

II CONGRESSO DE LITERATURA, SOCIEDADE, CULTURA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos contra-hegemônicos

E-book



Organização:

Yvonélio Nery Ferreira
Cristina Helou Gomide

***E-book* do II Congresso de Literatura, Sociedade, Cultura
e Direitos Humanos**

Diálogos contra-hegemônicos

Universidade Federal de Goiás – UFG

Organização:

Yvonélio Nery Ferreira
Cristina Helou Gomide

Realização:

GAIA

Grupo de Pesquisa em Literatura, Sociedade, Cultura e Direitos
Humanos

Apoio:

Universidade Federal de Goiás – UFG
Faculdade de Educação – FE/UFG
Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística –
PPGLL/FL/UFG

Goiânia – GO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso de Literatura, Sociedade, Cultura e
Direitos Humanos (2. : 2024 : On-line)
II Congresso de Literatura, Sociedade, Cultura
e Direitos Humanos [livro eletrônico] : diálogos
contra-hegemônicos / organização Yvonélio Nery
Ferreira, Cristina Helou Gomide. -- 1. ed. --
Goiânia, GO : Casa da Música, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-999539-4-1

1. Cultura e sociedade 2. Direitos humanos
3. Literatura - Crítica e interpretação
I. Ferreira, Yvonélio Nery. II. Gomide, Cristina
Helou. III. Título.

24-224749

CDD-801.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura e sociedade 801.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO:

1. **A BUSCA DA IDENTIDADE DA MULHER AFRO-AMERICANA NOS CONTOS “MY MAN BOVANNE” E “THE LESSON” (1972) DE TONI CADE BAMBARA** 07
Darlane da Silva Sousa
Márton Tamás Gémes
2. **A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA LITERATURA CLÁSSICA E NA MODERNIDADE: UMA TRAJETÓRIA DE REEXISTÊNCIA** 35
Eliane Batista
3. **LITERATURA E CINEMA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE *A REVOLUÇÃO DOS BICHOS* DE GEORGE ORWELL E O FILME HOMÔNIMO DIRIGIDO POR JOHN STEPHERNSON** 67
Pedro Ferreira Correia
Danns Pereira Barbosa
4. **A MEMÓRIA EM SILVIANO SANTIAGO: UMA LEITURA *OUTRA* DE UM *MENINO SEM PASSADO*** 81
Lara Nycole Ojeda de Souza
5. **REPRESENTATIVIDADE E LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM ACERVO SELECIONADO NA INCLUSÃO SOCIAL E CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA** 96
Jordany da Luz Cunha
6. **INDÍGENAS NA LITERATURA BRASILEIRA, UMA ANÁLISE DA OBRA URAGUAI DE BASILIO DA GAMA: PERSEGUIÇÃO, ESTEREÓTIPOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NACIONAL** 113
Lucas Silva Morais
Liliane Batista Barros

7. **A SUBVERSÃO LITERÁRIA NO JAPÃO: UMA ANÁLISE DE *CLAUDINE* (1978), DE RIYOKO IKEDA** 128
Gustavo Moreira Rocha
8. **DE VOZ EM VOZ, FAZEMOS UMA CANÇÃO: A VOZ POÉTICA DE LARA DE LEMOS EM ‘INVENTÁRIO DO MEDO’ COMO RESSONÂNCIA DAS VOZES DE MULHERES VÍTIMAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA** 149
Ana Paula Correia Mari
9. ***TANATOGRAFIA DA MÃE*, DE ISADORA FÓES KRIEGER: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES** 172
Lorena Yasmim Rogaleski
Sandro Adriano da Silva
10. ***INSTAGRAM*, O NOVO RETRATO DE DORIAN GRAY: ANÁLISE DA INFLUÊNCIA NOCIVA DO DISCURSO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA RETRATAÇÃO MASCULINA** 191
Angela Mendonça de Deus
Viviane Faria Lopes
11. **LEITURA *DRUMMONDIANA* NO ENSINO MÉDIO-EJA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DE POESIA** 220
Cleusa Alves de Sousa Vasconcelos
Célia Sebastiana Silva
12. **A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA** 244
Risonete Gomes Amorim
13. **A ESTÉTICA FENOMENOLÓGICA DE MIKEL DUFRENNE: UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR A EDUCAÇÃO?** 257
Guilherme Batista Vieira Manso
Liliane Barros de Almeida

14. **POSSIBILIDADES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A ÉTICA A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS DE JEAN-PAUL SARTRE** 277
Lorrane de Jesus Aquino Ferreira
Liliane Barros de Almeida
15. **DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA EM ESTUDOS RELACIONADOS À LITERATURA EM PERIÓDICO CIENTÍFICO** 291
Robert Mitchel José Gonçalves
Keila Matida de Melo
16. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: APONTAMENTOS E REFLEXÕES** 313
Luiz Fernando Pires Nicolau
Carla Conti de Freitas

A BUSCA DA IDENTIDADE DA MULHER AFRO-AMERICANA NOS CONTOS “MY MAN BOVANNÉ” E “THE LESSON” (1972) DE TONI CADE BAMBARA

Dariane da Silva Sousa¹

Márton Tamás Gémes²

Resumo: O presente artigo discute nos contos “*My Man Bovanne*” e “*The Lesson*” da autora Toni Cade Bambara (1972) a busca da mulher afro-americana na sociedade. O debate se fundamenta a partir das concepções de Bonnici (2009), Ribeiro (2017), Fonseca (2014) e outros autores que contribuem para compreendermos a construção social dos povos silenciados, o lugar social da mulher negra e sua construção como sujeito. Primeiro, se faz necessário entender como a sociedade molda a mulher negra para questionar espaços que a marginalizam. Nesse sentido, a luta feminina afro-americana é uma luta pela voz, que ao longo de sua trajetória, sempre foi silenciada e subalternizada. Com a ascensão do feminismo negro, autoras relatam experiências que a colocam em posições como “outro do outro”, além de, relatarem a luta pelo seu espaço na sociedade como sujeito. Nas produções literárias, as manifestações femininas denunciam espaços que invisibilizam a mulher negra. Autoras como Bambara usam de suas produções literárias para dar protagonismo à mulher afro-americana e buscam desconstruir estereótipos atribuídos ao feminino. Dentro dessa concepção, os contos os contos “*My Man Bovanne*” e “*The Lesson*” (1972) tentativas de colocar a mulher negra em posições marginalizadas (pela sociedade e outros personagens), assim como, a busca da identidade da mulher afro-americana que a posiciona como sujeito consciente frente a imagens que tentam configurar como “outro”.

Palavras-chave: Literatura; identidade da mulher negra; Bambara; feminismo.

¹ Graduanda em Letras - Habilitação em Língua Inglesa na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

² Doutor em Letras/Lusitanistik pela Universität zu Köln / Alemanha. Professor de Literatura em Língua Inglesa na UVA.

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da monografia de conclusão de curso, o qual questiona e discute a construção da identidade da mulher afro-americana. Para a devida discussão em tais questões buscamos suporte na teoria pós-colonial de Thomas Bonnici (2009), que aborda pontos relevantes sobre a literatura pós-colonial e a condição feminina na sociedade. Também buscamos suporte no livro “O que é lugar de fala?” da autora Djamila Ribeiro (2019), que trata a condição da mulher negra que é caracterizada como “*outro do outro*”.

Outras vozes importantes para a nossa discussão são: Toni Cade Bambara (1970) e Angela Davis (1982), que dialogam e experienciam a vivência da mulher negra na sociedade, além de outros autores(as) que tratam de tais vertentes atribuindo significativamente para o desenvolvimento e entendimento do feminismo e da literatura pós-colonial. Nesse sentido, ao analisar a condição histórica feminina, podemos notar que a mulher negra foi demasiadamente excluída da sociedade por não ser nem branca e nem homem (RIBEIRO, 2017, p. 24).

A mulher negra vai ser relegada a partir da perspectiva hegemônica branca, como também, da perspectiva masculina negra, ao papel de objeto servil, reprodutivo e sexual, atribuindo, assim, funções pré-determinadas e marginalizadas. Com a ascensão do feminismo negro, na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, autoras afro-americanas questionam a realidade da mulher negra e através de suas produções literárias tentam desconstruir e a imagem estereotipada do feminino, construindo uma nova

identidade — não mais como objeto — mas como mulheres com desejos, anseios, tribulações tanto sociais quanto familiares e amorosas.

Nesse sentido, a análise dos contos “My Man Bovanne” e “The Lesson” da autora Bambara (1972) tem como objetivo discutir a luta da mulher afro-americana em meio a cenários de tantas manifestações sociais, onde sujeitos que foram silenciados e subalternizados buscam por espaço. A partir daí, a literatura se constitui como uma representação, um registro dessa luta; também como uma proposta transformadora da busca da voz feminina negra. A autora dá protagonismo à mulher afro-americana dentro da sociedade. Essa mulher, por muitas vezes, é refém da sua comunidade, da família e dos amigos. Cada narrativa apresenta sua particularidade destacando uma narradora jovem ou adulta que desempenha papel essencial para o desenvolvimento do conto e da problematização do que é ser mulher negra.

A luta da mulher negra

Ao recontarmos a luta pela abolição podemos notar que é aparentemente uma luta majoritariamente masculina, apesar de ter escassas participações femininas, ainda assim, é uma luta exclusivamente masculina. Da mesma forma, nas literaturas pós-colonialista e em movimentos como *Harlem Renaissance* e *Black Movement*³ também há um predomínio maior do homem negro. Tais movimentos pautavam na assunção dos vínculos que

³ Renascimento do Harlem e Movimento Negro. (Todas as traduções, exceto as não declaradas, são de minha autoria).

ligavam os afro-americanos ao continente africano e pela rejeição aos valores defendidos pela *White Middle-class*⁴ norte-americana (FONSECA, 2014, p. 01).

Ao longo de manifestações sociais, culturais e políticas, os afro-americanos buscavam desconstruir a imagem negativa do negro e afirmar a sua identidade como cidadão. Tais lutas vão refletir nas obras de muitos escritores e escritoras negras a fim de dar voz a quem foi duramente oprimido. Em um breve panorama na luta feminista, com a ascensão de movimentos femininos, nos Estados Unidos, a responsabilidade da mulher estadunidense de classe média branca ainda era voltada ao lar, criação dos filhos e subordinação aos maridos (PERDONO, 2012, p. 65). A primeira onda do movimento feminista estadunidense tem características sociais, políticas e econômicas, ou seja, a luta da mulher estadunidense era contra a opressão da mulher como classe (LINDSEY, 1970, p. 103) que iria contra a ideia tradicional ocidental de que as esposas deveriam ser mães, donas de casa e submissas (PERDONO, 2021, p. 69).

A segunda onda (1960-1990) é marcada pela consciência da mulher como minoria, tonalidade racial, direitos reprodutivos e ligados à sexualidade (*civil rights*). Há uma colaboração das mulheres negras ao movimento feminista *Equal Rights Association*⁵ (PERDONO, 2021, p. 71). As representantes dessa convenção dos direitos das mulheres decidiram incorporar a luta dos negros, mesmo sem entendê-la, pois tinham a

⁴ Classe média branca.

⁵ Associação de Direitos Iguais

concepção de que poderia ser uma união benéfica (DAVIS, 1982, p. 62). A ausência de compreensão das feministas brancas sobre a luta das mulheres negras culminou na apresentação de outros objetivos: a igualdade entre os homens/brancos, o que resultou no enfraquecimento do feminismo negro (CANDIANI, 2016, p. 02).

O movimento feminista negro ganha forças nos anos de 1980, aliando militância e academia (CANDIANI, 2016, p.02). A experiência social da mulher negra vai ser contada por grandes escritoras, como: Toni Morrison, Angela Davis, Bell Hooks, Toni Cade Bambara e outras autoras que evidenciam a condição da mulher negra e denunciam o racismo, o sexismo e outras pautas. Em *“Ain’t I a Woman”*⁶, a autora Bell Hooks expõe a condição que se esperava da mulher negra; *“Black women were told that they should take care of household needs and breed warriors for the revolution”*⁷ (HOOKS, 1981, p. 19), desta forma, a mulher negra ocuparia um lugar de servidão. Bambara (1970) além de apontar como as produções artísticas continuam a reforçar a superioridade masculina e inferioridade feminina:

For much of the work I run across is either written by white males steeped in the misogynistic and capitalistic tradition, which means that the material is always slanted to reinforce the myth of male superiority, female inferiority, and separation and antagonism between the sexes; (BAMBARA, 1970, p. 125)⁸

⁶ “E eu não sou mulher?”

⁷“Foi dito para as mulheres negras que elas deveriam cuidar das necessidades domésticas e criar guerreiros para a revolução. (HOOKS, 1981, p. 19)”

⁸ Grande parte do trabalho que encontro é escrito por homens brancos que estão impregnados na tradição misógina e capitalista, o que significa que este material estará sempre propenso a reforçar o mito da superioridade masculina, inferioridade feminina, a separação e antagonismo entre os sexos. (BAMBARA, 1970, p. 125)

Desta forma, a autora destaca que embora homens e mulheres negras compartilhem da mesma etnia, eles não compartilham da mesma opressão. Bonnici (2012, p. 26) também pontua, que “se o homem foi colonizado, a mulher, nas sociedades pós-coloniais, foi duplamente colonizada”. Ao evidenciar a dupla colonização da mulher negra, Bonnici expõe a subalternização que a mulher negra sofreu na colonização e na pós-colonização, “sendo objeto da historiografia colonialista e da construção do gênero” (BONNICI, 2009, p. 266) que resultou na opressão e no silenciamento da mulher negra. Magalhães (2022) detalha essa opressão que funciona como mecanismo de controle social.

Essa dupla opressão está relacionada com o sexismo e o racismo, os quais simbolizam uma política excludente e dominadora com a capacidade de posicionar estes corpos na zona do não ser. Nesse sentido, o conjunto dessas estruturas excludentes, tais como: a escravidão, o colonialismo e o mito da democracia racial foram e são mecanismos de controle social, exercendo influência nas relações sociais e nos corpos políticos. (MAGALHÃES, 2022, p. 02)

Dessa forma, a condição que a mulher negra se encontrava — ser excluída tanto do movimento feminista norte-americano branco quanto do movimento masculino negro — é um lugar muito difícil de ser ocupado na sociedade hegemônica branca por ser uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade (RIBEIRO, 2017, p. 23). A vulnerabilidade social da mulher negra se reflete na emergência de pensar em como a sociedade vê essa mulher, algo que também influencia em como ela se vê.

“My man bovanne” - gênero e identidade

No conto “My Man Bovanne”, Bambara cria uma figura materna, representada por Hazel, a qual sofre diversas formas de repreensão pelos próprios filhos, que já são adultos e não aprovam o comportamento da mãe durante uma festa (política) na comunidade negra. O posicionamento dos filhos contra a mãe nos revela comportamentos presentes em sociedades patriarcais. Desta forma, a autora utiliza desse espaço para questionar lugares que a mulher negra está inserida, sendo o ponto crucial, questões sobre gênero e idade da mulher negra.

Essas questões são necessárias para dar visibilidade não somente ao papel da protagonista Hazel, mas também das mulheres negras que são limitadas em sociedades patriarcais. Podemos observar a dupla exclusão que Hazel vai sentir por ser mulher negra, mãe de sessenta anos e por estar em uma posição de mulheres que são constantemente oprimidas, por pertencerem à categoria “daqueles que não importam” (RIBEIRO, 2017, p. 42). O espaço social — um comitê político — é um espaço determinante para que aconteça esse senso de julgamento que descaracteriza a independência social da mulher, pois é um momento em que aquela comunidade está reunida e aqueles personagens apresentam comportamentos superficiais.

A caracterização de Hazel ao longo do conto, é de uma mulher negra, consciente da sua posição social e das estratégias que tentam colocá-la como serva. A autora Djamila Ribeiro (2017), pontua a necessidade da mulher negra se autodefinir e autoavaliar, posicionamentos que definem a

consciência e seu próprio ponto de vista como sujeito. Nesse sentido, a autodefinição da mulher negra a posiciona como sujeito frente a imagens que promovem a sua definição sob a forma de “outro” objetificado, a consciência da sua própria autodefinição se torna resistência aos sistemas de dominação que a objetifica (RIBEIRO, 2017, p. 27).

A problemática do conto surge a partir do momento em que Hazel conversa com Bovanne — um homem cego⁹. A amizade dos dois personagens acaba causando desconforto à comunidade e aos filhos de Hazel. Esse desconforto fica mais evidente quando Bovanne é conduzido para dançar e; “*I press up close to dance with Bovanne who blind and I’m hummin and he hummin, chest to chest like talkin*”¹⁰ (BAMBARA, 1972, p. 09) são interpretados pelos filhos como ato erótico e sensual. Hazel desestabiliza a comunidade e incomoda seus filhos com suas ações (CANDIA, 2006, p. 85).

Em resposta a essa situação, seu filho Joe Lee diz que ela não pode dançar tão perto de um homem assim. Ao analisar essa crítica de Joe, podemos dizer, que a mulher sempre é vista pelo olhar do homem num lugar de subordinação (RIBEIRO, 2017, p. 24), ela não pode expressar suas vontades e desejos publicamente. A narradora aparenta não ligar para os murmúrios das pessoas; “*Comfy and cheery is what I’m tryin to get across.*”¹¹

⁹ Vale ressaltar que, apesar de sua cegueira, em tempos remotos, Bovanne consertava os brinquedos quebrados das crianças da comunidade. Ele também tem papel fundamental no processo de formação e conscientização das crianças que, agora jovens, participam do Movimento de Poder Negro (CANDIA, 2006, p. 85)

¹⁰ “Eu pressiono para perto para dançar com Bovanne, o qual é cego, eu estou murmurando, ele está murmurando, peito com peito para conversar.” (BAMBARA, 1972, p. 09)

¹¹ “Confiante e alegre é o que eu estou tentando fazer.” (BAMBARA, 1972, p. 09)

(BAMBARA, 1972, p. 09). “A dança, o diálogo, o riso, enfim, a atmosfera agradável e de felicidade não são condizentes com o comportamento atribuído ao idoso. Ao se mostrarem como sujeitos autônomos, não assumem a condição reservada a eles na sociedade.” (CANDIA, 2006, p. 85)

De acordo com a autora, esses murmúrios de desaprovação podem ser interpretados como não merecedores dessa experiência por serem velhos. A postura de Hazel é classificada como inapropriada pelos filhos, eles intensificam mais essa concepção através da repreensão verbal e na tentativa de silenciar a própria mãe, ao passo que, ela começa a gargalhar, dançar e beber. Em resposta ao comportamento de Hazel, eles a conduzem até a cozinha e traçam uma competição de julgamentos contra ela “*She had too much to drink, / You were making a spectacle of yourself out there dancing like that. / Like a bitch in heat, say Elo / like one of them sex-starved ladies getting on in years and not too discriminating.*”¹² (BAMBARA, 1972, p. 10).

A tentativa de repreender e silenciar Hazel evidenciando seu comportamento nos revela traços de uma sociedade conservadora e muito patriarcal, que anula a possibilidade de pessoas mais velhas curtirem a vida. Podemos destacar ainda, que pôr a personagem ser mãe, supõe-se que ela deveria dedicar-se somente à maternidade. Pensar na mulher como alguém limitada a somente uma função (RIBEIRO, 2017, p. 23) nesse caso, ao cuidar dos três filhos, anularia qualquer outra possibilidade social da mulher.

¹² “Ela tem bebido muito / você está fazendo um espetáculo dançando desse jeito lá fora / como uma cadela no cio, disse Elo / como uma senhora faminta por sexo que está envelhecendo e não está sendo muito exigente.” (BAMBARA, 1972, p. 10)

Apesar da personagem não rebater as críticas dos filhos, isso não implica sua submissão nem a coloca como impassível. Ao contrário, ela os compara com o poder controlador e disciplinador da polícia (CANDIA, 2006, p. 87). A comparação com a polícia atribui uma tentativa de demarcação de controle de poder entre o "sujeito " e "objeto " na relação dos filhos com a mãe. BAMBARA (1972) assevera: *"Pullin me out the party and bustlin me into some stranger's kitchen in the back of a bar just like the damn police. Felt just like the police got hold to me."*¹³ (BAMBARA, 1972, p. 10 e11)

Ao tentarem se impor diante do comportamento da mãe, ao repreender todo e qualquer tipo de sentimento da matriarca, os filhos de Hazel tentam anular a autonomia dela como sujeito ativamente social, tentando transformá-la assim, em um objeto dependente. Diante dessa tensão, podemos citar, que as gerações de homens, praticamente de qualquer origem, tomam como fato indiscutível a inferioridade das mulheres (BONNICI, 2009, p. 257). Nessa perspectiva, o homem negro não vai perceber a mulher negra como sujeito, ele a vê como objeto servil. Apesar de serem filhos da narradora, há uma clara tentativa de hierarquização entre homem/mulher, sujeito/objeto e de opressor/oprimido que tenta se instaurar nessa relação familiar.

O desejo de dominação sobre o corpo da mulher reforça a ideia de que a mulher negra, por não ser homem e nem branca, é socialmente vulnerável, cabendo-a à função de "outro do outro" (RIBEIRO, 2017, p.

¹³ "Me puxou para fora da festa me empurrando para dentro da cozinha de algum estranho no fundo de um bar assim como a maldita polícia. Sinto como se a polícia tivesse me pego. (BAMBARA, 1972, p. 10 e11)"

23). Essa concepção hegemônica branca de que a mulher negra precisa ter uma função servil é reproduzida pelos filhos de Hazel, a partir do momento que eles designam que as vestimentas e o comportamento são inadequados para a idade e para a maternidade. Podemos observar, a tentativa de dominação sobre as ações da mãe, que é rompida pelo seu posicionamento diante dessa narrativa que os filhos tentam enquadrá-la;

Didn't nobody tell me nuthin. [...] And Reven Trent a fool anyway the way he tore into the widow man up there on Edgecomb cause he wouldn't take in three of them foster children and the woman not even comfy in the ground yet and the man's mind messed up and— [...].¹⁴
(BAMBARA, 1972, p. 12 e 13)

A personagem apresenta um senso muito crítico diante de figuras consideradas importantes para a comunidade. Ela complementa essa postura com sarcasmo diante dos filhos ao dizer: *You want me to belly rub with the Reven, that it?*¹⁵ (BAMBARA, 1972, p. 13). É interessante analisar a percepção da personagem diante do domínio dos filhos, que reafirma a consciência do “eu” e seu ponto de vista como sujeito. As críticas direcionadas a ela não a definiram e nem modificaram sua essência como sujeito. Concluindo que, as mulheres negras, assim como Hazel, foram postas em vários discursos que deturpam a própria realidade (RIBEIRO, 2017, p. 23). Em seu fluxo de consciência Hazel ainda acrescenta:

¹⁴ Ninguém me disse nada. [...] De qualquer maneira o reverendo Trent é um tolo, a forma que ele tratou aquele homem viúvo em Edgecomb porque ele não aceitaria três filhos adotivos dele e a mulher não estava confortável no chão e a mente do homem estava confusa e — (BAMBARA, 1972, p. 11 e 12)

¹⁵ Você quer que eu esfregue minha barriga na do reverendo, é isso? (BAMBARA, 1972, p. 13)

*I'm wonderin who's doin the cookin and how come no body ax me if I'm free and do I get a corsage and things like that. [...] And it just me in this stranger's kitchen, which was a mess I wouldn't never let my kitchen look like. Poison you just to look at the pots.*¹⁶ (BAMBARA, 1972, p. 13)

A autodefinição de mulher negra como sujeito “[...] *how come no body ax me if I'm free and do I get a corsage and things like that*”¹⁷ é uma característica marcante, pois a protagonista afirma o seu valor e não se enquadra no papel de mulher submissa. Desta forma, a consciência de sujeito se faz presente na personagem e a tentativa de promover a auto definição sob a forma de “outro” objetificado, não é internalizado ou aceito por ela. Hazel nos permite analisar uma personagem de caráter perspicaz por identificar estratégias da comunidade e da sociedade que tentam reduzi-la em funções servis. Ela apresenta, ainda, autonomia e resistência contra o sistema que tenta defini-la e limitá-la na condição de “outro”.

“The lesson”: a posição intelectual da mulher negra

No conto “The Lesson” vamos analisar as formas de como a autora Bambara propõe em suas personagens Sylvia e Miss Moore a concepção social de valores e normas. A narradora, ainda muito jovem, tem papel fundamental em direcionar o leitor na perspectiva da comunidade e na visão

¹⁶ Estou me perguntando quem está cozinhando e como que ninguém me machucou se eu sou livre e eu ganho um buquê e coisas assim. [...] E estou sozinha na cozinha de um estranho, que está uma bagunça, eu nunca deixaria minha cozinha parecer desse jeito. Envenena você só de olhar para as panelas. (BAMBARA, 1972, p. 13)

¹⁷ “Como que ninguém me machucou se eu sou livre e eu ganho um buquê de coisas assim”

de quem é Miss Moore. *“In Sylvia, Bambara creates a proud, sensitive, tough girl who is far too smart to ignore the realities around her, even though she knows it might be easier to do so”*.¹⁸ (SMITH, 2001, p. 171)

Nessa perspectiva, é através da percepção de Sylvia que vamos analisar como a construção social influencia na posição da mulher negra e como a comunidade interpreta a posição das mulheres afro-americanas que buscam afirmar sua negritude. No início do conto, a narradora começa pontuando, *“this lady moved on our block with nappy hair and proper speech and no makeup”*¹⁹ (BAMBARA, 1972, p. 66). Ao pontuar *“nappy hair”*²⁰ e *“no makeup”*²¹ a narradora constata uma postura incomum de uma mulher, *“this lady”*²² naquela comunidade.

Ao apresentar *“this lady”* e em seguida suceder *“Miss Moore was her name”*²³ evidencia que há um desconforto da parte de Sylvia ao dizer quem seria *“this lady”*. A narradora reforça mais essa percepção quando pontua: *“The only woman on the block with no first name”*²⁴. Ao salientar essa característica de que Miss Moore é a única mulher que usa o sobrenome, Sylvia traz à luz características incomuns para aquela comunidade.

¹⁸ “Em Sylvia, Bambara criou uma garota orgulhosa, sensível, resistente que é muito inteligente para ignorar a realidade em sua volta, mesmo sabendo que pode ser mais difícil fazer isso.” (SMITH, 2001, p. 171)

¹⁹ “Essa senhora se mudou para nosso quarteirão com o cabelo crespo, fala adequada e sem maquiagem.” (BAMBARA, 1972, p. 66)

²⁰ “Cabelo crespo.”

²¹ “Sem maquiagem.”

²² “Essa senhorita.”

²³ “Senhorita Moore é o seu nome.”

²⁴ “A única mulher do quarteirão sem o primeiro nome.”

Apesar de Miss Moore ser negra, de ter frequentado a graduação, como Sylvia a descreve, a comunidade a ver com outros olhos, como se ela não fizesse parte daquela realidade. Tais críticas nos revelam o que Bell Hooks (1995) propõe em “Intelectuais Negras”, a ideia de que a mulher negra, ao optar por adquirir o conhecimento acadêmico, não vai ser bem vista e nem reconhecida. “Ser demasiado inteligente era sinônimo de intelectualidade e isso era motivo de preocupação, sobretudo, se se tratasse de uma mulher negra” (HOOKS, 1995, p. 465). É válido salientar que “dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir a vida intelectual” (HOOKS, 1995, p. 468).

Podemos atribuir essa concepção hegemônica branca à comunidade negra, pois, devido à consciência de serem marginalizados, externalizam na imagem de Miss Moore como “branca” a partir do seu comportamento e sua educação. Ao longo da narração, quem seria *“this lady”*? A mulher, que apesar de ser *“black as hell”*²⁵, *“She’d been to college”*²⁶ agregaria na *“responsibility for the young ones’ education”*²⁷ e que *“she not even related by marriage or blood”*²⁸, evidenciando assim, características não próprias, mas atribuídas às pessoas brancas, como citado anteriormente, não pertencendo assim, à comunidade negra.

²⁵ “Preta como o inferno”

²⁶ “Ela frequentou a faculdade”

²⁷ “Responsável pela educação das crianças.”

²⁸ “Ela nem sequer tem família ou é casada.”

Podemos inferir, que na perspectiva de Sylvia, ao assumir essa postura intelectual, Miss Moore estaria negando sua etnicidade por se diferenciar da comunidade. Analisando essa crítica da narradora e partindo do ponto de vista de Djamila Ribeiro (2017, p. 22), há um olhar colonizador sobre o corpo e o saber da mulher negra. O que reflete neste conto, o olhar é transpassado pelo entendimento de mundo de Sylvia ao compreender que sua posição histórica cultural a marginaliza. Olhar este que a confina num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas (RIBEIRO, 2017, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos propor a seguinte analogia utilizando a concepção de “outro do outro” de Djamila Ribeiro (2017), é através do olhar de Sylvia que “outreriza” (BONNICI, 2009) Miss Moore dentro de concepções da hegemonia branca que silencia e subalterniza a mulher negra. Ao se mudar para aquela vizinhança há uma quebra de paradigmas de convivência, pois aparentemente, a comunidade não está acostumada com mulheres afro-americanas intelectuais e conscientes de sua negritude;

*Miss Moore is unlike the other African Americans in the neighborhood. She wears her hair in its natural curls, she speaks proper English, she goes by her last name, she has attended college, and she wants to teach the neighborhood children about the world around them.*²⁹ (SMITH, 2001, p. 172)

²⁹ Miss Moore não é igual aos outros afro-americanos da vizinhança. Ela usa seu cabelo com cachos naturais, fala inglês adequado, ela atende pelo sobrenome, ela foi para universidade, e ela quer ensinar as crianças da vizinhança sobre o mundo em volta deles. (SMITH, 2001, p. 172)

Smith (2001) ao salientar que Miss Moore é “diferente” dos outros afro-americanos, demonstra que naquela vizinhança há essa quebra de paradigmas que eles estão acostumados a vivenciar. Da mesma forma, esse “diferente” nos diz bastante sobre Miss Moore, pois, as características logo apresentadas sobre ela, são características naturais que estão nas raízes afro-americanas, e consequentemente, na comunidade. O que a diferencia é o fato de que Miss Moore tem um nível educacional a mais, que aparentemente, é incomum naquela vizinhança.

Embora não tenhamos acesso à consciência de Miss Moore, podemos subentender que, utilizando a perspectiva de “lugar de fala” de Djamila Ribeiro (2017), Miss Moore legitima sua etnicidade ao assumir seu cabelo e sua negritude. Acrescentando ainda, que no momento em que a personagem assume sua posição intelectual, ela busca se apropriar e entender sua construção social, além de, reconfigurar seu discurso e perspectiva de mundo em outra visão e geografia (RIBEIRO, 2017, p. 43). Visto que, a personagem rompe com a realidade vivenciada por aquelas crianças;

“The Lesson” has the qualities of the Black Power Movement because it entails showing society the racial inequalities existing between African Americans and whites, and Ms. Moore intends to change the former's mentality to help them become more self-sufficient and fight for equality.³⁰ (AHMED, 2023, p. 469)

³⁰ “A lição” tem qualidades do Movimento Poder Negro porque implica em mostrar à sociedade as desigualdades raciais existentes entre os afro-americanos e os brancos, e a Sra. Moore pretende transformar a mentalidade dos pequenos para que eles se tornem mais autossuficientes e lutem pela igualdade. (AHMED, 2023, p. 469)

Diante dessas desigualdades raciais, Miss Moore traz à luz essa dura realidade para confrontar a consciência das crianças. O “confronto” que Sylvia tem com Miss Moore é justamente pela exposição da realidade da comunidade, algo que a narradora tenta eminentemente ignorar. Podemos entender ainda, a atividade proposta pela Miss Moore de levar as crianças até a famosa Fifth Avenue e na loja de brinquedos de luxo F.A.O. Schwarz como o despertar da consciência de classe. Inferindo que Miss Moore desfruta da sua posição para fazer as crianças refletirem sobre a desigualdade social presente nos Estados Unidos. Assim, segundo COLLINS: “A importância das mulheres negras fazerem um uso criativo do lugar de marginalidade que ocupam na sociedade a fim de desenvolverem teorias e pensamentos que refletem diferentes olhares e perspectivas.” (COLLINS, apud. RIBEIRO, 2017, p. 27).

Dessa forma, ao propor levar as crianças ao centro da cidade e questioná-las sobre a condição social de cada um, Miss Moore ocupa o lugar de sujeito agente que faz da sua posição intelectual lugar para dar voz a comunidade afro-americana. Ao indagar as crianças, o despertar da consciência da própria realidade faz com que a percepção de mundo que está enraizado como grupo marginalizado, se expanda e ganhe novas concepções de classes sociais.

A narradora mostra essa consciência social, porém, para ela, nos parece que não surte muito efeito. Ahamed (2023, p. 470), comenta que Sylvia sente muito orgulho em admitir que sua família é pobre e não tem interesse no que a Miss Moore tem a dizer, o que fica evidente quando a

narradora expressa, “*she gets to the part about we all poor and live in the slums, which I don’t feature*”⁸¹ (BAMBARA, 1972, p. 67). Diante desta afirmação, podemos propor, que Sylvia não queira confrontar sua condição. Pois, para ela, refletir sobre sua realidade é sinônimo de sofrimento e essa situação é algo difícil de enfrentar. Entendemos mais esse sentimento na forma em que a narradora vê seus amigos se conscientizarem das condições que são impostas. Assim, segundo BAMBARA (1972): “*Little Q.T. was staring hard at the sailboat and you could see he wanted it bad. But he too little and somebody’d just take it from him. So what the hell. “This boat for kids, Miss Moore?”*”⁸² (BAMBARA, 1972, p. 70).

A narradora ao analisar o desejo de Q.T pelo barco nos mostra esse sentimento de tristeza por entender que ele não tem condições para comprar, e devido ao preço, o sentimento de não conformidade parece aflorar em Sylvia ao ponto de questionar se realmente é um brinquedo para crianças. Esse sentimento de inconformidade parece mais presente quando ela se questiona: “*Who are these people that spend that much for performing clowns and \$1,000 for toy sailboats? What kinda work they do and how they live and how come we ain’t in on it?*”⁸³ (BAMBARA, 1972, p. 71).

⁸¹ “Ela chega na parte sobre como nós somos pobres e vivemos em favelas, e isso não me importa.” (BAMBARA, 1972, p. 67)

⁸² “O pequeno Q.T estava olhando fixamente para o barco a vela e você poderia ver que ele queria muito, mas ele é tão pequeno que alguém provavelmente iria tirar dele. Que diabos. “Esse barco para crianças, Sra. Moore?” (BAMBARA, 1972, p. 70)

⁸³ “Quem são essas pessoas que gastam muito com palhaços performáticos e \$1,000 em barcos de brinquedos? Que tipo de trabalho eles fazem e como eles vivem e como é que não estamos envolvidos nisso?” (BAMBARA, 1972, p. 71)

Ela tenta entender o porquê dessa desigualdade, revelando ainda, o sofrimento que ela tem quando esses pensamentos estão presentes no seu consciente. Sylvia também evidencia como se sente em relação a isso.

*I'm mad, but I won't give her that satisfaction. [...] seem like years ago, and I got a headache for thinkin so hard. And we lean all over each other so we can hold up under the draggy-ass lecture she always finishes us off with at the end before we thank her for borin us to tears.*³⁴ (BAMBARA, 1972, p. 71 e 72)

Esses pensamentos e toda essa situação é algo doloroso ela fica desconfortável e o tempo passa muito devagar, o que a deixa irritada:

*You sound angry, Sylvia. Are you mad about something?" Givin me one of them grins like she tellin a grownup joke that never turns out to be funny. And she's lookin very closely at me like maybe she plannin to do my portrait from memory. [...] So I slouch around the store bein very bored and say, "Let's go."*³⁵ (BAMBARA, 1972, p. 71)

Sylvia tenta aparentar que não se importa com o que Miss Moore tem para ensinar quando pontua *"I slouch around the store bein very bored and say, 'Let's go'"*³⁶. À medida que ela tenta ignorar a consciência sobre sua realidade, ela evidencia a recusa em admitir para si que a comunidade negra vive em constante silenciamento e subalternização. A jovem narradora tem

³⁴ Eu estou com raiva, mas não devo satisfações para ela. (BAMBARA, 1972, p. 71)

Parece que foi anos atrás, e estou com dor de cabeça de tanto pensar. Nós apoiamos nossas cabeças uns aos outros para suportar o longo discurso que ela sempre faz no final antes de agradecermos por ela nos fazer chorar de tédio. (BAMBARA, 1972, p. 72)

³⁵ Você parece chateada Sylvia. Você está chateada com alguma coisa? Mostrando um sorrisinho daqueles, como se ela estivesse contando uma piada de adulto que nunca acaba sendo engraçada. E ela está me olhando bem de perto, como se quisesse fazer um retrato para lembrar. [...] então eu vago pela loja parecendo bem entediada e digo, "vamos." (BAMBARA, 1972, p. 71)

³⁶ "Então eu vago pela loja parecendo bem entediada e digo, "vamos." (BAMBARA, 1972, p. 71)

consciência da sua condição, ela nos apresenta essa realidade desde a migração até a casa que era dividida para toda sua família *“my cousin, mostly, who lived on the block cause we all moved North the same time and to the same apartment then spread out gradual to breathe.”*³⁷ (BAMBARA, 1972, p. 66).

Nessa perspectiva, Ahamed (2023) ao pontuar que *“Sylvia’s community is contented with the poor state because they do not know there are opportunities for them to lead better lives.”*³⁸ (AHMED, 2023, p. 470) devemos trazer a memória que no período que o conto *“The Lesson”* ocorre é um período que os negros sofrem constantemente com o racismo e sem nenhum apoio governamental. É através das manifestações e árduas lutas que os afro-americanos conquistam o direito de viver. Desta forma, seria necessário questionar se “a comunidade de Sylvia é conformada com a pobreza” seria um discurso equivocado porque a condição na qual a comunidade negra se encontrava fazia com que até a própria comunidade duvidasse que eles seriam merecedores ou que existiria alguma oportunidade para ter uma vida melhor.

Para concluir, em um foco maior sobre Sylvia, podemos pontuar na narradora características que a autora Lindsey (1970) aponta que *“to be a Black woman, therefore, is not just to be a Black who happens to be a woman, for one*

³⁷ “Meu primo, principalmente, que morava no mesmo quarteirão que todos nós porque todos nós nos mudamos para o Norte ao mesmo tempo e para o mesmo apartamento, depois, nós nos espalhamos gradualmente para respirar.” (BAMBARA, 1972, p. 66)

³⁸ “A comunidade de Sylvia é conformada com a pobreza porque eles não sabem que há oportunidades de vida melhor para eles terem uma vida melhor.” (AHMED, 2023, p. 470)

discovers one's sex sometime before one discovers one's racial classification."³⁹ (LINDSEY, 1970, p. 106). Na perspectiva da autora, a sexualização do corpo da mulher negra a faz desde cedo internalizar estereótipos de que seu corpo é objeto de sedução, desejo, pecado e dentre outras formas de uso, essas ideias vão ser reforçadas entre as camadas sociais. No conto, a protagonista, apesar de ser uma criança, evidencia alguns trejeitos que sexualizam seu corpo quando ela fala.

*I say we oughta get to the subway cause it's cooler and besides we might meet some cute boys. Sugar done swiped her mama's lipstick, so we ready. [...] Me and Sugar and Junebug and Flyboy hangin out the window and hollering to everybody, putting lipstick on each other cause Flyboy a faggot [...]*⁴⁰ (BAMBARA, 1972, p. 67)

Ao analisar esse posicionamento de Sylvia, podemos deduzir que a narradora tem consciência sobre a sexualidade do corpo da mulher negra. Ao assinalar *"meet some cute boys"*⁴¹, *"lipstick, so we ready"*⁴² e *"putting lipstick"*⁴³ Sylvia nos mostra que a internalização da sexualidade da mulher negra acontece desde cedo. Ela ainda acrescenta *"cause Flyboy a faggot"*⁴⁴ conferindo

³⁹ "Ser mulher negra, portanto, não é ser somente negro por acaso, como acontece em ser mulher, pois alguém já descobre seu sexo antes da sua classificação racial." (LINDSEY, 1970, p. 106)

⁴⁰ Eu disse que íamos pegar o metrô porque é mais legal, e além do mais, nós podemos conhecer alguns meninos bonitinhos. Sugar roubou o batom da sua mãe, assim estamos prontos.

[...] Eu, Sugar, Junebug e Flyboy estamos pendurados na janela gritando para todo mundo, passando batom uns nos outros porque Flyboy é um viadinho[...] (BAMBARA, 1972, p. 67)

⁴¹ "Conhecer alguns garotos bonitinhos"

⁴² "Batom, e estamos prontos"

⁴³ "Passar batom"

⁴⁴ "Porque Flyboy é um viadinho"

a noção de orientação sexual. Essa condição reflete ainda em entender as diversas formas que ocasiona a marginalização da comunidade, embora Sylvia tenha consciência da sua condição social, ela parece não entender as condições que ocasionam essas desigualdades e nem como reivindicar condições melhores.

*Where we are is who we are, Miss Moore always pointin out. But it don't necessarily have to be that way, she always adds then waits for somebody to say that poor people have to wake up and demand their share of the pie and don't none of us know what kind of pie she talkin about in the first damn place.*⁴⁵ (BAMBARA, 1972, p. 70-71)

Nesse trecho podemos observar que a narradora aparenta não entender o que seria esse “bolo”, porém o orgulho que existe dentro dela cria uma resistência contra entender o que produz essas desigualdades. No fim do conto, ela deixa evidente esse orgulho quando afirma “*But ain't nobody gonna beat me at nuthin.*”⁴⁶ (BAMBARA, 1972, p. 73) pois para ela é menos doloroso pensar em si ao invés de refletir sobre sua condição. Esse orgulho influencia ainda em como ela trata seus amigos mais próximos, em um trecho quando sua prima Sugar expressa sua opinião sobre a luxuosa loja, a narradora demonstra ficar surpresa quanto a opinião da prima:

Then Sugar surprises me by sayin, “You know, Miss Moore, I don't think all of us here put together eat in a year what that sailboat costs.”

⁴⁵ Onde nós estamos e quem somos nós que a Sra. Moore sempre fala. Mas não deveria ser necessariamente assim, ela sempre acrescenta que espera que alguém fale para as pessoas pobres que precisam acordar e exigir a sua parte do bolo, e nenhum de nós, em primeiro lugar, sabe que tipo de bolo ela está falando. (BAMBARA, 1972, p. 70-71)

⁴⁶ “Mas ninguém vai me vencer em nada.” (BAMBARA, 1972, p. 73)

And Miss Moore lights up like somebody goosed her. “And?” she say, urging Sugar on.⁴⁷ (BAMBARA, 1972, p. 72)

A surpresa de Sylvia e de Miss Moore são indícios de que o objetivo de fazer aquelas crianças se conscientizarem sobre a desigualdade estava percorrendo o caminho certo, o que para a narradora é algo negativo e para Miss Moore é muito positivo. Ao decorrer dessa situação, Sylvia demonstra comportamentos que configuram ações de dominação sobre o outro quando Sugar acrescenta em sua opinião.

“I think,” say Sugar pushing me off her feet like she never done before, cause I whip her ass in a minute, “that this is not much of a democracy if you ask me. Equal chance to pursue happiness means an equal crack at the dough, don’t it?” Miss Moore is besides herself and I am disgusted with Sugar’s treachery. So I stand on her foot one more time to see if she’ll shove me.⁴⁸ (BAMBARA, 1972, p. 72)

O posicionamento de Sugar é um indício da conscientização da desigualdade social, o que deixa Miss Moore satisfeita. Por outro lado, Sylvia vê esse posicionamento como uma traição, ela tenta impedir Sugar, *“whip her ass”⁴⁹* e *“stand on her foot”⁵⁰* mas ela não tem controle sobre a consciência da prima. A tentativa de dominar Sugar a deixa ainda mais frustrada, *“she never*

⁴⁷ Então Sugar me surpreendeu falando, “Você sabe, Srta. Moore, eu acho que todos nós aqui juntos não comemos em um ano o valor daquele velcero.” E a Sta. Moore se iluminou como se alguém tivesse assustado ela. “E?” ela falou, incitando Sugar. (BAMBARA, 1972, p. 72)

⁴⁸ “Eu acho”, disse Sugar me empurrando, ela nunca fez isso comigo antes porque eu bato em sua bunda em um minuto, “Isso não é exatamente uma democracia, se você me perguntar. Chances iguais de buscar a felicidade significa chances iguais para ganhar dinheiro, não é?” A Srta. Moore está fora de si e me indigna a traição de Sugar. Então fico no seu pé mais uma vez para ver se ela me empurra. (BAMBARA, 1972, p. 72)

⁴⁹ “Bato na sua bunda”

⁵⁰ “Fico no pé dela”

*done before*⁵¹, *“I am disgusted with Sugar’s treachery”*⁵² e *“to see if she’ll shove me”*⁵³. Diante dessas revelações, podemos concluir a recusa de Sylvia em admitir essa realidade, acrescentando que, ela evidencia um receio de que seus amigos também tenham tal consciência.

As personagens, Miss Moore e Sylvia, têm conhecimento da consciência da condição social, isso podemos evidenciar quando a narradora relata, *“Miss Moore looks at me, sorrowfully”*⁵⁴ e *“Anybody else learn anything today? (Miss Moore asked)” lookin dead at me.”*⁵⁵ (BAMBARA, 1972, p. 72). Essas colocações evidenciam uma oportunidade para que Sylvia exponha seus pensamentos, porém ela não o faz, fato que já é previsto por Miss Moore. Podemos observar através das respostas de Sylvia a reflexão que a incomoda tanto, porém, como citado anteriormente, seu orgulho torna-se uma barreira para que ela ignore sua realidade, realidade esta, que Miss Moore os faz eminentemente questionar, conferindo assim, um “conflito” interno entre as duas personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da literatura pós-colonial foi fundamental para dar voz aos povos excluídos. Desta forma, é através da literatura que os afro-americanos expõem condições impostas pela cultura hegemônica

⁵¹ “Ela nunca fez isso antes”

⁵² “E estou indignada com a traição de Sugar”

⁵³ “Para ver se ela vai me empurrar”

⁵⁴ “A Srta. Moore me olha tristemente”

⁵⁵ “Mais alguém aprendeu algo hoje? (Srta. Moore perguntou) com o olhar apagado para mim” (BAMBARA, 1972, p. 72)

branca e as constantes lutas pelos direitos civis. Contudo, embora essas lutas envolvessem um grupo e senso de comunidade negra, a mulher afro-americana estava à margem dessa luta. O feminismo também será um movimento que promove a luta por igualdade das mulheres, porém é uma luta que atende somente às necessidades da mulher estadunidense branca.

A mulher negra, por sua vez, não se sente representada por esses movimentos. Então, é a partir dessa carência de representatividade que se faz necessário questionar o espaço social que a mulher negra se encontra e a denomina como “outro do outro” a posicionando em áreas do “não ser”. Com a ascensão do feminismo negro, autoras questionam e debatem sobre as condições sociais que põem as mulheres negras à margem da sociedade, as excluem como sujeitos e atribuem estereótipos servil, sexual e reprodutivo para atender a classe social branca e também o homem negro.

A autora Toni Cade Bambara representa e argumenta a condição da mulher negra em suas produções literárias, dando protagonismo e expondo os diversos tipos de opressão e silenciamento imposto à mulher afro-americana. Nos contos “*My Man Bovanne*” e “*The Lesson*” (1972), a autora protagoniza a mulher negra em dois prismas. Primeiro, em “*My Man Bovanne*”, a narradora-personagem Hazel narra conflitos presentes na vida da mulher negra, que é mãe, tem sessenta anos e é solteira; onde a sociedade invalida o direito da mulher de desfrutar a vida. A narrativa passa durante um comitê político da comunidade, onde a protagonista Hazel tenta ser coagida pelos filhos a se “comportar” como uma mulher que já é velha e mãe. Esse “comportamento” defendido pelos filhos e pela comunidade são

concepções de uma sociedade patriarcal que coloca a mulher negra como subalterna.

Em segundo lugar, o conto *“The Lesson”* é narrado a partir da perspectiva de uma jovem protagonista, Sylvia. Podemos considerar a narradora como um reflexo das concepções sociais de valores e normas da comunidade negra. É através de Sylvia que temos acesso a Miss Moore e como esta comunidade nota a presença da mulher negra intelectual e consciente de sua negritude. Tais trejeitos, na perspectiva da narradora, acabam distanciando Miss Moore de sua realidade, pois suas características são associadas às características brancas, podendo conferir ainda, a consciência de Sylvia de que os afro-americanos são grupos marginalizados pela cultura hegemônica branca.

Para finalizar, é possível perceber que em ambos os contos há uma presença do olhar social que define a mulher negra como “outro do outro” e diversas tentativas de silenciamento e subalternização. Podemos perceber ainda, que como apontado pela autora Djamila Ribeiro (2017), a necessidade da mulher negra se auto definir e auto avaliar é uma forma importante de resistir aos sistemas de dominação. Nesse ponto de vista, evidencia-se que ambas as personagens, Hazel e Miss Moore, apresentam tais características da mulher negra consciente da própria negritude, as personagens também utilizam de seu espaço para se posicionar e evidenciar estereótipos atribuídos à mulher negra. Essa construção proposta por Hazel e Miss Moore, além de dar voz à mulher negra, também permite a ruptura dos padrões hegemônicos brancos que permeiam as comunidades negras.

REFERÊNCIAS

AHMED, Shokhan Rasool. *A Feminist Study of Female Bildungsroman in Toni Cade Bambara's "The Lesson"*. Journal of University of Raparin.

DOI:10.26750/ Vol (10).No(2). Papers 19, 2023. E-ISSN: 2522 – 7130 P-ISSN: 2410 – 103699

BAMBARA, Toni Cade. *Gorilla, My Love*. 1st Vintage contemporaries ed. p. cm.—(Vintage contemporaries) eISBN: 978-0-307778000 I. Title. PS3552.A473, 1992, v3.1.

BAMBARA, Toni Cade; On Issue of roles. In: BAMBARA, Toni Cade, (org.). *The Black Woman: An Anthology*. New York, NY. Washington 1230 Avenue Square of the Americas Press, 1970. p. 123-135.

BONNICI, Thomas; Lúcia Osana Zolin. *Teoria Literária: Abordagens Históricas E Tendências Contemporâneas*. Maringá : Eduem, 2009. 3. ed. rev. e ampl. 406 P.: il.

BONNICI, Thomas. *O Pós-Colonialismo E A Literatura: Estratégias De Leitura* (1990-2001). 2nd ed. Maringá: Eduem, 2012. ISBN 978-85- 7628-584-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CANDIA, Michela Rosa Di. *Desconstruindo Os Estereótipos Da Velhice Em My Man Bovanne, de Toni Cade Bambara*. Signo, Santa Cruz do Sul, v.31, n. 51, p. 83-90, jul./dez. 2006.

CANDIANI, Heci Regina. *Experiências das Mulheres na Escravidão, Pós-Abolição e Racismo no Feminismo em Angela Davis*. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p. Tradução de Heci Regina Candiani. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n151328>

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça & Classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2016, 244p, 26(1): e51328. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n151328>.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura Negra: Os Sentidos E As Ramificações*. In: Eduardo De Assis Duarte. (Orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Brasília: SEPPIR, 2014, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 245-277.

HOOKS, Bell. *Ain't I a Woman Black Women and Feminism*. 711 Third Avenue, New York, NY 10017, 1981, by Routledge.

LINDSEY, Kay. The black woman as a woman. In: BAMBARA, Toni Cade, (org.). *The Black Woman: An Anthology*. New York, NY. Washington 1230 Avenue Square of the Americas Press, 1970. p 103-108.

MAGALHÃES, Thawanne Lara Barbosa. *Violência Contra As Mulheres Negras: Uma Análise Interseccional Acerca Das Categorias Raça E Gênero*. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

PERDONO, Camila Arusa; SOUZA, T. A. F. *Teoria feminista e as estadunidenses na Segunda Guerra Mundial*. Ribeirão Preto. Tensões Mundiais, [S. l.], v. 17, n. 33, 2021

RIBEIRO, Djamila. *O Que É: Lugar De Fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017 by Editora Letramento. ISBN: 978-85-9530-073-6.

SMITH, Jennifer. *Short Stories for Students: Presenting Analysis, Context, and Criticism on Commonly Studied Short Stories*. United States of America, 2001, vol. 12, The Gale Group 8.

A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA LITERATURA CLÁSSICA E NA MODERNIDADE: UMA TRAJETÓRIA DE REEXISTÊNCIA

Eliane Batista⁵⁶

Resumo: O presente trabalho sintetiza a trajetória percorrida ao longo do Projeto de Pesquisa "A Representação Literária do Feminino na Antiguidade Clássica e na Modernidade: (DES)Atando os Laços", sob minha coordenação, em fase final de realização na Universidade Estadual de Maringá. Pautados pelos Estudos da Crítica Feminista, tivemos como objetivo em nossas reflexões analisar criticamente os modos de representação do feminino no discurso literário de autores da Antiguidade, fazendo um percurso pelos gêneros literários épico, lírico e dramático, a fim de traçar um paralelo entre a produção clássica greco-romana, consideradas manifestações culturais basilares desenvolvidas no Ocidente e a produção de autores e autoras da modernidade, como Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles, Guimarães Rosa e Vinícius de Moraes. Ao atentarmos para as obras da tradição, partindo dos mitos clássicos, epopeias, tragédias e alguns poemas líricos, percebemos a existência de uma prática duradoura de violência, exclusão e silenciamento do feminino, com raras exceções. A maneira, muitas vezes depreciativa, pela qual a mulher é descrita, revela toda uma concepção ideológica de superioridade do masculino e inferioridade do feminino, consolidando as bases da sociedade patriarcal arraigada em nossa sociedade. Zolin (2003) destaca que o patriarcalismo fixou raízes tão profundas que, no inconsciente coletivo de grande parte das pessoas, as relações humanas só podem ser desenvolvidas mediante a dominação masculina. Partindo dessa constatação, uma das principais premissas da crítica feminista, de acordo com Campos (1992), consiste na desnaturalização da opressão sofrida pela mulher, bem como na desconstrução das imagens estereotipadas que foram sendo construídas por escritores ao longo do tempo. Há a necessidade de desatar os laços que mantêm a mulher subjugada a uma condição minoritária, apresentando

⁵⁶ Professora Adjunta do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da UEM, Área de Cultura Clássica. Doutora em Letras pela UEL. E-mail: ebatista@uem.br

personagens que rompam com esse discurso tradicional, transgredindo, reexistindo às adversidades. Nessa perspectiva, as constatações obtidas nessa jornada, acerca dos modos de representação do feminino, configuram o cerne de nosso trabalho.

Palavras-chave: Feminino; Literatura; Clássico; Modernidade; Reexistência.

INTRODUÇÃO

A arte literária, desde sempre, está intimamente atrelada à história da humanidade, refletindo todas as suas aspirações, inquietações e conflitos diante do estupendo mistério que é a vida. E nessa trajetória de nossa existência, vários são os obstáculos que nos são impostos para que consigamos sobreviver. Ao atentarmos para a origem desse verbo, veremos que ele possui suas raízes no Latim, *supervivere* (Faria, 1994) e que é composto pela junção da preposição *super* (acima de, sobre) e do verbo *vivere* (viver). Sobreviver é, pois, um ato de resistência, de não sucumbir diante de uma situação extrema.

Numa sociedade como a nossa, sempre pautada pela tensão entre dois polos representados, na maioria das vezes, por grupos de pessoas que, de um lado, oprimem, sendo dotadas de privilégios, e, de outro, os grupos oprimidos, os marginalizados que lutam contra essa situação de dominação, destacamos a luta das mulheres pelo direito de existir, de sobreviver, enquanto sujeitos construtores de sua história.

De certa forma, o Projeto do qual esse trabalho emerge, "A Representação Literária do Feminino na Antiguidade Clássica e na

Modernidade: (DES)Atando os Laços”, agrega alguns anos de pesquisa dedicados ao trabalho com a representação do feminino na literatura e tem como objetivo alargar os horizontes explorados até aqui. No curso de Mestrado, minhas reflexões abordaram a caracterização da personagem feminina na tragédia grega em contraposição às considerações apresentadas por Aristóteles, na *Poética*.

Depois, em outros projetos, destaquei a presença do mito clássico em contos da autora Marina Colasanti, com enfoque para as personagens femininas.

E por último, no Doutorado, enveredei-me pelos caminhos de Guimarães Rosa, abordando a (mito) poética do retorno na obra *Tutameia (Terceiras histórias)*, podendo perceber uma sensibilidade do autor com relação ao feminino. E, ao longo dessa trajetória de pesquisa, é visível o discurso depreciativo com relação às mulheres proferido por autores, desde a Antiguidade Clássica, servindo como pilares para a sociedade patriarcal pautada na representação do feminino como um ser submisso e inferior.

Nessa perspectiva, reexistir, do verbo latino *exsistere*, cujo sentido é elevar-se, manifestar-se, mostrar-se, juntamente com o prefixo –re, faz-se necessário, uma vez que as mulheres lutam, ao longo da história pelo direito de existir, de sobreviver, enquanto sujeitos construtores de sua história. Há a necessidade de desatar os laços que mantêm a mulher subjugada a uma condição minoritária, apresentando personagens que rompem com esse discurso tradicional, transgredindo, reexistindo às adversidades.

Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada

“civilização” não se encontram representadas outras culturas, sexo, raças que não sejam centradas no Ocidente, no poder patriarcal, na moral cristã, no branco da elite. Quase não há mulheres ou as ditas minorias-sexuais, não-brancos ou os menos favorecidos na esfera social. A literatura, para Reis (1992), tem sido usada para recalcar os segmentos culturalmente marginalizados ou politicamente reprimidos, as ditas culturas do Terceiro Mundo.

Para Cardoso e Gomes (2007), a crítica feminista tem como principal objetivo apresentar uma leitura diferenciada dos discursos sociais, filtrando novas percepções e representações sobre as mulheres e os excluídos socialmente. Assim, “estuda-se a representação da mulher a partir de uma relação social, afastando-se das concepções tradicionais que pregam o fixo e hegemônico para a identidade de gênero” (p.12). Esse caráter revisionista tem sido desenvolvido por pesquisadoras feministas que elaboram um discurso de resistência, concentrando na revelação das diversas possibilidades de construção do sujeito feminista.

Diante dessa questão, Cixous (apud Zolin, 2003, p. 65) não reconhece a “escritura feminina”, subversora do falocentrismo e do patriarcalismo, apenas como sendo oriunda do ser biológico feminino, mesmo que seu acesso seja um privilégio da mulher. Para a autora, os homens podem eventualmente produzi-la, embora, na maioria das vezes, o discurso masculino seja marcado pela opressão.

Zolin (2003) destaca que o patriarcalismo fixou raízes tão profundas, ao longo do tempo, que no inconsciente coletivo de grande

parte das pessoas as relações humanas só podem ser desenvolvidas mediante a dominação do macho:

O poder do homem foi, aos poucos, se tornando absoluto e visível não apenas na vida cotidiana, mas também no mito. Trata-se de sacralizar as novas relações sociais, políticas e econômicas, de modo que a transgressão delas implique culpa e pecado. A dominação masculina é tomada, aí, como necessária, e a mulher, como um ser fraco, de um lado, e maléfico ou venenoso, de outro, cuja submissão é benéfica a todos (Zolin, 2003, p. 43-44).

Tendo em vista as considerações de Zolin (2003) a respeito das raízes profundas do patriarcalismo, não há como não resgatarmos o modelo de sociedade da Antiguidade Clássica, pois pensar na história da cultura ocidental e não fazer menção à influência da civilização grega constitui-se algo impossível, uma vez que os gregos contribuíram para o desenvolvimento do pensamento do ocidente em âmbitos diferentes. Raras foram as vezes em que um povo foi tão imitado e serviu como embrião temático para o florescimento de ideias ligadas ao social, ao político, ao filosófico e ao artístico.

Diante de todo esse esplendor, ressaltamos, porém, um fato que não pode ser esquecido, pois a cultura grega, aos nossos olhos, só não foi superior e não o será em um aspecto: no tratamento destinado às mulheres. Ou melhor, ainda assim, nesta categoria, os gregos merecem destaque, pois podemos dizer que foram um dos principais povos a realizarem uma atitude discriminatória e segregativa para com o sexo feminino, consolidando uma prática que perdura até os dias atuais em várias sociedades.

Na literatura, não é diferente, uma vez que os gêneros literários

originam-se e consolidam-se em solos grego e latino, sendo necessária uma revisão acerca do discurso sobre o feminino, partindo das primeiras manifestações literárias clássicas até a modernidade, por meio de autores como Homero, Virgílio, Safo, Catulo, Sófocles, Ésquilo e Eurípides.

Dessa forma, faremos uma trajetória pelos gêneros épico, lírico e dramático, com destaque para os autores da Antiguidade já citados, relacionando suas obras com as dos autores da Modernidade, a fim de verificarmos como se concretiza o discurso sobre o feminino nesses dois momentos.

O feminino na literatura clássica e na modernidade: uma trajetória de reexistência

Se fizermos um retrospecto das primeiras manifestações literárias da Antiguidade, particularmente, na Grécia, veremos que, a começar pela tradição mítica, a mulher é sempre vista como um mal, ou seja, é com a criação da primeira mulher, Pandora, que se iniciam os males da raça humana, ou melhor, a mulher surge como um castigo para os homens, a primeira e única raça até então existente: “Antes vivia sobre a terra a grei dos homens a recato dos males, dos difíceis trabalhos, das terríveis doenças; mas a mulher a grande tampa do jarro alçando, dispersou-os e para os homens tramou tristes pesares” (Hesíodo, vv. 90-95).

Na Grécia, o gênero épico, que retrata as façanhas dos guerreiros e as glórias alcançadas que ecoarão pela eternidade, encontra sua maior

representatividade em Homero, constituindo as bases da literatura ocidental, por meio da *Iliada* e da *Odisseia*.

A *Iliada* narra um episódio ocorrido durante o nono ano da Guerra de Troia, conflito terrível ocorrido entre os gregos e os troianos, devido ao “rpto” de Helena, esposa do rei espartano Menelau, por Páris, príncipe troiano. Aquiles, o mais forte e temido dos heróis gregos, retira-se da guerra após um desentendimento com o rei e comandante dos gregos, Agamémnon.

Há várias figuras femininas apresentadas na *Iliada*, entre mulheres comuns e deusas, sendo elas: Hécuba e Andrômaca, mãe e esposa de Heitor, Helena, Briseis, Criseis, Afrodite, Tétis, Ateneia e Hera. Helena é uma mulher movida pela paixão, pois abandona sua família e sua pátria para viver com Páris, cuja beleza a seduziu, fazendo com que ela partisse para uma terra distante, longe dos seus. Essa ação faz com que ela se sinta culpada, não tendo paz de espírito. Primeiro, por ter sido capaz de abandonar sua família, e depois, por ter sido causadora de tantas mortes nas batalhas: “Oxalá a negra morte tivesse me tomado quando segui teu filho até aqui, deixando meus aposentos, meus irmãos, meu filhinho e o grupo alegre de minhas companheiras. Já, porém, que tal se deu, eu me consumo em pranto (Homero, s/d, p.36).

Helena é uma mulher dividida pela paixão, pois ama Páris, seu atual marido, e ama também Menelau, o antigo, o que lhe causa um conflito interior, como vemos em: “Assim falando, a deusa introduziu em seu

coração a doce saudade do antigo marido e de sua cidade e de seus parentes, [...] derramando lágrimas suaves” (Homero, s/d, p.35).

A beleza de Helena é indescritível, pois muitas vezes chega a ser comparada às deusas imortais, especialmente Afrodite, o que nos revela sua íntima relação com a deusa que age em sua pessoa, levando-a, muitas vezes, a realizar ações que não quer. "Não é de se admirar que por essa mulher os troianos e os aqueus tantas provações venham sofrer. Seu rosto é belo como o das deusas [...] Que ela não permaneça entre nós como uma maldição" (Homero, s/d, p.36).

Segundo Aubreton (1968, p. 210), podemos representar Helena como uma mulher que tenta resistir às paixões, mas sucumbe a elas; causa desgraça, mas tem sede de pureza e da simples vida familiar, refletindo, assim, a complexidade de sua personalidade por ter consciência de todos os fatos que a rodeiam.

Já Andrômaca, a esposa fiel, apenas vive para o marido, para o filho e para os afazeres domésticos. A simplicidade de suas ações e a ternura para com os que ama são verdadeiramente expressas em suas palavras dirigidas a Heitor:

Preferia, se perder-te, perder a vida. Não terei mais prazer quando tiveres sido vítima do destino, mas apenas pesar [...] Agora, Heitor, és para mim pai, mãe e irmãos, sendo meu valoroso marido. Vem, tem piedade. Fica aqui na muralha, para que não tornes sua mulher viúva e teu filho órfão (Homero, s/d, p.71-72).

Homero pouco descreve Andrômaca na *Ilíada*, mas as passagens destinadas a ela refletem o amor puro de uma esposa marcada pelo destino

da viuvez em uma batalha sangrenta. A emoção e tristeza de Andrômaca diante do corpo de Heitor são singelas e comoventes:

Meu marido, perdeste a vida, embora jovem, e deixaste-me viúva em seu palácio, e teu filho é ainda criancinha, ele a quem eu e tu geramos, nem creio que chegará a ser homem, pois bem cedo esta cidade cairá das alturas. [...] Heitor, trouxeste inexprimível dor e sofrimento a teus pais, mas para mim, mais do que todos, indizível sofrimento foi deixado. Ao morrer, não me estendeste os braços de teu leito, nem disseste alguma terna palavra, que eu haveria de lembrar para sempre, chorando noite e dia (Homero, s/d, p.274).

O lamento de Andrômaca, ao ver o marido morto, aponta para outra triste realidade da guerra, a figura da mulher como um objeto, principalmente com relação às mulheres capturadas nos combates, as "presas" que, fatalmente, seriam transformadas em concubinas dos guerreiros vencedores. Na obra, vemos as jovens Briseis e Criseis que foram sorteadas entre os comandantes gregos como prêmios. Assim, compreendemos o temor de Andrômaca, pois se Troia fosse tomada, as mulheres seriam presas de guerra dos comandantes aqueus.

De acordo com Giordani (1972), as mulheres na Grécia, dependendo da classe social, estavam sempre ocupadas com serviços de pouca importância na sociedade. As da classe baixa ocupavam-se dos filhos e dos afazeres domésticos, enquanto as da classe privilegiada viviam confinadas nos aposentos femininos, os gineceus, rodeadas por amas, dedicando-se às atividades como tecelagem, o canto e a dança. Aspectos como esses, da vida social e cotidiana da mulher são representados na *Iliada*, pois as personagens femininas sempre são apresentadas em seus aposentos,

não participando de assuntos importantes, mesmo que queiram interferir, como no episódio em que Helena adverte Páris:

‘Voltaste da guerra. Oxalá tivesses ali morrido, vencido pelo homem poderoso que foi antes meu marido! Certamente vangloriavas-te de ser homem mais valoroso que Menelau, querido de Ares na força do braço e no manejo da lança. Vai desafiar Menelau, querido de Ares, para um combate singular’. Páris, porém, respondeu-lhe, dizendo: ‘Não me perturbes o espírito com palavras ásperas, mulher. [...] Vem, vamos gozar no leito os prazeres do amor, pois jamais o desejo penetrou em meu coração como agora, nem mesmo quando te roubei da amável Lacedemônia [...] Agora mais do que sempre te amo e o doce desejo se apodera de mim’. Assim falou Páris e dirigiu-se ao leito, e sua esposa o acompanhou (Homero, s/d, p.40).

A *Odisseia* é a epopeia do retorno, na qual encontramos o herói grego Ulisses realizando uma conturbada viagem para sua terra, Ítaca, após anos de ausência, durante a Guerra de Troia. Foram vinte longos anos e muitas aventuras vividas pelo herói, em mares distantes e com povos desconhecidos até o reencontro com Penélope, sua fiel esposa, e o filho Telêmaco, que deixara bebê.

Penélope, a esposa virtuosa, utilizou o estratagema do tapete para enganar os pretendentes que estavam em sua casa e queriam assumir o lugar de seu marido, dizendo que só se casaria novamente, após tecer uma mortalha para seu sogro Laertes, trabalho que nunca findava, pois tecia durante o dia e desfazia durante a noite, ganhando assim, tempo até o retorno de Ulisses.

Na *Eneida*, a epopeia e maior obra da literatura latina, escrita por Virgílio, entre os anos 29 e 19 a. C., encontramos as aventuras do herói

Eneias, após sobreviver à queda de Troia e fundar uma nova nação no Lácio, território dos latinos. Encomendada pelo Imperador Augusto para enaltecer a grandiosidade do Império Romano, agora, centro propulsor de cultura para o mundo, a obra nos traz algumas personagens femininas como Lavínia, a filha do rei Latino; Dido, a rainha de Cartago, e a guerreira Camila, amazona líder dos Volscos.

Praticamente, não ouvimos a voz da personagem Lavínia, durante toda a obra, pois seu papel é tornar-se a esposa de Eneias, após a batalha contra Turno, rei dos rútuos, e seu antigo pretendente: “com ela vai a virgem Lavínia, causa de tantas desgraças, que traz os olhos baixos” (Virgílio, p. 186). “Eneias dominará os vencidos; Lavínia será sua esposa” (p.195).

A rainha Dido, senhora de Cartago, é uma personagem marcante na *Eneida*. Após passar por várias adversidades em sua terra natal, a Fenícia, tendo o marido assassinado pelo próprio irmão dela, acaba fugindo em busca de uma nova pátria, construindo, assim, a nação cartaginesa. É uma personagem feminina que, inicialmente, demonstra muita força e coragem, mas após apaixonar-se por Eneias e ser abandonada por ele, acaba se suicidando com um punhal e se jogando numa pira, demonstrando, com seu ato, total fragilidade diante da paixão amorosa:

Despojos que me eram amáveis, enquanto permitiram os fados e os deuses, recebei minha alma e livrai-me de meus tormentos. Vivi e percorri a rota que me fora destinada pelo destino; e agora uma grande sombra do que fui descerá sob a terra. Fundei uma cidade ilustre; vi as minhas muralhas; vingando meu esposo, castiguei um irmão inimigo. Feliz, ai de mim!!, grandemente feliz se nosso litoral jamais tivesse

recebido as naves dardânias! [...] Disse, e, enquanto ainda falava, as que a rodeavam viram-na cair sob o ferro e a espada coberta de sangue e os braços abertos (Virgílio, p.75-76).

A guerreira amazona Camila, devota da deusa Diana, também é descrita, inicialmente, como uma combatente a ser temida por qualquer guerreiro masculino, durante a batalha. Mas, em um combate, acaba sucumbindo por deixar-se seduzir por uma joia presente na armadura de um outro oponente abatido, ou seja, paga com a vida por se distrair com um objeto típico de mulher:

A virgem, seja para se apresentar como caçadora com aquele ouro que conquistaria, cega a todo o resto da batalha, persegue apenas Cloreu, de todo incauta através dos combatentes, tomada de uma paixão feminil por aquela presa e seus despojos. Arunte, de emboscada, aproveita, então, a oportunidade para lançar o dardo e dirige preces aos deuses superiores (Virgílio, p. 192).

Mediante essa revisitação da tradição mítica e da epopeia, podemos comprovar que as personagens femininas se encontram fadadas às imagens estereotipadas como: maldade, submissão, objetificação e fragilidade, sendo a virtude e a passividade reconhecidas como características desejáveis em uma mulher.

Como já dissemos, esse tipo de discurso vem sendo, ao longo do tempo, desmistificado pela Crítica Feminista que busca romper com essa hierarquia, apresentando novos padrões de comportamento feminino, principalmente por meio das obras de autoras. Dentre muitas, destacamos Marina Colasanti, autora que apresenta em suas obras uma grande sensibilidade ao retratar o feminino. Sendo assim, partiremos para a análise

de dois contos da autora, “Um dia, afinal”, no qual percebemos uma clara ruptura com os padrões de comportamento femininos apresentados pela tradição.

O enredo do conto de Marina Colasanti revisita o mito de Penélope, porém inverte totalmente os papéis, mostrando-nos uma *Odisseia* às avessas. No texto, encontramos uma mulher que, diante do desaparecimento do marido, decide ir procurá-lo, realizando uma viagem bastante simbólica: “Buscar o marido significava procurá-lo onde fosse possível [...] périplo interminável” (Colasanti, 1998, p. 68):

Aqui é o limite! A mulher levantou-se. Passados anos, já não podia mais esperar. Iria em busca do marido desaparecido. Levantara-se porque a decisão exigia um gesto. Porém de pé na cozinha, sem saber como mover-se, por onde começar. Sentar-se outra vez seria mais razoável. Resistiu. Há muito sentava. Começar, disse para fortalecer-se, há de ser pelo princípio. E saiu da cozinha (Colasanti, 1998, p. 62).

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 951), a viagem exprime um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas. Mais do que um deslocamento físico, tem como impulso uma insatisfação que leva à busca e descoberta de novos horizontes. E isso é bem marcado no conto, quando a personagem rompe com uma situação de passividade diante da espera pelo retorno do marido, utilizando os verbos “levantara-se”, “resistiu” e tomando a primeira atitude: sair da cozinha, ou seja, os ambientes que na tradição sempre foram seus lugares, a cozinha, os aposentos.

Nessa viagem, a personagem, além de procurar o marido, vai empreendendo um retorno ao passado, aos momentos de alegria e tristeza vividos, estabelecendo uma viagem de autoconhecimento:

[...] a emoção devida mais à perspectiva de um reencontro com o passado do que uma verdadeira esperança de achar o marido (Colasanti, 1998, p.62).

[...]

Não, não tinham visto seu marido [...] E no entanto ela o via tão claramente [...] ela o via agora como o havia visto com seus olhos de mulher pela primeira vez, macho da espécie em meio aos outros machos galhardos, exibindo-se para as fêmeas [...] Continuou ao longo da tarde procurando o marido (Colasanti, p. 63).

Vários são os lugares pelos quais ela passa: a cidadezinha onde se conheceram, bares, restaurantes frequentados por ele, seu escritório antes da aposentadoria, farmácias, hospitais, necrotério, cemitério, pelas casas das amantes do marido (lembremos que Ulisses teve suas aventuras amorosas com a ninfa Calipso, a feiticeira Circe, tudo perdoado por Penélope!) e por fim, foi até a polícia, sem encontrar nenhuma notícia:

Onde teria ido parar seu marido? Que fim tinha levado o homem que lhe havia feito um filho, aquele que havia pensado conhecer melhor do que ninguém [...] e que havia desaparecido de sua vida deixando-a só, deixando-a tão só? [...] Marido, oh, marido, meu quanta saudade, gemeu por dentro percorrendo aquele corredor que lhe havia sido tão familiar (Colasanti, p. 64-65).

Aquela havia sido colega do marido no escritório. Colega era o que dizia. Colega nada. Amante. Amante dele. Concubina. Puta [...] uma pasta de suspeitas que na sua memória não guardava nomes, mas amargura e ainda sempre humilhação [...] pensou ressentida (Colasanti, p. 66-67).

A viagem da personagem assemelha-se a uma viagem ao inferno, diante das provações que passara na tentativa de encontrar o marido: “Chegou a odiá-lo por obrigá-la a mergulhar naquele cheiro de podridão, naquele cheiro denso e escuro. Tão longe tinha que ir! Descendo ao reino dos mortos para buscá-lo [...] (p. 69).

A viagem aos infernos é uma ação presente nas epopeias, como na *Odisseia* e na *Eneida*, simbolizando uma descida às origens, ao inconsciente, buscando o inacessível. Fernandes (apud Batista, 2015, p.147), explica-nos que, apesar de o termo grego *catábasis* (*Katábasis*), cujo significado é “ação de descer, descida”, não ser um termo técnico literário, as descidas eram subentendidas como se fossem aos infernos. Tornaram-se um *topos* da literatura antiga, subsistindo até as literaturas da modernidade. Segundo Fernandes (2015), o reino subterrâneo era considerado pelos antigos como um lugar onde a verdade poderia ser encontrada, devido à liberdade que as almas tinham de poder contar os fatos vividos na terra. Por isso, a descida aos infernos realizada pelos heróis ou pelos mortais seria sempre em função de uma causa nobre.

No final do conto, somos surpreendidos por uma revelação. Após ter ido à polícia, a mulher recebe a visita de dois policiais que dizem que seu marido nunca desaparecera e que estivera sempre ali, na sua casa. A personagem se recusa a aceitar que aquele homem sentado na poltrona, que assistia à televisão, que comia da sua comida, que vivia de pijamas, pesado, calado seria seu marido, aquele que outrora conhecera e que a fizera tantas vezes suspirar:

E por quê, por quê? queriam tirar dela a única coisa que lhe restava, a certeza, sim a certeza apesar de tudo, a certeza de que seu marido, aquele que cheirava a homem quando a procurava, existia ainda em algum lugar, e que deste lugar um dia, um dia afinal, voltaria para casa (Colasanti, 1998, p. 72).

O final do conto nos mostra que a personagem se recusa a viver na solidão na qual sua vida se transformara, rompendo com o conformismo, com a passividade feminina frente a indiferença do marido, mostrando que seu périplo tende a continuar.

Continuando nossa trajetória pelos gêneros literários, nossos olhares se voltam para a lírica, particularmente, para a lírica amorosa, por expressar afetos individuais, subjetividade. Podemos dizer que o feminino sempre foi inspiração para os poetas que cultivaram esse tipo de poesia, ora revelando um momento prazeroso por estar ao lado do ser amado, ora descrevendo momentos de sofrimento pela ausência ou não correspondência diante do sentimento amoroso. Na Antiguidade Clássica, não há como tratar sobre essa temática sem mencionar poetas como Safo, na Grécia, e Catulo, em Roma.

Safo nasceu na ilha de Lesbos, em torno do ano 612 a.C.. De acordo com Ragusa (2005), era de família aristocrática e conheceu, da mesma forma que seu contemporâneo, o poeta Alceu, o exílio, vivendo por algum tempo na Sicília. Foi casada e teve uma filha chamada Kleis. Teria levado uma vida de extraordinária independência numa época em que a mulher grega vivia pudicamente retirada no gineceu. Fato referido por todos é que sua casa, dedicada às musas, era frequentada por mulheres desejosas de aprender música e poesia. Graças a esse fato e ao sentimento ardente de amor na sua

poesia – muitos de seus textos foram dedicados às mulheres, conforme podemos perceber nos seguintes excertos:

FRAGMENTOS DE UM POEMA

Parece-me igual aos deuses
ser aquele homem que, à sua frente sentado,
de perto, doces palavras, inclinando o rosto,
escuta,
e quando te ris, provocando o desejo; isso, eu juro,
me faz com pavor bater o coração no peito;
eu te vejo um instante apenas e as palavras
todas me abandonam;
a língua se parte; debaixo da minha pele,
no mesmo instante, corre um fogo sutil;
meus olhos me veem; zumbem
meus ouvidos
um frio suor me recobre, um frêmito me apodera
do corpo todo, mais verde que
as ervas
eu fico
e que já estou morta.

A lírica de Safo é pura expressão do sentimento, inspirada na vida circundante e direcionada a um determinado círculo de pessoas. Vários poemas são canções nupciais e amorosas, com os anseios das jovens companheiras que se agrupavam em torno dela. Safo é singular. Não há referência a outra mulher em sua época que, na arte, tenha se igualado a ela (Platão a chama de a décima musa). É comum nos versos de Safo a descrição de experiências íntimas com vivo realismo. Pela primeira vez, encontramos uma mulher falando sobre a mulher, sobre o sentimento amoroso (quer seja ele direcionado ao masculino ou ao feminino) do qual eram privadas, uma vez que a elas cabia a função de procriar, de gerar novos herdeiros na sociedade.

Tendo Safo como inspiração, o poeta Catulo é considerado o maior poeta lírico da Literatura Latina, segundo D’Onofrio (1997). Nasceu em Verona e morreu muito jovem (83 a 53 a. C.). Foi um dos *poetae novi latini* que causaram maior estranheza em Roma, pela exposição franca da paixão amorosa e da sensualidade ardente em seus poemas, em um momento histórico marcado pela moralidade ou valorização dos ideais heroicos e patrióticos na produção literária. Deixar se levar pela paixão significava sinônimos de fraqueza do masculino diante do feminino. Basicamente, temos dele uma coleção de 116 poemas (*Carmina*), dos quais a maioria é destina à Lésbia (nome dado em homenagem às mulheres de Lesbos), a pessoa amada, e outra parte, com um tom bastante obsceno, aos seus rivais. A relação conturbada marcada pelos momentos prazerosos e também de extrema tortura diante das traições de Lésbia revelam uma persona poética sensível às vicissitudes do amor. Catulo é considerado um inovador pela poesia leve e elegante, como podemos verificar em alguns de seus poemas mais famosos:

CARMEN IV

Vivamos, minha Lésbia, e amemos,
e aos rumores dos velhos mais severos,
a todos, voz nem vez vamos dar. Sóis
podem morrer ou renascer, mas nós,
quando breve morrer a nossa luz,
perpétua noite dormiremos, só.
Dá-me mil beijos, depois outros cem, dá
muitos mil, depois outros sem fim, dá
mais mil ainda e enfim mais cem [...]

CIX

[...] Deuses poderosos, fazei que ela possa prometer de verdade
E o diga sinceramente e do fundo do coração,
Para que nos seja possível fazer perdurar por toda a vida,
Este pacto eterno de uma sagrada amizade.

Na Modernidade, a lírica amorosa encontra um de seus maiores expoentes em Vinícius de Moraes. Conhecido por ser um poeta brasileiro essencialmente lírico (apelidado de Poetinha), pertencente à Segunda Fase do Modernismo, soube como poucos viver sob o “signo da paixão”, conferindo às suas obras, de modo ficcional, a essencialidade da vida, permeada por ilusões, erros e acertos. De acordo com Bosi (1982), “Vinícius será talvez, depois de Bandeira, o mais intenso poeta erótico da poesia brasileira moderna”, oscilando entre as angústias do pecador e o despejo do libertino.

Além da literatura, produziu obras para o teatro, cinema e música, sendo considerado um dos precursores da Bossa Nova no Brasil, juntamente com os famosos parceiros João Gilberto e Tom Jobim e, posteriormente, com Toquinho. Eis alguns de seus poemas:

ELEGIA LÍRICA

[...] “Oh
Crucificado estou
Na ânsia deste amor
Que o pranto me transporta sobre o mar
Pelas cordas desta lira
Todo o meu ser delira
Na alma da viola a soluçar!”
[...] O maior medo é que não me ouças
Que estejas deitada sonhando comigo [...]

SONETO DE FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

A franqueza do sentimento amoroso e o sofrimento diante da impossibilidade de possuir o ser amado, presentes em Vinícius, dialogam com a temática encontrada nos versos de Catulo. Percebemos que o feminino é retratado como o objeto do desejo, muitas vezes, do prazer inalcançável. Apresenta-se ora volúvel, devoradora, como Lésbia, ora símbolo da pureza, pela alvura de seu corpo. Causadora do prazer, mas também da dor, da tortura, pesada como uma cruz. Vemos, nos dois momentos históricos, a constante dualidade do feminino que é um bem, mas também um mal.

Apesar desse dilema, percebemos que em Vinícius há uma perspectiva de mudança, pois esse amor poderá ser intenso, mas, como a vida e os sentimentos humanos, será marcado pela transitoriedade. Não há um desejo de “pacto eterno” como em Catulo, o que seria o motivo do

sofrimento, mas sim a plena certeza de que não será imortal, “posto que é chama”, mas será infinito, enquanto durar.

Continuando nossa trajetória acerca da representação do feminino, voltamos nossos olhares para o gênero dramático. Dentre as obras de Aristóteles e os inúmeros temas abordados por ele, a *Poética* nos é mais próxima pelo fato de tratar sobre Literatura, destacando aspectos de caráter estético até hoje imprescindíveis para os estudos literários, e por abordar, especificamente, a tragédia grega e suas partes constitutivas, como o *mythos*, a alma da tragédia, segundo o autor. De todos esses aspectos mencionados, em especial, nos chamou a atenção o capítulo XV sobre os caracteres das personagens, fazendo-nos atentar para algumas questões:

No respeitante a caracteres, quatro pontos importam visar. Primeiro e mais importante é que devem eles ser bons. E se, como dissemos, há caráter quando as palavras e ações derem a conhecer alguma propensão, se esta for boa, é bom o caráter. Tal bondade é possível em toda a categoria de pessoas; com efeito, há uma bondade de mulher e uma bondade de escravo, se bem que o (caráter de mulher) seja inferior, e o (de escravo), genericamente insignificante. Segunda qualidade do caráter é a conveniência: há um caráter de virilidade, mas não convém à mulher ser viril ou terrível (Aristóteles, 1964, p.26).

As considerações de Aristóteles refletem o pensamento de seu tempo a respeito das mulheres, atribuindo-lhes o caráter de inferioridade, fato que contrasta com a presença marcante de personagens femininas nas tragédias, na maioria das vezes, como personagens protagonistas e que intitulam as obras. Porém, é desconcertante perceber que, como destaca Loraux (1988), parece não haver outro destino para essas mulheres trágicas

a não ser a morte, com raras exceções, como veremos.

Loraux (1988) realiza um levantamento sobre os principais tipos de morte sofrida pelas personagens femininas nas tragédias clássicas. Esposas, mães ou virgens são mortas quer seja pelo laço, pelo cutelo ou pelo gládio e até na morte deveriam ser contidas: “A morte da esposa encerra pura e simplesmente uma vida de devotamento e de afeição, de bom humor e de reserva, da qual, sem dúvida, o marido saberá daí em diante ‘falar muito bem’” (Loraux, 1988, p.12).

Ao revisitarmos algumas das tragédias gregas mais conhecidas, veremos que a morte apresenta-se como a única alternativa para a maioria das personagens femininas, quer seja pelo suicídio ou pelo sacrifício. Na tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, a personagem Jocasta (ou Epicasta) comete suicídio por meio do enforcamento, após saber que se casara e tivera filhos com o próprio filho, Édipo: “Ela resolveu matar-se [...] Vimos então, ali, a rainha, suspensa ainda pela corda que a estrangulava” (Sófocles, p. 60).

Fedra, em *Hipólito*, de Eurípides, após se declarar ao enteado Hipólito e ser repelida por ele, teme por sua honra e acaba se suicidando, enforcando-se com um laço. Antes, porém, deixa uma carta para o marido Teseu, acusando Hipólito de tê-la seduzido: “Não há mais rainha! Por certo está pendente de um laço apertado [...] Ela pôs no pescoço um laço e se enforcou” (Eurípides, p. 124-125).

Antígona, na peça que leva seu nome escrita por Sófocles, também se enforca com seu próprio cinto, após ser condenada à morte (enterrada viva) pelo rei Creonte. Antígona desobedecera as ordens do rei, ao presar as

honras fúnebres ao seu irmão Polínicês, que morrerá em combate contra o próprio irmão Etéocles. A rainha Eurídice também comete suicídio (com um punhal) ao saber que seu filho Hémon havia tirado a vida, após a morte de Antígona, já que ambos estavam prometidos em casamento: “No fundo do túmulo, suspensa por uma corda, vimos Antígona; ela se tinha enforcado com os cadarços de sua cintura” (Sófocles, p.104).

Ifigênia, na peça *Ifigênia em Áulis*, de Eurípides, é sacrificada com o consentimento de seu pai, o rei de Argos e Micenas, Agamemnon, como oferenda para a deusa Ártemis, para que os navios gregos obtivessem ventos favoráveis e pudessem partir para Troia: “O adivinho Calcas, sem perda de tempo, depôs numa bacia de ouro reluzente entre os grãos consagrados o afiado gládio que retirara da bainha [...] e escolheu o lugar onde desferir o golpe” (Eurípides, p. 102).

Esse ato terrível de violência fez com que a rainha Clitemnestra, esposa de Agamemnon e mãe de Ifigênia, nutrisse um ódio mortal pelo marido. Sendo assim, após o retorno vitorioso do rei Agamemnon, diante da queda de Troia, Clitemnestra trama, juntamente com o amante Egisto, o assassinato do marido e da princesa troiana Cassandra, trazida como presa de guerra. Com esse ato, a rainha vingá-se do assassinato da filha Ifigênia: “Duas vezes feri. Por duas vezes ele pediu socorro, ele gritou e, gemendo afinal tombou inerte. Feri-o, então, pela terceira vez, e minhas preces elevei a Zeus” (Ésquilo, p. 67)

Após algum tempo, Clitemnestra também será morta pelo filho Orestes, ajudado pela irmã Electra, como vingança pelo assassinato do pai. Todos esses acontecimentos são narrados na *Trilogia de Orestes* ou *Oresteia*,

de Ésquilo.

Alceste, na peça escrita por Eurípides que leva seu nome, acaba se oferecendo em sacrifício pelo marido Admeto. A ele foi concedido pelos deuses o dom da vida, caso alguém se oferecesse para morrer em seu lugar: “[...] Tu, sim! Tu me salvaste oferecendo o que tens de mais caro, - a vida! – para poupar a minha! E não devo chorar a perda de uma esposa como tu?” (Eurípides, p.190). Como forma de recompensa por sua atitude de esposa virtuosa e devota, Alceste acaba sendo resgatada do Hades pelo herói Hércules, voltando à vida.

A personagem Medeia, da peça que leva seu nome, também escrita por Eurípides, pode ser considerada uma exceção diante das outras personagens revisitadas, pois não morre. Medeia, após ser ultrajada pelo marido Jasão, que a abandonou para se casar com a filha do rei de Corinto, acaba se vingando dele, cometendo o ato extremo de matar os próprios filhos, a fim de acabar com a descendência do marido. Também trama a morte da princesa, noiva de Jasão, enviando-lhe uma grinalda envenenada como presente. Após cometer esses atos, Medeia é levada, juntamente com os corpos dos filhos pelo carro do deus Hélios, seu avô: “[...] mas teu braço não poderá atingir-me: aqui vês o carro que me deu o Sol, meu avô, para subtrair-me aos ataques de meus inimigos” (Eurípides, p. 211).

Partiremos agora para a análise dos contos de Lygia Fagundes Telles e Guimarães Rosa, também imersos na atmosfera do trágico, a fim de verificarmos como a morte e a violência contra a mulher são representadas nessas obras.

O conto “Venha ver o pôr-do-sol” talvez seja um dos contos mais conhecidos de Lygia Fagundes Telles, devido ao ambiente sombrio no qual está inserido e o desfecho trágico. As personagens são Ricardo e Raquel, ex-namorados que se encontram a pedido dele, para uma despedida. Até aí não teria nada de incomum se o local marcado para isso não fosse um cemitério abandonado. Pelo desenrolar da narrativa, ficamos sabendo que Raquel deixara Ricardo por causa de outro homem, esse mais rico, fato que até aquele momento não tinha sido aceito pelo rapaz. Assim, pedira a Raquel um último encontro para poder ver “ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume” (Telles, 1999, p.124).

A justificativa para o encontro em um local tão inusitado seria para que Ricardo mostrasse “o pôr-do-sol mais lindo do mundo” (Telles, 1999, p.124), sendo que essa visão só poderia ocorrer de dentro da catacumba de seus parentes, por meio de uma fresta. Sendo assim, em meio a várias reclamações de Raquel, eles acabam indo para o local escolhido.

Ao chegarem lá, Ricardo pede para que Raquel fosse ver a foto de uma suposta prima que morrera aos quinze anos e que teria sido seu primeiro amor. Quando ela se depara com a inscrição no túmulo, verifica que a menina teria falecido há mais de cem anos, sendo impossível aquela história. Nesse momento, aproveitando-se de uma distração da moça, Ricardo sai da tumba e a deixa trancada lá dentro, aos gritos. Afasta-se, lentamente, deixando Raquel a mercê de sua própria sorte, com a intenção de que morresse lá dentro, já que o local ficava longe de tudo e de todos: “- Não... Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido.

No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano: - NÃO!” (Telles, 1999, p. 131).

A atmosfera da morte permeia todo o conto por meio da descrição do cemitério tão desgastado pelo tempo, enferrujado, carcomido, com o mato rasteiro dominando tudo, antecipando o desfecho macabro. Raquel é condenada à morte por seu algoz, Ricardo, pelo fato de ele não suportar ser trocado por outra pessoa, demonstrando seu sentimento de posse para com a ex-namorada.

Ao caminhar para a tumba, Raquel nos remete à Antígona, também condenada à morte por ter ido contra as ordens de seu tio Creonte, ao prestar as honras fúnebres a seu irmão Polinices. A maneira como as duas personagens caminham para a morte nesses túmulos de pedra é bem semelhante, pois ambas são enterradas vivas para que tenham uma morte lenta e cruel, demonstrando a violência e a prepotência desses homens que não aceitam ser contrariados: “Levá-la-ei a um sítio deserto; e ali será encerrada, viva, em um túmulo subterrâneo, revestido de pedra, tendo diante de si o alimento suficiente para que não seja maculada pelo sacrilégio. Lá poderá invocar Plutão e talvez ele evite que ela morra” (Sófocles, p.96).

Diante de tal ação, Antígona acaba se suicidando ao ser levada para o túmulo; já Raquel, não sabemos, pois o conto termina em aberto. Provavelmente, por ser um local tão afastado, ninguém ouvirá sua voz, seu pedido de socorro, fato que soa como uma denúncia feita pela autora diante

da violência cometida contra as mulheres, do poder opressor que busca silenciá-las, apagá-las.

No conto “Esses Lopes”, Guimarães Rosa dá voz à Flausina, mulher forte que, no presente, nos relata as agruras vividas em sua mocidade:

Amo um homem, ele vive de admirar meus bons préstimos, boca cheia d'água. Meu gosto agora é ser feliz, em uso, no sofrer e no regalo. Quero falar alto. Lopes nenhum me venha, que às dentadas escorraço. Para trás, o que passei, foi arremedando e esquecendo. Ainda achei o fundo do meu coração. A maior prenda, que há, é ser virgem (Rosa, 1969, p.45).

Inserida em um ambiente dominado pela pobreza e pela imposição da força dos poderosos, foi totalmente destituída da possibilidade de sonhar, de viver sua juventude, ao ser arrebatada da casa dos pais para viver sob a tutela dos quatro sanguinários Lopes, passando da autoridade de um para outro como se fosse uma propriedade:

Eu era menina, me via vestida de flores. Só o que mais cedo reponta é a pobreza. (...) Mocinha fiquei sem da inocência me destruir (...) E veio aquele, Lopes, chapéu grandão aba desabada. Nenhum presta; mas esse, Zé, o pior, rompente sedutor. Me olhava: aí eu espiada e enxergada, no ter de me estremecer. A cavalo ele passava, por frente de casa, meu pai e minha mãe saudavam, soturnos de outro jeito (Rosa, 1969, p.45).

Flausina relata, de forma detalhada, como conseguiu se livrar de seus algozes, valendo-se de suas únicas armas, a inteligência e o seu próprio corpo, como um ato de resistência para se libertar dessa condição:

Mal com dilato para chorar, eu queria enxoval, ao menos, feito as outras, ilusão de noivado. Tive algum? Cortesias nem

igreja. O homem me pegou, com quentes mãos e curtos braços, me levou para uma casa, para a cama dele. Mais aprendi lição de ter juízo. Calei muitos prantos. Aguentei aquele caso corporal (...) Tracei as letras. Carecia de ter o bem ler e escrever, conforme escondida. Isso principiei — minha ajuda em jornais de embrulhar e mais com as crianças de escola (Rosa, 1967, p. 45-46).

Hoje, senhora de si, de seu corpo e de seus sentimentos, pode finalmente desfrutar de sua liberdade, escrevendo sua história, de revide frente às situações de violência e de sujeição que lhe foram impostas, vivendo um amor com um homem mais jovem, fato que mesmo criticado pela sociedade, não lhe causa temor algum:

Amo, mesmo. Que podia ser mãe dele, menos me falem, sou de me constar em folhinhas e datas? (...) Que em meu corpo ele não mexa fácil. Mas que, por bem de mim, me venham filhos, outros, modernos e acomodados. Quero o bom-bocado que não fiz, quero gente sensível (Rosa, 1967, p. 45-48).

Finalizando nossas reflexões propostas nesse trabalho, acerca da representação literária do feminino na Antiguidade Clássica e na Modernidade, podemos dizer que o discurso depreciativo sobre o feminino, ainda presente em nossos dias, cristalizou-se na tradição literária, nos diversos gêneros, épico, lírico e dramático, ao longo do tempo, desde as primeiras manifestações.

Com raras exceções, percebemos, na Antiguidade, a personagem feminina sendo apresentada em uma posição de destaque, dotada de voz, cabendo a elas o silenciamento, a violência e a exclusão social. Características como a passividade, a fidelidade e submissão são vistas como virtudes, ou pelo contrário, a maldade também pode ser vista como um

traço essencialmente feminino. Aquelas que ousarem romper com esse modelo são marginalizadas ou até mesmo condenadas à morte.

Por outro lado, na Modernidade, encontramos autores que buscam romper com esse discurso, desnaturalizar a opressão e imagens estereotipadas sobre o feminino, assumindo uma posição de denúncia e de mudança, ao apresentar personagens que ousam desafiar as imposições sociais, afetivas e que bradam um sonoro ‘NÃO!’ contra a violência praticada em seus corpos, em suas mentes.

Por meio dessa revisitação, percebemos que não há como negarmos a influência da tradição na Modernidade, especialmente, na literatura, mas há como rompermos, desatarmos os laços que nos unam a uma prática de segregação e depreciação sobre a mulher, por meio de novas perspectivas, nas quais Pandoras, Safos, Antígonas, Flausinas, enfim, todas elas, todas nós, tenhamos o direito de existir e reexistir, ecoando um grito de liberdade em nossos ouvidos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A Arte Retórica e a Arte Poética*. Trad. A. Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

AUBRETON, Robert. *Introdução a Homero*. São Paulo: São Paulo, 1968.

BATISTA, Eliane. *A Poética, de Aristóteles e a Personagem Feminina na Tragédia Grega*. 2003. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

CARDOSO, Ana. Leal. GOMES, Carlos. Magno. (Org.). *Do Imaginário às Representações na Literatura*. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

CATULO. *O Cancioneiro de Lésbia*. Trad. Paulo Sérgio de Vasconcellos. São Paulo: Hucitec, 1991.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera Costa e Silva et al. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COLASANTI, Marina. *O leopardo é um animal delicado*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental. Autores e Obras*. São Paulo: Ática, 1997.

ÉSQUILO. *Oréstia: Agamêmnon, Coéforas e Eumênides*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. Tradução de: Mário da Gama Kury.

EURÍPIDES. *Medéia. Hipólito. As Troianas*. Trad. Mário da gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. *Alceste*. In Clássicos Jackson. Teatro Grego. Vol. XXII. Trad. J. B. Mello e Souza.

_____. *Ifigênia em Aulis. As Fenícias. As Bacantes*. Trad. Mário da gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino-Português*. 7. ed. Brasília, DF: FAE, 1994. São Paulo: Brasileira, 1964.

FERNANDES, Raúl Miguel Rosado. Catábase ou Descida aos Infernos: alguns exemplos literários. In: BATISTA, Eliane. Do homo viator ao homo regressus: a (mito) poética do retorno em *Tutaméia (Terceiras Estórias)*, de João Guimarães Rosa. 2015. 228. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GAZOLLA, Rachel. *Para Não Ler Ingenuamente uma Tragédia Grega*. São Paulo: Loyola, 2001.

GIORDANI, Mário Curtis. *A História da Grécia*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1972.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Trad., Introdução e Comentários de Mary Camargo Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1991.

HOMERO. *A Ilíada* (em forma de narrativa). Tradução e adaptação de Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

_____. *A Odisseia* (em forma de narrativa). Tradução e adaptação de Fernando C. de Araújo Gomes. 7 ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

LORAUX, Nicole. *Maneiras Trágicas de Matar uma Mulher. Imaginário da Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MORAES, Vinícius de. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2013.

RAGUSA, Giuliana. *Fragments de uma deusa: a representação de Afrodite na lírica de Safo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

REIS, Roberto. *Cânon*. In: JOBIM, José Luís. *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROSA, João Guimarães. G. *Tutaméia (Terceiras Estórias)*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

SAFO DE LESBOS. Trad. P. Alvim. São Paulo: Ars Poética, 1992.

SÓFOCLES. *Antígona*. In Clássicos Jackson. Teatro Grego. Vol. XXII. Trad. J. B. Mello e Souza. São Paulo: Brasileira, 1964.

_____. *Rei Édipo*. Trad. J. B. Mello e Souza. Tecnoprint, s/d.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

VIRGÍLIO. *A Eneida*. Coleção Ediouro. Tradução e notas de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

ZOLIN, Lucia Osana. *Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A república dos sonhos de Néida Piñon*. Maringá: Eduem, 2003.

LITERATURA E CINEMA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A REVOLUÇÃO DOS BICHOS DE GEORGE ORWELL E O FILME HOMÔNIMO DIRIGIDO POR JOHN STEPHERNSON

Pedro Ferreira Correia ⁵⁷

Danns Pereira Barbosa ⁵⁸

Resumo: A pesquisa tem por objetivo realizar um estudo comparado de literatura e cinema, dando foco à análise comparativa entre *A Revolução dos Bichos* de George Orwell e do filme homônimo, dirigido por John Stephenson. Essa pesquisa objetiva analisar os contrastes entre a primeira tradução do livro para o português e a adaptação cinematográfica, observando o processo de tradução literária para a fílmica, segundo Diniz (2005). É também objetivo do trabalho apresentar a percepção do texto escrito durante a ditadura militar brasileira e adaptado audiovisualmente em um contexto mais recente, 1999, 10 anos após a queda do muro de Berlim. Assim, se pretende-se confrontar os dois tipos de manifestação artística, observando como a linguagem fílmica está traduzindo esta obra literária. Espera-se mostrar como o livro e o filme tratam a subjetividade das personagens, bem como os principais temas da obra são traduzidos de uma mídia para outra. Supõe-se que o recorte de personagens seja diferente por se tratar de épocas diferentes enquanto um foi patrocinado pelo programa de traduções conduzido pela instituição IPÊS (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) que era diretamente ligado a ideologia da ditadura militar o outro nasceu em um mundo que vivia em paz distante de grandes guerras.

Palavras-chave: Análise comparativa; Cinema; *A Revolução dos Bichos*.

⁵⁷ Universidade Federal de Goiás. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4578644623724451>

⁵⁸ Pontifícia Universidade Católica de Goiás lattes: <http://lattes.cnpq.br/4085399124895999>

INTRODUÇÃO

Traduzir não é uma atividade simples. Paulo Rónai (2012), nos introduz nesse tema ao trazer a tona toda problemática envolvida no processo de se traduzir o sentido das palavras e a importância do contexto. Tema esse abordado com muita didática e precisão como os preconizados por Arrojo, 1988, 1993 e 2007.

Assim, nenhuma tradução pode ser exatamente fiel ao "original" porque o "original" não existe como um objeto estável, guardião implacável das intenções originais de seu autor. Se apenas podemos contar com interpretações de um determinado texto, leituras produzidas pela ideologia, pela localização temporal, geográfica e política de um leitor, por sua psicologia, por suas circunstâncias, toda tradução somente poderá ser fiel a essa produção.

Portanto há um caráter dualístico do tradutor (artista x sombra do autor). Para os menos criteriosos, a tradução é algo puramente mecânico, associado apenas a troca de palavras de um idioma para o outro. Esse mesmo indivíduo costuma ignorar completamente os percalços e armadilhas que caímos, mesmo com palavras simples, quando estamos imersos em um contexto que nos exige interpretação.

A tradução é um dos exercícios mais profundos para imergir na mente de um grande autor. Essa seria o processo mais eficiente para se desenvolver o senso linguístico e uma forma para se aprofundar nos conhecimentos da língua materna e na de estudo. Com toda certeza o tradutor que termina um texto não é o mesmo que iniciou. Até mesmo o texto sofre alterações nas mãos do tradutor pois uma leitura minuciosa dele,

intrínseco a atividade de tradução, permite um aprofundamento que mesmo um leitor atento não é acostumado a ter.

Segundo Arrojo (1988) a tradução é única e inseparável de seu contexto.

Qualquer tradução, por mais simples e desprestigiada que seja, traz consigo as marcas de sua realização; o tempo, a história, as circunstâncias, os objetivos e a perspectiva de seu realizador. Qualquer tradução denuncia sua origem numa interpretação, ainda que seu realizador não a assuma como tal. Nenhuma tradução será portanto, "neutra" ou "literal": será sempre uma leitura.

A partir do começo do século XIX temos o desenvolvimento de muitos avanços tecnológicos e com isso surgem novos meios audiovisuais como a fotografia e o cinema. Esses novos meios servirão de instrumentos para as Artes. Permitindo sua ampla divulgação e a comunicação entre povos e culturas diferentes. Desta forma a arte se faz onipresente na contemporaneidade da sociedade seja para diversão, formação, emoção ou informação por meio do cinema, televisão, CD, DVD, *Streaming* (JOIA, 2004)

O cinema desde o seu início apresentou-se como uma forma de narrar histórias com seus próprios recursos. A narrativa literária foi o principal alicerce desta expressão cultural até começarem a surgir *scripts* originais criados especificamente para o cinema. No entanto até o hoje o cinema recorre a literatura para produzir grandes obras. Nesse processo é quase impossível não se fazer comparações e críticas a respeito da fidelidade da obra fílmica à obra literária. Principalmente nas vezes em que há para

uma mesma obra literária várias versões fílmicas como *Romeu e Julieta* de Shakespeare (REHM, 2012).

Os críticos criaram classificações para enquadrar as obras fílmicas quanto a sua fidedignidade a obra literária. Geoffrey Wagner utilizou termos como transposições, comentários e alegorias para indicar as obras fílmicas que mais se assemelhavam as obras literárias para as que menos se assemelhavam, respectivamente. Já Dudley Andrews utilizou termos como empréstimos, interseções e transformações seguindo o mesmo caminho de Wagner. Procurava-se sempre na busca por equivalências, e assim várias abordagens se seguiram todas visando a comparação e a fidedignidade (REBELLO, 2012).

A partir do momento que surgem críticos oriundos do cinema carregados de ideias e de uma visão centrada na própria arte cinematográfica houve uma ruptura com os empréstimos do saber fazer dos críticos literários. Neste sentido a preocupação passou a ser com a relação entre os dois meios (literário e cinematográfico). A comparação é utilizada para enriquecer o filme e não para o depreciar (REBELLO, 2012).

Autores como Brian McFarlane consideram a adaptação como uma tradução e ele trabalha o processo tradutório da obra cinematográfica de forma unidirecional. Da mesma forma que a tradução de um livro não é uma simples transposição, o tradutor goza de uma coparticipação na criação, a obra cinematográfica é tão complexa quanto. Aqui entra em jogo fatores sociais, políticos, culturais, econômicos etc. Assim temos referências como Timothy Corrigan e James Naremore que foram na direção de olhar a

adaptação para as questões políticas, culturais e econômicas da sua época. Sendo assim a contextualização histórica, a questão das hierarquias culturais tradicionais, o processo da adaptação em si e a intertextualidade são estruturas complementares que devem ser avaliadas. Os dois autores fazem suas teorias sobre as adaptações com uma atenção a especificidade de cada meio. O que permite ressaltar as qualidades próprias do meio cinematográfico (DINIZ, 2005).

METODOLOGIA

O objetivo do trabalho, em seu foco principal, constitui-se em uma análise da tradução para o português, por Heitor Ferreira de Aquino, do livro de George Orwell “A revolução dos bichos” e o filme “Animal Farm” dirigido por John Stephernson. Aqui se pretende um estudo contrastivo das obras em cada mídia respectiva perpassando a tradução da linguagem literária para a fílmica analisando o contexto histórico, cultural e econômico segundo Timothy Corrigan e James Naremore. As duas obras foram apreciadas e avaliadas comparativamente, as diferenças foram analisadas e discutidas frente ao contexto social, cultura e político de cada época.

RESULTADOS

Com todos os pontos de nossa pesquisa bem alinhados, se seguirá adiante para os resultados obtidos. A análise dos resultados irá ocorrer da

seguinte maneira: Será dividido em quatro subtemas diferentes, separados por intertítulos, sendo eles a *Avaliação dos títulos das obras*, analisando comparativamente ambos os títulos, da tradução de 1964 quanto do filme de 1999, depois será feita a análise comparativa entre a *capa da obra traduzida e o cartaz do filme*, logo após uma colocação e *Avaliação dos elementos significativos do texto e do filme*, e por fim, uma comparação e *Avaliação das cenas finais* do livro e da adaptação cinematográfica.

Avaliação dos títulos das obras

Algo bastante interessante de se notar ao estudar de forma profunda as obras em pesquisa, se percebe que ambos os títulos possuem uma mensagem específica por conta de seus contextos históricos. Enquanto a tradução se utiliza do título *A Revolução dos Bichos*, a adaptação cinematográfica se utiliza de *Animal Farm*, sendo o último também o título original da obra de Orwell. Essa diferença facilmente visível em ambos os títulos se dá pois a tradução de 1964 ter ocorrido no contexto da ditadura militar brasileira, e por conta disso, a palavra “revolução” possui um peso mais significativo para a época, além de isso se refletir não somente no título, mas também ao longo de toda a escrita.

Na versão original em inglês de Orwell a palavra “rebelião” ser a colocada para se referir a revolta dos animais da fazenda contra a personagem do fazendeiro Jones, na tradução brasileira a palavra é substituída por “revolução”, transformando dessa forma a ação dos animais

não como um ato de libertação dos maus tratos de seu dono, mas em uma tomada do poder forçada para uma nova forma de governo e liderança da fazenda, sendo essa a principal mensagem da qual o regime militar de 1964 queria passar aos leitores da tradução. Outra diferença a ser observada com relação a essa substituição, e que na adaptação fílmica o caráter revolucionário não se encontra tão presente no enredo em geral.

Vale enfatizar com isso a forte participação do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPÊS) na tradução de 1964, instituto esse criado no início da década de 60 para a integração de movimentos sociais de direita para a contenção do “avanço comunista no ocidente”. Ao analisar esses pontos no título, se vê o foco na manipulação e modificação das mensagens colocadas na trama de *A Revolução dos Bichos*, assim também escreve Hygino Carvalho em “*A Revolução dos Bichos, de George Orwell: tradução e Manipulação durante a ditadura militar no Brasil*”:

[...] podemos afirmar que as definições em língua inglesa e em língua portuguesa se aproximam. Percebe-se também que ‘revolução’ possui um cunho mais político e abrange a “rebelião”. Enquanto uma ‘rebelião’ pode ocorrer sem uma mudança de dirigente ou governo, isso não acontece com a “revolução”, que tem como principal característica a mudança de governo. (CARVALHO, 2002, p.86)

Avaliação da Capa do livro e do Cartaz do filme

Na análise comparativa da capa da primeira tradução de 1964 e o cartaz da adaptação cinematográfica de 1999, é importante novamente

destacar as diferenças históricas de cada versão. Enquanto a tradução brasileira da obra de Orwell foi fortemente influenciada pela ideologia extremista e repressiva que ocorria na ditadura militar com relação a luta contra o comunismo, o filme, além de obviamente não possuir tais influências por ter sido produzido em um país diferente e por ser uma época sem mais a pressão causada pela Guerra Fria (1947-1991), os produtores tiveram a oportunidade e liberdade de passar uma mensagem menos enviesada e polarizada.

Na capa do livro, se percebe claramente a cor bege como a predominante, cor essa sendo uma cor mais neutra, mais “morta”, indicando que o que está por vir não é uma simples fábula ou conto de fadas. A figura do porco em maior destaque, sendo esse a personagem de Napoleão, o porco que implementa o regime autoritário na fazenda dos animais, foi desenhado propositalmente com traços mais rústicos, fortes e irregulares, ao mesmo tempo com uma certa saliência. Assim foi feito no intuito de passar a imagem de Napoleão como a figura de um líder repressivo e autoritário, fazendo uma analogia à imagem que os militares queriam passar na época sobre o líder soviético Josef Stalin. Ainda na capa, Napoleão está apontando para alguma direção e, nisso, os cachorros, os guardas de Napoleão no enredo, vão para a direção na qual ele aponta. Aqui esses cachorros, diferente do resto dos elementos da capa, possuem cores levemente mais fortes em verde e roxo, para nisso obterem mais destaque por serem uma analogia aos guardas da União Soviética, que através do

medo, controlavam a população, tal como também é retratado de forma analógica no enredo literário.

Colocando a capa e cartaz em comparação direta, percebe-se a diferença gritante na proposta de ambos. Diferentemente da capa da tradução de 1964, o cartaz de 1999 possui o cenário de um campo verde, com cores fortes, vivas e vibrantes, passando dessa forma um ar de passividade ou até mesmo de alegria. Absolutamente nada com relação ao enredo ou o tema do filme é sequer indiretamente retratado além da colocação de algumas das personagens centrais, como a cadela Lulu (Jessie), o porco Napoleão e o porco Bola de Neve. Eles são retratados no cartaz como se fossem atores sem representar qualquer alusão à história. Facilmente passaria como um cartaz de um filme de comédia, drama ou ação qualquer.

Avaliação dos elementos significativos do texto e do filme

Quanto a análise dos elementos significativos do texto e do filme, podemos destacar sete tópicos distintos:

- 1) Temos, como já dito antes na análise do *Título das Obras*, uma maior utilização da palavra “revolução” (em detrimento de rebelião) na tradução do livro que no filme. A tradução do livro tinha o intuito de ser uma propaganda para o capitalismo. Portanto, ele utiliza o termo “revolução” em seu título e no decorrer do texto de forma

mais incisiva que no filme de 1999, onde os contextos políticos e históricos eram diferentes.

- 2) A tradução é bem mais significativa na sua correlação histórica com o comunismo e suas consequências. O filme, diferentemente, prefere não dar tanto enfoque nesse aspecto e permite uma interpretação mais ampla, levando o telespectador a relacioná-lo com outras ditaduras já ocorridas ao longo da história.
- 3) A propaganda em relação ao capitalismo é menor na adaptação fílmica. Com isso, o filme faz uma suavização do caráter revolucionário do livro.
- 4) O filme explora a figura do senhor Pilkington, o homem para qual o fazendeiro Jones deve dinheiro, dando assim uma maior profundidade para as personagens humanas do enredo. Tal elemento contido no filme se torna bastante interessante, visto que na tradução e até mesmo da obra original em inglês, os humanos são quase irrelevantes para a trama.
- 5) A cadela Lulu tem uma menor importância para o enredo contado no livro, diferentemente do contado no filme (cadela Jessie). Isso pois, na adaptação cinematográfica, a mesma é uma das personagens principais de maior importância, sendo inclusive os fatos da trama narrados por ela.
- 6) Também como já dito na análise dos títulos das obras, o livro tem participação especial do instituto IPES (Instituto de Pesquisa e

Estudos Sociais). A tradução, com isso, foi feita pelo Tenente Heitor Ferreira de Aquino.

- 7) Por último, é interessante ser abordado uma parte específica e bastante significativa da adaptação fílmica. No momento 24:53 do filme, é colocado uma fala entre as personagens humanas que pode ser interpretada como a OTAN, ou até mesmo a própria nação Estados Unidos repreendendo os países menores que não conseguiram conter as disputas e revoltas internas.

Avaliação das cenas finais

Na obra literária, o enredo é finalizado de uma forma trágica, na descrição, os animais da fazenda estão olhando fixamente para a janela da antiga casa do fazendeiro Jones, incrédulos vendo os porcos sentados à uma mesa negociando com os humanos, antes seus inimigos declarados, e nisso, não conseguindo distinguir quem é animal e quem é humano naquela mesa. Tal cena final é uma clara alegoria para a corrupção e hipocrisia dos líderes de regimes autoritários, e dos quais Orwell era fortemente contra. Líderes esses que, em primeira instância, se dizem combatentes de um sistema opressor, para depois de adquirirem todo o poder, se revelarem iguais em caráter e ações àqueles que atacavam.

No final do filme os produtores se deram a liberdade da criação de um final alternativo ao do livro e, conseqüentemente, uma mensagem alternativa na cena final. É mostrado quase exatamente a mesma cena final

da obra literária. Entretanto, ao invés do filme ter seu encerramento nessa parte, é mostrado, junto à narração da cadela Jessie, que alguns dos animais conseguiram escapar da fazenda, sendo dito que, após um longo tempo, o regime totalitário imposto na Fazenda dos Animais por Napoleão acabou por colapsar. Com isso, os animais que antes fugiram voltam para fazenda, tendo dessa forma a esperança de um novo futuro, melhor e mais próspero para os que nela vivem. É perceptível que o final da obra cinematográfica é consideravelmente destoante do final original. Apesar de passar, em primeira análise, a mesma mensagem final que a narrativa literária, a fílmica busca, além dela, também adicionar uma mensagem esperançosa para o enredo, onde por mais que a corrupção e a hipocrisia prevaleçam diante de um cenário sem liberdade, aqueles que resistem serão capazes de retornar a esperança no momento oportuno. Pensamento esse em voga no contexto da geopolítica mundial na época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, A relação entre o cinema e a literatura se trata de uma interação ampla e complexa, que ressalta a importância de se reconhecer as características individuais de cada meio artístico. As duas obras (*A Revolução dos Bichos* e *Animal Farm*) são complexas, revelando as particularidades e desafios que são enfrentados na adaptação de uma obra literária para o universo do cinema. Mostram que tanto o livro quanto o

filme carregam características próprias e distintas, influenciadas pelos contextos históricos em que foram produzidos.

A tradução cinematográfica, como apontado pela Thais Flores Nogueira Diniz (2005), não é uma simples transposição, pois cada meio de expressão possui suas próprias maneiras de atuação. O livro traduzido durante a ditadura militar brasileira sofre influência dos aspectos políticos e ideológicos de seu contexto. Enquanto o filme apresenta uma abordagem mais ampla, permitindo que o espectador faça conexões com outras situações de opressão.

REFERÊNCIAS

REBELLO, L. S.. *Literatura comparada, tradução e cinema*. Organon. Porto Alegre. Vol. 27, n. 52, 2012, p. 139-160.

REHM, A. de C. J. *Estudo comparado entre literatura e cinema. análise comparatista entre pride and prejudice de Jane Austen e o filme homônimo de Joe Wright*. Cadernos do IL, [S. l.], n. 41, p. 48–61, 2012. DOI: 10.22456/2236-6385.24948.

GUALDA, L. C. (2011). *Literatura e Cinema: elo e confronto*. Matrizes, 3(2), 201-220. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v3i2p201-220>

DINIZ, T. F. N. *Literatura e cinema tradução, hipertextualidade e reciclagem*. Belo Horizonte. 2005

ARROJO, R. *O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória*. Trab. Ling. Apl., Campinas, (11), 27-32, 1988.

ARROJO, R. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ARROJO, R. *Oficina de Tradução: a teoria na prática*. 5°. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

RÓNAI P., *A Tradução Viva*, Editora José Olympio, 2012.

JOIA, L. K. *A tradução audiovisual e a voz do tradutor*. Tradução em Revista. n.º 1. 2004.

A MEMÓRIA EM SILVIANO SANTIAGO: UMA LEITURA *OUTRA* DE UM *MENINO SEM PASSADO*

Lara Nycole Ojeda de Souza (NECC - FAALC)⁵⁹

Resumo: O presente artigo tem como finalidade principal trabalhar acerca de uma memória *outra* pela premissa da Crítica biográfica fronteiraça (NOLASCO, 2015). Para tal intento, realizaremos uma leitura do romance do autor Silviano Santiago intitulado como *Menino sem passado*: 1938-1946 publicado no ano de 2021, do qual nos servirá como base para o que articularemos pela noção de memória trabalhada na narrativa, visando avançar em uma perspectiva descolonial *outra*. Dessa maneira, faremos um percurso teórico iniciado pela concepção fundada pelo filósofo Jacques Derrida em *Mal de Arquivo*: uma impressão freudiana escrita em 2001, para entender do que se trata a memória. Além disso, para avançar essa teorização derridiana, os textos *O teorizador vira-lata* (2022) do intelectual Edgar César Nolasco e, como também, *Crítica biográfica fronteiraça* (Brasil/Paraguai/Bolívia) servirão de maneira que dê subsídio para a argumentação ao longo desta explanação, o último sendo o ensaio que servirá como ponto de partida para sustentar a formulação do conceito supracitado e que dará a tônica para a epistemologia desejada. Assim, para efetivar a máxima de Walter Mignolo de “aprender a reaprender para desaprender” (MIGNOLO, 2008) evocaremos a localidade e vida da fronteira Brasil/Paraguai/Bolívia para pensar a *partir do* ensaísta mineiro e sua obra. Com isso, temos como objetivo evocar as pluriversalidades fronteiraças, por meio de um caminho conceitual para, dessa forma, desembocar no que pretendemos conceber como uma memória descolonial *outra*.

Palavras-chave: Crítica biográfica fronteiraça, Jacques Derrida, Memória, Silviano Santiago.

⁵⁹ Graduada em Letras - Português/Inglês na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2022. Participou em projetos de extensão na área de Literatura: Contos e Oficinas durante a graduação entre os anos de 2020-2022 sob orientação da Prof Dr Alcione Maria dos Santos. Em sequência, atuou como pesquisadora na Iniciação Científica com a tríade Memória-culinária-afeto e Literatura e Performance de Berna Reale entre os 2021 e 2022 e integrou o grupo de pesquisa Lumiar (2021-2022) sob orientação da Prof Dr Angela Maria Guida. Atualmente (2023), está como integrante do grupo de Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC) com interesse em pós-graduação acerca de Silviano Santiago e Estudos Descolonialidade.

No quintal de casa, uma ilha. Espaço solitário sombreado por mangueira frondosa. Ali, se dá a metamorfose do marinheiro britânico em criança provinciana. Tornam-se heróis estranhos os respectivos concidadãos. O menino leitor se identifica a tal ponto com a aventura alheia que a espicha como pele sobre o corpo - já predisposto a novas moldagens como o Homem-Borracha dos gibis dos anos 1940 - e a sobrepõe ao coração e à mente, alimentando de vida substantiva a própria imaginação. (SANTIAGO, 2021, p. 56)

A fronteira fazia parte de meu imaginário como a um arquivo que não sofre de seu próprio mal (Derrida). Depois, quando tive que articular meu pensamento de modo sistematizado, entendi que meu reconhecimento do lócus de onde eu erigia minha reflexão era a condição (intelectual) que me sobrava, quer eu pensasse da Sorbonne, ou de uma escolinha primária dos arrabaldes de Dourados, assim como não era menos importante que eu tomasse a fronteira (qualquer fronteira, apesar de aqui estar voltado para a minha) como geopolítica e epistemológica. (NOLASCO, 2015, p. 66)

Pelo crivo da crítica biográfica fronteiriça (NOLASCO, 2015), este artigo trabalha a favor de uma memória *outra*, no âmbito de resgatar vida e localidade de sujeitos localizados à margem do pensamento epistêmico e geoistórico. Por isso, a nossa leitura do primeiro volume de memórias de Silviano Santiago, *Menino sem passado* (2021), traz o tom para a discussão

acerca de uma memória *outra*, uma vez submergida do lugar de fronteira, sendo este Brasil/Paraguai/Bolívia. Por meio dessa óptica, partimos para uma política de sensibilidades em que a narrativa memorialista e a teorização estão amparadas pelos *lóci* e, sobretudo, pelo *bios*, sendo ambas condições para pensar e falar a *partir do* romance. Logo, a intercorporeidade do conceito de memória derridiano ao lado dos textos abordados ao longo deste artigo estabelecem a relação de proximidade entre corpo e “objeto”⁶⁰ teórico. Para ilustração da discussão proposta, trazemos o intelectual Edgar Cézar Nolasco:

De modo que ela está incrustada em seu corpo, em sua língua, em seu pensamento, em seu modo de produzir conhecimento. É a soma de tudo isso que vai resultar em uma epistemologia específica dos lugares subalternos. Com base num lócus geoistórico específico, mesmo que nosso olhar oscile entre um lado e outro da fronteira-Sul, e muitas vezes se pegue mirando por cima dela, tentando alcançar a luz oscilante do crepúsculo, ou o último céu dos pássaros do poeta, é em busca e a partir de uma epistemologia de natureza fronteriza que ancoro toda minha leitura. (NOLASCO, 2015, p. 67)

Nesse sentido, uma concepção vinda do *biolócus*, de localidade e vida, se faz presente no romance de Santiago. Temos o primeiro volume memorialista inserido no âmbito de suas primeiras memórias, com o ponto inicial a cidade de Formiga, interior de Minas Gerais, assim, percebe-se que

⁶⁰ Usamos entre aspas para especificar que não há relação que afaste o que será teorizado com quem o teoriza. Nesse sentido, partimos do exposto por Nolasco no trecho: “Por essa conceituação compreendo, então, a importância de se levar em conta uma reflexão crítica de base fronteira tanto o que é da ordem do *bios* (quer seja do “objeto” em estudo, quanto do sujeito crítico envolvido na ação), quanto da ordem do lócus (o lugar a partir de onde tal reflexão é proposta)”. (NOLASCO, 2015, p. 59)

a localidade e experiências vividas agem como estímulo para iniciar a narrativa. Logo, a possibilidade de realizar uma leitura assentada pela crítica biográfica fronteira dá-se pela premissa feita pelo autor ao situar de qual lugar pensa e fala, como podemos entrever no trecho que abre sua obra:

Nos anos em que as tropas aliadas combatem as forças nazi-fascistas no mundo e os indignados cidadãos e cidadãos brasileiros sabotam a ditadura Vargas, moro na casa mandada construir por meu pai - ou pelo vovô Amarante - no número 31 da rua Barão de Pium-i, em Formiga, na região oeste do estado de Minas Gerais. (SANTIAGO, 2021, p. 13)

Isso posto, retornamos para nossa teorização que está ancorada pela memória fundada por Jacques Derrida. Assim, em seu livro *Mal de arquivo* (2001), o filósofo discorre acerca do conceito de memória que está na ordem do que falta, voltada para o futuro, logo trata-se do *avenir* da promessa. Nesse sentido, pela concepção derridiana, a memória está no campo do que ainda se fará presente, uma vez que temos apenas uma *impressão que insiste através do sentimento instável de uma figura móbil*⁶¹. Para evidenciar usamos a seguinte passagem:

Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para amanhã. O arquivo, se queremos saber o que isto teria querido dizer, nós só o saberemos num tempo por vir. Talvez. Não amanhã, mas num tempo por vir, daqui a pouco ou talvez nunca. (DERRIDA, 2001, p. 50-51)

Nessa conjectura, Silviano Santiago faz de sua narrativa memorialista a prática argumentada por Derrida. Dessa maneira, o mineiro

⁶¹ DERRIDA, *Mal de arquivo*, p. 44.

já deixa exposto esse exercício logo no título de sua obra, sendo o autor que terá o seu passado ainda elaborado. Por essa via, da mesma forma que o conceito derridiano, em que a memória está voltada para o futuro, Silviano expressa seus primeiros anos da infância pela metáfora, ou seja, pelos novos registros de suas memórias que estão projetadas na promessa do amanhã, como ocorre nesta passagem: “Ao escrever, penso que sinto hoje o que, adivinho, teria sido ontem.” (SANTIAGO, 2021, p. 88). Assim, o escritor utiliza a metaforização para elaborar uma memória que, como conceituada por Derrida, age no que falta e se fará no tempo futuro; o que, apenas por isso, já justificaria o título de *um menino sem passado*.

Por outro lado, ao passo que realizamos uma leitura que está ancorada pela localidade e vida da condição de fronteira, optamos, assim, por uma memória em torno das sensibilidades marcadas pelas histórias locais e gravadas pelo *biolócus*. Desse modo, ao consideramos os sujeitos de lugares fronteiriços, como é o caso do mineiro Silviano e sua condição de *lóci* na América Latina, trazemos a crítica biográfica fronteiriça (NOLASCO, 2015) à voga por conta das marcas das condições de vida e localidade para que as memórias inscritas nos lócus e bios sejam resgatadas. Além disso, também realizamos uma leitura *outra* ao optamos por uma perspectiva que aproxima o pesquisador daquilo que já fora tratado como objeto de estudo para, de forma contrária, fazer com que seja parte indissociável ao atravessar o sujeito que teoriza.

Nesse intento, o conceito mencionado trata-se acerca de avançar os estudos já canonizados pelo período moderno. Assim, ao seguimos por esse

caminho aproximamos pesquisador e estudo teórico, como também partimos para uma concepção acerca das pluversalidades da condição de fronteira, nesse caso, a localidade sul-mato-grossense. Dessa maneira, uma teorização envolvendo o *biolocus*, como é a crítica biográfica fronteira, visa subverter a barganha feita pelo projeto colonial, no qual as memórias vindas da fronteira devem agir de maneira a serem soterradas em prol das memórias criadas pelos centros epistemológicos europeus e teorias modernas. A passagem a seguir endossa e ilustra a discussão aqui feita:

histórias locais e memórias locais fronteiriças que caíram no esquecimento por conta ou de memórias estatais ou de memórias itinerantes vindas dos grandes centros, ou até devido à importação de teorias e críticas sobre memória que quase sempre, para não dizer sempre, não levou em consideração as especificidades geoistóricas e geopolíticas das memórias subalternas. (NOLASCO, 2015, p. 81)

Ao levarmos isso em consideração argumentamos, em nossa leitura, que Silviano trata suas memórias voltadas *em prol de uma grande memória nacional*⁶². Nesse sentido, partimos para uma leitura *outra*, por meio da qual podemos tratar de memórias soterradas, e cuja prática teórica *se erige da vida, da condição, das línguas e das histórias*⁶³. Dessa maneira, a narrativa do ensaísta faz com que tomemos as sensibilidades do autor como emergentes do *biolocus*. Assim, avançamos a memória de Santiago pela crítica biográfica fronteira no sentido de evocar as histórias locais que atravessam não apenas o memorialista, mas também a noção de uma perspectiva que

⁶² NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 82.

⁶³ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 85.

considera uma *sensibilidade em sobrevivência*⁶⁴ igualmente intrínseca ao pesquisador.

Sob essa égide, uma leitura *outra* está no âmbito de evocar as memórias das histórias locais largadas à margem. Fazemos isso a *partir do* romance de Silviano Santiago, ou seja, utilizamos a narrativa por uma perspectiva que atravessa também o *biolócus* do pesquisador, haja vista o aspecto de contemplar uma teorização que pode *barrar a crítica migrante dos centros*⁶⁵. Ao realizar essa prática, optamos pela descolonialidade, cuja teorização serve para pensar a memória *outra* como aquela que está *fora de toda e qualquer visada colonial, imperial e moderna*⁶⁶.

Contudo, ainda que optemos por uma leitura *outra* abordada por uma *prática teórica que emerge do arrabalde da fronteira-sul*⁶⁷, faz-se necessário frisar que essa prática não engloba Santiago. Por conta disso, a concepção do escritor está no campo dos estudos pós-coloniais, sendo esse o fator que dá uma abertura para sua narrativa e, assim, possibilita-nos aqui articular uma leitura pela visada descolonial. Logo, a realização ao compreender *Menino sem passado* por uma memória *outra* está em uma leitura que tem por base a crítica biográfica fronteiriça voltada para as memórias subalternas latinas, dessa forma, para justificar o exposto, trazemos a seguinte passagem do intelectual Nolasco, que afirma a respeito:

O intelectual crítica fronteiriço aprendeu que somente uma crítica desse lócus pode considerar em suas discussões as

⁶⁴ SANTIAGO, *Menino sem-passado*, p. 41.

⁶⁵ NOLASCO, *Crítica biográfica fronteiriça*, p. 62.

⁶⁶ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 84.

⁶⁷ NOLASCO, *Crítica biográfica fronteiriça*, p. 62.

sensibilidades biográficas e locais dos sujeitos e das produções envolvidas, inclusive do próprio intelectual que optou por aprender a desaprender as lições canonizadas e cristalizadas nas bordas dos pensamentos fronteiriços. (NOLASCO, 2015, p. 60)

Nesse sentido, uma memória *outra* está no âmbito de retomar as memórias gravadas nas histórias locais de regiões que estão à margem. Desse modo, a tônica das memórias fronteiriças age de maneira que trata a memória como sendo uma prática que *se erige da vida, da condição, das línguas e das histórias dos des-sujeitos que se encontram numa exterioridade (da modernidade ocidental) latina*⁶⁸. É por essa razão que partimos do romance mineiro *Menino sem passado* para uma leitura cujo objetivo rediscute as memórias que se encontram na condição de uma *prática epistemológica da acumulação de saberes histórico-memorialístico*⁶⁹, sendo este um exercício de uma percepção que está no cerne do pensamento colonial.

Nesse ínterim, o autor demonstra que essas memórias vindas dos trópicos do pensamento hegemônico *não levaram em consideração as especificidades geoistóricas e geopolíticas das memórias subalternas*⁷⁰. É nesse sentido que o romance do mineiro traz as marcas da imposição de uma narrativa criada e perpetuada para as regiões periféricas pelo projeto da colonialidade/modernidade. Assim, entendemos que o texto memorialístico de Silviano *trabalha no sentido, primeiro, de exumar as memórias menores soterradas*

⁶⁸ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 85.

⁶⁹ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 84.

⁷⁰ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 80.

*e esquecidas em prol de uma grande memória nacional*⁷¹. Como forma de exemplificar o que acabamos de dizer, trazemos a seguinte passagem:

Meu apetite pela segunda experiência de vida subjugava minha vida imediata e concreta e, com maior rigor, se explícita no desejo de ressuscitar o passado formiguense pela memória das leituras infantis. O apetite da imaginação adulta e o desejo da lembrança são ambos alimentados pela substância vivida por seres de papel ou de celuloide. (SANTIAGO, 2021, p. 57)

Dessa forma, *pari passu* ao que o mineiro usa o conceito derridiano buscando, assim, metaforizar em seu romance, por meio da linguagem, e elaborar suas memórias, ao realizarmos uma leitura *outra*, notamos que essa prática não se faz possível. Isso se dá por conta das marcas que estão gravadas no *biolócus*, fazendo com que as histórias locais sejam pautadas pelas sensibilidades das vivências dos *loci* e do corpo daquele sujeito, por isso não há possibilidade de realizar uma metaforiza acerca de experiências e vivências que estão inscritas pelas condições geoistóricas. Logo, as emergências das memórias *outras*, que surgem pelo *biolócus*, são evocadas constantemente, como Santiago afirma: “Com todas as minhas forças, luto contra o esquecimento.” (SANTIAGO, 2021, p. 68); contudo suas memórias também estão voltadas para a *imposição de uma memória moderna impositiva*⁷², como ocorre na passagem:

O interior provinciano da vivência-memória do menino se confunde com o exterior cosmopolita da leitura das imagens que se lhe oferecem. Em sobreposição - ou na posição inferior - vivência e imagem, memória e leitura,

⁷¹ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 82.

⁷² NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 83.

provincianismo e cosmopolitismo permanecem sobrecarregados de vida e de significado. (SANTIAGO, 2021, p. 68)

Outrossim, ao articular dessa maneira, o autor também assume que suas memórias são cunhadas pela narrativa da modernidade/colonialidade. Ou seja, ao agirem assim, essas memórias estão exercitando as *repetições acrílicas dos discursos acadêmico e disciplinar, encobrando as histórias e memórias dos lugares periféricos*⁷³. Temos como exemplo os trechos do romance “Oferecem-me Robin Hood” e “Não é por inadvertência que o mineiro de Formiga se reconhece retrospectivamente na figura do poeta Carlos Drummond.” (SANTIAGO, 2021, p. 55). Por isso, a crítica biográfica fronteira está a nosso favor por convocar o protagonismo das memórias que foram esquecidas pelo discurso cristalizado da modernidade/colonialidade. A passagem a seguir endossa nossa discussão aqui feita:

Essas memórias, além de não trazerem a marca da condição de fronteira inscrita em seus corpos, chegando à fronteira não fizeram outra coisa senão tomar as histórias e memórias periféricas como meros objetos, ao invés de tomá-las como produtoras de saber e de histórias vividas. (NOLASCO, 2015, p. 81)

Por essa perspectiva, uma óptica que engloba as sensibilidades das memórias subalternas permite que as pliversalidades do *biolocus* ganhem novamente o seu espaço central nas narrativas da região fronteira. Assim, uma memória *outra* é aquela que age de maneira a não *depende das memórias*

⁷³ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 81.

*modernas*⁷⁴, ao passo que a mesma, por causa de localidade e vida, *ganha de cambulhada com mil outras experiências*⁷⁵ atribuídas pelas histórias locais intrínsecas à condição de fronteira. Por esse motivo, optamos pela perspectiva *outra* para resgatar as memórias que foram desconsideradas pelo projeto colonial e que se perpetuam pelas narrativas como meros objetos a serem analisados.

Sob essa égide, nota-se que as memórias *outras* não agem como alheias ou com afastamento do sujeito que as articula. Uma vez que Silviano desenvolve o seu volume de romance memorialístico, compreende-se que o mineiro se respalda de suas vivências na cidade interiorana em que nasceu, contudo, suas memórias evocadas e marcadas pelo *biólocus* são soterradas pelas suas experiências enquanto estudante da Sorbonne, como ocorre no trecho “Ando pelas ruas de Formiga e luto nos campos de batalha da Europa” (SANTIAGO, 2021, p. 54). Por outro lado, vemos que suas memórias fronteiriças também se fazem presente, como forma de reforçar que *sofrem de um mal de arquivo radical*⁷⁶ ao mesmo tempo em que *cultuam uma sobrevivência manifesta*⁷⁷. Nesse sentido, fazemos uma leitura que pode ser ilustrada pela seguinte passagem:

Transcorrida em terras distantes, estranhas e exóticas, as experiências reduplicadas de infância albergam e cicatrizam o corpo fragilizado pelas perdas. Ao aleitá-lo de sangue estrangeiro, a segunda infância do menino o acarinha e o nutre de experiências não vividas à flor da pele. Nutre-o de

⁷⁴ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 83.

⁷⁵ SANTIAGO, *Menino sem passado*, p. 53.

⁷⁶ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 82.

⁷⁷ NOLASCO, *Teorizador vira-lata*, p. 83.

quimeras interiorizadas com o espanto das emoções violentas e fortes, que já conhece sob outra e diferente forma. (SANTIAGO, 2021, p. 57)

Diante do exposto, nota-se que as memórias *outras* esmeram-se no sentido de resistir ao projeto da colonialidade/modernidade. Por conta disso, percebemos que essas memórias soterradas e largadas à margem *trabalham em prol de uma amnésia específica para sobreviverem às imposições de uma memória moderna impositiva*⁷⁸, ou seja, as memórias que se articulam em conjunto à narrativa dos centros epistêmicos de conhecimento, em que a maioria é europeia; valem-se desse exercício como forma de se manterem ainda vivas. Logo, as memórias *outras* contribuem para uma prática da resistência de históricas locais e, sobretudo, do *biolócus*. Para justificar essa discussão trazemos a seguinte contribuição:

Apesar de não dependerem das memórias modernas, já que essas não as *salvariam* de sua condição, as memórias fronteiriças vivem em estado de *infans* permanente, até o momento em que uma perspectiva descolonial as reinsira na discussão histórica do presente por meio de uma epistemologia outra. (NOLASCO, 2021, p. 83)

Com a nossa leitura, então, podemos compreender que é por meio de uma perspectiva *outra* que efetuamos as emergências das sensibilidades de memórias fronteiriças. Acerca disso, as memórias que submergem de condição geoistórica marginalizada, como por exemplo as da América Latina, estão no âmbito de resgatar a sua situação de fronteira com uma teorização que preconiza as suas históricas locais e sensibilidades gravadas

⁷⁸ NOLASCO, *Teorizadora vira-lata*, p. 83.

pelo lugar e vida daquela região de onde se pensa e fala. Assim, uma memória *outra* não está na mesma epistemologia que mantém seu *biolôcus* de maneira alheia, mas, sim, que caminha em sentido contrário ao de articular-se de forma universalizante e impositiva:

Palmilhada e respirada, a cidade interiorana de Minas Gerais não coincide, mas se superpõe - ou se subpõe - maravilhosamente às imagens estrangeiras tal como representadas nos gibis, nos filmes e nas séries de cinema. Os universos disparatados não coincidem na cartografia do mundo ocidental e não são conflitantes e nem rivais. (SANTIAGO, 2021, p. 68)

Dessa forma, as memórias *outras* surgem como uma forma *outra* de entender o que fora esquecido pela epistemologia dos centros hegemônicos. Com efeito, com uma leitura *outra*, pelo crivo da Crítica biográfica fronteiriça, é, sem dúvidas, que as memórias subalternas latinas ganham o protagonismo que fora deixado de lado pela colonialidade/modernidade. Contudo, ainda que as teorias que tratam o *biolôcus* como objeto, quando não o esquecem, bem como as suas histórias locais e, por consequência, suas memórias, é necessário frisar que é por essa concepção que podemos realizar uma interpretação de forma *outra*.

De tal forma, a teorização que fazemos a *partir de Menino sem passado* vai na contracorrente dos estudos que seguem o *cogito ergo sum*, inscrevendo-se como uma leitura *outra*, uma interpretação *outra*. Sendo assim, a *partir de* Santiago optamos por uma prática de leitura e de teorização decolonial que está na frase: “Ó corpo meu, faça sempre de mim alguém que questiona”, dita pelo psiquiatra Franz Fanon em 2008, por entender que tal afirmação

dá a tônica de que é o corpo, o sujeito, as histórias locais da condição de fronteira que formam as memórias. A título de ilustração, temos a seguinte passagem do Nolasco:

A visada teórica defendida pela crítica biográfica fronteiriça se, por um lado, não ignora as demais abordagens teórico-críticas, como a moderna e ocidental, por outro lado, entende que é por meio da articulação de uma epistemologia fronteiriça que pode se compreender a abarcar melhor as histórias locais desses *loci* epistemológicos e suas produções que continuam não encampados pelas críticas modernas geralmente pensadas dos grandes centros do país e do mundo moderno. (NOLASCO, 2015, p. 60)

Portanto, a abordagem crítica feita ao longo deste artigo contempla pensar de maneira *outra* o trato da memória fundada por Jacques Derrida no século XX e retrabalhada à exaustão por Silviano Santiago. Então, para que possamos concluir acerca de uma memória *outra* que traga as *marcas do locus e do bios* de onde emerge e vem *incrustada*⁷⁹ nos corpos inscritos às margens do pensamento hegemônico, faz-se necessário, em primeiro lugar, teorizar partindo do conceito de memória canonizado por Derrida. Assim, uma perspectiva que busque avançar o filósofo, bem como o ensaísta, não tem por base teórica ignorar tal reflexão moderna realizada a contento, mas, sim, compreender as sensibilidades que sobressaem do *biolocus* não devem ser ignoradas. Visando isso, optamos por uma leitura cuja epistemologia passa pela exterioridade da discussão empreendida pelos intelectuais aqui mencionados. Logo, da mesma forma que o mineiro expressa no trecho “Com todas as minhas forças, luto contra o esquecimento” (SANTIAGO,

⁷⁹ NOLASCO, *Crítica biográfica fronteiriça*, p. 61.

2021, p. 68), as memórias *outras* resistem igualmente para que não sejam desbaratadas pela narrativa da colonialidade/modernidade.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2001.

NOLASCO, Edgar Cézar. *O teorizador vira-lata: memórias da fronteira-sul*. Pontes Editores, Campinas, 2002.

NOLASCO, Edgar Cézar. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia). *Cadernos de Estudos Culturais: Brasil/Paraguai/Bolívia*, Campo Grande, Editora UFMS, v. 7, n. 14, p. 55-76, 2015.

SANTIAGO, Silviano. *Menino sem passado: 1938-1946*. Companhia das letras, São Paulo, 2021.

REPRESENTATIVIDADE E LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM ACERVO SELECIONADO NA INCLUSÃO SOCIAL E CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA

Jordany da Luz Cunha⁸⁰

Resumo: Este texto apresenta o estudo parcial que corresponde a uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. A pesquisa se fundamenta no âmbito dos debates étnico-raciais e a produção literária para crianças, com o objetivo de investigar a representatividade negra na literatura infantil brasileira. Por meio desta, compreende-se a importância de uma biblioteca organizada, com acervo selecionado, que possa contribuir na inclusão social e cultural de povos que por muito tempo foram invisibilizados e quando presentes, eram postos sob estereótipos racistas e preconceituosos. Partindo das instâncias formadoras de leitura, a biblioteca se posiciona como um espaço de construção e transformação social, proporcionando por meio de um acervo selecionado de obras que contribuem e priorizam a identidade positiva de povos que constitui a herança cultural brasileira. Ressalta-se que, embora a presença de uma bibliografia com temática racial seja o foco fundamental desta pesquisa, é preciso pensar as relações étnico-raciais ao longo de todo processo de desenvolvimento de um acervo, isto é, desde a idealização à concepção das atividades. Nesse sentido, o desenvolvimento de um acervo múltiplo e diversificado possibilita, dentre outras abordagens, o reconhecimento desses povos através de um bem cultural fundamental para o desenvolvimento humanitário: a biblioteca. Portanto, pensar na inclusão social e cultural presente na sociedade proporciona mudanças ainda que modestas, mas que vão contra o pensamento hegemônico existente, além de democratizar espaços de saber, direcionando para uma sociedade menos violenta e que respeite as diferenças. A pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, tem como *corpus* de análise as obras premiadas pela Fundação

⁸⁰ Graduada em Biblioteconomia pela Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil. E-mail: jluz9@discente.ufg.br

Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, e foi desenvolvida no Libris, Laboratório do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca, localizado na Faculdade de Informação e Comunicação, da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Produção literária; Biblioteca; FNLIJ; Libris.

APRESENTAÇÃO

O presente texto foi elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG), intitulado “Representatividade negra na produção editorial premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: de 2021 a 2023”, com o objetivo de investigar a produção literária para criança premiada pela FNLIJ, que tenham personagens negras e negros como protagonista de suas narrativas.

O recorte temporal foi estabelecido conforme organização do acervo no espaço físico do laboratório, uma vez que os livros presentes neste espaço são em sua maioria provindos da premiação, recebidos e analisados pela coordenadora do Libris e também participante da premiação, a professora Maria das Graças Monteiro Castro. Da mesma forma, as categorias foram analisadas conforme critérios estabelecidos pela própria Fundação. O texto na íntegra encontra-se em processo de análise para posterior inserção no repositório da própria instituição, portanto ainda sem link de acesso.

A pesquisa realizada no Laboratório do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca, localizada no prédio da Faculdade de Informação e

Comunicação, da Universidade Federal de Goiás (LIBRIS/FIC/UFG), se constitui como um campo de pesquisa privilegiado, considerando a estrutura de acesso qualificado aos livros físicos premiados pela fundação. O Libris desenvolve ações em áreas correlatas ao ambiente biblioteconômico, atendendo as demandas de ensino, pesquisa e extensão, além de atuar no processo de formação de bibliotecários e professores em formação continuada (Libris, 2024).

Diante disso, o processo de investigação realizado no Libris tornou-se fundamental para o conhecimento do acervo como um todo, embora tenha sido investigado apenas parte dele. No entanto, acrescenta-se a experiência da pesquisadora como estagiária do laboratório, primeiro, por meio do Programa de Bolsas de Extensão e Cultura - PROBEC, seguida do estágio não-obrigatório e, também, obrigatório do curso de Biblioteconomia da referida instituição.

Levando, dessa forma, a compreensão da importância de uma biblioteca organizada, com acervo selecionado, neste caso por derivar de uma premiação de âmbito nacional, os leitores-votantes presentes em diferentes lugares do território brasileiro e das mais diversas formações possibilita um olhar representativo e diversificado, contribuindo na visibilização da inclusão de povos que por muito tempo foram apagados e quando presentes, apareciam com um viés preconceituoso e racista.

Como forma de condensar o texto original e acrescentar a importância no fazer bibliotecário na inclusão de um acervo representativo, a estrutura textual foi organizada abordando o percurso da literatura infantil

no Brasil de maneira sucinta, interligando com a representação de personagens negras e negros na literatura infantil ao longo da história aos meandros da contemporaneidade e, finalmente, as contribuições de um acervo bibliográfico na inclusão social e cultural da população negra.

Para a conclusão, alguns apontamentos sobre um acervo inclusivo, priorizando abordagens étnico-raciais negra e/ou outras, em concomitância a experiência como estagiária no laboratório pela pesquisadora, e ao final encontram-se as fontes consultadas para a produção deste texto.

Breve histórico da Literatura Infantil no Brasil

No Brasil, os livros direcionados a criança adquirem caráter que, embora com elementos singulares da cultura oral, não fogem do roteiro inicial. Apesar da história da literatura infantil se remeter a meados do século XVIII na Europa, os primeiros acontecimentos relacionados à área no Brasil se reportam a séculos depois, muito tardiamente e, como apontam Lajolo e Zilberman (2007), quando o país passava por inúmeras transformações. Inclusive, “por ter seu surgimento atrelado ao fortalecimento da instituição escolar, o mercado editorial infantil brasileiro tem sua história traçada no contexto da escola” (Castro, 2002, p. 125). Assim, o percurso histórico da literatura infantil no Brasil, dá-se no fim do século XIX e início do século XX decorrente dessa acelerada urbanização.

Cândido (1977) afirma que é grave considerar a literatura como suficiente para grande maioria que, devido à pobreza e a ignorância é

impedido de chegar às leituras dessas obras, mesmo com as traduções e adaptações de obras estrangeiras que, inicialmente, como apontam as autoras Lajolo e Zilberman (2007) ficaram a cargo de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel.

Graças a eles, circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma (Lajolo; Zilberman, 2004, p. 29).

Dessa forma, a literatura infantil do século XX foi, como menciona Gouvêa (2005), insistentemente programada e celebrada como o século da criança, uma vez que o foco mercadológico se direcionou à singularidade e especificidade de seu público leitor. Nesse período, a nacionalização da produção começa a ser questionada e tal preocupação se apresenta no estabelecimento da inserção das raízes culturais, que embora “tratava-se de desenvolver o sentimento de amor à pátria e, ao mesmo tempo, veicular um ideal civilizatório europeizado” (Gouvêa, 2005, p. 83).

A autora acrescenta que, a partir de então, delineia-se um novo olhar para o país, de forma que permitisse compreendê-lo como nação com uma identidade própria, a chamada “brasilidade”. Destacando-se uma série de produções artísticas e científicas do período, voltadas para compreender o

que é o brasileiro, o que o singulariza e o define, e que marca essa identidade imprimia à cena social.

O ícone da brasilidade traduziu-se, na literatura infantil brasileira, pela tentativa de construção de personagens e temáticas que recuperassem uma tradição oral presente no imaginário social do país e que, ao mesmo tempo, falasse sobre seu patrimônio cultural (Gouvêa, 2005, p. 83).

Com isso, os autores se apropriaram de personagens folclóricos para envolver suas narrativas a fim de englobar suas mais diversas raízes culturais. É o caso de Monteiro Lobato (1882-1948), conhecido nos livros distribuídos em muitas escolas brasileiras como o “pai” da literatura infantil no Brasil. Bebendo de fontes européias e adaptando suas obras ao regionalismo presente, Lobato se tornou um dos primeiros difusores da literatura infantil no Brasil no século XX com o livro “A menina do narizinho arrebitado” (1920), que depois foi intitulado de “Reinações de Narizinho”, dando vida a boneca Emília, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Dona Benta e Tia Nastácia, entre muitos outros personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Para Castro (2002, p. 126), além de contar com “a proteção governamental, a adoção desse livro ocorreu em função de uma ação de *Marketing* que perdura até hoje”, e acrescenta que foi Lobato, “o empresário, quem inaugurou o processo de divulgação dos livros através de ofertas de exemplares para a análise e o conhecimento das escolas [...]”, fazendo assim com que não apenas esse, mas todos os seus livros fossem reconhecidos, firmando também seu reconhecimento na literatura infantil brasileira. O

mesmo, tempos depois, tornaria-se referência para compreensão da problemática racial no país, uma vez que as representações de personagens negras e negros em suas obras se apresentava sempre de forma estereotipada e preconceituosa, sendo motivo de debates e contradições analisadas em diversos trabalhos que se destinam a esse fim⁸¹.

Estabelece-se, com isso, discussões acerca da identidade brasileira, racialmente recortada, nesse primeiro momento de surgimento (Gouvêa, 2005). Ainda sob o pensamento da autora, à medida que nas práticas culturais mais amplas desloca-se a discussão em torno da brasilidade, não mais de negação, mas de afirmação de sua composição racial, a representação do negro na literatura infantil começa a alterar-se (Gouvêa, 2005).

Em consonância a isso, Luz (2018) afirma que os anos de 1970 e 1980 marcaram outro importante *boom* da literatura infantil. Foi nesse período que escritores como Ana Maria Machado, Fanny Abramovich, Lygia Bojunga, Joel Rufino dos Santos, Marina Colasanti, Sylvia Orthof, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Tatiana Belinky e muitos outros autores firmam a criação de uma literatura infantil brasileira com aspectos próprios, afirmando a especificidade da infância que resulta de uma longa construção histórica.

Se num primeiro momento, as histórias eram criadas mais com o intuito de educar e instruir do que mesmo divertir, sem dúvida o resultado

⁸¹ Mapeamento de alguns debates sobre o preconceito racial existente nas obras de Lobato foram realizados por Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013), no estudo “Monteiro Lobato e o Politicamente Correto”.

foi além e, graças a estes e tantos outros autores/as que hoje a quantidade de produções continua a todo vapor. No entanto, na medida que as produções literárias crescem demasiadamente, a questão da representação dos elementos que o constitui não deixa de ser importante e, ainda, tem sido fator preocupante e cada vez repercutido por agravantes históricos.

Representatividade negra nos livros para criança

A questão da representação negra vem sendo tema de análise nas mais diversas áreas, quer seja nos estudos culturais, sociais e/ou educacionais. E na literatura infantil, que mantém uma ligação muito próxima com a educação, como mencionado brevemente neste estudo, pesquisadores têm se dedicado com afinco a fim de evidenciar a trajetória de personagens negras e negros na literatura infantil.

Na perspectiva de Souza (2021), o conceito de representatividade não deve ser visto a partir de uma visão ampliada, como o de representação, mas de forma normativa e, portanto, é entendida como um processo. Sua importância compreende um caráter de luta emancipatória, que busca por justiça social. Ou seja, é vista como um meio importante de combater o preconceito e a discriminação, pois ajuda a dar visibilidade e validação às experiências de grupos que historicamente foram sub-representados ou negligenciados.

Por vezes, é acionado como sinônimo de algo que consegue representar um indivíduo ou um grupo social de forma não estereotipada ou apenas sobre a

presença quantitativa desse grupo em determinado produto. Em alguns momentos, a expressão é utilizada como sinônimo de representação, em outros é apontada como um novo conceito (Souza, 2021, p. 15).

Partindo desse pressuposto, e sabendo que a representatividade ainda apresenta lacunas significativas na sua definição, a percepção de Souza (2021) contribui para desmistificar a noção de não ser apenas quantidade representada em determinado segmento, mas a qualidade e os diferentes âmbitos nos quais essa representação está sendo posta. Uma qualidade que vai muito além de mera representação, isto é, se é uma expressão da arte, ela deixa de ser temática do ponto de vista informativo, e passa a ser um elemento universal de condição humana.

A busca pela representatividade é uma maneira de garantir que vozes, experiências e perspectivas de grupos minoritários ou sub-representados sejam levadas em consideração e respeitadas em diferentes áreas da vida social e política. Sendo vista como um componente importante da justiça social e da promoção da igualdade. De uma forma mais ampla, a representatividade pode ser entendida como diversas possibilidades de se ver, de ser visto, de pertencimento.

Dentre as muitas possibilidades de reparação, projetos, ações e políticas públicas vêm sendo implementadas a fim de nos aproximar de uma realidade mais humana, por assim dizer. Uma delas, a Lei nº 10.639/2013, que altera a Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, a temática étnico-racial vem ganhando cada vez mais espaço nas publicações voltadas

ao público infantil. Bem como a preocupação de muitos autores com o cuidado na criação de obras que valorizem a identidade negra e, mais importante, que mostrem aspectos culturais e históricos além da escravidão (Farias, 2018, p. 6).

Tópicos que vem aparecendo, ainda que lentamente, mas que contribuem para essa valorização, compreendem abordagens nas narrativas de personagens negras(os) como protagonistas, permitindo assim que crianças negras se vejam nas histórias. Isso é fundamental para construir a autoestima e a identidade cultural delas. Histórias que abordam questões raciais de forma acessível às crianças, contribuindo a iniciar conversas importantes sobre tais temas.

E, ainda, promover a diversidade nessas narrativas, também envolve apoiar escritores e ilustradores negros para que possam contar suas próprias histórias e representar suas próprias culturas de maneira autêntica. É importante que a representatividade negra na literatura infantil inclua uma variedade de experiências, desde histórias urbanas até aquelas ambientadas em áreas rurais, contos de fantasia e ficção científica, explorando assim, a rica cultura e herança da diáspora africana, destacando tradições, histórias folclóricas e etc.

É necessário pontuar também, que além das alterações em relação ao aumento das produções, nota-se uma significativa ampliação das redes de tradução e importação de obras africanas, possibilitando cada vez mais o contato com obras que contemplem a diversidade étnico racial. Para Araújo (2019, p. 110-111), esse “movimento recente pode ser considerado uma

tendência da produção literária infantil neste país, por evidenciar uma aproximação escrita [através de livros] antes pouco comum entre as culturas africanas e afro-brasileiras”. Neste caso, é importante ressaltar que na tradução há uma preocupação maior em relação ao cuidado com a originalidade do texto inicial, uma vez que o domínio da língua ainda apresenta falhas contundentes.

Não devemos esquecer o percurso que marca o início dessa produção que ainda há muito o que ser analisado, contudo, é necessário constatar que nos últimos anos é evidente um número cada vez maior de obras de altíssima qualidade, quer literária, quer imagética, ao representar em suas páginas a diversidade presente na sociedade. Isso contribui para evidenciar a riqueza literária, resgatando a memória de povos que constituem a matriz cultural do povo brasileiro, seus costumes e credences que transpassam no tempo.

Entende-se que, ao investigar a produção literária para criança, é posto em evidência ao mesmo tempo as produções que trazem esse aparato histórico e cultural de valorização em suas narrativas. Logo, possibilitando ao leitor e demais instâncias de produção e divulgação (da literatura), um outro olhar para as produções já existentes, e, dentre outras possibilidades, o incentivo para as novas produções.

Contudo, tendo em vista que, anterior a temática abordada é necessário voltar a atenção, *a priori*, na qualidade do material, isto é, nos elementos que constituem a materialidade do objeto livro (texto, ilustração e projeto gráfico). Dessa forma, compreende-se que, a inclusão de qualquer

temática é um fator essencial de condição humana, no entanto, ao buscar um livro para a criança ter em mente que não é um tema que o define e, sim, as características que esse objeto tem que ter e que diz respeito a uma expressão artística universal.

Sabendo, de antemão, que a inclusão de abordagem étnico-racial negra nos livros para criança, bem como de outros segmentos que compõem a diversidade humana, constituem como elemento construtivo humanitário. Não sendo de forma alguma obrigação, mas necessário para ir ao encontro de uma sociedade menos violenta e que respeite as diferenças, garantido assim igualdade de oportunidades e respeito à diversidade.

Contribuições do acervo para inclusão social e cultural

Partindo das instâncias formadoras de leitura, a biblioteca se posiciona como um espaço de construção e transformação social, proporcionando por meio de um acervo selecionado de obras que contribuem e priorizam a identidade positiva de povos que constitui a herança cultural brasileira. Ressalta-se que, embora a presença de uma bibliografia com temática racial seja o foco fundamental desta pesquisa, é preciso pensar as relações étnico-raciais ao longo de todo processo de desenvolvimento de um acervo, isto é, desde a idealização à concepção das atividades.

Fideles (2020, p. 175) reforça que “a biblioteca deve permitir que os(as) estudantes, amparados(as) na descolonização dos currículos,

expandam suas reflexões por meio da leitura de diferentes epistemologias” e, nessa perspectiva, o acervo de literatura também contribui de forma ampla e construtiva em uma visão descolonizada. Embora, muitos dos relatos e/ou impressões de pesquisadores da área são de que os ambientes informacionais de acesso ao bem cultural, como a biblioteca, também se apresentam como espaços de omissão à promoção cultural africana e afro-brasileira ou, quando presente é em pouca quantidade em comparação ao todo.

A autora acrescenta que, “a ausência não está apenas no conteúdo, mas se expressa na invisibilidade de autores(as) negros(as) e suas produções dentro do acervo bibliográfico” (Fideles, 2020, p. 177). Dessa forma, como já mencionado, não basta incluir no acervo bibliográfico obras dessa natureza, mas é preciso pensar ao longo de todo o processo de desenvolvimento, da concepção à prática bibliotecária para que assim, muitas das ações já realizadas tenham a percepção de inclusão também nesses espaços de disseminação e troca de saber.

Para Castro (2023), uma proposta de cunho educacional que tem como eixo de trabalho pedagógico a qualidade da formação que oferece aos estudantes deve “tanto proporcionar o acesso aos bens culturais produzidos socialmente quanto garantir condições concretas para construir estruturas que capacitem os alunos a um processo de educação permanente” (Castro, p. 251, 2023).

A biblioteca se insere nesse ínterim, justamente pela proposta de disseminar e assegurar uma formação permanente. Na percepção de Castro

(2023, p. 252), a biblioteca “se constitui como espaço dinamizador da leitura, por tratar-se da primeira oportunidade concreta de acesso ao patrimônio científico e cultural, para a maioria das crianças quando ingressam na escola pública”. Em complemento, Lankes (2012, p. 27) afirma que a principal missão das bibliotecas é “melhorar a sociedade facilitando a criação de conhecimento”. Dessa forma, cria uma nação de cidadãos pró ativos e informados.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um acervo múltiplo e diversificado possibilita, dentre outras abordagens, o reconhecimento desses povos através de um bem cultural fundamental para o desenvolvimento humanitário, a biblioteca. Portanto, pensar na inclusão social e cultural presente na sociedade proporciona mudanças ainda que modestas, mas que vão contra o pensamento hegemônico existente, além de democratizar espaços de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acervo é o coração de uma biblioteca e, sabendo disso, o cuidado e manutenção do mesmo é fundamental para possibilitar o acesso a todos que dele desejam usufruir. Embora algumas questões tendem a persistir, como o fato de que, ainda hoje, impera no sistema de ensino que, apesar de defender explicitamente a igualdade, pratica implicitamente, a discriminação (Moreno *et al*, 1999).

Sabemos que, ainda há muito o que ser feito para que de fato tenhamos acervos equitativos e inclusivos, que promovam a diversidade presente na sociedade. Para alcançar tais realidades, todo o conjunto de uma organização, instituição, bibliotecários e auxiliares carecem de ações governamentais na inserção de políticas públicas que visem e priorizem representatividades diversas. E para além disso, o profissional nas suas atividades rotineiras, munido de instrumentos que auxiliam nesses processos, tais como a Política de Desenvolvimento de Acervo, pensar e aplicar realidades conjuntas a partir de suas contribuições individuais.

Conclui-se que com a contribuição de um acervo selecionado, como é o caso dos livros investigados para a pesquisa final de curso presente no Libris, observa-se a importância da inclusão social e cultural, contribuindo para a valorização da diversidade, nessa pesquisa em específico, com o segmento da população negra. Uma vez que os livros investigados e recuperados providos de uma análise reconhecida nacionalmente apresenta qualidade tanto material, quanto de conteúdo.

Vale enfatizar que com a finalização da investigação do acervo com a temática étnico racial com foco na população negra, a coordenação em conjunto com a bibliotecária e estagiária do laboratório decidiram montar um estande temático e, também, de livros com abordagem dos povos indígenas, tendo em vista a valorização e inclusão social e cultural de parte significativa da população brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças?. *Momento - Diálogos em Educação*. [s. l], v. 28, n. 1, p. 109-126, jan./abr., 2019.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CASTRO, Maria das Graças Monteiro. A indústria cultural e a produção do livro infantil. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 115–129, 2007.

CASTRO, Maria das Graças Monteiro. Leia Goiânia: uma experiência pedagógica de criação de bibliotecas da secretaria municipal de educação de goiânia. In: *Para além da escola: por uma política pública intersetorial*. organizadoras: Arlene Carvalho de Assis Clímaco e Walderês Nunes Loureiro. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2023. p. 252-269.

LANKES, R. David. Vamos pensar juntos uma nova biblioteconomia.

FIDELES, Lindiwe Sophia Oliveira. Relações étnico-raciais no desenvolvimento de acervo das bibliotecas escolares. In: *Bibliotecári@s negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2023 na formação bibliotecária e nas bibliotecas*. Franciéle Carneiro Garcês da Silva (org.). Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020 (Selo Nyota). p. 175-186.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação E Pesquisa*, [S. l], v. 31, n. 1, p. 79-91, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Ática, 2004.

LIBRIS. *Laboratório do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca*. 2023.

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. *Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MORENO, Montserrat et al. Realidades silenciadas. In: *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 17-25.

SOUZA, Olívia Luiza Pilar de. *Representatividade importa?: representação, imagens de controle e uma proposta de representatividade a partir das personagens mulheres negras em malhação: viva a diferença*. 2021. Dissertação (mestrado) – Faculdade de filosofia, Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

INDÍGENAS NA LITERATURA BRASILEIRA, UMA ANÁLISE DA OBRA URAGUAI DE BASILIO DA GAMA: PERSEGUIÇÃO, ESTEREÓTIPOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NACIONAL

Lucas Silva Morais⁸²
Liliane Batista Barros⁸³

Resumo: O presente trabalho discorre sobre uma problemática social, presente no livro Uruguai de Basílio da Gama a perseguição aos povos indígenas brasileiros. Os estereótipos a estes aplicados, são frutos de uma era de muito sofrimento para eles. Essa temática é problematizada com as poucas aparições da figura indígena na literatura nacional e a marginalização desses nativos. Com isso, esse estudo faz-se relevante, pois levanta questionamentos na abordagem de uma questão social profundamente enraizada na sociedade brasileira: a perseguição aos povos indígenas e a perpetuação de estereótipos que têm origem na era colonial. Esse problema histórico e social não afeta apenas os povos indígenas, mas também influencia a visão e a compreensão da nação no Brasil. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo, foi bibliográfica, que analisou a obra Uruguai como ponto de partida, explorando a visão de Basílio da Gama e outros teóricos sobre os indígenas na literatura brasileira. Além disso, investiga o contexto do indianismo na literatura e sua contribuição para a construção da identidade nacional, percorrendo desde o poema de Basílio até o modernismo e a era contemporânea. Os aportes teóricos acerca do Uruguai estão em CANDIDO (1977), acerca da visão do indígena na literatura GALVÃO (1979), PINTO (2015) e SILVA (2011). Portanto observou-se que na análise de Uruguai e do movimento indianista na literatura brasileira destaca a complexa relação entre os indígenas e a

⁸² Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará-Campus Bragança-UFPA, E-mail: lucas.morais@braganca.ufpa.br

⁸³ Possui doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (2015) mestrado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2002) e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1987). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal do Pará. E-mail: liliane.b@ufpa.br

sociedade ao longo da história. A literatura desempenhou um papel fundamental na construção da identidade nacional, embora muitas vezes tenha perpetuado estereótipos. A sociedade contemporânea ainda carrega heranças coloniais que afetam os povos indígenas. É fundamental dar voz a esses povos, reconhecer suas lutas e trabalhar para destruir os estereótipos enraizados, promovendo a equidade e respeitando suas identidades culturais e sociais.

Palavras chaves: Indígenas na literatura; Uruguai de Basílio da Gama; indianismo movimento literário e político.

INTRODUÇÃO

O presente estudo expõe uma reflexão crítica à perseguição aos indígenas no Brasil com levantamentos de problemáticas percebidas no livro O Uruguai de Basílio da Gama, o poema descreve a época em que o tratado de Madri (1750), dividia o conhecido hoje como Estado brasileiro em duas grandes colônias de Portugal e Espanha. Para acabar com seus confrontos internos, os reis de ambos os reinos assinaram o acordo diplomático, com a ascensão de Pombal em 1759, a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas foi a nova ordem instituída, aqueles que tinham como princípios catequizar e educar os nativos brasileiros eram tidos como inimigos da coroa.

O poema de Gama, traz uma temática inovadora para o período literário da época, coloca em foco os indígenas com uma certa dualidade, o povo que era tido como feroz e sem cultura, passa a ter um certo heroísmo no enredo, pois acredita-se que o poema seria uma epopeia, porém ele diverge das grandes epopeias como Os Lusíadas de Camões (1572), que

apresenta dez cantos, quanto O Uruguai, este apresenta apenas cinco e o herói, não apresenta características clássicas como as de Ulisses.

A pesquisa objetiva analisar a representação dos povos indígenas na obra Uruguai de Basílio da Gama, destacando os estereótipos historicamente associados a essa comunidade e investigar a presença e a marginalização dos povos indígenas na literatura nacional, identificando como essas representações contribuíram para a perpetuação de estereótipos ao longo do tempo.

A relevância do estudo reside na deficiência de representação indígena na literatura nacional e na marginalização desses grupos, destacando a perpetuação de estereótipos desde a era colonial, e trazer reflexões sobre como os povos indígenas brasileiros são vistos a partir da literatura nacional. A metodologia desta pesquisa bibliográfica, apoia-se em obras de teóricos como Candido, Galvão, Pinto e Silva, explora a visão do indígena na literatura brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade. O trabalho destaca a complexa relação entre indígenas e sociedade ao longo da história, enfatizando a influência da literatura na construção da identidade nacional e a necessidade de reconhecer e fortalecer métodos para promover a equidade e respeitos como identidades culturais e sociais dos povos indígenas.

Discorreremos em três seções este artigo, para melhor reflexão acerca da problemática levantada, pautada no artigo de Candido (1977), para trazer o olhar que se tem do indígena na literatura brasileira. A primeira seção intitulada “O épico Uruguai: a perseguição aos povos indígenas no

Brasil colônia”, apresenta-se a figura do indígena sob a perspectiva de Basílio da Gama em *O Uruguai*, com apontamentos de como esses povos originários do Brasil são abordados na era colonial, as perseguições e desdobramentos encontrados na obra.

Na segunda seção nomeada “O indianismo no romantismo brasileiro e a construção da identidade nacional”, disserta-se o indianismo sob a vertente de construção de identidade nacional e desenvolve uma reflexão acerca do mesmo e o tratamento literário dispensado ao indígena com base no escrito de Walnice Galvão (1979). A terceira seção identificada como “O indígena contemporâneo estereotipado por herança colonial enraizada na sociedade brasileira”, nesta discorre-se a herança colonial sob a perseguição aos nativos brasileiros enraizada na sociedade contemporânea, traz uma crítica acerca do olhar que se tem sobre o indígena que está presente na sociedade contemporânea subsidiado pela leitura de Pinto (2015) e Silva (2011), na sequência apresenta-se as considerações finais.

O épico *Uruguai*: a perseguição aos povos indígenas no Brasil colônia

O autor discorre em cinco cantos em verso único e sem rimas, a trajetória da expedição das tropas portuguesa e espanhola no interior do sul do Brasil, em busca dos padres da companhia de Jesus, para expulsá-los de seus territórios, pois eles não aceitaram o tratado de Madri e eram tidos como forasteiros, Basílio narra ainda toda a preparação para a guerra que as expedições levavam, as artilharias e armas. O arcadista escritor traz uma visão

romantizada dos povos originários brasileiros, antecipando o período posterior da literatura nacional, o romantismo.

Os povos “amparados” pelos aldeamentos dos jesuítas eram aculturados e tidos como controláveis, refugiavam-se nas missões fugindo da perseguição e escravidão, trabalhavam para igreja e suas comunidades e compunham um Estado com características socialista à parte, dentro de outro Estado que era o Português monárquico, tais problemáticas preocupavam a metrópole, haja vista poderiam incitar uma futura revolução de independência da Colônia. O personagem indígena descrito pelo autor era subserviente aos padres e colonos, só enfrentavam as tropas quando eram induzidos por seus protetores como cita em um trecho do canto primeiro do Uruguai (1759) “E os padres os incitam e acompanham”, a proposta do autor era mostrar que os jesuítas podiam iniciar uma rebelião contra a coroa portuguesa e taxa-los como vilões, pois o livro Uruguai era patrocinado por Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal na época e os via como inimigos, como narra em um recorte da fala do capitão Invicto Andrade direcionado a Sepé.

[...] Assim o manda o rei. Vós sois rebeldes,
Se não obedeceis; mas os rebeldes,
Eu sei que não sois vós, são os bons padres,
Que vos dizem a todos que sois livres,
E se servem de vós como de escravos.
Armados de orações vos põem no campo
Contra o fero trovão da artilheria,
Que os muros arrebatam; e se contentam
De ver de longe a guerra: sacrificam,
Avarentos do seu, o vosso sangue. (Gama, 1769, P. 9)

A imagem do nativo descrita em diversas partes do poema é sem identidade e sem maldade, essa visão de um personagem inocente aparece em muitos outros momentos da literatura na era colonial, fica evidente a aversão do escritor sobre a questão dos padres “protetores” dos nativos, e levanta questionamentos acerca de suas reais intenções com se us protegidos. A escravidão dos nativos do Novo Mundo era questionada pela igreja católica, pois a igreja já havia reconhecido a condição humana destes povos e “guardá-los” da escravidão, tornava-se viável o grande comercio de negros escravizados vindo do continente africano.

Na obra destacam-se em vários trechos a perseguição aos nativos e a visão que os colonos tinham desses povos, como Basílio escreve em um trecho do canto segundo “Quem podia esperar que uns índios rudes, sem disciplina, sem valor, sem armas, se atravessassem no caminho aos nossos, E que lhes disputassem o terreno! Enfim não lhes dei ordens para a guerra: Frustrada a expedição, enfim voltaram.” Evidencia-se um desdém pelos indígenas e o injusto embate da pólvora dos portugueses e espanhóis contra os arcos e flechas daqueles povos.

A descrição que aparece no épico poema transparece a sociedade da época, a perseguição da população das aldeias dos sete povos do sul é muito recorrente ao decorrer da obra, observa-se que esses acontecimentos fazem com que as missões fossem um dos poucos refúgios para eles. Sendo assim, deixando seus costumes, tradições e até sua primeira língua para sobreviver. Oriundos das matas eles não contavam com proteção da coroa, já que as

leis que tinham não eram cumpridas para proibir de fato o livre comércio de escravidão indígena, estes sempre precisavam fugir para se proteger.

O autor tenta fazer um desdobramento da perseguição indígena, trazendo para o poema outra vertente que predomina também, a expulsão dos jesuítas. Propagar essa ideia faz com que uma das grandes problemáticas do que acontecia para que se cumprisse as cláusulas do tratado de Madri (1750) tenha menos foco, e seja vista como apenas um acontecimento comum dentro do enredo, “à cassada aos selvagens” não é o tema central do arcade poema, mas está presente e faz com que se possa ter uma visão problematizada da obra, como acontece no canto segundo ao descrever um massacre aos povos de um aldeamento.

[...] Separa os dous fortíssimos guerreiros
A multidão dos nossos, que atropela
Os índios fugitivos: tão depressa
Cobrem o campo os mortos e os feridos,
E por nós a vitória se declara.
Precipitadamente as armas deixam,
Nem resistem mais tempo às espingardas.
Vale-lhe a costumada ligeireza,
De baixo lhe desaparece a terra
E voam, que o temor aos pés põe asas,
Clamando ao céu e encomendando a vida
Às orações dos padres. (Gama, 1769, p. 12)

Gama apresenta um enredo rico em informações e perseguições aos indígenas da época, sem proteção dos governantes lutavam por suas causas, e tem-se mesmo depois de muitos anos da carta de Caminha (1500), essa visão de que os nativos são selvagens e puros, e que podem ser facilmente controláveis, e a estes Basílio abre espaço em sua obra, mesmo que não seja

intencionalmente, mas expõe-se como um marco épico para literatura nacional.

O indianismo no romantismo brasileiro e a construção da identidade nacional

O movimento indianista para o Brasil foi muito importante, pois contribui para a construção da identidade sociocultural do país, precisava-se criar essa identidade para o desenvolvimento local e despertar um sentimento de pertencimento nos que aqui habitavam, almejava-se um símbolo representativo que exprimisse “ser brasileiro”, o movimento literário enaltece o Brasil e suas riquezas naturais tendo a figura indígena como centro da literatura.

Basílio da Gama em *O Uruguai* (1759), foi um pioneiro com a temática indígena na literatura nacional, desbravando caminhos para grandes escritos que viriam a seguir como o romance de José de Alencar *Iracema* (1865), tendo a figura do nativo brasileiro como protagonista, o indígena do romantismo descrito por Alencar era de “coração e alma branca”, tinha característica de português e comportava-se como tal, um sujeito idealizado que ficava obstatante da realidade.

Walnice Galvão (1979) faz uma reflexão acerca da importância dos povos originários brasileiros e seu papel na literatura, afirma que é pouco o que se tem sobre essa temática e que pós movimento indianista essa temática desapareceu do meio literário, reaparecendo somente no modernismo, que tinha por objetivo exaltar a brasilidade através da arte e literatura e reviver a

temática indígena para reacender o sentimento de pertencimento que o indianismo do romantismo brasileiro trouxe.

A identidade literária brasileira passa a ser construída sob a base de um herói nacional, que tanto sofreu ao longo da história colonial. Encobrir esse sofrimento e apresentar uma versão heroica desse personagem, faz com que o enaltecimento indianista no romantismo brasileiro de certo modo seja uma farsa, pois mostrar um personagem idealizado como aparece nas obras românticas, é ocultar um passado e um presente de horrores as quais estes indivíduos encontram-se na história nacional, haja vista no período indianista brasileiro a escravidão indígena já havia acabado por lei como afirma Felipe Pinto, mas as dificuldades desses povos ainda estavam presente, pois quase tinham sido erradicados sejam pelas perseguições ou pela mestiçagem.

Outro ponto a ser levado em consideração para justificar a escolha do índio é a posição em que ele se encontrava naquele momento. Nas zonas colonizadas do Brasil o indígena já havia sido neutralizado, destruído, repellido, ou dissolvido, em parte, pela mestiçagem. Além disso, alguns fatores contribuíam para que ele fosse enxergado com bons olhos: os jesuítas haviam reconhecido sua condição humana, a escravização indígena havia acabado no século XVIII, era usual que os reis portugueses conferissem categorias de nobreza aos chefes indígenas que, durante os séculos XVI e XVII, ajudaram na defesa e conquista do país e é claro, a já referida ideia, que estava em voga, do “bom selvagem”. PINTO, 2015, P. 45.

O fato é que a reparação histórica para estes, começou ainda na era colonial, haja vista, Portugal já não era visto com boa perspectiva em decorrência da escravidão negra no cenário internacional, a igreja católica já

havia reconhecido a condição humana dos indígenas através dos jesuítas, e o sentimento despertado na população era o distanciamento de Portugal e o início de uma geração brasileira. Em 1822 houve a independência do Brasil, o novo império precisava de uma identidade, para isso o romantismo brasileiro, período literário que teve início em 1836, com seu caráter estético e político contribuiu para a criação da identidade do Brasil, com isso desculpar-se com quem já estava aqui antes da chegada dos colonizadores, fazia parte da boa imagem de construção desse novo Brasil.

Os indígenas eram aporuguesados na literatura durante o romantismo brasileiro, “o selvagem cortês, educado e de alma nobre”, como a virgem dos lábios de mel que se apaixona pelo branco Martin em *Iracema* (1865), ou ainda, como o ingênuo e controlável povo descrito por Caminha (1500), essas máscaras da realidade e dos acontecimentos propagaram estereótipos que a estes foram atribuídos por décadas. Fazer uma literatura que exalte o indígena de forma idealizada apagará o passado de atribuições e perseguições contra estes? É certo que não, mas como em muitos momentos na história, a literatura é utilizada para desfocar problemas sociais ou tragédias que aconteciam, ou seja, configura-se um recurso político, e o fato de que o império se desenvolvia, necessitava dessa representatividade. Pinto faz uma reflexão sobre esse movimento literário e suas contribuições.

Interessante perceber que a escolha do índio como herói nacional não pode ser explicada apenas pelo fato de suas características se encaixarem com os principais aspectos estéticos do Romantismo. Esse fator é fundamental, mas deve ser visto dentro de um contexto político de disputa de poder, de disputa pela hegemonia de um projeto de nação. Nesse sentido, a escolha de um índio idealizado e a ausência do negro em nossa literatura romântica tem muito a dizer

sobre o projeto de nação e de literatura que era gestado na época. (Pinto, 2015, P. 45)

Assim como o arcade Uruguai (1769) foi escrito com caráter político, as obras do movimento indianista também tinham essa finalidade, ainda que implícita, pois literatura é recurso político desde tempos imemoriais. Descrever grades feitos de uma nação como as epopeias de Camões e Homero, faz com que desperte um vínculo maior de uma nação com sua cultura, tradições e costumes. Transparecer esse ideal no Novo Mundo também fazia parte da arte de governar. Um dos grandes momentos que os povos indígenas brasileiros protagonizaram a arte literária nacional, deu visibilidade e deixou um legado riquíssimo de obras e grandes autores para o país, configura-se um dos episódios literários mais bonitos que se tem na literatura brasileira.

O indígena contemporâneo estereotipado por herança colonial enraizada na sociedade brasileira

Os povos indígenas brasileiros no século XXI ainda sofrem com a herança colonial de perseguição, escravização e os estereótipos impregnados na sociedade contemporânea, a imagem do “homem bom” do romantismo, desapareceu, bem como esses povos, de nossa literatura, da sociedade, da cultura, das políticas públicas etc.

O que se tem visto é que se recorda deles somente no mês que lhes dedicam, ao restante do ano pouco se fala sobre essas questões, as leis que os amparam são falhas e abrem brechas para questionamentos sobre suas terras, suas línguas, tradições entre outros. As lutas são tão grandes quanto

as do passado, pois lutar pelo que lhe é de direito sempre foi uma problemática desde a era colonial.

Remontar uma imagem verdadeira do indígena brasileiro é uma característica do modernismo, o olhar de brasilidade é restaurado e divergente do romantismo que tinham personagens idealizados, este movimento trás características reais e com romances que mais se aproximam da realidade da nação, presam pela linguagem do “Português das ruas” e não o estilístico padrão normativo, a participação popular insere os povos nativos, que protagonizaram mais uma vez esse movimento ao lado de outras grandes temáticas. Gisela Silva reflete sobre a formação desse personagem no modernismo.

A construção de um “herói sem nenhum caráter” no Modernismo – Macunaíma – distorce a idéia de herói romântico e promove uma reavaliação das próprias formas de representação das diversas identidades étnicas na literatura brasileira. Isso porque a literatura modernista desestabiliza os conceitos e as imagens já cristalizadas sobre a identidade nacional brasileira, forjadas pelo imaginário cultural até o século XIX. (Silva, 2011, P. 39 e 40)

A cristalização que a autora discorre implica na herança deixada pela literatura e sociedade sobre esses povos, como Galvão cita em seu ensaio o indianismo revisitado (1979), quando traz essa visão de que o “Homem bom e selvagem” deu espaço ao “Homem real”, não mais só das florestas, como também o que luta por seu espaço na sociedade.

O resgate à realidade dos povos originários que no Brasil habitam, faz com que vejamos todas suas lutas em busca de seus direitos desde tempos passados até o presente. O patrono da quarta cadeira da Academia

Brasileira de Letras e escritor da arcade poesia apresenta cinco longos versos de sofrimentos dos indígenas e crueldades da guerra injusta, receberam os colonos e foram escravizados, não aceitaram a divisão de seus povos e territórios, foram tidos como traidores, foram submetidos ao processo de aldeamentos e perseguidos, com a chegada da guerra dos sete povos do sul, eles foram massacrados.

De um passado onde literatura de ficção e realidade se entrelaçam em O Uruguai (1969), faz-se presente a problemática da perseguição que avassalam os povos indígenas desde a era colonial e perduram até a atual conjuntura brasileira, como noticiou-se a crise humanitária dos Yanomamis⁸⁴ no estado de Roraima, com uma invasão em seus territórios por garimpos ilegais na Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto é notório que a descrição de um indígena “ingênuo” nunca coube na literatura, mesmo fazendo parte dela, ainda que de forma equivocada como a literatura mostrou esse sujeito, essa vertente adentra a história da nação brasileira, e mostra como esses eram ou não inseridos na sociedade da época.

Temática de grande relevância social e literária foi abandonada pela sociedade, falar sobre essas questões é de grande importância para a história

⁸⁴ Início do ano de 2023 teve repercussão internacional a crise humanitária dos povos Yanomamis na Amazonia brasileira.
<https://www.bbc.com/portuguese/articles/ce95z449k74o.amp>

nacional, dar voz a esses povos faz com que haja a criação de políticas públicas para eles, mesmo com todas essas representatividades jamais será possível reparar os danos causados pelas injustiças que estes passaram e o desmonte de suas identidades culturais e sociais.

O Uruguai nos faz refletir às inúmeras lutas dos povos oriundos das florestas para sobreviver na sociedade independente da época, eles foram escravizados na história, na literatura foram bárbaros e guerreiros, perseguidos, mortos, apagados, usados como recurso político e símbolo nacional, mesmo assim, séculos depois da ilustre escrita de Basílio da Gama, tiveram poucos avanços para ampara-los, tem-se uma dívida eterna com estes, para protege-los e dar-lhes mais oportunidades na sociedade brasileira.

Recriar a imagem destes na sociedade é uma tarefa árdua, mas indispensável para que suas demandas sejam atendidas e seus estereótipos sejam apagados, deixar que eles criem suas imagens a partir de suas realidades, é dar voz a quem sempre esteve na margem da sociedade e necessário para a construção de um País com mais equidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José, *Iracema*, 24 ed. São Paulo: Ática, 1991.

CANDIDO, Antônio. Vários Escritos. 2 ed. São Paulo. Livraria duas cidades, 1977.

GALVÃO, Walnice. Indianismo revisitado. São Paulo. Livraria Duas Cidades, 1979.

GAMA, Basílio, *O Uruguai*. São Paulo. Poeteiro Editor, 2014.

PINTO, F. *Um projeto de identidade de e (in)dição: análise do indianismo alencariano*. 2015, Dissertação (Mestrado em sociologia), Programa de Pós graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, G. *O indianismo revisitado a expedição Montaigne, de Antônio Callado*. 2011, Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos literários), Curso de letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

A SUBVERSÃO LITERÁRIA NO JAPÃO: UMA ANÁLISE DE *CLAUDINE* (1978), DE RIYOKO IKEDA

Gustavo Moreira Rocha⁸⁵

Resumo: As literaturas de autoria de maiorias minorizadas estão cada vez mais se popularizando no mundo, principalmente no ocidente, em que os autores marginalizados vêm recebendo destaque em vendas, críticas e premiações, que antes eram dominadas pela normatividade, isto é, o homem branco, heterossexual e cisgênero. Entretanto, em países do oriente, os livros escritos por autores LGBTQIAPN+, mulheres, PcD, indígenas e negros enfrentam grande resistência e, por vezes, não chegam ao grande público, ou seja, não recebem incentivo editorial. Dessa forma, este trabalho propõe analisar como a obra *Claudine*, de Riyoko Ikeda, subverte-se perante uma sociedade patriarcal e conservadora dos anos 70 no Japão, quando narra a história de Claude, um homem transexual em busca de sua própria aceitação. Na obra, que se passa na França do início do século XX, o jovem é submetido a diversas situações de opressão, seja pela invalidação do seu gênero, seja pela forma que decide viver sua vida. Portanto, também nos propusemos questionar os costumes do oriente frente à onda progressista que cresce mundialmente, assim como analisar as resistências vistas nos atos de Claude e, para fora da ficção, da autora. Para fundamentar esta pesquisa, utilizamos os conceitos de identidades pós-modernas, de Hall (2006), transfeminismo, de Nascimento (2021), corpos abjetos, de Butler (2019), entre outros.

Palavras-chave: Mangá. Resistência. Identidade. Cultura japonesa.

⁸⁵ Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM).
E-mail: gustamr@outlook.com

INTRODUÇÃO

Por anos a literatura de maioria minorizadas foi posta à margem ou considerada inexistente, entretanto o cenário vem mudando, principalmente após a revolta de Stonewall, em 1969, onde a comunidade *queer*, em um protesto contra a violência policial e pela libertação gay, lutou pelos seus direitos, tornando-se um dos maiores atos de resistência dos grupos minorizados. Com isso, o ocidente ampliou seu olhar em relação a estes sujeitos, iniciando uma nova era de lutas pela visibilidade e inserção da comunidade LGBTQIAPN+ nas estruturas sociais.

No oriente, as coisas caminham mais vagarosamente. Segundo Ribeiro e Coito (2021), o Japão, país extremamente desenvolvido tecnologicamente, mas com suas raízes de opressão intactas, a sociedade lida com a sexualidade de uma forma tolerante, mas engana-se quem pensa que isso é um sinal de aceite. A tolerância se caracteriza pelo fato de que as estruturas sociais japonesas ignoram aquilo que é diferente, ou seja, é posto como abjeto.

A autora Riyoko Ikeda subverte e resiste à realidade conservadora do Japão, pois ousou escrever mangás – um gênero dominado por homens até os dias atuais –, em 1970, onde o mundo ainda se recusava a dar espaço para mulheres. Indo mais além, a mangaká⁸⁶ escrevia personagens andróginos, lésbicas e transexuais, quando ainda possuíam diagnósticos patológicos pela Organização mundial da saúde (OMS).

⁸⁶ Mangaká é o termo utilizado para se referir a autores que escrevem os quadrinhos japoneses, ou, como conhecemos, os mangás.

O mangá *Claudine* (1978)⁸⁷ (também conhecido como "Claudine...!", "Claudine! A Story of Boys Who Become Girls" ou "Shoujo Kakumei Utena: Adolescence Mokushiroku - Zoku") é uma obra escrita e ilustrada por Riyoko Ikeda, publicada pela primeira vez em 1978. A história segue a vida de Claudine, uma pessoa transgênero (mas vista como lésbica), que nasceu com o sexo anatômico feminino, mas se identifica como um homem desde a infância.

Na narrativa, que é ambientada na França do início do século XX, Claudine enfrenta os desafios e as dificuldades impostas pela sociedade patriarcal da época, que não reconhece a existência de pessoas transgênero e as trata como aberrações. Ao longo da história, Claudine lida com problemas emocionais, como depressão e ansiedade, e também enfrenta o preconceito e a discriminação daqueles que o cercam. O mangá explora temas como identidade de gênero, sexualidade, aceitação, amor e liberdade, oferecendo uma reflexão profunda sobre a condição humana. *Claudine* é considerado um dos primeiros mangás a tratar sobre identidade de gênero e é uma obra importante na história dos mangás LGBTQIAPN+.

No Japão do século XXI, mangás com temáticas lésbicas são classificados como *Yuri*, todavia, para que as mulheres conseguissem chegar no patamar de possuírem uma categoria própria de narrativa, passaram por diversas lutas. Por muito tempo, essas histórias eram escritas em um visão heteronormativa e com a intenção de agradar os fetiches masculinos, além

⁸⁷ O Mangá *Claudine*, na versão utilizada para tradução em português, se encontra disponível apenas na internet, portanto não há informações como editora, data de publicação etc.

disso, as personagens nunca diziam abertamente sua sexualidade, o que dificultava o avanço do gênero. Poucos eram os mangás que realmente abordavam o tema de forma séria e respeitosa pela pauta LGBTQIAPN+. Essas literaturas, além de pouco incentivadas, recebiam um selo de conteúdo impróprio, diminuindo drasticamente sua divulgação, portanto, até início dos anos 90, autoras lésbicas ou bissexuais recusaram-se a utilizar o termo *Yuri*. Foi a partir do início do século XXI, que revistas com temática lésbicas e bissexuais apareceram no Japão, mas ainda marginalizadas, não tendo a mesma importância, por exemplo, que revistas BL (*boys love*), gênero também marginalizado, mas recebido por um público maior. Hoje, pode-se dizer que os direitos das mulheres LGBTQIAPN+ são tratados de forma consistente e real em obras que tratam sobre o amor homoafetivo feminino, mas no que diz respeito à visibilidade, há um caminho enorme a ser percorrido.

Propomos neste artigo discorrer sobre as formas em que Ikeda, ao escrever sobre temáticas LGBTQIAPN+, resiste à uma sociedade conservadora hegemônica, assim como tratar sobre aspectos de gênero e sexualidade na obra *Clandine* (1978). Para tal, abordaremos a cultura japonesa e sua herança intolerante diante da comunidade *queer* e fundamentaremos através dos conceitos de corpos abjetos, de Butler (2003), identidades pós-modernas, de Hall (2006), transfeminismo, de Nascimento (2021), entre outros.

A cultura de silenciamento do Japão

A diversidade sexual no Japão não é uma pauta abertamente debatida no país, uma vez que, segundo o pesquisador DiStefano (2005), a maioria da população japonesa acredita que não existam membros da comunidade LGBTQIAPN+ em seu território. Seguindo a ideia, Ribeiro e Coito (2021) relatam que as pessoas abertamente assumidas são uma parcela ínfima da sociedade.

Culturalmente, o Japão – assim como toda população mundial -- utiliza o silêncio como forma de expressão, entretanto eleva a linguagem ao patamar de silenciamento. Não há relatos de agressão física a indivíduos marginalizados, pois os japoneses apropriam-se de forma abundante do termo "finjo que não existe", mas utilizam o silêncio como forma de opressão. As maiorias minorizadas evitam revelar suas identidades, uma vez que correm o risco de serem ostracizadas e até mesmo acusadas de mancharem o nome de suas famílias. Ribeiro e Coito (2020) abordam o tema ao estudar a opressão contra mulheres lésbicas no Japão:

Esse jogo de silêncio, entretanto, é uma violência contra o simples direito de existir dessas mulheres, que não podem exercer a sua sexualidade por completo. Uma barreira familiar e social restringe as lésbicas japonesas ao silêncio. Mais do que uma simples característica da personalidade historicamente construída pelos japoneses, a recusa em discutir determinados temas, jogando as lésbicas ao ostracismo é, de acordo com a pesquisadora Sharon Chalmé (2002, p. 1): “um instrumento tanto de contenção como de opressão”. (Ribeiro e Coito, 2021, p. 52).

Na sociedade japonesa, existe uma forte ênfase na modéstia e na discrição quando se trata de questões sexuais, o que pode parecer estranho para as culturas ocidentais que são mais abertas e explícitas sobre o assunto. Uma das principais características da cultura do silêncio em relação à sexualidade é a falta de diálogo aberto e educação sexual. Nas escolas japonesas, o tema é abordado de maneira muito básica, limitando-se apenas à biologia e evitando discutir questões mais complexas, como a diversidade sexual, a contracepção e as doenças sexualmente transmissíveis. Como resultado, muitos jovens japoneses têm uma compreensão limitada e às vezes distorcida sobre a sexualidade. Outro aspecto da cultura do silêncio em relação à sexualidade é a pressão social para manter a discrição em relação às suas experiências sexuais. Embora o Japão seja conhecido por sua cultura progressista em muitos aspectos, as pessoas LGBTQIAPN+ ainda enfrentam discriminação e estigma em alguns setores da sociedade. Em resumo, as pautas de gênero e sexualidade no país asiático precisam de extrema atenção para que avanços consideráveis sejam, de fato, feitos.

Identidade e resistência

A identidade em *Claudine* (1978) se dá pela busca de Claude⁸⁸, um homem transexual, pela confirmação de sua masculinidade pelo diagnóstico de seu psiquiatra. Nas primeiras páginas do mangá, a mãe de Claudine

⁸⁸ A partir deste ponto da análise, chamaremos Claudine de Claude, uma vez que este é o nome de sua preferência. Claudine é utilizado apenas pelos personagens do mangá que o veem como uma mulher.

explica seus motivos para levá-lo à consulta com o médico: "Bem... Isso começou quando ela tinha 8. Ela começou a dizer que era realmente um garoto. E ela tenta agir como um garoto, para se tornar um completamente..." (Ikeda, 1978, Vol.1 p. 6)



Figura 1: Diálogo entre o psiquiatra e a mãe de Claudine.⁸⁹

No mangá, por muito tempo, o rapaz é tratado como uma menina lésbica, o que o impede de viver relacionamentos amorosos, uma vez que no início do século XX, período de tempo em que a história se passa, o relacionamento entre pessoas do mesmo gênero era impossibilitado por um viés social-religioso. Na França, local escolhido para dar vida ao mangá, as leis pelos direitos LGBTQIAPN+ eram consideradas progressistas em

⁸⁹ (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)
Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidine/capitulo-01>>

comparação a outros países, pois no código penal de 1791, a sodomia não era mais considerada crime. Entretanto as coisas não eram tão boas assim, já que a homossexualidade ainda assim era vista como imoral, ou seja, esses sujeitos eram tratados como abjetos. Em *Corpos que importam* (2019), Butler conceitua o abjeto como aquilo que é estranho, que é atípico, que incomoda e que se subverte, caracterizando como uma fuga do padrão heterossexual, branco e cisgênero.

Como, então, é possível pensar como uma espécie de materialização governada por normas reguladoras a fim de verificar o funcionamento da hegemonia heterossexual na formação do que ela qualifica como um corpo viável? Como a materialização da norma na formação do corpo produz um domínio de corpos abjetos, um campo de deformação que, ao não alcançar a condição de plenamente humano, fortalece essas normas reguladoras? Que desafio o domínio dos excluídos e abjetos produz a uma hegemonia simbólica que força a rearticular radicalmente aquilo que determina quais corpos importam, quais modos de vida contam como “vida”, quais vidas vale a pena proteger e salvar, que vidas merecem ser enlutadas? (Butler, 2019, p. 40).

Como já citado, em *Claudine*, o personagem principal é visto, por muito tempo, como uma garota lésbica, portanto trataremos dos dois aspectos de acordo com a cronologia do mangá: a transexualidade e a lesbianidade. Ambos os corpos são abjetos, entretanto são interseccionalidades diferentes. Veja bem, não é certo dizer que uma opressão é mais prejudicial que a outra, mas podemos afirmar que algumas pessoas vivenciam opressões em densidades maiores. Uma mulher negra sentirá os impactos das opressões hegemônicas de forma mais abundante que uma mulher branca. Para uma mulher lésbica e negra os efeitos são

ainda mais avassaladores. No caso de Claude, há o constante apagamento de sua identidade masculina e, para além disso, o apagamento de sua suposta identidade lésbica, portanto a sua existência como um todo não era aceita, já que não se enquadrava nos padrões de gênero e nem sexualidade. Cabe ressaltar que seu pai era o único que o apoiava, embora em certa parte do mangá tenha traído a confiança de Claude ao manter uma relação com uma das paixões do jovem. Na cena a seguir, o pai revela seu pensamento sobre a identidade de gênero de seu filho: "Claudine é realmente meu filho, e cresceu exatamente do jeito que eu quis que ela fosse. Deus errou em não dá-lá um corpo masculino." (Ikeda, 1978, Vol. 2. p. 3).



Figura 2: Reflexão do pai sobre a identidade de Claude.⁹⁰

Partindo para o lado do acolhimento, entende-se a necessidade de apoio do núcleo social, principalmente dos pais, para que haja, além da auto reflexão e auto aceitação, o entendimento de sua identidade de gênero. A violência contra pessoas transexuais abrange a física e a psicológica e inicia-

⁹⁰ (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)
Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidine/capitulo-02>>

se dentro da própria família. De acordo com a ANTRA⁹¹ (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), no Brasil, a expectativa de vida de indivíduos transexuais é de 35 anos e, pelo 14º ano seguido, é o país que mais mata trans e travestis no mundo. Por outro lado, também é o país que mais consome pornografia *shemale*, como são, de forma discriminatória, chamadas. Na visão hegemônica, o corpo trans é utilizado apenas como fator fetichista, como um produto, contudo, não possuem o direito de serem amados. Em um experimento feito na rede social *Tiktok*, uma usuária transexual filmou sua ida ao banheiro masculino, o que levou-a a ser expulsa do local, então decidiu ir ao banheiro feminino e o resultado foi sua expulsão. A realidade é que ela é homem demais para o banheiro feminino e mulher demais para o banheiro masculino, ou seja, sua identidade não se encaixa na redoma do CISTema heterossexual cheio de privilégios.

Por um lado, como mulheres transexuais e travestis, podemos ter tido a infância roubada — ao menos muitas de nós, já que nossas realidades são diversas. A vigilância binária dos gêneros produz violências constantes, tratando de impedir que crianças trans* femininas tenham uma infância livre, dado o sentimento de não pertencimento ao domínio socialmente estabelecido como masculino — ou feminino, no caso das infâncias trans masculinas. (NASCIMENTO, 2021. p. 15)

Seguindo com o texto literário, Claude vive três paixões fracassadas, o que reitera a crítica aos corpos que não merecem ser amados. Sua primeira

⁹¹ Brasil é o país que mais mata pessoas trans pelo 14º ano consecutivo, diz relatório. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/01/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-pelo-14o-ano-consecutivo-diz-relatorio.ghtml>> Acesso em: 10 de maio, 2023.

paixão é por Maura, empregada da família, uma relação que já não seria aprovada dado a luta de poderes entre a classe dominante e as classes mais baixas. Além disso, o rapaz, que ainda era tratado como uma mulher, jamais poderia se relacionar alguém do mesmo gênero. No fim do segundo volume do mangá, Claude beija Maura, mas sua mãe entra no quarto:



Figura 3: A mãe flagra Claude beijando Maura.⁹²

Logo após o ocorrido, o tempo cronológico muda e o psiquiatra revela que o jovem, aos 15 anos, foi levado pela segunda vez ao consultório,

⁹² (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)

revelando que Maura havia sido demitida e mandada embora para o interior da França. Sua segunda paixão é por Cecília, bibliotecária da biblioteca em que Claude frequentava, seu amor por livros os unia, mas para a garota, nada passava de amizade. O garoto, não satisfeito com a relação que possuíam, decide se declarar, mas recebe em retorno a afirmação de que era uma mulher, ou seja, uma relação sem futuro.



Figura 4: Claudine se declara para Cecília⁹³

Quando Cecília nega Claude, a história corta para o irmão da garota e é revelado que ele possuía um caso com o pai de Claudine que, por sua

Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidine/capitulo-02>>

⁹³ (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)

Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidine/capitulo-03>>

vez, também possuía um caso com Cecília. Ao descobrir a traição, o irmão da bibliotecária assassina os dois em um ato de vingança.

Por fim, temos o terceiro e último relacionamento de Claude. Após alguns anos, o jovem decide fazer seu mestrado em Paris, onde conhece Sirene, uma bailarina. Ambos se apaixonam e passam a viver juntos, mas sob a sombra do preconceito, uma vez que precisavam fingir serem amigos. Certo dia, o irmão mais velho de Claude faz uma visita surpresa em Paris e conhece Sirene, que se apaixona pelo cunhado. Quando Claude descobre, escreve uma carta para sua amada em que se declara para ela e a pede para escolher entre ele ou o irmão. Sirene escolhe ficar com o cunhado e, ao perceber isso, Claude tira a própria vida.



Figura 5: Claudine tira a própria vida ao descobrir que foi trocada pela sua amada.⁹⁴

⁹⁴ (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)
Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidne/capitulo-04>>

Dessa forma, constatamos como é negado o afeto às pessoas marginalizadas, já que não são vistas como adequadas para serem amadas. É inquestionável o modo em que Claude é colocada de lado por ser quem é, não sendo a pessoa certa, ou, como dito no texto, ter nascido no corpo errado. A problemática se dá além das questões de sexualidade, mas aplicam-se também nas questões de gênero ao não reconhecerem Claude como o homem que é. Nascimento (2021) afirma que para a cisgeneridade, é difícil entender pessoas trans, em um olhar heteronormativo, como homens ou mulheres. Estes indivíduos são colocados para além da margem, são *outrerezados*, e, de certa forma, são postos como o *Outro* do *Outro* do *Outro*.

Para finalizar o mangá, um pouco antes de sua morte, nos é mostrado a cena em que Claude liga para o seu psiquiatra e afirma para o médico que ele é, realmente, um homem.



Figura 6: Claudine conversa com seu psiquiatra⁹⁵

Para além de si, a aceitação do psiquiatra também o ajudou a entender que seu corpo não era errado, mas, ao seu ver, apenas imperfeito.

⁹⁵ (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)
 Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidine/capitulo-04>>



Figura 7: Claudine em conversa com seu psiquiatra.⁹⁶

⁹⁶ (Tradução: Natalia Good; Revisão: Patinho lindo; Edição: Huntress)
 Fonte: <<https://yuri.live/manga/clauidne/capitulo-03>>

Hall (2006) afirma que essas crises de identidades são parte de um processo maior de mudança, que faz com que esses indivíduos percam sua estabilidade no mundo, por isso a dificuldade de se encontrar e entender-se. Claude passa por todo um processo do "eu", afinal, desde sua infância se identifica com o gênero masculino, por isso suas atitudes se assemelhavam a de seu pai, como ele mesmo dizia. Com a pressão de sua mãe, o garoto começa a duvidar de seu próprio gênero, então passa a se auto afirmar como mulher, mas, logo depois, compreende que, na verdade, é realmente um homem. Hall explica que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma "confortadora narrativa do eu". (Hall, 2006. p. 13)

Para a comunidade LGBTQIAP+ não há formas cômodas de história, como citado por Hall, pois enfrentam desde o início de suas vidas o estigma da performatividade de gênero. Antes mesmo de nascerem já passam pelo ritual do "chá revelação", onde os pais descobrem o suposto gênero da criança e, a partir disso, todas as responsabilidades do "ser homem" ou do "ser mulher" passarão para o bebê: quando criança, brincar com carrinhos ou bonecas, amizades apenas com colegas do mesmo gênero,

depois disso, namorar e casar-se com alguém do gênero oposto e, por fim, ter filhos para perpetuar as normas de gênero e sexualidade.

No que tange a resistência, há duas questões: no que diz respeito à Claude, classificamos como uma resistência passiva, onde não há luta no sentido literal da palavra, mas o seu existir e seu modo de se colocar no mundo como um homem trans configura como oposição à opressão. Diante de todas as tentativas malsucedidas de ser curado por sua mãe, até as rejeições por supostamente ser uma mulher lésbica ou um homem no corpo errado, Claude as enfrentou apenas sendo quem é. Acerca de Ikeda, a resistência vem da sua escrita, uma mulher que escreve sobre identidades LGBTQIAPN+ nos anos 70 enfrenta uma sociedade patriarcal bem mais forte do que os dias atuais. Ashcroft fala sobre as artes como resistência:

Embora os soldados e políticos tenham recebido mais atenção, são as pessoas comuns – e os artistas e escritores, através dos quais foi concebida uma visão transformadora do mundo – que muitas vezes fizeram mais para “resistir” às pressões culturais sobre eles. (Ashcroft, 2001, p. 20, tradução nossa⁹⁷).

O ato de ousar ser uma mangaká no Japão em uma época tão difícil para as mulheres e escrever sobre temas tão sensíveis requer coragem e força para suportar as retaliações que ocorreram. Resistir não é apenas se opor, no sentido físico, a algo ou alguém, pois possui diversas camadas que configuram suas nuances. Portanto a escrita de indivíduos marginalizados

⁹⁷ “While the soldiers and politicians have gained most attention, it is the ordinary people – and the artists and writers, through whom a transformative vision of the world has been conceived – who have often done most to ‘resist’ the cultural pressures upon them.”

não deve ser vista apenas como uma oposição, mas como uma forma de não deixar ser absorvido pelo sistema que procura sucessivamente apagar as vivências não pertencentes à hegemonia baseada em raça, classe, gênero e sexualidade. Ashcroft (2001) acredita que estas formas de resistência, como a escrita, acende o sentimento de pertencimento, por isso a importância da representatividade. Não é à toa que, esta mesma hegemonia, nos dias atuais, luta tão bravamente contra identidades minorizadas em lugares de destaque, pois temem um levante que podem tirá-los de sua bolha de privilégios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever sobre temáticas LGBTQIAPN+, em específico nesta análise, *Claudine* (1978), Riyoko Ikeda revela como a subversão importa para mover estruturas hegemônicas enraizadas, como a do Japão. Pouco importa se estas parecem andar em passos lentos, afinal, a revolução não é feita do dia para a noite. A coragem de Ikeda em dar visibilidade para pessoas transexuais quando ainda eram vistas de forma patológica transparece o acolhimento e a afirmação de que esses indivíduos importam e precisam ter suas histórias contadas. Apesar dos pequenos avanços, foi apenas em 2019 que a transexualidade deixou de aparecer como doença na 10ª Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS), entretanto ainda há lutas a serem feitas, principalmente no que tange a saúde desses corpos, que ainda passam pelo crivo heteronormativo e cisgênero em avaliações médicas e psicológicas. *Claudine* é um marco para a história dos

mangás japoneses, pois além de sua temática, foi escrito por uma mulher nos anos 70. Enfrentar o machismo e a LGBTQIAPN+fobia abriu portas para milhares de futuras autoras que precisavam de alguém para se inspirar. Ikeda lutou contra a censura imposta para mangás com temáticas marginalizadas e, se hoje as mulheres lésbicas e bissexuais possuem maior visibilidade, muito se dá pela força da autora.

Portanto, urge a necessidade de que haja mais visibilidade para tantas outras Ikedas, que contam as histórias de tantas outras Claudines. Para além disso, é necessário que haja a inserção da comunidade LGBTQIAPN+ nas literaturas como um todo, pois há a necessidade de representar estes indivíduos em locais que eles podem e devem alcançar, assim como é necessário que a sociedade, em geral, leia e escute as vivências de autoria de maiorias minorizadas. Não há mais espaço dentro da caixa heteronormativa, branca, cisgênera e magra.

REFERÊNCIAS

ASHCROFT, B. Resistance. In: ASHCROFT, B. *Post-Colonial transformation*. London: Routledge, 2001.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. Tradução de Veronica Daminelli e Yago Françaoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

DISTEFANO, Anthony S. *Violence and self-harm among LGBT people in Japan*. Poster presented at the American Public Health Association 133rd Annual Meeting, Philadelphia, PA, 2005.

FRIEDMAN, Erica. *Why we call It "Yuri"*. Anime Feminist. Disponível em: <<https://www.animefeminist.com/history-why-call-yuri/>>. Acesso em 20 de março, de 2023.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IKEDA, Riyoka. *Claudine*. Disponível em: <<https://yuri.live/manga/claudine/>>. Acesso em 10 de março, de 2023.

NASCIMENTO, Leticia. *Transfeminismo*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

RIBEIRO, Jéssica; COITO, Roselene. O tabu do objeto: o funcionamento do mecanismo de controle no livro "Love Upon The Chopping Board". IN: VASCONCELOS, Adaylson. *Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021.

DE VOZ EM VOZ, FAZEMOS UMA CANÇÃO: A VOZ POÉTICA DE LARA DE LEMOS EM ‘INVENTÁRIO DO MEDO’ COMO RESSONÂNCIA DAS VOZES DE MULHERES VÍTIMAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Ana Paula Correia Mari⁹⁸

Resumo: Imersos num passado que não passa e numa memória da violência ditatorial que “[...] ainda é recessiva diante da visão edulcorada de nosso passado com seus “heróis” conquistadores [...]” (Seligmann-Silva, 2022, p. 31), é necessário pensarmos em formas de se construir e consolidar uma memória, individual e coletiva, que escancare o trauma que ainda hoje é (re)vivido na sociedade brasileira, resultando no apagamento de vozes que compõem múltiplas narrativas acerca do período ditatorial militar brasileiro. Pensando no testemunho como parte de uma política da memória (Seligmann-Silva, 2008), a poesia de Lara de Lemos, inscrita na obra ‘Inventário do Medo’, desponta como um registro memorialístico da violência sofrida por opositores do regime militar, especialmente pelas mulheres. Como um recorte da violência dentro da violência, a voz de Lara de Lemos, uma mulher, desafia o silenciamento e ressoa em nós, revelando-nos as várias formas com que a dignidade daquelas mulheres foi aviltada. A partir da escrita de si, Lara de Lemos atravessa as vozes de outras tantas mulheres, e desse transbordamento é possível perceber uma escrita que é, também, coletiva, e que alcança as vozes, os corpos e os rostos daquelas que, duplamente vítimas da violência (ditatorial e de gênero), tiveram suas narrativas obliteradas.

Palavras-chaves: Ditadura civil-militar brasileira; violência; poesia testemunhal; Lara de Lemos.

⁹⁸ Mestra em Teoria do Direito e da Justiça pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Direito e especialista em Direito do Trabalho pela mesma instituição de ensino superior. Especialista em Advocacia Cível pela Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC. Membro do Grupo de Pesquisa 'Direito e Literatura: um olhar para as questões humanas e sociais a partir da Literatura – LEGENTES', vinculado à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e registrado junto ao CNPq. Membro do Grupo de Estudos 'Literatura e Ditaduras - GELD', vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: anapaulacmari4@gmail.com.

PARA UM COMEÇO, UMA IMAGEM

As palavras
faltam
quando mais se precisa
delas
são apenas
a sombrinha
do equilibrista [...] se você cair
de uma grande altura
por mais bonita
que seja a sua sombrinha
não conte com ela
para amortecer
a queda.
(Ana Martins Marques)

Começar um texto é, antes de tudo, uma tarefa desafiadora. “Como?” e “por onde começar?” são perguntas que norteiam o traçar das e por entre as palavras e que, a partir dessa construção, possibilitam uma tessitura de corpos e vozes. Neste gesto, que inscreve aqui nossos corpos e nossas vozes, tentamos saber o que escrever quando a palavra, por si só, não basta. O poema-epígrafe nos mostra que nem sempre a linguagem tudo alcança, não sendo possível a tradução, em palavras, daquilo que muitas vezes é indizível. Como uma abertura, que em muito antecede as palavras por vir e que dá o primeiro passo à escrita deste artigo, a passagem epigrafal registra que, diante de um trauma que ainda ronda a sociedade brasileira – onde o dito e o não-dito se condensam –, as palavras, por vezes, fraturadas, intentam transmitir aquilo que nos foi apagado: o passado.

Se um texto “[...] é o lugar onde o sujeito se inscreve e se escreve [...]” (Branco; Brandão, 1995, p. 21), é também nele que o leitor adentra e “[...] constrói seu trabalho de leitura/escritura, reescrevendo seu próprio texto no texto alheio” (Branco; Brandão, 1995, p. 21-22). Assim, no gesto de escrever “sobre” e “apoiado” na escrita de Lara de Lemos, inscrevemos em nós a sua voz, dando espaço para o, até então, inaudível. Ainda que não abarcante, a linguagem, em sua junção escrita e imagética, intenta registrar a experiência traumática vivenciada pelas vítimas da ditadura civil-militar brasileira.

A poesia constante na obra de Lara de Lemos é atravessada por sons e imagens que ecoam já na capa de seu livro: Impresso no Brasil em 30 de novembro de 1997 pela Lis Gráfica e publicado pela Massao Ohno Editor, como abertura à poesia testemunhal de Lara de Lemos, encontramos, em sua capa, a guache de Stéfani Schneider, denominada Procura (Lemos, 1997). Na imagem, um fundo em tom de azul escuro (quase beirando a uma escuridão) que encontra a borda inferior direita, cuja tonalidade azulada é um pouco mais clara, mais branda. Neste “quadro”, em que o tom azul escuro se sobressai, uma outra imagem ganha destaque: Borrões meio amarelados dão “vida” a uma pessoa (aparentemente, um homem). Os borrões amarelos, somados ao fundo azul escuro (quase preto) nos remete a um resultado semelhante àquele obtido em exames de ressonância magnética. Atentos ao fato de que um texto “[...] exige uma extrema delicadeza para ser analisado [...]” (Branco; Brandão, 1995, p. 21) e não sendo nossa pretensão lançarmos aqui e para além do texto, asserções

incontestáveis, enxergamos, na comunicação entre o texto e a imagem, a *ressonância* da voz da Lara de Lemos em outras pessoas.

Na quarta capa, também inundada por um azul – agora, não tão escuro, mas permeado, ao que parece, por fendas – uma outra imagem surge: uma pessoa (aparentemente, uma mulher). Uma segunda possibilidade interpretativa aqui desponta: Nomeada ‘Procura’, a guache poderia desenhar a procura de uma mãe por seu filho, preso pelos agentes do regime militar (como ocorreu com a própria Lara de Lemos, cujo filho foi levado ao cárcere). Essa procura, que, a princípio, é individual, revela-se, na verdade, coletiva: Quantas pessoas foram à procura de seus entes queridos, vítimas do aparato ditatorial militar? Quantas pessoas ainda hoje procuram o paradeiro daqueles que foram violentamente apagados pela ditadura brasileira? Quantas pessoas estão à procura das vozes, dos corpos e rostos dilacerados pelos agentes da ditadura civil-militar brasileira e obliterados da História (dita oficial)?

As fendas constantes na quarta capa podem revelar as fissuras da História, através das quais a luz perpassa, dissipando, assim, a escuridão. Estas fendas, a nosso ver, são a própria poesia testemunhal de Lara de Lemos, que lança luzes sobre um assunto permeado por apagamentos: a ditadura militar brasileira. Pensando, ainda, na “[...] possibilidade de um corpo carregar outros corpos” (Gonçalves, 2022, p. 264), enxergamos na obra poética de Lara um *corpus* que carrega outras tantas vozes: de Stuart Angel, de Paulo César de Lemos, de Adail Ivan de Lemos (nomes constantes nas dedicatórias de alguns de seus poemas, pertencentes ao capítulo IV,

intitulado ‘Reminiscências’) e outros tantos mais, inominados. Cada registro nominal é, também, uma reivindicação pelos mortos, desaparecidos e vitimados pelo aparato estatal-ditatorial brasileiro. Como uma sepultura a rememorar não somente os mortos, mas todos os vencidos pela ditadura brasileira, a poesia de Lara de Lemos nos convida a exumar a História, retirando as vozes dos vencidos do esquecimento.

O rastro de uma vida e o som de uma voz

Branco e Brandão (1995, p. 25) afirmam que “[s]e o texto é sempre tecido, malha ou tapeçaria, é também esconderijo, esconde-esconde, onde as pai-xões se representam deformadas e se mostram com diversa roupagem”. Entre o revelar-se e o esconder-se, Lara, em entrevista concedida à Cinara Ferreira, ao ser indagada sobre o que a levou a começar a escrever, afirmou que, órfã desde muito cedo e criada pela avó, desde os sete anos de idade já escrevia; sendo acometida por uma vontade de escrever que a desesperava, tendo, num certo dia, escrito nas paredes (Ferreira, 2019). Passado algum tempo, já no colégio primário, uma colega a pediu que escrevesse um verso para ela, ao que sugeriu que a colega mesma o fizesse, e recebeu como resposta a informação de que sua colega não conseguia escrever – a partir daí, escrever passou, segundo ela, a ser algo que não soava bem, tendo, a partir de então, silenciado sua escrita até os dezessete anos (Ferreira, 2019).

Ainda segundo Lara, sua escrita, marcada por um registro mais intimista, a constrangia; mas com o tempo, percebeu que a sua forma de escrever – em versos – lhe era peculiar, tendo continuado a escrever, de modo que sua poesia era, também, sua confidência (Ferreira, 2019). Apesar da marca intimista, a escrita de Lara repercutia para além da esfera pessoal, ecoando vozes que, até então, não encontravam força ou ouvidos dispostos a ouvi-las. O ato de escrever e publicar seus escritos, por si só, era um ato de coragem, levando-se em consideração as redomas nas quais as mulheres eram circunscritas naquela época. Nesse sentido, Reis (2022) destaca que o fato de Lara ser mulher e escrever e publicar como tal, ganhando espaço no meio jornalístico, cultural e acadêmico tornava sua presença política, na medida em que estimulava a produção de outras expressões literárias feitas por mulheres. Ainda segundo a autora:

Lara de Lemos, como mulher, vinda de um eixo geográfico onde não se valoriza a produção de mulheres — até porque, fora do meio acadêmico, muitas escritoras gaúchas não são conhecidas e divulgadas —, atuou ativamente na vida pública, entre as décadas de 1950 e 2000, com a produção literária política e a ocupação de cargos importantes na educação e na mídia nas cidades onde residiu. [...] (Reis, 2022, p. 19).

Portanto, a grafia de Lara escreve, também, a história de outras tantas mulheres, que na lida com a escrita e os mais diversos obstáculos enfrentados no mercado editorial (do passado e do presente), não conseguiram alcançar os espaços por Lara conquistados. A figura de Lara, então, traz consigo a ressonância das vozes de mulheres que não encontraram espaço para terem suas narrativas escutadas.

Fazendo um recorte para a ditadura civil-militar brasileira, a figura da mulher comumente aparecia em segundo plano ou, como dito por Dalcastagnè (2023, p. 6), “sempre do lado de fora”, como mães de torturados, companheiras de presos políticos, mulheres que ficavam na retaguarda ou, ainda, que eram esposas de agentes ou apoiadores do regime militar e que deles eram vítimas de violência (Dalcastagnè, 2023). Lara rompe essa tendência, na medida em que sua escrita, que foi e continua a ser um gesto político, parte da perspectiva de uma mulher, atuante e combatente à ditadura militar que se instaurou no Brasil. Vale mencionar, porém, que essa ruptura não apaga os traços da figura materna também presente em Lara, tendo, na obra *‘Inventário do Medo’*, dedicado alguns de seus poemas a seus filhos, que também foram vítimas do aparato truculento ditatorial.

Retomando a afirmação de Branco e Brandão (1995) de que as paixões, no texto literário, se mostram com diversa roupagem, essa diversificação – costurada pelas palavras – é travestida por Lara, já que durante sua trajetória, abordou variados assuntos, apresentando-os também em diferentes formatos, evidenciando-se, assim, a importância de se mirar para a literatura de autoria de mulheres como uma escrita também plural (Reis, 2022). Essas múltiplas facetas permearam não apenas a escrita de Lara, mas também sua trajetória profissional: Graduada em Geografia, História, Pedagogia, Direito e Jornalismo, especializou-se em Literatura Inglesa e Contemporânea na *Southern Methodist University*, nos Estados Unidos (Reis, 2022).

Sua formação jurídica é sinalizada em sua obra *‘Inventário do Medo’*, condensando-se com suas outras formações e atuações: palavras e expressões como “invasão de domicílio” (que remete ao crime de violação de domicílio, tipificado no artigo 150 do Código Penal brasileiro [Brasil, 1940]), “indícios de culpa”, “sentença”, “rito”, “tribunal”, “investigado”, “denúncias”, “testemunha”, “indiciado”, “culpado” são encontradas ao longo da obra, denunciando o enlace entre direito e violência existente durante aquele período de exceção. E essa imbricação foi um dos fatores responsáveis pelo sufocamento da narrativa dos vencidos, sobressaindo, ainda nos tempos atuais, o discurso hegemônico dos vencedores.

Uma voz a contar outra história

Diante dos mais diversos apagamentos que rondam a(s) história(s) do Brasil – histórias estas que não cabem numa narrativa una – é preciso que escovemos a história a contrapelo (em seu sentido benjaminiano): opondo à oficialidade histórica a voz dos oprimidos e atuando combativamente contra a hegemonia discursiva abraçada pela História oficial (Löwy, 2005). Se na oficialidade histórica as vozes dos oprimidos quedaram-se à margem, na literatura – e, aqui, especificamente, no campo poético – vislumbra-se a possibilidade de um espaço de oitiva, por meio do qual se almeja modos outros de se dizer aquilo que, até então, é indizível: a experiência traumática vivenciada pelos sobreviventes da ditadura civil-militar brasileira.

Mari e Pimenta (2023), partindo das lições de Bosi acerca da estranheza e do silêncio aos quais a poesia foi compelida, afirmam que

A poesia adentra, assim, um lugar nebuloso, marcado pela estranheza do existir no mundo. No silêncio, ela encontra campo propício para a sua rebeldia, subvertendo os anseios e dogmas impostos pelo convencionalismo, refundando o mundo em modos outros de dizer e dá-lo a sentir e pensar. É essa estranheza, gerada na e pela poesia, que impede que a dor e toda gama de experiência ético e estética seja banalizada. Por meio dela, podemos ser lembrados das atrocidades cometidas pela Ditadura Militar vigorante no Brasil, da qual ainda não estamos livres (Mari; Pimenta, 2023, p. 110).

É desse modo que a poesia de Lara de Lemos se revela para o leitor: uma escrita de dor, que traz em seu âmago o compromisso ético de contar uma outra história, a partir da perspectiva das vítimas do período ditatorial militar brasileiro, possibilitando ao leitor o acesso a uma narrativa que, muitas vezes, sequer é conhecida. Na obra *‘Inventário do Medo’*, a autora nos apresenta, através de sua voz poética, sua experiência (traumática) com a ditadura militar brasileira – uma escrita de si que se amplifica e transborda, para além de sua própria voz, fazendo eco nas vozes emudecidas de outras tantas mulheres, também vítimas da truculência do aparato estatal-ditatorial.

Ao posfaciar a obra de Lara, Cabral afirma que a coletânea de poemas “se estrutura tematicamente sobre a injustiça de que a autora foi vítima ao ser, de modo sumário, encarcerada e torturada [...]” (Cabral, 1997, s/p.), chamando-nos a atenção para o fato de que “[...] a autora reelabora a sua vivência emprestando-lhe dimensões transcendentais, não somente por recorrer à duradoura linguagem poética, mas também por não falar somente de uma perspectiva unipessoal [...]” (Cabral, 1997, s/p.), “[...] aludindo

portanto a uma coletividade em que se inclui solidária e da qual é porta-voz [...]” (Cabral, 1997, s/p.). Nesse sentido, a escrita de si de Lara transborda, sendo, também, uma escrita coletiva, que abarca vozes, corpos e rostos apagados na e da História (e, também, do próprio Direito, já que na seara jurídica, a Lei de Anistia (Brasil, 1979) promoveu e continua a promover o apagamento das narrativas das vítimas da ditadura e a impunidade, na medida em que os agentes do regime militar que cometeram crimes de lesa humanidade não foram penalmente responsabilizados, havendo, ainda hoje, famílias que não puderam vivenciar o luto, em razão de seus entes nunca terem sido encontrados).

Invertendo a ordem lógica e cronológica de um tempo passado-presente-futuro, no qual a linearidade se perde por entre os borrões da memória, encontramos, no posfácio, um apanhado do que veremos na poética de Lara de Lemos:

Sabidamente, *Inventário do Medo* inaugura-se com a parte intitulada “Invasão de Domicílio”, desde entrada informando o leitor do fato nuclear. O clima de violência é logo instaurado no poema “De súbito é o susto”, onde as duas tônicas de vogal fechada sugerem foneticamente a atmosfera de opressão, que ressurgue reiterada na emergência dos vocábulos “muros e “murros” na antepenúltima estrofe. A sensação de impotência, face ao poder brutal, aflora nas perguntas sem resposta que se encadeiam mudas, amordaçadas pelo medo, no poema “De que serve a palavra?” Já o poema seguinte insiste na perplexidade diante do castigo que sobrevém sem a pré-existência da culpa. A barbárie do ato faz a vítima duvidar da própria condição humana: “Somos apenas um ser vivo: verme ou gente?” (Cabral, 1997, s/p.).

Se a poesia foi, para Lara, sua confiança (Ferreira, 2019), podemos encarar o processo de escrita de *‘Inventário do Medo’*, para além de um registro

memorialístico, também uma tentativa de sobreviver àquela experiência traumática pela autora vivenciada. Haveria alguma razão para escrever? Tendemos a concordar com Gagnebin (2014, p. 18), quando afirma que “[...] escrevemos para sobreviver, para não morrer por inteiro, [...] para deixar um rastro ou uma marca de nossa passagem; rastro ou marca que, esperamos, serão piedosamente conservados pela posteridade”. Talvez, as palavras colhidas da obra de Lara sejam um manifesto à morte da própria morte, que ofusca corpos e vozes, deixando-os num limbo entre o viver e o morrer. Talvez seja a poética de Lara um cântico contra o esquecimento que é alimentado pela ocultação de rostos e narrativas:

Nesse empreendimento de luta contra o esquecimento e contra a morte, ritual funerário e canto poético são duas práticas não apenas solidárias, mas mesmo análogas. Se o túmulo é um signo (*sêma*) construído com pedras, o poema também é signo, túmulo (*sêma*) de palavras; ambos têm por tarefa lembrar aos vivos de amanhã a existência dos mortos de ontem e de hoje. Os traços gravados na pedra funerária encontram uma expansão na beleza do poema; a recitação e, singularmente, a escrita poética retomam, transfigurando-a, a função fúnebre de dizer a morte, de dizer, por-tanto, o ausente, mas também de torná-lo presente pela força do canto. [...] (Gagnebin, 2014, p. 15-16).

Ao folhearmos as páginas escritas por Lara de Lemos, percorremos com ela sua trajetória: desde a forma abrupta com que muitos opositores do regime militar tiveram suas casas invadidas até o seu encarceramento – ou, ainda, o seu desaparecimento, a sua morte. A essas pessoas, que não puderam falar, cujos rastros foram apagados, as palavras de Lara realiza o sepultamento, retirando-os do anonimato, juntando sua voz a outras tantas, num cântico fúnebre que se opõe, em certa medida, à morte do

conhecimento, por parte da sociedade brasileira, de seu passado. A voz poética de Lara intenta romper o silenciamento que sufoca outras vozes, trazendo-as à tona, exumando suas histórias, que também fazem parte da sua própria.

Percorrendo a trajetória da autora, encontramos, na segunda parte da obra, *“Tempo de Inquisição”*, as violações a direitos e garantias fundamentais perpetradas pelos agentes do regime militar. “[...] Ao interrogatório, à tortura e ao aprisionamento, seguem-se a dignidade e a bravura da resistência. É nesta instância que a poeta aspira à palavra como arma de defesa e, portanto, de combate” (Cabral, 1997, s/p.):

DA RESISTÊNCIA

Cantarei versos de pedras.
Não quero palavras débeis
para falar do combate.
só peço palavras duras,
uma linguagem que queime.
[...]
Prefiro o punhal ou foice
às palavras arredias.
Não darei a outra face (Lemos, 1997, p. 22).

Por entre os escombros desse passado, o encarceramento de opositores políticos nos é apresentado, a partir da terceira parte do livro, intitulada *“Celas”*: “Lara apresenta flagrantes do presídio através de poemas geralmente curtos, bem em harmonia com a exigüidade dos cubículos. Suas “memórias do cárcere” flutuam entre o esboço de cenas da realidade objetiva e a densa gama de emoções metamorfosea-das pelas imagens” (Cabral, 1997, s/p.).

Em “*Celas*”, temos o imbricamento entre o real e o ficcional, como modo outro de se tentar narrar o inenarrável:

CELAS – 6
A hora dos
capuzes negros
é a hora mais negra
dos prisioneiros.

Descer às cegas
pelas escadas
apalpando paredes
adivinhandando fissuras

pisando superfícies
escorregadias
de sangue
e urina.

Às cegas (Lemos, 1997, p. 32).

As marcas da memória, presentes na poética de Lara, também se apresentam na entrevista à autora:

Havia um grupo de escritores que se dedicava a escrever, não contra, mas numa posição oposta aos políticos. Esse grupo todo foi preso e eu fui junto. Essas prisões eram horríveis, pela maneira que nos tratavam. Eles nos colocam um capuz no rosto e empurravam numa escada abaixo. Eu não sabia em que ia pisar ou cair. Muito desagradável. Um dia, eu perguntei para eles: “Por que vocês não me matam de uma vez?” Eles riram de mim e perguntaram: “Como a senhora quer morrer?” Eu respondi: “De uma vez só, da maneira mais rápida possível, pois eu estou muito cansada desse tratamento.” E, depois que eles nos reduzem a nada praticamente, eles nos deslocam para outra prisão, onde eles dão comida para engordar, para que as pessoas não se deem conta do que eles fazem. É uma coisa tão esquisita isso. Eles te fazem comer, compram revistas femininas, imagina. Quando eu saí, eu estava tão diferente que as pessoas nem me

conheciam, magérrima, horrível. Fui presa duas vezes (Ferreira, 2019, s./p., grifo nosso).

O “rastros rígido da voz viva” (Gagnebin, 2014, p. 26) de Lara de Lemos nos testemunha as violações a direitos e garantias cometidas pelos agentes do regime militar, sob o manto de um estado de exceção que fazia da força e da violência suas normas basilares, retirando toda a humanidade de seus opositores. Por outro lado, tal testemunho também evidencia o sentido primário do próprio testemunhar, qual seja, o de renascer (Seligmann-Silva, 2008), pedindo por uma linguagem que queime (e que, por conseguinte, não se curve ao discurso dos opressores) e se recusando a dar a outra face (Lemos, 1997).

Em sua última parte, nominada “reminiscências”, o livro nos remete aos borrões da memória que, em meio ao intervalo entre o lembrar e o esquecer, nos revela rostos e nomes. Esta seção “[...] amplia a experiência pessoal no diálogo com antecessores e contemporâneos no campo da literatura [...]. Também o foco geopolítico desloca-se do Brasil para o exterior, abrangendo outras vítimas da tirania [...]” (Cabral, 1997, s/p.). Alguns dos poemas, escritos em espanhol, nos remete às vítimas das ditaduras ocorridas no Cone Sul. Essa amplitude geográfica se traduz, também, numa voz que se faz polifônica, porque ao narrar a violência por ela sofrida (que, aqui, abarca também, a violência sofrida por seus familiares), Lara escancara questões que dizem respeito a todos, inclusive as gerações⁹⁹ posteriores àquele período. Aqui, portanto, há a materialização

⁹⁹ O termo “gerações”, aqui, deve ser entendido não somente em seu sentido cronológico, mas principalmente em seu sentido político e social.

da voz de Lara de Lemos que em outras vozes ressoa e que nelas também encontra abrigo.

Uma voz que ressoa em outras tantas

Lara de Lemos, ao ser entrevistada, afirma que “*Inventário do Medo*” foi catártico, já que seus filhos foram presos e perseguidos, o que foi muito doloroso para ela (Ferreira, 2019). A poeta se livrou daquele período terrível através do ato e gesto de escrever, sendo este o modo por ela encontrado de elaborar sua dor (Ferreira, 2019). O interstício entre passado e presente, ficção e realidade se faz presente na escritura da poeta, que condensa suas memórias individuais a outras tantas, numa rememoração que se figura, também, coletiva.

CELAS – 18
Entre o passado e o presente
entre o que fui e não sou – prossigo:
tento construir a ponte
onde encontrar-me comigo (Lemos, 1997, p. 44).

É possível perceber, no texto poético acima, um entroncamento entre passado e presente, que configura o ser – ou o não ser – do eu lírico. Também pode se detectar uma negativa: aquilo que o eu lírico já foi, hoje, não é mais. Nesta perambulação entre passado e presente, entre o que se foi e o que agora é, o eu lírico prossegue (ou ao menos, intenta). Daí, surge a pergunta: prossegue em quê? Prossegue de que forma? E o eu lírico responde que o prosseguir se dá na forma de uma tentativa de encontrar-se, por meio de uma possível construção de ponte. Essa ponte, então, seria

capaz de ligar passado e presente, tornando também possível o encontro do ‘eu’ do passado com o “eu” do presente. Nas entrelinhas do texto poético, marcado por traços autobiográficos, talvez possamos vislumbrar que a ponte, para Lara, seria a escrita (de si e dos outros). A escrita, que percorre seu corpo e sua voz, talvez se configure como a possibilidade de sobreviver àquela experiência traumática, “[...] para não morrer por inteiro [...]” (Gagnebin, 2014, p. 18).

A segunda prisão de Lara evidencia uma forma de violência sofrida por muitas mulheres: o medo da violência estatal recair sobre seus filhos.

[...] Eles me prenderam e falaram para o meu filho que iam me torturar se ele não contasse o que eles tinham feito. Graças a Deus, o meu filho não acreditou. Da primeira vez, eu fiquei desesperada, porque prenderam os meus dois filhos. Eu ia muito lá, mas eu conversava com eles e eles não me levavam a sério. Sabe, quando a pessoa tem todo o poder e você não tem nenhum. É assim, eles te tratam mal. O meu filho mais velho ficou preso muito tempo. O meu filho menor foi solto antes, porque ele só tinha dezesseis anos. Esse período foi horrível. Eu tinha sonhos e pesadelos com eles, horríveis. E, por acaso, no edifício em que eu morava, na porta seguinte, morava um americano que tinha vindo ensinar os brasileiros a como tratar e torturar os presos políticos. Eu tinha que ver esse cara todos os dias. Eu abria a porta e dava com ele (Ferreira, 2019, s/p.).

Não é possível sermos movimentados pela leitura da obra de Lara de Lemos sem a mirarmos com a lente que nos revela uma violência dentro da violência: referimo-nos, aqui, à violência de gênero¹⁰⁰ que atravessa a

¹⁰⁰ Podemos compreender os crimes e as violações de gênero como “aqueles cometidos contra homens e mulheres, por causa de seu sexo e/ou por causa de seus papéis de gênero, socialmente construídos. Nem sempre se manifestam sob a forma de violência sexual.

violência estatal-ditatorial. Até porque, se é verdade que a violência ditatorial violentou homens e mulheres, também é verdade que “por serem do sexo masculino, os torturadores fizeram da sexualidade feminina objeto especial de suas taras” (Arns, 1985, p. 46). Nesse sentido,

Sem dúvida, os impactos da repressão das ditaduras do Cone Sul não foram os mesmos para homens e mulheres, em decorrência das posições hierárquicas diferentes que cada um ocupa no sistema de gênero. Nesse sentido, pode-se afirmar que as experiências da repressão sobre o corpo de homens e mulheres vítimas diretas de tortura, prisão, desaparecimento, assassinato e exílio não foram semelhantes por estarem vinculadas e fundamentadas no sistema de gênero predominante na sociedade como um todo (Setemy, 2020, p. 345).

Há relatos de presas políticas que eram obrigadas a andarem nuas na presença dos agentes do regime militar; mulheres que tiveram objetos e insetos introduzidos em suas partes íntimas (Arns, 1985). Mulheres que foram estupradas; mulheres que estando grávidas no momento do encarceramento, sofreram aborto em razão das violências (físicas, sexuais e psíquicas) contra elas cometidas (Arns, 1985). O corpo feminino, para os agentes da ditadura civil-militar brasileira, era o local – ou, ainda, o “objeto” – sobre o qual recaíam as práticas violentas. Portanto, no que se refere à violência contra a mulher durante a ditadura civil-militar brasileira, é possível detectar diferentes formas nas quais ela se desdobra. Em todos estes casos, as mulheres tiveram sua dignidade aviltada.

Podem incluir ataques não sexuais a qualquer indivíduo, motivados por seu gênero” (Brasil, 2014, p. 420).

A violência psicológica é percebida na entrevista concedida por Lara e em vestígios de poemas dedicados a seus filhos, mostrando uma faceta da mulher que, não raras vezes, era usada, pelos agentes da ditadura, em seu desfavor: a maternidade. Isso porque o aparato repressivo atingiu não somente o corpo da mulher, mas também “[...] suas subjetividades, naquilo que constitui essencialmente suas identidades de gênero. Foram atingidas pela repressão todas aquelas que ousaram deixar a esfera privada considerada “natural” [...]” (Setemy, 2020, P. 346). A violência perpetrada contra a mulher, através da ameaça a seus filhos também pode ser percebida do texto poético abaixo, dedicado a um dos filhos de Lara de Lemos:

DO MALOGRO

Para Paulo Cesar de Lemos
A hora ígnea
ficou como seta ou espinho
no coração do menino.

Foi um momento duro,
longo, aflito.
Tempo de agrura.

Malogrados versos:
a memória não garante
os sinais da tortura (Lemos, 1997, p. 61).

A partir da leitura do texto acima, percebemos uma cicatriz deixada não somente “no coração do menino” (Lemos, 1997 p. 61), mas também, no de sua mãe, que tinha sonhos e pesadelos com ele(s) (Ferreira, 2019). A partir das palavras que se inscrevem na obra poética de Lara enxergamos a mulher atuante no combate à ditadura, detentora de seu próprio protagonismo discursivo, cuja violência inscrita em seu corpo e *corpus*

literário também aconteceu sob a forma de medo de que a truculência do mecanismo ditatorial também recaísse sobre seus filhos. Talvez aqui, possamos enxergar, mais que as marcas deixadas no coração do menino, o amor de uma mãe, traduzido numa autêntica e radical oposição ao autoritarismo de outrora.

NAS REMINISCÊNCIAS, UMA CONCLUSÃO POR VIR

Cientes da existência de um tempo que condensa passado, presente e futuro, vislumbramos na voz poética de Lara de Lemos um registro memorialístico da ditadura civil-militar brasileira, marcada pela violência engendrada pelo aparato estatal. A poesia de Lara, que traz consigo o teor testemunhal, também nos convida a refletir sobre a condição de ser mulher – tanto no tempo passado como no tempo presente.

A sociedade brasileira, marcada por uma herança violenta, por vezes, se mostra alheia ao seu passado, à sua própria história. O ato de Lara escrever e publicar seus textos, num período em que à mulher, comumente, cabia tão-somente a esfera privada/doméstica é, por si só, um ato de resistência à disparidade de gênero que atinge mulheres de ontem e hoje.

A necessidade de se escrever um futuro verdadeiramente pautado em ideais democráticos se faz presente também na atualidade. Assim, o campo literário pode ser encarado como um lugar propício para o debate e, ainda, volvendo nossos olhares para a ditadura que se instaurou no Brasil com a implantação do golpe de 1964, a literatura se mostra, também, como

espaço possível para se narrar outras histórias que permeiam aquele período de exceção.

Dessa forma, a interlocução entre o real e o ficcional possibilita aos sobreviventes do regime militar a tentativa de se narrar o inenarrável. Nesse sentido, textos literários de teor testemunhal, como a obra “*Inventário do Medo*”, de Lara de Lemos, permitem que o leitor tenha acesso a outras narrativas, obliteradas da e na oficialidade histórica; e ainda, se apresentam como meios combativos ao memoricídio, testemunhando e denunciando as violações a direitos e garantias fundamentais cometidas pelos agentes da ditadura militar. E, aqui, nos atentamos, também, para a violência de gênero que atravessa a violência ditatorial.

A partir da leitura da mencionada obra poética, percebemos que a escrita de si contida naquele *corpus* literário transborda, de maneira a afetar outras mulheres. Essa afetação poderia proporcionar, dentre outros fatores, a abertura de espaço para que outras vozes de mulheres emergjam e alcancem seu protagonismo discursivo, não mais quedando-se silentes. Essa abertura possibilitaria, também, o fortalecimento de uma construção memorialística coletiva. O desejo que se inscreve neste artigo é que a voz poética de Lara de Lemos possa ressoar em outras tantas mais e, juntas, possam aquebrantar os muros que um dia a aprisionaram.

REFERÊNCIAS

ARNS, Dom Paulo Evaristo. *Brasil nunca mais*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRANCO, Lúcia castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. *Literaterras: as bordas do corpo literário*. São Paulo: ANNABLUME, 1995, Coleção E; 4.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940. *Código Penal*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, CNV, 2014. 435 p. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1, parte III, capítulo 10). Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo10/Capitulo%2010.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. *Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979*. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm>. Acesso em: 25 mai. 2024

CABRAL, Astrid. Posfácio. In: LEMOS, Lara de. *Inventário do Medo*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1997.

DALCASTAGNÈ, Regina. Para não esquecer: mulheres e ditadura no Brasil. In: *A captura do real e os intraduzíveis na literatura latino-americana sobre as ditaduras*. Organização de Amanda Lacerda, Leonardo Claudiano e Valéria Ignácio; Editor Francisco I. D. de Oliveira. Parnamirim, RN: Editora Biblioteca Ocidente, 2023. P 3-14.

FERREIRA, Cinara. ENTREVISTA COM LARA DE LEMOS. *Organon*, Porto Alegre, v. 34, n. 67, p. 1–9, 2019. DOI: 10.22456/2238-8915.99360. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/99360>. Acesso em: 30 maio. 2024.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração*: Ensaio sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GONÇALVES, Mariana Figueiredo Moreira da Rocha. *Necroestética*: de espectador a testemunha. In: Nas entranhas do Direito métodos e escritas do corpo. REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; VIANA, Igor Campos; BETTONI, Isabela de Araújo (Orgs.). Belo Horizonte: Editora Expert, 2022.

LEMOS, Lara de. *Inventário do Medo*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1997.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin*: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARI, Ana Paula Correia Mari; PIMENTA, Luciana. A “*imensa*” tarefa de dar voz ao silêncio: da estética de Cildo Meireles à poética de Pedro Terra – uma compreensão pluridimensional do real. In: *A captura do real e os intraduzíveis na literatura latino-americana sobre as ditaduras*/ Organização de Amanda Lacerda, Leonardo Claudiano e Valéria Ignácio; editor Francisco I. D. De Oliveira. Parnamirim, RN: Editora Biblioteca Ocidente, 2023. P. 96-115.

MARQUES, Ana Martins. *Da arte das armadilhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 43.

REIS, Bruna Santiago dos. *A escrita poética de Lara de Lemos*: entre poéticas e recepções. Dissertação de mestrado em Letras: Programa de Pós-

Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Instituto de Letras). Porto Alegre, 2022. 251 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/241800>>. Acesso em: 28 de mai. 2024.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Narrar o Trauma*: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. In: Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2008, p. 65-82. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?lang=pt>>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

SETEMY, Adrianna. “Ato sem perdão”: justiça de transição, políticas de memória e reparação às mulheres vítimas de violência de gênero durante a ditadura militar brasileira. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 70, p. 338-358, maio- ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/80979>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

TANATOGRRAFIA DA MÃE, DE ISADORA FÓES KRIEGER: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Lorena Yasmim Rogaleski (UNESPAR)¹⁰¹

Sandro Adriano da Silva (UNESPAR)¹⁰²

Resumo: O presente texto tem a finalidade de apresentar uma notícia da pesquisa, desenvolvida em nível de iniciação científica (Unespar), a respeito da obra *Tanatografia da mãe* (2022), de autoria da poeta Isadora Fóes Krieger, à luz das representações da morte e do luto. Para isso, a abordagem transitará pelos estudos do luto e da melancolia nas perspectivas psicanalítica e literária (FREUD, 2011; KRISTEVA, 1989), a fim de se fazer um cotejo entre os dois conceitos em comum e a interpretação da poesia de Krieger. Focaremos, especialmente, a ideia do luto como vazio, por meio da análise dos recursos poético-formais e estilísticos, sobretudo a metáforas, e seus efeitos de sentido. Aventa-se analisar o monólogo lutuoso elaborado pelo eu lírico, do e os modos de registro entre o adoecimento, agonia e morte da figura da mãe, na forma de uma carta simulada à sua falecida mãe, daí a ideia de uma *tanatografia*. Tratando-se de uma notícia de pesquisa, esse trabalho limita-se a uma apresentação sintética do projeto inicial de pesquisa, especialmente no que se refere aos objetivos e fundamentação teórica, com vistas, especialmente, a pôr em evidência a obra da poeta e, extensivamente, a poesia de autoria feminina brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Poesia brasileira; Isadora Krüger; *Tanatografia da mãe*.

¹⁰¹ Lorena Yasmim Rogaleski é graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Campo Mourão e bolsista Unespar – E-mail: lorenarogaleski63@gmail.com.

¹⁰² Sandro Adriano da Silva é doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná e docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Campo Mourão.

INTRODUÇÃO

Conforme as palavras de Otavio Paz, em sua obra *O arco e a lira* (1982), “[...] A poesia não se propõe a consolar o homem da morte, mas a fazer com que ele vislumbre que a vida e a morte são inseparáveis: são a totalidade [...]” (p. 329). Isso quer dizer que, por meio da poesia, o sujeito poderá entender como a vida e a morte, na verdade, compõem a experiência existencial, e por isso sua concepção não deve se limitar à ideia da perda como dimensão negativa, mas como face que valora a própria vida. Estando de acordo com o pensamento de Paz (1982), Terry Eagleton, no capítulo “A morte, o mal e o não-ser” de sua obra *Depois da história: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo* (2014), afirma que

[...] O que você é não termina com sua morte. A morte nos mostra a natureza essencialmente indominável de nossas vidas e, conseqüentemente, algo do equívoco de tentar dominar a vida de outros. Se sou intratável para comigo mesmo, dificilmente posso exigir maleabilidade instantânea de outros. Somente ao não se maltratar – ao aceitar que não tem nenhum domínio final sobre si, que você é um estranho para si mesmo – podem as relações com você mesmo ser um modelo para lidar com outros [...] (Eagleton, 2014, p. 287).

Ou seja, entende-se que a morte é apenas uma etapa final da vida de um ser, mas, ainda assim, é possível dizer que, mesmo após essa etapa, uma pessoa continuará a existir na realidade em que viveu, mesmo que nas memórias de seus entes familiares e conhecidos. Ao mesmo tempo que não se pode haver controle sobre a própria vida, a morte não apagará os rastros que os indivíduos falecidos deixaram, pois, para aqueles com que houvera

um período de convivência, a sua existência poderá ser eternizada em suas lembranças, constituindo modos de alteridade.

A morte foi encarada pelos indivíduos de diferentes formas ao longo de toda a história. Isso se deu à fatos como tradições familiares ou crenças de determinadas sociedades, por exemplo. No entanto, uma prática muito relevante à essa pesquisa refere-se à produção de escritas a respeito da morte de algum ente falecido, chamada de tanatografia, conceito que será explorado, posteriormente. Nesse sentido, ao escrever a tanatografia, o indivíduo permite expressar os seus sentimentos diante da perda de um ente próximo, ao dispor de um discurso altamente carregado pelo luto e pela melancolia. Esse é o caso do livro *Tanatografia da mãe* (2022), de autoria da poeta Isadora Fóes Krieger, objeto da pesquisa atual, ainda em desenvolvimento.

Nesse sentido, essa primeira notícia da pesquisa, realizada em nível de iniciação científica (Unespar) tem a finalidade de apresentar, pois, os resultados iniciais do estudo da obra da poeta contemporânea Isadora Fóes Krieger – que escreveu uma carta de despedida à sua mãe no formato de poesia –, sob os objetivos de estudar e discutir os conceitos de luto e melancolia nas perspectivas psicanalítica e literária, com base em Freud (2011) e Kristeva (1989), em cotejo com os efeitos de sentido apreendidos a partir dos recursos poéticos empregados na obra, elaborar análises literárias dos *corpora*, considerando-se de recursos expressivos, com foco sobre o elemento metáfora e, por fim, contribuir na recepção crítica da obra

e sua projeção no cenário atual da poesia brasileira contemporânea de autoria feminina.

A partir de então, espera-se, com essa pesquisa, que os resultados obtidos até o momento acerca da análise feita sobre a obra, com o auxílio do aporte teórico, indique os efeitos do luto sofrido e expresso pelo eu lírico da poesia em sua vida após o falecimento de sua mãe, e que se possa compreender a relevância dessa obra para o período em que ela foi produzida. Além disso, espera-se haver um maior reconhecimento da obra, da poeta e, também, dessa temática na literatura brasileira contemporânea, especialmente no âmbito da autoria feminina.

A carta “interminável” em *Tanatografia da mãe*

Isadora Krieger nasceu em Balneário Camboriú, em 1976. Tornou-se, mais tarde, poeta e escritora, publicando obras como *Memória da Bananeira* (2014), *O Gosto da Cabeça* (2014), *Caráter Anal* (2014) e *O wi-fi da igreja é muito fraco* (2017). Com *Explorações Cardiomitológicas* (2018), a poeta foi semifinalista do *Prêmio Oceanos de Literatura* 2019, e a partir disso realizou diversas oficinas de escrita nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, segundo a *Revista Literária Pixé* (2019).

Apesar disso, sua obra ainda reivindica a ampliação do público leitor. Com a publicação de seu último livro, *Tanatografia da mãe* (2022), a autora vem conquistando espaço no cenário poético de autoria feminina contemporânea, especialmente depois de conquistar o *Prêmio Catarinense de Literatura* no ano de 2023.

Em *Tanatografia da mãe*, Krieger insere em sua escrita as temáticas do luto e da melancolia, ao elaborá-lo na forma de uma carta de despedida à sua mãe, falecida devido à doença do coronavírus, o que torna, ademais, esse livro uma obra pertencente ao período pós-pandêmico, por dizer respeito sobre como a morte foi encarada em meio a esse período, visto que ele impediu que fossem feitas despedidas apropriadas de entes queridos pelos indivíduos de todo o mundo.

Dado a isso, a poeta decide se despedir de sua mãe por meio de um *poema-carta*, escrita em forma de uma poesia única, composta em estrofes e também em prosa, e dividida em três grandes estágios temáticos, que abordam a interrogação e a justificativa do gênero a ser escrito, imagens memorialísticas evocadas pelo eu lírico e os estágios do falecimento da figura materna. Carta confessada como necessária pelo eu lírico, já que a despedida presencial possivelmente não pôde ser realizada de forma adequada, dados os protocolos de segurança sanitária impostos aos ritos funerários durante a pandemia de Covid-19.

Como veremos na análise, destinatária e remetente estão umbilicalmente ligadas, ou seja, mãe e filha estão contidas uma na outra, o que faz com que, consequentemente, a escrita seja ainda mais íntima e difícil de ser enunciada pelo eu lírico, por se tratar de sua figura materna, e de extrema presença e valor em sua vida, como percebido ao longo de toda a sua poesia. E, por haver a perda de sua mãe, o processo de luto do eu lírico revela-se se complexificando ao longo do poema. Ao tratar do luto pela

perspectiva psicanalítica, Sigmund Freud, em sua obra *Luto e Melancolia* (2011), o psicanalista o define como:

[...] a reação à perda de uma pessoa querida ou de uma abstração que esteja no lugar dela, como pátria, liberdade, ideal etc. Sob as mesmas influências, em muitas pessoas se observa em lugar do luto uma melancolia, o que nos leva a suspeitar nelas uma disposição patológica. É também digno de nota que nunca nos ocorre considerar o luto como estado patológico, nem encaminhá-lo para tratamento médico, embora ele acarrete graves desvios da conduta normal da vida. Confiamos que será superado depois de algum tempo e consideramos inadequado e até mesmo prejudicial perturbá-lo (FREUD, 2011, p. 47).

E, partindo dessa conceituação, pode-se, então, analisar o título da obra *Tanatografia da mãe*, dado que com ele se pode constatar um efeito de sentido a partir de seus componentes semânticos. Do ponto de vista etimológico, Brandão (2014) informa que:

Θάνατος (*Thánatos*), *Tánatos*, que é do gênero masculino em grego, tem como raiz o indo-europeu **dhwen*, “dissipar-se, extinguir-se, tornar-se sombra”, donde *dhvan-tá*, “escuridão”. [...] O sentido de “morrer” é talvez uma inovação do grego, inovação, aliás, meio equívoca. Morrer, no caso, significa ocultar-se, sem como sombra, uma vez que na Hélade o “morto” tornava-se *eídolon* (v.), um como que retrato em sombras, um corpo insubstancial, uma projeção por vezes do corpo inteiro do extinto (p. 576).

Ou seja, a tanatografia diz respeito a uma metáfora da escrita da morte que, na obra de Krieger, possibilita ao leitor pensar que essa não é uma tanatografia indeterminada, mas uma tanatografia dedicada à mãe da poeta – e do eu lírico. Novamente, parece rentável recuperarmos o sentido

simbólico desse gesto, a partir de Brandão (2014), quando o helenista aponta que

Do ponto de vista simbólico, Tânatos é o aspecto percível e destruidor da vida. [...] Nesse sentido, Tânatos contém um valor psicológico: extirpa as forças negativas e regressivas, ao mesmo tempo em que libera e desperta as energias espirituais. [...] Não há dúvida de que em todos os níveis da vida humana coexistem a *morte* e a *vida*, ou seja, uma tensão entre forças contrárias, mas Tânatos pode ser a condição de ultrapassagem de um nível para outro nível superior (p. 576, grifos do autor).

A partir disso, pode-se compreender que o processo da escritura do poema possui e reverbera valores “espirituais”, se com disso Brandão (2014) queria fazer “afetivos”, especialmente em relação ao luto elaborado. A enunciação lírica ecoa uma dolorosa confissão, como pode ser observado nos seguintes versos em que o eu lírico diz: “a morte da mãe nunca terminará em mim/este será sempre o Livro inacabado” (Krieger, 2022, p. 97).

A fim de expressar os seus sentimentos quanto à perda de sua mãe, o eu lírico elabora imagens que percorrem tempos diferentes de sua vivência com a mãe. No entanto, é relevante destacar que o elemento temporal é posto de forma não-linear no livro, o que possibilita ao leitor comparar esse fato à capacidade da memória humana, por fazer com que lembranças sejam recordadas gradativamente, e não de maneira instantânea. Isso traz, portanto, mais emotividade à escrita da carta e, além disso, permite com que o seu leitor se identifique e tenha mais empatia para com o eu lírico da poesia, como, por exemplo, ao relatar as dificuldades encontradas durante a

escrita da Carta para a sua mãe, ao revisitar os momentos vividos com sua mãe ao longo de sua vida, e o processo de seu falecimento em meio à pandemia, devido ao coronavírus. O aspecto da temporalidade, extremamente valorizado na Carta, pode ser observado no seguinte fragmento da obra:

[...]
as primeiras cartas que escrevemos são as cartinhas.
ainda ontem escrevi a primeira frase que
aprendi com o meu nome
com letras trêmulas, quase ilegíveis
declarei pela primeira vez amor a alguém
amor eterno, inabalável como a morte:
eu te amo, mamãe. (Krieger, 2022, p. 47).

O uso constante de marcas temporais na poesia de Krieger (2022) faz com que a sua carta tenha a sua produção baseada na memória do eu lírico, o que, por muitas vezes, não garante uma confiabilidade nos argumentos de seu autor. Porém, nesse caso, pelo fato de haver uma grande utilização de metáforas acerca da escrita da morte, pode-se dizer que o apelo à memória é colocado como uma das principais marcas temáticas dessa poesia, por concentrar imagens que presentificam tanto a figura materna, quanto a fusão do eu lírico com a mãe – como pode ser percebido nas metáforas predicativas criadas pelo eu lírico, como “mãe-em-mim”, e que se associam à sua memória –, em conjunto do tratamento da dificuldade em se fazer o registro poético como uma despedida à mãe, que pode ser observado no seguinte fragmento da poesia de Krieger (2022):

[...]
quando retornei à casa sem nunca ter partido

a mãe-em-mim esperava-me na porta
sem nunca ter abdicado da posição inescrutável.
a casa se realizara conforme o primeiro pacto
uma obra marcada com o seu sinal
não apenas nos umbrais da porta
mas dos vãos e das frestas:
ameaçadoramente iluminada, as luzes
ostensivamente brancas, todas absolutamente
acesas
são raros os lugares onde a penumbra consegue
pousar, onde as suas asas negras se fecham num
abraço de descanso.
mesmo durante o êxodo ao sono, quando
iniciamos a procissão ao quarto da mãe-em-
mim, e os ícones pendurados nas paredes
nos recebem, e a mãe-em-mim me cobre com
a manta e embrulha os meus pés, e depois
sentada na beira da cama sussurra orações
incompreensíveis, e antes de apagar a luz
pergunta qual anjo dormirá comigo.
a escuridão reivindica a soberania somente
quando os roncos da mãe-em-mim, ruídos
que subvertem a sacralidade da casa, evocam
a morte incomensuravelmente inimaginável: a
morte da mãe-em-mim. (Krieger, 2022, p. 13).

Em comum, essas imagens partilham de acontecimentos que se revestem de significação lutuosa ao longo de todo o poema, e para isso o eu lírico utiliza tanto de metáforas líricas em relação à experiência recém vivida. Desse modo, o eu lírico permite ao leitor imaginar a sua relação para com a sua mãe, bem como quanto às suas motivações para escrever essa carta de despedida – que são, também, intermináveis.

Concordando com o fato de o luto provocar desvios na conduta comum do indivíduo enlutado, a médica Elisabeth Kubler-Ross contribui para com os estudos psicanalíticos de Freud, ao definir as fases do luto em sua obra *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes têm para ensinar a médicos,*

enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes (1996), por meio de entrevistas feitas com pacientes em estado terminal. Essas fases, pois, correspondem aos estágios da *negação e isolamento, raiva, barganha, depressão, aceitação* e, por fim, a *esperança*, colocados pela médica nessa devida ordem.

É possível apresentar, sinteticamente, o sentido de cada fase. De início, há a *negação*, que seria correspondente à negação inicial do paciente quanto à sua condição, ou de uma pessoa sobre um paciente, ao não aceitar a situação médica desta (p. 51). A respeito da segunda fase, *raiva*, que ocorre quando “[...] não é mais possível manter firme o primeiro estágio de negação, ele é substituído por sentimentos de raiva, de revolta, de inveja e de ressentimento. Surge, lógica, uma pergunta: ‘Por que eu?’” (p. 63). E, após a segunda fase, há a *barganha*, fase em que o paciente ou o sujeito que vê outro passando por determinada condição busca adiar o seu desfecho, por meio de acordos (p. 95).

A fase de *depressão*, por sua vez, ocorre em decorrência do aparecimento de sentimentos melancólicos em relação à situação, ao se ter uma grande reflexão sobre o assunto, o que torna o sujeito deprimido (p. 99). Já a *aceitação* se refere à fase em que, contrária à negação, o paciente aceita a condição em que está situado (p. 125), sendo esta fase, muito possivelmente, associada à última fase, *esperança*, em que o paciente ou o sujeito que convive com um paciente demonstram visões positivas sobre o futuro de suas condições de saúde (p. 151).

E, considerando as fases definidas por Kubler-Ross (1996), pode-se perceber que, embora o eu lírico do poema de Krieger (2022) apresente

muitas das fases expostas pela médica – como será brevemente exposto seguidamente –, a condição do luto não se encontra em ordem pré-definida e esquemática, como colocado pela autora (1996). Contrariamente a essa afirmação, o eu lírico do poema de *Tanatografia da mãe* não sugere passar por algumas das fases determinadas pela médica, como é o caso da *barganha*, anteriormente definida como uma busca por um acordo a fim de que o previsto desfecho não ocorra. Sendo assim, ainda que as fases de Kubler-Ross sejam de extrema importância à compreensão dos sentimentos do paciente ou do sujeito enlutado, não há uma ordem específica a ser seguida durante o processo de luto.

E assim, a partir da apresentação e discussão dos conceitos inseridos na obra de Krieger (2022), é possível analisar alguns fragmentos de sua poesia, que representam cada estágio do livro, já citados anteriormente. O primeiro trecho pode ser tomado como sintomático do primeiro estágio, a *negação*, em que o eu lírico explana as dificuldades em produzir uma carta, além de sugerir ao leitor entender que o eu lírico tem como motivo escrevê-la como uma forma de se despedir apropriadamente de sua mãe falecida:

[...]
à medida que confiei a palavra à Carta
deparei-me com uma sucessão de preâmbulos
que repetia a minha hesitação em iniciá-la
quando supunha não estar escrevendo-a.
as cartas impossíveis são escritas apesar dos
Remetentes.
as cartas impossíveis são lidas apesar dos
Destinatários.
a Carta inscreve-se-em-nós. (Krieger, 2022, p. 7).

O estilo da poeta é demarcado em todo o texto: nesse fragmento, há o uso de versos brancos, que são inseridos, ao longo de toda a poesia, em estrofes cuja composição não obedece a nenhuma das formas poéticas de estrutura fixa, o que define, pois, essa poesia como sendo anômala, segundo os estudos poéticos de Norma Goldstein (2006). Já em relação à interpretação desse fragmento, pode-se perceber que o eu lírico demonstra entender que, para si, escrever a carta é a forma mais adequada para expressar os seus sentimentos para com a morte da sua mãe e se despedir, como pode ser observado no verso “à medida que confiei a palavra à Carta”, ainda que a sua produção seja de extrema dificuldade, o que sugere, pois, a presença da negação por parte do eu lírico à perda de sua mãe, e que pode ser confirmado a partir da sua hesitação ao escrever e também de sua denominação da carta como “impossível”.

Ou seja, mesmo dizendo que “a Carta inscreve-se-em-nós”, o que quer dizer que o conteúdo da carta é algo que se encontra inserido no eu lírico, e por isso basta apenas buscar uma maneira de expressá-lo, há um grande impasse, seja no próprio ato de se despedir de sua figura materna, como por exemplo utilizar as palavras apropriadas a essa delicada situação. Ainda assim, o eu lírico persiste na escrita, projetando seu *pathos* e, partindo, em sequência, ao próximo estágio: a recuperação de suas memórias individuais nas quais a figura materna reverbera:

[...]
quando retornei à casa sem nunca ter partido
a mãe-em-mim esperava-me na porta
sem nunca ter abdicado da posição inescrutável.
[...]

mesmo durante o êxodo ao sono, quando iniciamos a procissão ao quarto da mãe-em-mim, e os ícones pendurados nas paredes nos recebem, e a mãe-em-mim me cobre com a manta e embrulha os meus pés, e depois sentada na beira da cama sussurra orações incompreensíveis, e antes de apagar a luz pergunta qual anjo dormirá comigo. (Krieger, 2022, p. 13).

Nesse trecho, o eu lírico elabora imagens da memória do retorno à casa da mãe após o seu falecimento. Notamos como o espaço é valorado por conter elementos característicos do cotidiano da vida de sua mãe, e por concentrar, ainda, inúmeras memórias de sua convivência com a filha. Figurando esse aspecto memorialístico, o eu lírico presentifica a sua figura materna, ao fundir-se a ela, o que se resulta na metáfora predicativas “mãe-em-mim”. Por fim, o último fragmento a ser analisado insere-se no terceiro estágio da poesia: o processo de morte da mãe.

[...]
quando retornei à terra da mãe
inocentemente iniciei “O caderno dedicado
aos Eventos Oníricos”
eu ainda não sabia da desproporção do
Continente Materno.
primeira noite
a mãe esvazia a casa
arranca os ícones das paredes do seu quarto
pergunto-lhe se está se preparando para a morte.
leio: das paredes do meu quarto.
[...]
quarta noite
a mãe está no sofá quase morta
acompanho com o rosto as árvores oscilando na
tempestade
algo em mim não quer socorrê-la.
leio: quer socorrê-la.
[...]

sexta noite
recebo a confirmação da sua morte
choro feito uma criança perdida em casa
deito-me na cama vazia da mãe
ela escutava música com os olhos fechados.
leio: vazia de mãe. (Krieger, 2022, p. 31-33).

Ao decidir relatar os eventos ocorridos ao longo do processo do falecimento de sua mãe, o eu lírico revisita os últimos dias de sua vida, apresentando, por meio de tons extremamente melancólicos, uma breve exposição do que havia acontecido em cada dia, e como cada evento significou em seu íntimo. Para isso, o eu lírico demonstra, já, o seu processo antecipado de luto, partindo de uma negação até a busca pelo socorro de sua mãe, já debilitada devido à sua condição médica, que pode ser apontada nos seguintes versos: “algo em mim não quer socorrê-la. /leio: quer socorrê-la.” (p. 31-33). Logo, o eu lírico passa a descrever, de forma sintética, mas carregada de emotividade, os últimos dias de vida de sua mãe, valendo-se da metáfora hiperbólica “Continente Materno” (Krieger, 2022, p. 31), para referir-se a ela e à dimensão do afeto.

Em vista disso, é possível questionar Freud quanto à afirmação de que o luto por uma morte será superado após um período de tempo. Isso aconteceria, como esperado pelo psicanalista, também na poesia de Krieger? Bem, para uma primeira tentativa de aproximação dessa questão e suas complexas nuances – às quais não tencionamos senão nuançar pode-se tomar alguns momentos finais do poema. Se tomarmos a proposição esquemática de Kubler-Ross (1996), aventaríamos que o eu lírico sugere encontrar-se em no estágio de aceitação da morte de sua mãe, depois de expressar diferentes tempos de sua vivência com ela, incluindo memórias

afetivas da infância, cenas corriqueiras da vida e a deflagração mais contundente da morte. Isso possibilita ao leitor mergulhar no o processo de luto sofrido pelo eu lírico, develado por uma escrita colocada, ela mesma, como “destino vital” (Castello Branco, 2017, p. 114).

Assim, ao se fazer uma comparação à temática do luto na literatura, Júlia Kristeva (1989) retoma os principais conceitos definidos pela psicanálise referentes ao luto e a melancolia, mas, ao abordar a literatura como uma espécie de “refúgio” ao indivíduo enlutado, a psicanalista afirma, no capítulo “Vida e morte da palavra”, que a busca empreendida pelo indivíduo por consolo através da linguagem ou da arte, encontra uma resistência, pois “[...] Nenhuma palavra, nenhum objeto da vida será suscetível de encontrar um encadeamento coerente, ao mesmo tempo que adequado, para um sentido ou para um referente” (p. 53).

Finalizada a partir do verso “me deixa morrer.”, emitido pela mãe, a obra sugere que um silêncio lutuoso por parte de seu eu lírico. No prefácio do livro de Krieger (2022), Lucia Castello Branco comenta sobre seu verso final:

Mas não é uma qualquer morte a que encontramos nos poemas reunidos neste livro de Isadora Krieger. Trata-se da morte da mãe, aquela que se escreve da primeira à última página do livro numa espécie de súplica insistente – “me deixa morrer” – e que, no entanto, não acaba nunca de morrer. Como uma certa carta: aquela que sempre chega a seu destino e, no entanto, nunca acaba de chegar (Castello Branco, 2022, p. 114-115).

O fim do poema se relaciona, enfim, à seguinte citação da obra de Júlia Kristeva (1989): “[...] A melancolia termina então na assimbolia, a perda

de sentido; se não sou mais capaz de traduzir ou de fazer metáforas, calo-me e morro” (p. 46). O silêncio causado pelo luto no fim da melancolia pode estar associado, pois, à ideia de que, embora a escrita da carta tenha sido “finalizada” em determinado momento – e por isso a temos em mãos –, ela ainda poderá ser retomada no futuro, pois os sentimentos e as memórias pela mãe nunca serão apagados por parte eu lírico da poesia, e por isso a carta será escrita de forma eterna, mesmo que mentalmente, pela poeta. O caráter infundável da carta é, ademais, citado por Castello Branco (2022):

Este livro nos diz que o que fica é o mesmo que morre: a mãe-em-mim. Mas as cinzas dessa morte ainda incendiam. E escrevem: "isto vai durar". Pois a mãe eternizou o instante com o seu fim. E "um dia tu te recordarás deste breve poema". É nesse duplo movimento, o da mãe retirada e o da mãe-restante, que se constrói, verdadeiramente, a tanatografia. E nisto consiste, afinal, a anomalia poética que a sustenta: não é apenas o livro que arde em nossas mãos, mas o próprio desespero de quem o escreveu, a mulher-chama. "A Mulher que me Chama", Isadora insiste, pouco antes que as cinzas se espalhem pelo oceano, como excertos de uma improvável história (Castello Branco, 2022, p. 118).

E, desse modo, pôde-se compreender, ainda que de forma breve, o processo de luto vivido pelo eu lírico na obra de Krieger (2022), envolto pela melancolia e por metáforas que buscam “traduzir” o sentimento interminável de dor perante à perda de sua figura materna. Como citado anteriormente, a carta é posta pelo eu lírico como interminável e, em vista disso, pode-se dizer que, embora haja muito do que se analisar na poesia em forma dedicada à sua mãe, a despedida se manterá eterna, assim como as memórias da mãe serão eternizadas no próprio eu lírico, agora fundido para com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação dessa primeira notícia da pesquisa acerca da obra *Tanatografia da mãe*, de Isadora Krieger (2022), possibilitou-se compreender as noções preliminares da temática, que abrange os conceitos de luto e melancolia, e que foram estudados a partir das perspectivas psicanalítica e literária, a fim de que uma comparação fosse possível de ser feita a respeito de como um mesmo assunto pode ser tratado diante de duas diferentes áreas de pesquisa, que aqui são colocadas em diálogo. Retomando a citação de Otavio Paz (1982), em que ele afirma que a poesia não se propõe a consolar o homem da morte, pode-se observar que, na poesia de Krieger, ainda que o eu lírico busque se despedir de sua mãe por meio de uma carta-poema de despedida, essa carta é posta como interminável, pois os sentimentos e as lembranças de sua mãe serão sempre revividos em sua memória.

Pode-se compreender, ademais, a importante função que a essa carta foi dada pelo eu lírico. Devido às circunstâncias do período da morte de sua mãe, o eu lírico não pôde se despedir de forma apropriada e, mesmo sendo uma tarefa de extrema dificuldade, ela se pôs a inserir na carta os motivos pelos quais a sua mãe fará falta, ainda que esteja eternizada em suas lembranças. Esses sentimentos se evidenciam ainda mais, pois, como visto, a perda da figura materna gera sobre o indivíduo o primeiro passo para a sua autonomia, segundo o ponto de vista psicológico.

Mas, considerando-se as fases definidas por Elisabeth Kubler-Ross (1996), percebeu-se que, diferentemente da perspectiva clínica aplicada autora a respeito dos estágios do luto, na poesia de Isador Krieger a condição do luto não se encontra em ordem pré-definida e esquemática. Muito pelo contrário, pôde-se reconhecer que, ao longo de toda a poesia de Krieger, neste artigo apenas recortada, muitas fases nem ao menos foram identificadas, como é o caso da barganha. Mas, por sua vez, as fases de depressão e aceitação se viram muito evidentes, o que fez com que, durante a escrita, os recursos poéticos se centrassem sobre a melancolia do seu eu lírico.

Espera-se que, com essa primeira notícia, a pesquisa seja disseminada e haja maiores contribuições para a sua produção no futuro, dado que, como a pesquisa ainda se vê em desenvolvimento, muitos tópicos podem, também, serem profundamente explorados, em vista de que essa obra, ainda que esteja em processo de um maior reconhecimento, possui uma grande riqueza temática e também uma significativa potencialidade em contribuir à literatura brasileira de autoria feminina no período contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTELLO BRANCO, Lucia. Posfácio. *Ardente texto mãe*. In: KRIEGER, Isadora Fóes. **Tanatografia da mãe**. Jaraguá do Sul: Editora da Casa, 2022, p. 114-118.

EAGLETON, Terry. **Depois da história**: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Trad. Maria Lúcia Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Trad. Maria Rita Kehl; Modesto Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011; Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons e ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRIEGER, Isadora Fóes. **Tanatografia da mãe**. Jaraguá do Sul: Editora da Casa, 2022.

KRISTEVA, Júlia. **Sol negro**: depressão e melancolia. Trad. de Carlota Gomes. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1989.

NUNES, Benedito. A recente poesia brasileira contemporânea: expressão e forma. In: _____. **A clave do poético**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 158-173.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. São Paulo: Martins Fontes, 7. ed. 1996.

MAHON, Eduardo. **Isadora Krieger**. Revista Literária Pixé, 2019. Disponível em: <<https://www.revistapixe.com.br/isadora-krieger>>. Acesso em: 22 mar. 2024 às 16:00.

PAZ, Otavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

INSTAGRAM¹⁰³, O NOVO RETRATO DE DORIAN GRAY: ANÁLISE DA INFLUÊNCIA NOCIVA DO DISCURSO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA RETRATAÇÃO MASCULINA

Angela Mendonça de Deus¹⁰⁴

Viviane Faria Lopes¹⁰⁵

“Moreno alto, bonito e sensual.

*Talvez eu seja a solução dos seus problemas,
carinhoso, bom nível social.”¹⁰⁶*

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a rede social *Instagram* em comparação à mensagem colocada pela obra do irlandês Oscar Fingal O’Flahertie Wills Wilde, o romance **O retrato de Dorian Gray**, a fim de verificar em como a busca incessante pelo padrão colocado socialmente afetada a construção identitária dos homens. Nos últimos anos, com o advento explosivo da rede social citada, foi naturalizada a influência de fatores externos e perfis de âmbito mundial sobre as pessoas, independentemente de seu nível social e de sua localização geográfica. Essa conexão promoveu uma persuasão coletiva quanto ao estar em acordo a determinados perfis e comportamentos, com o culto à beleza atingindo o gênero masculino enfaticamente. Logo, a presente investigação visa a avaliar a gravidade dessa influência sobre o comportamento do sujeito, tomando o

¹⁰³ Dentre outras, é uma rede social virtual para compartilhamento de imagens diversas – principalmente fotos e vídeos –, que podem ser vistas por pessoas pelo mundo todo.

¹⁰⁴ Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); graduanda em Pedagogia na UniCesumar; monitora no Instituto de Ensino Superior de Goiás (IESGO).

¹⁰⁵ Doutora em Linguística (UnB); PHD em Literatura (USP); co-líder do grupo de pesquisa do CNPq *Literatura em Interfaces: transdisciplinaridade e interculturalidade* (LINTERFACES); professora e orientadora na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

¹⁰⁶ Versos da canção *Amante Profissional* (1985), composta por Roberto Lly (1959-2016) e lançada pela banda **Herva Doce**.

exemplo do jovem Dorian Gray por modelo, já que, em sua busca pela perfeição, teve sua personalidade deteriorada de modo irreversível. Para tanto, tomou-se por aparato teórico pesquisadores da Linguagem, da Comunicação Multimodal, da Sociologia e da Psicologia – como Silva (2011), Kress & Van Leeuwen (1996), Hall (2006), Zanello (2018) –, a fim de perscrutar em como o presente avanço tecnológico tem sido capaz de induzir à vaidade masculina de modo infausto.

Palavras-chave: Identidade. Multimodalidade. Instagram. Dorian Gray.

INTRODUÇÃO: “(...) VAIDADE DE VAIDADES! TUDO É VAIDADE.”¹⁰⁷

Por muito tempo, a sociedade moderna colocou a beleza e a vaidade como ‘assunto de mulher’¹⁰⁸, com a demarcação da virilidade expondo atributos que contemplavam força e brutalidade e, por isso, aqueles que demonstrassem interesse em cuidar dos cabelos, da pele e da compleição corporal – pautada na estética – teriam sua masculinidade colocada em dúvida. As últimas décadas, no entanto, trazem uma geração que tenta provar o contrário, ou seja, que busca ressaltar que ser imodesto não está aliado a ser menos homem, que aquele que se cuida, que se preocupa com sua beleza, também pode ser um respeitado provedor da família.

À vista disso, tal qualificação demarcou uma ruptura de conceitos pré-estabelecidos quanto aos atributos que definiam um varão do novo

¹⁰⁷ Bíblia Sagrada, livro de Eclesiastes 1:2.

¹⁰⁸ A presente pesquisa usará o binarismo social ‘homem’ e ‘mulher’ de modo amplo e geral, sem especificar as sexualidades múltiplas ou a ausência delas, tendo em vista que esse não vem a ser o objetivo da análise proposta. Sendo assim, homem/mulher, nesta investigação, volta-se a apontar todo aquele que se identifica no gênero assentado, em âmbito social.

milênio. Tomando esse protótipo por diretriz, esta pesquisa propôs-se a avaliar a rede social de maior popularidade na atualidade – *Instagram* – e a comparar **O retrato de Dorian Gray** – narrativa do século XIX do irlandês Oscar Wilde – de modo a avaliar como a obsessão masculina pela beleza já se faz há um tempo considerável e, ainda, como determinados valores culturais interferem na construção identitária dos sujeitos. A necessidade de se autopromover para os outros, para os olhares alheios, levou o protagonista do romance citado a uma vida narcisista, cujo comportamento o fez se esquecer de sua essência e o compeliu a uma crise de identidade.

Na primeira seção, constituída em sequência a este prelúdio, fez-se uma apresentação compendiosa do modo como a beleza masculina foi designada através do tempo, para que melhor seja compreendida sua construção no presente momento histórico – mais especificamente do século XIX ao XXI. Já a segunda, apresentam-se relevantes pesquisas sobre a construção identitária mediante a influência do discurso, pontuando os estudos sobre suas interferências sobre os indivíduos e, ainda, seus meios multimodais. A terceira seção, por sua vez, analisa o modo como as construções linguísticas fazem-se presentes na confecção do modo de ser e agir das pessoas, em particular dos homens, tomando por referência o protagonista de Wilde e a rede social em apreço. Por meio dos dados colhidos para esta apuração, foi possível examinar as intercessões no âmbito social dos sujeitos, bem como a forma que a linguagem interveio nesse processo de (re)estruturação.

Assim, estando os componentes discursivos como formadores do fabrico corpóreo dos indivíduos, analisar essa capacidade de intervenção, em seus formatos tanto verbais quanto não-verbais, integrados em seu contexto enunciativo, contribui para a verificação de uma interferência lesiva no modo de vida dos influenciados. Desse modo, ainda que um dos objetos seja uma obra de ficção, faz-se relevante escrutinar as possibilidades simbólicas a serem desveladas, ainda mais quando se tem uma ‘realidade’ virtual que a comprova e aponta para uma percepção e compreensão da realidade por meio de imagens artificiais e manipuladas.

“Ser um homem feminino não fere o meu lado masculino” ¹⁰⁹

A busca para a compreensão da definição do conceito ‘beleza’ é um assunto recorrente na sociedade, com o referente cultural ocidental ainda se balizando, em maior parte, nos atributos greco-romanos da Antiguidade. De modo geral, os gregos associavam formosura à bondade, à justiça e ao prazer e sua definição, realmente, traz alterações ao longo do tempo histórico, apresentando diferentes formas e significados, tendo em vista que “a Beleza jamais foi algo de absoluto e imutável, mas assumiu faces diversas segundo o período histórico” (ECO, 2004, p. 14). Verifica-se, diante disso, que esse significado não é estático, com a percepção sobre o que vem a ser encantador aos olhos estando em constante mudança, com padrões

¹⁰⁹ Versos da canção *Masculino e Feminino* (1983), composta por Claudimar Oliveira Gomes (1959) e lançada pelo cantor Pepeu Gomes (1952).

distintos chegando a, inclusive, coexistir em uma mesma época (SILVA, 2011).

No construto ocidental moderno, a busca pela formosura foi tópico feminino por muito tempo, com os homens vindo a expressar interesse evidente há poucos anos. O interesse varonil à cultura do encanto visual, de modo a desmistificar paradigmas antes definidos pela sociedade como caracterizadores da fragilidade e da delicadeza mulheril, aponta para uma demarcação ditada pela moda (NASCIMENTO, 2016).

De acordo com Garcia (2004), aqueles que inicialmente assumiram essa tendência foram rotulados como vaidosos e nomeados de metrossexuais. O termo em questão surgiu em 1994, com tais presunçosos quanto à própria beleza caracterizando homens jovens, urbanos, que trazem preocupação extrema com o visual, de modo a gastar um bom montante em produtos, acessórios e aprendizado de conduta que os elevem ao padrão estabelecido pela moda corrente (GARCIA, 2004). Ainda de acordo com o pesquisador em Comunicação, “o metrossexual parece manter o lugar da virilidade de forma tranquila”, apesar de viver obcecado pela aparência superficial e a trazer como ponto forte de sua identidade social (GARCIA, 2004, p. 205).

Esse estilo um tanto narcisista acabou por fazer emergir um novo tipo de gênero masculino e recategorizou o substantivo virilidade à possibilidade da existência de seu formato plural, ‘virilidades’, afinal, suas múltiplas possibilidades, “frutos de certa forma de vida e cultura, sofreram mudanças no decorrer do tempo, no ocidente, adquirindo sentidos

diferentes” (ZANELLO, 2018, p. 178). Antes marcada por comportamentos de brutalidade, dominação e força, a masculinidade reconstituiu-se, remoldando-se às influências socioculturais da modernidade, de modo a se caracterizar, também, pelos ideais de sabedoria, prudência e ponderação (VIGARELLO, 2013).

Com a valorização das boas maneiras e dos gostos mais requintados, a forma de se comportar passou a ser embasada pela gentileza, “tornando-a mais delicada” (VIGARELLO, 2013, p. 214), apesar de o atributo de domínio ainda se fazer a distinção mais característica da virilidade (ZANELLO, 2018). De acordo com a psicóloga, a suavidade que se aderiu ao comportamento, todavia, não retirou completamente o preconceito quanto a determinadas práticas, ainda vistas como femininas e, assim, frágeis e afetadas (ZANELLO, 2018).

Em suas pesquisas, Zanello (2018) assinala que, no século XVIII, havia uma diferenciação aristotélica (em graus) de mulheres e homens, de modo a elogiar aquelas que possuíam qualidades viris – como houvera ocorrido na Antiguidade à Andreia, uma espartana guerreira que fora avaliada como superior às demais por seus atributos varonis. Dessa feita, se uma mulher podia possuir algumas qualidades masculinas, de modo a ser elevada no julgamento social, o contrário também poderia valer. Contudo, não era o que ocorria, já que os indivíduos que tivessem algum hábito designado menos másculo eram excluídos, sofrendo com ultrajes e agressões (ZANELLO, 2018).

Já no final do século XIX, a ginástica, enquanto modalidade esportiva, ganhou destaque, o que conclamou os atletas ao exercício intenso e, consequentemente, à exibição de um físico musculosos e apreciado socialmente (MELO, 2013). A inserção de um novo modelo de corpo e uma nova concepção de virilidade, contudo, não foram recebidos sem protestos, pois essa exposição teve resistências que, por diversas razões conceptivas, foi avaliada com maus olhos (ZANELLO, 2018) e julgada como feminização dos homens (SANT’ANNA, 2013).

Ao se avaliar o século XXI, verifica-se que ainda há muito preconceito em torno do comportamento metrossexual ou, ainda, da simples vaidade masculina, com os sujeitos sendo ultrajados e/ou apontados como homossexuais – com intenção de os desmerecer. Tais julgamentos enquadram-se como preconceituosos, já que evidenciam que, na avaliação social vigente, a noção do que é ser verdadeiramente um homem pauta-se em um senso de honra machista (BOURDIEU, 2012). Ainda assim, a existência do metrossexual e do expressivo aumento da preocupação masculina com sua compleição física e sua saúde apontam para uma nova construção de identidade, distinta daquelas até então firmadas.

Isso posto, importa assinalar que Sant’Anna (2005) avalia que a vaidade masculina verificada atualmente é um cenário identitário que vem se construindo desde o século XIX, de forma gradativa, de modo a apresentar um novo modelo de homem, “cuja personalidade é fragmentada e multifacetada, que vem sendo definida e observada como um fenômeno social” (SANT’ANNA, 2005, p. 95). Por sua vez, Souza (2008) indica que o

debate construído em torno da recomposição desse varão recente, desse modo, tem indicado uma crise da própria ideia de virilidade contemporânea, tendo em vista que o homem estaria sendo colocado ‘contra a parede’, justamente por estar buscando uma melhor definição de si e, igualmente, do outro.

“Aproveitem o dia de hoje, rapazes. Tornem as suas vidas extraordinárias.”¹¹⁰

É perceptível que, no presente momento histórico, vivencia-se um processo em que o conjunto de caracteres que demarca o indivíduo em sua compleição social, antes coerente e sólido, está “entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais”, sendo possível constatar que o “próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). Essa ideia é sustentada pelo raciocínio de que não existe uma identidade única, mas múltiplas identidades coexistindo, sejam elas de gênero, culturais ou étnicas, entre outras (NICOLINI, 2013). Os estudos sociológicos assinalam que essa questão “está sendo extensamente discutida na teoria social”, tendo em vista que se constatou que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e

¹¹⁰ Frase dita por um dos personagens da produção fílmica **Sociedade dos Poetas Mortos** (1990), dirigida por Peter Weir.

fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (2006, p. 7).

A contextura que projeta a modernidade, segundo as pesquisas de Giddens (2002, p. 9) “altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência”, todavia, numa compleição frágil, fugaz e maleável, a que Bauman nomeou ‘líquida’ (BAUMAN, 2001), justamente por sua característica mutável. Essa propriedade de instabilidade predispõe à conhecida ‘crise de identidade’, que é entendida como parte de um processo mais abrangente de mudança em que existe uma angústia por não se reconhecer em um dos padrões apresentados ou, ainda, acreditar-se como integrado a vários ao mesmo tempo. A esse respeito, Hall (2006) assinala que a multiplicidade “está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7), ao invés de apresentar uma liberdade de escolha e a possibilidade de construção de si mesmo.

Como grupo de indivíduos a se congraçarem em determinado tempo e lugar, a sociedade está incessantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças externas a ela (HALL, 2006, p. 17) e, por tal motivo, importa que se perceba que

a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a

vida individual, e, portanto, com o eu. (GIDDENS, 2002, p. 9).

Conforme assinala o pesquisador, a formação social do sujeito é uma atividade a ser desenvolvida através do tempo, por meio de processos (in)conscientes, não sendo, assim, aptidão inata, que emerge no momento da concepção e demarca o indivíduo em sua espécie humana (GIDDENS, 2002). Isso a torna, assim, uma propriedade constantemente incompleta, "em processo", sucessivamente em construção. (HALL, 2006, p. 38).

De acordo com Bento (2011), a sociedade moderna tem criado – e influenciado – oportunidades de comunicação não presenciais, permitindo que se possa habitar em um mundo no qual cada vez mais se pode afastar das formas previsíveis e tradicionais de interação, baseadas na constância do tempo e do espaço. Essa extraterritorialidade atualmente tão eminente se manifesta graças ao imenso arcabouço das instituições midiáticas, resultantes da globalização, que fez (trans)parecer que o mundo tenha ficado menor, com as distâncias reduzidas, em que os eventos impactam imediatamente pessoas e lugares distantes (HALL, 2006).

Ainda que o conceito de globalização não seja algo novo, tendo em vista que a "modernidade é inerentemente globalizante" (GIDDENS, 1991, p. 155), as estruturas comunicativas, em seus formatos, agilidades e panoramas, têm proporcionado uma interação muito superior às vivenciadas até este momento histórico. Ainda segundo Giddens (1991), a modernidade tem separado, mais e mais, o espaço do lugar, de modo a “fortalecer relações entre pessoas ausentes” (GIDDENS, 1991, p. 22), pois

à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Para Hall, quanto mais media-se a vida social pelo mercado global de estilos, lugares, imagens, viagens internacionais, imagens de mídia e sistemas de comunicação que são globalmente interligados, “mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições” (HALL, 2006 p. 75). Tais alterações comportamentais trouxeram novas oportunidades e possibilidades, mas, igualmente, acabaram por causar sofrimentos individuais e coletivos, que apresentaram um sentimento de desamparo e de incompreensão, abalando intensamente o “sentido do eu” que se constrói influenciado pelo seu contexto (FERRAZ, 2007, p. 115).

Como o comportamento globalizado possibilitou uma conexão em nível mundial, houve a promoção de uma variação nos formatos comunicativos e, conseqüentemente, nos conceitos. O entendimento sobre cores, bem como o uso dos sofisticados recursos visuais, tem-se feito requisito mínimo para a comunicação virtual. Ainda segundo Vieira (2007), essa forma de interação, cheia de aplicações simuladas, está “em alta os textos multimodais”, vindo a ser responsável “pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser

lido, um texto deve combinar vários modos semióticos” (Vieira, 2007, p. 10).

Em concordância, Ferraz (2007) afirma que há modalidades linguísticas inovadoras que operam ao lado da modalidade escrita, com imagens vindo a produzir textos, sendo que, antes, eram meramente ilustrativas; agora, todavia, carregam “argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica” (FERRAZ, 2007, p. 110). Ante a essa realidade que se impõe cotidianamente, não há como ignorar a força da imagem, que está viva na palavra e no discurso, materializando-se na linguagem contemporânea (VIEIRA, 2015), já que

o que homem vê e sente é entendido facilmente, pois a linguagem da imagem transmite o significado com maior eficácia e rapidez do que o puramente linguístico. Em muitos casos, a linguagem mostra-se impotente, para descrever certas situações se comparada à imagem, que é global e extremamente mais rápida do que a linguagem escrita para transmitir significado. (2007, p. 16).

A linguística assinala que, com as alocações mostrando-se fortemente marcadas pelo visual, faz-se impossível desassociar a imagem do sentido discursivo (VIEIRA, 2015). Desse modo, o texto que não seja semiótico não responde mais às necessidades da sociedade moderna, que “prefere uma quantidade maior de informações em frases menores”, com imagens a significarem amplamente e, então, reforçarem a conhecida expressão ‘uma imagem vale mais que mil palavras’ (FERRAZ, 2007, p. 110).

O sujeito do século XXI vive em uma sociedade que, a todo instante, ‘bombardeia-o’ com informações, com publicidades múltiplas, sejam elas em lugares físicos ou virtuais. Com toda essa evolução na comunicação mediada pela *Internet*, o texto multimodal assume um papel importante e, por sua vez, exige uma interpretação atualizada, tendo em vista sua construção excepcional. Kress e Van Leeuwen (1996) citam que essas inovações impulsionam mudanças linguísticas e exigem análises que virão a se concentrar mais em sistemas semióticos do que em significantes apenas pautados no sistema gráfico. Vieira (2007) assinala que, antigamente, só era preciso debruçar-se sobre uma máquina de escrever para tecer um conteúdo, sendo que hoje, diferentemente, as exigências para uma elaboração textual, além de exigirem maior conhecimento de mundo e comportamento, também requerem um mínimo aparato tecnológico que seja.

Por conseguinte, a princípio considerado um benefício, esse contato amplo e irrestrito, realmente, colocou o indivíduo a dilatar suas concepções, porém, a quantidade excessiva de informações externas, advindas literalmente do ‘mundo inteiro’, veio a afetar o olhar sobre si mesmo. Deve-se compreender “que a capacidade comunicativa que a linguagem comporta, tal como sua interferência em toda (re)construção cognitiva e, conseqüentemente, sua influência em alterações comportamentais”, afeta diretamente os indivíduos que compõem essa ação interativa (NEVES, 2021, p. 9). Assim, como as redes de comunicação estão, progressivamente, mais velozes e eficientes a cada ano, a interação faz-se rápida e imediata, de

modo a acompanhar e, ainda, guiar o cotidiano, promovendo, igualmente, uma frenética influência sobre os comunicadores.

“Câmera, close! Microfone, please!”¹¹¹

Admirado por sua beleza incomum, Dorian Gray, o protagonista criado por Oscar Wilde (WILDE, 1974), encontrou-se encurralado pelas exigências de sua época, diante de pessoas que o contemplavam e admiravam unicamente por sua compleição perfeita. Apesar de publicado em 1890, o romance do escritor irlandês em questão aponta para a composição de uma sociedade que admira e ostenta a formosura, erguendo-a ao patamar de virtude e, por isso, exigindo do que a possui uma continuidade das características. Por meio de uma narrativa fantástica (PAUWELS; BERGIER, 1986), Dorian consegue se apossar de um retrato mágico – de si mesmo –, que lhe concede o encantamento de permanecer belo e inalterado fisicamente no decorrer dos anos, sendo que a degradação de seu aspecto ficaria confinada à imagem da pintura e poderia ser vista somente por ele, ao contemplar a obra.

A capacidade extraordinária de se manter belo e, por isso, admirado constantemente, termina por fazer do jovem um indivíduo egoísta e insensível, pois consegue dar à sua vivência um cotidiano de aventuras juvenis, além de criar para si um séquito de adoradores devotos a seus

¹¹¹ Expressão dita com recorrência pelo personagem *Zé Bonitinho*, criado e interpretado pelo ator brasileiro Jorge Loredó (1925-2015) de 1960 a 2009. De 2015 a 2020 foi interpretado pelo ator brasileiro Mateus Solano (1981).

atributos físicos. Expondo a seus admiradores uma versão irreal de si mesmo, o protagonista cresce em fama e fortuna, todavia, tendo a frivolidade e a devassidão a lhe compor o caráter. Ao ficar obcecado na construção de uma identidade aspectual de constituição bela e angelical, o jovem Gray teve de esconder sua verdadeira personalidade, a fim de não perder seus seguidores – enganados pelos ‘filtros’ promovidos pelo retrato mágico.

Escrita e publicada de modo a apontar os valores de sua época – século XIX –, a trama de Wilde ainda é capaz de denunciar a hipocrisia que baliza o julgamento dos sujeitos. É possível, no presente século XXI, fazer uma relocação conceitual e enxergar tanto Gray quanto seu espelho dominando o imaginário social e pautando o entendimento sobre a identidade a ser constituída e seguida: as redes sociais.

Por seu turno, a comunicação virtual tornou-se o meio mais rápido e eficiente de interlocução, com as redes sociais pautando o discurso cotidiano. A exemplo desse modo inovador e tecnológico de contato, a rede social *Instagram*, criada para ser, originalmente, uma ferramenta de interação restrita, acabou alcançando uma dominação sobre seus usuários em proporções não antes vistas e não imaginadas por seus criadores (ENTENDA A CURTA..., 2012). Os consumidores podem compartilhar suas vidas por meio de fotos, vídeos e textos, possibilitando a aplicação de filtros de imagem, que conseguem alterar e ‘melhorar’ as retratações expostas, remodelando a versão original e apresentando uma outra, mais aprimorada em relação à figura natural.

Nesse ambiente de contexto cibernético, ostentam-se imagens que propagam compleição de encanto e requinte estético, de modo a cobrar, de seus usuários, um determinado padrão a ser exibido e, em consequência, estipular que a pessoa seja e esteja de acordo ao que lhe é imposto para ser aceito no ambiente (O INSTAGRAM..., 2020). Ao divulgar seu dia a dia, o expositor se coloca de maneira superficial, vindo a criar um personagem de si mesmo, estampando uma vida desejada pelos que o acompanham virtualmente e – por que não? –, ainda, anelada por si mesmo. Por tal motivo, existe a exigência social de que o indivíduo ali apresentado esteja sempre bonito, de modo a exibir corpo, pele e cabelo impecáveis – com tais requisitos vindo a caracterizar tanto homens quanto mulheres (O INSTAGRAM..., 2020).

Faça-se, assim, a comparação analítica entre o romance **O retrato de Dorian Gray** com a rede social citada, a fim de avaliar a existência de uma relação que possa colocar o protagonista da narrativa como símbolo masculino da atual imposição de beleza exigida pelas redes sociais – em particular, a citada acima. Para tanto, tomem-se excertos da obra que possam relacionar a produção literária em apreço à estrutura social de conexão virtual apontada.

Tome-se o primeiro excerto, para avaliação interpretativa:

(1)

“O senhor não tem senão uns poucos anos para viver verdadeiramente, perfeitamente, plenamente. Quando a sua juventude se desvanecer, a sua beleza ir-se-á com ela e, então descobrirá que nada ficou dos seus triunfos, ou terá de se conformar com esses êxitos insignificantes, que a lembrança do passado torna ainda mais amargos que derrotas.” (WILDE, 1974, p. 39).

As palavras acima são direcionadas a Dorian assim que é apresentado com o quadro que traz o seu retrato. Admirando a obra finalizada, ele passa a ter consciência de sua beleza e do poder que ela pode lhe garantir sobre as pessoas que o cercam. Todavia, dá-se conta, com pesar, de que aquela pintura permanecerá com aspecto juvenil e belo para sempre, à medida que ele envelhecerá. Diante de tal constatação angustiante, desabafa:

(2)

Como é triste – murmurou Dorian, com os olhos fixos ainda no seu retrato. – como é triste! Tornar-me-ei velho, horrível, espantoso. Mas este retrato permanecerá sempre jovem, não será nunca mais velho do que neste dia de junho... Se ocorresse o contrário! Se eu ficasse sempre jovem; e se este retrato envelhecesse! Por isso, daria tudo! Sim, não há nada no mundo que eu não desse! Daria até a minha própria alma! (WILDE, 1974, p. 43).

O fantástico da narrativa começa nesse instante, em que o desejo do jovem torna-se real, todavia, insinuando que a alma dele foi tomada em troca da realização do anelo – ficando mais evidente no desfecho da trama. A sequência de situações trazida pela obra coloca pessoas de grande influência a se beneficiarem da fama que a beleza e juventude imaculadas de Gray proporcionam, como, por exemplo, lorde Henry, um influenciador de sua época e, por isso, amigo do formoso mancebo. O nobre sugestiona o rapaz em vários quesitos: direcionando-o quanto ao que usar, falar e mostrar, para ser aceito, admirado e conseguir se sobressair socialmente.

Em seu desejo desesperado pela continuidade da harmonia e graciosidade estética, Gray entregou sua alma. De igual modo, personalidades masculinas se perfazem em imagens construídas para atrair

o público no Instagram, de modo a ostentar uma identidade desejada e promovedora de admiradores. Conforme assinala Hall (2006, p. 39), a identidade aparente não vem da plenitude existente no interior do sujeito, mas, antes, da falta de totalidade, que acaba sendo “preenchida de fora”, em resultado ao desejo de como se quer ser visto pelos outros.

Quando concluiu sua obra artística, o autor do quadro de Dorian lhe disse:

(3)

“– Bem, assim que ‘você’ estiver seco, será envernizado, posto numa moldura e enviado à sua casa. Você poderá, então, fazer o que quiser de ‘você’ mesmo” (WILDE, 1974, p. 44).

A imagem do jovem, antes somente uma retratação artificial, passa a carregar o ‘você’ ressaltado pelo artista que lhe presenteia. Percebe-se que, igualmente, diante do que é postado nas redes, passa-se a acreditar que se faz possível um suposto controle sobre o tal ‘você’/‘eu’. Tal crença impulsiona os que veem a seguirem o mesmo padrão ostentado, desse ‘você’ artificial, inventado, ‘pincelado’ pelos filtros cibernéticos.

Segundo Vieira (2007), como a imagem tem domínio próprio por causa da sua relevância no mundo contemporâneo, de certo modo, torna-se invasora da vida das pessoas, porque, mesmo quando se pretende, elas invadem os ambientes privados de maneira rápida e dominadora. Ainda conforme as pesquisas da linguista citada, não obstante a leitura de textos escritos, é quase impossível se escapar do fascínio dos textos imagéticos, quer seja pelo tamanho da imagem, quer seja por sua cor ou sua forma, já que todas as características movem-se para a construção da beleza, ou seja,

“[u]m fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará” (VIEIRA, 2007, p. 29).

As transformações fazem-se continuamente e afetam diretamente a maneira de pensar e agir do indivíduo, e “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudanças constante, rápida e permanente” (HALL, p.14, 2006). Dessa feita, Souza (2008) aponta que, na crença de que a masculinidade, como a feminilidade, é uma construção social e histórica e também um produto do discurso cultural, pode-se validar que esses venham a diferir de acordo com o lugar, a época e a sociedade em que estão inseridos.

Importa que se verifique, também, que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (GIDDENS, 1990, p. 38), o que reafirma a possibilidade de vinculação das redes sociais com a significação simbólica do retrato do Gray. Por tanto se deixar influenciar pelos padrões colocados socialmente, o rapaz passa a ser e praticar aquilo de que futuramente se envergonhará, justamente por não representar sua essência. Com o intuito de agradar seus amigos e seguidores, Dorian macula seu caráter e passa a agir em conformidade ao que é esperado dele:

(4)

“– Quando procuramos sobressair criamos sempre inimigos. Para ser popular é necessário ser medíocre.” (WILDE, 1974, p. 208).

Do mesmo modo que a narrativa aponta, as redes sociais encontram-se carregadas de frivolidade, ostentando delineações estéticas de

formosura, todavia, firmando unicamente nessa exposição. Para os homens, músculos altamente definidos, em resultado a treinamentos árduos e alimentação restrita, acabam impondo um padrão atraente que conclama o desejo de ser a imagem divulgada – porém, somente a imagem. Os diversos ‘Dorian Gray’ expostos no *Instagram* relembram que os retratos são pinturas construídas, com filtros em cores e traços remodulares, mas isentos de conteúdo, medíocres em valores.

A esse respeito, Ferraz e Vieira (2011) apontam sobre a importância de se estar preparado para um mundo multimodal, rodeado de imagens e sons, a fim de ser capaz de interpretar as ‘entrelinhas’ imagéticas e decifrar suas mensagens. As autoras declaram que a pessoa que não souber ler esse tipo de discurso provavelmente estará em prejuízo, podendo ser naturalmente manipulada por toda a gama de informação utilizada para tais promoções comunicativas de caráter persuasivo (FERRAZ; VIEIRA, 2011). Ainda, Vieira (2007) assinala que muitos influenciadores se aproveitam de quem não possui letramento visual, pois não são todos a conseguirem manejar habilmente os elementos essenciais da comunicação, além do que o conceito de letramento visual ainda é um assunto muito recente. Ademais, importa que considerem que opções

de estilo de vida são muitas vezes decisões de aprofundar-se nesses ambientes, a expensas de possíveis alternativas. Como os indivíduos normalmente se movem entre ambientes ou locais diferentes no curso de sua vida cotidiana, podem sentir-se pouco confortáveis em situações que de alguma maneira põem em questão seu próprio estilo de vida. (GIDDENS, 2002, p. 81)

Nas redes sociais, como já assinalado, a tentativa de influência identitária é vultuosa e busca indagar sobre estilo de vida do usuário. Quando um retrato se faz virtualmente, existe a tentativa de se impor um construto a ser admirado, seguido e imitado.

(5)

“— Porque influenciar uma pessoa é transmitir-lhe a nossa própria alma. Ela já não pensa com seus pensamentos naturais, nem arde com suas paixões naturais.” (WILDE, 1974, p. 35).

(6)

“Enamorava-se cada vez mais de sua própria beleza (...)” (WILDE, 1974, p. 140).

Segundo coloca Giddens (2002), a movimentação por ambientes distintos expõe o sujeito a situações que o levam a se questionar. Todavia, o *Instagram*, a exemplo, proporciona danos à personalidade, uma vez que induz no homem o desejo por uma imagem falsa, simulada, irreal, ao tempo em que incita a buscar ser essa mesma fantasia. Faz-se necessário reafirmar que “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11), o que leva à avaliação de que de modo algum está inadequada a existência de um homem vaidoso; o problema, entretanto, está em se deixar de ser você mesmo, em se tornar um narcisista patológico como o fez Dorian Gray.

(7)

“— Gostaria de amar — exclamou Dorian Gray, com uma entonação profundamente patética na voz, — mas acho que perdi a capacidade de apaixonar-

me e que esqueci o desejo. Concentrei-me demais em mim mesmo. Minha própria personalidade me parece uma carga” (WILDE, 1974, p. 216).

O protagonista do romance em apreço, apesar de evidentemente narcisista, tentou atividades que preenchessem seus anseios interiores, todavia, as exigências externas, de ser o que lhe exigia o socialmente imposto, fê-lo enfastiar-se de tais forcejos, ou seja, da busca por uma ‘autoidentidade (GIDDENS, 2002). A esse respeito, Giddens (2002) instiga:

O narcisismo relaciona os eventos externos às necessidades e desejos do eu, apenas perguntando ‘o que isso significa para mim’. O narcisismo supõe uma procura constante da autoidentidade, mas é uma procura frustrada, porque a busca incansável de ‘quem sou’ é uma expressão de absorção narcisista e não uma procura realizável. (GIDDENS, 2002, p. 158).

Na tentativa incansável de para camuflar o ‘vazio’, homens moldam-se em concepções que exaltam e virilidade ostentada nas redes sociais, assim como Dorian o fez. Por seu turno, Giddens (2002) coloca que, os narcisistas resistem ao compromisso necessário para manter um relacionamento verdadeiro, tendo em vista que precisarão expor uma imagem distinta da que é afirmada socialmente, o que revelará sua real identidade. Assim, homens narcisistas usam as redes para se promover, por meio de retratos que criam uma concepção mais atraente e admirável. Entretanto, do mesmo modo que Dorian constantemente visitava seu retrato escondido, a fim de analisar sua verdadeira face, os usuários, em graus distintos, podem ter consciência da falsidade revelada pelas imagens postadas e são capazes de entender sua masculinidade verdadeira.

Ademais, “[o] verdadeiro *macho* seria considerado o provedor das necessidades da família” (ZANELLO, 2018, p. 235), além de carregar uma sensibilidade que pode ser exposta por gentilezas, beleza e conhecimento. A virilidade não vai ruir diante do fato de um sujeito buscar se cuidar em sua saúde e em sua compleição física, que seja por uma acanhada vaidade ou mesmo por ser metrosssexual, pois “o homem contemporâneo percebe que não precisa ser desleixado para afirmar a masculinidade” (GARCIA, 2004, p. 205).

Avalie-se, enfim, o seguinte excerto:

(8)

“Os cenários eram o meu mundo. Não conhecia senão sombras, e julgava-as realidade” (WILDE, 1974, p. 100)

A fala acima pertence à atriz Sibyl, uma jovem por quem Dorian se interessou por um determinado tempo. Sua expressão, por sua vez, faz-se bastante representativa quanto à significação que as redes sociais apresentam quanto à exposição da identidade: sombras da realidade que representam em cenários criados e manipulados por filtros virtuais de embelezamento.

O homem do século XXI, enquanto sujeito pós-moderno, é marcado pela fragmentação, por meio da qual é possível afirmar a noção de identidades “uma vez que o sujeito na pós-modernidade não é visto numa condição de unificação nem de completude, mas de constante instabilidade” (BENTO, 2011, p. 107). As recentes mudanças em relação ao modo como o homem mostrava sua virilidade podem ser vistas: antes sua masculinidade era apreciada em forma de valentia agressiva, em combates mortais, mas,

hoje, “se instauraram em pleno campo do mundo do trabalho, no qual *status*, poder e remuneração (dinheiro e poder de compra) consolidaram-se como fator pilar da virilidade masculina no século XX e neste XXI” (ZANELLO, 2018, p. 217). Saindo da arena e dos campos abertos, no século XXI os homens passaram a duelar no *Instagram*, onde o vencedor tem a melhor pele, o corpo mais definido, o sorriso perfeito e a carreira de sucesso, ou seja, aquele que melhor encena, que melhor esconde seu verdadeiro quadro – retrato muito bem guardado no porão.

Diante disso, pode-se avaliar que, no desenvolver do romance de Oscar Wilde, Dorian Gray mostrou-se incapaz de determinar sua própria identidade, por estar, consecutivamente, refém de outras influências: o retrato (principalmente), os amigos, os seguidores, as imposições sociais. Aliado a tudo isso, houve, também, o forte desejo de ser o que interessa aos outros. Ao perder sua essência, o protagonista, apesar de permanecer externamente jovem e belo, envelheceu fisicamente e deteriorou seu caráter, todavia, escondendo isso em sua pintura ocultada dos olhos sociais. Dorian deixou-se levar pela busca pela beleza, pela perfeição física, pela identidade determinada por outros, mas sua podridão aumentou com o passar do tempo, a ponto de o odor ficar insuportável para ele e o levar à loucura, afinal, a realidade não lhe era suportável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ?

Faz-se realmente verdadeira a expressão conhecida que afirma: “Na juventude e na beleza a sabedoria é escassa”¹¹²? Caso venha a ser, ela termina por ratificar a simbologia que a rede social *Instagram* apresenta, pois ela é, na atualidade, uma das maiores fontes de influência identitária. Como a “mídia impressa e eletrônica obviamente desempenha um papel central” na estruturação social, a “experiência canalizada pelos meios de comunicação, desde a primeira experiência da escrita, tem influenciado tanto a autoidentidade quanto a organização das relações sociais” (GIDDENS, p. 12, 2002).

O intuito desta pesquisa não esteve pautado na intenção de induzir as pessoas ao desuso dos ambientes virtuais. De modo algum. Se “a beleza, a verdadeira beleza acaba onde começa a expressão intelectual” (WILDE, 1974, p, 21), antes, pretendeu-se fazer com que usuários do sexo masculino, em especial, avaliem-se, de modo questionar seu modo de ser e viver, sua identidade socialmente constituída. Por ser o conceito de beleza mutável e remodelado de tempos em tempos, essa liquidez (BAUMAN, 2001) ergue modelos distintos a cada época, evidenciando a inconstância do conceito de beleza e, conforme se verifica, a determinação do que vem a ser a própria masculinidade.

¹¹² Frase atribuída ao poeta grego Homero (928 a.C. - 898 a.C.).

Os teóricos avaliados e apontados ressaltaram que não existe uma identidade absolutamente unificada, com o indivíduo a ser constituído de identidades até mesmo contraditórias, e podendo, inclusive, a assumir identidades diferentes em diferentes momentos. As redes sociais, por sua vez, são, de todos os meios criados pela contemporaneidade tecnológica, os que mais intensamente são capazes de persuadir seus seguidores quanto à alteração de seu construto identitário. Como na contemporaneidade o culto pela beleza faz-se expoente demarcador de conceitos, as redes sociais, em especial o *Instagram*, incitam essa busca pela perfeição, incitando o narcisismo – camuflado de amor próprio – e promovendo a venda de imagens formosas, todavia, irreais, por serem simuladas.

À vista disso, importa considerar que a análise do livro **O retrato de Dorian Gray** em comparação às exposições evidentemente verificadas no *Instagram* mostra como muitos dos homens têm se tornado um produto, entregando-se à escravidão da imagem imposta. A inteligência moral do jovem Dorian dissipou-se enquanto sua busca pela beleza e pela aceitação dos outros ia ficando obsessiva. Na busca por sua masculinidade, indivíduos acabam sendo, portanto, persuadidos a vivenciarem a denominada ‘ditadura da beleza’, que os incita ao narcisismo nocivo e consome a essência da sua personalidade, reduzindo-os unicamente a retratos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENTO, A. L. Discursos e percursos identitários na contemporaneidade. *In: Revista Discursos Contemporâneos em Estudo*, Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica, vol. 1, n. 1, p. 105-124, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ECO, U. *História da Beleza*. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ENTENDA A CURTA história do Instagram, comprado pelo Facebook. *G1. Tecnologia e Games*. 10 abr. 2012. Disponível em: [G1 - Entenda a curta história do Instagram, comprado pelo Facebook - notícias em Tecnologia e Games \(globo.com\)](#). Acesso em: 03 de jun. 2022.

FERRAZ, J. de A. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português como língua estrangeira. *In: VIEIRA, J. A. [et al] (Orgs.). Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA, W. O Corpo contemporâneo: a imagem do metrossexual no Brasil. *MNEME, Revista de Humanidades*, Campinas, SP, v. 5, n. 11, p. 198 a 213, jul./set. 2004.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

MELLO, V. A. Novas performances públicas masculinas: o esporte, a ginástica, a educação física (século XIX). In: DEL PRIORE, M. & AMANTINO, M. (Orgs) *História dos homens no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2013.

NASCIMENTO, A C. *O homem e a beleza: estudo exploratório do consumo masculino de cosméticos*. Trabalho de Conclusão de Curso, inédito, 47 pp. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

NEVES, N. P. *Análise da resignificação de linguagem do personagem transgressor da obra "Laranja mecânica"*. Trabalho de Conclusão de Curso, inédito, 26 pp. Formosa, GO, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

NICOLINI, C. *A construção da identidade territorial a partir das manifestações culturais no Vale do Taquari: etnografia dos grupos de danças folclóricas alemãs de estrela e do 47º Festival do Chucrute*. Dissertação de Mestrado, inédita, 206 pp. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

O INSTAGRAM ESTÁ PREJUDICANDO A SUA SAÚDE MENTAL. Instituto Psiquiatria Paulista. 14 abr. 2020. Disponível em: [O Instagram está prejudicando a sua saúde mental - Psiquiatria Paulista](#). Acesso em 03 de jun. de 2022.

PAUWELS, L.; BERGIER, J. *O despertar dos mágicos*. São Paulo: Difel, 1986.

SANT'ANNA, D. B. Masculinidade e virilidade entre a *Belle Époque* e a República. In: DEL PRIORE, M. & AMANTINO, M. (Orgs.). *História dos homens no Brasil*, São Paulo: UNESP, 2013.

SANT'ANNA, P. Revistas de moda masculinidade e a ambiguidade nos anos noventa. In: ALMEIDA A. J. de; WAJNMAN S. (Orgs.). *Moda, Comunicação e Cultura*. 2ª ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.

SILVA, F. C. O. da. A construção de identidades negras em meio a padrões brancos de beleza. In: *Revista Discursos Contemporâneos em Estudo*, Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica, vol. 1, n. 1, p. 125-141, 2011.

SOUZA, A. S. *Análise discursiva de publicidades para metrosssexuais*. Dissertação de Mestrado, inédita, p109 pp. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Letras, 2008.

VIEIRA, J. A. Novas Perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. [et al] (Orgs.). *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. A.; FERRAZ, J. de A. Percursos e avanços do texto multimodal: novas perspectivas na contemporaneidade. In: *Revista Discursos Contemporâneos em Estudo*, Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica, vol. 1, n. 1, p. 9-40, 2011.

VIGARELLO, G. A virilidade moderna: convicções e questionamentos. In: CORBIN, A; COUTINE, J.J & VIGARELLO, G. (Orgs.). *História da virilidade (vol. 1). Da antiguidade às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. São Paulo: Editora Três, 1974.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris, 2018.

LEITURA *DRUMMONDIANA* NO ENSINO MÉDIO-EJA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DE POESIA

Cleusa Alves de Sousa Vasconcelos¹¹³

Célia Sebastiana Silva¹¹⁴

Resumo: O presente artigo, de natureza bibliográfica, tem por objetivo primordial apresentar uma proposta didático-metodológica por meio da leitura do texto poético, visando à formação do leitor de poesia do *Ensino Médio* – modalidade de *Educação de Jovens e Adultos* (EJA), tendo como *corpus* literário a poesia de Carlos Drummond de Andrade, partindo dos poemas *Cidadezinha qualquer* e *Confidência do Itabirano*. Sabe-se que a experiência literária se dá no contato direto com o texto, sendo necessário, para isso, possibilitar práticas leitoras que estimulem o prazer e a fruição estética por meio da Literatura. Nesse contexto, o poema é um objeto indispensável, pois, por ser constituído de vários recursos estilísticos, consegue instigar mais criticamente o leitor em busca da produção de sentidos. Optou-se por Drummond, por ser um clássico da literatura brasileira e por apresentar em seus textos, temas do cotidiano com uma linguagem menos rebuscada, o que a torna mais próxima da realidade do aluno. A metodologia será norteadada pela Sequência Básica indicada por Cosson: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*. Para embasar este estudo, serão utilizados como aporte teórico autores que dissertam sobre a referida temática, tais como:

¹¹³ Formada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestranda do em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. Membro do Grupo GEP PHILOCULT e monitora no grupo GEI-ROUSSEAU- Grupo de Estudos Iberoamericanos em Rousseau/Núcleo de Estudo e Pesquisa em Filosofia e Educação (NEPEFE/FE/UFG). E-mail: cleusavasconcelos@discente.ufg.br

¹¹⁴ Possui doutorado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade de Brasília (2006), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (2000), especialização em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1995), graduação em Letras pela UEG- GOIÁS (1991), graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (1996). Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás. E-mail: celiasilva@ufg.br

Andruetto (2017), Azevedo (2004), Bértolo (2018), Borges (1980), Calvino (1997), Candido (1995), Cosson (2022), Paz (1982), Freire (1989) e Zilberman (1990), além de documentos curriculares que regem a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enfim, pretende-se por meio deste texto discutir como é possível proporcionar ao estudante da EJA o direito à literatura e, dessa forma, contribuir para a formação de um leitor que consiga imaginar, sonhar, transcender tudo o que lhe é determinado, de forma responsável, crítica, participativa e autônoma.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Poemas de Drummond. Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler é aprender a se ler enquanto se lê.
(Bértolo)

“Ler é um aprendizado e por isso entendo que o lugar próprio para levar a cabo ações de fomento à leitura é o lugar onde se dá o processo de aprendizado: o espaço escola.”, palavras de Constantino Bértolo (2018, p. 95), em seu texto *Ler para quê?* Assim como diz o referido autor, apesar de existirem outros espaços cujo foco é o de promover a aprendizagem, nos quais a leitura pode e deve ocupar um lugar, como a família ou até mesmo a rua, a “batalha pela leitura será ganha ou perdida no espaço escolar” (Ibidem). É relevante esse pensamento quando o que está em jogo é o desafio de formar leitor, principalmente o leitor literário, e mais desafiador ainda, o leitor de poesia, pois, conforme retrata Pinheiro (2018, p. 11) em sua obra *Poesia na sala de aula*, “de todos os gêneros, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula”. Realidade a qual

se aplica em todas as modalidades de ensino, desde a primeira fase do *Ensino Fundamental* até a *Educação de Jovens e Adultos*, sendo essa última modalidade o cerne deste artigo.

A partir de suas pesquisas, Pinheiro (2018) aponta vários fatores que dificultam a leitura de poesia no ambiente escolar, dentre os quais ele cita: “Como interpretá-la”, “como compreender algumas passagens”, “dificuldade em analisá-la”, “falta de intimidade”, mas ressalta que é possível superar essas e outras dificuldades, sobretudo, se o profissional mediador se dispuser a ler um pouco mais de poesia. Até mesmo, para sensibilizar o aluno, fazendo com que ele se interesse pela leitura de poema, é preciso que o professor transmita além de entusiasmo, segurança em relação à aplicação de atividades que envolva esse gênero.

Com efeito, trata-se de um desafio, promover de forma geral, a formação de leitores na escola, pois sabe-se que não há um empenho por grande parte dessas instituições quando o assunto é buscar alternativas para que a leitura seja uma prática constante na vida dos estudantes, assim como têm apontado vários estudos relacionados a essa questão. Quando o assunto é leitura literária, o descaso é bem mais acentuado, pois essa prática ainda é vista como algo “fútil”, um passatempo que não merece um lugar de destaque.

De fato, a ideia exposta acima, a qual atribui à literatura a conotação de pura diversão, não confere com a realidade, pois, como nos aclara Candido (1995, p.175), em seu texto *O direito à literatura*, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a

possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Por meio dela, podemos organizar melhor nossos sentimentos, a percepção que temos sobre os acontecimentos, enfim, a visão de mundo de forma geral. Afinal, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (Ibidem, p. 177). Quando se tem contato com textos literários, mesmo que não seja um hábito frequente, adquirem-se experiências que não seriam possíveis de se alcançar por meio de outro tipo de leitura.

Nessa perspectiva, Andruetto (2017a, p. 81), diz que ler “não é apenas consumir livros”, como se a leitura não tivesse um fundamento, pelo contrário, “lê-se para se concentrar, para encontrar-se consigo mesmo”. Embora a quantidade de livros que se lê tenha relevância na formação do leitor, a verdadeira essência está relacionada, deveras, à forma como esses livros são lidos e à significância que terá para a vida do leitor. De acordo com Hesse (1984, n.), conforme citado por Andruetto (2017a, p. 81):

A leitura superficial, distraída, é como caminhar por uma paisagem com os olhos vedados. Tampouco devemos ler para nos esquecer e esquecer a vida cotidiana, mas, ao contrário, para voltar a ter a mão firme, e com maior consciência e maturidade, sobre nossa própria vida. Devemos nos aproximar dos livros...como montanhistas...não como fugitivos e desgostosos de viver.

Por essa ótica, fica claro que a leitura literária, dentre tantos benefícios, proporciona o encontro do leitor consigo mesmo, abre horizontes, compartilha ideias, expande a cultura, resgata sonhos, desperta o senso crítico, promove a autonomia, enfim, promove a *humanização*.

Conectando à ideia de Candido (1995, p.186), sobre o direito do cidadão ao acesso ao texto literário, ele diz que: “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.” E, ainda, sobre o conceito de humanização, o sociólogo afirma que se trata do processo que

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (1995, p. 180).

Para o autor supracitado, a leitura literária, decerto, é um fator “indispensável” e se constitui um direito, o qual não se pode negar. Ele a considera como um bem incompressível, assim como os bens que asseguram a sobrevivência física, como, por exemplo, a moradia, a alimentação, o vestuário e a saúde.

No que se refere ao ensino de *Educação de Jovens e Adultos*, este merece uma atenção especial, visto que uma grande parte dos alunos dessa modalidade não usufruiu do benefício da leitura literária, devido a vários entraves pelos quais passam, como, por exemplo, dificuldades em conciliar a demanda do trabalho com os estudos. Portanto: “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade,

empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (Candido, 1995, p. 170). Como professores, temos a obrigação de buscar alternativas que tenham como objetivo garantir o acesso do aluno à literatura, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995 p. 191).

Recentemente o Ministério da Educação (MEC) homologou a *Resolução nº 01/2021*, que institui *Diretrizes Operacionais* para a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) e à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Trata-se de uma norma complementar, com o objetivo de visualizar uma educação com flexibilidade, que respeite o ritmo e a dinâmica do aluno que se encontra neste contexto de aprendizagem.

Retomando a questão específica do trabalho com a literatura no contexto escolar, deve-se considerar os fatores que direcionam e orientam o processo de ensino-aprendizagem na referida modalidade (EJA). É preciso levar em consideração os sujeitos envolvidos, bem como seus contextos, trajetórias pelas quais passaram, com necessidades que os distanciaram dos estudos. Com efeito, esses fatores provocam um sentimento de exclusão, que, de forma alguma, pode ser ignorado.

Com o intuito de resgatar esses alunos, trazendo-os de volta para a sala de aula, é necessário que se tenha muita cautela, pois dependendo da forma pela qual o professor conduz suas aulas, pode afastá-los por mais uma vez. No que diz respeito ao trabalho com poesia, o professor deve se munir

de estratégias que despertem o interesse desses alunos, pois muitos se sentem inferiores e incapazes de aprender. Alguns deles nem são alfabetizados em sua integralidade e mal conseguem decodificar um texto. Mas vale dizer que, mesmo com tantos obstáculos, é possível envolvê-los com as atividades de leitura. O aluno que se encontra nessas condições não é incapaz de interpretar um texto somente pelo motivo de não conseguir ler bem. Pelo contrário, seu conhecimento de mundo e leituras realizadas em voz alta pelo professor ou colegas podem ajudá-los nessa questão.

Nessa proposta, optamos por trabalhar com poemas de Carlos Drummond de Andrade, porque se trata de um autor clássico da literatura brasileira que, por meio de uma linguagem menos rebuscada, consegue a aproximação entre o texto e o leitor. Nas palavras de Calvino (2007, p. 12), “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Por mais que o aluno não tenha hábito ou interesse de realizar esse tipo de leitura, cabe a escola apresentar a ele o máximo possível desse tipo de texto para que, posteriormente, cada um possa fazer suas próprias escolhas.

Por esse prisma, Andruetto (2017b, p. 94), em seu texto intitulado *Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura* afirma o seguinte:

Defendo muito a escola e o trabalho de leitura que nela se pode fazer, porque a escola é (ao menos em nosso país) o grande igualador social de recursos culturais; quanto aos livros em si, não creio que haja problemas em lê-los como parte de um programa nem como parte de um dever, em classe ou em casa (desde que a pessoa que oriente seja boa leitora, traga bons livros e habilite a conversação em torno do

que lê), porque, como bem sabemos, muitas vezes o prazer de descobrir um livro que se converterá em algo inesquecível provém do esforço em acessá-lo.

Por esse prisma, nota-se a importância do professor e da escola em buscar meios para formar leitor de literatura na EJA. Sabe-se que não é uma tarefa fácil, porém, vale ressaltar que não é impossível. Para que, no futuro, o aluno leia um clássico “com prévio fervor e com misteriosa lealdade”, como afirma Borges (2023, p. 169), é fundamental que ele tenha contato com a leitura, seja ela estabelecida como um dever ou não.

Experiência estética por meio da poesia de Carlos Drummond de Andrade e o papel do professor e da escola neste processo

Para sintetizar a essência desta seção, recorreremos aqui à reflexão do poeta mexicano Octávio Paz: “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.” (1982, p. 15): Com essas palavras, observa-se que a poesia tem um grande poder de transformação e, portanto, não pode ser sonhada nos contextos de ensino. Entretanto, sabe-se que em um mundo em que se intensifica cada vez mais a alienação, em grande medida, ela não passa de uma “peça ilustrativa”, estando aquém de sua função social.

A literatura é vista por vários pesquisadores como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade. Conforme Cândido (1995, p. 177), o poeta ou narrador oferece um modelo de coerência, gerado pela

força da palavra organizada, cuja análise contribui para organizar a mente e os sentimentos. Amaral (2003) expõe que a literatura reflete as relações do homem com o mundo e os seus semelhantes. Portanto, a escola deve ser o ambiente no qual o aluno possa aprender a fazer a exploração do texto literário, e, o professor enquanto mediador desse processo, deve delinear estratégias para que o aluno possa abrir a mente para a experiência humanizadora.

Sendo assim, as atividades de leitura realizadas no âmbito escolar, em geral, devem visar ao exercício de leitura crítica e reflexiva, proporcionando análise e relação com a realidade vivenciada pelo aluno, sendo sempre vinculadas a propostas de reflexão e de discussão para, então, formar cidadãos capazes de atuarem de maneira autônoma, transformando sua vida e a do outro a partir de um processo colaborativo.

Nesse seguimento, Paulo Freire (1989) defende como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Sendo assim, é preciso formar indivíduos/leitores que sejam capazes de compreender, interpretar, analisar e refletir sobre o que estão lendo. Os jovens, adultos e idosos matriculados na EJA possuem conhecimento de mundo adquiridos com as experiências percorridas em suas trajetórias de vida, sendo necessária uma metodologia que atenda aos seus interesses.

Sobre esse aspecto, a orientação de Paulo Freire (1981) para essa questão é que o professor esteja atento aos assuntos que são de interesse desses alunos, que os temas sejam discutidos abertamente nas aulas por meio da interação oral que proporcione um real entendimento dos assuntos

e que se criem ações ou soluções para possíveis questões.

Desse modo, é preciso apresentar ao aluno a leitura como algo que proporciona a capacidade de pensar e expressar criticamente sobre fatores que estão à sua volta, avaliando-os de acordo com seu conhecimento e compreensão do mundo, pois, segundo Freire (1989, p. 09), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. As autoras Silva e Faria (p. 110), no texto *Em defesa do direito de ler*, afirmam o seguinte:

Afinal, o sentido de uma leitura literária profícua só existe verdadeiramente quando faculta ao aluno leitor a possibilidade de desenvolver a sua autorreflexão crítica, o aprofundamento da sua subjetividade, uma formação humana, ética e estética que efetivamente possa emancipá-lo como cidadão e possibilitar-lhe, socialmente, a conquista plena da autonomia. Essa é a razão da nossa defesa do direito de ler completamente (sem pular páginas), ler ao cubo, ao quadrado, à décima potência na escola.

Por esse ângulo, o poema pode ser uma ferramenta facilitadora nesse processo e ser trabalhado de inúmeras maneiras, podendo abordar o real e o abstrato, o explícito e o implícito, dando um sentido à realidade vivenciada pelos discentes. Por meio de poemas, pode-se promover momentos de reflexões sobre a sociedade e fatos que ocorrem no cotidiano, que, por muitas vezes, passam despercebidos. Nesse panorama, a poesia *Drummondiana* se insere no tema do cotidiano social de forma literária notável, fazendo com que o leitor reflita sobre as questões sociais ligadas ao mundo moderno, seja em poemas longos ou curtos, simples e também os mais complexos, pois, conforme aponta Andruetto (2018, p. 80), o objetivo da literatura não é levar “simplificação da vida, e sim à sua complexidade,

evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio”. A intenção é fazer com que o aluno seja capaz de questionar as circunstâncias e de participar de forma autônoma diante dos obstáculos da vida.

Ainda sobre o poder potencializado da literatura, a pesquisadora Zilberman (1990, p. 19) diz que “[...] o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.” Com essa fala, compreende-se que os textos literários, de certa forma, ao serem lidos, acrescentam algo novo ao leitor, portanto, é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é pertinente encerrar esta seção com uma citação do mesmo autor citado no início: “Que ninguém leia por nós para que ninguém seja dono de nossas vidas. Esse é o valor da leitura. Ler para aprender a nos ler no próprio mundo.” (Bértolo, 201, p. 95).

Sequência básica de Cosson para o ensino de poesia em sala de aula

Sobre o ensino de poesia, Pinheiro (2018, p. 9) afirma:

Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos. Quando falo das “Condições (indispensáveis) para trabalhar a poesia”, quero mostrar que, mesmo vivendo situações as mais diversas, é possível trabalhar a poesia em sala de aula.

O autor enfatiza que vale a pena trabalhar poesia na sala de aula, “mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo”. A firma que é necessário

estabelecer “critérios estéticos para a escolha das obras” (2018, p. 15). É importante que o professor tenha cautela no ato de planejar aulas com poemas, pois, caso contrário, poderá afastar ainda mais o interesse dos alunos em relação a esse gênero. É preciso que o docente esteja engajado com esse tipo de texto, senão, dificilmente conseguirá sensibilizar os alunos para a riqueza semântica da poesia. Para tal, é imprescindível criar condições de leitura, o que supõe, portanto, “uma política que priorize a educação – tanto das secretarias de educação quanto da direção da escola e da prática cotidiana dos professores” (Pinheiro, 2018, p. 27). Com efeito, Andruetto ressalta que disponibilizar livros e planejar estratégias diversificadas, “servirão pouco se desarticularmos a capacidade de disparar a letra, se desativamos sua qualidade de nos transformar, nos incomodar, de nos fazer pensar” (2017b, p. 127). Esta é a função de um texto literário/poético: causar inquietações ao leitor para que ele possa refletir sobre sua vida e agregar experiências singulares.

Paz (1982, p. 29-30) diz que “o poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição”. Ou seja, não se trata de um texto feito exclusivamente para determinado tipo de público. Entretanto, o autor faz uma relevante observação ao dizer que: “O poema não é senão isto: possibilidade, algo que só se anima ao contacto de um leitor ou de um ouvinte. Há uma característica comum a todos os poemas, sem a qual nunca seria poesia: a participação.” (1982, p. 29-30). De fato, é por meio da participação do leitor que o poema cria forma, se completa em sua totalidade.

Em seu livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2022), o autor Rildo Cosson apresenta para o trabalho com a leitura no ambiente escolar, com o objetivo de desenvolver e ampliar o letramento literário, a realização de atividades interventivas, seguindo a sequência básica: **Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.**

O primeiro passo indicado nesta sequência é o de preparar o aluno para “entrar no texto”, pois o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra, segundo o autor, depende de boa *motivação*. Portanto, nesta primeira parte da sequência – **Motivação** – é preciso que se estabeleça laços com o texto a ser lido. Sobre a etapa em questão, o autor afirma que

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, p. 54, 2016).

Recomenda-se, então, apresentar poemas de Drummond para que o aluno possa se sentir parte do contexto apresentado, considerando, identificando e associando suas vivências. Como exemplo, pode-se lançar mão de dois de seus poemas de memória, intitulados *Confidências do Itabirano* e *Cidadezinha qualquer*, cuja temática está voltada para as lembranças da infância, da terra natal, fatores que conseguem inquietar e provocar identificação no leitor, pois todos nós temos algo que nos marcou quando éramos crianças, seja coisas boas ou ruins. Assim, o objetivo é estabelecer

uma relação de proximidade entre o que está sendo dito no poema e a retomada da infância, por meio da memória.

Dessa forma, é importante que o professor promova situações que instiguem o aluno a responder algumas questões. No caso dos referidos poemas, pode-se questionar aos alunos sobre suas infâncias, as recordações que têm em relação a sua terra natal, quais os aspectos que consideram positivos ou negativos desse período, o que mais marcou a vida de cada um, dentre outros. Pode-se, também, sem mencionar os nomes dos poemas selecionados, iniciar a aula com exposições de imagens de vários tipos de cidades, das mais pacatas às mais agitadas, em diversos lugares e situações, e perguntar ao aluno com qual ele se identifica mais, e deixar que ele fale o porquê da escolha. Trata-se de um momento de interação oral em que poderão compartilhar experiências.

Em seguida, ainda se possível na mesma aula, apresentar o nome do respectivo autor, no caso, Carlos Drummond de Andrade, uma vez que, “ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade” (Cosson, 2022, p. 35). É relevante pedir aos alunos a realização de uma breve pesquisa sobre o autor, buscando informações sobre a época em que está inserido. Isso é importante, pois situará o leitor no contexto do autor, podendo, de certa forma, estabelecer comparações com o passado e o presente, pois, assim, Cosson (2022, p. 35) afirma que é papel do professor “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

Tal pesquisa servirá de base para a etapa seguinte, que é a Introdução.

O autor deixa claro que “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (2022, p. 56). Com efeito, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. A intenção é estabelecer uma relação de proximidade com as obras em estudo.

Em relação ao segundo passo, que é a **Introdução**, Cosson (2022) propõe a apresentação do autor e da obra de forma bem resumida, pois, nesse momento, “é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele contexto” (2022, p. 60). Sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de forma positiva, agradável. O autor prossegue dizendo que “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Ibidem).

Um aspecto importante que Cosson destaca na referida etapa é a relevância de realizar a apresentação física da obra original aos alunos, nos casos em que se usam cópias como recurso. Segundo o autor supracitado (2022, p. 60), a apresentação física da obra é também o momento em que “o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro”. Dessa forma, o aluno poderá expor aos colegas o que encontrou sobre a pesquisa proposta, ou seja, dados do autor em destaque.

Dando sequência ao processo de letramento literário proposto por Cosson, será elucidada agora a terceira etapa, que é a **Leitura** dos poemas,

cujo acompanhamento é essencial. O professor não deve apenas indicar a leitura e finalizar. De acordo com o autor:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se está lendo o livro, [ou os textos propostos] mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2022, p. 62).

Nessa etapa, o professor deve apresentar aos alunos os títulos dos poemas de Drummond: *Cidadezinha qualquer* e *Confidências do Itabirano*. É importante que os alunos dialoguem sobre o que esperam encontrar em ambos os textos, antes de iniciarem, de fato, a leitura, retomando a primeira etapa da sequência proposta. Como se trata de textos curtos, é necessário que o professor disponibilize cópias para todos eles, caso não seja possível entregar um livro para cada um, o que é mais provável.

Quando se trata de texto curto, como os poemas de Drummond mencionados acima, Cosson recomenda que ela aconteça de duas maneiras: “a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos” (2022, p. 71). Ambas são importantes no processo de formação do leitor.

Sobre abordagens relevantes para trabalhar com textos literários, Silva e Faria (2018, p. 109) propõe no texto *Em defesa do direito de ler*, mencionado anteriormente, “sentar com os alunos em círculos para que a leitura seja feita compreensivamente, desvendando os sentidos, as cifras, a

sugestividade e para fugir à clássica e tão criticada prova sobre o livro”. As autoras afirmam que, por meio desta estratégia, “é possível verificar a efetividade da leitura com leveza e sem o necessário peso do temido questionário” (Ibidem). Com efeito, pesquisas têm mostrado que a leitura abordada no contexto escolar, de forma mecânica e instrumentalizada, não tem relevância na formação do leitor literário. Portanto, “para levar uma leitura viva à sala de aula, é preciso fugir da ‘tecnologização’ da leitura e se reconciliar com a crítica viva” (Pilati, 2018, p. 62).

A última etapa, a qual Cosson chama de **Interpretação**, é o complemento das outras três já mencionadas. Ela é pensada em dois momentos: um *interior* e outro *exterior*. O primeiro é, segundo o autor, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (2022 p. 65). Aqui se dá o encontro do leitor com a obra.

Esse é o momento em que “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (Ibidem). Trata-se de um momento mais individual, porém, não significa que seja totalmente solitário. Segundo Rildo Cosson (2022, p. 65), “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Nesse sentido, conhecimento de mundo do aluno, por certo, interfere no processo de interpretação, como está claro na seguinte passagem proferida pelo referido autor:

A motivação, a introdução e a leitura, segundo o autor são

elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita pelo que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (2022, p. 65).

Voltando ao perfil do aluno da *Educação de Jovens e Adultos*, pode-se dizer que, por já possuírem uma bagagem de conhecimento e vivências significativas, ele poderá assimilar o texto lido com o que traz em sua história. No caso dos poemas apresentados, a infância é um fator que ressurgirá em suas memórias, pois se trata de uma etapa marcante da vida da pessoa. O jovem ou o adulto, por intermédio da leitura desses poemas, podem viver experiências tanto estéticas quanto sociais.

O segundo momento, o *externo*, é definido por Cosson como sendo “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (2022, p. 65). Para ele, é nesse momento que o letramento literário feito na escola, com todas as etapas trabalhadas, se diferencia com clareza da leitura que fazemos independentemente dela. Ao término da leitura de uma obra, o aluno terá um encontro consigo mesmo, experiências que guardará para si ou que compartilhará com o próximo. A interpretação deixa de ser individual e se torna coletiva, pois o estudante passa a compartilhar a experiência que alcançou com a leitura proposta.

Enfim, como afirma Azevedo (2004, p. 2), “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie

de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Entretanto, na perspectiva de Eco:

A leitura das obras literárias obriga a um exercício de fidelidade e de respeito dentro da liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica dos dias de hoje, segundo a qual é possível fazer qualquer coisa com uma obra literária. Não é verdade. As obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem e da vida. Mas, para poder intervir nesse jogo, em que cada geração lê as obras literárias de um modo diferente, é preciso ter profundo respeito por aquilo que chamo a intenção do texto (Eco, 200, n.p).

Esse tipo de estereótipo ao qual Umberto Eco se refere é extremamente perigoso, pois faz com que o texto literário, aqui no caso, o trabalho com a poesia, perca sua importância que é a transformação da realidade em que se vive. Na fala de Paz (1982), o poema é uma maneira que intermedeia uma experiência original e um conjunto de atos e experiências futuras, que somente adquirem sentido com relação à primeira experiência que o poema consagra.

Para finalizar esta seção, é importante destacar que, por meio da sequência aqui apresentada, pode-se realizar aulas com qualquer texto literário e, no caso do poema, também fica a critério do professor escolher sua antologia de forma que atenda às necessidades do aluno. O importante é que se estabeleça um elo entre esse gênero e o leitor, para que se possam viver experiências únicas na singularidade de cada poema. Afinal, como afirma Paz (1982, p. 18), “cada poema é único, irreduzível e irrepetível”.

Momento de socialização das atividades propostas

Como etapa final, recomenda-se um momento de socialização com os demais integrantes do contexto escolar: professores, alunos e funcionários. O propósito é a expansão do conhecimento adquirido em relação às atividades propostas. De acordo com Cosson (2022, p. 66): “A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” Pode-se dizer, que se trata de um momento que irá cooperar também com o processo de humanização, defendido veementemente por Candido.

Essa externalização da leitura, em um ambiente bem organizado, contribui para atrair os alunos em relação ao texto poético, motivando-os a ler cada vez mais. Não se trata necessariamente de um grande evento, como, por exemplo, uma feira cultural. O importante é que seja bem organizado, com aspecto convidativo, agradável e que proporcione ao aluno a realização de reflexões sobre o que leram para que, assim, possa ter o constante desejo de realizar leitura de poesias.

Quanto às formas de produções a serem apresentadas, isso é muito relativo, pois é essencial levar em consideração as habilidades dos alunos, as condições de trabalho do professor, bem como a dinâmica do espaço escolar. Em outras palavras, é preciso que o docente apresente possibilidades ao aluno, para ele possa se interessar por alguma delas e sinta

vontade de participar. Sobre isso, Pinheiro (2018, p. 22) aponta as seguintes sugestões:

Organizar um mural onde os alunos, durante uma semana, um mês, o ano todo, destaquem os versos de que mais gostam; incentivá-los a recitarem livremente poemas que conheçam – de qualquer época ou autor – são procedimentos que vão criando um ambiente (físico e psicológico) e que a poesia começa a ser vivenciada, em que o prazer de lê-la passa a tomar forma.

O autor em questão ressalta que esse tipo de atividade deve ser concebido como parte da rotina do professor, visto que, para formar leitores, ainda mais leitores de literatura, não há outra forma, a não ser por meio de um trabalho constante, árduo e responsável. Além do mais, é essencial que se tenha como foco a construção de sentido para o leitor. Caso contrário, não obterá êxito e a consequência será paralisar ainda mais a literatura.

Em síntese, como afirma Pilati (2018), é preciso “descolarizar” a leitura de poesia e fugir da prática mecanizada e alienada que pouco ou quase nada coopera no processo de formação do aluno, e rejeitar as leituras “pré-moldadas”, que priva o estudante de experimentar o real sabor de uma leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do artigo em questão, objetivou-se discutir acerca da importância que a literatura tem na formação de leitores da *Educação de Jovens*

e Adultos, tendo como base o gênero poema, o qual não é explorado de forma significativa pelas instituições escolares. Diante dessa problemática, considerou-se o ponto de vista de autores renomados que versam sobre essa temática, apontando estratégias metodológicas a fim de auxiliar o professor em suas aulas.

A partir da exposição e da discussão das ideias apresentadas, espera-se ter aclarado a importância que o professor tem na propagação de texto poéticos e em traçar estratégias eficazes de práticas de leituras literárias para auxiliá-lo em suas aulas, a fim de estimular o aluno, para que ele se interesse cada vez mais por esse tipo de leitura.

Em relação ao papel da escola nesse processo, o que se percebe é que, embora tenha um papel fundamental com relação à formação de leitores, ela não tem se empenhado em oferecer meios que favoreçam o acesso à leitura literária. Negando ao estudante o direito à literatura, a experiência estética e, conseqüentemente, a oportunidade de se humanizar por meio dela.

Assim sendo, para atingir o propósito mencionado no decorrer desse artigo, é necessário que haja uma maior valorização e incentivo da leitura do texto poético, para que, dessa forma, expanda-se o número de leitores que consigam imaginar, sonhar e transcender tudo o que lhe é determinado, de forma responsável, crítica, participativa e autônoma.

Para finalizar, mais uma vez recorremos a uma passagem interessante de Bértolo (2018, p. 95), que diz: “Que ninguém leia por nós para que ninguém seja dono de nossas vidas. Esse é o valor da leitura. Ler

para aprender a nos ler no próprio mundo”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. *Novas Palavras*. São Paulo: FTD, 2003.

ANDRUETTO, María Teresa. Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. In: *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Sesc-SP, 2017a.

ANDRUETTO, María Teresa. A leitura, outra revolução. In: *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Sesc-SP, 2017b.

AZEVEDO, Ricardo. “Formação de leitores e razões para a Literatura”
SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004. ISBN 85-7338-927-3

BÉRTOLO, Constantino. “Ler para quê?”. In: *Revista Emília*. N. 0.
Disponível em:
https://revistaemilia.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/CadernoEm%0c3%adlia_N_0.compressed.pdf. Acesso em 17 de abr. 2023.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ECO, Humberto. *A literatura contra o efêmero: para que serve a literatura?*
Biblioteca Folha, 2001. Disponível em:
<https://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>. Acesso em 20 de abr. 2023.

FREIRE, Paulo, Paulo Freire. *A Importância do ato de Ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981.

PAZ, Octavio. Poesia e poema. Verso e prosa. In: *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula*: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, Célia Sebastiana; FARIA, Vivianne Fleury. Em defesa do direito de ler. In: Dalvi, Maria Amélia [et al.]. *Literatura e educação*: história, formação e experiência. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). *Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto*. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Risonete Gomes Amorim¹¹⁵

Resumo: O presente trabalho tem como principal objetivo investigar como a gamificação por meio das metodologias ativas com foco no letramento digital contribui no processo de ensino e aprendizagem, ampliando as competências e habilidades na turma de primeiro ano integrado ao ensino médio do curso de Redes de Computadores do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). A compreensão sobre a importância em aplicar essas metodologias ativas em sala de aula e como essas ações auxiliam nos multiletramentos desses alunos é o que norteia nosso trabalho. Nesse sentido, a ideia da pesquisa surgiu por meio de algumas inquietações enquanto docente EBT¹¹ de Língua Portuguesa do IFAC durante a pandemia de Covid-19, pois, a experiência num contexto escolar técnico e tecnológico durante esse processo desafiador proporcionou reflexões significativas em relação ao uso das tecnologias em favor do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa e de como esse mecanismo é importante no desenvolvimento de novas práticas que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades. A metodologia pensada é de cunho qualitativo com a realização de uma pesquisa de campo com os alunos do IFAC, com uso de questionários e entrevista se for o caso. Nesse sentido, para fundamentar essa pesquisa que ainda está em andamento, foram utilizados os seguintes autores: Alves (2015), Kleiman (2007), Leffa (2014), Rojo (2012), Souza (2021), entre outros.

Palavras-chave: Gamificação; Multiletramentos; Ensino.

¹¹⁵ Formada em Letras Português, pela Universidade Federal do Acre/Ufac. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Acre – IFAC. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação: Letras, Linguagens e Identidades – PPGLI/Ufac.

Na contemporaneidade, a interseção entre tecnologia e ensino redefine radicalmente o panorama educacional, moldando uma nova era de aprendizagem dinâmica e inovadora. O advento de tecnologias digitais trouxe consigo uma revolução nos métodos de ensino, transformando salas de aula tradicionais em ambientes interativos e conectados. Nesse cenário, educadores e alunos são desafiados a explorar as vastas possibilidades oferecidas pela tecnologia, que não apenas ampliam o acesso à informação, mas também redefinem as dinâmicas pedagógicas.

A tecnologia está presente no cotidiano pessoal e profissional das pessoas, principalmente no contexto escolar, estimular tanto professores quanto alunos para utilizarem de maneira positiva no processo de ensino e aprendizagem é um fator relevante para aprimorar novos contatos tecnológicos em sala de aula. Nesse sentido, Almeida (2000), enfatiza que:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista (Almeida, 2000. p. 78).

A incorporação de dispositivos eletrônicos, aplicativos educacionais e plataformas online oferece um leque diversificado de ferramentas para enriquecer a experiência de aprendizagem. A personalização do ensino, possibilitada pela tecnologia, permite que os educadores atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais flexível e adaptado a diferentes estilos de aprendizagem. As pessoas estão cada vez mais conectadas, principalmente os jovens, implementar as novas

tecnologias em sala de aula é um meio de favorecer e engajar esse público. De acordo com Almeida (200, p. 159):

a incorporação de uma tecnologia aos processos educacionais passa pela compreensão das características construtivas desse novo meio, de suas potencialidades e limitações em relação às formas de interação e construção de significados. Assim, torna-se necessário que o professor utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, protagonista da ação, de modo que possa analisar a efetividade das contribuições desse suporte para a criação de experiências e relevantes para os aprendizes (Almeida, 2000, p. 159).

Além disso, a tecnologia tem o poder de transcender barreiras geográficas, proporcionando acesso a recursos educacionais globais e conectando estudantes e professores em uma comunidade virtual. A virtualização (Lévy, 2011) de conteúdos, a implementação de aulas online e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem expandem as fronteiras tradicionais da educação, possibilitando a colaboração e a troca de conhecimentos em uma escala global.

Em um mundo cada vez mais interconectado e digitalizado Lévy (2010), destaca o ciberespaço como um espaço com um vasto território digital onde as fronteiras físicas se dissolvem e as interações humanas assumem novas formas. Contudo, a integração eficaz da tecnologia no ensino demanda reflexão e adaptação contínuas por parte dos educadores. É importante desenvolver estratégias pedagógicas que maximizem os benefícios da tecnologia, ao mesmo tempo que promovam uma abordagem crítica e responsável em relação ao uso dessas ferramentas. O desafio reside em equilibrar a inovação tecnológica com a preservação dos valores

fundamentais do processo educacional, garantindo que a tecnologia seja uma aliada eficaz no desenvolvimento das competências necessárias para os desafios do século XXI.

A interação entre tecnologia e ensino na contemporaneidade representa uma revolução educacional, oferecendo oportunidades emocionantes para repensar e redefinir a forma como aprendemos e ensinamos. À medida que nos aprofundamos nesse cenário digital, é essencial abraçar a transformação, explorar as potencialidades e enfrentar os desafios, assegurando que a tecnologia seja um catalisador positivo para o avanço educacional e a formação de indivíduos preparados para os desafios do futuro.

Sabe-se que o professor não será substituído pela tecnologia, mas ambos juntos podem adentrar na sala de aula levando aprendizado e conhecimento para os alunos, pois basta que ele comece a pensar como introduzir no cotidiano escolar de forma decisiva para que após essa etapa passe a construir conteúdos didáticos renovados e dinâmicos, que estabeleça todo o potencial necessário que essa tecnologia oferece (Vieira, 2011, p. 134).

A integração inteligente dessas ferramentas inovadoras no contexto educacional não apenas atualiza os métodos tradicionais, mas também potencializa a experiência de aprendizagem dos estudantes, tornando-a mais dinâmica, interativa e alinhada às demandas contemporâneas. O ensino de Língua Portuguesa ao abraçar as novas tecnologias, pode explorar uma gama diversificada de recursos, essa conexão com o contexto educacional não apenas atualiza os métodos tradicionais, mas também potencializa a experiência de aprendizagem dos estudantes, tornando-a mais dinâmica,

interativa e alinhada às demandas contemporâneas. Segundo Moran (2007 pp 39-72), a base para a inovação é o conhecimento integrador e inovador, desenvolver a autoestima e o autoconhecimento, a formação para o empreendedorismo e a construção da cidadania.

Esses elementos, quando integrados nas práticas educacionais, contribuem para uma abordagem mais abrangente e eficiente na preparação dos estudantes para os desafios contemporâneos. Nesse sentido Moran (2007, p. 11), ressalta que: “a sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, como novos participantes (atores), de forma contínua”. A importância de um conhecimento que não seja apenas fragmentado, mas sim integrador é fundamental nesse processo, isso significa que os alunos devem ser expostos a uma educação que não esteja limitada às disciplinas isoladas, mas que promova a integração de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o conhecimento deve ser inovador, ou seja, voltado para o futuro, atualizado e capaz de acompanhar as mudanças na sociedade e na tecnologia.

De acordo com Alonso (2007), a escola é uma organização social voltada para a formação de indivíduos que interagem socialmente, contribuindo para a constituição do ambiente ao mesmo tempo em que é influenciada por ele. Nesse sentido, é necessário analisar a escola a partir de um contexto social. Ao considerar a escola dessa maneira, é possível entender melhor como ela influencia e é influenciada pelo ambiente ao seu redor, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e contextualizada da educação e do papel da escola na sociedade. A compreensão da escola

não deve ocorrer de forma isolada, mas sim dentro do contexto mais amplo das relações sociais e culturais.

Nesse sentido, incorporar ferramentas que ajudam a enfrentar os novos desafios trazidos com a modernidade é essencial para transformar a sala de aula em um ambiente mais envolvente e dinâmico. Nesse cenário dinâmico, a gamificação emerge como uma abordagem inovadora que busca reinventar a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam. Segundo Kapp (2012, p.23). “Gamification é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.”

A gamificação, que consiste em incorporar elementos de jogos em ambientes não lúdicos, tem se destacado como uma estratégia inovadora e eficaz para o ensino e aprendizagem de diversas disciplinas, incluindo a língua portuguesa. Essa abordagem visa tornar o processo educacional mais envolvente, motivador e interativo, aproveitando a natureza lúdica para estimular o interesse dos alunos. Segundo Fadel e Ribas Ulbricht (2014, p. 50), gamificação significa:

a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (Fadel e Ribas Ulbricht, 2014, p. 50).

No contexto do ensino de língua portuguesa, a gamificação oferece oportunidades únicas para aprimorar habilidades linguísticas de forma

criativa. Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas, rankings e narrativas envolventes, os educadores podem transformar tarefas aparentemente monótonas em experiências dinâmicas e participativas.

Os games possuem elementos cativantes, como desafios, recompensas, competição e narrativas envolventes, que podem ser integrados ao ensino de Língua Portuguesa de diversas formas. A aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, tem se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz no campo educacional. No ensino de Língua Portuguesa, essa estratégia tem o potencial não apenas de envolver os alunos de maneira mais profunda, mas também de tornar o aprendizado da língua mais prazeroso e significativo. Alves (2015, p. 40-41) os define como:

Os elementos dos games são a caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada. O professor Kevin Werbach, em sua formação sobre Gamification para o Coursera, define os elementos dos games como: “Elementos são padrões regulares que podem ser combinados de diferentes maneiras para que você construa um jogo”. Pense na construção de uma casa por exemplo. Independente da forma que ela terá enquanto produto final, há ferramentas e materiais que certamente estarão presentes nesta casa, combinados de forma (Alves, 2015, p. 40-41).

É pertinente assinalar que a gamificação encontra-se categorizada, conforme Mattar (2017), no âmbito das metodologias ativas. Estas, por sua vez, são caracterizadas como abordagens pedagógicas nas quais o discente desempenha um papel ativo e participativo em seu próprio processo de aprendizado.

Cabe acrescentar Barbosa e Moura (2013, p. 55, grifo dos autores), ao definirem que a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo –ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando –sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor.

É importante ressaltar que a inseparabilidade entre caminhar e aprender se faz presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, incentivando a ideia de que a vida é uma jornada de constante descoberta, onde o aprendizado ocorre não apenas por meio do conhecimento teórico, mas principalmente pela prática, pela experiência, e pela constante adaptação aos desafios e transformações da vida. Freire (1997), já dizia que: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p.79).

A experiência prática é fundamental para o aprendizado significativo. O simples ato de avançar implica em aprender algo novo, adquirir conhecimento ou experiência, o caminho não é estático, e a jornada da vida envolve ajustes contínuos. Refazer e retocar o sonho significa que, ao longo do caminho, nossas aspirações podem mudar ou se aprimorar. É uma visão dinâmica da busca por metas e sonhos, e isso não é diferente em relação à busca por aprimorar a práxis pedagógica, pois a educação é um caminho que nos possibilita sonhar, ousar, indagar-se e assim encontrar novos percursos que favoreçam essa caminhada.

Para Kenski (2007, p.46), “não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”. Isso poderia incluir maior acesso a recursos educacionais, métodos de ensino mais dinâmicos, possibilidades de aprendizado personalizado e outras vantagens que as tecnologias podem oferecer. Essas mudanças podem envolver diversos aspectos, como métodos de ensino, acesso à informação, colaboração entre alunos, entre outros.

Nesse sentido, é relevante abordar que os professores explorem os recursos dos jogos eletrônicos de forma crítica e criativa, identificando como podem ser adaptados e integrados ao contexto educacional para promover uma aprendizagem mais efetiva de línguas. Em relação a incorporação dessas mudanças, é relevante destacar Leffa (2020, p. 03), quando traz uma importante contribuição nessa área ao abordar a promoção da gamificação como uma estratégia pedagógica ao apontar que:

tento demonstrar a tese de que o desafio da gamificação para o professor é descobrir dentro dos games aqueles elementos que podem contribuir mais intensamente para a aprendizagem de línguas. Acredito que esses elementos, quando bem selecionados, transcendem as concepções dos professores sobre diferentes abordagens pedagógicas. O engajamento na execução de uma atividade, por exemplo, é um elemento característico dos games que atrai tanto os professores que adotam abordagens estruturalistas como aqueles que defendem ideias construtivistas; todos os professores querem alunos engajados, absorvidos nas atividades de ensino com a mesma intensidade com que jogam (Leffa, 2020, p. 03).

Um exemplo prático de como a gamificação pode ser aplicada no ensino de língua portuguesa é a criação de jogos de palavras, que desafiam os alunos a expandirem seus vocabulários, melhorarem a ortografia e aprimorarem a compreensão gramatical. Além disso, atividades de storytelling (capacidade de transmitir conteúdo por meio de enredo elaborado e de narrativa envolvente, usando palavras e recursos audiovisuais) podem ser transformadas em narrativas interativas, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades de escrita de maneira mais envolvente e colaborativa.

Para Fardo (2014, p. 27) “a educação não deve ser fundamentada no uso das tecnologias digitais, mas deve se aproximar delas e de suas ferramentas e linguagens e da transformação que ela é capaz de provocar na sociedade e no homem”. Explorar as diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e incorporá-las de maneira criativa e significativa no planejamento e na execução das atividades educacionais é abraçar essas tecnologias como ferramentas auxiliares, integrando-as de forma inteligente e reflexiva no processo educacional.

A introdução de competições saudáveis, onde os alunos podem ganhar pontos ou distintivos por realizações linguísticas, cria um ambiente motivador. Essa abordagem estimula a participação ativa dos alunos, promovendo a autonomia no processo de aprendizagem. A gamificação também favorece a personalização do ensino, permitindo que cada estudante avance no seu próprio ritmo, recebendo feedback imediato e adaptado às suas necessidades específicas. De acordo com Fardo (2013):

Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas (Fardo, 2013, p. 03).

Podemos observar na citação de Fardo (2013), que a educação formal é um ambiente propício para a gamificação porque os alunos já possuem experiências e aprendizados prévios advindos de suas interações com jogos digitais. Essas experiências podem ser aproveitadas e integradas ao processo de ensino, facilitando a adoção da gamificação como uma estratégia pedagógica. Uma das principais vantagens da gamificação no ensino de língua portuguesa é a possibilidade de criar atividades que estimulam o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma contextualizada e significativa. Por exemplo, jogos de palavras cruzadas, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e aplicativos educacionais podem ser utilizados para praticar vocabulário, ortografia, gramática e compreensão textual de maneira lúdica e divertida.

Além disso, a tecnologia desempenha um papel crucial na implementação bem-sucedida da gamificação no ensino de língua portuguesa. Plataformas online, aplicativos educacionais e recursos digitais podem ser integrados para criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. O uso de realidade virtual, por exemplo, possibilita a imersão em contextos linguísticos autênticos, enriquecendo a compreensão cultural e linguística dos alunos.

Portanto, ao reconhecer e implementar estrategicamente a gamificação no ensino de língua portuguesa, educadores e instituições educacionais têm a oportunidade de transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais cativante, eficaz e alinhada com as expectativas e necessidades dos alunos na atualidade. A gamificação surge como uma estratégia promissora no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, proporcionando uma abordagem inovadora e motivadora. Ao transformar as atividades educacionais em experiências lúdicas e desafiadoras, os educadores podem cativar os alunos, estimular o desenvolvimento das habilidades linguísticas e criar um ambiente propício para o sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. *Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado*. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & ALONSO, M. (orgs.). *Tecnologias na formação na gestão escolar*, São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ALVES, Lynn. *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ALVES, Flora. *Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. Batista, Claudia Regina. Vanzin, Tarcísio. organizadores. *Gamificação na educação* - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luís. *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul, p.106, 2014.

FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem*. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 1, 2013.

FREIRE, Paulo. & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KAPP, Karl. M. (2012) *The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. Hoboken, NJ.

Leffa, V. J. (2020). Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, 38(2), 1–14. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?*. 2. Edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. Edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

VIEIRA, Rosângela Souza. *O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno*. Formoso: Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.

A ESTÉTICA FENOMENOLÓGICA DE MIKEL DUFRENNE: UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR A EDUCAÇÃO?

Guilherme Batista Vieira Manso¹¹⁶

Liliane Barros de Almeida¹¹⁷

Resumo: Procuramos, neste texto, discutir a respeito da possibilidade de compreender a experiência estética como experiência formativa. A princípio, foi feito um movimento de contextualização sobre a vida e obra de Mikel Dufrenne, assim como, alguns temas concernentes à sua teoria estética, que julgamos serem basilares para compreender e pensar filosoficamente questões referentes à educação. O esforço de compreender a experiência estética como uma experiência que também é formadora está voltada para a questão crítica que, de acordo com Dufrenne, pode ser orientada fenomenologicamente a uma ontologia, pois é possibilidade de reflexão sobre o sentido do objeto percebido esteticamente. Na experiência estética busca-se contato com o belo, como valor de abertura aos demais valores. Elevando a beleza à condição de imperativo, o autor leva-nos a compreender o belo como plenitude, estímulo à sensibilidade e ao pensamento crítico. Compreendemos que não se trata de uma discussão finalizada e nosso objetivo é, antes, introdutório. O que buscamos foi levantar elementos de uma estética, para se pensar a educação como atividade estética, o que, por consequência, nos levou a discutir a educação para além dos domínios do pragmatismo.

Palavras-chave: estética, educação, arte, Dufrenne.

¹¹⁶Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás. Graduado em pedagogia pela Instituição. Bolsista da UEG. E-mail: guivieira.gv23@gmail.com

¹¹⁷ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: liliane.cardoso@ueg.br

PALAVRAS INICIAIS

Neste texto, buscamos discutir a experiência estética proposta por Dufrenne (1910-1995), como uma possibilidade educativa. O que, de antemão, nos levou a uma breve revisão histórica, no intuito de situar o leitor a respeito do contexto histórico no qual o autor emergiu, como um expoente da filosofia e da estética. Algo que se revelou ser uma marca notável na obra deste autor, é que, para ele, não é possível discutir a estética sem que se discuta a própria filosofia. Premissa que torna a teoria estética, elaborada por Mikel Dufrenne, uma teoria filosófica que busca questionar aspectos fundamentais, para indagar a respeito de questões e ações humanas. Temas como a arte, a sensibilidade, as expressões artísticas, encontram espaço de destaque em seus textos.

Dufrenne, como esteta que foi, não se ocupou propriamente da temática educacional, no entanto, em *Estética e filosofia*, obra traduzida para o português no ano de 2004, o autor relembra brevemente a importância da educação. Além disso, sua vasta obra contém elementos que nos permitem realizar uma discussão a respeito da experiência estética como uma experiência que seja formadora. Formadora no sentido de educar cultural e criticamente o ser humano, abrindo à possibilidade de experienciar, por meio do contato com o objeto estético (enfaticamente a arte), sensações e experimentações, que não sejam unicamente contemplativas, no sentido de que não bastaria se colocar diante uma tela e esperar que ela em si, fosse o

elemento que desperta o pensamento crítico. Buscamos superar essa visão, simplista, em que as qualidades se referem unicamente ao objeto.

A fruição seria, ainda que de modo sintético, uma relação suscitada na experiência do espectador, que o convida à reflexão sobre o objeto. Assim, Dufrenne e alguns de seus comentadores nos mostram que o objeto estético é objeto percebido esteticamente e perceber esteticamente, é compreender os aspectos que constituem o objeto. A fruição evocada na e pela experiência estética, se revela como abertura a uma experiência formadora à medida que suscita a curiosidade e o olhar crítico do observador. A abertura provocada nesse tipo de experiência coloca o espectador ou observador (aqui trataremos essas duas palavras como sinônimos), em uma postura de reflexão. Tal postura, de acordo com Dufrenne (2004), nos permite penetrar profundamente nos sentidos da obra, nos levando a enxergar a beleza de outro modo, como um desejo “de sentir-se em casa entre as coisas” (*Ibidem*, p.25), sentir-se essencial em semelhança ao mundo.

O belo revela-se como um *telós*, ou finalidade, à medida que não se finda como modelo ou paradigma. Ele é, antes, constituído na sensibilidade que suscita a reflexão, de modo que a beleza, seja também uma relação afetiva estabelecida com o objeto estético. E estabelecer relações afetivas, no sentido que aqui elegemos, não significa uma simples percepção do objeto, mas sim um mergulho mais profundo, objetivando a compressão dos movimentos e elementos que permitiram e permitem sua existência, além de seus diversos sentidos. Isso, para nós, demarca o aspecto formador

da experiência estética. Ela, é aquela experiência em que nos sentimos instigados pelo objeto (que pode ser uma obra de arte), como se este, estivesse imprimindo a nós suas marcas, que enfaticamente só possuem sentido por estarem imersas em um contexto, que é cultural, mas também histórico e geográfico.

A teoria estética de Dufrenne, implicações para a educação

Com este texto, propomos um debate sobre a teoria estética de Mikel Dufrenne (1910-1995), tendo como questão norteadora, uma pergunta: como seria possível pensar e realizar uma educação a partir de sua estética? Nascido em 1910, em Clermont na França, Dufrenne foi professor de filosofia e doutor em letras, viveu em períodos de grande efervescência política e conflitos históricos, atestado pelo fato de ter presenciado duas grandes guerras mundiais. Sua obra foi fortemente influenciada pela “doutrina”, ou corrente filosófica da fenomenologia, corrente que se ocupa sobremaneira com a investigação ou estudo das essências. Pode-se perceber que sua obra recebeu influências de autores como Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Edmund Husserl, entre outros.

Em 1953, Mikel Dufrenne (1910-1995) lançou a Fenomenologia da experiência estética (*Phénoménologie de l'expérience esthétique*). A publicação dessa obra assinala o término da década de ouro da fase francesa da fenomenologia. Iniciada em 1943, sob o impacto de *O ser e o nada* (*L'être et le néant*), de Jean-Paul Sartre, essa fase teve alguns momentos capitais como, em 1945, a Fenomenologia da percepção (*Phénoménologie de la perception*), de Maurice Merleau-Ponty, e a tradução, acompanhada de comentários,

das Idéias (Ideen), de Edmund Husserl, realizada por Paul Ricoeur e publicada em 1950. (Figurelli 2000, p. 195)

Dufrenne trabalha na realização de sua obra em um momento histórico em que é notável a ascensão da fenomenologia, suas obras são notavelmente influenciadas por esta corrente, além de também ser possível notar em seus escritos uma forte marca kantiana. Roberto Figurelli, ao traduzir *Estética e filosofia*, no ano de 2004 para o português, nos traz elementos que convidam à reflexão sobre a estética fenomenológica adotada por Dufrenne. Na introdução à edição brasileira, ele afirma que “a estética fenomenológica é, hoje, uma das correntes de maior consistência no âmbito da estética.” (Figurelli, 2004, p.7). Esta corrente tem como ponto de partida, e grande expoente Edmund Husserl e “apesar de Husserl não ter escrito uma estética, sua vasta obra contém elementos suficientes para propiciar o surgimento de uma estética fenomenológica” (*Ibidem*, p.7).

Figurelli (2004) demonstra como o pensamento de Husserl se mantém presente em toda a obra de Dufrenne, por meio da abordagem fenomenológica que o autor adota. O autor, também afirma que “a obra de Dufrenne pode ser dividida em dois setores: filosofia e estética [...] [e] não existe uma separação nítida entre os dois campos. A estética para Dufrenne é filosofia. E não é difícil descobrir os traços do esteta no Dufrenne-filósofo” (p.8). Pois, mescla o pensamento filosófico e sua teoria estética, o que intriga muitos de seus leitores e é também uma característica distinta de sua obra com relação à outras produções no campo da estética.

A obra que projetou Dufrenne no contexto internacional da estética foi *Phénoménologie de l'expérience esthétique* (A fenomenologia da experiência

estética). De acordo com Figurelli, o objetivo da obra foi o de “submeter a experiência estética à descrição fenomenológica, à análise transcendental e à apreensão da significação metafísica” (2004, p. 9), tornando-se posteriormente sua obra mais reconhecida e também uma grande referência na área da estética. Dufrenne também foi autor de uma série de artigos, dentre outras obras que permeiam as discussões da arte e da sensibilidade, textos como *O poético*, e *Estética e filosofia* podem ser citados a título de exemplificação.

À primeira vista, Dufrenne parece refratário a toda e qualquer influência heideggeriana. Ora atraído, ora repelido pelo pensamento do autor de *Ser e Tempo*, o esteta francês chegou a confessar sua ambição de substituir a noção “generosa e fugidia” do ser heideggeriano pela idéia de Natureza ou, em outras palavras, substituir uma filosofia do ser por uma filosofia ou ontologia da Natureza (Figurelli, 2000, p. 197).

Assim, pode-se perceber que teoria estética de Dufrenne não é uma releitura das obras husserlianas ou heideggerianas. Sua teoria estética possui autoria e, apesar de não ser uma obra definitiva, seus escritos contribuem de forma expressiva para se refletir sobre a estética, principalmente no que tange à fenomenologia. Não pretendemos, com este texto, fazer da obra de Dufrenne o lastro definitivo para se pensar a estética na atualidade, mas, a partir de suas ideias, o que buscamos é compreender como uma estética fenomenológica pode se relacionar às discussões do campo educacional, de forma que possamos repensar a própria educação como *práxis* social e estética, não como simples e esvaziado processo de transmissão de saberes prontos e acabados. O que buscamos neste primeiro momento, foi uma breve retomada da trajetória histórica do autor, de modo a explicitar as bases que fundamentam suas principais teses, e em que autores se ancoram suas

ideias, para que na sequência, possamos adentrar em uma discussão mais teórica com o autor.

Um traço marcante na obra de Dufrenne, seja, talvez, a dinamicidade de seu pensamento, “o leitor acostumado com conclusões acabadas e definitivas, talvez se decepcione com a obra [...]. Seus livros são fruto de um pensamento ágil e indagador aberto ao contato vivificante com a experiência e disposto a repesar os dados do passado” (Figurelli 2004, p.9). Sua escrita é sem dúvidas, dinâmica, o que faz de seus textos escritos complexos, exigindo assim do leitor uma leitura atenta e cuidadosa segundo Figurelli, Dufrenne

adota o método fenomenológico sem, contudo, subscrever à doutrina husserliana em todos os seus desdobramentos. Por maior que seja o tributo devido ao mestre, ele jamais aceitará o idealismo transcendental. E se, por um lado, a referência a Sartre e a Merleau-Ponty tem o mérito de nos situar na esteira da versão francesa da fenomenologia, por outro lado, ela suscita algumas interrogações no espírito do leitor (*Idem*, 2000, p.198).

Em Dufrenne, “a essência está para ser descoberta, mas por um desvelamento, não por salto do conhecido ao desconhecido”¹¹⁸. O autor filia-se à corrente fenomenológica francesa, desenvolvida por Sartre e Merleau-Ponty e,

não esconde seus receios pela direção idealista do pensamento de Husserl. Daí a preferência pela interpretação de Merleau-Ponty, que salienta os aspectos existenciais da fenomenologia, e pela leitura de Sartre, que dá relevo à ideia

¹¹⁸ (Dufrenne 1967, p.723 *apud* Figurelli 2004, p.10)

de intencionalidade e à dimensão antropológica (Figurelli, 2004, p.10).

Ao negar o idealismo husserliano, o autor é notavelmente influenciado por nomes como Espinoza, Kant, Hegel, Wittgenstein, Heidegger, Bachelard e Alain. Para Dufrenne, a filosofia e a estética não se desligam “a estética só pode se realizar no interior de uma filosofia e também que a estética é uma via privilegiada para a filosofia” (Idem, 2004, p.22) e, ainda conforme o próprio autor, “a reflexão sobre o objeto estético sempre privilegia a arte. É sobre a arte que ela melhor se pode exercer porque é a arte que melhor exercita o gosto e provoca percepção estética mais pura” (*Ibidem*, p.60). A afirmação do autor nos leva a reconhecer que a arte é uma forma de apreensão da realidade e que é por meio da experiência estética, que suscita uma percepção aberta, que se torna possível o mergulho profundo no universo da obra de arte, assim é que se expande o olhar crítico, por meio da reflexão sobre a obra e os questionamentos e “o que torna possível a experiência estética é sempre a questão crítica, a qual pode ser retomada se orientarmos a crítica para uma fenomenologia e, depois para uma ontologia. ” (*Ibidem*, p.24).

Qual será o ponto de partida da descrição da experiência estética: a percepção ou o objeto estético? Para não correr o risco de subordinar o objeto à percepção, *Dufrenne elege o objeto estético*. Sem negar a possibilidade de experiências estéticas perante a natureza, ele limita a poção de objeto estético à obra de arte e, conseqüentemente, a experiência estética às experiências vividas diante de obras de arte. *Objeto estético é a obra de arte percebida como obra de arte. Ou: a obra de arte percebida esteticamente*. À pergunta que se ouve tantas vezes: o que é uma obra de arte? - Dufrenne, embora cômico da gravidade do problema, apela para o critério da tradição: "É obra de arte

tudo aquilo que é reconhecido como tal e proposto como tal ao nosso entendimento" (Figurelli, 2000, p.198-199. grifos nossos)

Tendo como ponto de partida o objeto estético, a experiência estética pode ser descrita como uma vivência capaz e reorientar a percepção consciente à origem, quer dizer, esta experiência pressupõe uma busca pela fundamentação do objeto, como ele se constitui e adquire um sentido, o qual podemos perceber ao observar e compreender. Para Dufrenne (2004), é suficiente reconhecer que arte que se faz espontânea é aquela que exprime a relação do homem com a natureza. E, de acordo com Duarte (1981), a arte objetiva primordialmente o sentimento “de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo” (*Ibidem*, p.77). Uma obra de arte está intimamente ligada à questão do sensível, que é condição primordial para a inteligência. Para Duarte,

a qualidade do trabalho artístico não é dada pela escolha do assunto, e sim pela *forma* como esse assunto é *expresso*. E a sua *expressão* tem a ver com a esfera dos sentimentos, e não simplesmente com a transmissão de significados conceituais. Insistimos: *a arte não significa, exprime; não diz, mostra*. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um *significado conceitual*. (*Idem*, 1981, p. 76, grifos do autor)

Deste modo, a estética volta-se sobre a arte de modo a fazê-la objeto estético: “a estética não é a história, e a pré-história que ela explora não é a das sociedades sem história” (Dufrenne, 2004, p.24). A estética se empenha em apreender o fundamental (*Idem*, 2004), refletindo sobre o que é a arte. Logo, ela não é uma análise da história, mas se empenha, por meio dela, em compreender aquilo que fundamenta o objeto estético. O objeto estético é

aquilo que se desenha pelo e no sentido humano, é próprio de uma criação, é repleto de significados, inscritas no edifício da cultura, sem, no entanto, se findar nela.

Para Figurelli (2000, p.199, grifo nosso), “a descrição do objeto estético desenvolve-se em três planos noemáticos: *o sensível, o objeto representado e o mundo expresso*”, sendo sensível, aquilo percebido pelos sentidos. O objeto representado equivale ao objeto já significado, ou seja, um objeto que não é mais somente um dado inerte, mas agora, é percebido e lhe é conferido pela linguagem, a imaginação e outros fatores o valor de signo-significante. O mundo representado remete diretamente a obra de arte, equivale dizer que por meio dela, quando percebida esteticamente, a obra nos revela, mais do que impressões, uma realidade a ser explorada e conhecida.

Estes três planos noemáticos, correspondem a presença, representação e reflexão e numa relação de tensão entre os três, podemos observar a manifestação de sentidos que surgem entre o tensionamento do sensível e o inteligível. Pinho (1994, p.363) nos mostra que “a distinção entre obra de arte e *objecto estético*, constituindo está o verdadeiro ponto de ancoragem que orienta toda a sua reflexão”, pois a experiência estética encontra correlação no objeto estético e não a obra de arte (*Idem*, 1994). A obra de arte se faz objeto estético ao ser posta em questão diante os três níveis elencados acima, e ela é em primeira instância sentida.

Ou seja, a via de acesso à representação é o sentimento que, para Duarte (1981), é uma vivência que reflete uma simbolização que, por sua

vez, reverbera na linguagem que “fornece o sistema simbólico básico para que o homem se volte sobre suas experiências e as compreenda, atribuindo-lhes significações” (*Ibidem*, p.68). O sentimento leva a presença, ou objeto representado, que se manifesta no sensível, é percebido pelos sentidos humanos, para ser simbolizado. Uma vez simbolizado, o objeto se torna também significante e não somente significado. Não é somente um em-si mas também um para-si (Figurelli, 2004). Na forma de um para-si, o objeto estético ganha corporeidade, ou seja, se expande indefinidamente como criação humana, se estendendo para além de simples objeto inerte, ou utilitário.

Segundo Furtado (2009), Dufrenne trabalha com o conceito de a *priori* afetivo, como diferencial no processo de conhecimento, pois “permite a transição de seu caráter lógico para o caráter ontológico” (p. 140). Conjugando o sentimento e o sentido, a uma atitude crítica, num movimento de busca pela gênese, se dá forma a uma investigação rigorosa que não se finda na superficialidade, mas exprime o caráter investigativo e curioso. Ou seja, o conceito de a *priori* afetivo, leva-nos a assumir que, para podermos realizar uma profunda investigação sobre qualquer objeto, devemos ir além do lógico e enxergar o sentimental, não como sentimentalismo, mas aquilo que engendra o objeto em todas as dimensões, desta forma que se transcende, do lógico ao ontológico.

Essa reflexão, que julgamos crucial no processo pedagógico, pois supõe a conjugação estética e da educação, busca ressignificar a perspectiva estética da experiência humana como uma das possibilidades de produção de sentidos, inclusive de caráter emancipatório (*Ibidem*, p.139)

É contundente destacar que, de acordo com Almeida (2020), a estética é um dos três grandes eixos dos quais se ocupam as investigações da filosofia, de modo que o eixo estético se ocupe com as questões relativas ao belo. De modo similar, para Dufrenne (2004), uma questão central em sua obra é justamente questionar o que é o belo. De acordo com ele, o belo “é o próprio de um bem” (*Ibidem*, p.24), é um valor entre os outros valores, um sentido que se abre como caminho aos outros valores, é um valor que se expressa na gratuidade exuberante das imagens, quando a *práxis* em fim cessa de ser utilitária. E a questão fundamental que segundo o autor de fato integra a estética à filosofia é de questionar, o que é o homem como um ser sensível a estes valores?

Essa reflexão supõe assumir que, como afirma Dufrenne (2004), existe no homem uma sede de beleza, “essa sede não é nem muito exigente, nem muito consciente, ela se torna cônica quando está satisfeita. [...] por objetos que oferecem apenas sua presença, mas cuja plenitude se anuncia gloriosamente no sensível” (*Ibidem*, p.25). Essa sede reside na esfera da plenitude, como uma espécie de satisfação existencial, e como não poderíamos deixar de notar, é também flexível, se altera ao nível histórico, e no espectro individual, sem, no entanto, deixar de generalizável em certa medida. Assim demarcamos que, “não se trata de um sensível bruto. Um sentido é imanente ao sensível. Competirá à forma tanto a organização do sensível, quanto a manifestação da plenitude do sentido ordenada à percepção.” (Figurelli, 2000, p. 199). A beleza da qual falamos, neste sentido, não é um padrão, mas é algo satisfaz esta necessidade existencial. Já o

sentido, nascido da percepção, ganha forma em um universo cultural e se organiza em consonância à sociedade existente e as percepções de cada sujeito singular.

Para Dufrenne (2004), é na experiência estética que o homem melhor releva sua relação com o mundo, de forma mais estreita e profunda, pois nela, o “estar no mundo não é ser uma coisa entre as coisas, é sentir-se em casa entre as coisas, mesmo as mais surpreendentes e as mais terríveis porque elas são expressivas” (*Ibidem*, p. 25). Na experiência estética, a beleza se revela por acréscimo por analogia ao objeto estético, não surge espontaneamente, nem é algo arbitrário. O belo, como valor de abertura, não deve ser definido como uma qualidade do objeto, mas é algo que nasce da relação da subjetividade histórica com e no mundo, fazendo, assim, da beleza uma pluralidade, porém algo também estável, ou seja, a beleza se revela mais no sentido, e na sensibilidade, nasce do afeto e também do cuidado, no sentido de que cada detalhe compõe o objeto belo, inclusive o modo como o percebemos.

Certamente as questões do belo e da beleza não se esgotam, e no sentido que buscamos discuti-las neste texto, perceber o belo nem sempre é fácil, exige um olhar atento. Como Dufrenne (2004) assinala, o que permite a experiência estética é sempre a questão crítica, ou seja, um olhar atento e cuidadoso, além do rigor do pensamento, pois sem isso não há crítica, e se essa crítica nos leva a uma ontologia, donde podemos sempre indagar, então há de questionarmos, o que é próprio de um bem? O que é a gratuidade exuberante das imagens? Questionamos, e compreendemos, ser

o que impele o homem em seu movimento, algo imanente ao ser humano em sua constante condição de ter-de-se-fazer, ou seja, indeterminação, necessidade ontológica do *Para-si* de dar sentido as coisas e ao mundo, (algo muito se não idêntico ao conceito de liberdade sartriana) é relação estabelecida com e no mundo, de modo a contemplar e se inscrever no mesmo, se fazendo, ou seja, construindo uma “imagem” de si neste movimento.

Assim, a cada gesto que se inscreve na cultura e na história, por meio da linguagem, que é de acordo com Duarte (1981) expressa na memória coletiva da sociedade, sendo também “um prolongamento de nossos sentidos” (Sartre 1993, p.19), estamos imersos na linguagem como em nossos corpos, ela é parte fundante daquilo que nos constitui como seres humanos. E ao ser expressa na memória coletiva, a linguagem se traduz em sentimento que melhor se expressa na arte de uma época. Uma educação estética, de acordo com Duarte (1981) seria capaz de educar os sentimentos. O autor, ao elencar oito elementos educacionais da arte, mostra que ela é “via de acesso” ao autoconhecimento, por meio da reflexão do sentimento, desdobrando-se em abertura ao mundo, ao conhecimento e à cultura. O contato com a obra de arte suscita melhor a percepção estética, como assinalou Dufrenne (2004). Assim, a arte educa por meio da expressividade, mas não somente isso. Daí surge a necessidade de questionar sobre as questões educacionais, uma vez que é pela educação, que nos tornamos humanos. Educação não é apenas aquilo que acontece na escola, mas é também todo um conjunto de ações que foram e são continuamente feitas

e refeitas no curso da história, é a tradição encarnada em seu movimento de realizar-se enquanto tal. Como nos diz Brandão (1986, p.1)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Cultura e educação não se separam, assim, surge a questão de como seria possível considerar a estética de Dufrenne, que é pura filosofia, para se pensar as questões educacionais contemporâneas. Rubem Alves, em *Fundamentos estéticos da educação*, obra de João-Francisco Duarte JR, publicada no ano de 1981, em um texto intitulado “A utilidade e o prazer: um conflito educacional”, defende a inclusão dos valores estéticos no currículo, como proposta interventiva frente à fragmentação provocada pelo capitalismo, e afirma que “a questão não é incluir arte na educação [...] é repensar a educação sob a perspectiva da arte [...] educação como atividade estética” (Alves, 1981, p.10). A atividade estética não é considerada como um meio, mas é sim um fim em si, uma fazer humano que estimula a sensibilidade e o pensamento, o que confronta o caráter pragmático da educação realizada na atualidade, que procura capacitar e preparar as pessoas para o mercado de trabalho unicamente. Nesse sentido, as reflexões estéticas se situam no espaço, físico e intelectual, da formação, buscando a integralidade do ser humano.

A formação pressupõe de antemão, como afirmam Furtado e Gallo (2020, p.312), “ensinar, transmitir, passar, numa perspectiva totalmente aberta, a cultura que, por sua vez, está vinculada ao que a precedeu, aos

saberes ancestrais que permanecem vivos porque ainda têm algo a dizer”. O formar, supõe não somente transmissão do conhecimento, mas também suscita questões sobre o pensamento crítico e a revisão constante de conceitos previamente estabelecidos de modo a superá-los: “formar supõe um compromisso com as novas gerações, por uma necessidade constante de conciliar os saberes trazidos pelos alunos com uma elaboração conceitual que supera a instrumental [...]” (*Ibidem*, p.313). Formação é constituição intelectual, cultural e científica, é constante, e permeia uma extensa gama de saberes, incluídos os estéticos.

A educação não deve, pois, menosprezar os saberes estéticos, uma vez que são constitutivos do humano. Para Furtado (2009), a percepção estética também nos leva a pensar a educação de outra forma, pois aguça os sentidos. E ao permitir uma percepção mais atenta aos detalhes da obra, captando o conjunto de sua aparência para perceber a realidade na totalidade, desenvolve a “imaginação e a capacidade de análise em todos os campos” (*Ibidem*, p.155). A experiência estética, carrega em seu seio, ou seja, tem como fundamento a questão crítica. Elemento básico, diríamos indispensável, para levantar questões e indagar o real, o contexto socio-cultural e as mazelas da sociedade capitalista, erguida historicamente, ancorando-se em ideias utilitárias. É nesse sentido que

A educação é receptiva de todas as formas de conhecimento envolve elementos advindos de leituras sociais, culturais, políticas, históricas e estéticas. Trata assim como receptiva dos múltiplos saberes, a educação acolhe e reelabora os elementos trazidos por estas áreas, promovendo o pensamento mais aberto à formação de valores que norteiam a prática cotidiana. Portanto, a educação estética é uma das

vertentes deste processo de formação cultural. (Furtado, 2009, p.156)

Educação e formação cultural não se separam, e a relação com a experiência estética, implica uma retomada da discussão sobre a importância do pensamento crítico, de uma formação sólida que promova “entrecruzamento da reflexão com o sentimento” (*Ibidem*, p.158) e a humanização. Levando-nos à possibilidade de outras reflexões a respeito da dimensão estética da educação, referenciada na possibilidade de o aluno “criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer” (Duarte 1981, p.16). A experiência estética, portanto, resgata na arte o objeto estético, pois como já anunciou Dufrenne (2004), sem desprezar a experiência estética da natureza, pois é a natureza que inventa a cultura, é na arte que se pode experienciar uma percepção estética mais pura. “Através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria” (Idem, 1981, p.14), a dimensão estética vai além dos sentidos da própria arte, solicita pensar a vida, nossa existência, a cultura, a sociedade e, não poderíamos esquecer, a educação.

PALAVRAS FINAIS

Refletir sobre a teoria estética dufrenniana trazendo contribuições à área da educação, se revela como um esforço contínuo no sentido de buscar a superação de uma visão pragmática e utilitária para ampliar as possibilidades formativas na e da educação. As obras de Mikel Dufrene, e

bem como os aspectos elementares de sua teoria, se revelam como grandes contributos à reflexão sobre o caráter estético do fazer, ou seja, das ações humanas. Ao estabelecermos discussões com base nos textos de Furtado (2009) e Duarte (1981), nosso objetivo, foi o de criar uma ponte entre estética e educação, e ao iluminar as tensões que surgiram como fruto do debate entre educação e estética, realizamos uma reflexão sobre a educação como uma atividade complexa, mas que, no entanto, leva-nos a reconhecer e compreender a importância das questões estéticas para a educação.

Ao notarmos uma íntima relação, entre estética e o campo educacional, realizamos uma discussão sobre a importância da arte na formação cultural. Como coloca Furtado (2009), é pertinente questionar o trato com a matéria, ou seja, como lidamos com os objetos lhe conferindo sentidos e significados, e as concepções imagéticas advindas das artes, levando, assim, à possibilidade de estabelecer uma educação de caráter crítico e emancipatório. Com já demonstrou Dufrenne (2004), a reflexão estética está ligada a percepção e somente é possível pela questão crítica, ou seja, por esse ímpeto de buscar pôr em questões a realidade percebida, e de buscar incansavelmente o sentido das coisas e da existência. Desse modo, a arte espontânea, que melhor expressa a relação do homem com a natureza, é também, a arte que se manifesta como objeto estético, a arte como matéria expressiva é indubitavelmente circunscrita em meio a cultura, que por sua vez é expressa, no fazer coletivo.

E se expressa de modo coletivo, porque o homem é eminentemente ser social, ser simbólico, cultural e histórico. Seu potencial, supostamente

ilimitado, de acordo com Duarte (1981), se deve à sua imaginação, que é forma da consciência. A arte, nasce em meio ao mundo histórico-cultural humano, carregando o legado da época na qual se engendrou, é atividade sensível, pressupõe a sensibilidade como condição fundamental para sua realização. A sensibilidade não é instância da fragilidade como muitos creem, a quê, a sensibilidade então remete? Ela, é justamente o espaço do sensível, daquilo que é imanente aos sentidos, que é arduamente posto em palavras.

Assim, o que possibilita o fazer do artista se revela como um complexo emaranhando de fatores adversos, incluindo a linguagem, apesar de que, segundo Duarte (1981), a arte não diz nada, mas sim exprime. Expressa um sentimento a respeito da realidade, que foi e é, continuamente, tecido por relações histórico-sociais. Trabalhar com representações artísticas é, portanto, mergulhar na sensibilidade de uma época, encarnada não somente no objeto estético, mas também no espectador. Poderíamos questionar, se a experiência estética tem como elemento fundante o observador, ou se ela se edifica por meio de uma relação dialética, em que em um dado momento o objeto se mostra como fator maior de relevância e hora o espectador, sendo ambos indispensáveis. De todo modo, essa não é uma questão que pretendemos responder neste momento, para nós, interessa mais compreender, como sensibilidade e educação, podem se aliar em defesa da formação humana. E uma vez que, experiência estética, não seja necessariamente uma experiência que tem como *télos* a humanização, reconhecemos que ainda há muito a se discutir sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Liliane Barros de. *Considerações sobre o sentido de Autárkeia (Αὐτάρκεια) na constituição do éthos (ἦθος) aristotélico*. In: GALLO, Silvio [et al] (org.). *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. 1 ed. Campinas: São Paulo, 2020. p.469-484.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. *Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar*. 158f, Goiânia, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. Editora brasiliense, 1982.
- DUARTE, Júnior João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Editora cortez, São Paulo, 1981.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. Trad. Roberto Figurelli, ed. 3º, editora perspectiva, São Paulo, 2004.
- FIGURELLI, Roberto. *A estética de Mikel Dufrenne*. V. 45, nº2, editora veritas, Porto Alegre, 2000, p.195-204.
- FURTADO e GALLO. Rita Marcia Magalhães, Silvio. *Sobre a formação e o formar: desafios contemporâneos à Universidade*. In: GALLO, Silvio [et al] (org.). *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. 1 ed. Campinas, São Paulo, 2020, p.309-324.
- FURTADO, Rita Márcia Magalhães. *A experiência estética como experiência formadora*. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. 1ª. ed. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2009, p. 139-161.
- PINHO, Eunice. *A estética de Dufrenne ou a procura da origem*. Revista Filosófica de Coimbra, 1994, p. 361-396.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* 2 ed. São Paulo, 1993.

POSSIBILIDADES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A ÉTICA A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS DE JEAN-PAUL SARTRE

Lorrane de Jesus Aquino Ferreira¹¹⁹

Liliane Barros de Almeida¹²⁰

Resumo: Esse estudo parte da premissa de que a educação é imprescindível à continuidade da existência, não deixando-se apreender no âmbito do instituído visto que é realidade instituinte da possibilidade de ser-no-mundo. Busca-se, a partir de textos sartrianos, os fundamentos para conceber a realidade humana, compreendendo-a como consciência que explode no mundo em seu modo de ser. Sartre (2011, 2013), radicalizando o conceito de intencionalidade de Edmund Husserl (1859-1938), segundo o qual “toda consciência é consciência *de*”, concebe a consciência como o absoluto da existência, descrevendo-a como vazio, transparência e translucidez. Nesse sentido, *ser é explodir no mundo*, ou seja, é deslizar para fora, escorregando para o mundo em um movimento contínuo e perpétuo. É no mundo, fora de si, que o homem se descobre, determinando-se mediante as escolhas e as ações em busca de um fim. Compreende-se, então, que a intencionalidade é um princípio possível para conceber a ética no âmbito da filosofia sartriana, visto que afirma a consciência-mundo como uma relação concreta, oferecendo condições para pensar a educação como *formação*, isto é, como ato intencional que forma e atribui sentido, alterando, continuamente, o curso da existência. Sartre instiga-nos a pensar uma outra lógica, a retomar a dimensão utópica da educação que nos possibilite transcender o dado, traçando outros caminhos possíveis.

Palavras-Chave: Educação; Formação; Intencionalidade; Consciência.

¹¹⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG). Bolsista UEG. E-mail: lferreira647@gmail.com

¹²⁰ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG). Professora efetiva do curso de Pedagogia da PUC-GO. E-mail: lba.liliane@gmail.com

INTRODUÇÃO

Jean-Paul Sartre (1905-1980) é considerado um dos grandes intelectuais do século XX, cuja obra perpassa a filosofia, a literatura, o teatro, a crítica política e a crítica da arte (Castro, 2016). Debruçou-se, incansavelmente, sobre as questões de seu tempo e viveu, na pele, a experiência da guerra. Não restringiu o seu trabalho ao gabinete de escrita, visto que se engajou politicamente nos problemas de sua época, ocupando a resistência contra a guerra e colocando-se ao lado dos estudantes nas barricadas durante a revolta estudantil em 1968, por exemplo. Apesar de não ter se ocupado especificamente com o fenômeno da educação, consideramos que sua filosofia oferece condições para pensá-la e ampliá-la além do instituído, concebendo-a, inclusive, no âmbito da formação.

Para tanto, ocupamo-nos de três textos de sua obra: *A transcendência do ego: esboço de uma descrição fenomenológica*, ensaio escrito em 1934, considerado a primeira investigação filosófica de Sartre; *Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade*, um pequeno texto de 1939, porém, de extensa profundidade; e, por fim, a introdução de *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*, publicado em 1943. Além de comporem a primeira fase do pensamento sartriano, esses textos tem em comum a concepção da consciência como intencionalidade, princípio a partir do qual Sartre concebe a consciência de um modo original, destituindo-a de qualquer espécie de conteúdo, descrevendo-a como vazio total e como o absoluto da existência.

A consciência é o absoluto da existência pois existe como fato irreduzível; surge à medida que aparece, ou seja, não há nada antes da consciência e, tampouco, dentro, mesmo porque inexistente um interior de consciência. Ela existe como interioridade, de modo que ser e conhecer são um só ato; é um ser que surge colocando em questão outro ser que não ela mesma, isto é, surge visando um objeto transcendente. Daí o seu caráter de intencionalidade, segundo o qual *toda consciência é consciência de alguma coisa*.

Com base na intencionalidade, Sartre constitui o axioma de sua filosofia: *a existência precede a essência*. Essa asserção possui um sentido ético, pois o primado da existência sobre a essência revela ao homem a gratuidade de sua condição, tornando-o responsável pelas decisões e escolhas assumidas durante o curso de sua vida. Assim, o humano não será nada além daquilo que fizer de si mesmo, visto que não encontra, em lugar algum, desculpas para se agarrar.

Em meio à essa indeterminação que sitia o homem por todos os lados, a educação é imprescindível, visto que é a possibilidade de conferir *forma* e sentido à essa existência gratuita e absurda. Entretanto, assim como pode formar, a educação também pode *conformar*, servindo como instrumento de adaptação e conservação da realidade vigente. Nessa conjuntura, é preciso interrogar, constantemente, o seu sentido, retomando a sua dimensão criadora e instituinte, concebendo-a como intencionalidade que busca por um fim.

Intencionalidade e educação

Alcançar o objetivo anunciado no título desta investigação constitui um instigante desafio, considerando que, embora a obra de Jean-Paul Sartre seja vasta, nenhum de seus textos tematizou, diretamente, questões relacionadas à formação ou à educação. Além disso, também não publicou, em vida, nenhum tratado específico sobre a ética, o que não significa que esta não esteja presente no conjunto de sua obra, pois compreende-se que “a ética não poderia ter outro ponto de partida fora da relação concreta e imediata da consciência com o mundo” (Castro, 2016, p. 35). Ou seja, a relação consciência-mundo, fundamentada, primordialmente, no conceito de *intencionalidade*, pode ser tomada como pressuposto à reflexão sobre a ética no âmbito sartriano, oferecendo também condições para pensar a formação e a educação.

A *intencionalidade* é um princípio da fenomenologia de Edmund Husserl, assumido radicalmente por Sartre¹²¹, segundo o qual “toda consciência é consciência *de* alguma coisa” (Sartre, 2005, 2011). Em outros termos, é a necessidade que a consciência tem de existir como outra coisa que não ela mesma; é o movimento espontâneo e perpétuo que a faz lançar-se para fora, na direção *de*, *rumo a*, sendo inteiramente definida por esse movimento. Segundo Sartre (2005), a consciência é concebida por Husserl

¹²¹ Essa radicalidade apresenta-se em *A transcendência do ego: esboço de uma descrição fenomenológica*.

como um *fato* irredutível que não poderia ser esboçada em uma imagem física, salvo a súbita e obscura imagem de uma explosão¹²².

Ao mesmo tempo, a consciência é pura, ela é clara como um grande vento, não há nada nela, salvo um movimento para fugir de si, um deslizamento para fora de si; se pela impossibilidade vós entrades “numa consciência”, vós seríeis agarrado por um turbilhão e rejeitado para fora, perto da árvore, na plena poeira, pois a consciência não tem ‘dentro’; ela é nada senão o fora dela mesma e é essa recusa absoluta, essa recusa de ser substância que a constitui como uma consciência (Sartre, 2005, p. 106).

A consciência não tem substância ou conteúdo, é um vazio total, translúcida e transparente e “nada, exceto a consciência, pode ser a fonte da consciência” (Sartre, 2013, p. 27). Ela existe em círculo, remetendo perpetuamente a si mesma, de modo que é consciência de ponta a ponta e, como *fato*, é o absoluto da existência que se define pela primazia sobre a essência. Nesse sentido, “como a consciência não é *possível* antes de ser, posto que seu ser é fonte e condição de toda sua possibilidade, é sua existência que implica sua essência” (Sartre, 2011, p. 27).

Recusando a consciência como interioridade, o primado da existência sobre a essência revela uma concepção ética, pois situa o humano *no* meio do mundo e o coloca em posse da inteira responsabilidade pela constituição de sua existência e de toda humanidade. Não há um *a priori* que

¹²² Lopes (2005) traduz o original « *Sauf, peut-être, l'image rapide et obscure de l'éclatement* » (p. 104) para “Salvo, talvez, a imagem rápida e obscura do *manifestar-se*” (p. 106). Entretanto, mediante uma consulta ao dicionário online *Larousse*, optamos por atribuir o sentido de *explosão* ao termo em destaque [*éclatement*], tendo como base duas definições propostas pelo mesmo: « 1. *Action de se fendre, de se perver, de se briser en éclatant* ; 2. *Fait de se diviser brutalement en plusieurs parties* ».

determine ao homem o que deverá fazer ou ser, porque “ser, é manifestar-se [explodir] no mundo, é partir de um nada de mundo e da consciência para de repente se manifestar-consciência-no-mundo” (Sartre, 2005, p. 106). Ser é deslizar constantemente para fora de si, é escorregar para o mundo descobrindo-o ao mesmo tempo em que se descobre como ser-no-mundo.

Consciência e mundo surgem de uma só vez, porém, não significa que sejam a mesma coisa. O mundo é exterior à consciência, portanto, é relativo a ela; entretanto, a consciência está no mundo e o pressupõe (Sartre, 2005; Castro, 2016). Um não pode ser concebido sem o outro e, assim como a consciência não é um invólucro a ser preenchido, também o mundo não está para ser digerido, mas para ser constituído como projeto sempre aberto e inacabado de toda a humanidade. Se “tudo está fora, tudo, até nós mesmos: fora, no mundo, entre os outros. Não é em não sei qual retiro que nos descobriremos: é na estrada, nas cidades, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens” (Sartre, 2005, p. 107), é somente no movimento constitutivo e constituinte da consciência como plenitude da existência que há a possibilidade de nos fazermos humanos entre humanos.

A existência da consciência é um absoluto porque a consciência é consciente de si mesma. Ou seja, o tipo de existência da consciência é de ser consciente de si. E ela toma consciência de si *enquanto como é consciente de um objeto transcendente*. Assim, tudo é claro e lúcido na consciência: o objeto encontra-se diante dela com toda a sua opacidade característica, mas ela, ela é pura e simplesmente consciência de ser consciência desse objeto, esta é a lei de sua existência. Devemos acrescentar que essa consciência de consciência – fora dos casos de consciência refletida [...] – não é *posicional*, quer dizer, que a consciência não é para si mesma seu objeto. Seu objeto está fora dela por natureza, e é por isso que, em

um mesmo ato, ela o *põe* e o *apreende*. Ela mesma não se conhece senão como interioridade absoluta (Sartre, 2013, p. 21)

Afirmar a consciência como interioridade absoluta é dizer que, para ela, “ser e conhecer-se são uma só e mesma coisa” (Sartre, 2013, p. 49), ou seja, a consciência *é* à medida que se lança para fora, rumo ao objeto transcendente, e nesse movimento é que poderá se tornar consciente de si mesma, conhecendo-se. A transcendência é estrutura constitutiva da consciência, assim, a sua unidade provém “de seu próprio movimento, de seu fluxo contínuo e perpétuo” (Castro, 2016, p. 37), pois como um vazio total, a consciência se faz consciência tendo por objeto um ser que não ela mesma, de modo que “a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser enquanto este ser implica outro ser que não si mesmo” (Sartre, 2011, p. 35).

Castro (2016) defende a tese de que a preocupação com o mundo, com outrem e consigo, são questões fundamentais à ética. Compreendemos que essas preocupações são igualmente imprescindíveis à educação e à formação, pois se a realidade humana surge no mundo a partir de um *nada* de ser, considerando que *ser é explodir no mundo*, a educação e a formação são necessárias à continuidade da existência. Sem ter em que se apoiar, quer seja um valor ou um sentido precedente que se constitua como a força motriz da vida, o humano está obrigado a inventar o conjunto de sua realidade, de modo que “o homem é o artista de sua própria existência e a educação é o pincel, a tela e as tintas com as quais o sujeito vai produzir, num exercício

de liberdade, sua própria existência” (Danelon, 2015, p. 68). É *na* educação que o homem dá *forma* e busca conferir sentido à sua condição.

Para educar, é preciso reconhecer a liberdade como o modo de existir da realidade humana¹²³ e, nesse sentido, conforme Coêlho (1999), é fundamental cultivá-la e trabalhar para ampliá-la e consolidá-la como condição de existência de todos e cada um. Educar pressupõe também o estabelecimento de relação com o *outro*, visto que, se o humano não pode viver isolado, do mesmo modo “nenhum sujeito consegue educar-se sozinho, pois em toda experiência educativa está presente o ato de entrar em contato com o mundo da cultura historicamente produzido pelo homem, cuja entrada se faz através do outro” (Danelon, 2015, p. 52). O outro constitui o meu ser como ser-no-mundo, entretanto, a unidade com o outro é um ideal irrealizável, pois

Tudo que vale para mim vale para o Outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do Outro, o Outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o Outro, o Outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-Em-si, mas sim de relações recíprocas e moventes. [...] O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro (Sartre, 2011, p. 454).

O *outro* é indispensável à constituição de minha existência e, paradoxalmente, se o conflito é a base dessa relação, eis o sentido e a finalidade da educação na perpetuação da vida humana: é pela educação,

¹²³ “A liberdade humana precede a essência do homem e torna-a possível: a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade. Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferenciar do ser da ‘realidade humana’. O homem não é *primeiro* para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu ‘*ser-livre*’” (Sartre, 2011, p. 68).

vivida e realizada como intencionalidade na busca de um fim, que o homem pode transcender a facticidade da natureza e, num movimento contínuo, tentar superar a contingência que o circunda. É porque o homem é radicalmente livre, isto é, lançado ao mundo como existência indeterminada, que ele educa e é educado, conferindo *forma* e sentido ao seu modo de existir.

A educação também é intencionalidade, abertura ao ser, ao existente, às múltiplas dimensões do real, ao mundo do humano, à liberdade. Perde, assim, sua dimensão essencialmente intelectual, conteudística, sendo fundamental trabalhar com as crianças e jovens as várias dimensões do ser humano, e não apenas a intelectual, além de oferecer a todos a possibilidade de domínio de várias linguagens: ciências, tecnologia, informática, filosofia, literatura, poesia, artes plásticas, música, teatro, cinema, desporto. Educar e educar-se é ensinar e aprender as ciências e a tecnologia, ensinar e aprender a falar e a escrever de acordo com a norma culta, a ver e ouvir a natureza, o mundo, o outro, a sociedade, o professor, o aluno, a história, bem como ensinar e aprender os limites e possibilidades da educação, do conhecimento, da ciência e da tecnologia (Coêlho, 1999, p. 89).

A educação, compreendida e realizada como formação, institui outra forma de viver, visto que requer convívio com as obras de cultura, convocando o humano a elevar e aperfeiçoar a condição de sua existência e, por conseguinte, de toda a humanidade. Não se trata de um processo de conformação ou assimilação do mundo *aí*, mas de um movimento intencional que busca transcender o dado e instituir outra realidade possível. Tampouco se dá como acabada, porém, revela-se uma abertura ao ser inconcluso e indeterminado da realidade humana. Nesse sentido, os conteúdos ou as fórmulas consolidadas como conhecimentos cristalizados são insuficientes, pois na formação compreende-se o saber como realidade

viva e interrogante, realidade cultural que pertence ao significado das coisas e à existência humana e suas criações (Coêlho, 2012).

O saber não é de ninguém, não tem dono ou proprietário e, por isso também, não tem como ser partilhado com ninguém. Não se deixa prender, nem subjugar, mas se faz interrogação incessante do sentido e finalidade do existente e do imaginário, permanente convite aos que, livremente, quiserem e se dispuserem a com ele se relacionar e conviver, participando do interminável trabalho de buscar o sentido, entender e pensar o universo, o homem e suas obras (Coêlho, 2012, p. 96).

O sentido não está na consciência, está no mundo, nas coisas entre coisas, constituindo-se no movimento da existência, de modo que é indissociável da formação, a qual é criação, cultivo, busca pela confirmação do humano cuja existência é indeterminada, gratuita, absurda, sem razão nenhuma de ser. A formação transcende os manuais, o livro didático, as metodologias e tecnologias da informação; requer empenho, compromisso, dedicação e tempo, levando em consideração que o tempo da formação em nada se assemelha ao tempo da produção, pois escapa ao imediatismo e à perseguição de resultados.

Sem o pressuposto da liberdade, educação e formação são inconcebíveis, visto que perdem a dimensão criadora e se transformam em adestramento e reprodução, inexistindo lugar à dúvida, ao questionamento, ao pensamento vivo e interrogante. Além disso, o sentido de ser-Para-outro inerente ao ato de educar é aniquilado, pois o conflito desestabiliza a ordem da reprodução, a qual se sustenta mediante o quietismo e a conformação.

Reduzir a educação a condicionamento e a aprendizagem a treinamento para o exercício de qualquer atividade, a reflexo da estrutura econômica e a inculcação ideológica, é negar a liberdade, o pensamento, a possibilidade da dúvida, da contestação, da criação, bem como a dimensão simbólica, libertadora, utópica, humana e humanizante da educação, que constitui seu ser e identidade, colocando-se no plano da alienação, da dominação e da desumanização do próprio homem (Coêlho, 1999, p. 95).

Realizando-se *na* liberdade, a educação é superação do instituído, admitindo outros caminhos possíveis à existência. É porque o homem é livre, capaz de pôr questões em busca do sentido da realização de sua existência, que a formação lhe é necessária, visto que, inexistindo um *a priori* determinante de seu ser, é ao longo do próprio curso de sua vida, mediante cada agir em situação, que deverá buscar o firmamento de ser constitutivo e constituinte do mundo. “Se a descoberta de si mesmo passa pela mediação do mundo, não podemos recorrer a nenhum conceito *a priori* e a nenhuma noção ou valor abstrato. [...] O homem se descobre no mundo, na relação com outrem” (Castro, 2016, p. 35). Com efeito, o mundo não é conteúdo a ser assimilado pela consciência, mas realidade transcendente, pois a consciência é uma “realidade que só consegue se tornar ela mesma lançando-se para fora, em direção ao mundo” (Coêlho, 1999, p. 72).

Fundada na intencionalidade como princípio à formação ética, a educação é o ato de escorregar para o mundo, pressupondo-o ao mesmo tempo em que o nega como realidade acabada e imutável. Concebendo-o como realidade movente, oriundo da criação e intervenção humanas, há a possibilidade permanente de começar algo novo de novo mediante a atualização da intenção pela educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebida como intencionalidade, a educação contrapõe-se radicalmente ao dado e aos processos de reprodução baseados no automatismo, visto que é a possibilidade mesma de atribuir forma e sentido à livre e indeterminada existência humana. O homem, como *ser que “explode no mundo”*¹²⁴ (Sartre, 2005, p. 106), é o único responsável pelo movimento de sua vida e pelos valores que a orientarão, pois, condenado à liberdade, deverá criar as condições para viver em meio ao paradoxo constituído pela contingência e facticidade que o permeia.

É preciso retomar a dimensão utópica da educação, não como algo impossível de ser realizado, mas como o movimento contínuo de caminhar para outro lugar, rompendo com a esfera adaptativa, instrumentalizada e propedêutica: preparação para a prova, para o mercado de trabalho, para o sucesso ou para ser alguém na vida. Desde o primeiro instante em que irrompemos no mundo até o último suspiro, somos vida se fazendo vida, e não é a educação que dirá o que devemos ser, mas como exercício consciente e coletivo, instituirá outros caminhos e lugares possíveis à humanidade, sem retirar de todos e de cada um a responsabilidade pelo ser da educação e pelo ser do homem.

Tendo como pressuposto a liberdade, a educação nos oferece condições para pensar livremente e não para obedecer, visto que, em

¹²⁴ Explodir no mundo é partir de um *nada*, isto é, da indeterminação e se fazer ser-no-mundo como existência consciente.

concordância com Sartre, ser livre é assumir a autonomia, determinando a si mesmo a escolher. Considera-se, então, que a liberdade é o fundamento da formação ética, de modo que toda ação ética é manifestação da liberdade. Nessa conjuntura, a educação é uma educação de escolha, de autonomia, portanto, é *formação*, ação que contesta a obediência, o servilismo e a submissão.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Fabio Caprio Leite de. *A ética de Sartre*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e Educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho D'água, 1999. p. 53-104.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, Sp: Mercado das Letras, 2012. Cap. 4. p. 87-107.

DANELON, Márcio. Intersubjetividade e Educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. uma reflexão a partir da filosofia existencial de sartre. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 45-70, 2015.

LAROUSSE. *Éclatement*. Dicionário online. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9clatement/2756>
2. Acesso em: 27 maio 2024.

LOPES, Ricardo Leon. Tradução do texto de Jean-Paul Sartre: Une idée fondamentale de la phénoménologie de husserl: l'intentionnalité. *Veredas Favip*, Caruaru, v. 2, n. 01, p. 102-107, 2005. Disponível em:

<https://gmeaps.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/uma-ideia-fundamental-da-fenomenologia-sartre.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *A transcendência do ego*: esboço de uma descrição fenomenológica. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013. Introdução e notas, Sylvie Le Bon; Tradução de João Batista Kreuch.

DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA EM ESTUDOS RELACIONADOS À LITERATURA EM PERIÓDICO CIENTÍFICO

Robert Mitchel José Gonçalves¹²⁵

Keila Matida de Melo¹²⁶

Resumo: Este estudo - Prolicen 2022-2023 - deu continuidade ao mapeamento feito no Plano de trabalho - Prolicen 2021-2022 - e buscou identificar os conceitos de alteridade e de dialogismo, a partir de estudos de Mikhail Bakhtin, em artigos científicos presentes na *Revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* vinculada ao Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL-PUCSP, bem como compreender como eles subsidiaram as pesquisas sobre literatura nessas produções. Foi propósito ainda apontar as referências bakhtinianas utilizadas. O recorte temporal envolveu as produções veiculadas na revista no período de 2008 ao primeiro semestre de 2021. O estudo se caracterizou como Estado da Arte ou do Conhecimento e teve como resultado o fato de que apenas um artigo citou alteridade e todos os demais se basearam no conceito de dialogismo. As produções mais frequentemente mencionadas para abordar o conceito de dialogismo foram: *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Questões de literatura e de estética* e *A teoria do romance*. Em relação à alteridade, não houve explicitada referência bakhtiniana. Alteridade e, sobretudo, dialogismo subsidiaram análises que recaíram sobre objetos variados de pesquisa, como: fronteiras conceituais (língua e literatura), livros de autoajuda, diálogo entre obra literária e pintura, romances, contos, estudos conceituais em ficções latino-americanas, diálogo entre obras literárias, estudos sobre gêneros (romance e autobiografia), confronto de vozes no romance, o discurso das obras literárias no Brasil. Apesar de este estudo se limitar aos conceitos de alteridade e de dialogismo, outros estiveram a eles atrelados, por exemplo, enunciação, signo ideológico, cronotopo, polifonia. Todavia, em função do tempo de realização deste estudo, tais entrelaçamentos não foram abordados, mas podem ser ensejo para novas pesquisas.

Palavras-chave: Literatura; Mikhail Bakhtin; Dialogismo; Alteridade.

¹²⁵ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e pesquisador do Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas (PROLICEN). E-mail: robertpeg9gmail.com.

¹²⁶ Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e orientadora PROLICEN. E-mail: k_mcosta@ufg.br.

APRESENTAÇÃO

O escritor russo Mikhail Bakhtin, em suas produções, foi responsável por importantes contribuições na área da linguagem, sobretudo no que diz respeito à análise do discurso. Foi com o intuito de nos apropriarmos das contribuições desse autor a partir da análise de certos conceitos desenvolvidos por ele em estudos relacionados à literatura que propusemos esta pesquisa. Para essa realização, utilizamos artigos científicos publicados na *Revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e ao Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Identidade e Memória da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A revista eletrônica foi criada em 2008 e busca promover e divulgar pesquisas produzidas no campo dos estudos do discurso.

Foram selecionados 10 trabalhos, obtidos a partir do descritor “literatura e educação”, e que trazem dentre suas palavras-chave os conceitos de dialogismo e alteridade. Vale lembrar que este estudo é continuação de um anterior, que esteve inscrito no Edital Prolicen de 2021-2022. Este primeiro estudo (Prolicen 2021-2022) mapeou as produções referentes à literatura presentes na *Revista Bakhtiniana* no período de 2008 ao primeiro semestre de 2021. De 103 trabalhos identificados a partir dos descritores “literatura” e “literatura e educação”, foram excluídos 93 pelas seguintes razões: a) a teoria não era baseada nos estudos bakhtinianos; b) os

conceitos trabalhados não foram os de alteridade e de dialogismo; c) os estudos não estiveram voltados à língua portuguesa e, sim, a outros idiomas; d) a análise recaiu sobre produções não atreladas à educação e, sim, a outras áreas do conhecimento.

Após esse estudo, houve a necessidade de melhor entender como os conceitos bakhtinianos de dialogismo e de alteridade, de fato, subsidiaram as pesquisas, especificamente, os 10 artigos selecionados no Plano de trabalho anterior (Prolicen 2021-2022). Dando continuidade, portanto, a um trabalho antes realizado, o propósito desse estudo, inscrito no Prolicen 2022-2023, visou alcançar os seguintes objetivos: a) analisar as produções presentes na revista que tenham como objeto a literatura; b) especificar como os dois conceitos - dialogismo e alteridade - foram abordados nos artigos; c) identificar em quais obras de Bakhtin esses conceitos se alicerçaram; d) descrever o modo como tais conceitos subsidiaram os estudos.

METODOLOGIA

Na realização deste estudo, de caráter bibliográfico, adotamos como metodologia de pesquisa o Estado da Arte. O Estado da Arte, de acordo com Messina (1998 *apud* Romanowski; Ens, 2006, p. 40),

[...] é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento.

Para Ferreira (2002), as pesquisas com essa denominação têm como desafio mapear e discutir produções acadêmicas, buscando entender o realce que elas tiveram em determinados tempos históricos, as formas e condições em que foram produzidas. Também “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]” (Ferreira, 2002, p. 257). No caso em questão, a crítica da autora recai, sobretudo, a limitação do Estado da Arte à leitura de partes do trabalho, como o resumo. No caso deste estudo, os artigos foram lidos em sua íntegra, uma vez que o mapeamento por título, resumo e palavras-chave já havia sido feito. Presentes na *Revista Bakhtiniana*, no período de 2008 a 2021, os 10 trabalhos analisados foram:

Quadro 1 - Dialogismo e alteridade em produções na *Revista Bakhtiniana*

Título	Palavras-chave	Autor	Ano	Referência
1) A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem	Escritos do Círculo, Estudos linguísticos e estudos literários, Relação linguística e literatura, Diálogo, Dialogismo	Beth Brait	2017	BRAIT, B. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 12(2), p. 6-24, 2017.
2) A literatura de massa na perspectiva dialógica	Alteridade, Autoajuda, Dialogismo, Enunciação, Literatura de massa	Arnaldo Cortina	2011	CORTINA, A. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, (5), p. 133–150, 2011.

3) Ensaio sobre o diálogo: as relações intertextuais entre José Saramago, Pieter Bruegel e Van Gogh	Dialogismo, Heterodiscursividade, José Saramago, Pintura, Literatura	Murilo de Assis Macedo Gomes	2017	GOMES, M. de A. M. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 12(3), p. 37– 53, 2017.
4) Um mergulho discursivo sobre A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa	Dialogismo, Signo ideológico, Estilística, Literatura, Guimarães Rosa	Carlos Augusto Baptista Andrade; Diogo Souza Cardoso	2015	ANDRADE, C. A. B.; CARDOSO, D. S. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 10(1), p. 28– 41, 2015.
5) Vozes no conto de Machado de Assis sobre um incêndio em Montevideu	Literatura brasileira, Conto, Dialogismo, Entonação	Luiz Gonzaga Marchezan	2015	MARCHEZAN, L. G. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 10(2), p. 73– 89, 2015.
6) Dialogismo e barroquismo na ficção latino-americana no século XX	Dialogismo, Barroco, Ficção latino-americana	João Carlos de Carvalho	2016	CARVALHO, J. C. de. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 11(3), p. 40– 58, 2016.
7) Diálogos da dúvida: O eterno marido, de Dostoiévski e Dom Casmurro, de Machado de Assis	Dialogismo, Realismo, Bakhtin, Dostoiévski, Machado de Assis	Andrea de Barros	2015	BARROS, A. de. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 10(3), p. 130–147, 2015.
8) Da produtividade dialógica no espaço biográfico	Cronotopo, Dialogismo, Espaço biográfico, Mikhail Bakhtin	André Luis Mitidieri	2013	MITIDIERI, A. L. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 8(1), p. 140–156, 2013.
9) Uma partitura da tensão: dialogismo e poesia em <i>Lavoura arcaica</i>	Lavoura arcaica, Bakhtin, Dialogismo, Poesia	Bruno Curcino Mota	2013	MOTA, B. C. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 8(1), p. 157–175, 2013.

10) O romance: uma forma ético-política na perspectiva bakhtiniana	Dialogismo, Polifonia, Romance, Mikhail Bakhtin	Angela Maria Rubel Fanini	2013	FANINI, A. M. R. <i>Bakhtiniana</i> , São Paulo, 8(1), p. 21–39, 2013.
--	---	---------------------------	------	--

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 10 artigos descritos acima, apenas o artigo “A literatura de massa na perspectiva dialógica” (Cortina, 2011) trouxe, dentre as palavras-chave, os conceitos combinados de alteridade e dialogismo. Os demais, conforme exposto no Quadro 1, trouxeram o conceito de dialogismo relacionado a outras palavras-chave. Deste modo, apenas este utilizou alteridade para indicar uma relação de proximidade entre enunciador (notório escritor de livros de autoajuda ou que se distingue das pessoas comuns) e interlocutor (leitor, o outro que se caracteriza em estado de falta) através de enunciados presentes nos textos analisados por Cortina (2011). Para o autor:

[...] a noção de alteridade, oriunda da filosofia, para a qual o ser se define pela relação com o não-ser, é uma outra forma de apreensão do dialogismo. Ao mesmo tempo em que este é constitutivo da linguagem, indica que o discurso se constrói a partir da relação entre um sujeito que enuncia, seu produtor, e um sujeito para quem ele é dirigido, seu interlocutor. (Cortina, 2011, p. 135).

O discurso da autoajuda, predomínio na literatura de massa, nessa forma de apreensão do dialogismo, segundo o autor, é baseado na alteridade, e o outro desse discurso é o sistema capitalista contemporâneo, em que a “intensificação do consumo e a transformação na percepção do

tempo [...] levam os homens a um estado de carência e, para supri-lo, precisa buscar outras respostas” (Cortina, 2011, p. 148).

Em relação ao conceito de dialogismo, todos os trabalhos o evidenciaram. Entretanto, no texto “Vozes no conto de Machado de Assis sobre um incêndio em Montevideú” (Marchezan, 2015c), não foi apresentada uma citação direta desse conceito, tornando difícil identificar a obra bakhtiniana em que ele se ancora. Dito de outro modo, para o mapeamento das referências usadas para se trabalhar os conceitos de dialogismo e/ou alteridade, na perspectiva de Bakhtin, buscamos nos trabalhos citações diretas ou mesmo indiretas, mas que apontassem a bibliografia usada. Nessa perspectiva, o quadro a seguir apresenta os artigos, os conceitos abordados, especificamente de dialogismo e/ou alteridade, e as obras bakhtinianas citadas.

Quadro 2: Explorando as fontes de referência que subsidiaram os conceitos

Conceito de alteridade		
Título	Autor(a)	Referências bakhtinianas citadas
A literatura de massa na perspectiva dialógica	Arnaldo Cortina	-
Conceito de dialogismo		
Título	Autor(a)	Referências bakhtinianas citadas

1) A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem	Beth Brait	BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoievski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (Revista). Rio de Janeiro: Forense, 2013. BRAIT, B. e MAGALHÃES, A. S. (org.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. _____. (org.). Uma palavra sobre dialogismo. In: Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014, p.13-15. VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). Que é a linguagem. In: A construção da enunciação e outros ensaios. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p.131- 156. [1930] VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). A construção da enunciação. In: A construção da enunciação e outros ensaios. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b, p.157-188. [1930]
2) A literatura de massa na perspectiva dialógica	Arnaldo Cortina	BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
3) Ensaio sobre o diálogo: as relações intertextuais entre José Saramago, Pieter Bruegel e Van Gogh	Murilo de Assis Macedo Gomes	BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. BAKHTIN, M. Teoria do romance I: a estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin:

		outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.161-193. FLORES, V. et al. Dicionário linguístico da enunciação. São Paulo: Contexto, 2009.
4) Um mergulho discursivo sobre a terceira margem do rio, de Guimarães Rosa	Carlos Augusto Baptista Andrade; Diogo Souza Cardoso	BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo; Brasília: Hucitec; EDUNB, 2010. FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.
5) Vozes no conto de Machado de Assis sobre um incêndio em Montevidéu	Luiz Gonzaga Marchezan	-
6) Dialogismo e barroquismo na ficção latino-americana no século XX	João Carlos de Carvalho	BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 1981. BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988. MARINHO, M. C. N. Transmissão do discurso alheio e formas de dialogismo em <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos. In: BRAIT, B. Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Unicamp, 1997, p.249-260.
7) Diálogos da dúvida: O eterno marido, de Dostoiévski e	Andrea de Barros	BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

Dom Casmurro, de Machado de Assis		BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-192. BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. Uma experiência de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.307-335. BEZERRA, P. Dialogismo e polifonia em Esaú e Jacó. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. & Gilberto CASTRO, G. de. (Orgs.). Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis: Ed. Vozes, 38-53.
8) Da produtividade dialógica no espaço biográfico	André Luis Mitidieri	BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Org. por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Tradução aos cuidados de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a. BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Anablume; Hucitec, 2002b. BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência

		da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (Org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p.108-118.
9) Uma partitura da tensão: dialogismo e poesia em <i>Lavoura arcaica</i>	Bruno Curcino Mota	BAKHTIN, M. O discurso no romance. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. 4. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998, p.71-210. BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. _____. Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal. Introdução e tradução. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2006, 261-306. TEZZA, C. Poesia. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.197-217. TEZZA, C. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo. São Paulo: Rocco, 2003.
10) O romance: uma forma ético-política na perspectiva baktiniana	Angela Maria Rubel Fanini	BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1981. _____. Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 1987.

		_____. Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988. _____. O autor e o herói. In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.26-220. BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
--	--	--

Em relação ao conceito de dialogismo, Cortina (2011, p. 135) pretendeu com ele “examinar o caráter dialógico do discurso da literatura de massa [...]”, que pode ser percebido no entrecruzar de “diferentes campos do saber”, de diferentes categorias (ficção, não ficção), de diferentes conceitos como gênero e estilo.

Em “A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem”, Brait (2017a, p. 5) buscou com o conceito de dialogismo “[...] refletir sobre alguns aspectos referentes à relação existente entre língua e literatura, estudos linguísticos e estudos literários e, mais especificamente, como essa relação se apresenta ao longo do pensamento bakhtiniano. [...]”. Brait (2017a) aponta, a partir da reflexão proposta, a polaridade presente nos estudos de língua e literatura, representada pelo avanço do diálogo, que explora a linguagem em suas especificidades verbais e extraverbais em situações de interação presencial,

em direção ao dialogismo. Ademais, o dialogismo, por sua vez, amplia o escopo da linguagem ao considerar não apenas interações presenciais, mas também diversas e distintas formas de interação, como disputa de consciências, entrecruzamento de ideias, valores, discursos e/ou ideologias em tensão.

Já Gomes (2017b) em “Ensaio sobre o diálogo: as relações intertextuais entre José Saramago, Pieter Bruegel e Van Gogh” trabalha com o conceito de dialogismo para construir “as relações interdiscursivas entre literatura e pintura” (Gomes, 2017b, p. 37). Essa relação é estabelecida por meio do diálogo entre as obras de Saramago e as pinturas *A parábola dos cegos* de Bruegel e *Trigal com corvos* de Van Gogh. Gomes (2017b) indica que há um entrecruzamento de discursos, incluindo a possibilidade de as obras serem inspiradas em discursos religiosos. Explica que essa interação ocorre também por meio, por exemplo, da sobreposição de diferentes períodos históricos. O autor evidencia que o discurso está sempre conectado à palavra do outro e não pode ser considerado como algo primordial ou isolado, mas sim como parte de um processo contínuo de interação e reconstrução de significados.

Andrade e Cardoso (2015a), em “Um mergulho discursivo sobre A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa”, enfatizam que o dialogismo, conforme discutido pelo Círculo de Bakhtin, vai além da simples absorção do discurso alheio e está relacionado à incorporação das vozes de outros indivíduos no discurso do enunciador, tanto por meio de técnicas objetivadas quanto do discurso bivocal. Logo, essa perspectiva está

intrinsecamente ligada à vida e aos contextos sociopolítico-históricos. A riqueza do diálogo, mencionado pelos autores, é observada no entrelaçamento temporal, espacial e discursivo, nos diálogos entre o filho e o pai, mesmo que o discurso do pai seja gestual. Além disso, também podemos identificar o entrelaçamento de outros discursos, como falta da mãe, a história do pai e o religioso.

Em “Vozes no conto de Machado de Assis sobre um incêndio em Montevidéu”, Marchezan (2015c) explica como a narrativa do conto *Um incêndio*, escrito por Machado de Assis, foi influenciada por outras fontes, que incluem uma história compartilhada em um diálogo entre os amigos Manuel Bandeira e Abel Ferreira; uma história que evoca eventos passados, como o encontro do autor com Bandeira, cuja lembrança é mencionada na epígrafe do conto, através de uma citação de Camões; e a produção de crônicas por Machado, nas quais ele debatia o valor da paródia, experiência que se reflete no próprio uso da paródia no conto.

Além de ressaltar a relação de complementaridade entre os textos de Machado de Assis e os alheios, demonstrando que o autor reconhece a presença do outro e valoriza a interação em sua escrita, Marchezan (2015c) pretendeu com o conceito de dialogismo apresentar “[...] a possibilidade de o enunciador, ao acrescentar, justapor, situações de memória no tempo e no espaço narrados, conjugar percepções acerca da existência em matéria de ficção; vinculá-las a entonações que estreitam ainda mais a interlocução entre as coisas vividas e o enunciado.” (Marchezan, 2015c, p. 73). Essa

conjugação pode ser percebida nas relações dialógicas refletidas pelas diferentes vozes que atravessam os contos machadianos.

Em “Dialogismo e barroquismo na ficção latino-americana no século XX”, Carvalho (2016, p. 40) buscou com o conceito de dialogismo, além de barroquismo, pensar a “[...] particularidade em torno das grandes produções literárias de ficção na América Latina, no século XX”. Carvalho (2016) aponta que há um entrecruzar de vozes entre o imaginário colonizador e o imaginário colonizado que cria uma relação de embate entre o ser e o não ser. Ademais, o autor explica que a tensão dialógica faz do romance porta voz da conciliação entre a subjetividade individual e a consciência coletiva. Isso pode ser percebido em diferentes obras, como, por exemplo, em *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa e “As ruínas circulares”, de Jorge Luis Borges. Além disso, também há discursos outros que enriquecem o movimento dialógico apresentado pelo autor como: as visões fragmentadas; os signos religiosos usados como elementos que levam a contradição; a narrativa sobrenatural; os elementos contraditórios; a hipotética projeção; o sentido de reconstrução; os elementos purgativos/religiosos colonizadores; a exploração colonial.

Em “O eterno marido, de Dostoiévski, e Dom Casmurro, de Machado de Assis”, Barros (2015b) objetivou com o conceito de dialogismo perceber às evidências dialógicas presentes na escrita de Machado de Assis e Fiódor Dostoiévski. Essas marcas podem ser percebidas na interação de vozes, apresentada como a fissura aberta na consciência pelo discurso de outro. Também na confluência de vozes como consequência da construção

de uma nova consciência a partir do discurso alheio, exemplificada pelos personagens Dom Casmurro e Trussótski; no posicionamento das vozes de José Dias e de Trussótski; na particularidade do inacabamento, ou não findar, que as relações dialógicas exprimem, explicitado a partir da relação da voz/consciência do eu-leitor com as dúvidas suscitadas pela não afirmação dos fatos imaginados pelos personagens.

Já Mitidieri (2013b), em “Da produtividade dialógica no espaço biográfico”, a partir dos aportes de Zoppi-Fontana (2005), explicita que por meio da ideia do “não-eu-em-mim” há uma perspectiva capaz de entender as relações dialógicas em *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929). Então, as representações do sujeito desempenham papéis simultâneos de espectador e autor dos atos discursivos. Isso resultando em um conceito de dialogismo baseado nas vozes que se encontram e se confrontam, refletindo e/ou refratando os diversos constituintes histórico/sociais e linguísticos presentes na comunicação. Por conseguinte, as vozes originárias do meio social manifestam as consciências apreciativas que compreendem ativamente os enunciados. As vozes sociais se encontram e se confrontam em um único enunciado, representando elementos históricos, sociais e linguísticos presentes na enunciação. Além disso, Mitidieri (2013b, p. 140) procurou com o conceito de dialogismo “[...] compreender o lugar teórico ocupado pelo ‘espaço biográfico’ no contexto da reflexão de Bakhtin”, evidenciando “os pontos de contato de formas e gêneros (auto)biográficos com o gênero romanesco” (Mitidieri, 2013b, p. 141). Esses pontos de contato são percebidos no entrecruzamento de tempos e espaços, de

discursos nos gêneros textuais e os gêneros (auto)biográficos como representação transcrita da realidade desses entrecruzamentos.

Em “Uma partitura da tensão: dialogismo e poesia em *Lavoura arcaica*”, Mota (2013c, p. 157) objetivou com o conceito de dialogismo “[...] pensar o tecido tenso de vozes que se confrontam no romance *Lavoura arcaica*, de Raduan Nassar”. Nesse sentido, como indicado pelo autor, o confronto dialógico pode ser percebido na interação de vozes. Exemplificada pelo autor na influência exercida pelos “olhos luminosos” do irmão mais velho, personagem do romance; na confluência de vozes em construção de uma nova consciência a partir do discurso alheio, explicitada a partir da conservação do “marco dos antigos”; no posicionamento das vozes dos filhos e esposas submetidos à autoridade, condicionada pela tradição rural, da palavra dos mais velhos; no entrecruzamento de tempos e espaços de discursos como a fala do pai enrijecida, o distanciamento da família, a fome, a refração e reflexão da voz do avô mesmo após sua morte. Mota (2013c) aponta ainda para a presença de outros discursos como: as tradições; o moral e filosófico; o conhecimento ancestral; os poetas-pensadores-rebeldes e o condicionamento religioso. O autor apresenta *Lavoura arcaica* como uma orquestração dialógica que expõe perspectivas contraditórias e desfaz a ideia de uma língua única. O livro, como apontado por ele, torna-se arena onde vozes lutam pela supremacia, abordando temas como lei e desejo, ordem e liberdade, tradições e autonomia.

Por último, em “O romance: uma forma ético-política na perspectiva bakhtiniana”, Fanini (2013a) antes de discutir os romances na

literatura, analisa o gênero romanesco, destacando o histórico e a construção do estilo. A autora aponta que, na perspectiva de Bakhtin, o romance é um gênero que entra em conflito com outros gêneros ao integrá-los em uma atitude dialógica, revelando sua natureza limitada e histórica. Para ela, Bakhtin representa os outros discursos e gêneros como um discurso indireto, mas ao fazê-lo também é representado por eles, pois há um diálogo interno no romance. Além disso, o romance é autocrítico, retratando sua própria limitação e relatividade. De acordo com Fanini (2013a), Bakhtin enfatiza a relação entre consciência e linguagem, em que o contexto social molda a consciência através da palavra. O diálogo interno da linguagem implica confronto de visões e tradução cultural. O conflito é inevitável, e certos discursos podem se impor como hegemônicos em determinados campos, como ocorreu na estrutura monológica durante períodos ditatoriais. Consciência e linguagem estão entrecruzadas para Bakhtin, sendo a palavra signo ideológico e, portanto, arena de confronto entre visões divergentes. O dialogismo inerente à linguagem não impede o conflito, mas o alimenta. Nesse sentido, Fanini (2013a), a partir do conceito de dialogismo em Bakhtin, visou “[...] construir uma perspectiva teórica, metodológica e política para análise discursiva dos romances brasileiros.” (Fanini, 2013a, p. 21). A autora objetivou “demonstrar como os conceitos de dialogismo, polifonia, carnavalização e monologia podem ser agenciados para uma análise do discurso do corpus literário e para pensar a questão da linguagem” (Fanini, 2013a, p. 23). Fanini (2013a) apresenta os elementos que conformaria a análise do discurso do corpus literário dos romances da

Literatura brasileira do século XIX e XX, como: o entrecruzamento de tempos e espaços, de discursos (relações entre o colonizador e o autóctone, relação conflituosa entre o narrador e personagem principal, enquadramento discursivo das vozes dos heróis e das vozes sociais - discurso direto, indireto, indireto livre), bem como outros discursos presentes na construção social (fala do elemento rural, hierarquia de vozes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras e análises realizadas, pudemos conferir o quão vasto e abrangente podem ser os estudos subsidiados por conceitos bakhtinianos. Os textos produzidos por Mikhail Bakhtin, nesse sentido, possibilitam a análise de diferentes objetos e o diálogo com temáticas variadas, estando a língua e a literatura entre eles.

Encontramos, dentre os resultados, análises de obras de autores brasileiros como Machado de Assis e Guimarães Rosa e também análises mais centradas em um gênero literário em específico como, por exemplo, o romance e a autobiografia. As produções mais frequentemente mencionadas para abordar o conceito de dialogismo foram: *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Questões de literatura e de estética* e *A teoria do romance*. Além disso, outros autores também foram citados em mais de um trabalho como Volochínov e Fiorin. Já, em relação ao conceito alteridade, que apareceu em apenas um artigo, não houve uma descrição explícita de trechos ou citações capazes de identificar qual ou quais obras do autor foram usadas, no caso, de Bakhtin ou estudiosos.

O conceito de alteridade foi usado para subsidiar estudo sobre livros de autoajuda, no caso, literatura de massa. Já o de dialogismo para: examinar a relação entre língua e literatura; explorar as características dialógicas do discurso presente nos livros de autoajuda; explicitar possíveis relações dialógicas entre romance e pinturas; analisar a dialogicidade presente em romances; evidenciar as diferentes vozes que se entrecruzam no processo criativo de uma obra literária; promover estudos sobre ficções latino-americanas; comparar romances; investigar pontos de articulação entre romance e autobiografia; pensar o entrecruzar de vozes que se confrontam no romance; construir uma abordagem para o estudo do discurso presente nas obras literárias do Brasil.

Isso demonstra a abrangência desse conceito na discussão sobre interação entre textos verbais e entre diferentes formas de criação e expressão cultural. Foi possível notar, então, que os conceitos bakhtinianos de alteridade e, sobretudo, de dialogismo subsidiaram análises que recaíram sobre objetos variados de pesquisa no âmbito da literatura. Isso sem contar o fato de que tais conceitos estiveram atrelados a outros, ou seja, não são vistos como isolados. Todavia, em função do tempo de realização deste estudo, tais entrelaçamentos não foram abordados, mas podem ser ensejo para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. B.; CARDOSO, D. S. Um mergulho discursivo sobre A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. L.], v. 10, n. 1, p. 28–41, 2015a. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19786>.
Acesso em: 01 dez. 2023.

BARROS, A. de. Diálogos da dúvida: O eterno marido, de Dostoiévski e Dom Casmurro, de Machado de Assis. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 10, n. 3, p. 130–147, 2015b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/22366>.
Acesso em: 19 mar. 2023.

BRAIT, B. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 12, n. 2, p. 5–23, 2017a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31725>.
Acesso em: 26 mar. 2023.

CARVALHO, J. C. de. Dialogismo e barroquismo na ficção latino-americana no século XX. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 11, n. 3, p. 40–58, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/20774>.
Acesso em: 6 fev. 2023.

CORTINA, A. A literatura de massa na perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], n. 5, p. 133–150, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4938>.
Acesso em: 16 fev. 2023.

FANINI, A. M. R. O romance: uma forma ético-política na perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 8, n. 1, p. 21–39, 2013a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/12879>.
Acesso em: 13 jan. 2023.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agos. 2002.

GOMES, M. de A. M. Ensaio sobre o diálogo: as relações intertextuais

entre José Saramago, Pieter Bruegel e Van Gogh. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 12, n. 3, p. 37–53, 2017b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/33308>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MARCHEZAN, L. G. Vozes no conto de Machado de Assis sobre um incêndio em Montevidéu. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 10, n. 2, p. 73–89, 2015c. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/20945>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MITIDIERI, A. L. Da produtividade dialógica no espaço biográfico. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 8, n. 1, p. 140–156, 2013b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13775>. Acesso em: 19 out. 2023.

MOTA, B. C. Uma partitura da tensão: dialogismo e poesia em Lavoura arcaica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [S. l.], v. 8, n. 1, p. 157–175, 2013c. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13769>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado Da Arte" Em Educação." *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, 2006, p.37-50. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 02 set. 2022.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Luiz Fernando Pires Nicolau¹²⁷

Carla Conti de Freitas¹²⁸

Resumo: O presente artigo apresenta uma síntese histórica das violações e desigualdades em termos educacionais, que a população residente no campo, vem enfrentando desde o período de colonização do Brasil. O estudo destaca o processo histórico de desconstrução e inferiorização do campo e de sua população, decorrente do colonialismo e da colonialidade, que levou à valorização de uma cultura eurocêntrica, marginalizando e perpetuando um cenário de desigualdades e violações de direitos humanos no espaço rural brasileiro. São discutidos os modelos de educação que foram ofertados às populações camponesas do Brasil ao longo da história, destacando a influência política e econômica, que por muitos anos, contribuiu para que a população camponesa, fosse atendida por projetos educacionais, desvinculados de sua realidade sociocultural. Discute-se ainda, as lutas contra hegemônicas dos movimentos sociais, por uma Educação do Campo, capaz de valorizar a cultura e os saberes locais, propondo assim, o empoderamento dessas populações historicamente inferiorizadas em termos de políticas educacionais. Nesse sentido, o estudo ressalta a importância de se pensar na Educação do Campo como um Direito Humano, como forma de promover uma cultura de respeito à diversidade, baseada na igualdade, justiça social e dignidade humana.

Palavras – chave: Espaço rural. Colonialidade. Educação Rural. Educação do Campo. Direitos Humanos.

¹²⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Inhumas. Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Estácio de Sá, Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás.

¹²⁸ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Inhumas. Pós-Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Graduada em Letras Português Inglês.

INTRODUÇÃO

Esse estudo apoia-se em uma revisão bibliográfica com o objetivo de apresentar uma síntese da trajetória da educação campesina no Brasil, destacando as principais violações e conquistas, em termos educacionais, que se efetivaram no espaço rural brasileiro ao longo da história do país. Nesse sentido, são analisados os processos de colonização e de colonialidade que, aliados aos interesses capitalistas por meio do agronegócio, contribuíram para o silenciamento e a subalternização dos povos camponeses, colaborando para desvalorização do espaço rural e a oferta de modelos de educação desvinculados dos saberes, da cultura e da vida no campo.

Como lembra Fernandes (2002, p. 64), “a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio”. Nesse sentido, temos um espaço rural impregnado de interesses econômicos, que desde o período de colonização explora as riquezas naturais e desconsidera os seus sujeitos, sobretudo, no que diz respeito à garantia de direitos fundamentais, como é o caso da educação.

Neste capítulo, abordamos a Educação do Campo na perspectiva dos Direitos Humanos, apontando o quanto as políticas neoliberais contribuíram para que a população camponesa por um longo período tivesse o acesso à educação negado ou ofertado de forma inferior à educação urbana (Fernandes; Molina, 2004). Discutimos ainda os avanços em termos de legislação, voltados à Educação do Campo no Brasil, que ocorreram pós

Constituição Federal de 1988, ressaltando a importância dos movimentos sociais nesse processo de reivindicação por uma Educação do Campo capaz de respeitar as particularidades socioculturais de seus sujeitos.

Nesse sentido, destacamos a perspectiva da luta contra hegemônica dos movimentos sociais, na defesa de uma educação para a população campestre, que considere a igualdade de oportunidades e as diferenças culturais entre campo e cidade. Com isso, o estudo tem como base as obras de Arroyo (2004, 2005), Brandão (2021), Caldart (2004), Candau e Sacavino (2013), Fernandes e Molina (2004) e Sacavino (2007), dentre outros, como forma de apontar reflexões para se pensar a Educação do Campo como um direito humano, que vise a dignidade da pessoa humana e a sua cidadania.

A educação campestre no Brasil: da colonialidade à luta pelos Direitos Humanos

O período de colonização europeia no continente americano que se inicia no século XVI, reverbera uma ideologia de dominação política, cultural e religiosa, ainda presente de forma estrutural na sociedade contemporânea. O legado do colonialismo, que impôs uma hierarquia rígida, do branco europeu em detrimento da população indígena e africana, motivou a exploração, extermínio e o acultramento desses povos. Fenômeno que continuou pulsante, mesmo após o fim do colonialismo, deixando marcas de um eurocentrismo, que por meio das representações estatais, reforçam as hierarquias sociais, historicamente estabelecidas.

Em se tratando de Brasil, os princípios do colonialismo iniciados em 1500, sintetizam uma longa marcha de exploração, natural e sociocultural dos povos originários. Nesse cenário, a educação é considerada um mecanismo importante, no pretexto da coroa portuguesa de estabelecer um ensino capaz de “domesticar” os nativos através de uma educação de cunho religioso, liderada pelos jesuítas, que tinha como tarefa educativa “basicamente aculturar e converter “ignorantes” e “ingênuos”, como nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que aqui viessem” (Xavier; Ribeiro; Noronha 1994, p. 41).

Nesse contexto, temos uma imposição ideológica de uma cultura eurocêntrica portuguesa, que não se resume apenas ao aspecto territorial, mas também às questões socioculturais. A superioridade europeia passa a ser a regra, articulando e determinando normas e comportamentos, tendo a educação como uma grande aliada desse processo. Como destaca Farias e Faleiro (2019, p.114):

Assim, a escola operava, sobretudo, um processo de aculturação, pautada na colonialidade do poder, saber, ser, e assim, da própria natureza (território indígena), índios eram impensáveis enquanto sujeitos de enunciação cultural e epistemológica. Isso ocorre também nas relações com os negros escravizados, porém, esse não tinha a perspectiva nem da aculturação, pois não eram considerados em nenhum sentido seres humanos. Em certo momento a própria catequização dos índios é sinalizada como desnecessária, sendo a Educação escolar direcionada apenas para filhos (homens brancos) dos principais (elite europeia), que seriam os sujeitos hegemonicamente dominantes na constituição colonial, dotados de marcas teológicas, culturais, raciais, europeias, que marcariam sua superioridade, para serem vigilantes culturais da cultura portuguesa, e também articular

normas e comportamentos com base em virtudes cristãs/eurocêntricas/colonizadoras/ urbanas/latifundiárias.

Nesse sentido, vale recorrer aos estudos de Quijano (2009) para compreender essa ideologia de dominação sociocultural, conhecida como colonialidade, que ascendeu em um momento de expansão capitalista, aliada ao processo de independência de várias colônias na América no século XVIII dentre elas o Brasil. Um processo que continuou alimentando as hierarquias raciais, sociais e econômicas e reproduzindo padrões de conhecimento, valores e representações eurocêntricas, favorecendo os interesses dos colonizadores em detrimento aos colonizados. Como destaca o autor:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2009, p.43)

Nesse sentido, Quijano (2009) ressalta que mesmo estando vinculados, há diferenças importantes acerca do conceito de colonialismo e colonialidade. O primeiro conceito, relaciona-se a um processo histórico de controle colonial, sobre um território e sua população, com base na exploração dos recursos naturais e imposição de uma cultura eurocêntrica. No caso da colonialidade, o que se tem é uma força ideológica que perpetua as relações de poder, dominação e exploração que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a influenciar as estruturas

sociais, políticas, econômicas e culturais nas sociedades contemporâneas. Dessa forma,

O colonialismo se qualifica com uma das mais estruturadas armas do eurocentrismo econômico, sociocultural, epistêmico e político, e mesmo com o fim do colonialismo político (dominação que nega a independência política de povos subjugados), não se colocou fim nas desigualdades e hegemonias por ele geradas, o que permaneceu na forma de colonialidade. (Farias; Faleiro, 2019, p. 99).

Quijano (2009) ressalta ainda que a colonialidade se perpetua e influencia as sociedades contemporâneas, através de quatro dimensões principais: a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Com isso, toda a estrutura social e cultural da sociedade contemporânea, continua influenciada por uma modelo eurocêntrico, e mais do que isso, as dimensões da colonialidade passam a ter impactos relevantes não somente nas relações sociais, mas também nas políticas públicas, como é o caso da educação.

Nessa perspectiva, os modelos de educação que surgiram a partir do século XVIII, foram baseados nessa dinâmica de poder desigual, contribuindo para reforçar estereótipos e preconceitos, acerca dos povos nativos. Como destacam Candau e Russo (2010, p.154):

A construção dos estados nacionais no continente latino americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

No caso da população campesina, a colonialidade teve impactos importantes nos modelos de educação elaborados ao longo dos anos para o

atendimento dessa população no Brasil. Como lembra Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 48), o espaço rural brasileiro no início de exploração europeia, era composto por grandes fazendeiros e escravos, “numa economia de base agrária, rudimentarmente praticada, numa situação política de submissão colonial, que exigia um aparelho administrativo reduzido e pouco sofisticado” (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 48) sendo “desnecessária” a educação letrada neste contexto socioeconômico.

Nascimento (2002, p. 04) destaca que por muito tempo no Brasil “a educação do campo ficou fora da agenda do país, ignorada e marginalizada”. A exploração dos recursos naturais, na era colonial e imperial, como lembra Farias e Faleiros (2009), não exigia um modelo de educação formal para a população campestre, que até então, era formada em sua maioria por indígenas e escravos.

Com a expansão do capitalismo e a abolição da escravatura, o meio rural passa por mudanças no modelo econômico, com ênfase na produção agrícola e da pecuária. No entanto, o foco produtivista, como lembra Fernandes e Molina (2004, p. 37), acaba por considerar “o campo somente como um lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida”. Dessa forma, temos um espaço rural, inferiorizado em termos de direitos básicos, como a educação, motivada por estereótipos de desconstrução do espaço rural e valorização da cultura urbanizada. Como lembram Farias e Faleiro (2019, p. 105):

Existe, assim, a estruturação de um padrão de poder urbano, que busca criar representações sociais de um campo bárbaro, atrasado, inferior, onde as existências dos sujeitos que ali se

constroem são desumanizadas. Procura-se criar complexos de inferioridade, na busca de silenciamento desses sujeitos, para que assim o padrão urbano não tenha qualquer ameaça de imperar enquanto verdade natural. Essa colonialidade, a partir de um padrão de existência urbano, se constrói a partir da epistemologia eurocêntrica, e assim, transforma-se também em uma colonialidade do Saber.

Essa dicotomia entre os projetos de educação rural e urbana foi sustentada por uma lógica mercantil, num processo de colonialidade do poder, em que a cidade é vista como o lócus do desenvolvimento econômico, social e intelectual. O espaço urbano passa a ter a legitimidade para determinar os modelos de educação a serem seguidos, no campo e na cidade, desconsiderando as particularidades socioculturais dessas populações. Como destacam Farias e Faleiro (2019, p. 105):

A colonialidade do poder subsidia a construção da dicotomia cidade-campo, onde, a partir do urbanocentrismo, a cidade é tomada como lócus de enunciação legítimo e o campo é subalternizado a vida cidadina, por meio da inferiorização cultural, social, epistemológica, racial/étnica e econômica.

Essa política de inferiorização do campo em relação a cidade, contribuiu de forma significativa para perpetuar as desigualdades e as violações de direitos humanos da população campestre ao longo da história. A oferta de projetos educacionais, muitas vezes focados apenas na instrução primária e na qualificação da mão de obra rural, sintetiza uma política estatal de exclusão e inferiorização do âmbito rural, haja vista que, como aponta Arroyo (2005, p. 71):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para

mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo, 2005, p. 71).

O espaço rural brasileiro, como lembra Jesus (2004), é marcado por um processo de inferiorização e submissão aos interesses capitalistas, sobretudo, com a lógica da Educação Rural, que se instaurou no cenário rural brasileiro, a partir da década de 1940. Um modelo de educação que acentua a colonialidade do poder urbano sobre a população camponesa, haja vista que a Educação Rural, como destacam Fernandes e Molina (2004), não estava preocupada com as questões socioculturais dos camponeses, uma vez que:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

Dessa forma, o que se presencia no espaço rural brasileiro são projetos de educação voltados para a população do campo, pensados sem a participação desses sujeitos. Uma lógica mercantil que, ao mesmo tempo, via a necessidade de levar uma educação elementar para os sujeitos do campo, pensando na qualificação da mão de obra, mas que desconsiderava

as particularidades dessa população, sobretudo, nos seus aspectos culturais. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 36) relembram que:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Todo esse processo de violação dos direitos humanos, vivenciado pela população campesina no que se refere à oferta de uma educação desvinculada da sua realidade sociocultural, foi por muitos anos reforçado pelo sistema educacional brasileiro. Algumas ações contrárias a essa ideologia surgiram a partir da década de 1960, por meio de um movimento, liderado por Paulo Freire, na defesa de uma educação popular. Com destaca Brandão (2021, p. 06):

Embora os movimentos de cultura popular da aurora dos anos 1960 surjam tanto “no campo” quando “na cidade”, em sua vocação freireana e mais difundida, uma educação popular é dirigida diretamente ao campesinato situado nas regiões mais pobres e menos desenvolvidas do Brasil: o Nordeste, o Centro-Oeste e a Amazônia. As primeiras experiências nordestinas de fato marcantes são rurais, a começar por As Quarenta Horas de Angicos. E o Movimento de Educação de Base, a mais expandida e expressiva instituição derivada dos movimentos de cultura popular (MCPs), é absolutamente rural.

Paulo Freire tem um papel importante quando se trata de Direitos Humanos e Educação campesina. O projeto de Educação Popular por ele defendido não considera só a questão do direito à educação como o caminho para superar as desigualdades. A Educação Popular tinha como foco uma aprendizagem significativa, valorizando os conhecimentos e

experiências dos trabalhadores rurais, muitas vezes marginalizados e subestimados pela sociedade. Como destaca Brandão (2021, p. 05):

A educação popular não se apresenta como um serviço cultural através da educação estendida ao povo, mas como uma ação pedagógica colocada a serviço do povo. Colocada, na contramão, a serviço direto de sua formação e de seu crescente e irreversível empoderamento como um agente ativo de transformações sociais quase sempre hostil a poderes de Estado liberais, neoliberais ou liberalmente populistas. Hostil a tais políticas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos os quais servem a um poder público colonizado.

Nesse sentido, a educação popular pode ser considerada como um dos primeiros movimentos em defesa das populações camponesas no Brasil, pois trata-se de uma proposta que tem na educação não apenas um processo de instrução e preparação para o mercado de trabalho. Como destaca Brandão (2021), a educação popular se preocupa com os valores humanos, com a participação e organização comunitária, valorizando os conhecimentos e experiências dos povos do campo, buscando, sobretudo, seu empoderamento e conscientização, enquanto sujeitos históricos e de direito. Nessa perspectiva, Neto (2007, p. 434) reforça que:

A educação popular para os direitos humanos transpõe os muros da escola. Não estando prisioneira de aspectos meramente cognitivos, insere-se e se conduz pela participação da comunidade em suas atividades. Dessa forma, caminha para a superação de uma variada metodologia escolar que só promove o distanciamento entre docente e discente. Assume um posicionamento de que, ao tratar das questões da comunidade, vai além dessas questões, desenvolvendo atividades pedagógicas que se pautam pelas discussões, pelo diálogo entre profissionais da escola e a

comunidade, promovendo, enfim, atitudes de esclarecimento de questões mais gerais da sociedade.

No entanto, o momento político brasileiro, que teve início em 1964, não possibilitou que o projeto de educação popular defendido por Freire fosse adiante. O início da ditadura militar no Brasil, intensificou uma série de violações aos direitos humanos, ao começar pela liberdade. Com isso, Freire foi exilado do país em 1964 e a educação popular, por ele defendida, foi substituída por uma educação tecnicista com foco no desenvolvimento econômico, que passou a ser implantado no âmbito rural por meio das Escolas Agrícolas. Assim como destacam Vieira e Medeiros (2008, p. 28):

A partir de 1964, com a ditadura militar, se consolida o Projeto de Modernidade Brasileiro, representando a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional, num contexto, em que vigora na sociedade a disputa entre a ditadura e a democracia. No que se refere à educação, evidencia-se uma oposição entre Escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado passa a ser visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as teorias crítico-reprodutivistas tornam-se parâmetros para avaliação crítica da escola e do seu papel social.

O “milagre econômico”, dito como marca do período ditatorial no Brasil, na verdade não sintetizou avanços e garantias de direitos ao homem do campo. Ao contrário disso, a proposta de modernização que chegou ao campo buscava descaracterizar a agricultura familiar em prol de uma agricultura mecanizada e comercial. Locks, Graupe e Pereira (2015, p. 142) destacam que:

Nesse mesmo período no meio rural brasileiro desenvolve-se a Revolução Verde, materializando-se no processo de

modernização da agropecuária, com êxito particular para o desenvolvimento do agronegócio com intensa utilização de agrotóxicos, concentração da terra, desmatamentos e contaminação de solos e água. E o que restou para os trabalhadores do campo ocupados na agricultura familiar? Milhares se endividaram; inclusive, na ausência de uma legislação que os protegessem, tiveram de vender suas terras para saldar a dívida bancária, ingressando na fila do êxodo rural.

Com as mudanças nas relações sociais de produção, que impactaram na força de trabalho campesina, cada vez mais substituídas pelo uso das máquinas agrícolas. O que se presenciou foi uma população rural cada vez mais carente de direitos fundamentais, motivando um processo de êxodo rural que marcou esse período.

A redemocratização do Brasil e a luta por uma educação do campo

Os ares de liberdade proveniente da queda do regime militar em 1985 têm uma grande importância na luta da população campesina por direitos. Nesse contexto, destaca-se o papel dos movimentos sociais em defesa do campo, na luta por políticas públicas para o campo, denunciando as violações dos direitos humanos e cobrando ações efetivas do governo por meio de políticas públicas, ligadas sobretudo à reforma agrária, à saúde e à educação. Como lembra, Arroyo (2004, p. 57):

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua

continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

Dessa forma, a promulgação da Constituição Federal de 1988, representou um momento de grande importância no processo de decolonialidade da educação campesina no Brasil e na luta pelo fim das violações dos Direitos Humanos. Candau e Sacavino (2013, p.60) lembra que:

No plano nacional, a partir da Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, que incorporou fortemente a afirmação dos Direitos Humanos, o estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais. Hoje possuímos um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos.

No que se refere ao direito à educação, os movimentos sociais passaram a lutar por uma Educação do Campo em substituição ao modelo de Educação Rural, que impregnado de interesses neoliberais, não considerava as especificidades sociais e culturais da população campesina. Nesse sentido, a Educação do Campo propõe um ensino que valoriza a cultura, as práticas, a história e os saberes locais, como um caminho para a promoção de um desenvolvimento sustentável das comunidades rurais (Arroyo, 2004). Uma proposta construída como os sujeitos do campo, como destaca Caldart (2004, p.18):

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os, ou ainda menos, pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

É por meio dos movimentos sociais do campo, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se inicia um processo de luta pela decolonialidade da educação destinada às populações camponesas. São movimentos que se solidificam e que conquista avanços significativos em termos de políticas públicas para a educação camponesa no Brasil, como a inclusão da Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução nº 01/2001). Farias e Faleiro (2019, p. 97) destacam que nesse cenário:

A perspectiva decolonial vem romper silenciamentos e ausências de grupos marginalizados, afirmando esses sujeitos enquanto agentes epistemológicos, políticos, sociais, para se pensar modos de conceber a existência de outros, que foram sufocados pela modernidade/colonialidade.

No caso da Educação Camponesa, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução 01/2002) tem um significado fundamental nessa trajetória, de lutas dos movimentos sociais contra a violação dos direitos humanos. Fernandes (2004, p. 137) assevera que “a aprovação das

Diretrizes Operacionais representa um importante avanço na construção do Brasil rural [...] É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se contemplam”. O objetivo principal das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) estabelecido no seu Art. 2º; foi o de resgatar a identidade dos povos do campo, propondo assim um ensino, a partir do mundo vivenciado por eles, uma vez que:

Quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo, quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (Fernandes, 2004, p.141)

Dessa forma, a proposta de Educação do Campo, como destaca Caldart (2004, p.16-17) “se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam”. Nesse sentido, a defesa da Educação do Campo vai além do direito à escolarização, preocupando com o resgate da dignidade humana das populações que vivem no campo. Com isso, pode-se afirmar que a Educação do Campo se assemelha à proposta de Educação em Direitos Humanos defendida por Candau e Sacavino (2013, p. 62), haja vista que, ambas lutam por:

Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados [...] essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder

na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver.

Nesse sentido, há uma ligação importante das Políticas de Educação do Campo com as Políticas de Direitos Humanos, sobretudo, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no ano de 2003. Sacavino (2007, p.464) destaca que:

O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada. Reflete as ações que estão sendo desenvolvidas no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004).

Com isso o PNEDH, torna-se um aliado importante na luta pela efetivação de uma Educação voltada às especificidades socioculturais da população campesina. O documento estabelece, entre suas ações, o compromisso de “apoiar as políticas públicas dirigidas às escolas de educação indígena, quilombola e de educação no campo” (Brasil, 2003, p. 19). Mais do que uma ação, o PNEDH (Brasil, 2003) propõe o apoderamento das populações historicamente violadas em seus direitos como é o caso da população campesina. Candau e Sacavino (2013, p. 61) ressaltam que:

A educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social.

Do mesmo modo que a Educação em Direitos Humanos, a Educação do Campo não defende apenas uma cópia da educação urbana para o espaço rural, ou a incorporação de temáticas da cultura campesina nos currículos escolares. Caldart (2004, p. 11), pontua que:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Nesse sentido, apesar dos avanços em termos de legislações educacionais voltadas à população campesina, nos últimos anos no Brasil, o caminho para a efetivação dessas políticas encontra-se em construção. Como alerta Arroyo (2004, p. 59) “não é qualquer “trato público” que garantirá o direito à educação dos povos do campo. A política pública descolada da esfera política dos direitos perde qualquer sentido público”, ou seja, é preciso um rigoroso acompanhamento e cobrança aos órgãos públicos para que esses direitos sejam de fato consolidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação do Campo no Brasil é marcada por um contexto de exclusão e desigualdades, influenciado sobretudo, pelo processo de colonialismo e colonialidade oriundos da dominação europeia no continente americano que, no caso brasileiro, teve início a partir do ano de 1500, com a invasão dos portugueses. O estudo mostra o quanto o espaço rural e os seus ocupantes foram subordinados a um processo de acultramento eurocêntrico, que desconsiderou as particularidades socioculturais dessa população, negando a eles o direito a uma educação de qualidade, vinculada aos seus desejos e anseios.

O estudo ressalta o impacto das questões econômicas nas políticas educacionais desenvolvidas ao longo da história no meio rural brasileiro. O que se percebe é que os modelos de Educação, adotados no campo, por um longo período, estiveram focados na produtividade. Com isso, tais modelos não tinham como objetivo a emancipação desses sujeitos, mas a sua subordinação a uma ideologia, colonizadora, capitalista e neoliberal, acentuado pelo agronegócio.

Percebe-se que o contexto histórico da educação do Campo no Brasil é marcado por um extenso processo de violação de direitos humanos, uma vez que o espaço rural, por muito tempo foi inferiorizado em relação ao urbano. Os estereótipos do campo como um espaço arcaico e dos seus moradores como sujeitos desprovidos de cultura e saberes contribuíram

para que os tímidos programas educacionais desenvolvidos no Brasil fossem pensados sem participação dos sujeitos do campo.

Com isso, o estudo mostra que o rural brasileiro, por muito tempo esteve fora das políticas educacionais. Cenário que começa a mudar com a Constituição Federal de 1988 e com a luta contra hegemônica dos movimentos sociais em defesa do campo. Esse processo resultou em importantes conquistas que hoje são marcos na trajetória da Educação do Campo na perspectiva dos Direitos Humanos, como foi o caso da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução nº.01 de 03 de Abril de 2002).

Desse modo, neste capítulo, apresentamos uma síntese desse processo histórico de lutas e conquistas da população campesina, ressaltando que o avanço em termos de políticas públicas para a educação do campo é um marco importante dessa caminhada, mas não significa o seu fim. É preciso vigilância e cobrança, além de despertar uma cultura de Direitos Humanos na sociedade capaz de considerar o campo e os seus sujeitos em suas especificidades, anseios e tradições, promovendo assim uma convivência democrática em uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete et al. (Org) *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 66-86.

ARROYO, Miguel González. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. pgs.54-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo*: Algumas lembranças e divagações. Campinas: Educ.Soc, v.42, 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* - Resolução nº.01 de 03 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação, Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Pgs.10-31.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010, pp. 151-169.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, v. 36, n. 1, jan./abr. 2013. Pgs. 59-66.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Decolonialidade e Educação do Campo como movimentos de resistência. *In*: FALEIRO, Wender; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; COSTA, Antônio Cláudio Moreira (orgs.). *Encantos de desencantos após o PRONACAMPO: Olhares sobre interfaces e contextos históricos*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 95 - 139.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p..63-74.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. *Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios*. *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 20, n. especial, 2015. p. 131-154.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: O caminhar da Teimosia de um Movimento Social Educativo. *Dissertação*, Unicamp, São Paulo.2002

NETO, José Francisco de Melo. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, Maria Godoy, DIAS, Adelaide Alves, et al (Orgs). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P.429-440.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P.73 - 117.

SACAVINO, Susana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Maria Godoy, DIAS, Adelaide Alves, et al (Orgs). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Pgs.457-467

VIEIRO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. *Princípios e concepções da educação do campo*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 1. ed. 2018.

XAVIER, Maria Elizabet Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza Santos; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

