, armários, e mais armários!” E gargalhou.³ (FOUNTAIN e BRAZEAU, 1994, p. 330, tradução nossa).

Aparentemente consciente dessa dinâmica, como o evento acima sintetiza e sugere, em seus poemas, sua presença é sentida não de forma explícita, mas de um modo sorrateiro, sem anúncio, misturando-se, pelas frestas, aos objetos e à paisagem que descreve – Elizabeth Bishop, portanto, fala de dentro do armário. Há, desse modo, uma espécie de simulacro em seus textos, uma mecânica do fingimento, termo que a poeta utilizou em 1934, em texto republicado no livro *Edgar Allan Poe and The Juke Box* (2006), para descrever a obra do poeta inglês W. A. Auden. Nessa mecânica, segundo a própria poeta, há uma ocultação, pelo soterramento de traços biográficos e de significados mais profundos e íntimos em descrições objetivas, aparentemente superficiais de dados da realidade. Existe, assim, um

³ Adrienne Rich had been to see Elizabeth Bishop in *Boston* and had attempted to persuade her to be more forthcoming about her sexual orientation. Elizabeth did not regard the enterprise with favor. After Adrienne’s visit, I remember her describing her new domesticities at *Lewis Wharf*. “You know what I want, Richard? I want closets, closets, and more closets!” And she laughed.



conteúdo implícito em seus textos que precisa ser desenterrado, escavado de descrições articuladas em função da falsa ideia de neutralidade e da ocultação de traços de sua subjetividade e de suas experiências, que guiam a elaboração de seu trabalho poético e também o modo como fala de sua intimidade, de sua vida privada, de si, e também o jeito como se coloca em relação com o outro e com o mundo.

Assim, a sexualidade em Bishop se revela pela sua ocultação, pelo seu apagamento da camada mais externa do texto poético e soterramento em camadas mais profundas de processamento dos sentidos – a sexualidade em Elizabeth Bishop, em seus textos, é um vestígio, quase não existe, embora vibre disfarçadamente em tudo. Bishop, publicamente, não sentia que podia existir como lésbica e parece que esse traço de sua experiência a motivou, também, a buscar, incessantemente ao longo da vida, espaços menos hostis para ser/viver/existir, transformando o lugar, metaforizado na casa, em um objeto libidinal, com o qual experimenta uma relação fronteira entre dor e prazer. Essa característica de seu trabalho resulta de confrontos com o entendimento de gênero e com a heteronormatividade encontrados nos lugares nos quais viveu (LUGONES, 2019), que a forçaram a desenvolver estratégias de sobrevivência e de realização de seu desejo não aceito, impondo-a um silenciamento para o qual a poeta encontra, no disfarce, formas de se expressar, conviver e também de resistir.

Dessa maneira, as mulheres com as quais se relacionou são, geralmente, descritas como amigas e aparecem, somente de relance. Elas se transformam em *friends*, em suas cartas, e em *the joking voice*, em seu poema mais famoso, *One Art*. Suas mulheres são escondidas por detrás de palavras que amenizam suas importâncias ou dessexualizam suas existências. Seu gozo, por outro lado, aparece projetado nos lugares, nos fragmentos do espaço pelos quais transitou, misturando-se com plantas, mofos, líquens, animais, bem como com a arquitetura e a paisagem, sinalizando um movimento de entrada no mundo e de desfazimento de suas próprias fronteiras.

A ocultação de si mesma em seu trabalho não acontece somente no que diz respeito a sua sexualidade, como discuti no livro *O não-lugar em Elizabeth Bishop* (SILVA, 2018). Forjada em contato com um mundo hostil, em contextos patriarcais, num



mundo que tiraniza mulheres, Bishop dizia resistir com um feminismo próprio: “uma sensação de estranhamento irremediável do mundo”⁴ (MILLIER, 1993, p. 23, tradução nossa). De certo modo, na representação do lugar como objeto de gozo, Bishop pode ter encontrado uma forma de dar vazão ao seu desejo, de expressá-lo, aceitando o seu exílio no armário, mas rebelando-se contra sua força esterilizante. Assim, ela assegura a sobrevivência de seu desejo, encontrando o gozo também fora do espaço habitado, no encontro com a possibilidade de outras relações – uma “que não lhe retorne o vazio, tal como ocorre quando o desejo está orientado para a destruição” (Marín-Dòmene, 2015, p. 105), padrão geralmente presente em relações antagônicas que não se voltam para o reconhecimento de um sujeito no outro, mas para a dominação e para o controle.

Essa alteração do objeto libidinal em suas representações, portanto, é fruto de um cotidiano «submetido à banalização do sentido humano» (CARLOS, 2007, p. 39), que coloca “o homem como o ser humano por excelência”, diz María Lugones (2019, p. 359), em seu ensaio *Rumo a um feminismo decolonial*, aprisionando as mulheres em padrões que a posicionam como o inverso do standard de excelência. Num ato de resistência, portanto, Bishop mistura experiências, manejando o meio a partir da aproximação do inexplorado ou do estranhamento do conhecido, de sua recusa, insistindo na gestação de uma localização, de uma experiência e de um prazer próprios, que lhe garantam a possibilidade de continuar existindo.

Viver no armário: mecânicas do fingimento

Ainda jovem, no período em que viveu em Key West, na Flórida, por exemplo, Bishop relata, em carta para a poeta Marianne Moore, escrita em janeiro de 1938, os hábitos das pessoas e seu novo cotidiano, destacando os costumes dos donos e hóspedes da pensão onde estava hospedada. A Sra. Pindar e o marido, por exemplo, “São muito religiosos e cantam hinos de igreja o dia inteiro, e aos domingos ficam em suas cadeiras de balanço na varanda junto à minha janela e têm longas conversas sérias

⁴ A feeling of irremediable estrangement from the world.



sobre a ‘força de vontade’ etc.”⁵ (BISHOP, 1995, p. 73, tradução de Brito). Além deles, “Tem um outro ‘inquilino’ também, um certo senhor Gay, a respeito de quem estou gradualmente escrevendo um conto. O quarto dele é cheio do que ele chama de ‘novidades,’ as quais ele guarda em caixas de charuto: são folhas e vagens etc.”⁶ Nesse lugar, as flores têm todas nomes violentos: “ele acaba de me dar uma ‘rosa-do-inferno,’ e tem também ‘língua-de-mulher,’ ‘coroa-de-espinhos’ etc. – esta última é uma planta muito estranha; vou tentar levar uma para lhe mostrar.”⁷ Mesmo tentada a postar amostras desse material para a amiga, a poeta hesita: “meu quarto está começando a ficar com um aspecto pouco saudável de tão cheio que está dessas coisas, de modo que vou poupá-la.”⁸ Essa constatação bem como a necessidade de ocultar certas coisas não parecem representar um problema para a jovem poeta, em cuja carta o tom predominante é o contentamento e a alegria, liberados por esse novo lugar.

Na carta, há uma ideia de ‘*imundície*’, palavra que, formada pela junção do prefixo *in-*, que pode significar movimento para dentro, à raiz *mundus*, relacionada à palavra mundo, sugere um movimento de entrada no próprio mundo. A insalubridade do quarto – sua *imundície* –, aponta para uma ‘sujidade’ no que há de mais íntimo no espaço privado de uma pessoa, cria uma imagem de mistura, de contato com o mundo, de baldeamento não só do espaço físico, mas da intimidade, sugerindo que a poeta, forjada em um contexto extremamente conservador, sentia-se suja ou em um ambiente sujo, mas ao mesmo tempo bem, em um sutil êxtase; tocada pelo outro, contaminada pela vida, dentro do mundo. No movimento de deslocamento espacial, nesse caso, do norte dos Estados Unidos, onde vivia em Nova Iorque, para o sul do país, em Key West, na Flórida, onde viveria sua primeira relação amorosa duradoura, Bishop parece encontrar a chave para manipular seu desejo, percebendo que é esse colocar-se em relação, esse

⁵ They are very devout people and sing hymns all day long and on Sundays they sit rocking on the verandah outside my window and have long solemn conversations about ‘willpower,’ etc.

⁶ There is another ‘roomer,’ a Mr. Gay, who I am gradually writing a story about. His room is filled with what he calls ‘novelties,’ which he keeps in cigar boxes; they are all leaves and seed pods, etc. he just gave me a ‘Rose of Hell,’ and there are ‘Woman’s tongue,’ ‘Crown of Thorns,’ etc. – the last is a very strange plant; I shall try to bring one back with me to show you.

⁷ he just gave me a ‘Rose of Hell,’ and there are ‘Woman’s tongue,’ ‘Crown of Thorns,’ etc. – the last is a very strange plant; I shall try to bring one back with me to show you.

⁸ my own room is beginning to look so unhealthy with them that I shall spare you.



desfazer-se de suas próprios fronteiras, simbólicas e espaciais, esse tornar-se dentro do mundo, que dinamizaria, eroticamente, sua experiência, atribuindo, dessa maneira, à relação com o lugar, um caráter libidinal, uma espécie de força vital mobilizadora, razão de seu próprio trânsito, de sua movência no mundo.

De qualquer forma, como também sugere na carta, esses sinais de transcendência erótica, de realização do desejo sexual, não deveriam ser alardeados, mas guardados em caixas, empacotados, como a folha da língua-de-mulher, a rosa do inferno, as ostras e as conchas que achava em Key West, demonstrando que sua mecânica do fingimento, sua relação subjetiva com o armário, era também estratégia de sobrevivência em ambientes adversos, que negavam sua existência enquanto mulher lésbica; era também um jeito de realizar-se sem contrapor, frontalmente, as estruturas machistas da sociedade nem o silenciamento de sua experiência. Assim, ressabiada pela vivência em um mundo de violências misóginas, para proteger-se, Elizabeth Bishop camufla seu desejo no encontro com o mundo.

Pelo tom predominante na carta citada anteriormente, Bishop sentia-se também feliz, sentia-se mais livre, como alguém que retira de si o peso de ser quem se é e é simplesmente. É-se mulher, lésbica. É-se. Partindo de George Bataille (1987), em seu livro *O Erotismo*, o ingresso e o seu reestabelecimento em outra parte do espaço, em um novo 'lugar', revela a aspiração de se perder através de jogos de equivalências e trocas entre os sistemas. Em outros termos, Bishop, falando do lugar, abre a cortina de uma pequena janela para que possamos ver sua vontade de entrar em contato, de dançar com outro, de colocar-se em relação, numa relação de gozo, de *juissance*, de busca de uma continuidade perdida, de uma expansão de si através do contato "aprovando a vida até na morte," diz Bataille (ibid., p. 10), entre folhas secas, restos de plantas, conchas abandonadas (BISHOP, 1995, tradução de Brito), dentro da sujidade do mundo. O erotismo, assim, é o cruzamento de uma fronteira, do rompimento com uma ordem que regia seu corpo e o confinava em padrões artificializados, é o desejo de desmanchar o outro e desmanchar-se, em outro, novo, é a vontade de entrar em comunhão com outros seres.

No movimento de desintegração e reintegração de seus limites que esse erotismo gera, diferentes sistemas simbólicos se



fundem, concretizando uma “destruição da estrutura do ser fechado que é, no estado normal, um parceiro do jogo.” (BATAILLE, 1987, p. 10). No encontro com o lugar desconhecido, há gozo, há a gestação de prazer, um encantamento sutil que recobre todo o texto, desvelando uma dinâmica libidinal e, ao mesmo tempo, dando vazão e soterrando, textualmente, vivências mais íntimas, mais sexuais, mais subjetivas, embaixo de coisas, de lugares, etc. Em outros termos, acostumada a lugares nos quais vivia em contato permanente com dispositivos de regulação de sua sexualidade (SEDGWICK, 2007), no novo lugar, Bishop se sente mais livre, mais disponível para explorar seu desejo, mas, mesmo assim, ainda impossibilitada de falar diretamente sobre suas vivências, particularmente em textos, como o da carta, endereçados à antiga realidade, ou em poemas, produzidos para o público da elite estadunidense e de poetas nova iorquinos, pouco abertos, no período, para essas explorações.

Para Sedgwick (2007), o armário, no século XX, é marco da experiência de gays e lésbicas nos Estados Unidos, já que “num nível individual, até mesmo as pessoas mais assumidamente gays”, o que não é o caso da poeta, como sinaliza a anedota do armário, mencionada no começo deste ensaio, “há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (ibid., 2008, p. 23). Essa experiência estabeleceria uma dinâmica subjetiva na qual o sujeito oscila entre oposições “privado/público, dentro/fora, sujeito/objeto” (MILLER, D. A. apud SEDGWICK, 2007, p. 21), mantendo, teoricamente, a inviolabilidade de cada um dos primeiros termos desses binarismos.

Nesse sentido, o armário surge como modo de proteger-se do “escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal”, para que se “possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida” (SEDGWICK, 2007, p. 22). Assim, o armário se converte em “característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora” (idem., 2007, p. 22), codificando “um torturante sistema de duplos vínculos, oprimindo sistematicamente as pessoas, identidades e



atos gays ao solapar, por meio de limitações contraditórias ao discurso, as bases de sua própria existência” (idem., 2007, p. 26).

Dessa maneira, por um lado, o armário funciona enquanto estratégia de sobrevivência; é uma epistemologia, um saber produzido em uma realidade avessa ao homoerotismo que torna a vida de algumas subjetividades LGBTQIA+ possível. Por outro lado, ele pode autorizar o insulto e gerar mais insegurança, produzindo “relações cuja utilidade faz parte da ótica do assimétrico, do especular e do não explícito” (idem., 2007, p. 38), transformando a existência no armário, embora supostamente segredada e protegida, em algo volátil e violento, disruptivo e instável, prestes a sempre-e-nunca implodir, desestabilizando as geografias subjetivas, pessoais e políticas, e as relações dos sujeitos com outras pessoas.

A partir da carta em destaque, pode-se realizar uma espécie de arqueologia dos nomes das pessoas mencionadas, possivelmente ‘personagens’ de Bishop, e pode-se ler as referências pensando-se na dinâmica do armário, em como esse texto indicia sua percepção da sexualidade e da liberação do peso de ser lésbica em um contexto hostil. Nesse sentido, desenterrando o que há soterrado no texto, escondido dentro do armário, a senhora Pindar pode ser uma referência ao poeta grego Pindar, de Thebas, que proferiu a famosa frase “Homem, torna-te o que és”, sugerindo que Key West era também um espaço onde podia ser quem era.

Além disso, a outra ‘personagem’ do fragmento, um certo senhor Gay, pode ser um *alter ego*, uma persona criada pela poeta para falar de si mesma, já que os comportamentos dele, sua obsessão com as folhas e coleção de coisas estranhas, são os mesmos comportamentos que a poeta adota nesse novo contexto. Estratégia similar foi utilizada por Bishop (2006) em seu primeiro poema, *I introduce Penelope Gwin*, escrito quando ainda era menina. Nele, o sobrenome Gwin sinaliza desencanaixe e, possivelmente, uma percepção de sua própria sexualidade, já que, como observa Quinn (2007), a palavra é muito semelhante ao termo francês *gouine*, uma gíria para lésbica, comum entre mulheres que se travestiam nos anos 1920.

Na lógica do fingimento, Bishop fala de Key West, inicialmente, como um lugar lúbrico, livre, que lhe permitiria manter contato, entrar em relação, bem como conhecer coisas com nomes esquisitos, como a planta língua-de-mulher e esconder suas



folhas em caixas, como se fossem segredos. No trânsito, Bishop escapa, temporariamente, da presença asfixiante do armário, colocando-se em uma outra espacialidade, mais licenciosa. Sua mudança, de Nova York para Key West, neste caso, onde viveu sua primeira relação amorosa duradoura, pode ter sido processada pela poeta, como sugere a carta em questão, dentro da lógica do fingimento, sendo traduzida, assim, a partir de um jogo voluptuoso com o lugar, no contato, no estabelecimento de relações mais livres, metaforizadas em seu encontro com o mundo e com o lugar. A busca por lugares assim, frestas no espaço que pudessem ser penetradas e descobertas lenta e prazerosamente, atravessa a trajetória da poeta e é reencenada muitas vezes em sua vida.

Ao falar de forma tão velada de si, Bishop apaga sua sexualidade de tudo, mas simultaneamente permite que tudo, inclusive seu trânsito no mundo, seja pensado enquanto dinâmica do desejo, enquanto jogo erótico, enquanto vivências de sexualidade/sensualidade. A viagem e a mudança em Bishop evidenciam, portanto, também um jogo libidinal, que sensualiza seu cotidiano, incitando prazeres e a sensualização da vida, dando vasão ao gozo, mesmo que em segredo, que no armário, mesmo que através do contato volúvel com lugares desconhecidos.

O jogo erótico com o lugar

Esse jogo erótico com o lugar pode ser reencontrado em poemas nos quais Elizabeth Bishop reconstrói fragmentos da espacialidade Brasil – onde passou a viver no começo da década de 1950 –, e de seu espaço privado/íntimo neste país. Em *The Shampoo*, traduzido por Paulo Henriques Britto, como *O banho de Xampu*, publicado originalmente em *A Cold Spring*, os líquens, formados pelo encontro de fungos e algas, crescem silenciosos, avançando nas pedras, em direção aos anéis luminosos em torno da lua. Essa experiência-encontro é constituída por pequenos choques concêntricos, talvez uma referência ao movimento espermático dos músculos no orgasmo:

Os líquens – silenciosas explosões
nas pedras – crescem e engordam,
concêntricas, cinzentas concussões.



Têm um encontro marcado
com os halos ao redor da lua, embora
até o momento nada tenha se alterado.
(BISHOP, 2012, p. 213, trad. de Paulo Henriques Britto).

Esta primeira estrofe do poema menciona um tipo de associação biológica de longo prazo, vivida entre organismos de diferentes espécies – a simbiose –, que geralmente é benéfica para os seres envolvidos. Em uma interação assim, como a dos líquens, os organismos se integram, borrando suas fronteiras, perdendo seus contornos e definições. Um penetra o outro, adentra seu simbionte de modo que é quase impossível saber qual é qual. Nesse movimento de integração, que constitui a própria relação, nesse encontro marcado, algas e fungos viabilizam a própria vida, tornando seu existir mais fluido, num vínculo entre diferentes que traz, simultaneamente, proteção e alimento, permitindo seu crescimento, sua explosão sobre as pedras, sua multiplicação e ‘fertilidade’, pensadas aqui não como reprodução, mas como ambiente propício a vida, a sensações, a percepções dos sentidos. Na terceira e última estrofe do poema, os cabelos da *dear friend*, mencionada antes no poema, são observados pela enunciadora:

No teu cabelo negro brilham estrelas
cadentes, arredias.
Para onde irão elas
tão cedo, resolutas?
– Vem, deixa eu lavá-lo, aqui nesta bacia
amassada e brilhante como a lua.
(BISHOP, 2012, p. 213, trad. de Paulo Henriques Britto).

Com gênero indefinido, já que *dear friend* pode ser qualquer homem ou mulher, os fios brancos de seu cabelo são transformados em estrelas cadentes, arredias, sem rumo certo, que serão banhados, molhados, fluidificados pelas mãos da amiga/enunciadora do texto. No poema, a pessoa de quem fala – Lota de Macedo Soares, com quem Bishop viveu uma relação de mais de quinze anos –, é escondida debaixo desse termo genérico, que não nega sua importância, mas não a revela, mantendo o segredo ocultado, dentro dos elementos da paisagem, entre fungos e algas, enquanto as amantes se banham em uma bacia amassada, brilhante como a própria lua. De qualquer forma, o contato visual



entre a enunciadora e sua amante é responsável por uma desorientação naquela, uma espécie de desnorteamento temporário, mais evidente nos versos em inglês, que a faz questionar o sentido, a objetividade e a brevidade das coisas e experiências.

Já em *Canção do tempo das Chuvas*, também traduzido por Paulo Henriques Britto, publicado no livro *Questões de Viagem*, a casa de Samambaia, onde viveu em Petrópolis, é construída, novamente, como um lugar em que seres de diferentes naturezas se encontram, ocultamente, em uma atmosfera nebulosa, úmida, fluídica. A casa é aberta e se integra com a natureza que a circunda. Ela é penetrada pelas nuvens, enquanto as bromélias sujam as pedras como se fossem sangue, e as cascatas e os líquens se aproximam como se fossem íntimos. A água, o gozo, jorra. O riacho canta de dentro da caixa torácica, por dentro da mata grossa, fazendo subir um vapor que envolve tudo em uma atmosfera própria, em uma nuvem só delas, íntima, secreta e aquosa. A casa é um lugar úmido, tão úmidos que mesmo à noite gotas se formam e escorrem pelo seu telhado, como se estivesse envolvida em um ato sexual. Nela, pererecas gordas coaxam por amor em plena cópula:

Oculto, oculto
na névoa, na nuvem,
a casa que é nossa,
sob a rocha magnética,
exposta a chuva e arco-íris,
onde pousam corujas
e brotam bromélias
negras de sangue, líquens
e a felpa das cascatas
vizinhas, íntimas.

Numa obscura era
de água
o riacho canta de dentro
da caixa torácica
das samambaias gigantes;
por entre a mata grossa
o vapor sobre, sem esforço,
e vira para trás, e envolve
rocha e casa
numa nuvem só nossa.



À noite, no telhado,
gotas cegas escorrem,
e a coruja canta sua copla
e nos prova
que sabe contar:
cinco vezes – sempre cinco –
bate o pé e decola
atrás das rãs gordas, que
coaxam de amor
em plena cópula.
(BISHOP, 2012, p. 247, grifo nosso, tradução de Paulo
Henriques Britto).

Nos versos em destaque no poema, a casa onde vivem está sob a pedra, num estado de quase êxtase, de ligação e transformação, evidenciado pela palavra *rain-* hifenizada que se transforma, a partir da junção com *-bow*, logo em seguida, em arco-íris, sugerindo uma profusão de cores, um jorro de sensações visuais. Curiosamente, a casa é *rainbow-ridden*, ou seja, montada, cavalgada pelo arco-íris, enquanto plantas, animais e o ruído da água da cachoeira se agarra a ela. A casa, de novo, é aberta, para o orvalho branco, para o gozo, e o amanhecer tem cor de leite, adocicado para o olhar, para o convívio com a lesma, com traça e camundongo, e com grandes borboletas, com paredes sujas de bolor, para a exuberância da festa que é a natureza:

Casa, casa aberta
para o orvalho branco
e a alvorada cor
de leite, doce à vista;
para o convívio franco
com a lesma, traça,
camundongo
e mariposas grandes;
com uma parede para o mapa
ignorante do bolor;
(BISHOP, 2012, p. 249, trad. de Paulo Henriques Britto).

No poema em inglês, o verso “para o convívio franco” da tradução de Britto é, na verdade, “*to membership*”, sugerindo pertencimento e convite a uma estadia prazerosa, já que o verbo em questão poderia ser traduzido como filiar-se ou associar-se, fazer-



-se pertencer a esta casa, mais uma vez, no *in-mundus*, dentro do mundo, junto com seres de diferentes tipos: insetos, peixinho-de-prata, traças e mariposas; fungos e roedores. É interessante observar ainda a menção ao mofo na parede em formato de mapa, referência frequente no trabalho de Bishop: este mapa, no entanto, destoa dos outros por ser ignorante, por não demonstrar caminho, nem rumo certo, por não organizar a realidade, insinuando vontade de permanecer, perda do controle, satisfação e completude, sentimentos raros nos textos da poeta, característicos do gozo, segundo George Bataille (1987). Mesmo apartada das pessoas, como o poema sugere, o eu lírico entra em comunhão com o mundo, com fauna e flora, entra em uma relação e em uma vivência compartilhadas com outros seres, encontrando validação e reconhecimento, na experiência biótica, no estar viva, no ser, simplesmente ser como os outros seres do mundo.

Considerações finais

Em alguns de seus textos, Elizabeth Bishop deixa entrever uma zona de contato erotizada entre si e o outro, entre si e mulheres com as quais se relacionou, dissimulada no seu encontro e vivência com o lugar, com a casa. Escavando o que há em camadas mais profundas de sentido em seus textos, pode-se pensar neles como representações simulacradas do seu desejo e do seu gozo, de um jogo erótico denegado, desenvolvido para viabilizar sua existência em contato com dispositivos de controle de sua sexualidade e, ainda assim, vivê-lo – viver o desejo e a realização sexual mesmo que impossibilitada de falar abertamente deles. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que adequa seus textos às exigências da heteronormatividade compulsória, que coloniza os nossos corpos (LUGONES, 2019), Bishop encontra estratégias de comunicação, cifradas, de sua vivência enquanto mulher e lésbica. Logo, seus textos revelam a existência de uma dinâmica do armário, representando, simultaneamente, submissão e transgressão, objetividade e subjetividade, negação e afirmação do desejo, entrelaçando sua experiência com a experiência, contemporânea, de outras subjetividades LGBTQIA+ e seres.

Nesse processo de esconder e revelar, Elizabeth Bishop quebra os limites entre o humano e a natureza, entre os reinos



animal e mineral, tornando-os todos penetráveis e penetrantes, em contato prazeroso e em sutil êxtase, num fluxo de significação que transcende as fronteiras estabelecidas e irrompe em ambivalências, contradições, criando fragmentos de espaços erotizados, sensualizados – lugares transantes, que experimentam o prazer e a dor de viver em relação. Nesse sentido, em seu movimento no mundo e na relação representada com os lugares onde permaneceu, notadamente Key West e Petrópolis, a poeta se liberta, parcialmente, da sua posição, do seu lugar de enunciação – o armário, onde encontrou uma posição de enunciação, e ingressa num mundo novo, desorganizado, abandonando-se na extrapolação de seus limites, pondo-se em contato com outros organismos e dentro do mundo. Há, em seus textos, portanto, a representação de atos do desejo, “da vontade de integrar-se ao outro separado, e reconstitui-se, principalmente, a partir da demanda de diluir o outro” (SILVA, 2019, p. 165), de misturar-se com o mundo, sucumbindo, eventualmente, à incompletude da experiência, fazendo surgir o desejo de expandir-se, no contato com o outro, de novo e de novo.

Referências

- BATAILLE, G. **O Erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- BISHOP, E. **Edgar Allan Poe and the Juke-Box: uncollected poems, drafts, and fragments**. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux, 2006.
- BISHOP, E. **Poems**: Elizabeth Bishop. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- BISHOP, E. **Poemas Escolhidos de Elizabeth Bishop**. Seleção, Tradução e Textos Introdutórios de Paulo Henriques Britto. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BISHOP, E. **Uma Arte**: as cartas de Elizabeth Bishop. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- FOUNTAIN, G. e BRAZEAU, P. **Remembering Elizabeth Bishop: An Oral Biography**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1994.



LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MARÍN-DÒMINE, M. **Traduzir o Desejo: Psicanálise e linguagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MILLIER, B. C. **Elizabeth Bishop: life and the memory of it**. Berkeley: University of California Press, 1993.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do Armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, UNICAMP, vol. 28, jan./jun., p. 19-54, 2007.

SILVA, T. B. **O não-lugar em Elizabeth Bishop**. Aracaju: EDIFS, 2019.



A LINGUAGEM NULA: UMA LEITURA FILOSÓFICA DA POESIA DE SARA SÍNTIQUE¹

THE NULL LANGUAGE: A PHILOSOPHICAL READING OF SARA SÍNTIQUE' POETRY

Fernando de Mendonça²

RESUMO: Com o objetivo de iluminar a obra da jovem poeta cearense Sara Síntique, autora dos livros *Corpo Nulo* (2015) e *Água ou Testamento Lírico a Dias Escassos* (2019), apropriamo-nos da perspectiva fenomenológica de Gaston Bachelard sobre as propriedades poéticas da água (1942), assim como das reflexões que Maurice Blanchot (1959) delinea a partir de uma genealogia da linguagem poética nula. Ressaltamos em nossa leitura o apreço simbólico da autora por imagens e reflexos que irmanam a palavra poética ao corpo feminino, destacando o caráter metalinguístico de sua produção, autocentrada em uma busca primeira pela neutralidade da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia Brasileira Contemporânea. Autoria Feminina. Literatura e Filosofia. Fenomenologia da Água. Sara Síntique.

ABSTRACT: With the objective to illuminate the work of the young poet Sara Síntique, was born in Ceará, authoress of the books *Corpo Nulo* (2015) and *Água ou Testamento Lírico a Dias Escassos* (2019), we have appropriated Gaston Bachelard's phenomenological perspective on the poetic properties of water (1942), as well as the reflections that Maurice Blanchot (1959) outlines from a genealogy of the null poetic language. In our reading, we emphasize the symbolic appreciation for images and reflections that approach the poetic word to the female body, detaching the metalinguistic character of her production, self-centered in a first search for the neutrality of language.

KEYWORDS: Contemporary Brazilian Poetry. Female Authorship. Literature and Philosophy. Water Phenomenology. Sara Síntique.

¹ Artigo recebido em 10 de março e aceito em 10 de abril de 2021.

² Doutor em Letras pela UFPE; Professor Adjunto na UFS (DELI/PPGL/PPGCINE); Membro do Núcleo de Estudos em Literatura e Intersemiose (NELI – UFPE) e do Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura (GEFELIT – UFS); 1º Secretário do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE) e Coordenador do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP). E-mail: nandodijesus@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8659-8490>.



Introdução

É sempre desafiadora a dedicação de um olhar crítico a itinerários artísticos e literários que ainda estejam em desenvolvimento, pela emergência de suas transformações e desconhecimento dos percursos ainda futuros, a serem decididos e evidenciados por obras que estejam em construção. Falar sobre artistas e poetas em vida, além do benefício na divulgação de seus trabalhos, pode se constituir como um gesto decisivo para determinados contornos a serem abraçados pelo público leitor, no sentido de permitir um direcionamento interpretativo prévio, como também de significar um impulso na autoconscientização da voz poética que se permita receber o retorno crítico como um mecanismo a contribuir na problematização e perpetuação de sua obra, algo naturalmente salutar, considerando-se que a voz da autoria poética também se efetiva como sua primeira leitora – por mais paradoxal que seja a impossibilidade da leitura ideal, nesse sentido.

Estas páginas se dedicam a uma apresentação de cunho afetivo e filosófico da jovem poeta cearense, Sara Síntique, nascida em 1990 e autora, até o momento, de dois livros: *Corpo Nulo* (2015) e *Água ou Testamento Lírico a Dias Escassos* (2019), publicados, respectivamente, pela Editora Substância e pelas Edições Ellenismos. Além de atuar criativamente na escrita poética, Sara também é atriz e educadora³, o que agrega uma consciência performática à sua escritura, toda esta atravessada por diálogos e reflexões especulares que acentuam a perspectiva corporal a que se entregam seus poemas, num imediato sincronismo com a epiderme autoral de Sara, mas também numa espécie de eco a questões e anseios contemporâneos a respeito de temas, como: autoria feminina, literatura regional, poesia e performance, representações do corpo (da mulher e, mais amplamente, do humano), dentre outros.

³ Para mais informações sobre a vida e a obra da artista, ver seu site pessoal: <https://sintiquee.wixsite.com/sarasintique>





Reconhecemos nestes dois livros um potencial de leituras múltiplas, a serem certamente agregadas por novos e vindouros trabalhos de Sara. Por ora, atemo-nos a uma abordagem específica ao que já se pode evidenciar de maneira muito clara, pelo aprofundamento identificado na sequência destas primeiras publicações, voltada para uma apropriação de imagens das águas, na maneira como este imaginário define as propriedades da palavra poética. À luz de conceitos e simbolismos encontrados na fenomenologia das águas de Gaston Bachelard (1942), assim como de reflexões irmanadas a Maurice Blanchot (1959), sobre a palavra literária que objetiva o avesso da linguagem cotidiana, iluminaremos a apresentação desta jovem escritora, que tem renovado a poesia contemporânea brasileira de maneira muito pessoal e sensível, consciente de seu lugar e compromisso com o Verbo.

Imaginações da Matéria da Água

Considerando a ainda restrita circulação dos livros de Sara Síntique, e para melhor conduzir a leitura aqui proposta, dispomos a seguir dois poemas da autora, transcritos, um de cada obra, e selecionados a partir de uma identificação mais efetiva junto aos temas e imagens que pretendemos refletir:



Útero ou dissolução

escorrega desse sangue
o eco de teu choro.

escorre entre as pernas
a insensatez das palavras –
enquanto escavam o colo
tuas dez garras miúdes,
suficientes e exatas
para bem-aventurar a loucura.

e o útero,
berço nunca plácido,
da rasura,
da sobra,
da segura dos galhos,
dissolve o corpo inteiro,
tua morada.

(SÍNTIQUE, 2015, p. 37).

Subterrânea

habitar um chão e sua impermanência

e tudo afora adentra
tudo afora infiltra sua palavra
artesiana
cisterna

e saciasse ao menos
do útero da carne
alguma nostalgia

aflorasse
dessas mãos uma na
cente possível para
um poço ao menos para

irromper
cantar

(SÍNTIQUE, 2019, p. 10).

Trata-se de dois poemas que mantêm contígua relação e que ilustram diretamente nosso interesse interpretativo, na maneira como exploram as dimensões do corpo-palavra por meio de variações da matéria da água. Que se observe, de imediato, a expressiva recorrência vernacular às imagens líquidas, no que evocam de uma percepção e identificação corporal que transcende as qualidades semânticas para o surgimento de conexões e espelhamentos imprevistos. A maneira como o tema uterino se desenvolve, aliançando os dois textos – e livros –, chama atenção pela força simbólica que situa o corpo poemático de Sara Síntique ao que primeiramente se localiza no corpo de mulher, já indicando que em gestação se encontram não apenas os corpos, mas também as palavras que deles fluem.

São poemas que se equilibram em potências de (in)visibilidade, seja pela palavra que se associa ao interno órgão feminino, de maneira mais incisiva no primeiro texto, como pela palavra *subterrânea* que já intitula o texto seguinte. Do útero ao que se enraíza como artesiano, alternam-se efeitos de movimentos que não são objetivamente visíveis, mas que se realizam e fertilizam novas possibilidades de sentido para a habitação da palavra poética. Não por acaso, conjugarem-se verbos tão significativos para este enlace de palavras que



também são corpos aquáticos, em referência ao uso de *escorrer*, no primeiro texto, e *infiltrar*, no segundo. Despertar a palavra em sua força artesiana, como de águas que fluem bem abaixo de nós, é localizar a palavra enquanto algo que continua sob nós, mas sem que vejamos claramente. É preciso que haja uma disposição para *escavá-las* e para que elas *aflorem* como *uma nascente possível*.

Aqui, já notamos um pendor fenomenológico da experiência poética, pela relação que tal uso e consciência de linguagem podem irmanar junto aos pensamentos de Merleau-Ponty, pois, temos no corolário de *O Visível e O Invisível* (original de 1964) que a abertura do horizonte ao nomeável e ao dizível problematiza o silêncio – logo, o invisível da palavra – manifestando uma existência quase carnal da ideia, assim como permitindo uma sublimação da carne. As discussões do pensador sobre a carnalidade do tempo, do que vemos e do que dizemos, partem igualmente de uma concepção arquitetônica do corpo humano que aqui localizamos como partícipe ao projeto poético de Sara Síntique. Ambos se remetem a corpos que exploram e ocupam o ‘avesso do mundo’, fundindo propriedades anatômicas ao ser da palavra, que, “quando metamorfoseia as estruturas do mundo visível, se torna olhar do espírito”. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 149). Ora, no princípio ontológico de que as palavras nos dão coisas inacessíveis aos olhos – como o útero da mulher e a nascente artesiana de um poço, para ficarmos nas imagens dos versos lidos – compreendemos uma dimensão que atravessa o cerne da palavra poética. Nesse sentido, a potência metamórfica acima destacada também nos orienta ao encontro de outro fenomenólogo, sobre o qual nos concentramos mais a fundo para reverberar o encontro das águas na poesia de Sara, afinal: “A água é também um tipo de destino (...) um destino essencial que metamorfoseia a essência do ser.” (BACHELARD, 2018, p. 6).

Em uma de suas obras consagradas à imaginação da matéria⁴, através dos elementos básicos da natureza, Gaston Bachelard desenvolve uma série de aplicações e reflexões simbólicas sobre o psiquismo hidrante, na literatura e nas artes. *A Água e Os Sonhos* demarca um mergulho de fôlego às forças imaginantes de ordem hídrica, cujo objetivo é posto desde suas primeiras palavras: “es-

⁴ O mesmo filósofo classificou e aprofundou, sucessivamente, as imagens do fogo, do ar e da terra (elementos materiais que a filosofia, as ciências antigas e a alquimia, colocaram na base de todas as coisas), através das obras *A Psicanálise do Fogo* (1937), *O Ar e Os Sonhos* (1943) e *A Terra e Os Devaneios da Vontade / A Terra e Os Devaneios do Repouso* (1948).



cavar o fundo do ser; encontrar no ser, ao mesmo tempo, o primitivo e o eterno.” (BACHELARD, 2018, p. 1). Onde localizamos uma convergência direta para com o que motiva a poesia de Sara Síntique e, como bem vimos, sua capacidade de *escavar* as dimensões materiais da palavra e do ser.

Com o intuito de melhor evidenciar a pertinência das investigações aquáticas na obra de Sara, cabe salientar o exponencial avanço que a autora empreende na passagem do primeiro para o segundo livro, em seu repertório de imagens aquáticas. Na coletânea de 2015, como vimos exemplificado pelo poema transcrito daquela obra, já subsistia uma variedade de imagens que se valiam do psiquismo hidrante; uma observação do poema que selecionamos na publicação de 2019, por sua vez, permitiu a percepção de que as alusões ao imaginário das águas agora se ofertam exatamente em dobro. Na tabela a seguir, para facilitar tal identificação vernacular, dispomos um comparativo das palavras hídricas colhidas nos dois poemas (três no primeiro, seis no segundo), com um destaque aos dois verbos que fundem a matéria da palavra dentro de propriedades líquidas (o que retomaremos mais adiante), para finalmente coletar uma amostragem geral do quantitativo de termos oriundos das formas líquidas, e assim verificarmos a importância crescente destas materialidades para o fazer poético da escritora:

Corpo Nulo	Água ou Testamento Lírico...
Sangue / Choro / Útero	Rio / Artesiano / Cisterna / Nascente / Poço / Útero
Escorre (a palavra)	Infiltra (sua palavra)
Leite / Líquido / Vômito / Mar / Banho / Gota / Sereia	Onda / Alagada / Barragem / Chuva / Oásis / Sereia / Gota / Lágrima / Geleira / Mar / Inundação / Suor / Banho / Cachoeira / Sangue / Ácido / Nevoeiro / Vapor / Poça / Naufrágio / Oceano / Orla / Café / Sede / Colírio / Gole / Saliva / Dilúvio / Líquido / Bacia / Enxurrada / Riacho / Batismo / Unção / Pia / Garoa / Neblina / Chuvisco / Mijo / Vinho / Lama / Cuspe / Hídrico / Cântaro



A expressiva ampliação no leque de palavras e imagens líquidas (descontados os dois verbos, a tabela contabiliza dez palavras no primeiro livro e cinquenta no segundo) não deixa dúvida do direcionamento tomado pela poeta, no literal sentido de transbordar variações linguísticas e simbólicas de um psiquismo hidrante. Ainda cabe destacar que, pela restrição destas páginas, optamos por não incluir no quadro acima uma série de outras locuções que também se afinam ao contexto das águas, como o prolífico uso de verbos (a exemplo de fluir, afogar, submergir, lavar, molhar, beber, escoar etc.) e a acentuada recorrência a elementos que, apesar de não materialmente líquidos, só encontram sentido dentro deste campo semântico (a exemplo de navio, barco, ponte, peixe, pescador, garrafa etc.). A bem da verdade, nossa apresentação deste vocabulário, limita-se por ora a apenas indicar possibilidades analíticas vindouras, pois disso nos valem para melhor problematizar as relações imagéticas de sua fonte poética com as considerações de Bachelard.

Apesar de assumir intenções mais ambiciosas do que as restritas pelo viés psicanalítico – como fizera em sua abordagem ao fogo –, o filósofo não nega o caráter subjetivo e íntimo das substâncias aquáticas, reconhecendo que as águas guardam e sabem todos os segredos do inconsciente humano. O que ele identifica no incessante ‘mobilismo heraclitiano’ é um tipo de ‘sofrimento infinito’ que se irmana ao da consciência criante, mais diretamente ligada à criação poética, pois o sofrimento da escrita é também provado numa escala de infinitude. Dentre as inúmeras características postuladas a respeito da matéria da água, destacamos a seguir duas classificações específicas, pelos fundamentais ecos que ressoam na obra de Sara Síntique:

a) As águas são essencialmente femininas: num contraponto ao que norteará sua abordagem masculina da terra, a fenomenologia dos elementos naturais localiza a ‘matéria feminina’ inteiramente situada nas águas, que tornaram “a propriedade da substância feminina dissolvida (...) A água leva-nos. A água embala-nos. A água adormece-nos. A água devolve-nos a nossa mãe.” (BACHELARD, 2018, p. 134-36). Como vimos, Sara universaliza regiões e funções do corpo da mulher, materializando e associando a qualidade fertilizante das palavras a de um corpo materno que traz em si a potência de gerar vida. Em poesia, a palavra é um ente que,



além de nomear e evocar realidades, também se refrata e dilui em múltiplas gerações de sentido, não estanques e continuamente renováveis (mobilismo heraclitiano);

b) As águas são essencialmente narcísicas: justificadas as motivações fenomenológicas na tentativa de se desvendar a consciência criante, o mito narcísico vem se estabelecer como um dos principais para a inspiração na qualidade reflexiva/espelhante das águas, pois “o espelho da fonte é motivo para uma imaginação aberta. Diante da água, Narciso sente que sua beleza continua, que ela não está concluída.” (BACHELARD, 2018, p. 24). Tal caráter de abertura e de permanente incompletude dos sentidos, natural ao fazer poético, também ganha contornos maiores na obra de Sara Síntique, pois a postura narcísica de seus versos, no foco autorreflexivo de uma poesia que se problematiza criando, permite-nos constatar serem as águas destes dois livros grandes espelhos a emoldurarem possibilidades de linguagem para a poesia contemporânea e seus processos de produção.

De onde retornamos para os verbos *escorrer* e *infiltrar*, responsáveis, dentro dos poemas que aqui têm nos servido de exemplo, a uma conexão do psiquismo hidrante com a prática de uma poética autoconsciente que não deixa de refletir a matéria criativa escritural. No uso que estes verbos evocam de palavras tornadas águas, exacerbam-se as propriedades de palavras que também são espelhos, translúcidas superfícies agora aptas a nos conduzirem para uma reflexão da linguagem nula, o que identificamos ser a maior ambição poética desta jovem autora, e o que a conecta a uma moderna tradição estilística que lhe é tão cara e fundante.

O Anulamento da Linguagem

Os dois livros de Sara Síntique, para não abandonarmos a referência narcísica estabelecida, sob vários aspectos podem ser iluminados como um sendo o espelho do outro, ainda que sob um prisma deformante e autorregulador. Assim os definimos, inclusive, por conta do adensamento temático que constatamos no exemplo da coleta de termos hídricos. Afinal, se o segundo livro espelha o imaginário das águas numa proporção ao menos cinco vezes maior ao que o anterior apresentou, temos aí um reflexo



não transparente, pois capaz de efeitos ampliadores. Nesse sentido, cabe lembrarmos a contribuição legada por Umberto Eco em torno da função que os espelhos deformantes agregam ao prazer estético. Segundo suas teorias da especularidade artística, esse tipo de relação espelhada coloca a consciência em um estado de ‘férias pragmáticas’: “Há um ‘saber mais’ sobre o que sou ou poderia ser, uma aurora de exercício contrafactual, um início de semiose.” (ECO, 1989, p. 33).

Destacamos a qualidade especular dos livros de Sara com o objetivo de iluminar suas próprias palavras como em estado permanente de ‘aurora’, de renascimento constante e mergulhadas no claro propósito de ofertar uma linguagem em estado de autodescoberta. Não por acaso, *Corpo Nulo* e *Água ou Testamento Lírico...* subsistem enquanto publicações que se pretendem, numa condição ontológica, de ser uma o negativo imediato da outra. Além de as duas coletâneas serem numericamente formadas pela exata quantia de 33 poemas, cada uma, é reveladora a decisão de Sara ao abrir o primeiro livro, e fechar o segundo, com epígrafes de Hilda Hilst que exploram a autoconsciência da palavra poética, em seu estado de nudez e capacidade de inquietação – e que se registre vir a expressão *Testamento Lírico* do exato poema transcrito de Hilst. Como vemos, desde os títulos de seus livros, Sara problematiza um diálogo com antepassados literários, onde localizamos no adjetivo do primeiro (*Nulo*), uma chave para a interpretação de toda a sua poética.

A tabela a seguir coleta mais uma amostragem de fragmentos, nos poemas dos dois livros, onde a dinâmica da palavra e do silêncio é trazida ao primeiro plano:

Corpo Nulo	Água ou Testamento Lírico...
‘me quero silêncio’ (p. 17)	‘aquele medo de esquecer todas as palavras’ (p. 17)
‘tento nas palavras um sinal, uma prece’ (p. 26)	‘é uma palavra que fosse adubo gota semente e uma palavra que fosse terra dentro além uma palavra além não há.’ (p. 18)



'teu nome líquido na minha boca' (p. 30)	'qualquer palavra que sangrasse: destruisse.' (p. 19)
'não me digas nada sobre, nada, apenas um sempre um sim' (p. 40)	'palavra risco pois que me sabes tremeluzente abismo' (p. 23)
'ou as palavras nada, nada eu não alcanço' (p. 46)	'atreve-me. Inventa uma nova língua' (p. 25)

Por questão de espaço, restringimos apenas cinco alusões colhidas em cada livro de específicos momentos onde vemos as motivações de uma linguagem em processo de neutralização ser mais diretamente colocada. Da primeira obra, como já indicado pelo título, o caráter nulo de um corpo se revela em plena consonância aos ideais da escritura nutridos por sua autora. Palavras inalcançáveis, querência de silêncio, liquidez de nomes, verbos que nada dizem, mas apenas se ofertam em condição de perene tentativa, todos os excertos acima denotam uma ambição poética que também se confirma e adensa no livro seguinte. Como a segunda coluna demonstra, o *Testamento Lírico* de Sara transita e se equilibra na fronteira entre a geração do novo e a destruição do antigo, entre a memória e o esquecimento, entre a fertilidade e a sequeidão de palavras que, por sua identificação com as águas nascentes, orientam uma verdadeira revolução da língua, agora manifesta em estado de invenção. Não por acaso, este é um livro onde se elidem certezas mediante o uso mais acentuado de dualidades, paradoxos, ambiguidades e polissemias. A tessitura das palavras amplifica a ausência e o vazio buscados no primeiro livro de Sara, confirmando uma consciência potencial de linguagem que se anuncia por vir, inconclusa.

Muito certamente, a perspectiva crítica também abraçada pela poeta em sua vivência acadêmica⁵, com as teorias modernas da linguagem literária, foi basilar para o desenvolvimento e avanço de inquietações poéticas, na maneira como elas se evidenciam pela sucessão de seus dois livros. O contato com autores como

⁵ Sara defendeu sua dissertação de Mestrado em Letras pela UFC, em 2017, quando tivemos a oportunidade de contribuir em sua banca, sobre o trabalho *Amar: partir – corpo e encontro amoroso na obra de Marguerite Duras*, disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40177>



Maurice Blanchot e Roland Barthes, em sua formação científica e afetiva, revela-se hoje fundamental para uma leitura da própria Sara, que atualiza inúmeros anseios emergentes do século passado e ainda vivos no espírito contemporâneo das letras. Nesse sentido, elegemos *O Livro Por Vir* como um dos principais mapeamentos para a iluminação desta linguagem que se pretende nula, à espera de invenção: “(...) uma nulidade tão radical que, pela desmedida que ela representa, pelo perigo que ela beira e a tensão que provoca, exige, como para libertar-se, a formação de uma fala inicial com a qual serão afastadas as palavras que dizem alguma coisa.” (BLANCHOT, 2005, p. 51).

Em sua reconstrução de uma perspectiva literária que remonta ao estado inaugural de uma obra como a de Mallarmé, este livro empreende uma espécie de genealogia do verbo nulo, situando a linguagem como um ponto de largada para materializações do que inexistente sem o poético. O anulamento em questão, apesar de associado a um sentido de implosão e destruição semântica, tem o maior significado de possibilitar novos caminhos para a existência da palavra. Neutralidade e esvaziamento passam a simbolizar não mais uma aridez, mas uma abertura perene, um dissidente horizonte que localiza o futuro da linguagem no agora, no instante que se concretiza infinito: “A palavra poética pode suscitar as coisas e, traduzindo-as no espaço, torná-las manifestas por seu distanciamento e seu vazio (...) cabe à palavra trazer à luz, vazio que não se faz ver mas é presença luminosa, fissura pela qual se expande a invisibilidade.” (BLANCHOT, 2005, p. 82-83).

Nesse sentido, resgatamos o registro de um revelador pronunciamento de Sara Síntique⁶, a respeito de sua compreensão do *nulo*, seu diálogo com outras teorias e a perspectiva que possui da palavra poética e de sua função neutra:

Às vezes, quando as palavras me chegam, eu tenho um ímpeto de silêncio, eu demoro muito a pensar (...) Muita gente me questiona sobre a palavra *Nulo* que eu uso no primeiro verso do livro (pois o título

⁶ Em 21 de Outubro de 2020, Sara participou como convidada especial do 33º encontro do Clube de Leitura Criadora, que coordenamos como atividade de extensão na UFS, desde 2017. Na ocasião, foram apresentados e debatidos seus dois livros junto ao público, via modalidade remota, em diálogo com o romance de estreia de Clarice Lispector, *Perto do Coração Selvagem* (1943). A transcrição que fazemos de parte de sua fala contempla apenas as reflexões em torno de sua própria poesia, em restrição ao foco que aqui abordamos.



de um livro não deixa de ser o seu primeiro verso). Eu me remeto muito ao corpo sem órgãos, que também remete ao zero. Eu gosto de fazer essa alusão do corpo como palavra e da palavra como corpo (como Barthes coloca em *O Prazer do Texto*, sobre a palavra ser um corpo e não somente um corpo anatômico, da medicina, mas um corpo erótico). Nessa alusão, gosto de brincar com a polissemia. Eu penso muito no sentido do nulo em relação a algo que nega a norma, a conformidade de uma norma. Puxando isso para a palavra, nós (poetas) trabalhamos com um corpo que é extremamente desgastado o tempo todo, que usamos sempre para nos comunicarmos. A palavra, no cotidiano, está em seu mais puro desgaste. É diferente de um pintor que usa tintas, pois a tinta não é manuseada por todo mundo o tempo todo; diferente de uma argila, de uma pedra. Esse movimento é o de pensar uma palavra que não está à mercê do cotidiano, que não está à mercê de narrar alguma coisa dentro de um campo de lógica, de uma serventia; ela não contribui com a norma, com o sistema, mas ela provoca uma destruição da norma hegemônica [nesse sentido, o livro de Marguerite Duras, *Destruir, Disse Ela* é evocado pelo primeiro poema de *Água ou Testamento Lírico...*]. A palavra como corpo, um corpo que dança, como um corpo de teatro, também vem para quebrar a norma, o automatismo, o andar, o dormir e o acordar cotidianos, vem para se reinventar enquanto corpo. (...) Zerar o organismo e não a potência de cada órgão. Zerar a palavra que está à mercê e explorar o campo de poder que cada palavra tem, inclusive de destruir os pensamentos, as linguagens já constituídas. Um pensamento kafkiano me move muito: “Mais perigoso do que o canto das sereias, é seu silêncio”. A sereia oferece o que há de mais belo, que é seu canto, mas também uma destruição pela morte. Se você não escuta o canto, não tem o contato nem com a beleza nem com a morte. Você perde muito. É uma loucura não escutar esse canto.

A experiência do corpo de mulher está muito forte na minha escrita. Em alguns poemas eu tento buscar uma neutralidade, um corpo mais amplo, não delimitado enquanto gênero. Mas a poesia passa imbricada pelo meu corpo. Não tenho como não pensar e mencionar esse corpo que gesta, que cria, esse corpo



que é capaz de dissolver o seu filho e de dissolver-se na possibilidade de criação. Um corpo que menstrua, que sangra todo mês dizendo ‘eu estou pronto para criar’, é um aviso, e, ao mesmo tempo, um aviso de você não estar criando, gestando algo. Essa palavra me vem, essa que escorre, que ganha uma força de criação, mas não se sustenta, ela silencia antes de gestar por nove meses e parir-se. Ela silencia no sangue. [alusão ao verso que diz “eu me quero silêncio”] Eu sinto que existe no meu processo de escrita esse desejo de uma palavra que ecoa, que reverbera, mas ao mesmo tempo é opaca, ela não é transparente (como no conceito blanchotiano, da palavra com luminosidade de coisa). Eu não chego ao que ela quer dizer, ao desgaste cotidiano. Eu tento chegar ao seu princípio, como se a palavra tivesse acabado de ser talhada. O que é isso? O que é essa palavra? O que ela traz como imagem? E aí vem o desejo de inventar uma nova língua. Essa primeira língua, isso que eu ainda vou descobrir. Um bebê balbuciando suas primeiras palavras. Acho que o processo de criação literária está muito envolto nisso, nesse tato de descoberta primeira, e para isso, acho que tem sim que explodir com tudo, para poder brincar, para dançar com essa potência da palavra que a gente já desgasta tanto.

Penso, sim, nessa palavra que está abaixo das coisas, como a água que está abaixo das coisas. Eu queria muito essa imagem da escassez, da água que não se vê. Da água do corpo. A gente tem noção de que o nosso corpo é água quando a gente sua, chora, sangra, saliva, goza... Lembrando que a palavra é um corpo erótico e está toda inundada de água, mas, às vezes, essa água está quieta, está artesianana, no lençol freático, ela está dentro do corpo e não é visível. Eu acho que escrever é escavar essa palavra, essa força que não está dada, que às vezes só se revela pela angústia, quando um corpo chora, ou pela felicidade, ou pela emoção extrema do corpo, ou pelo movimento, pela dança, pelo gozo. Penso, sim, em não querer resolver nada com a poesia. A poesia não quer resolver nada. A linguagem cotidiana é a que quer resolver as coisas, que quer compreender tudo, colocar tudo dentro dos conformes e encaixotar. A poesia, não. Ela não quer resolver, não quer ser resolvida, não quer que ninguém a resolva. Sendo eu a escrever ou não,



já deixaram muitos ecos dessa não resolução. O que a gente faz enquanto poeta é continuar afirmando que a palavra, dentro do campo da poesia, ela não vai afirmar nada. Ela é nula. Ela zera e entra no infinito. Ela só pode ser dentro do infinito. Por isso gera tanta potência (SÍNTIQUE, 2020).

Como visto, o corpo de referências aludido pela poeta culmina numa compreensão blanchotiana da palavra. Consciente de ser mais um dos ecos já cravados na história da literatura, Sara prossegue um projeto de irresolução que remete a tempos imemoriais, como tão bem exemplificam as obras e homenagens feitas a escritoras como Hilda Hilst ou Marguerite Duras. Trata-se de um diálogo autoconsciente em que se salienta não as poetisas/falantes, mas a fala que delas provém: “quando a neutralidade fala, somente aquele que lhe impõe o silêncio prepara as condições de escuta; e, no entanto, o que há para ser ouvido é aquela fala neutra, aquilo que sempre já foi dito, que não pode cessar de dizer-se e não pode ser ouvido” (BLANCHOT, 2005, p. 307). Uma imposição do falar e do calar que remete ao aforismo kafkiano e ao primeiro poema de Sara em *Água ou Testamento Lírico...*, onde se problematiza uma sereia condenada ao canto, mas que ninguém ouve. Tal silenciamento é um malogro – para nos mantermos em um dos termos mais recorrentes ao imaginário de Blanchot, que também abre seu *Livro por Vir* com uma célebre seção sobre *O Canto das Sereias* –, porém, tal experiência de queda e desgaste da linguagem se potencializa como um maior impulso para sua renovação. As noções de silêncio e nulidade aqui contempladas, apresentam-se em sua vertente mais produtiva, no que despertam das forças criantes que outrora localizamos nas águas e no psiquismo hidrante.

Considerações Finais

É sobre um paradoxo que a transição de Blanchot a Barthes se sustenta. Em seu ensaio sobre *A Busca do Ponto Zero*, a respeito do seminal livro do colega (*O Grau Zero da Escrita*, original de 1953), ele localiza um grande projeto da literatura moderna, sobre o qual anexamos a trajetória poética de Sara Síntique: “‘Escrever sem escrita’, levar a literatura ao ponto de



ausência em que ela desaparece, em que não precisamos mais temer seus segredos que são mentiras (...) a neutralidade que todo escritor busca, deliberadamente ou sem o saber, e que conduz a silêncios” (BLANCHOT, 2005, p. 303). Assim, concluímos que a condição escritural barthesiana é abraçada pela poeta na exata perspectiva adâmica que ela anuncia, de sonhar palavras felizes, de multiplicar ideais, de tornar-se a Utopia da Linguagem (BARTHES, 1974). Perpetuando a busca por palavras que instaurem o silêncio e que calem os ensurdecadores ruídos de dias secos e inférteis, Sara irmana seu corpo-verbo junto a vozes contemporâneas e autorreflexivas, espelhando linguagens que são *adubo gota semente*. Que mais ouvidos sejam alcançados por este silêncio, para que se invente o novo.

Referências

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 3. ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BARTHES, R. **Novos ensaios críticos seguidos de o grau zero da escritura**. Trad. Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.

BLANCHOT, M. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Trad. Helena Domingos. Lisboa: DIFEL, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4. ed. Trad. José Artur Gianotti e Armando Moura d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SÍNTIQUE, S. **Água ou testamento lírico a dias escassos**. Fortaleza: Edições Ellenismos, 2019.

SÍNTIQUE, S. **Corpo nulo**. Fortaleza: Editora Substância, 2015.



POLÍTICAS DE LEITURA NA BAHIA: DESENCONTRO ENTRE PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE¹

READING POLICIES IN BAHIA: MISMATCH BETWEEN RESEARCH, TEACHING AND TEACHING TRAINING

Cláudia Martins Moreira²

RESUMO: O trabalho busca refletir criticamente sobre o desencontro entre pesquisa, ensino e formação de professores em direção ao desenvolvimento da autonomia leitora nos estudantes da Educação Básica do Estado da Bahia (VARGENS, 2017). Questiona-se sobre a tradição em torno da proposta de *incentivo à leitura*, concebendo-a como um equívoco de origem, que impede historicamente a discussão sobre o fomento à pesquisa e a propostas de intervenção escolar visando ao desenvolvimento explícito das habilidades de leitura nos estudantes, através da intermediação do professor. Além disso, a formação mesma de um leitor subjetivo e expressivo (ROUXEL, 2012) fica comprometida na medida em que não se desenvolve ou não se promove autonomia leitora através do ensino explícito das habilidades necessárias para a conquista dessa autonomia. Coloca-se também em questão a necessidade de uma política integrada para promoção da leitura na Bahia. O Estado, embora tenha dado passos significativos em termos curriculares (BAHIA, 2013), ainda deixa a lacuna de uma proposição que vise articular as pesquisas, o ensino e os projetos de formação de professores voltados para a leitura. Pretende-se trazer para a discussão o papel de todos os atores institucionais envolvidos na produção do conhecimento e seu papel para contribuir para a solução desse fracasso secular em ensino de leitura, o qual, como consequência, atinge todos os estudantes brasileiros em todas as idades e séries escolares, principalmente nos estados do Nordeste, como apontam estudos que serão aqui relatados (MEC, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de pesquisa em leitura. Políticas de leitura. Currículo em leitura. Formação docente.

ABSTRACT: This research seeks to debate critically about the mismatch between research, teaching and teacher training, towards the development of reading autonomy in Basic Education students of the State of Bahia (VARGENS, 2017). It is questioned about the tradition around the concept *reading incentive*, conceiving it as a misunderstanding of origin, which historically prevents

¹ Este texto foi recebido em 30 de março de 2021 e aceito para publicação em 30 de abril de 2021.

² Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Letras e Linguística. Membro do Grupo de Pesquisa Letramento, identidades e formação de professor/as; E-mail: cmmoreira@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3411-8720>.



discussion about the explicit development of reading skills at school, through the intermediation of the teacher. In addition, the very training of a subjective and expressive reader (ROUXEL, 2012), is compromised to the extent that reading autonomy is not developed or promoted through explicit teaching of the skills necessary to achieve this autonomy. The need for an integrated policy to promote reading in Bahia is also questioned. The State, although it has taken significant steps in curricular terms (BAHIA, 2013), still leaves the gap of a proposition that aims to articulate research, teaching and teacher training projects focused on reading. It is also questioned the lack of a policy in the state of Bahia, which aims to articulate research, teaching and teacher training projects aimed at teaching reading. It is intended to bring to the discussion the role of all institutional actors involved in the production of knowledge and their role in contributing to the solution of this secular failure in teaching reading, which, as a consequence, affects all Brazilian students at all ages and grades school-children, mainly in the Northeastern states, as indicated by studies that will be reported here (MEC, 2018).

KEYWORDS: Reading research policies. Reading policies. Curriculum in reading. Teacher training.

Introdução

O ensino sistemático da leitura é até hoje tratado de forma inadequada nos programas de formação de professores, não apenas na Bahia, mas no Brasil como um todo. Além disso, as pesquisas em leitura inicial foram muito pouco estimuladas ao longo da história, tanto nos projetos de pesquisa acadêmicos quanto pelas empresas de fomento nacionais. Não há clareza sobre quais critérios e diretrizes guiam as agências de fomento e as instituições de pesquisa nacionais quando, diante de um dado estarrecedor, como os péssimos índices de leitura no país, não se observa uma prioridade clara em investimentos em pesquisa (diversificadas, sob diferentes matizes e pontos e vista teóricos) sobre este tema, especialmente nas séries iniciais, onde a meu ver, reside a raiz do problema.

Qual o empenho do Estado e das instituições públicas de ensino e pesquisa para propor projetos efetivos de ensino da leitura na escola, visando minimizar o baixo nível de desempenho dos/as nossos/as estudantes, desempenhos esses ainda piores para os estados do Nordeste, conforme demonstram os últimos resultados do PISA?:



Leitura - Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura. As regiões Norte (392) e Nordeste (389) são piores que a média Brasil (MEC, 2018).

Embora não seja minha proposição responder a essa pergunta suscitada, deixo-a título de reflexão como um guia para as discussões que trarei neste trabalho. Com relação às séries iniciais, a questão é ainda mais emblemática. Segundo atestam os resultados da ANA 2016 (dados mais recentes), em testes aplicados com 2 milhões e 260 mil e 620 estudantes (a avaliação é censitária), com idades em torno dos 8 anos, “54,73% dos estudantes acima dos 8 anos – faixa etária de 90% dos avaliados – permanecem em níveis insuficientes de leitura. (MEC, 2018).

A escala de proficiência da ANA divide-se em quatro níveis. Para não me detalhar em excesso, explicarei apenas o que significa estar no nível 1, ou seja, insuficiente. Crianças classificadas no nível 1 correspondem àquelas que conseguem ler, no máximo, palavras isoladas, sem a confirmação de a terem compreendido. Em outras palavras, mais da metade das crianças que finalizam o ciclo básico de alfabetização no Brasil não consegue ler e entender nem pequenos textos como bilhetes, receitas, entre outros; gêneros esses que costumam ser trabalhados durante essa fase.

Uma das perguntas que fazemos é por que as orientações curriculares e de formação de professores têm dado tanta ênfase ao desenvolvimento do senso crítico na leitura quando o problema das nossas crianças é muito mais elementar? O fato é que nossas crianças não sabem processar e compreender o material escrito para além de uma combinação de poucas palavras. Ninguém interpreta sem compreender o que lê, e ninguém compreende o que lê se não sabe decodificar. E o que se tem oferecido aos/as professores/as para orientá-los/as a ensinar a decodificação com compreensão? O que se tem oferecido a respeito de como a escrita funciona para que eles/as trabalhem progressivamente as competências e habilidades de leitura da criança pequena?



Para tencionar o debate, trarei aqui uma breve discussão sobre um tripé necessário para fazer funcionar a educação, o qual tem ocorrido de forma desarticulada entre si e no interior de si mesmas. Trata-se das políticas de currículo, de pesquisa e de formação de professores/as na Bahia.

Políticas de ensino: um currículo para ensinar a ler

A discussão sobre currículo nas séries iniciais me obriga a remeter para um histórico para além da Bahia, visto que toda política para a educação fundamental no Brasil, em qualquer município, deve seguir as orientações nacionais, do Ministério da Educação.

A questão da definição de um currículo único já se encontra presente na própria Constituição da República Federativa do Brasil que, no seu artigo 210, estabelece: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de Dezembro de 1996, se reafirma a necessidade de haver uma base curricular comum e se destaca a necessidade de garantia de atenção às características regionais e locais de cada Estado e de cada município. Assim, para atender a Legislação nacional, em 1998, deu-se início a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – divididos por áreas de conhecimento, propondo-se, nos PCN de Língua Portuguesa (PCNLP), que “a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais” (p. 57-58).

Quando parto de uma prerrogativa como essa, que está posta desde a Constituição de 1988, e continua ecoando nas novas orientações da BNCC, qual seja, a proposta de uma orientação curricular única, não posso esquecer de mencionar que tal ponto de vista não é unânime entre os estudiosos da educação. Coloco em destaque o trabalho de Hypólito (2019), para quem a ideia de uma base comum atende a interesses de uma “agenda global a ser cumprida localmente” (p. 189), gerenciada por grupos hegemônicos que conseguem, desta forma, impor sua política, controlando os temas da educação nacional a partir da própria formação docente



Os aspectos geopolíticos abordados acima não podem ser desprezados. Todavia, interessa-me aqui uma atenção especificamente voltada para a política curricular para a leitura. Assim, importa dizer que, apenas em 2008, vinte anos depois da Constituição, o Programa Currículo em Movimento inicia uma proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, propondo-a como parte de um Plano Nacional de Educação – PNE. No mesmo ano, através da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Os PCN tornam-se documentos norteadores para se elaborar currículos e conteúdos mínimos orientados para o trabalho dos/as professores/as nas escolas. Dessa forma, no PCN de Língua Portuguesa - PCN LP, no que concerne ao tema do ensino da leitura, propõe:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. (2017, p. 45).

Embora seja uma proposição do PCN que a leitura seja objeto de aprendizagem, não reconheço que isso se traduza na escola. Nessa, a escola tem sido encarada tradicionalmente como competência que se adquire sem instrução explícita, através de orientações pedagógicas que atingem as habilidades de leitura de forma indireta; e esse é um problema central do ensino da leitura em todas as séries curriculares da educação básica. Visando orientar a didática da leitura na escola, nesse mesmo PCN, se propõe:



Atividades sequenciadas de leitura são situações didáticas adequadas para promover o **gosto de ler** e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de **gosto pessoal**, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. (2017, p. 46) [Grifos meus].

Está aí, legitimado pelos PCN, mais um dos equívocos centrais que, desde sempre, tem sido seguidos tal como uma cartilha pelos/as pesquisadores/as e professores/as: o foco central na promoção do gosto pela leitura.

A leitura é uma habilidade complexa e só passou a ser melhor conhecida nos últimos 20 anos (MCGUINESS, 2006), após o investimento de profissionais de diversas áreas como psicólogos, linguistas, neuropsicólogos, educadores, entre outros (SMITH, 1991; MORAIS, 1996; KINTSCH, 1994; MCGUINESS, 2006; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013; SCLiar-CABRAL, 2015; MOREIRA, 2009; 2019; ROUXEL, 2012; 2014), os quais vêm dando conta dos aspectos cognitivos, sociais, neurológicos, subjetivos e da interferência do sistema de escrita (MOREIRA, 2009; 2018b) sobre os padrões de processamento dos leitores, entre outros aspectos. Limitar o ensino da leitura ao desenvolvimento do gosto, do prazer, ou seja, ao aspecto motivacional, é ignorar toda a complexidade que envolve essa aprendizagem.

A ênfase ou até mesmo exclusividade sobre as palavras *gosto* e *prazer*, que se pode traduzir por *motivar* e *incentivar*, pode mesmo camuflar o desconhecimento sobre o que a leitura é e como ela é adquirida. E isso é algo que não pode passar despercebido na escola fundamental, sob pena de que se perca a oportunidade, no momento mais apropriado, de desenvolvimento de habilidades necessárias para a autonomia leitora, as quais, muitas vezes, não poderão mais ser adquiridas na fase madura do estudante.

Não estou aqui negando, sob nenhuma hipótese, a importância de que a leitura seja fonte de prazer, especialmente para as crianças da séries iniciais, para as quais os textos literários têm importância vital. O que quero demonstrar é que o gosto e o prazer podem ser resultado do percurso, da experiência, da autonomia



leitora (ROUXEL, 2012). O objetivo da escola deve ser ensinar a ler, ensinar a decodificar, a compreender e a interpretar. O gosto não deveria ser a meta a ser alcançada no ensino, primeiro por que gosto é reservado à subjetividade (REZENDE, OLIVEIRA, 2015); segundo porque, sendo de natureza altamente subjetiva, não podendo ser medida em termos avaliativos, continua reduzindo o ensino da leitura a um *laissez faire*.

Ensinam-se aos alunos as diferentes estratégias para ler e entender os diferentes gêneros, dá-se direções à criança para percorrer a experiência linguística de decifrar para entender, fazendo-a antes compreender como a nossa escrita funciona. Esse é o papel de mediação que cabe ao professor.

A partir da Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, seguida, em 2012, da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Bahia começa o trabalho voltado para as orientações do currículo da Educação Básica, elaborando as *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos* (BAHIA, 2013). Nesse documento, estabelece-se que a alfabetização e letramento seja eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Nessa direção, podemos dizer que, em termos de currículo para o ensino da leitura na Bahia, antes mesmo das definições da BNCC atual, as orientações curriculares já tinham avançado bastante desde o ano de 2013. E por que não se observa esse avanço na escola, como apontamos no Relatório de Pesquisa (MELO, 2019), com base no ensino da leitura em escolas fundamentais em Alagoinhas? Nesse relatório, está claro que ainda se realiza um ensino da língua com ênfase nas normas gramaticais, uma atenção centralizada no avanço da escrita e uma ausência de trabalho sistemático com a leitura. Será um problema de transposição didática, ou as orientações curriculares não chegaram ao conhecimento dos municípios baianos? Ou será mesmo porque os/as professores/as não têm nenhuma orientação, na sua formação continuada, sobre como se ensina a ler? O Relatório de IC atual, da mesma autora (MELO, 2020) – apresentado na última jornada de IC da UNEB – parece apontar para a última dessas explicações acima.



A despeito desses desencontros, entretanto, a Secretaria da Educação do Estado (SEC) publica a portaria 904/19, que homologa o parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE/CP, nº 196/2019, de 13 de agosto de 2019 – implementando o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCRB) e suas modalidades, que se propõe como diretriz única a ser implementada nas escolas públicas e privadas do Estado, a partir de 2020,

explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Trata-se de instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos pelos sistemas, nos âmbitos público e privado, do Estado da Bahia, devidamente aprovados pelos órgãos competentes, Conselhos Municipais e Estadual de Educação, reafirmando a obrigatoriedade de atendimento ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi elaborado em regime de colaboração, a fim de contemplar a todos os municípios do Estado, aliado ao processo de implementação da BNCC (BAHIA, 2019).

Políticas de pesquisa em leitura: diletantismo ou resposta à sociedade?

Não havendo entre nós uma cultura de investimentos privados em pesquisa, resta esperarmos que dois grupos estruturantes sejam centrais na definição de uma política de pesquisa para o estado: a FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, como principal financiadora das pesquisas estaduais; e as universidades estaduais principalmente – UNEB, UESC, UESB e UEFS – como aquelas que acolhem, junto com as universidades federais – UFBA, UFRB e UFSB, IFBA, UNIVASF, UFSB, UFOB e IFBaiano – o capital humano e estrutural responsável pela produção científica/intelectual do Estado. As instituições públicas são, em última análise, aquelas que produzem pesquisa no estado.

A FAPESB, por longos anos, tem tido uma importante atuação no sentido de financiar projetos de pesquisa nas universidades do estado da Bahia. Todavia, nos últimos anos, uma política de con-



tingenciamento desenvolvida pelo governo Rui Costa, tem reduzido significativamente o apoio às pesquisas nas áreas de educação. O destaque para o incentivo à pesquisa dos últimos anos tem se voltado para as novas tecnologias e, mais recentemente, às pesquisas em saúde e ciências naturais, voltadas para demandas mais urgentes do momento – como a questão ambiental e de saúde pública mais recente, motivados para o combate ao Coronavírus.

As universidades estaduais têm ou deveriam ter papel preponderante na definição de uma política de pesquisa, dentre elas destacando-se a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por ser a maior dentre todas essas instituições, bem como por estar presente em todos os territórios de identidade da Bahia. E por que há tão poucos trabalhos voltados para a aquisição da leitura no interior da UNEB? Esse fato ficou flagrante nos últimos encontros realizados por pesquisadores da Bahia que atuam em pesquisas com linguagem infantil. Refiro-me aos Workshops de Aquisição da Linguagem, realizados em diferentes territórios da Bahia, entre 2017 e 2019, pela equipe que está organizando o XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, equipe do qual faço parte como representante da UNEB. No painel de 2017, apresentei os dados a respeito das pesquisas sobre aquisição da leitura na UNEB, dados esses obtidos através dos Núcleos de Pesquisa setoriais – NUPE, demonstrando, à época, que apenas o nosso trabalho de pesquisa estava voltado para os aspectos cognitivos de aquisição da leitura na criança e também era o único, dentre os informados pelo NUPE, que apontava para a defesa de ensino explícito da leitura nas séries iniciais.

No que diz respeito a essa escassa produção científica sobre leitura infantil no interior das universidades públicas da Bahia, em especial nas universidades estaduais, é importante destacar dois aspectos que considero intervenientes dessa realidade. A primeira está ligada, mais uma vez, à política severa de contingenciamento do governo do estado, comandada sob mãos de ferro pelo atual governador do estado, Rui Costa. Desde que foi eleito em 2014, até hoje, esse governador vem atuando para desestimular à produção científica a partir de uma política austera, que se resume em: 1) imposição de restrições e dificuldades para a obtenção de mudanças de regime de trabalho; 2) travamento, por anos, de pedidos de promoção na carreira; 3) retirada do direito a licença



sabática (uma espécie de licença de seis meses, através da qual os professores universitários fazem parceria com outras instituições para realizar pesquisa ou extensão e dar um retorno à comunidade); 4) também vem dificultando afastamento remunerado aos/às docentes que desejam realizar pós-graduação e pesquisas interinstitucionais; 5) imposição de congelamento de salários por mais de sete anos consecutivos; 6) aprovação, de forma autoritária, de mudança nas regras de aposentadoria, regras essas que foram mais austeras do que a aposentadoria do regime geral. Dessa forma, não há qualquer estímulo financeiro nem logístico aos/às professores/as para eles/as produzirem intelectualmente e divulgarem sua produção científica, muito menos ainda para permanecer na instituição dando sua contribuição madura e consistente quando completa o tempo de aposentadoria.

O outro aspecto que tem sido preponderante refere-se à inexistência de uma política de pesquisas – ao menos explícita – no interior das instâncias internas da universidade. Estou me referindo ao fato de que não há nenhuma definição de prioridades e distribuições de pesquisas dentro dos Colegiados e Departamentos. Não há incentivos institucionais explícitos para que nossos/as estudantes de licenciatura façam pesquisas de IC e TCC aplicadas ao ensino da leitura e da escrita. As pesquisas deveriam ser definidas exclusivamente pelo desejo do professor/pesquisador ou deveriam atender às demandas tão requisitadas pelos/as estudantes e pela comunidade? Afinal de contas, nas licenciaturas, temos mesmo formado estudantes para atuarem na docência da Educação Básica? O que explica o fato de haver tão poucas pesquisas em leitura infantil e ensino da leitura quando os dados gritam pela necessidade de investirmos nossa energia produtiva em compreender e dar resposta para essa realidade grave que acomete nossas crianças, há muitos anos, na Bahia? Mesmo nos deparando, assustados, com a dificuldade extrema dos nossos estudantes universitários de compreender um simples parágrafo; mesmo essa gritante realidade, que se arrasta até a educação superior, não é suficiente para darmos prioridade a pesquisas que invistam em compreender a origem desse problema que é a competência leitora, entendendo que motivação, incentivo e gosto pela leitura já não dão mais conta de responder a essa demanda?



É preciso entender como a mente funciona quando lê e quando se aprende a ler. É preciso explicar, como profissionais das línguas que somos, as características do nosso sistema de escrita; e é preciso fazer esse conhecimento chegar aos/às professores/as e formadores/as de professores/as. É preciso que nossas pesquisas sejam pesquisas de resultados, sim, pois, ao fim e ao cabo, como servidores públicos que somos, é ao público que devemos devolver nossa produção intelectual.

Políticas de formação docente para o ensino da leitura

Se há uma área de difícil compreensão no interior da educação ela diz respeito às políticas de formação de professores/as. Para esse debate, é necessário diferenciar formação inicial e formação continuada. A formação inicial diz respeito aos anos de educação superior dedicados a formar professores/as e certificá-los/as para o exercício da profissão. Nesse sentido, como estou aqui me referindo às séries iniciais, deveria estar me referindo aos cursos de Pedagogia. Não é isso apenas. Pensar a formação inicial pela via exclusiva do ensino é deveras reducionista. A formação inicial, refere-se aos anos em que, no interior das instituições superiores, os/as estudantes dedicam-se a atividades de ensino, pesquisa, extensão, grupos de estudo e pesquisa voltados para sua formação. No interior dessa formação, quanto maior for o contato do/a estudante com uma perspectiva transdisciplinar da educação, melhor será sua formação inicial. Nesse sentido é que tenho investido em grupos de estudo e de pesquisa nos quais meus/minhas estudantes/orientandos/as, de diferentes cursos (Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia entre outros) estejam em constante diálogo. A formação inicial pode sedimentar um terreno fértil para tornar a formação continuada mais produtiva. Todavia, meu interesse neste momento, refere-se à formação continuada.

A formação continuada diz respeito aos eventos de atualização profissional nos quais os/as professores/as – já formados/as, diplomados/as e atuantes em alguma escola – dão continuidade a sua formação, tendo acesso a novas informações de diversas ordens. Essa formação tem a função central de atualizá-los/as quanto às novas questões teóricas e metodológicas que estariam na ordem do dia dentro da sua área de atuação.



Palco de tensões de toda sorte, a formação continuada não é algo do qual se possa explicar de maneira uniforme. Para esse palco, convergem personagens das mais diversas naturezas, com os mais diversos interesses e com os mais diferentes perfiz. Por isso, é importante ressaltar que também não pretendo discutir a natureza da formação de professores/as nos seus aspectos filosóficos, políticos, culturais ou, como está em evidência nos últimos anos, comerciais. O que me interessa aqui é discutir aqui de que maneira as mais diversas orientações, que são direcionadas aos professores das séries iniciais, contribuem para levar à cabo um ensino que tenha a leitura como centralidade no trabalho em sala de aula. Perguntando melhor: tem-se orientado os professores/as a ensinar a ler? As políticas de formação docente têm formado professores/as formadores/as de leitor?

Os primeiros movimentos no sentido de criar uma política educacional especificamente voltada para a formação de professores/as, em termos nacionais e amplos, ocorreram a partir das discussões sobre as teorias construtivistas no Brasil, em início da década de 90. Todavia, como aponta Coutinho:

Relevante é perceber que com a ênfase na formação continuada e uma total indefinição no lócus de formação inicial – Curso de Pedagogia, Normal Superior ou Curso Normal na década de 90 do século passado, posta as questões confusas que permearam via LDB 9.394/96, a formação dos professores para a Educação Infantil e Séries, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as políticas de formação para os professores alfabetizadores incluídos nesse espaço formativo, têm sido definidas com base na formação continuada e em serviço, acontecendo de forma aligeirada, com grandes fragilidades em termo de tempo de formação, gerando problemas para as apropriações dos conteúdos concernentes aos saberes e fazeres de professor, dada a complexidade que permeia esse objeto de conhecimento e ensino, a apropriação da leitura e da escrita (2012, p. 31).

Da década de 90 para cá, muitas políticas públicas de formação se foram alinhavando, no âmbito nacional, estadual e municipal, compreendendo-se que, nessa política já antes criticada por autores que vieram antes de mim, de definição de uma diretriz única de currículo e de formação docente.



Essas políticas são positivas no sentido de normatizar uma proposta pedagógica conjunta, todavia, o controle que se exerce sobre todos os municípios e secretarias de educação municipais, através de uma diretriz única que deve ser seguida por todos, tiram-nos muitas possibilidades de criação de uma política educacional local. Isso impede que coloquemos em destaque protagonistas locais, com interesses voltados para as culturas municipais e diversas, que caracterizam um país na dimensão continental que é o Brasil. Por isso é que as proposições mais singulares e regionais, que se consegue construir no interior dessas políticas de formação centralistas, não passam de atuações pontuais, nunca estruturantes.

Programas de Formação de Professores cujas diretrizes são definidas em Brasília, por um grupo de profissionais selecionados, na sua maioria massiva, no eixo Sul-Sudeste, deixam de contemplar aspectos locais, dentre eles os sociais, culturais e linguísticos, para falar daquilo que me toca. E é nessa direção que o ciclo contínuo de segregação do Norte e Nordeste do país se perpetua. Uma outra questão que se insurge é perguntarmos pelo lugar que exercem os/as professores/as universitários/as, pesquisadores/as, escritores/as, no interior dos programas de formação que ocorrem nas secretarias de educação dos municípios baianos?

Por que esses/as profissionais, os/as mais qualificados/as dentro dos municípios onde atuam, são invisibilizados/as, enquanto as prefeituras investem uma quantia significativa com contratação de consultorias, formadores/as *ad hoc* entre outros, nas suas jornadas pedagógicas, muitas dessas empresas, inclusive, de qualidade duvidosa, não comprovada ou ineficazes? Essa conjuntura é mera coincidência ou parte da estrutura do Estado? Por que os governos federal, estaduais e municipais não incluem, nas suas políticas de formação, o diálogo entre as instituições públicas superiores e as secretarias de educação municipais para que se possa criar uma cultura em que o ensino local alimente as pesquisas e as pesquisas retroalimentem o ensino local? E por que as secretarias de educação municipais têm demonstrado tão pouco interesse pela contribuição desses/as profissionais, pesquisadores/as das universidades, na formação dos/as professores/as do seu município?

A justificativa simplista de que os intelectuais da universidade se fecham em seus gabinetes não se sustenta. Há aí uma



responsabilidade de mão dupla. As explicações para esse distanciamento talvez estejam na mesma origem do desencontro entre políticas de Estado e políticas de governo (e no seu interior, interesses escusos e obscuros). Como não pretendo me prolongar por este terreno, apresento a voz de Borges (2017) para ilustrá-lo:

[...] todas essas reflexões reforçam o histórico clientelista e provinciano de nossas ações em educação, que, mesmo no contexto do regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, distorcem a ideia de descentralização e contamina [sic] os diversos acordos de cooperação técnica entre estes entes, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais no desenvolvimento da educação pública (p. 80).

Para contextualizar as questões de cunho educacionais, trago o caso de dois programas de formação de professores que têm atuado na Bahia, nos últimos anos, indagando sobre a maneira como as diretrizes desses programas tratam a questão da leitura.

O PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – é um programa nacional que envolve não apenas a política de formação continuada, mas também define diretrizes curriculares. Em relatório de IC, apresentado na última Jornada de Iniciação Científica da UNEB, sob minha coordenação, Conceição (2019) analisa o impacto do PNAIC na formação dos professores de Alagoinhas, tendo como foco a questão do ensino da leitura. Concluiu que as diretrizes desse programa não forneceram orientação para uma didática da leitura nas séries iniciais, contribuindo para manter o desempenho em leitura das crianças em baixos níveis nos testes de aptidão. Conforme a autora:

o programa sustentava uma crença naturalística da leitura ao insistir na ideia de exposição aos textos como caminho para adquirir boas habilidades de leitura; o que é considerado um equívoco pelas pesquisas desenvolvidas em Aquisição da Leitura nos últimos anos, pois o convívio com material para ler dissociado de métodos de ensino eficazes que concretamente possibilitem o desenvolvimento das estratégias, competências e habilidades leitoras não viabiliza bons resultados em leitura nas crianças da educação fundamental 1 (2019, p. 16).



Outra instituição que vem desenvolvendo programas de formação de professores, atuando ultimamente em dezenas de municípios baianos, inclusive em Salvador, é o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, conhecido mais comumente por Projeto Chapada. Não sabemos exatamente quantos são os municípios envolvidos nesse projeto, porque essa informação está confusa no seu site oficial, que se encontra também bastante desatualizado, não nos dando, portanto, dados fidedignos.

Surpreendeu-me que um projeto, de iniciativa privada, esteja atuando em dezenas de municípios baianos, com investimento público sendo feito nele, e que não traga transparência nas suas ações; que não existam informações públicas sobre sua composição, sua atuação e, sobretudo, seus resultados. Mais intrigante é nos darmos conta de que, com 23 anos que o ICEP vem atuando na formação docente em redes públicas municipais de toda a Bahia, o projeto de Iniciação Científica que foi desenvolvido por Conceição (2020), sob minha coordenação, seja o primeiro a investigar suas proposições e sua atuação na formação de professores do estado.

Considerações finais

Em sua mais recente participação no evento da Abralin virtual (2020), a professora Magda Soares – que dispensa apresentação – falava que parte significativa dos trabalhos brasileiros sobre alfabetização têm como motivação central denunciar a grave situação dos baixos níveis de letramento das crianças brasileiras. Naquela ocasião, a pesquisadora questionava sobre a utilidade de numerosas pesquisas que denunciam um problema social, enquanto são escassas as pesquisas que indicam soluções.

Apropriando-me desta narrativa da professora Magda – que na verdade revela também a minha narrativa – tenho procurado permanentemente apontar saídas, através dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos dentro da UNEB (MOREIRA, 2018a; 2019a; 2021), bem como apresentando publicações que visem dar conta do meu papel como pesquisadora (MOREIRA, 2018b; 2019b) e formadora de professores/as (2017) buscando atender ao meu papel social como educadora pública e formadora de educadores públicos.



Não vejo sentido no investimento público em pesquisas se elas não se traduzem em mudança de uma situação social e histórica que perdura há décadas. No caso específico de profissionais que atuam em Letras e Pedagogia, tenho insistido em trabalhos de pesquisa em IC (CONCEIÇÃO, 2020; MELO, 2020), em TCC, e em mestrado (VIDAL, 2018; MOREIRA, ALVES, 2018) que traduzam respostas possíveis, viáveis e aplicáveis para mudar a grave situação de baixo nível de leitura das crianças brasileiras.

Não é que não haja pesquisas sobre leitura no Brasil e na Bahia. Elas existem. Entretanto, na Bahia em especial, a falta de tradição em pesquisas cognitivas sobre leitura além dos poucos trabalhos de pesquisa/formação dirigidos especificamente para o professor como público leitor, deve ser uma das causas da dificuldade dos professores em definir uma didática para o ensino da leitura, especialmente nas séries iniciais. Outro problema diz respeito à formação de professores para o ensino da leitura. Na minha avaliação, é essa lacuna de uma política de formação articulada com a pesquisa universitária que possibilita a entrada – sem critério e sem justificativa plausível - de agências privadas de formação, a exemplo do ICEP. Esse instituto atua em mais de 30 municípios baianos, sem que saibamos quem são esses formadores, quais são suas referências teórico-práticas, qual a experiência em pesquisa desses formadores e qual seu conhecimento científico acerca dos diversos fatores que caracterizam a leitura. E mais do que isso: quais são os resultados efetivos, qualitativos e quantitativos, do trabalho feito por esse instituto sobre a qualidade do ensino na leitura para os municípios onde atua há mais de 20 anos?

Qual é, finalmente, o maior problema da educação no Brasil de hoje? Qual o fato educacional que enche matérias jornalísticas para além dos nichos de discussão acadêmica? O baixo nível de leitura do brasileiro em geral.

Esse problema vem desde a infância e acompanha o estudante ao longo da vida escolar. E o fato mais gritante, segundo a última pesquisa do PISA, é que não se trata de um problema específico da escola pública. A incapacidade de ler, decifrar e compreender textos acomete crianças e jovens, tanto das escolas públicas quanto das privadas. Indubitavelmente, não se trata de uma ineficiência ou de uma incompetência intelectual. Trata-se de que nossas escolas não ensinam a ler; ou, quando ensinam, constroem métodos que



não levam em consideração as características do nosso sistema de escrita alfabético ou desconhecem – por ignorância ou por desinteresse – a maneira como um cérebro funciona ao aprender a ler.

As pesquisas não revelam que as crianças não gostam de histórias, não gostam de livros, não sintam prazer em ouvir uma história bem lida e bem contada. Elas revelam que as crianças não têm desenvolvidas habilidades e competências leitoras. A quem se deve delegar, portanto, o ensino dessa competência? E como a/o professor/a irá ensinar a ler se não há no país, e na Bahia em especial, uma atenção prioritária ao ensino da leitura, nem na pesquisa, nem no ensino, nem nas formações?

Urge, portanto, que as instituições de formação de professores invistam em pesquisas e eventos que visem formar professores que saibam ensinar a ler. Para a Bahia, não parece ser um problema de currículo, visto que essa questão já evoluiu bastante, como apontei na seção anterior. Ao que me parece, o problema umbilical está centrado no baixo investimento institucional, pessoal e financeiro em pesquisas teóricas e aplicadas sobre a questão do ensino da leitura; numa nova perspectiva, e articulada com a formação de professores da Educação Básica.

Não adianta fazer das jornadas pedagógicas meros espaços para onde um pesquisador irá falar de teorias metafísicas, sobre sujeitos ideais. Não interessa à escola o hermetismo da linguagem acadêmica que faz os/as professores/as da universidade parecerem seres especiais. O diálogo dos/as pesquisadores/formadores/as deve passar por uma flexibilidade comunicativa tal que estreite as relações da academia com a comunidade. Essa formação precisa ser sólida, estruturante e permanente, construída de forma colaborativa entre formadores/as e professores/as.

Necessário também que os espaços de formação de professores/as – tanto na formação inicial como na continuada – estejam abertos aos estudos neuropsicológicos recentes, que tem explicado como a mente funciona quando se aprende ler e como os aspectos culturais e neurológicos juntos atuam nesse processo de aprendizagem (DEHAENE, 2018).

Só a partir daí, dessa mudança de cultura e de perspectiva, poderemos apontar caminhos no sentido de formar crianças leitoras autônomas, e possíveis adultos que compreendam textos e sejam capazes de ultrapassar sua linearidade, questionando as



próprias verdades intrínsecas ao texto, desconstruindo-os, desvelando suas intencionalidades e colocando-se de maneira crítica diante dos diversos gêneros discursivos. Não se é possível formar leitores críticos, desconstrutores de significados, enquanto o sujeito não possuir autonomia intelectual sequer para decifrar na linearidade dos significantes linguísticos.

Referências

ALVES, S. S. S. **Trabalho de Qualificação**: O letramento no currículo da educação infantil pública do município de Alagoinhas – Bahia. Alagoinhas: UNEB, 2021 (em andamento).

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos** - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. 177 p.

BORGES, Marcelo Silva. Políticas educacionais: reflexões entre o efetivo e o paliativo. **Educação para além do Século XXI**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CONCEIÇÃO, Joelma Santos da. **Documentos do PNAIC, PACTO e Projeto Chapada**: o impacto de políticas públicas no ensino da leitura em Alagoinhas. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, traduzido por Leonor Sciliar Cabral, título original: Les neurones de la lecture, 374 p, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 15, mar. 2020.

INSTITUTO CHAPADA. **ICEP**. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: RUDELL, R. B., RUDELL, M. R, SINGER, H. (Ed). **Theoretical models and process of Reading**. 4 ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p.951-995, 1994.



MCGUINESS, D. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MELO, Sirlai Gama de. **Planejamento, acompanhamento e avaliação no ensino da leitura no município de Alagoinhas**: papel dos instrumentos para a sistematização do ensino da leitura. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10, jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pisa 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018>. Acesso em: 10, jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Histórico**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10, jul, 2020.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MOREIRA, C. M. O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos. Tese. 292 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MOREIRA, C. M. **Projeto de Pesquisa**: Retratos da Pedagogia da Leitura na Educação Fundamental 1. Alagoinhas: UNEB, 2018.

MOREIRA, C. M. **Projeto de Pesquisa**: Retratos da Pedagogia da Leitura na Educação Fundamental 1. Alagoinhas: UNEB, 2019.

MOREIRA, C. M. **A sílaba na alfabetização de crianças e adultos**. Curitiba: Appris, 2018a.

MOREIRA, C. M. **Estratégias de Aquisição da Leitura**. Curitiba: Appris, 2019b.

MOREIRA, C. M. **Projeto de Pesquisa**: Ensino de Leitura na Educação Fundamental 1: a perspectiva do modelo multifatorial. Alagoinhas: UNEB, 2021.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. Um sujeito leitor para a literatura na Escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**. V. 16. n. 41. 2015.

ROUXEL, A. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4** – Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.



ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa, FCC, Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, p.272-283 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Ed. Lili, 2013.

SMITH, F. S. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SNOWLING; Margaret, HULME, C. (Orgs.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VARGENS, A. Uma trajetória na sílaba, nas letras, na leitura e na escrita: uma entrevista com Cláudia Martins. **Revista Inventário**. n.20, jul, 2017.

VIDAL, E. **Trabalho de Qualificação de Mestrado**: O uso do whatsapp e as possíveis contribuições para aprendizagem de língua portuguesa para pessoas surdas. Alagoinhas, 2021 (em andamento).



O FANTÁSTICO NO GÊNERO CONTO DE TERROR¹

THE FANTASTIC IN THE GENDER TALE OF TERROR

José Ricardo Carvalho²

RESUMO: O gênero de conto de terror possui regularidades enunciativas que podem ser compreendidas à luz da literatura fantástica. Para analisar contos de terror, reconhecemos a dinâmica do modo literário fantástico que explica os acontecimentos da trama sob a lógica do extraordinário ou do sobrenatural. Para Todorov (1980), o conto de terror tem o objetivo de promover o efeito de hesitação no leitor perante fatos apresentados na narrativa. Sendo assim, estudamos o modo de formulação dos contos de terror a fim de compreender os desafios que esse tipo de texto estabelece ao leitor do ponto de vista linguístico-discursivo, considerando as reflexões dos estudos literários.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero conto de terror. Literatura fantástica. Hesitação do leitor.

ABSTRACT: The horror tale genre has enunciative regularities that can be understood in the light of fantastic literature. To analyze tales of terror we recognize the dynamics of the fantastic that promotes the tension to explain and interpret the events of the plot under the logic of the extraordinary or the supernatural. For Todorov (1980), the tale of terror aims to promote the effect of hesitation in the reader in the face of facts presented by the author. Therefore, we studied the way of formulating tales of terror in order to understand the challenges that this type of text poses to the reader from the linguistic-discursive point of view, considering the reflections of literary studies.

KEYWORDS: Horror tale genre. Fantastic literature. Reader hesitation.

¹ Artigo recebido em 05 de fevereiro e aceito em 10 de abril de 2021.

² Doutor em Estudos Linguísticos pela UFF; Professor de Linguística e Produção Textual do DLE-V-UFS. Professor do mestrado PROFLETRAS-UFS. Líder do grupo de pesquisa GEADAS (Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens). Membro do GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). E-mail: ricardocarvalho.ufs@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6196-5824>.



Introdução

Os contos de terror são narrativas ficcionais que provocam a sensação do medo e estranhamento diante de experiências vividas por um personagem ou grupo de pessoas que tem a integridade física, espiritual ou psicológica ameaçada por forças sobrenaturais, delírio ou conflitos existenciais decorrente de culpa ou remorso. Essas narrativas, em muitas situações, possuem um fundo moral, visto que um personagem sofre a assombração ou comete a perseguição de outro, desrespeitando uma lei comunitária vinculada ao mundo espiritual ou social. Diferente dos contos de fadas nos quais personagens, ao final da narrativa, passam por uma metamorfose, do ponto de vista físico e social, obtendo certa promoção hierárquica; nos contos de terror observa-se o universo íntimo dos personagens invadido e desvelado, apontando para aspectos da degradação humana.

Geralmente, o autor de gênero de terror se vale de uma série de recursos discursivos para sensibilizar o leitor acerca do universo do personagem onde vive um infortúnio, permitindo ao leitor, no plano ficcional, a experiência do medo, do estranhamento e da ansiedade, a fim de oportunizar reflexões sobre a existência. O narrador dessas histórias, mas do que uma entidade ficcional que relata acontecimentos, faz avaliações e tenta persuadir o leitor a partir de um ponto de vista. Considerando os aspectos mencionados, a análise desses textos depende da observação de certas regularidades enunciativas que nos ajudam a entrar no universo discursivo dos contos de terror.

Diferente dos filmes de terror que narram por meio de imagens produzidas pelo diretor cinematográfico e a sua equipe em uma sequência textual multimodal; nos contos de terror escritos há uma exigência de mecanismos linguísticos e enunciativos promovidos pelo discurso do narrador e personagens. Destaca-se, nesse construto, o modo como o narrador organiza a projeção de enunciados ambíguos que são esclarecidos no decorrer da trama. Em muitos contos de terror, há um tom confessional, assumido por um narrador-personagem que promove um efeito de intimidade com o leitor.

Do ponto de vista estrutural, uma das propriedades do gênero conto de terror é a ocultação ou adiamento de uma informação para gerar suspense ou curiosidade diante do desfecho.



Para garantir o suspense, é necessário um trabalho de formulação textual cuidadoso do autor, e exigir, também, do leitor o acompanhamento de pistas linguísticas e projeções enunciativas inscritas no texto. Além dos aspectos apontados, torna-se necessária a compreensão da lógica do fantástico na construção de sentido do conto de terror. As reflexões apresentadas aqui demonstram a complexidade da leitura do conto de terror, pois esse gênero procura produzir efeitos de incerteza, de estranhamento e de assombro por meio de recursos enunciativos que confluem para a literatura fantástica.

Podemos dizer que a compreensão do conto de terror, do ponto de vista linguístico-discursivo, ainda corresponde a um desafio para os estudos literários e linguísticos, visto que a apreciação do conto de terror se apoia, geralmente, em categorias construídas sob o domínio dos estudos literários (recursos estilísticos, figuras retóricas, a escolha do foco narrativo, bem como a compreensão da obra por meio da contextualização e reconhecimento de fatos no domínio da história da literatura). Sob a perspectiva de estudos linguísticos, observamos, também, categorias que exploram segmentos estruturais dos contos (tipologia narrativa, sequências textuais, macroestrutura e superestrutura textual). Em muitos momentos, as categorias mencionadas são estudadas, sem considerar o intercâmbio entre os saberes das duas áreas de conhecimento: literatura e a linguística. Neste texto, buscamos uma abordagem enunciativa voltada para regularidades dos contos de terror, pautados nos estudos de Bakhtin (2003) e Todorov (1980).

Sobre a consolidação do gênero contos de terror

Sabemos que é impossível estabelecer um ponto de origem do conto de terror, todavia é razoável perceber o modo como elementos de terror se consolidam a partir das narrativas de assombração promovidas pela tradição oral em sociedades arcaicas. Nas histórias de assombração figuram personagens, situações e cenários amedrontadores. Desde obras como a *Teogonia* de Hesíodo e a *Odisseia* de Homero encontramos monstros, bruxas, seres sobrenaturais que perseguem seres humanos. Cada sociedade acaba por criar sua mitologia e suas histórias que envolvem o medo, a morte e a insegurança.



Sendo assim, em períodos remotos, os homens contavam histórias, misturando terror e fantasia para exorcizar seus medos e anseios diante das incertezas da vida. Essas histórias alimentaram o imaginário, permitindo que o homem expusesse seus anseios na forma de fantasia. Diremos que o conto de assombração de tradição oral corresponde ao embrião dos contos de terror, seguido, então, dos romances góticos.

Do ponto de vista histórico, os contos de terror ganham força em meados do século XIX com o florescimento da imprensa e a ampliação do número de pessoas alfabetizadas. Nesse período, observa-se um forte entusiasmo pela leitura impressa, visto que a democratização da escrita às classes populares permitiu a difusão de romances, jornais e outros gêneros literários. Os contos de terror surgem no interior de revistas com o objetivo de gerar entretenimento e ao mesmo tempo explorar temas que se contrapõem às ideias do racionalismo iluminista.

O relato fantástico é um discurso coletivo e disparatado que concentra tudo aquilo que não se pode dizer na literatura oficial, a exigência de uma ordem permanente. Os temas de monstros e de outros mundos traduzem não apenas o medo e o afastamento da autoridade, mas também a fascinação que exerce e a debilidade que suscita. Desse modo, o insólito expõe a debilidade do indivíduo autônomo. A duplicidade se revela no estatuto literário já que em uma sociedade laica, liberal e não hierarquizada diferentes tipos de texto têm valor semelhante. Medos e incertezas calculadas e o desconhecido se convertem em organização lúdica. A narrativa fantástica marca o limite da leitura individual e privada e sem função coletiva explícita, reafirmando a liberdade total do imaginário. Bessièrre (2001) adverte que ainda para que o fantástico seja subversivo, não se deve confundir a modernidade literária e a inovação estética como portadoras de uma mudança ideológica (LIMA, 2011, p. 17).

A literatura fantástica com representação do medo aparece de forma emblemática nos romances góticos, podendo se destacar obras como *O Castelo de Otranto* do inglês Horace Walpole (1764); *Frankestein*, da inglesa Mary Shelley (1816), *O médico e o monstro* do escocês Robert Louis Stevenson (1885);



Drácula (1897) do irlandês Bran Stock. Paralelo à produção de romances, encontramos narrativas mais curtas, publicadas em jornais e revistas denominadas de contos de terror. As histórias de terror vão ganhando aos poucos um caráter psicológico nas publicações impressas na medida em que são inseridas passagens do pensamento interior dos personagens por meio do discurso indireto livre. Destacam-se como precursores do gênero do conto de terror, Edgar Allan Poe (1809-1849), Howard Phillips Lovecraft (1890-1937), William Wymark Jacobs (1863-1943). Esses autores produziram contos que funcionam como matriz para a produção de novos textos da mesma espécie.

Apesar de uma gama de escritores apresentarem inúmeras possibilidades de realização do conto de terror, dizemos que o fundador desse gênero é o escritor norte-americano Edgar Allan Poe, pois além de publicar contos, assumiu o papel teorizador da construção do texto ficcional, refletindo sobre aspectos relacionados à produção de obras literárias de tal calibre que começava a ganhar projeção na década de 30 do século XIX.

As razões que levaram a Edgar Poe a assumir um papel tão importante no campo da literatura decorrem, então, de um conjunto de publicações (poemas, contos e textos de crítica literária) que promoveram rupturas com a forma de escrita de textos literários produzidos até então. Não podemos deixar de considerar na gênese de sua produção uma série de acontecimentos, em sua vida profissional, que permitiu a sedimentação de um estilo de linguagem que até os dias de hoje funciona como uma matriz para a escrita do gênero conto de terror.

Sabemos que a grande vocação de Poe foi o ofício de escritor de poesias e de contos, todavia para garantir a subsistência, o artista assumiu o papel de editor do jornal *Southern Literary Messenger* entre 1835-1837, disseminando muitas ideias vanguardas no âmbito da crítica literária. Já nos anos de 1837 a 1839, ocupa a função de editor assistente da revista literária *Burton's Gentleman's Magazine*, onde publica, contos, ensaios, resenhas literárias, textos de crítica literária, propondo reflexões teóricas que valorizavam o conto como atividade artística formulada no mesmo patamar do romance e da poesia.

Ainda no ano de 1839, Poe publica seus contos, em dois volumes, sob o título *Tales of the Grotesque and Arabesque* (Con-



tos do Grotesco e do Arabesco). Este foi traduzido em 1856 por Baudelaire(1821-1867) com o título de *Histórias Extraordinárias*, tornando-se um livro popular por toda a Europa. No ano de 1845, publicou no jornal *New York Evening Mirror* o seu grande poema que marcou *The Raven* (O Corvo). Enquanto crítico da prosa literária, Poe ressalta a importância da formulação artística do conto em detrimento ao romance e do poema. Para o escritor, o conto tem a propriedade de revolucionar a linguagem em prosa, permitindo a exibição do talento do artista de uma forma mais nítida.

Poe analisa uma coletânea de contos de um de seus contemporâneos, o escritor Nathaniel Hawthorne, da Nova Inglaterra, argumentando que a ficção curta seria o veículo mais apropriado para a expressão máxima dos talentos de um artista. Além disso, o autor propõe a teoria da unidade de efeito, que preconiza que uma narrativa deve ser lida de uma só assentada, do contrário “os interesses do mundo que intervêm durante as pausas da leitura modificam, desviam, anulam, em maior ou menos grau, as impressões do livro” (POE, 2004, p. 3). Ao defender esta tese, Poe se posiciona contra grande parte do fazer literário de sua época. De acordo com Robert Spiller, as opiniões sobre Poe na época romântica eram divergentes, mas preponderantemente negativas: “Tennyson o achava um gênio, e Emerson acreditava que ele era um homem da selva. Henry James pensava que o fascínio em relação à obra de Poe refletia um estado primitivo de consciência” (BELLIN, 2011, p. 43).

Poe (2001) ressalta, em sua teoria do conto, algumas características importantes para a produção de uma boa história: o domínio da brevidade, a intensidade e a unidade dramática com vista a um ‘efeito único’ gerador de uma sensação ‘singular’ como o estranhamento ou medo no conto de terror. Para o escritor, a escolha das palavras e a organização dos enunciados que estão no conto não se encontram de forma aleatória, visto que há um plano pré-estabelecido pelo autor da carpintaria textual. Dessa maneira o conto cumpre a função de criar expectativas e provocar surpresas ao leitor. Para isso, a narrativa necessita explorar a tensão entre o familiar e não familiar a quem o texto é dirigido, tanto do ponto de vista do conteúdo como da forma.



Contribuições de Todorov para a compreensão das fronteiras do fantástico

Todorov (2006) busca compreender as facetas do modo literário fantástico, analisando um conjunto de narrativas que exploravam elementos sobrenaturais e extraordinários. O conteúdo do fantástico resulta da representação ficcional do mundo natural e do universo sobrenatural, bem como da construção do mundo ficcional maravilhoso e estranho. Por esse caminho, é possível reconhecer dois pontos extremos do fantástico: estranho puro e o maravilhoso puro.

No estranho puro, defrontamos com atitudes bizarras consideradas grandes temas de tabu social como o sadismo, o masoquismo etc. Nesse tipo de fantástico, encontramos histórias de relacionamentos incestuosos entre irmãos ou mesmo personagens que cometem atrocidades por se encontrar em estado de alucinação. O fantástico do estranho puro pode ser explicado sob a lógica do mundo natural como um acontecimento extraordinário. São atitudes recriminadas pelas instituições sociais, mas possível de serem vividas por qualquer ser humano. O estranho puro pode ser compreendido como uma manifestação decorrente da explosão do inconsciente reprimida por uma lei institucional. Rezende (2006) faz o seguinte esclarecimento sobre a etimologia da palavra estranho *heimlich* a partir de estudos de Freud:

Em seu trabalho “O Estranho”, Freud (1996b) apresenta a grande variedade de significados que a palavra “heimlich” compreende até alcançar justamente seu significado oposto. “Heimlich” originalmente significa familiar, não *estranho*, amigável. De forma curiosa, “heimlich” é tão familiar e íntimo que acaba se tornando *oculto*. Pode-se dizer que, se alguém nutre um grande e impossível amor, este amor é “heimlich”, no sentido de familiar, íntimo, pessoal, mas também existe aí um sentimento *oculto*, pelo fato de este amor *secreto* não poder ser revelado. Da mesma forma, uma casa, sendo familiar, é “heimlich” e, no entanto, também é algo íntimo, *guardado* e escondido. Portanto, o familiar é *estranho* e o *estranho* é familiar, ou, como diz Freud, “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1996b, p. 238). Tudo o



que aparentemente uma pessoa conhece de si está em nível consciente, mas também existe o que não é conhecido e que, portanto, está no inconsciente. Tudo o que aparentemente uma pessoa conhece de si está em nível consciente, mas também existe o que não é conhecido e que, portanto, está no inconsciente (REZENDE, 2006, p. 34).

Freud (2006) retoma estudos apresentados no artigo *Sobre a psicologia do estranho*, escrito por Ernest Jentsch em 1906. Esse defendia que a origem do sentimento de estranheza deriva da incerteza intelectual. Todo contato com aquilo que não é familiar produziria a perda de orientação perante objetos ou eventos em um determinado ambiente. Para Freud a afirmação do autor é incompleta, visto que reduz o estranhamento a uma equação 'estranho' = 'não familiar'. Freud (2006) explora o tema do 'estranho', relacionando ao que é assustador e que provoca medo e horror. Todavia, para o pesquisador, o estranho é uma categoria do assustador e do espanto que de alguma forma é explorado no âmbito do conhecido e do familiar.

Freud observa que nem toda representação exploradora do novo e do desconhecido corresponde a uma atividade assustadora. Algo novo pode se tornar estranho quando se acrescenta algo de familiar, íntimo a ponto de tocar na fragilidade humana. O familiar está naquilo que se repete e invade o universo íntimo. Nesse sentido, a palavra familiar *heimlich* assume a compreensão ambivalente, coincidindo com seu oposto, *unheimlich*. Por meio dessas observações, podemos notar que a lógica do estranho promove instabilidade diante da realidade incompreendida.

Do outro lado extremo do fantástico, encontramos a lógica do maravilhoso puro, sedimentado na imaginação e na fantasia com a finalidade de promover o espaço de fuga e a construção do mundo sobrenatural. No conto de fadas, por exemplo, vigora o onírico sem questionamentos. Nesse mundo, é possível a existência de animais que falam, abóboras que se tornam carruagens e sapos que viram príncipes, bem como vozes que saem das paredes. Diante do universo maravilhoso, tudo é admissível, sem que se obedeça a uma lógica racional.

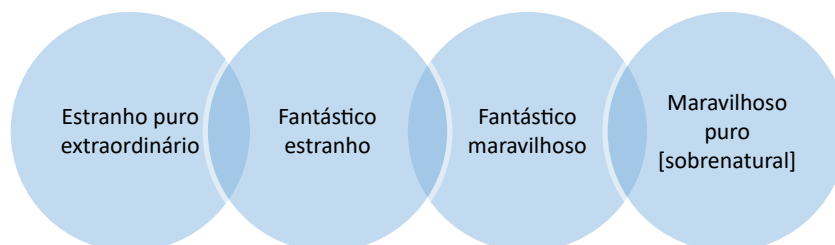
De acordo com Todorov (1980), o universo sobrenatural na literatura realiza três funções: pragmática, semântica e sintática.



A *função pragmática* tem como alvo a promoção da emoção e a manutenção do suspense no leitor em direção a um mundo imaginário. Já a *função semântica* no universo sobrenatural explora a autodesignação de um mundo que apresenta as suas leis próprias, possível de criação de cenário e personagens da imaginação. Diante desses aspectos é possível considerar a *função sintática* responsável pelo desenvolvimento estrutural da narrativa. Por meio desses aspectos, é possível considerar que a literatura pode explorar o sobrenatural, assumindo uma dimensão social capaz de romper com as leis racionais e institucionais, tocando em áreas inacessíveis da vida humana que não se explicam por uma exposição lógica evidenciada no mundo ordinário. (TODOROV, 1980, p. 171).

Ultrapassando o fantástico maravilhoso, encontramos as narrativas de ficção científica que apresentam formulações possíveis de existência no mundo futuro, todavia sua existência se encontra no plano das hipóteses sustentáveis com base no conhecimento científico. Com esses dois mundos discursivos do estranho (pautado no extraordinário) e do maravilhoso (pautado no sobrenatural), podemos chegar ao fantástico estranho e ao fantástico maravilhoso.

Quadro 1 : fronteiras do fantástico constitutivas do conto de terror segundo Todorov



Adaptação do quadro de Todorov, 1980, p. 156.

O fantástico, reconhecido no conto de terror, implica a construção de um mundo ficcional híbrido, dispondo sempre de um modo enunciativo que apresenta tensão entre dois mundos (extraordinário e sobrenatural), gerando, assim, uma sensação de dúvida no leitor sobre a possibilidade dos fatos narrados existirem no mundo ordinário, levando o leitor a desconfiar das coincidências das razões dos fenômenos misteriosos ocorridos e do comportamento do narrador que compartilha informações. Diante

dos fatos aqui descritos, advertimos que no conto de terror pode-se observar um leitor oscilante diante de episódios com aparência sobrenatural. É o caso do conto “O gato preto” de Poe no qual o protagonista, influenciado pela bebida, percebe a presença de uma silhueta no formato de gato em uma parede depois de matar um animal da espécie. Verifica-se, nesta narrativa, a existência de elementos promotores de hesitação entre acontecimentos que parecem sobrenaturais e extraordinários ao mesmo tempo.

O conto “gato preto” suscita outro aspecto utilizado na literatura fantástica que é a visão de dupla identidade de um personagem. Para projetar esse efeito, Poe escolhe em si a figura do gato que possui contorno místico, apontando para o universo mágico e sobrenatural do animal ressaltado por antigas civilizações e diferentes culturas. Sobre a figura do gato, descreve-se:

No dicionário dos símbolos (1990), o gato preto pode ser relacionado a diferentes significados, entre um ser sagrado e místico. No antigo Egito o gato era visto como um ser sagrado da deusa Bastet, que era representada com o corpo humano e a cabeça de um gato. Quando a deusa Bastet se enfurecia para defender seus filhos tornava-se uma leoa; quando calma, voltava a ser uma gata. Por isso, para os egípcios, o gato é símbolo da docilidade: em função da extrema maternidade da referida deusa. Já na cultura japonesa, na latina e em grande parte das culturas, inclusive na nossa, a visão de um gato é sinal de mau agouro (PEREIRA; GAMA-KHALIL, 2008, p.10).

É bastante relevante no enredo da história do fantástico puro a representação de personagens ambíguos que deixa o leitor em estado de hesitação. Podemos reconhecer nos contos de terror acontecimentos pouco comuns ao mundo ordinário, mas possíveis de existir, caracterizando, assim, uma dimensão fantástica.

Nesse contexto, Todorov chama atenção para a inviabilidade de configurar os contos do fantástico puro a uma leitura “poética” ou “alegórica”, haja vista o propósito comunicativo não ser o de explorar um sentido metafórico e um sentido literal para a leitura dessas narrativas. Os personagens e as ações não assumem uma forma alegórica para falar de uma realidade abstrata, mas representam situações psicológicas exploradoras dos limites da alma humana.



A construção enunciativa do modo literário fantástico

Nos contos fantásticos vigoram relatos imprecisos, insólitos e ambíguos que não configuram a intenção de fugir do sentido literal. Ao terminar uma leitura de conto inscrito nesse modo literário, o leitor se sente impactado e estupefato diante das tensões exploradas na trama. Do ponto de vista da evolução do fantástico na literatura, Correia (2011) faz o seguinte comentário:

a narrativa fantástica, ao invés de apresentar mundos novos, dissociados da realidade, faz uso da vida cotidiana, apresentando sua problemática através da abordagem do comportamento humano. (...) Inicialmente, no século XVIII, o insólito era produzido no nível semântico; entre os séculos XVIII e XIX, exigia a presença de um elemento sobrenatural, sendo que o medo era provocado a partir da figura de um monstro ou um fantasma, demonstrando que a angústia sempre habitava o ambiente externo; no século XIX, a dimensão psicológica das personagens passou a ser mais explorada e o sobrenatural foi substituído por imagens assustadoras advindas da loucura, de alucinações ou pesadelos, sendo que a angústia habitava o interior do próprio sujeito e, finalmente, no século XX, o fantástico infiltrou-se no nível sintático, criando incoerências entre elementos da vida comum, com a angústia frente ao surgimento do absurdo (CORREA, 2011, p. 66-67).

O insólito e o acontecimento estranho podem promover hesitação, levando o leitor a questionar as possibilidades de sua existência. Dessa forma, para o fio do discurso se projetar de forma tensa, o autor do conto de terror constrói um narrador que realiza descrições imprecisas, podendo caminhar em direção ao sonho, ao delírio e ao mistério para promover uma atmosfera de ação sobrenatural. A marca do fantástico encontra-se no obscuro, na incerteza, na fantasia, na imaginação e representações expressivas advindas do inconsciente dos personagens. Todos estes elementos nos levam à representação de fatos sobrenaturais que parecem ultrapassar a barreira do possível no plano do mundo ordinário, todavia no decorrer do conto de terror é possível reconhecer fatos e explicações no corpo de texto que descontroem a visão de um possível acontecimento sobre-humano. Souza (2011)



sintetiza a caracterização de Cesarini (2006) sobre os aspectos retóricos do fantástico responsáveis pela construção dos efeitos produzidos pelo conto de terror:

1) posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração; 2) a narração em primeira pessoa; 3) um forte interesse pela capacidade projetiva e criativa da linguagem; 4) envolvimento do leitor: surpresa, terror, humor; 5) passagem de limite e de fronteira; 6) o objeto mediador; 7) as elipses; 8) a teatralidade; 9) a figuratividade; 10) o detalhe. Cesarini (2006) ainda elenca sistemas temáticos recorrentes na literatura fantástica: 1) a noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo; 2) a vida dos mortos; 3) o indivíduo, sujeito forte da modernidade; 4) a loucura; 5) o duplo; 6) a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível; 7) o *Eros* e a frustração do amor romântico; 8) o nada (SOUZA, 2011, p. 8).

Os personagens e a atmosfera dos contos de terror são vitalizados por meio de elementos fantásticos. Percebe-se a presença de deformidades físicas ou psicológicas, acontecimentos extraordinários sobre os quais o leitor hesita sobre a possibilidade de sua existência ou se assusta diante dos sortilégios de uma vida humana. Dentro da categoria dos textos fantásticos, os contos de terror são narrativas ficcionais provocadoras da sensação do medo e do estranhamento diante de experiências de um personagem que tem a sua integridade física, espiritual ou psicológica em desequilíbrio. Essas narrativas, normalmente, têm um fundo moral, pois os protagonistas sofrem angústia ou perseguições em decorrência das ações cometidas no passado que romperam com alguma regra social.

No domínio do fantástico, o narrador se desdobra em ator, relator e testemunha que se indaga sobre os fatos ocorridos. O narrador-herói está implicado na encenação das ações do enredo, assume o discurso em primeira pessoa e coloca em jogo a paixão acima da razão ao relatar os fatos. Por outro lado, existe a figura do narrador que pode assumir o papel de testemunha lúcida, indagando-se sobre os fatos narrados e comentando com o leitor as suas impressões sobre o que se narra. No conto fantástico ocorre, assim, um desdobramento do foco narrativo que o difere



do modo narrativo de em um conto maravilhoso tradicional ou uma história que evoca o estranho puro para impressionar como demonstra Camarani.

No maravilhoso encontra-se o que Todorov denomina “a não-representação do narrador”, na qual se presume que os acontecimentos se contam por si mesmos: trata-se do modelo clássico do “Era uma vez...”. No caso do fantástico, opostamente, os narradores são preferencialmente representados. A partir de Todorov, Bellemin-Noël mostra que a “visão de dentro” e a “visão com” nunca são separadas de maneira nítida; quando em uma obra fantástica se encontram de um lado um relator, de outro um ator, os dois não são senão hipóstases de uma única e mesma figura, o narrador protagonista. O esquema de organização é o de uma narrativa desdobrada: há o “*je*”, a testemunha lúcida, que se interroga na incerteza, e há o “*moi*”, o herói que vive a aventura com paixão (até a morte ou a loucura, na maioria dos casos); o ponto de vista é eminentemente pessoal (CAMARANI, 2014, p. 76).

Camarani (2014) ainda afirma que a ficção científica, ao contrário do conto de fadas, possui um narrador que assume um ponto de vista impessoal. Tomando como ponto de partida as reflexões Todorov (1980) sobre a “representação do narrador”, no texto de ficção científica busca-se produzir o efeito de objetividade; instalando um narrador-testemunha que assume o papel de redator imaginário de um possível relatório científico. Nesse gênero, o redator apresenta domínio de conhecimentos enciclopédicos e realiza uma exposição na qual vigora o didatismo capaz de descrever de forma detalhada a exploração de um planeta, sutilezas de uma expedição marítima ou elementos envolvidos em uma experiência científica com base nos parâmetros do mundo ordinário.

Quanto ao tipo de narração do ponto de vista cronológico, Camarani (2014) explica que existem diferenças entre o conto fantástico e o conto maravilhoso. Neste último, existe uma voz narrativa em *off* que não estabelece uma ruptura entre os acontecimentos relatados em uma sucessão cronológica, fazendo fluir as sequências narrativas. A autora afirma, ainda, que há uma voz homogênea do ponto de vista e do modo como se distribui o tem-



po na linguagem tradicional do maravilhoso. Em oposição a este modo de narrar, observa-se no narrador do conto fantástico uma cisão que justapõe e promove a mistura de duas vozes ou mais. Percebe-se a presença de um narrador-testemunha que dialoga com o leitor e pode ceder a palavra ao herói-narrador por meio de artifícios formais como a exposição de uma confissão ou mesmo a descoberta de documentos pessoais. Todorov (1980) apresenta argumentos que explicam o movimento polifônico do conto fantástico que faz o leitor a hesitar diante das informações emitidas pelo narrador enquanto personagem envolvido na trama. Ele afirma que o leitor não tem total certeza quanto à interpretação dos fatos narrados por conta da forma de realização dos mecanismos linguísticos e a incongruência das afirmações enunciadas.

A ambiguidade do ponto de vista enunciativo é causada, em muitos momentos, por marcas linguísticas que envolvem o emprego dos tempos verbais no pretérito imperfeito, locuções introdutivas, bem como o uso de certos modalizadores de dúvida. Todorov (1980, p.53) exemplifica por meio da comparação de duas frases retirada do romance de Gerard Nerval intitulado “Aurélia” em que é apresentado um narrador nos limites da loucura. O sujeito da enunciação se divide, apresentando enunciados que parecem se contradizer, como “Chove lá fora” e “Talvez chova lá fora”. Os dois enunciados se referem ao mesmo fato; todavia o primeiro retrata uma certeza e o segundo uma incerteza. Esse fenômeno pode ser explicado por meio da observação das diferentes vozes que enunciam os fatos e acontecimentos de forma modalizada.

Neste contexto, o grau de precisão de um enunciado pode ser observado pelo uso dos verbos. Para Todorov, o pretérito imperfeito pode representar um sentido temporal vago quando se diz, por exemplo, “Eu amava Aurélia”, visto que não é possível afirmar com precisão a duração do ato descrito, isto é, não sabemos se o sujeito ainda ama ou deixou de amar, referindo-se a um passado totalmente acabado ou ainda por se concluir. Pelo fato de estar no passado, é mais provável que a ação tenha cessado, contudo o uso de pretérito imperfeito pode representar continuidade da ação até o momento atual da enunciação.

Todorov (1980) demonstra que nos contos fantásticos é bastante comum a utilização do verbo no imperfeito para promover imprecisões, além do uso de verbos ou locuções verbais que



figuram a percepção de maneira vaga (*acreditar, ter a impressão, confiar por um momento, sentir-se levado, assemelhar-se, parecer*). Os verbos que o narrador deixa em seu discurso podem suspender informações que, em um momento posterior, serão reveladas. Para Todorov, se as locuções declarantes de incerteza estivessem ausentes, o leitor mergulharia no mundo do maravilhoso, visto que os dados se remeteriam para uma esfera para além do mundo ordinário, sem referência à realidade cotidiana. Por meio do uso do pretérito imperfeito, é possível introduzir um distanciamento entre os personagens e o narrador, marcando o posicionamento deste último do ponto de vista enunciativo.

Considerações sobre procedimentos interacionais na sala de aula

Para realizar propostas de leitura com gênero conto de terror não contamos apenas como os elementos inscritos no texto, mas com uma série de elementos contextuais que direcionam a produção de sentido do texto. Desta forma, é importante levar em conta os parâmetros contextuais que promovem a interação verbal e a atualização dos sentidos da leitura no plano interdiscursivo.

Além dos aspectos apontados, destacamos a compreensão do processo que ocorre na produção de um conto de terror sob a lógica do fantástico para poder perceber os seus efeitos de sentido. Segundo Furtado (1980), o processo de produção de sentidos, que envolve sujeitos enunciativos na literatura fantástica, depende das seguintes atividades:

1. Instaurar um narratário (preferencialmente intradieético), ao qual cabe, em princípio, uma dupla função: por um lado, sentir e refletir a leitura incerta da manifestação meta-empírica, construindo e condensando a necessária hesitação; por outro, transmitir ao receptor real do enunciado idêntica perplexidade perante o conteúdo da intriga, ou seja, contaminar o leitor com sua hesitação;
2. Apresentar personagens que assumam para si a identificação acima referida e que a suscitem por parte do leitor, representando, simultaneamente, através de si, a percepção ambígua das ocorrências com as quais são confrontadas e a conseqüente indefinição perante o sobrenatural, o



insólito; 3. Organizar as funções das personagens de acordo com uma estrutura actancial que reflita e confirme as características essenciais ao gênero já apresentadas; 4. Utilizar narradores intradieгéticos – auto ou homo –, cujo duplo estatuto face à intriga resulte em uma maior autoridade perante o receptor real da enunciação, o leitor, e na capacidade de o compelir a uma mais estreita aquiescência em relação aquilo que é narrado, independentemente de seu aporte natural, estranho, insólito ou não; 5. Evocar um espaço híbrido, indefinido, que, aparentando sobretudo representar o mundo real, referencial e exterior à narrativa, o universo do leitor, contenha indícios da própria subversão deste e a deixe insinuar-se aos poucos (FURTADO, 1980, p. 133-134).

As reflexões que apresentamos até aqui demonstram a complexidade da leitura e a produção de contos de terror, quando o autor produz efeitos da incerteza, do estranhamento e de medo por meio de recursos enunciativos vinculados ao modo literário fantástico. É por meio da observação da tensão entre o extraordinário e do sobrenatural, da tensão entre as vozes que narram, do uso de modalizadores que provocam incertezas para que o leitor vivencie o processo de fruição. Destacamos a importância de atividades metanarrativas que analisam as formulações responsáveis pela construção do universo psicológico do narrador, exprimindo sensações que delineiam a dinâmica enunciativa com base em um interlocutor implícito (narratário). Os dados dessa pesquisa correspondem a um pontapé inicial para a elaboração de propostas de leitura, apresentando elementos importantes que precisam ser levados em conta para a formação de leitor do gênero conto de terror.

Referências

BAKHTIN, M. M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLIN, G. P. Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção. Universidade Federal do Paraná. **Anuário de Literatura**, v. 16, n. 2, p. 41-53, 2011.



CAMARANI, A. L. S. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo, Cultura Acadêmica (Coleção Letras, 9), 2014.

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

CORRÊA, L. C. O fantástico e o estranho em O coração denunciador, de Edgar Allan Poe. **Revista Pandora**, v. 6, p. 65-78, 2011.

FURTADO, F. **A Construção do Fantástico na Narrativa**. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

FREUD, S. O estranho. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Trad. Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

PEREIRA, A. B.; GAMA-KHALIL, M. M. O espaço e o fantástico na obra de Edgar Allan Poe. **Revista Horizonte Científico**, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4025/3001>. Acesso em 4 de jun. 2017.

REZENDE, M. L. F. **Edgar Allan Poe, o estranho que escreveu sua vida em contos de terror**. 2006. Monografia (Conclusão em Letras). Centro Universitário de Itajubá. Itajubá, 2006.

SOUZA, V. M. C. de. **O fantástico em Machado de Assis: “Entre santos”**. Revista Pandora Brasil. Edição especial n. 6, maio 2011.

TODOROV, T. **Introdução à narrativa fantástica**. Trad. CASTELLO, Maria Clara Correa. São Paulo: Perspectiva, ano 1980.

