

organizadores
Altamir Botoso
Ana Paula Almeida Mendes
Noah de Aguiar Pinho

ENTRE/LETRAS

Diálogos Científicos em Literatura e Linguística



COLETIVO CINE-FÓRUM

ENTRE/LETRAS

Diálogos Científicos em Literatura e Linguística

Organizadores

Altamir Botoso

Ana Paula Almeida Mendes

Noah de Aguiar Pinho

EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

2024

COMITÊ EDITORIAL EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

Diretora Editorial

Liaki Paha

Co-fundador e diretor geral do Coletivo Cine-Fórum

Renan da Silva Dalago

Co-Fundadora do Coletivo Cine-Fórum

Ágatha Martins Avila

Produção de Conteúdo e Diretora de Cursos do Coletivo Cine-Fórum

Victória Nantes Marinho Adorno

Revisão Textual e Gramatical

Rapha Strol

Murilo de Castro

Assessoramento Editorial

Felipe Ambrósio

Diagramação e Publicidade

Renan da Silva Dalago

Capista e Ilustrador

Pedro Henrique da Costa

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adrianna Alberti - UFMS

Dr. Alan Silus - UFMS/Unigran/Inted

Dr. Altamir Botoso - UEMS

Dr. Andre Rezende Benatti - UFRJ

Dr. Claudio Roberto Perassoli Júnior - UNESP

Dr. Danglei De Castro Pereira - UnB

Dr. Daniel Abrão - UEMS

Dr. Francisco Javier Hernández Quezada - Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Gustavo Costa - Texas Tech University

Dr. Hertz Wendell de Camargo - UFPR

Dr. José Ramón Fabelo Corzo - Instituto de Filosofía del CITMA - Cuba

Dr. Miguel Ángel Fernández -UNA -Paraguai

Dr. Nataniel dos Santos Gomes - UEMS

Dr. Paulo Custódio de Oliveira - UFGD

Dr. Ramiro Giroldo - UFMS

Dr. Volmir Cardoso Pereira - UEMS

Dra. Alessandra Correa De Souza - UFS

Dra. Aline Saddi Chaves - UEMS/USP

Dra. Carolina Barbosa Lima e Santos - USP/UFMS

Dra. Edileuza Penha de Souza - UnB

Dra. Elanir França Carvalho - UFPA

Dra. Janiclei Aparecida Mendonça - UNILA

Dra. Leoné Astride Barzotto - UFGD

Dra. Lilian Solá Santiago - USP

Dra. Livia Santos de Souza - UNILA

Dra. Maria de Lourdes Silva - SEMED

Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues - PROFHISTÓRIA

Dra. Milena Magalhães - UFESBA

Dra. Monica Barrientos - UTEM -Chile

Dra. Rosalice Lopes - Nedgs/UFGD

Kenny Gabriel Teschiedel - Escritor Literário

Me. Ana Carolina Santana Moreira - Nedgs/UFGD

Msc. Amanda Angelozzi - USP

Msc. Larissa Ferreira Rachel Ortigoza - UEMS

Msc. Mario Marcio Felix Freitas Filho - UFRJ

Msc. Victória Nantes Marinho Adorno - UEMS

ENTRE/LETRAS

Diálogos Científicos em Literatura e Linguística

Organizadores

Altamir Botoso

Ana Paula Almeida Mendes

Noah de Aguiar Pinho

EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM
2024

**Este livro digital
possui compatibilidade com *softwares* de leitura de textos
(transformando o texto escrito em áudio).
Tornando-o acessível às pessoas com
deficiência visual, baixa visão ou cegueira.**

Este livro digital garante a democratização da ciência e tecnologia, sendo ele gratuito e de acesso aberto.

ORGANIZADORES

Altamir Botoso
Ana Paula Almeida Mendes
Noah de Aguiar Pinho

Copyright © 2024 EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

ISBN: 978-65-980905-3-1

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

Entre/letras [livro eletrônico] : diálogos
científicos em literatura e linguística /
organização Altamir Botoso, Ana Paula Almeida
Mendes, Noah de Aguiar Pinho. -- 1. ed. --
Goiânia, GO : Coletivo Cine-Fórum, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-980905-3-1

1. Ensaaios 2. Linguística 3. Literatura - Crítica
e interpretação I. Botoso, Altamir. II. Mendes, Ana
Paula Almeida. III. Pinho, Noah de Aguiar.

24-191348

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, incluindo ainda o uso da internet, sem a permissão expressa da Editora ou do Autor do Artigo (Lei n. 9.610, 19/2/98)

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Este livro se baseia nas normas atualizadas ABNT 2023.

SUMÁRIO

ESTUDOS LITERÁRIOS

A DESPOÉTICA NA DESRAZÃO: MANOEL DE BARROS, POETA FRONTEIRIÇO

Lara Dallagnol Debarbara da Silva Ferreira

Edgar César Nolasco

Pedro Henrique Alves de Medeiros

11

A PRESENÇA DA MORTE E A REPRESENTATIVIDADE FEMININA EM *BODAS DE SANGUE*, DE FEDERICO GARCIA LORCA: A MULHER E SEU PAPEL SOCIAL NA ESPANHA DO SÉCULO XX

Sebastião Gonçalves Dias

Luciana Ferrari Montemezzo

24

A DISTOPIA “O PRESIDENTE NEGRO” DE MONTEIRO LOBATO E SEU “RACISMO CIENTÍFICO”

Paulo Abe

41

DAS AVENCAS: DE LUGARES SOMBRIOS E ÚMIDOS A CONCRETIZAÇÃO DA CATÁSTROFE

Janaína dos Santos Miranda

Lígia Chaves Ramos dos Santos

53

***GOTHIC*: UMA METÁFORA VISUAL DOS EXCESSOS DA IMAGINAÇÃO GÓTICA-ROMÂNTICA**

Alessandro Yuri Alegrette

69

HQ COMO MATERIAL DIDÁTICO DE INCENTIVO À LEITURA: ANÁLISE DA OBRA “MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS: EM QUADRINHOS”

Lucia Tainan Araujo Moraes

Rafaela Cardoso Marques

Sheyla Pantoja Carvalho

86

LOUCURA E SOMBRAS NO ROMANCE DE 30: ÍNDICES DA DECADÊNCIA

Douglas Vinícius de Moraes Lima

103

MACHADO DE ASSIS: RAÇA, RACISMO E (IN)CONSCIENTE

Lilian Maria Custódio Toledo

121

MUITO SISO E POUCO RISO FAZEM DE JACK UM INFELIZ: PONTOS DE FLUÊNCIA E DE AFASTAMENTO ENTRE O FILME DE STANLEY KUBRICK E O ROMANCE O ILUMINADO DE STEPHEN KING

Alessandro Yuri Alegrette

136

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A MASCULINIDADE SENTIMENTAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTITÁRIAS NA OBRA CINEMATOGRAFICA O TOURO FERDINANDO

Rafaela Caroline Ferreira Braz
Cláudia Maris Tullio

158

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA COLEÇÃO “SE LIGA NA LÍNGUA” (ORMUNDO E SINISCALCHI): QUE ABORDAGEM?

Bruna Bezerra Araújo Alves
Maria Auxiliadora Bezerra

176

MERCADO DE NOTÍCIAS: O PAPEL DO JORNALISMO EM NOSSA SOCIEDADE

Lucelene Huf
Renata Adriana de Souza

192

POR UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA DOS DESFILES DAS ESCOLAS DE SAMBA

Leonardo Augusto de Jesus

204

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA FUTURE-SE: A METAMORFOSE DOS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

Giselly Tiago Ribeiro Amado

220

INDIVÍDUOS MARGINALIZADOS E SISTEMAS EDUCACIONAIS: CENTRO E PERIFERIA

Viviane Karoline da Silva Nunes
Rita de Cássia A Pacheco Limberti

232

SOBRE OS ORGANIZADORES

251

SOBRE OS AUTORES

253

ESTU DOS Literários



A DESPOÉTICA NA DESRAZÃO: MANOEL DE BARROS, POETA FRONTEIRIÇO

Lara Dallagnol Debarbara da Silva Ferreira

Edgar César Nolasco

Pedro Henrique Alves de Medeiros

O QUE É MATÉRIA DE POESIA?

*Tudo aquilo que a nossa
civilização rejeita, pisa e mijá em cima,
serve para poesia (Barros, 2010, p. 145).*

A poesia, ao longo da história, assumiu e ainda assume diversas formas. Desde os poemas épicos clássicos, voltados para a história e crenças de um povo, como a *Iliada* e a *Odisseia*, de Homero, e chegando aos trópicos com o Caramuru, de Santa Rita Durão, e o Uruguai de Basílio da Gama. Tomando outra roupagem, no campo dos poemas líricos, temos os sonetos, as odes, as quadras: estruturas sistematizadas, com a utilização de métricas específicas, como versos alexandrinos e decassílabos. Assim, ainda que com composições diferentes, a tradição literária poética fundamentou-se com os grandes temas, as histórias nacionais, os sentimentos e a existência do ser humano. Dessa forma, a matéria da poesia canônica é revestida de escanções, rimas e admiração a nomes renomados como Camões, Gregório de Matos e Olavo Bilac. Nesse sentido, novas perspectivas para o fazer poético surgiram no século XIX, a exemplo da poesia concretista, voltada para a composição visual dos poemas, ou a poesia marginal, impulsionada pela antologia *26 poetas hoje* (1975), produzida por Heloísa Buarque de Holanda, no período de ditadura militar, como resistência e independência de autores que se afastaram de patrocínios de instituições e governos, denunciando a censura em seus poemas e escrevendo sobre temas como corpo e sexualidade.

Manoel de Barros, paralelamente, em poema epigrafado da obra *Matéria de poesia* (2010), acolhe e defende o que é rejeitado pelo fazer poético tradicional. Mostra-nos que o que está à margem da civilização, da sociedade e da cultura dominante, também é útil para a poesia. O poeta, dessa forma, apresenta sua posição diante da composição literária e poética, adotando um estilo que valoriza aquilo que é considerado sem importância e sem destaque. A obra de Manoel é marcada por essa percepção das “desimportâncias”, vista tanto nos nomes de seus livros, como o *Livro das ignoranças* (1997) e *Livro sobre o nada* (1996), quanto no conteúdo de seus poemas. Na citação epigrafada, tem-se um pequeno excerto que condensa o pensamento barreano, guiado pela noção de que “as coisas sem importância são bens de poesia” (Barros, 2010, p. 148). Tendo como mote a composição poética de Manoel, observa-se que ela vai de encontro ao modo clássico e tradicional de se produzir poemas, modo esse sedimentado no cânone colonial, nutrido pela poesia europeia metrificada, rimada e trabalhada em moldes.

Nesse sentido, a hipótese do presente artigo é que Manoel de Barros pode ser entendido como um poeta fronteiro a partir da teorização despoética (Nolasco, 2015), uma vez que ele desobedece à norma poética clássica por meio da desrazão existente em seus poemas. Os objetivos são, portanto, discutir a respeito de Manoel de Barros na perspectiva descolonial, com base na epistemologia da crítica biográfica fronteira (Nolasco, 2015) e promover uma linha de pressupostos teóricos, que vão de Walter Mignolo (2008) com a conceituação de desobediência epistêmica até a

despoética de Nolasco (2021) a fim que de a desrazão de Manoel seja entendida como uma relação direta entre as conceituações supracitadas. O resultado esperado, dessa forma, é a contribuição para uma leitura descolonial da composição poética de Manoel de Barros, entendido como um poeta fronteiriço.

BIOS, LÓCUS E SENSIBILIDADES

Utilizando-me do recorte epistemológico da crítica biográfica fronteiriça (Nolasco, 2015) para a construção de minha pesquisa, faz-se necessário explicitar como essa teorização é exercida. Ao pensarmos em locais periféricos, acionamos a noção de que eles estão afastados do centro, em uma condição à margem, seja ela geográfica ou social. Porém, as periferias não são homogêneas: as que são dos grandes centros têm suas especificidades, bem como aquelas que estão distantes das megalópoles de poder econômico e social.

Nesse sentido, a fronteira-sul, situada entre Brasil, Paraguai e Bolívia, possui suas próprias características, sejam elas sociais, culturais e econômicas, ainda que a região permaneça à margem da relevância para os grandes centros. É importante, então, que esse local tenha um posicionamento crítico que entenda as particularidades que aqui existem. Então, é *a partir* da fronteira-sul, desse local geoistórico e territorial, que se pode discutir e pensar sobre essa fronteira. O pensamento crítico fronteiriço é marcado pelo local (lôcus) e a vida (*bios*) tanto daquele que pesquisa quanto daquele que é estudado, sendo esses dois fatores condições para que reflexões críticas e epistemológicas sejam engendradas. Assim, a crítica biográfica fronteiriça, possui a rubrica do *biolôcus* (bio = vida + lôcus = local) (Nolasco, 2015, p. 59) como parte importante para a composição da reflexão crítica assentada na fronteira-sul.

Nesse cenário, escre(vi)vo a partir de uma região fronteiriça, em uma universidade nos arrebaldes do pensamento moderno. Cresci dentro da epistemologia eurocêntrica, em que minhas leituras e sensibilidades sempre baseavam-se no que era importado dos grandes centros. Aprendi a fazer escanções com Olavo Bilac, fui apresentada a *Os Lusíadas* na escola, conheci lendas portuguesas — “A dama dos pés de cabra” —, fiz provas sobre *Iracema*, discuti a inocência de Capitu e me encantei com Drummond, Vinícius de Moraes e Fernando Pessoa. Tanto me esforcei para adentrar-me na *boa* poética, na *correta* poética, que intentei sonetos alexandrinos, ainda que os achasse complicadíssimos. Dediquei-me com afinco para escrever minhas rimas ABBA ABBA CDE DEC (como no “Soneto da fidelidade”, de Vinícius), e, enfim, segui o cânone, o academizado, o contemplado como *clássico*.

Ao expor minha história, exercito o meu *bios*. Não posso ignorar a tamanha influência que o cânone poético exerce(u) em minha vida. Da mesma forma, não é possível ignorar a fronteira-sul, meu lôcus, onde nasci, mas *a partir* de onde nunca pensei. Reconhecendo-me agora no pensamento fronteiriço, intento não mais os alexandrinos, mas sim os sul-mato-grossenses, meus, da Minha

poética. Entendo, portanto, a importância do meu *biolôcus* para o recorte sobre o qual escolho me debruçar. Nesse sentido, pretendo fazer um percurso de teorizações que também dialoguem com meu *bios* enquanto poeta, e, mais ainda, poeta fronteiriça, assim como Manoel de Barros o era e aqui proponho argumentar a favor dessa hipótese, por meio da revisão bibliográfica feita de sua obra aliada aos pressupostos teóricos já citados na introdução.

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

Ainda que os países da América Latina já tenham atravessado o processo de independência econômica e territorial e hoje sejam Estados ditos “autônomos”, por não mais serem regidos institucionalmente por uma metrópole, fica evidente que as ideias coloniais aqui ainda imperam e têm força entre diversas nações, uma vez que a razão política moderna é marcada pelo pensamento racista e patriarcal. Peguemos o Brasil como exemplo: com 200 anos de independência, ainda convive com o preconceito racial, haja vista o número de mortes violentas ocorridas nas periferias e provocadas pela polícia, o que afeta majoritariamente a população negra.¹ Então, se há a busca por uma política descolonial, que não seja marcada pela razão imperial fundada por meio do racismo e do patriarcado, mais do que uma desobediência civil, deve haver uma desobediência epistêmica.

A descolonialidade não pretende negar as ideias que já existem. Seu objetivo é, na realidade, desprender-se de epistemologias que excluem o que não faz parte da racionalidade moderna; nesse sentido, é necessário desvincular-se dos conceitos eurocentrados, “enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessa base” (Mignolo, 2008, p. 288). Assim, a desobediência epistêmica representa o desprendimento à razão imperial, esta que criou, segundo Mignolo (2008, p. 289), uma construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista.

Ainda na esteira do autor argentino, um dos feitos do pensamento colonial foi o estabelecimento do discurso de uma identidade superior. Assim, se há um grupo identitário superior, há também o inferior: ali, encontram-se os construtos de raça, gênero, sexualidade, nação e religião. Sob esse viés, o que se afasta dos ideais estabelecidos pelo colonialismo/modernidade, é colocado à margem, ou seja, no exterior de um sistema excludente. O exterior é, então, formado a partir de um interior colonial que pretende manter-se homogêneo e dominante, e é dessa(s) exterioridade(s) “pluriversais que circundam a modernidade imperial ocidental que as opções descoloniais se reposicionaram e emergiram com força” (Mignolo, 2008, p. 291).

Cabe ressaltar, ainda, que, como dito anteriormente, mesmo que os países da América do Sul sejam Estados livres hoje, ainda são marcados pelo pensamento colonial, que foi perpetuado pela

¹ Na Bahia, de 616 pessoas mortas em decorrência de intervenção de agentes do Estado em 2021, 603 eram negras (528 pardas e 75 pretas). O número representa 97,9% dos casos, quando descartados os casos em que a raça da vítima não é informada. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/11/17/a-cada-100-mortos-pela-policia-da-bahia-98-sao-negros-afirma-relatorio>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

razão imperial moderna, movida pela apropriação de terra, bem como pela exploração de trabalho e o genocídio de povos em diversos lugares. Nesse sentido, a opção descolonial surge da marginalização política, social e epistemológica vivida no continente sul-americano, como uma “mudança na geo- e na política do Estado de conhecimento” (Mignolo, 2008, p. 291). Em suma, a desobediência epistêmica traduz esse movimento de reconhecimento das identidades que vivem na exterioridade e que têm direito de reivindicar as próprias sensibilidades, que lhes foram negadas por muito tempo e significa, entre outras coisas, “*aprender a desaprender*” (Mignolo, 2008, p. 290).

DESPOÉTICA

O sufixo “des” é recorrente no percurso proposto nesse artigo: é acionado ao tratarmos acerca da desobediência epistêmica, da despoética e da desrazão. Segundo o dicionário *on-line* Caldas Aulete², o sufixo “significa uma simples negação: *desconhecer*”, contudo, no sentido adotado pelos pressupostos de Mignolo e Nolasco, não propõe uma negação das epistemologias eurocêtricas da razão imperial, mas sim um desprendimento do pensamento colonial. Assim, a despoética mostra-se como uma forma *outra* de pensar e de fazer poesia.

Situando novamente a fronteira-sul como o ponto de partida das reflexões aqui propostas, surge a dúvida sobre a possibilidade de se fazer poesia a partir desse lócus, colocado na exterioridade da razão imperial moderna. Tal pergunta é respondida afirmativamente na obra *Gramática despoética da fronteira* (2021), pois aqueles que vivem na fronteira-sul pensam poeticamente por meio de uma *hermandad* que os relaciona. Essa poesia, então, pode ser entendida como um “filosofia de vida teorizada, ou uma teorização do cotidiano ou uma simples despoética (a escrita vem por acréscimo) desgramatical da fronteira” (Nolasco, 2021, p. 57). A base da despoética, nesse sentido, não tem sua origem na escrita de poesia, mas sim na forma de se relacionar com o mundo a partir da sensibilidade fronteiriça.

Ainda nesse viés, pensando na desobediência epistêmica, que propõe a desvinculação da racionalidade moderna, a despoética também é uma resposta que busca o desprendimento proposto pela opção descolonial, uma vez que se constitui em “um modo de pensar (...) poeticamente/filosoficamente não mais preso em conceitos estereotipados (...), mas um modo de pensar outro que preza a vida e que defende um estar/*vivir siendo* a partir da Fronteira” (Nolasco, 2021, p. 58). Essa teorização é, do mesmo modo, uma resposta à razão imperial que excluiu de seu interior a identidade e as histórias locais da fronteira-sul, por adotar uma posição superior e dominante epistemologicamente, em uma crença de que na fronteira não há pensamento, nem poesia. Nesse sentido, apoiando-se no *aprender a desaprender* de Mignolo, Nolasco (2021, p. 59) expõe que esse processo é um aprendizado para *despoetizar e re-poetizar*.

² Definição de “des” disponível em: <<https://aulete.com.br/des>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

O despoetizar, portanto, engloba o movimento de desvinculação com a poética moderna vinda dos grandes centros, sejam eles da Europa ou das megalópoles do Brasil, que tentam implementar uma norma e modos delimitados e específicos para a poesia, seguindo uma hierarquia de dominação epistemológica. Ao despoetizar, afastando-se desse pensamento normativo e canônico, há o re-poetizar: a partir das vivências na fronteira-sul, adota-se uma filosofia de irmandade com os que aqui habitam, promovendo sensibilidades comuns que unem a vida fronteiriça.

Ainda consoante à obra *Gramática despoética da fronteira*, “irmão é aquele que entende minha aflição porque a vive, assim como minha dor e angústia, minha necessidade de não lhe recusar a mentalidade humana quando se fala de nosso próprio sangue³” (Giuliano *apud* Nolasco, 2021, p. 57), então, onde encontrar esse irmão? Cresci na razão colonial, lendo Camões... A poética dele não é a minha. Não é o meu sangue e não é a minha Fronteira. Foi necessário que pássaros cantassem nos meus ouvidos e dissessem o nome do meu irmão de terra: Manoel de Barros.

DESRAZÃO

Retornando à crítica biográfica fronteiriça, é importante situar o *biolócus* de Manoel, pois ele é parte importante para a reflexão crítica proposta por essa epistemologia. O poeta nasceu em Cuiabá (MT), mas mudou-se com a família para uma propriedade de terra em Corumbá, no interior de Mato Grosso do Sul. Foi nessa fazenda que pôde conhecer o Pantanal e as paisagens naturais que lhe foram tão caras em suas poesias — exemplo disso é que o poeta conta, no documentário “Só dez por cento é verdade”, que entende a poesia como uma armação de palavras dentro de um canto com um gorjeio, pois vivia no mato e com o gorjeio aprendeu a harmonia (2010, 10:45). Além disso, a fazenda Santa Cruz de sua família se situava em um local geoistórico subalterno, na região de fronteira entre o Brasil, a Bolívia e o Paraguai, na região de Nhecolândia, no Pantanal corumbaense. Manoel estudou em Campo Grande, e, mais tarde, no Rio de Janeiro e, apesar de já ter morado em outros países ao longo da vida, como a Bolívia e os Estados Unidos, voltou para a capital sul-mato-grossense, onde viveu até o final de sua vida.

Ainda consoante ao documentário, Manoel também afirma que comprou o seu ócio (2010, 2:27), pois com os lucros produzidos pela sua propriedade conseguiu manter-se, para que pudesse dedicar-se à poesia. Seu trabalho começou a ganhar espaço nacionalmente a partir de Millor Fernandes, divulgador da obra barreana, e, mais tarde, em 1990, Manoel ganhou o prêmio Jabuti por seu livro *O guardador de águas* (1989). No contexto de Mato Grosso do Sul, o poeta ganhou diversas homenagens, principalmente em Campo Grande, onde viveu por muitos anos: possui monumentos pela cidade, avenidas dedicadas ao seu nome e, mais recentemente, a inauguração da Casa Quintal

³ Trecho original: “hermano es quien entiende mi aflicción porque él la vive, así como mi dolor y angustia, mis necesidades de no rehusar ante él la mentalidad humana cuando se dice de nuestra propia sangre.”

Manoel de Barros, museu feito dentro de sua casa, que promove uma visita à vida do escritor. No poema “Autorretrato”, temos acesso à história de Manoel por suas próprias lentes:

Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.
Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da
Marinha, onde nasci.
Me criei no Pantanal de Corumbá, entre bichos do
chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de
estar entre pedras e lagartos.
Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.
Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me
sinto como que desonrado e fujo para o
Pantanal onde sou abençoado a garças.
Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo
que fui salvo.
Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.
Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de
gado. Os bois me recriam.
Agora eu sou tão ocaso!
Estou na categoria de sofrer do moral, porque só
faço coisas inúteis.
No meu morrer tem uma dor de árvore (Barros, 1997, p. 103).

Assim, o *bios* e o *lócus* do poeta são importantes pois marcam a sua produção, influenciando nos poemas que escrevia e também na forma com que se relacionava com o mundo. Também é notório pontuar que, embora o Pantanal seja um grande tema de sua poesia, ele não se refere apenas ao espaço físico do bioma, mas sim ao modo de viver e de pensar a partir da realidade natural que o rodeava. No documentário (2010, 48:53), Manoel afirma que sua poesia é fertilizada pelo sol e pelas águas do Pantanal, mas não serve para descrever paisagens, pois não é um fenômeno de paisagens e sim um fenômeno de linguagem. Considera o poeta como um sujeito que inventa, e se entende como um inventor do seu Pantanal.

Figura 1 - Estátua de Manoel de Barros na avenida Afonso Pena, em Campo Grande (MS)



Fonte: agoracampogrande.com.br

Manoel também afirma (2010, 9:06) que não tinha inspiração para escrever e que as palavras é que se apaixonavam por ele para desabrocharem em um poema. As palavras, amigas do poeta, criaram flores que, por sua vez, fizeram com que a obra do autor se transformasse em um jardim reconhecido e admirado pela crítica e pela comunidade literária. Abaixo, vemos uma das flores de Manoel:

O mundo meu é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó.
Nos fundos do quintal há um menino e suas latas
maravilhosas.
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas
com aves.
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os
besouros pensam que estão no incêndio.
Quando o rio está começando um peixe,
Ele me coisa
Ele me rã
Ele me árvore.
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
os ocasos (Barros, 1997, p. 75).

Assim, ao colocarmos a desrazão em primeiro plano, vemos que o poeta propõe a fuga ao que é estabelecido como racional: a linearidade, a organização e a sistematização do pensamento, da existência e da linguagem. Nesse sentido, um traço marcante do trabalho de Manoel é o jogo feito com as palavras. Ele possuía o domínio linguístico, do nível fonético ao discursivo, para desnaturalizar os sentidos, os significados, as construções, as morfologias e as sintaxes. Buscava, então, despalavrar o que pudesse — essa aparência que se afasta da lógica revela um grande exercício de criação poética: pelos temas ínfimos, pelas linguagens desconstruídas, Manoel rompe com a semântica canônica da língua, brinca com a língua e desfaz significados, até que exista uma semântica pré-escrita, pré-lógica e pré-racionalizada. Ele desfaz os verbos, os substantivos e todo o sistema linguístico. O poeta ainda comenta:

Para aprender a desarrumar o mundo. Eu não gosto do comportamento do mundo assim, digamos, em tese. Das coisas muito comportadas eu não gosto. Muitos críticos já falaram isso, que eu desestruturo a linguagem para criar uma nova natureza. Uma natureza de outra maneira não é nova natureza. O Picasso, desculpem a comparação, faz mulher até com o olho no meio da testa, com o nariz pro lado, ele modifica a natureza. Ele não gosta da coisa acostuada, *eu não gosto da palavra acostuada. Então, eu modifico mesmo, pra modificar também o comportamento das coisas do mundo. Não tiro as coisas, nem falo que são outras coisas, mudo de lugar, mudo o comportamento.* (Barros, 2022, p. 47, grifos meus)

Porém, mais do que um trabalho com a linguagem, o poeta também faz um trabalho epistemológico: quando reinventa o Pantanal, coloca em destaque o que é considerado como corriqueiro, desprezível e pequeno: a inutilidade torna-se matéria poética e o chão, mais do que o céu, a fonte para reflexões sobre a existência. Assim, a razão imperial, movida pela “apropriação massiva da terra, a massiva exploração do trabalho e a dispensabilidade de vidas humanas” (Mignolo, 2008, p. 293), segue a lógica da dominação capital e cultural, noções que Manoel vai de encontro em seus poemas, afinal, para ele, o que é pisado pela sociedade, é matéria de poesia; o que é pequeno, inútil, desprezível e sem valor é matéria de poesia. Essa é a desrazão em sua obra, fundamentada na desconstrução de sentidos e de sensibilidades, que evoca um estado onírico da existência humana e do fazer poético. Assim, ele desobedece o pensamento imperial, a própria língua, desobedece a norma poética, desobedece sonetos alexandrinos e *despoetiza para re-poetizar* seus escritos.

Figura 2 - Manoel de Barros sorrindo.



Fonte: globo.com

MANOEL DE BARROS, POETA FRONTEIRIÇO

Retrato de um poste mal afincado ele era.
Sendo um vaqueiro entrementes; peão de campo.
No jeito comprido de estar em pé seu corpo fazia três curvas no ar.
Usava um defeito de ave no lábio.
Desde o vilarejo em que nasceu podia alcançar o cheiro das árvores.
Esse Malafincado:
Sempre nos pareceu feito de restos.
Ventos o amontoavam como folhas.
Foi sempre convidado a fazer parte dos arrebois.
(Sintomático de tordos era o seu amanhecer.)
Falava em via de hinos —
Mas eram coisas desnobres como intestinos de moscas que se mexiam
por dentro de suas palavras.
Gostava de desnomear:

Para falar barranco dizia: lugar onde avestruz esbarra.
Rede era vasilha de dormir.
Traços de letras que um dia encontrou nas pedras de uma gruta,
chamou: desenhos de uma voz.
Penso que fosse um escorço de poeta (Barros, 1997, p. 79).

Começo o argumento da perspectiva de Manoel de Barros enquanto poeta fronteiriço não pelo poeta escrever sobre a fronteira — ou mais especificamente sobre o Pantanal — mas por escrever e *viver/estar siendo a partir* dela. Nessa perspectiva, na obra *O teorizador vira-lata* (2022), entendemos que a fronteira não é apenas o espaço geográfico, mas também epistemológico: o pensamento a partir dos lugares outros do mundo ocidental. “Emblematicamente, de modo simbiótico, representa a condição de vida de todos os sujeitos que nela vivem, assim como as línguas e as produções culturais dos sujeitos envolvidos” (Nolasco, 2022, p. 78). Desse jeito, o homem da fronteira sente seu lócus no próprio corpo, o que deságua no seu modo de pensar e produzir conhecimento, o que cria, então, a epistemologia fronteiriça. Manoel de Barros, sob esse viés, criado em Corumbá, vivenciou e cresceu na fronteira-sul, tendo seu Pantanal revestido em sua escrita. Novamente, é importante ressaltar que o poeta não queria exotizar e descrever as paisagens naturais e geográficas em sua produção poética — quando Guimarães Rosa visitou a região, Manoel acompanhou o escritor e pôde produzir valorosas reflexões acerca do encontro dos dois, como relatado à Revista Bric-à-Brac:

“... vi poucas notas da viagem de Rosa ao Pantanal. Quis saber, ele, ainda, de meus receios sobre as confusões com o exótico. Falei, falei demais espichei. Dei a entender que se estava olhando o Pantanal só como uma coisa exótica. Um superficial para só se ver e bater chapa. Mesmo os que cantavam em prosa e verso ficavam enumerando bichos, carandás, aves, jacarés, seriemas; e que essa enumeração não transmite a essência do pantanal, porém só sua aparência. Havia o perigo de se afundar no puro natural etc. Precisamos de um escritor como você, Rosa, para frear com a sua estética, com a sua linguagem calibrada, os excessos de natural. *Temos que enlouquecer o nosso verbo, adoecê-lo de nós, a ponto que esse verbo possa transfigurar a natureza. Humanizá-la.*” (Barros, 1989, grifos meus).

Dessa forma, é perceptível a posição de Manoel não como um poeta da natureza, mas um poeta que utiliza a desrazão da linguagem para transfigurar os elementos linguísticos em elementos naturais, e vice e versa, em um processo simbiótico. Apoiando-me na obra *El lado oscuro del corazón de la frontera* (2021, p. 28-29) para favorecer o argumento de Manoel de Barros enquanto poeta fronteiriço, vemos posições que definem um poeta da fronteira:

- “Um poeta fronteiriço é aquele que aprendeu a desfazer o mundo por paisagens e re-fazer o verso por sensibilidades biográficas e locais, por intimidades e por lonjuras.”
- “Um poeta fronteiriço é aquele que desaprendeu a rasgar os conceitos como se rasgasse folhas.”

- “Também faz parte da teimosia abissal do poeta fronteiro não querer metaforizar as palavras e as linguagens com uma capa de sentidos, o que ele busca é mais embaixo das coisas, é desmetaforizar os sentidos atribuídos às palavras.”
- “É preciso que o poeta hospede (ancore) seu corpo e vida na Natureza, como é preciso que esta esteja sentida como uma extensão do corpo do poeta.”

O poema epigrafeado é um trecho da parte “Mundo pequeno”, no *Livro das ignoranças* (1997), em que Manoel conta sobre amigos que via em Corumbá, os “dementes de rio”, acionando as sensibilidades de seu *biolocus*: Bruge Felisdônio, Ignácio Raizama e Rogaciano. Na epígrafe, conta sobre Felisdônio, homem-fronteira, vaqueiro e transmutado com a natureza, com as aves, ventos e árvores, e que gostava de brincar com a língua, desobedecendo os conceitos e signos linguísticos já estabelecidos, desnomeando a realidade ao seu redor, desmetaforizando os sentidos atribuídos às palavras. Essa relação de Felisdônio com o natural e com o linguístico é vista por Manoel como um esforço de poeta — porém, acrescento: *fronterizo*. Manoel de Barros, por seu *biolocus* e por seus escritos, mostra-se como o desenho de uma poesia fronteira, pela *hermandad* pontuada por Giuliano, pela desobediência epistêmica de Mignolo e pela despoética de Nolasco. Nesse sentido, Manoel de Barros é um homem-poeta-fronteira, das ignoranças, das desimportâncias e das desobediências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não conhecesse ou se denominasse com a alcunha de poeta fronteiro, Manoel pensava e falava a partir da fronteira-sul, sendo um *hermano* não só por nosso *locus*, mas por nossas sensibilidades epistêmicas de *despoetizar para re-poetizar* experi(viv)ências. Manoel, amigo das ignoranças, é um poeta fronteiro: “aquele que teima, que desobedece diante de todas as normas cultas vigentes impostas pelas línguas e discursos itinerantes migrados dos grandes centros do país e do mundo” (Nolasco, 2021, p. 21). Ao desfazer o sistema linguístico, ao promover a simbiose dos signos com a natureza, ao desvincular-se das métricas, escanções e versos dodecassílabos, ao desprender-se dos grandes temas, dos grandes centros e do grande cânone literário e poético, o poeta despoetiza. Por meio da sua desrazão, pude conhecer o encanto fronteiro que perpassa a desobediência epistêmica e recai na opção despoética de estar/*vivir siendo* em Mato Grosso do Sul, e, pelo seu *bios*, aprendi a enxergar o que é considerado sem importância, pois o que é ínfimo, inútil, pequeno e marginalizado é matéria de poesia.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 4a edição, 1997.

BARROS, MANOEL de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

MARTINS, Bosco. **Diálogos do ócio**: um inventário de amizade com o poeta Manoel de Barros. Campo Grande: Editora UFMS, 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: NORTE, Ângela Lopes. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008.

NOLASCO, Edgar César. **El lado oscuro del corazón de la frontera**. Campinas: Pontes, 2021.

NOLASCO, Edgar César. **Gramática despoética da fronteira**. Campinas: Pontes, 2021.

NOLASCO, Edgar César. **O teorizador vira-lata**. Campinas: Pontes, 2022.

RIBEIRO, Paulo. O livro que surgiu de um encontro entre Guimarães Rosa e Manoel de Barros. **SP review**, 2017. Disponível em: http://saopauloreview.com.br/o-livro-que-surgiu-de-um-encontro-entre-guimaraes-rosa-e-manoel-de-barros/#_edn2. Acesso em: 19 ago. 2023.

SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA. Direção: Pedro Cezar. Produção: Pedro Cezar. Youtube. 29 jan. 2010. 1h21min. Disponível em: <https://youtu.be/VG4P_mWWAI0>. Acesso em: 19 ago. 2023.

**A PRESENÇA DA MORTE E A
REPRESENTATIVIDADE FEMININA EM *BODAS DE
SANGUE*, DE FEDERICO GARCIA LORCA:
A MULHER E SEU PAPEL SOCIAL NA ESPANHA
DO SÉCULO XX**

Sebastião Gonçalves Dias
Luciana Ferrari Montemezzo

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por intuito fomentar uma discussão teórico-discursiva a respeito da tragédia lorquiana, assim como discutir o papel social da mulher na Espanha, na primeira metade do século XX. Nesse sentido, faremos uma análise da produção literária do escritor de Granada, Federico Garcia Lorca, tomando como objeto de estudos uma de suas principais tragédias: *Bodas de Sangue*, uma ficção trágico-literária que envolve morte, política, tradição e costumes da região de Andaluzia, na Espanha do século passado. A obra também nos exorta a refletir sobre a função social da mulher, a qual configura sempre um papel secundário na estrutura familiar, que era de cunho patriarcal. O homem, por sua vez, era como o centro, provedor e protetor da família, enquanto a mulher ocupava sempre papéis de menor relevância, dedicando-se às tarefas domésticas, ao cuidado dos filhos, costurar e bordar nas horas vagas, como uma “boa dona de casa”, sempre com total dedicação ao marido.

O artigo é resultado de um estudo dedicado ao autor Garcia Lorca e algumas de suas principais obras, entre elas a *Trilogia da terra espanhola*, onde se destacam os principais dramas trágicos do autor. Para este trabalho, escolhemos a primeira das três, uma peça cuja a morte tem uma forte repercussão e o destino das personagens está condicionada aos elementos sobrenaturais que integram o cenário trágico da obra. Além do elemento “trágico”, há também questões políticas e sociais que devem ser observadas, além disso, dedicamos uma atenção ao “evento” casamento, o qual, dentro de um determinado contexto sociopolítico, ainda funcionava como um rito sacrificial da mulher em nome da família, da ampliação de terras, de preservação do nome, mas raramente por questões românticas.

Em *Bodas de Sangue*, vemos um casamento arranjado em que dois jovens pouco ou nada se conheciam, mas que foram levados ao altar, não por vontade própria, mas por decisões familiares. Diante disso, podemos dizer que se trata de uma questão mais política e social do que lírico-amorosa, o que torna a noiva uma espécie de “bode expiatório” nesse ritual. Em uma sociedade culturalmente machista, de família patriarcal, a jovem donzela é sempre oferecida em casamento pelo pai, mãe, ou o responsável pela família, no intuito de ampliar as posses e estreitar as relações com a família vizinha, cujas terras impediam o crescimento das suas e o avanço dos negócios. Nesses casos, a saída então, seria o uso da violência ou um caminho menos feral: unir as famílias através do casamento, o que também não deixou de resultar em uma tragédia.

ASPECTOS TEÓRICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS DO GÊNERO TRAGÉDIA

Para iniciarmos nosso trabalho, dedicaremos algumas linhas para entendermos um pouquinho mais o drama trágico, que tem suas origens na Grécia Antiga e alcançou seu ápice por volta do século V antes de Cristo, com os maiores nomes da tragédia grega clássica. A tragédia, como já mencionamos, remonta aos tempos antigos da Grécia como um dos mais relevantes gêneros

artísticos em sua essência própria, mas só por volta do século V teve seu verdadeiro auge. Busquemos retratar aqui algumas definições e elementos que possam nortear a discussão sobre o gênero, entre eles a definição colocada pelo próprio Aristóteles nos escritos da Arte Poética, em 356, a. C. Segundo o filósofo grego,

a tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão, num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas, segundo as partes; ação apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores, e que suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito obter a purgação dessas emoções (Aristóteles, 1969, p. 299).

A definição supracitada é uma das mais clássicas definições de tragédia grega, e nos é dada por um dos maiores filósofos do século V, no entanto, outras definições de tragédias serão apontadas aqui, entre elas definições mais recentes. Outro ponto de interrogação que permeia a tragédia diz respeito ao seu surgimento, pois não se sabe ao certo quando ela surgiu, mas vários estudiosos apontam para as homenagens prestadas ao deus Dionísio, as grandes comemorações dionisiacas, momento em que todos se viam livres para extravasar a alma e o corpo em momentos de prazer e muita depravação.

A tragédia pode ser considerada um gênero que já nasceu com uma certa grandeza, do ponto de vista literário, uma vez que exige das personagens um elevado grau de destaque: os caracteres costumam ser deuses, reis, sacerdotes, líderes com poderes místicos que ouvem os deuses através de seus oráculos. Da mesma forma, a linguagem na qual os textos se apresentam exibe um elevado grau de elegância para poder estar à altura de representar o apanhe da trama, que está sempre no bojo do desenho religioso, concebido no cenário de um ambiente sagrado ou elevado a esse nível, como vemos no sacrifício de Polixena, em *Ifigênia em Áulide*, de Eurípedes, escrita por volta de 408 a.C.

Embora nosso objetivo aqui não seja discutir a tragédia grega, mas consideramos relevante fazer esse caminho histórico, para então adentrar ao texto lorquiano, a fim de ter uma melhor compreensão do gênero. A tragédia tem uma função purgadora, que provoca nos seus espectadores o que Aristóteles (1970) chama de *KATARSIS*, ou catarses, numa linguagem atual, que têm por finalidade extrair, do público, sentimentos subjetivos universais, como a compaixão, a dor do outro, o medo da morte (não da morte em si, mas da incerteza do destino pós morte), ou o amor pela pátria. Em uma simetria de pacto emocional com o herói sacrificado, que quase sempre tem um destino trágico reservado a si, a peça vai cumprindo sua função social de liberdade e expurgação, mas a tragédia não tem apenas essa função, ela rediz, também, uma função lúdica pedagógica ao educar as emoções do indivíduo. Para alguns críticos e estudiosos, as tragédias despertaram uma nova tomada de consciência moral e filosófica. Ao demonstrar tudo aquilo que as paixões humanas poderiam provocar na vida do homem, e numa cidade inteira, como ocorreu em Troia, as tragédias

passaram a ser entendidas como uma arte que dá ao ser humano a capacidade de discernimento para não se deixar guiar pelos instintos naturais e/ou pelos impulsos da carne, das paixões, do desejo sexual. A falta de controle das paixões humanas já provocou guerras, assassinatos e terríveis desordens, atentando o caos social.

Para Friedrich Nietzsche (1992), a tragédia aponta em sua gênese mimética que o conhecimento se sobrepujou à arte, de maneira que passou a fazer parte da vida dos cidadãos da época. Nesse trecho, de *O nascimento da tragédia*, o filósofo expressa o seguinte pensamento em relação ao conhecimento adquirido pelos gregos: “os gregos dominaram seu instinto de conhecimento em si mesmo insaciável, graças ao respeito que possuíam pela vida, graças a exemplar necessidade de vida... de fato, o que aprendiam, logo queriam igualmente vivê-lo” (Nietzsche, p.21, 1992),

A tragédia grega clássica trabalhava valores estéticos e morais, buscando lidar com os sentimentos mais violentos que invadem o homem, sentimentos estes que, de vez em quando, o colocam em situação delicada, de maneira que precisava recorrer aos deuses e divindades, ficando, assim, em dívidas com o sobrenatural. Podemos entender que na tragédia moderna, muitas coisas foram alteradas, ou retiradas, mas no bojo da sua essência, continua com o objetivo central de retratar o sentimento de purgação, bem como a sociedade e seus valores morais e éticos.

Para alguns, a tragédia é um gênero que teve seu auge, mas depois caiu no esquecimento, principalmente com o surgimento de gêneros como o romance. Durante o período áureo da tragédia, diversos temas foram encenados, sentimentos de castigo e culpa, a cólera e os mais sóbrios pensamentos que assolam a mente humana, o drama do homem comum em sua simplicidade do dia a dia, amor, ciúmes, brigas banais e grandes batalhas, o tema de maior destaque, que mais envolveu o público, a relação entre o humano e sagrado, onde o autor destaca a forte ligação entre o homem e deuses. Assim, o discurso religioso ganha notoriedade, e em diversas tragédias o cenário que remete ao sagrado se faz presente. Como uma peça fundamental na engrenagem de constituição do trágico no drama, a morte, o sacrifício e a violência têm maior espaço na *Mimesis* e *Muthos* da composição. A presença da morte, o rito sacrificial, o desenho religioso e a figura do bode expiatório foram – e são – objetos de estudo de vários críticos, filósofos e pesquisadores, entre eles, o renomado francês René Girard, que dedicou grande parte de suas pesquisas a buscar, através da tragédia, algumas respostas para questões de ordem, desordem, estabilidade e violência.

Basicamente, a morte se faz presente em todas as tragédias, e traz uma conotação distinta, o que foi tema central das peças dos grandes tragediógrafos como Eurípedes, Sófocles, Ésquilo, Sêneca, William Shakespeare, entre muitos outros. O próprio Federico Garcia Lorca, objeto desse estudo, discute esse tema com uma de suas mais brilhantes peças: *Bodas de Sangue*. Composta por vários caracteres, o drama trágico busca representar através da arte, o mundo materializado, os homens com suas paixões e desejos insanos, que perturbam as mentes humanas, tornando-os, assim,

fracos, impotentes diante dos grandes conflitos existenciais, carecendo sempre da presença de um herói salvador, ou da intervenção complexa dos deuses.

Porém o elemento mais importante [da tragédia] é a ordenação dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade [e infelicidade; mas felicidade] e infelicidade residem na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Ora, os homens possuem tal e tal qualidade conforme ao caráter, mas são bem ou mal-aventurados pelas ações que praticam. Daqui segue que na tragédia, não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações; por isso ações e mito constituem a finalidade da tragédia, e a finalidade é- tudo o que mais importa (Aristóteles, 1973, p. 20).

A ação conduz o ator, ela dita as regras da condução do drama, os elementos compositores da tragédia para tecer a ação, são escolhidos de acordo o comportamento dos homens, afinal a arte tem a função primordial de representar o fazer diário de homens e mulheres que têm suas vidas relacionadas às principais Polis da Grécia, ética, moral, paixões, prazeres, felicidade, morte e vontades alucinadas são, em sua essência o objeto, da tessitura do drama trágico. Os pesquisadores Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal Naquet (1999, p. 10), descrevem da seguinte maneira o pensamento aristotélico e a relação da tragédia com o estado sobre o gênero:

A tragédia não é apenas uma forma de arte, é uma instituição social que, pela fundação dos concursos trágicos, a cidade coloca ao lado de seus órgãos políticos e judiciários. Instaurado sob a autoridade do arconte epônimo, no mesmo espaço urbano e segundo as mesmas normas institucionais que regem as assembleias ou tribunais populares, um espetáculo aberto a todos os cidadãos, dirigido, desempenhado, julgado por representantes qualificados das diversas tribos, a cidade se faz teatro, ela se toma, de certo modo, como objeto de representação e se desempenha a si própria diante do público.

A tragédia ganhou tanta importância e tal valor mimético que, para os gregos e os romanos, não era apenas arte, era um estilo de vida, era a vida real representada em forma de arte, todos os conflitos humanos apareciam na ação das personagens, enquanto máscaras, atores, palcos, luzes e cenários compunham a paisagem urbana, levando até o público, não apenas entretenimento, mas a metáfora da vida representada em arte. Era uma oportunidade para expurgação de sentimentos e problemas inerentes ao homem. Guerras, derramamento de sangue, violência, amor, paixões, poder e sacrifícios se entrelaçam em um misto de emoções que invade e prende o público junto ao drama que revolucionou o mundo da arte e da literatura na Antiguidade Clássica e até os dias atuais cumpre seu papel como arte mimética que eleva ao seu estado natural.

BODAS DE SANGUE: O PAPEL DA MULHER E SUA CONDIÇÃO FEMININA NA SOCIEDADE ESPANHOLA DO SÉCULO XX; BREVE ANÁLISE

Bodas de Sangue, é uma das três peças que compõem a trilogia que é responsável por parte do sucesso do escritor granadino, escrita em uma época em que homens e mulheres tinham papéis definidos pela sociedade, a mulher cumpria seu papel de dona de casa, sem muitas ambições, o casamento era sua única abonação de liberdade, ou no caso de algumas, seu pior infortúnio. O casamento, era sempre uma questão sacrificial, uma questão política, sempre arranjado por algum motivo, para aumentar os negócios da família, evitar uma guerra, produzir herdeiros, ou simplesmente para “despachar” as filhas evitando ficar solteiras em casa, como aconteceu em *A casa de Bernarda Alba*, por exemplo, raramente se casavam por amor, nesse sentido, alguns estudiosos comparam a mulher como uma vítima de um sacrifício em nome da comunidade, no caso, mais precisamente em nome da família e da honra, e dos bons costumes, vejamos:

Tanto o casamento quanto o sacrifício envolvem uma morte voluntária (real ou simbólica), designando um resguardo do convívio social. Ambos visam levar a um futuro que é propiciado pela violência, perda e submissão à ordem social. Participação no sacrifício significa participação em uma sociedade e, por implicação, submissão a suas regras e requerimentos, e uma autorização por uma parte em seus benefícios (Ito, 2005: 362).

A mulher tinha um papel distinto do homem, ao homem, incumbia-se o papel de guardião, protetor e senhor supremo da instituição familiar, ir para guerra, trabalhar fora para garantir o sustento da mulher e dos filhos. Quanto à mulher, restava o papel de cuidar da casa, manter-se ocupada com os afazeres do lar (lavar, cozinhar, limpar a casa e bordar nas horas vagas), e ter muitos filhos, preferencialmente. Em uma sociedade culturalmente machista, a mulher precisou e ainda precisar lidar diariamente com o preconceito por ser mulher, mesmo nos dias atuais ainda há forte resistência na sociedade contra a igualdade de gênero, em uma entrevista recente, a ministra e ex-presidente do supremo, exemplificou o modelo social com a seguinte metáfora das condições da mulher nas relações familiares:

“Demorei um tempo para descobrir porque minha mãe fez com que meus irmãos homens aprendessem violão e nós, as meninas, íamos para o piano. É que o piano você toca em casa, não vai ter a tentação de colocar o violão embaixo do braço e ir pra rua. Então, aguarda visita em casa e fica arrumadinha pra se apresentar. Demorei um tempo até resolver que mesmo sem saber tocar um violão, eu teria um em casa pra ter o gosto de colocar embaixo do braço e sair pra vida. Isso tudo constrói uma sociedade na qual o machismo segue como se fosse algo natural” (Carmem Lucia, 19/06/2022).

A metáfora empregada pela magistrada, revela nas entrelinhas, o quanto a cultura patriarcal influenciou na família, “*um piano para a menina, um violão para o menino*”, porque o violão pode se

colocar em baixo do braço e sair, enquanto o piano é para ficar em casa, porque o “lugar da mulher é em casa”, à espera do príncipe encantado, o cenário se desenha perfeitamente para representar aquilo que a sociedade do século XX esperava da mulher, submissão, lealdade ao marido e ao pai, e filhos, muitos filhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Garcia Lorca, rompe com os padrões da época, cria personagens femininas que não se encaixam nesse modelo de sociedade patriarcal, em *Bodas de Sangue*, temos um drama composto por personagens sem nomes próprios, apenas identificados como representantes sociais do fazer e agir coletivo: a mãe, a noiva, a sogra, a mulher de Leonardo, a criada, a vizinha, moças, Leonardo, o noivo, o pai da noiva, a lua, a morte (na figura da mendiga), lenhadores, e os rapazes. Com exceção de Leonardo, todas as outras personagens, não recebem nomes próprios, como disse anteriormente, o que remete a ideia de que a peça tenta traçar um perfil da sociedade familiar do interior da Espanha, em que as mulheres tinham papel definido pela cultura social imposta a elas, esperar em casa até que um rapaz aparecesse e a tomasse como esposa, e assim seguiria o “fluxo”, mantendo a tradição familiar. Em *Bodas de Sangue*, não é diferente, temos um casamento arranjado, entre duas famílias que mal se suportam, mas por questões políticas e econômicas o casamento seria uma boa medida para apaziguar possíveis conflitos. Por um lado, o pai da nova, ambicioso, tem intenção de aumentar suas terras, mas em meio aos seus objetivos, encontra-se a pequena propriedade da mãe do noivo, que por motivos sentimentais não está disposta a vender, daí então, o casamento surge como uma via alternativa para solucionar o problema.

PAI

Muito tempo de viagem?

MÃE

Quatro horas

PAI

Vieram pelo caminho mais longo?

MÃE

Eu já estou velha para andar pelas barrancas do rio

NOIVO

Ela enjoa

(pausa)

PAI

Boa colheita de esparto

NOIVO

Verdade, boa mesmo.

PAI

No meu tempo, nem esparto dava nessa terra. Foi necessário castiga-la e até chorar sobre ela, para que nos desse algo proveitoso.

MÃE

Mas agora dá, não se queixe, não vim pedir nada.

PAI (sorrindo)

Você é mais rica que eu. As vinhas são um bom capital, cada folha, uma moeda de prata. O que lastimo é que as terras estejam ...entende? ... estejam separadas. Eu gosto de tudo junto. Tenho um espinho no coração, que é essa hortinha metida entre as minhas terras, que não querem me vender nem por todo ouro do mundo.

NOIVO

— É sempre assim.

PAI

— Se a gente pudesse, com vinte juntas de bois, trazer suas vinhas para cá, e estendê-las lá

na encosta! Que alegria!

MÃE

— Para quê?

PAI

— O que é meu é dela, e o que é seu é dele. Por isso. Para ver tudo junto; junto é que dá gosto!

NOIVO

— E dava menos trabalho.

MÃE

— Quando eu morrer, vendam aquilo, e comprem aqui ao lado.

PAI

— Vender, vender! Bah! Comprar, filha, comprar tudo! Se eu tivesse tido filhos tinha comprado este monte inteiro, até a beira do riacho. Porque não é boa terra, não; mas havendo braços, fica boa, e como não passa ninguém, não roubam os frutos dá para se dormir tranquilo. (Pausa.) (T.T E, p. 95-97)

Aqui temos o primeiro contato entre as duas famílias, por um momento, parece tenso, mas aos poucos vão se entendendo, de um lado a família do noivo, representado pela mãe, uma viúva que lamenta a perda do esposo e do outro filho assassinado pela família do Leonardo, ex-namorado da noiva, do outro lado, o pai representando a família da noiva, a reação percebida no discurso do pai, deixa nítida a impressão do interesse em ampliar os negócios da família (as terras), sendo assim, entregar a filha em matrimônio, estaria cumprindo seu papel de chefe de família e também, fazendo um bom negócio, para a mãe, estaria apenas encontrando uma boa esposa para cuidar do seu filho, ou seja estaria passando seu legado para a jovem esposa.

MÃE

— Sabe por que vim.

PAI

— Sei.

MÃE

— E então?

PAI

— Acho bom. Eles já se entenderam.

MÃE

— Meu filho tem e pode.

PAI

— Minha filha também.

MÃE

15

— Meu filho é bonito. Nunca teve mulher. Tem a honra mais limpa que um lençol estendido no varal.

PAI

— Da minha, digo o mesmo. Prepara o mingau às três, com a estrela da manhã. Não fala

nunca; suave como a lã, borda todo tipo de bordados e pode cortar uma corda com os dentes.

MÃE

— Que Deus abençoe sua casa.

PAI

— Que Deus a abençoe. (T. T. E, p. 97-98).

Observamos o diálogo (acerto), acontece sem a presença da noiva que por algum motivo preferiu não participar, talvez porque seu desejo fosse outro, ou mesmo, porque sua opinião ali não teria nenhuma força discursiva que pudesse livrá-la do sacrifício matrimonial em nome da família.

A ideia do casamento aqui, se distancia do ideal romântico imaginado pela mulher, figura sonhadora que via no casamento a liberdade imaginada, ao contrário do homem que por sua vez, tem várias saídas como válvulas de escape para fugir da monotonia da vida cotidiana, o trabalho fora, a guerra, as saídas com os amigos, enquanto que a mulher, restam poucas ou nenhuma oportunidade para lidar com o dia a dia. Para a mulher da época então, a sensação de realização era o casamento, amor, felicidade, maternidade, o que nem sempre, viria acontecer nessa ordem, para o homem, a realização viria como, ter o mesmo ofício do pai, herdar e dar continuidade aos negócios e o prestígio social da família.

Em *Bodas de Sangue*, vemos um pouco do que Georg Lukács (1965), enxerta sobre a figura feminina numa visão flaubertiana, embora estamos tratando de gêneros diferente, mas nesse contexto, o papel da mulher se assemelha, um ser tolhido de sua liberdade real, movida por desejos e fantasias, guiadas por uma sociedade dominada por homens. Lorca, assim como Flaubert, monta todo um cenário, para enquadrar a cena decisiva, que é o casamento mal sucedido entre os dois jovens. A mulher é aquela que sonha, vive numa janela da imaginação e da fantasia, esperando esse momento, acreditando que com ele a felicidade virá junto. Assim como em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (1856), o casamento em *Bodas de Sangue*, também termina em tragédia, dois homens mortos, uma noiva viúva, uma mãe desolada e uma família inteira envergonhada, agora marcada pelo estigma social de ter uma filha de caráter duvidoso, o que de certa forma, para o momento se entendia como uma morte social. A noiva vive um drama solitário em sua mente, o homem que ama, Leonardo, agora já se encontra casado, tem uma mulher e filhos, e na vida real, o noivo, um jovem bem diferente do homem que ela ama, seu noivo não parece ser o ideal de marido que ela sonhou, um jovem que sempre viveu sob os cuidados da mãe, nunca experimentou os desafios e prazeres do mundo, enquanto que Leonardo, se mostrou um homem de atitudes extremas, incapaz de controlar seus desejos e impulsos dionisíacos, aquele que dá a vida por sua amada, que prefere a morte a não

tê-la, para Hans Mayer (1982), as personagens da literatura da primeira metade do século XX traduzem a vida real da mulher da sociedade da época:

Na literatura, filosofia, e arte de toda a Europa, vai se limpando a mulher de todos os aspectos de igualdade e, conseqüentemente para dizer como Nietzsche, da desfeminização. Daí segue que a mulher emancipada, e por isso feliz, acaba reprimida em favor de uma representação de mulheres que não querem viver como minoria e se destroem precipitadamente por sua qualidade de minoria: Bovary, Karenina, Effi Briest. É uma literatura de ilusões perdidas” (Mayer, p, 40, 1982).

Entende-se em Bodas de Sangre, que de alguma forma estes elementos se interligam na dramaturgia de Federico Garcia Lorca, vida real e arte se entrelaçam, estão presentes em todas as suas obras, é razão, do qual podemos entender o viés da obra do autor, os mais íntimos desejos e pensamento do jovem escritor se funde ao de suas personagens, onde criatura e criador se misturam, na magnitude da obra do mais polêmico poeta da dramaturgia espanhola do século XX. A noiva amava Leonardo, mas Leonardo já estava casado com outra mulher, o noivo não a amava, mas a queria, ela não o amava, porque seus desejos e pensamentos estava naquele que era detentor de seus desejos e sonhos impossíveis, que mesmo negando, não conseguia escondê-los.

A MÃE BEIJA A NOIVA E VÃO SAINDO EM SILÊNCIO.)

MÃE (da porta)

— Adeus, filha.

(A NOIVA RESPONDE COM A MÃO.)

PAI

— Acompanho vocês. (Saem.)

CRIADA

— Estou louca para ver os presentes.

NOIVA (áspera)

— Pare com isso.

CRIADA

— Ah, menina, deixe ver!

NOIVA

— Não quero.

CRIADA

— Só as meias. Dizem que são todinhas de renda. Vamos!

NOIVA

— Já disse que não!

CRIADA

— Meu Deus do céu! Está bem. Até parece que você não tem vontade de casar!

NOIVA (mordendo a mão, com raiva)

— Ai!

CRIADA

— Menina, minha filha, o que é que você tem? É pena de deixar sua vida de princesa? Não pense em coisas tristes. Tem algum motivo? Nenhum. Vamos ver os presentes. (Pega a caixa.)

NOIVA (agarrando-a pelos pulsos)

— Largue.

CRIADA

— Ai, mulher!

NOIVA

— Largue, já disse.

CRIADA

— Você tem mais força que um homem.

NOIVA

— Já não fiz trabalhos de homem? Tomara que fosse, mesmo!

CRIADA

— Não diga isso!

NOIVA

— Já mandei ficar quieta! Vamos mudar de assunto.

(A LUZ VAI SUMINDO DE CENA. PAUSA LONGA.)

CRIADA

— Você ouviu um cavalo, ontem à noite?

NOIVA

— A que horas?

CRIADA

— Às três.

NOIVA

— Decerto era um cavalo solto.

CRIADA

— Não. Tinha cavaleiro.

NOIVA

— Como é que você sabe?

CRIADA

— Porque eu o vi. Ficou parado na sua janela. Achei muito estranho.

NOIVA

— Não podia ser meu noivo? De vez em quando ele vem a essa hora.

CRIADA

— Não.

NOIVA

— E viu quem era?

CRIADA

— Vi.

NOIVA

— Quem era?

CRIADA

— Era Leonardo.

NOIVA (forte)

— Mentira! Mentira! Que é que ele vem fazer aqui?

CRIADA

— Veio.

NOIVA

— Cale-se! Por que não corta essa língua?

(OUVE-SE O RUÍDO DE UM CAVALO.)

CRIADA (à janela)

— Olhe, venha ver. Não era?

NOIVA

— Era!

CAI O PANO, RAPIDAMENTE (T. T. E. p. 101-104).

O diálogo entre a noiva e a criada, deixa claro o desinteresse pelo noivo, mas mesmo não conseguindo disfarçar seu desejo por Leonardo, está disposta a cumprir seu papel de mulher, de filha, determinados pela sociedade.

Na peça, cada personagem feminina, desempenha seu papel social, a mãe que assume o controle da família após a morte do marido, e vive a desilusão de ter que lidar tão intimamente com a morte, vê agora seu único filho, assassinado pelo seu rival no amor, a morte aparece premeditadamente, na figura da mendiga, como um oráculo, alerta sobre a possível tragédia, mas ninguém a escuta, no final, a desolação toma conta.

A MORTE COMO PRINCIPAL COMPONENTE DA AÇÃO TRÁGICA.

Na peça, cada personagem feminina, desempenha seu papel social, a mãe que assume o controle da família após a morte do marido, e vive a desilusão de ter que lidar tão intimamente com a morte, vê agora seu único filho, assassinado pelo seu rival no amor, a morte, aparece premeditadamente, na figura da mendiga, como um oráculo, que alerta sobre a possível tragédia, mas ninguém a escuta, no final, a desolação toma conta.

PRIMEIRO LENHADOR

— Ai, morte que surge!

Morte das folhagens grandes.

SEGUNDO LENHADOR

— Não abras o jorro do sangue!

PRIMEIRO LENHADOR

— Ai, morte afoita!

Morte de tão secas folhas.

TERCEIRO LENHADOR

— Não cubras de flores as bodas!

SEGUNDO LENHADOR

— Ai, triste morte,

Deixa para o amor os ramos verdes!

PRIMEIRO LENHADOR

— Ai, morte insana!

Deixa para o amor os verdes ramos!

A presença da morte na peça é uma constante, e está sempre à espreita, como em *As Troianas* de Sêneca (438 a.C), quem mais sofre com esse infortúnio, são as mulheres que não possuem os mesmos privilégios dos homens, com mortes honrosas em batalhas, duelos, ou em defesa da família e do amor, restam as mulheres uma morte medíocre, ou uma velhice solitária, viúva e abandonada pelos filhos, vejamos mais um trecho.

MULHER

— Quero voltar, para saber de tudo.

SOGRA (enérgica)

— Já para casa!
Valente e só, na sua casa.
Envelhecendo e chorando,
Mas só, de porta fechada.
Nunca. Nem morto nem vivo.
Vamos pregar as janelas.
E caíam chuvas e noites
por sobre as ervas amargas.
MULHER— Como saber...?
SOGRA
— Não importa.
Vá botar um véu na cara.
Os filhos são filhos seus,
De ninguém mais. Sobre a cama
estenda uma cruz de cinzas
no lugar que ele ocupava.

A viúva, em sua condição de mulher, mesmo diante da tragédia ocorrida com o esposo, não pode lamentar em público a perda do marido, de forma tão emblemática, morto em disputa amorosa por outra mulher, ela terá que se recolher e cumprir as regras impostas as viúvas, cumprir o luto e cuidar da criação dos filhos juntos com a sogra, sem direito de questionar a situação.

A MORTE E O DESTINO DAS MULHERES NA TRAGÉDIA

A morte é um dos caracteres que compõem a tragédia, sem dúvida, perpassa pelas questões sacrificiais, assim como o casamento, a mulher sempre uma vítima a ser entregue em nome da família, da cidade, para apaziguar os momentos de conflitos, em *Bodas de Sangue*, a violência entre os homens, mostra as marcas de uma sociedade banhada em sangue, as disputas por terras, as guerras, a honra, tudo conduz o homem a violência e perda da razão, o que restou as mulheres, a viuvez, a solidão e as lamentações de vidas tão desafortunadas pelo destino:

MÃE
— Quieta, já disse. (À porta) não há ninguém aqui? (Põe as mãos na testa.) Meu filho devia me responder. Mas meu filho já é um punhado de flores secas. Meu filho já é uma voz escura
por trás dos montes. (Com raiva, para a Vizinha) Mas quer ficar quieta? Não quero choro nesta
casa. Suas lágrimas são lágrimas dos olhos, nada mais, mas as minhas virão, quando eu ficar
sozinha, da planta dos meus pés, das minhas raízes, e serão mais ardentes que o sangue.
VIZINHA
— Venha para minha casa. Não fique aqui.
MÃE
Aqui. Quero ficar aqui. E tranquila. Agora, todos estão mortos. A meia-noite vou dormir,

dormir sem me aterrar com a espingarda ou com a faca. Outras mães assomarão às janelas, açoítadas pela chuva, para ver o rosto dos filhos. Eu, não. Vou fazer com meu sonho uma pomba fria de marfim que leve camélias de orvalho para o cemitério. Mas não; cemitério não, cemitério não! Leito de terra, cama que abriga e que embala os meus pelo céu. (Entra uma mulher de negro que se dirige para a direita e ali se ajoelha. Para a Vizinha) Tire as mãos do rosto. Temos dias terríveis pela frente. Não quero ver ninguém. A terra e eu. Meu pranto e eu. E estas quatro paredes. Ai! Ai! (Senta-se, em transe.) (T.T.E, P. 163-164).

A peça finaliza com as lamentações das mulheres, marcada pela violência e pela dor da perda, a mãe que chora os filhos mortos, a noiva que se vê vítima do seu próprio infortúnio, seu noivo e seu amado, ambos assassinados, também chora por seu terrível destino, por ser mulher numa sociedade predominantemente dominada por homens, a morte já não a assusta mais:

NOIVA (para a Vizinha) — Deixe; vim aqui para que ela me mate e para que me levem com eles. (À Mãe) Mas não com as mãos; com ganchos de ferro, com uma foice, e com força até que se quebre em meus ossos. (À Vizinha) Deixe! Que eu quero que ela saiba que estou limpa; que fiquei louca, talvez, mas que podem me enterrar sem que homem nenhum tenha se olhado no branco dos meus peitos.

(...)

Porque eu fugi com o Outro, eu fui! (Com angústia) Você também teria ido. Eu era uma mulher ferida pelo fogo, cheia de chagas por dentro e por fora, e seu filho era um pouquinho de água, de quem eu esperava filhos, terra, saúde; mas o outro era um rio escuro, cheio de ramagens, de onde me chegava o sussurro dos juncos e um murmúrio abafado. E eu corria com seu filho, que era como um fiozinho de água fria, e o outro me mandava centenas de pássaros que me impediam de andar e derramavam orvalho nas minhas feridas de mulher fraca e abatida, de moça acariciada pelo fogo. Eu não queria, ouviu bem? Eu não queria! Seu filho era o meu fim, e eu não o traí, mas o braço do outro me arrastou como a correnteza do mar, como um coice, e teria me arrastado sempre, sempre, sempre, mesmo que eu fosse velha e todos os filhos do seu filho me agarrassem pelos cabelos! (T.T.E, p. 165).

Nesse último trecho, aqui destacado, podemos entender toda a angústia da personagem, a guerra interior que assola seu íntimo, por uma lado as convenções sociais, do outro, o desejo, o amor, a sexualidade, o conflito entre o desejo e razão, uma mistura de embriaguez simultânea que a tomou como num impulso, mas que no fundo, mostra que ela foi apenas uma vítima do sistema social, suas vontades, seus sonhos, seus desejos de mulher, não podiam ser extraídos de si, seriam silenciados, por uma vida comum, marcada pelo tédio do casamento, mas ela não sucumbiu a isso, reagiu e num último ímpeto de busca por sua felicidade, encontrou a fatalidade marcada pela morte violenta dos dois homens da sua vida. A peça desenha para o público, a paisagem social da Espanha da primeira metade do século XX, sob as pesadas regras do regime opressor, mas que acima de tudo, retrata o

doloroso papel da mulher em uma sociedade cuja as regras são essencialmente feitas por homens, para o favorecimento dos homens. Garcia Lorca, desafiou o sistema, desafiou o seu tempo, contribuiu com sua arte para ajudar a romper com tamanha desigualdade, colocou a mulher em evidencia em sua literatura, em sua arte, dando a ela, através do teatro a voz que por tanto tempo fora silenciada.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução por Eudoro de Souza. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Vitor Civita, 1973.

GARCÍA, Pilar Galán. *Paris y Helena de Troya La representación del amor prohibido*. **Revista Cultura**, Madri, 24, abril, 2022.

BRANDÃO, Junito de Souza. 2000. Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. 2. vols. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2004.

EURÍPIDES. 2004. **Hécuba e Troianas – Duas Tragédias Gregas. Tradução e Introdução de Christian Werner**. São Paulo: Martins Fontes.

LORCA, Federico Garcia. **Bodas de Sangue**. In: Trilogia da terra espanhola. Tradução, Luciana Ferrari Montemezzo. Editora, Bestiario, 2022.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: editora duas cidades. Trad, José Mariano Macedo, 2000.

LÚCIA, Cármem. **Democracia e Igualdade**. VII Encontro Ibero-Americano de Magistradas Eleitorais, 17/03/2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilheltn. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Pauto, 2ª edição, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

COSTA, João Milton, Walter, Paulo José da. *Tragédia e Psicanálise: um ensaio sobre o herói grego*. **Trivium**, vol.10 no.1 Rio de Janeiro jan./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2018v1p.103>

ITO, P. C. **Casamento e sacrifício: a rememoração da festa de Peleu e Tétis na Ifigênia em Áulis, de Eurípides**, In BUSTAMANTE, R. M. C.; LESSA, F. S. L. org., Memória e Festa, Rio de Janeiro, Mauad, 2005, p. 360-363.

VERNANT, Jean-Pierre e VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga I e II**. Trad. Anna Lia A. de Almeida Prado et al. São Paulo: Perspectiva, 1999.

A DISTOPIA “O PRESIDENTE NEGRO” DE MONTEIRO LOBATO E SEU “RACISMO CIENTÍFICO”

Paulo Abe

INTRODUÇÃO

Dentre os livros de distopia do século XX, não raro se encontra algo fora da literatura anglofônica. Monteiro Lobato, que viveu até 1948, em muitas pesquisas aparece com seu livro misterioso livro de ficção adulta, mas de pouco sucesso. Conhecido pelo Sítio do Pica-pau amarelo e suas traduções de clássicos infantis, como Tarzan, Peter Pan e as lendas folclóricas dos Irmãos Grimm, Monteiro Lobato também tinha um interesse não muito conhecido pela ficção científica. Chegou mesmo a traduzir H. G. Wells, tanto sua ficção quanto sua teoria.

No entanto, não permaneceu apenas leitor de ficções científicas, mas tentou criar o que seria a seu ver um universo distópico. E neste livro que a discussão sobre Monteiro Lobato ser racista ou não encontra uma resposta definitiva. Seu livro “O presidente negro” é obra de sua ficção, mas inquestionavelmente também obra de um desejo profundo.

Primeiramente, precisamos ter em mente não a fim de justificar, mas dar possíveis explicações para a feitura de tal livro. Na época de seu lançamento, 1926, o mundo já vinha sendo contaminado com diversas pseudociências que chegavam ao Brasil alguns anos ou décadas depois de se popularizarem nos Estados Unidos e Europa.

AS PSEUDOCIÊNCIAS

Claro, já tínhamos o catolicismo e a escravidão legal no intuito de justificar teologicamente e mercadologicamente a opressão e subjugo da vida negra, mas com o desenvolvimento das ciências, não tardou para tentarem em seu nome justificar as condições da vida branca.

Um deles era a frenologia, que se define como a dedução interpretativa de características psicológicas a partir da forma do crânio e traços faciais. Essa área de estudo teve representantes como o médico austríaco Franz Joseph Gall (1758-1828) o pastor e filósofo suíço Johann Kaspar Lavater (1741-1801), e mesmo Bernard Hollander (1864-1934), muitas décadas depois. Ele basearam seus estudo em “delinquentes” tanto vivos quanto mortos para formular sua teoria do criminoso inato. Ou seja, que a maldade ou a imoralidade poderia ser genética.

Ou seja, o crânio ou apenas o rosto de uma pessoa poderia já indicar um passado, presente ou futuro criminoso, ou ao menos uma inclinação ao crime – o que poderia ser nunca consumado. Mas o argumento encontrava extremos quando posto que esta característica era hereditária. Alguns exemplos são: “a fronte baixa, arcos supraciliares e regiões malares salientes, assimetrias cranianas, orelhas grandes, ‘de abano’” (Scliar, 2009). Aqui já vemos indícios de como análises particulares de indivíduos logo se tornarão também perigosamente genéricos.

Essa pseudociência encontrou um novo patamar mais “mensurável” com a craniologia, um desenvolvimento da frenologia. De modo que, junto a essa lista de imoralidades psicossomáticas acima, se soma também:

(...) dor, a instabilidade afetiva, a epilepsia, a conduta infantil, além de traços psicóticos, resultando na "loucura moral", conceito difundido pelo psiquiatra inglês Henry Maudsley (1835-1918), aliás citado por Euclides da Cunha no final de "Os Sertões", quando o escritor lamenta o fato de que "não existe um Maudsley para as loucuras e os crimes das nacionalidades...". (Scliar, 2009)

O procuramos demonstrar com isso, é que tais teorias estavam por todo o lugar, pois ainda não eram consideradas pseudociências. Eram "ciências em desenvolvimento". mesmo Euclides da Cunha, o jornalista que escreveu "Os sertões" para denunciar o massacre que havia sido Canudos as tinha em seu imaginário¹.

Após o novo status quo do homem negro liberto – mas abandonado –, poder-se-ia dizer que houve um ressentimento generalizado que trouxe teorias da época da escravidão para justificar a posição antiga do negro. Numa investida teórico-pseudocientista, a sociedade branca procurava dar razões à segregação. E, para tanto, para justificar suas ideias novas buscaram uma ideia da Antiguidade. No livro *A República* de Platão, o filósofo divide a população em castas e crê que, ao menos no caso dos guerreiros, é preciso existir uma manipulação dos melhores a fim de se cruzarem e produzirem uma prole melhor que a anterior – algo semelhante foi pensado em *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley.

Talvez aí em Platão já estivesse o germe da eugenia, ainda que os espartanos já o praticassem com qualquer deficiente que viesse a nascer para não corromper a raça de guerreiros. De modo que esses pseudocientistas, influenciados também pelas ideias de Darwin, que havia publicado *A origem das espécies* em 1859, queriam dar vida a um racismo científico.

Dez anos após esta publicação, 1869, o conde de Gobineau [1816-82] veio para o Rio de Janeiro como chefe da missão francesa. Durante sua estadia, "escreveu aos amigos que o Brasil era 'um deserto povoado de malandros', 'uma multidão de macacos', e um mundo estagnado na própria imbecilidade'" (Raeders *apud* Bolsanello, 1996, p. 158)

Ele tinha especial interesse pela mestiçagem no Brasil. Considerado hoje um dos precursores do racismo nazista, sustentava que a mistura de raças levaria a população brasileira à extinção (...) Suas ideias coincidiam com boa parte do pensamento político e científico brasileiro da época, para o qual a miscigenação resultaria, inevitavelmente, em desequilíbrio mental e – conceito importante – degenerescência. Os mulatos estariam especialmente sujeitos a duas situações mórbidas: a tuberculose e a neurastenia² (Scliar, 2009).

¹ "No seu laudo [Antônio Conselheiro], observa que, em se tratando de um mestiço, o morto era 'muito suspeito de ser degenerado'; também [Nina Rodrigues] notou a ausência quase total de dentes, o que, provavelmente, foi a única observação apoiada na realidade (em 1897, publicou um artigo rotulando Conselheiro não como degenerado, mas como portador de psicose megalomaniaca e delirante)". (Scliar, 2009)

² Literalmente, uma fraqueza do cérebro, que envolve perda física, mental, e a quadros de hipocondríacos e histéricos.

GENÉTICA, EUGENIA E IDEOLOGIA

O conde é apenas um de tantos exemplos na história que se utilizou da ciência negar as mudanças sociais que envolviam sobretudo a condição do negro no mundo. Como o primeiro grande teórico do racismo, abertamente defendeu a superioridade e nobreza da raça ariana em seu *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1853). Em seu artigo, “Darwinismo social, eugenia e racismo ‘científico’: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira”, Maria Augusta Bolsanello escreve:

A genética considerou que a definição e a hierarquização das raças se baseavam em caracteres aparentes (cor de pele, textura do cabelo, forma do crânio). A psicologia e a neurologia buscaram comprar o rendimento intelectual (teste de QI e aptidões) dos indivíduos ou dos grupos e a análise das diferenças logo se transformou em estudo das relações de superioridade e inferioridade. (Bolsanello, 1996, p. 154)

Esses cientistas pesquisavam já com uma ideia preconcebida dos resultados. Queriam mais justificar seu preconceito do que estar aberto à nova realidade ou novas descobertas. Nas palavras de Bolsanello,

Pode se observar que o darwinismo social, na verdade era ideológico e estava, desde o início, associado a uma apologia do *laissez-faire* econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista. Assim, rapidamente vinculou-se a ideologias eugenistas e racistas. (Bolsanello, 1996, pp. 154-5)

E, curiosamente, quem havia criado tal “darwinismo social” do racismo — eugenia — foi o primo de Darwin, Francis Galton³ (1822-1911).

[Esse darwinismo] Preconizava o favorecimento, pelo Estado de uma elite genética por meio do controle científico da procriação humana, onde os inferiores (os menos aptos) seriam ou eliminados ou desencorajados de procriar. Visava essencialmente o aperfeiçoamento da raça. (Thuillier *apud* Bolsanello, 1996, p. 155)

Tais ideias apenas se espalhariam mais com a invenção do rádio em 1874, da televisão em 1920 e com o apoio de tantos “cientistas” em sua causa. De 1900 até 1940, os próprios EUA esterilizaram cerca de 36 mil pessoas visando uma limpeza genética de sua sociedade. No Brasil, temos o exemplo do hospital Colônia de Barbacena, fundado em 1903, conhecido como lugar do “holocausto brasileiro” – famoso pelo livro da jornalista Daniela Arbex – que matou mais de sessenta mil pessoas com a mesma mentalidade eugênica. No entanto, esse tipo de holocausto manicomial é conhecido desde a Idade Média. Foucault já analisa, em seu livro “A história da loucura”, como os

³ “As teorias de Galton obtiveram nos Estados Unidos vitórias que vão além da segregação dos negros e da proibição dos casamentos inter-raciais. Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, vários estados americanos adotaram leis de esterilização ou proibição de casamentos a pessoas portadoras de doenças como esquizofrenia e epilepsia. São também de inspiração eugenista as leis que, nos anos 1920, apresentaram barreiras à imigração de pessoas que não fossem da raça considerada a mais saudável e capaz, isto é, as populações do norte da Europa. A entrada de pessoas oriundas do sul europeu, como os italianos, passou a ser controlada, e a de asiáticos, como japoneses e chineses, praticamente cessou” (Toledo, 2008).

“loucos”, que eram desempregados, moradores de rua, prostitutas, entre outros à margem da sociedade eram jogados numa embarcação e lançados ao mar à deriva – para a morte quase certa. Fenômeno muito retratado na pintura de Bosch, “A nau dos loucos” ou “*Stultifera navis*”.

Assim, temos um esboço do conjunto de ideias que circulam no mundo e que, muito possivelmente, influenciaram na escrita dessa distopia brasileira, “O Presidente Negro” de Monteiro Lobato, num Brasil que apenas recentemente havia libertado seu povo negro, em 1888, com a Lei Áurea. Ou seja, apenas há poucas décadas o ser humano de cor negra havia deixado de ser considerado propriedade pela lei para ser um cidadão, ainda que marginalizado. No entanto, seria ainda considerado abaixo na hierarquia social e, junto aos mestiços, seriam também tidos como uma sub-raça (Romero *apud* Bolsanello, 1996, p. 159). Para além disso, com a ajuda de instituições como a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada em 1923 no Rio de Janeiro, procurar-se-ia fazer uma renovação moral da sociedade por meio do racismo “eugênico”, que argumentava que o negro tinha uma tendência hereditária ao alcoolismo e para a sífilis e promovia a ideia de que as religiões não católicas predispunham o indivíduo ao suicídio. Ademais, nesta instituição ainda se solicitaria a esterilização sexual de pessoas doentes para acabar com a miscigenação racial, utilizando-se de toda uma institucionalização idealizada por Hitler (Costa *apud* Bolsanello, 1996, p. 161-2)

UMA FICÇÃO DO DARWINISMO SOCIAL, DO RACISMO “CIENTÍFICO” E DA EUGENIA

[Antes de “O Presidente Negro”, Monteiro Lobato] criou o personagem Jeca Tatu, sendo implacável com a figura do caboclo: um parasita, preguiçoso, sem ambição (...) inadaptável à civilização. Mais tarde, reabilitou este caboclo mostrando que ele tinha salvação, podendo tornar-se rico e próspero: bastaria consulta seu médico e tomar remédio de laboratório (Platto *apud* Bolsanello, 1996, p. 159)

Talvez aí estivesse já o germe do que viria a ser sua obra “O Presidente Negro ou o Choque das raças”.

Na distopia brasileira, logo no início, o protagonista, Ayrton, um funcionário ressentido de sua condição na empresa em que trabalha Sá, Pato & Cia, compra um carro para melhorar seu status em relação aos seus pares, mas logo sofre um acidente e é resgatado pelo professor Benson e sua filha, Miss Jane. A partir desse encontro, Ayrton, o protagonista, terá vários encontros com a família de cientistas e conhecerá muito sobre o futuro, pois criaram uma máquina que permite observá-lo. Já neste breve resumo do início do romance, podemos ver a admiração de Lobato pelo norte-americano com o nome dos personagens, mas também pelo centro da história se passar nos Estados Unidos. Não tarda e o protagonista ouve de Miss Jane isso:

(...) que é a América, senão a feliz zona que desde o início atraiu os elementos mais eugênicos das melhores raças europeias? Onde a força vital da raça branca, se não lá? Já a origem do americano entusiasmo. Os primeiros colonos, quais foram eles? (...) Emigrar ainda hoje vale por alto expoente de audácia, de elevação do tônus

vital. Deixar sua terra, seu lar, seus amigos, sua língua, cortar as raízes todas que desde a infância nos prendem ao solo pátrio, haverá maior heroísmo? Quem o faz é um forte, e só com esse fato já revela um belo índice de energia. Mas emigrar para o deserto, deixar a pátria pelo desconhecido, isto é formidável! (Lobato, 2008, p. 927-933)

E ela continua, já apresentado com ênfase o núcleo da distopia: “E hoje (...) que se deslocou para lá o centro econômico do mundo? Reflita um bocado na significação, não digo do povo americano, mas do fenômeno americano — o fenômeno eugênico” (Lobato, 2008, p. 940-1).

Enquanto Ayrton visita por diversas vezes Miss Jane, até o ponto de abandonar o emprego, apaixona-se por ela, mas também por essa ideia de um futuro “perfeito”. Tudo indica, se o leitor não for crítico, que Monteiro Lobato na verdade quer apresentar uma utopia e o processo de como alcançá-la. Diferente das outras do começo da Modernidade, como a Tomas Morus, esta está se apresentando em seu desenvolvimento “diante dos olhos” dos personagens. No entanto, para se chegar lá, era preciso primeiro assumir que obstáculo seria superado. E, neste sentido, Miss Jane diz:

(...) nos Estados Unidos não penetraram apenas os elementos espontâneos que miss Jane aponta. Entrou ainda, à força, arrancado da África, o negro. — Lá ia chegar. Entrou o negro e foi esse o único erro inicial cometido naquela feliz composição. (Lobato, 2008, p. 956-958)

Mas Ayrton responde:

Erro impossível de ser corrigido, aventurei. Também aqui arrostamos com igual problema, mas a tempo acudimos com a solução prática — e por isso penso que ainda somos mais pragmáticos (...) A nossa solução foi admirável. Dentro de cem ou duzentos anos terá desaparecido por completo o nosso negro em virtude de cruzamentos sucessivos com o branco. Não acha que fomos felicíssimos na nossa solução? (Lobato, 2008, p. 959-962)

Todavia, Miss Jane discorda da visão míope e ingênua de Ayrton:

Não acho, disse ela. A nossa solução foi medíocre. Estragou as duas raças, fundindo-as. O negro perdeu as suas admiráveis qualidades físicas de selvagem e o branco sofreu a inevitável piora de caráter, consequente a todos os cruzamentos entre raças dispares. Caráter racial é uma cristalização que às lentas se vai operando através dos séculos. O cruzamento perturba essa cristalização, liquefá-la, torna-a instável. A nossa solução deu mau resultado. (...) O ódio desabrocha tantas maravilhas quanto o amor. O amor matou no Brasil a possibilidade de uma suprema expressão biológica. O ódio criou na América a glória do eugenismo humano... (Lobato, 2008, p. 963-975)

Aqui o homem comum e ressentido no personagem de Ayrton começa a entender o panorama que apenas Miss Jane consegue ver. O Brasil afunda-se na degenerescência da raça a resposta a isso não é o amor, mas o ódio a fim de ser a raça suprema – custe o que custar (aos outros).

Para Miss Jane o choque das raças se dará em 2228 nos Estados Unidos e, aparentemente, apenas lá. Então, abandona-se a luta eugênica no Brasil para se admirar a americana. De forma animada, Ayrton tenta adivinhar como se daria essa utopia americana. Ele imagina três possibilidades: 1) genocídio completo; 2) expulsão generalizada. 3) apartheid. Mas Miss Jane é categórica em dizer que a solução é ainda mais completa, pois não haverá sacrifício dos negros existentes, nem transigência dos brancos (Lobato, 2008, pç. 980-5).

No decorrer do livro, há uma clara e típica concepção racista de que o branco é belo, inteligente e moral, chamando os Estados Unidos, inclusive, de “Canaã americana”. Retratou-se o branco como uma questão qualitativa, enquanto que o negro como quantitativa, chegando ao ponto de dizer que “quando a eugenia venceu em toda a linha e se criou o Ministério da Seleção Artificial, o suro negro já era imenso” (Lobato, 2008, pç. 1020-1). Junto à lei espartana, o número de pessoas com “defeitos físicos” chegou quase a zero. Quanto às pessoas com “doenças mentais”, em que se incluía também tarados, a Lei Owen ou Código da Raça promoveu a esterilização deste grupo.

Desapareceram os peludos — os surdos-mudos, os aleijados, os loucos, os morféuticos, os histéricos, os criminosos natos, os fanáticos, os gramáticos, os místicos, os retóricos, os vigaristas, os corruptores de donzelas, as prostitutas, a legião inteira de malformados no físico e no moral, causadores de todas as perturbações da sociedade humana. (Lobato, 2008, p. 1031-6).

E além disso:

Muito cedo chegou o americano à conclusão de que os males do mundo vinham de três pesos mortos que sobrecarregavam a sociedade — o vadio, o doente e o pobre. Em vez de combater esses pesos mortos por meio do castigo, do remédio e da esmola, como se faz hoje, adotou solução muito mais inteligente: suprimi-los. A eugenia deu cabo do primeiro, a higiene do segundo e a eficiência do último (LOBATO, 2008, p. 1280-3).

No entanto, ainda com todas essas medidas, não se podia combater a população negra de frente, pois existiam muito mais negros que brancos. Neste ponto, Monteiro Lobato cita a famosa frase da esfinge para Édipo, quando lhe apresenta seu enigma: “resolva-me ou devoro-te”. Ou seja, se não estava claro até então, agora o negro é reafirmado como um problema a ser superado. Talvez o último. Somente isso perturbava a “felicidade nacional” (Lobato, 2008, pç. 1349).

E a situação alcança seu ápice nos Estados Unidos⁴. Dominado pelo Partido Masculino, o país pela primeira vez não via a vitória certa nas próximas eleições. O Partido Feminino tinha mais número. De modo que “Estava pois em jogo o prestígio político do homem, batido pelo da mulher em todos os campos de atividade e a defender agora o seu último reduto — a presidência da

⁴ Enquanto isso, o Brasil se dividia em duas partes: uma quente e uma temperada. Esta última se tornou a República do Paraná. E cada parte teve uma solução branca e negra. Os EUA, por sua vez, gostaria de exilar seus negros para o Brasil quente.

república” (Lobato, 2008, pç. 1134-7). A mulher sempre havia resistido ao domínio masculino e, apesar de estudada, havia sido considerada incompreensível (Lobato, 2008, pç. 1174-7). No entanto, ainda a viam como escravizável se não fosse sua arma mais perigosa, a dissimulação (Lobato, 2008, pç. 1179). Quanto a isso, Ayrton diz: “Está aí: a coisa única que o homem jamais previu: o *surto* de uma espécie rival!” (Lobato, 2008, pç. 1191, grifo nosso).

O Partido feminino era liderado por Miss Elvin Astor e o Masculino, por Kerlog. Logo após as eleições, a situação política se encontrava assim:

Depois de 87 presidentes brancos surgia o primeiro negro [Jim Roy], eleito por 54 milhões de votos. Miss Astor obtivera 50 milhões e meio e Kerlog 50 milhões e pico. Apesar de disporem de um eleitorado quase duplo do contrário, os brancos perdiam a presidência graças à cisão entre os dois sexos provocada pelo elvinismo... (Lobato, 2008, pç. 1560-3)

O novo presidente americano, Jim Roy, sabe que seu trabalho não será fácil, principalmente quando pensa em dividir o país, pois “para a justiça do Sangue Branco é um crime dividir a América” (LOBATO, 2008, pç. 1750-3). E estava certo. Para o candidato branco, não era uma questão de diferença de opiniões políticas, mas meramente racial. Seu ódio e ressentimento, só o fazem ver uma coisa: “Acima das leis políticas vejo a lei suprema da Raça Branca. Acima da Constituição vejo o Sangue Ariano. O negro nos desafia. Cumpre-nos aceitar a luva e organizar a guerra” (Lobato, 2008, pç. 1836-7).

Assim, a democracia é deixada de lado. Mesmo o poder do voto é pouco e recente demais para o ódio ao negro. Fica claro que o jogo democrático só poderia ser jogado apenas na medida em que apenas o branco ganhasse. Qualquer alternativa, não poderia fazer parte da própria realidade. Desta forma, o candidato branco, Kerlog, ainda que assumisse que Roy fosse muito inteligente, arma a Suprema Convenção da Raça Branca e dá início ao seu golpe de Estado e Solução Final.

Curiosamente, a armadilha branca para retomar o poder era uma estética. Para tanto, uma espécie de cientista que procurava meios de alisar o cabelo negro⁵ e torná-lo igual ao ariano conseguiu com sucesso torná-lo “sedoso” a ponto de “o tipo africano melhorava a ponto de em numerosos casos provocar confusão com o ariano” (Lobato, 2008, pç. 2059).

A princípio, o branco comum odiou a “segunda camuflagem do negro” pela súbita “transformação capilar de cem milhões de criaturas” (LOBATO, 2008, pç. 2071). Com isso, estavam

⁵ Que é chamado de “estigma de Cam” (filho de Noé) – ou Cão –, querendo, provavelmente, dizer que era um resquício do dilúvio, na ocasião em que Cam expõe a nudez de Noé, que estava bêbado, a seus irmãos, Sem e Jafé, que o cobriram. Por causa disso, Noé o condena seu filho Canaã a ser “escravo de escravos”. Para além disso, o “estigma de Cam” também tem relação com a pintura “Redenção de Cam” pintada pelo pintor espanhol Modesto Brocos, em que retrata em três gerações o branqueamento racial, com uma avó negra, uma mulher negra mais clara com um homem branco e um bebê também branco. E a vó acenando aos céus em agradecimento.

Por outro lado, também temos o estigma de Caim que, quando expulso do paraíso e condenado a vagar a terra, tem uma “marca” ou “sinal” posto nele para que ninguém o mate. “E pôs o Senhor um sinal em Caim, para que o não ferisse qualquer que o achasse” (Gên 4:15-16). A partir daí, “o sinal de Caim” foi tomado por cristãos como a cor negra a fim de justificar teologicamente o racismo e a escravidão.

libertos do “estigma de Cam”. Após isso, a população negra se “omegou” e se tornou uma espécie de branco artificial, a não ser por alguns traços dos lábios e nariz. Assim, “o binômio racial passa a monômio” (LOBATO, 2008, pç. 2129).

A desgraça negra, porém, não cessou aí. O candidato branco, Kerlog, vai visitar o presidente negro, Jim Roy, para assassiná-lo, mas, antes de cometer o derradeiro ato, revela o grande plano. Diz que não há traição quando a vitória é o que está à vista, mas, para a surpresa de Roy, também lhe conta que ela já estava consumada. Os raios ômega que embranqueceram toda a população negra não tinham apenas uma finalidade estética, mas esterilizaram todos os homens. Assim, escreve Lobato, “era Jim Roy um liberto do pigmento” (Lobato, 2008, pç. 2306), mas também morto.

Quanto ao resto da população negra, uma vez Kerlog retornado à presidência, o pesadelo não havia acabado. Foi realizada a Convenção da Raça Branca, que decidiu incluir o “pigmento negro camuflado”, o branco artificial, também na lista de esterilizados da Lei Owen. De forma que a raça negra, “estéril como a pedra, iria extinguir-se num crepúsculo indolor, mas de trágica melancolia” (Lobato, 2008, pç. 2368).

Assim, a partir de então:

O choque das raças fora prevenido, o que valeu por nova vitória da eugenia. A sociedade, livre de tarados, viu-se no momento do embate isenta dos perturbadores ao molde dos retóricos e fanáticos cujas palavras outrora impeliavam as multidões aos piores crimes coletivos. A exasperação branca do primeiro momento breve desapareceu. O bom senso tomou pé e o ariano pôde filosofar com a necessária calma. A opinião corrente admitia não passar a vitória negra de um curioso incidente na vida americana. (...) O próximo pleito restabeleceria o ritmo quebrado e do incidente nada restaria no futuro além de um pouco mais de pitoresco na história da América (Lobato, 2008, p. 2306-2312)

Finalmente, então, “O problema negro da América está pois resolvido da melhor forma para a raça superior, detentora do cetro supremo da realeza humana” (Lobato, 2008, pç. 2357-8), a “Super Civilização ariana”⁶ (Lobato, 2008, pç. 2365).

CONCLUSÃO

Apesar de ser publicado em 1926, Monteiro Lobato já sinalizava a ideia do livro em 1905 (Zöler, 2018, p. 63). Foram vinte e um anos para escrever essa ficção que considerou desta forma :

Sabes o que ando gestando? Uma ideia-mãe. Um romance americano isto é, editável nos Estados Unidos (...). Meio à Wells, com visão do futuro. O *clou* será o choque da raça negra com a branca, quando a primeira, cujo índice de proliferação é maior, alcançar a raça branca e batê-la nas urnas, elegendo um presidente negro! Acontecem coisas tremendas, mas vence por fim a inteligência do branco (Lobato, 1950, 293-4).

⁶ Ainda que haja uma breve citação no livro sobre os mongóis dominarem a Europa.

Acreditou que ganharia milhares de dólares fosse com as vendas – que não ocorreram – ou com um escândalo de seu livro traduzido ao inglês (Lobato, 1959, p. 189), mas foi iludido por seu próprio solipsismo do que seria o povo estado-unidense.

Meu romance não encontra editor. Falhou a Tupy Company. Acham-no ofensivo à dignidade americana, visto admitir que depois de tantos séculos de progresso moral possa este povo, coletivamente, cometer a sangue frio o belo crime que sugeri. Errei vindo cá tão verde. Devia ter vindo no tempo em que eles linchavam os negros (Lobato, 1950, p. 304).

Ninguém estava disposto a ter como herói, um genocida e a discriminar abertamente grande parte da população do país. Lobato errou em todos os sentidos em sua empresa. No entanto, se tivermos em mente que uma distopia reflete, ou melhor, potencializa perigos atuais em direção a um futuro – em grande parte dos casos –, podemos ver que o escritor acerta em muitos pontos. Um deles é o próprio genocídio. Uma vez que a população negra recém-liberta é jogada nas ruas e na sociedade sem qualquer indenização ou ajuda do governo, além de empresas e fazendas começarem logo a empregar mão de obra estrangeira branca, como a italiana de 1880 adiante. Sob a fome, doença e pobreza, um outro tipo de genocídio se apresenta – ainda hoje.

Além disso, temos tanto o encarceramento em massa quanto o holocausto manicomial que entrariam nesta esfera tanto do genocídio quanto da esterilização, ferramenta da eugenia. Outro elemento que também acerta é a questão estética. A cultura e os padrões de beleza são outras ferramentas que tentam suprimir ou destruir a identidade negra, seja pelos aspectos físicos ou por aspectos culturais, como a religião e a arte.

Assim, podemos observar que Lobato descreve um processo que nunca cessou. De fato, encontra mais resistência na atualidade e vem ganhando força ascendente no decorrer da história. Mas, uma coisa Lobato não compreendeu, se foi uma distopia que realmente pensou escrever, que o gênero tem por objetivo evitar um futuro desastroso e, cada vez mais, a humanidade mostra que se distancia de um pesadelo lobatiano⁷.

⁷ Outra questão que talvez valesse ressaltar, é que, de fato, houve um presidente negro nos Estados Unidos, Barack Obama, de 2009 até 2017, e, justamente, em seu mandato apareceu o movimento contra o genocídio negro, Black lives matter. Além disso, logo após Obama foi substituído por Donald Trump, que chamou os latinos de “ladrões e estupradores”, baniu a entrada de muçulmanos do país, chamou o BLM de grupo terrorista e disse que se não ganhasse – ambas – as eleições, elas teriam sido fraudadas, ainda que na segunda, ele próprio tenha tentado fraudar e incentivar uma insurreição com o apoio do movimento supremacista branco, Proud Boys.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educ. rev.** no.12 Curitiba jan./dez. 1996.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre. Quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel**. São Paulo: Brasiliense, 1950. Literatura Geral. Obras Completas, XXII, 2 v.

LOBATO, Monteiro. **Cartas escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1959. Vol. 1.

LOBATO, Monteiro. **O presidente negro ou o choque das raças**. São Paulo: Globo, 2008.

SCLIAR, Moacir. **Associar doenças à noção de raças foi marca da época da Guerra de Canudos** In: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2009/08/602733-associar-doencas-a-nocao-de-racas-foi-marca-da-epoca-da-guerra-de-canudos.shtml> visitado em 01/02/2021.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **Visionário espiroqueta** In: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/visionario-espiroqueta/#:~:text=Na%20carta%20de%205%20de,o%20belo%20crime%20que%20sugeri> visitado em 01/02/2021.

ZÖLER, Zöler (2018). **Lobato Letrador**. 1º passo 1 ed. [S.l.]: Tagore Editora.

DAS AVENCAS: DE LUGARES SOMBRIOS E ÚMIDOS A CONCRETIZAÇÃO DA CATÁSTROFE

Janaína dos Santos Miranda
Lígia Chaves Ramos dos Santos

INTRODUÇÃO

A melancolia já não é um simples estado de espírito: ela passa a ser uma disposição mental, um uso da razão.
(Traverso, 2022, p. 112)

De acordo com o blog TAG (2017), o escritor e tradutor literário Daniel Galera é um dos autores de maior destaque da literatura contemporânea brasileira e já conquistou vários prêmios, dentre eles, o 3º lugar do prêmio Jabuti na categoria romance com o livro *Barba Ensopada de sangue* (2012). E no livro que se intitula *O deus das avencas* (2021), – objeto deste trabalho – o autor se utiliza de uma linguagem certa e aguda para tratar de temas como o abandono, o desamparo, a memória, a melancolia, o luto, além das perdas e o contexto político. O livro, de certa forma, é provocativo e o leitor acaba se identificando à medida que as complexidades da vida cotidiana vão se potencializando durante a narrativa. Por meio da leitura, observamos como as relações humanas e familiares são conflituosas o tempo todo, o que resulta em certos desconfortos atrelados a um mundo em transformação, marcado pelo caos e desencanto. Todas as palavras, as personagens, as metáforas, assim como os espaços utilizados por Galera circulam em torno de uma atmosfera densa, em que o mundo onde vivemos adquire uma roupagem sombria e incerta.

Movido pela capacidade criadora, Galera se apropria do gênero literário novela, que segundo o professor de literatura portuguesa Massaud Moisés: “[...] por estar mais próxima da vida diária, graças aos “ingênuos” e vulgares expedientes, reflete por vezes a subjetividade do leitor” (Moisés, 2006. p. 112, grifo do autor). Diante disso, é perceptível que o leitor, durante a narrativa do livro, seja afetado com as diversas situações problematizadas por Galera.

O livro é dividido em três capítulos que se intitulam “O deus das avencas”, “Tóquio” e “Bugônia”. A primeira novela da obra homônima se passa em um reduzido ambiente familiar, em que narra a história de Manuela professora de literatura da PUCRS e de Lucas, jornalista que quase não trabalha por falta de oportunidades e salários dignos para um profissional como ele, refletindo, desse modo, o cenário econômico e desfavorável que atinge grande parte da população brasileira. Ambos estão à espera do primeiro filho e resolvem, em comum acordo, se isolarem do mundo assim como de seus familiares e amigos, a fim de evitarem ao máximo a ventilação de informações e notícias de viés político. Tendo em vista que a narrativa se passa às vésperas das eleições presidenciais, do ano de 2018, prestes a dar à luz, o casal é acometido por uma insegurança que aos poucos vai se transformando em medo em relação à paternidade e ao futuro do país, como explicitado no seguinte excerto:

Será que o medo que o assalta às vezes de surpresa tem a ver com a constatação de que não planejou nem decidiu bem o bastante até chegar à presente situação de suas vidas, que falhou em detectar as etapas realmente decisivas e as consequências incrementáveis de suas escolhas à medida que apresentavam nos últimos anos? Ou teria mais a ver com a apreciação de que a instabilidade geral das coisas e as ameaças que dizem respeito mais diretamente à sua instabilidade material, aos valores que

julga básicos para uma existência digna, nunca foram assim terrificantes? O nascimento de uma criança é uma ilha provisória na pororoca cheia de entulho (Galera, 2021, p. 16–17).

Diante desse excerto, convém assinalar que Galera se apropria do nascimento de uma criança para problematizar o viés político do Brasil, assim como as suas consequências marcadas por discursos autoritários que englobam a ditadura e seus retrocessos. De todo modo, é interessante notar que há uma espécie de procrastinação em relação ao nascimento do filho dos personagens, Manuela e Lucas, pois, esses pais temem que essa criança não tenha condições mínimas e dignas de viver em um país tão caótico, governado por um presidente fascista que aglutina em trono se si discursos cristalizados por ódio e preconceito.

Por meio do comportamento dessas personagens, é possível percebermos a construção de uma atmosfera de medo e abandono que se estende por toda a narrativa. Tendo como base teórica o livro *A Análise Literária* de Massaud Moisés (2008) que aborda sobre o ponto de vista, ou foco narrativo e sua importância, como evidenciado em:

[...] se entende a posição em que se coloca o escritor para contar a história, ou seja, qual a pessoa verbal que narra, a primeira ou a terceira? O primeiro foco, relativo ao emprego da primeira pessoa, esgalha-se em dois: a personagem principal relata-nos sua história [...]. Por sua vez, o emprego da terceira pessoa bifurca-se em 1) o narrador, onisciente, conta-nos ou mostra-nos a história, e 2) o narrador limita-se às funções de observador, apenas comunicando o que estiver ao seu alcance (Moisés, 2008, p. 143).

Nesse sentido, verifica-se que a trama da primeira novela é narrada em terceira pessoa, artifício utilizado pelo autor de forma proposital, pois esse narrador onisciente nos conta e nos mostra a história, ele sabe e conhece os fatos, é como se a história fosse narrada por si só. Apostando neste artifício, Galera faz uso de uma escrita objetiva em que aborda o contexto sombrio e conflituoso que o Brasil está inserido, isso possibilita que o leitor tenha um mínimo de conhecimento dos rumos incertos que o país poderá tomar.

Dando continuidade, na perspectiva de Massaud Moisés (2008), outro elemento imprescindível em uma análise literária é o tempo, como observado na citação abaixo:

O tempo constitui um dos aspectos mais relevantes – se não o mais relevante – da prosa de ficção. [...] existem três tipos de tempo, o cronológico ou histórico, psicológico e o metafísico ou mítico. O primeiro corresponde a marcação das horas, minutos e segundos, no relógio de acordo com o tempo físico ou natural, disposto em dias, semanas, meses, anos, estações, ciclos lunares, etc. Por sua vez, o tempo psicológico caracteriza-se por desobedecer ao calendário e fluir no interior das personagens, como um eterno presente, um tempo-duração (no conhecido dizer de Bergson), sem começo, nem meio, nem fim. E o tempo metafísico ou mítico é o tempo do ser, tempo coletivo, [...] o tempo histórico é linear, horizontal, como se os acontecimentos transcorressem numa linha reta” (Moisés, 2008, p. 130–131).

Partindo dessa citação, é possível notarmos que, precisamente na primeira novela “O deus das avencas”, o tempo cronológico e o psicológico estão presentes, pois desde o começo percebemos uma tensão que se instaura em relação ao tempo cronológico marcado pelos dias de espera pelo nascimento do filho de Manuela e Lucas. Esse mesmo tempo de espera também se estende em relação ao futuro do país, como vemos em:

Já faz duas semanas que não aguenta mais carregar a barriga por aí, [...] E Lucas, que tem de si mesmo a imagem de uma pessoa que passou a vida toda subjugando o cansaço sem se deixar vencer [...] se sente acuado nos últimos tempos por uma sensação de perigo que não compreende bem. Tem medo de não ter dinheiro para o básico, de que Manuela sofra em demasia [...] de que o país entre em guerra civil na madrugada de segunda” (Galera, 2021, p. 07).

A partir desse excerto, é possível notarmos também o tempo psicológico vivenciado pelas personagens marcado pela ansiedade, pelas incertezas e medo do futuro tenebroso que o cenário político poderia provocar. Percebemos que essa ansiedade já era prenúncio de tudo o que nós brasileiros iríamos vivenciar, tendo como representante um presidente que minimizou a gravidade da pandemia o que resultou em um número catastrófico de mortos e contaminados. O cenário pandêmico foi apenas um exemplo desse desgoverno, atentemos para o número de desempregados, de pessoas que passaram a viver na miséria, sem moradia e sem as mínimas condições para sobreviver.

Dito isso, é perceptível que nessa primeira novela Daniel Galera nos mostra que ainda estamos situados em um Brasil cercado por discursos autoritários proferidos pelo homem branco, heterossexual, que se utiliza de um viés religioso que faz uso da figura de Deus, da instituição familiar, que de certo modo nos aliena e nos distancia da verdade, provocando em nós um silenciamento, uma não contestação dos fatos. São discursos que geram desigualdades, abuso de poder e violência, como explicitado no seguinte excerto:

E agora ela estava no Instagram, lendo na timeline as declarações de voto útil contra a barbárie e as denúncias novas e repetidas sobre manifestações racistas, misóginas e homofóbicas, sobre os apoiadores com suásticas, disparos ilegais de mensagens de WhatsApp com notícias falsas, a profanação de uma homenagem a uma deputada assassinada, as promessas de ataque aos indígenas ao meio ambiente, aos artistas, aos jornalistas. Manuela clica num link escolhido quase ao acaso e começa a ler uma matéria de jornal em que vários intelectuais explicam por que nada disso é facismo, no máximo uma tendência autoritária com alguns elementos facistas (Galera, 2021, p. 43).

Partindo dessa premissa, e levando em consideração a cosmovisão de Galera, é possível notar um esforço por parte do autor em denunciar o cenário político e impulsionar o seu leitor a não preservar uma leitura inocente diante dos fatos tão evidentes que se fazem presentes no país por meio de sua narrativa. Nota-se, por meio da linguagem galeriana, que há uma preocupação e um

descontentamento com a sociedade brasileira, que tem como representante um sujeito que nutre admiração pela ditadura.

Ainda acerca do livro *A Análise Literária* (2008) de Massaud Moisés, outro elemento importante na análise literária é o espaço, como vemos em:

O espaço constitui outro ingrediente em que deve atentar o analista de ficção. Como se sabe, numa narrativa pode passar-se na cidade ou no campo, mas depende de seu caráter linear ou vertical a maior ou menor importância assumida pelo cenário. Na verdade, a frequência e a intensidade e densidade com que o lugar geográfico se impõe no conjunto de uma obra ficcional está em função das outras características. E a tarefa do analista consistirá especialmente em lhes conhecer a interação e a razão de ser (Moisés, 2008, p. 136).

Facilmente percebido durante a leitura, nas duas primeiras novelas encontramos o espaço concreto urbano que se situa na Região Sul do país, especificamente a cidade de Porto Alegre – capital do Rio Grande do Sul – como vemos na novela “O deus das avencas”: “[...] Ela está encarapitada na poltrona tipo Charles Eames puída que trouxe da casa de seus pais em Caxias do Sul quando veio estudar em Porto Alegre, com os joelhos abertos e os pés unidos, uma das mãos sobre a barriga e a outra segurando o celular” (Galera, 2021, p. 11).

Já na segunda novela, intitulada “Tóquio”, a trama se passa na cidade de São Paulo, como evidenciado no seguinte excerto: “[...] Situado no sétimo dos doze andares de um antigo edifício residencial meio afrancesado da elite paulistana” (Galera, 2021, p. 69).

Essas cidades foram eleitas por Galera de forma intencional já que ambas contemplam um dos maiores colégios eleitorais do Brasil, além disso, São Paulo é considerada o centro do desenvolvimento do país, enquanto que Porto Alegre 85% da população é formada de brancos e, no que tange as eleições presidenciais de 2018, o atual presidente teve um número expressivo de votos entre os eleitores porto-alegrenses (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2017).

Por fim, na última novela, denominada “Bugônia”, o seu espaço concreto se passa em uma tribo que se configura como uma espécie de comunidade chamada de Organismo, onde os seres humanos e as abelhas passam a compartilhar o mesmo espaço, como evidenciado no excerto a seguir: “[...] Os humanos do Organismo lhe perguntaram, depois, se ele já tinha visto algo parecido [...] Disse que as abelhas estavam fazendo uma novidade para que nós, humanos, pudessemos ser novos também e era assim que o Organismo deveria funcionar” (Galera, 2021, p. 181). Diante disso, constata-se que há uma necessidade urgente dos sujeitos de se reencontrarem consigo mesmos, em busca de equilíbrio e sobrevivência por intermédio da natureza.

Seguindo nessa esteira da análise das novelas, temos outro elemento que salta aos olhos, ou seja, a presença das personagens, sobre isso Massaud Moisés (2008, p. 139, grifos do autor) em seu livro supracitado argumenta:

Na análise da prosa de ficção, ocupa lugar de relevo o setor representado pelas personagens. [...] É sabido que podem ser ordenadas em dois grupos, conforme as suas características básicas *personagens redondas* e *personagens planas* [...] Quanto às personagens redondas, ostentariam a dimensão que falta as outras, e, por isso, possuiriam uma série complexa de qualidades ou/e defeitos. As personagens planas geram os tipos e *caricaturas*, enquanto as outras envolvem os *caracteres*.

Seguindo nesse horizonte das personagens, comecemos pelas planas que se referem as mais simples, enquanto que as personagens redondas são as mais complexas, pois são marcadas pelas subjetividades, anseios e sonhos. No decorrer da leitura das novelas, é possível notar que há um predomínio de personagens redondas que sofrem com as suas inseguranças, medos e traumas, como é o caso do casal protagonista Manuela e Lucas, da primeira novela. Já na segunda novela, temos um sujeito que vive isolado e que carrega em suas memórias o seu passado marcado por uma infância solitária e que nutre ainda na vida adulta ressentimentos em relação à figura materna. Por fim, na novela Tóquio, temos as duas personagens redondas representadas pelas figuras da Velha e da jovem Chama, que carregam dentro de si incertezas e melancolia.

Prosseguindo nesse contexto de análise, temos as forças motrizes que se refere ao olhar do autor sobre o mundo e suas realidades

Refiro-me ao fato de que as constantes conotativas encerram a permanência de certos padrões de comportamentos perante a realidade, de certos modos de ver o mundo, de certos valores, de certas soluções para os problemas humanos, de certas ideias fixas, de certos moldes mentais, a que damos o nome de *forças motrizes* (Moisés, 2008, p. 38–39, grifos do autor).

No que tange a força motriz, como já mencionado anteriormente, diz respeito ao olhar que o escritor tem sobre o mundo, assim como os seus valores, os seus ideais e a sua subjetividade. Quando se fala em força motriz estamos nos referindo aquela força motora que impulsiona o texto a seguir. No livro *O deus das avencas* (2021), a força motora que se faz presente em toda a obra é o desencanto de Daniel Galera com o mundo que o cerca, ou seja; há uma melancolia que se arrasta ao longo de toda narrativa. Percebe-se, que há sujeitos enlutados, temerosos e que carregam dentro de si medo e incertezas quanto ao futuro do país e do mundo.

A MEMÓRIA E O ROMANTISMO: SE ENTRELAÇANDO DAS AVENCAS A "BUGÔNIA"

Ainda falando sobre a novela *O deus das avencas* (2021), outro tema que salta aos olhos nessa narrativa é a presença da memória coletiva que segundo o sociólogo e historiador austríaco Michael Pollak, em seu artigo que se intitula *Memória e Identidade Social* (1992, p. 204), afirma que

A memória é, parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa [...]. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do

ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política [...] a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo.

Mediante essa citação, é possível observamos que a memória se faz presente na novela *O deus das avencas* (2021), pois toda a narrativa é marcada por um acontecimento político que são as eleições presidenciais, perpassada por muitas incertezas referente ao futuro do país. Pensando em todo esse caos, a personagem Manuela tenta, de alguma maneira, fugir desse tempo tão sombrio e incerto apoiando-se em suas memórias do passado que lhe servem de alento para encarar a dura realidade em que está inserida como é possível verificar na seguinte citação:

Às vezes Manuela conversa baixinho com o bebê, mas suas palavras não tratam do futuro [...]. Em vez disso falava do passado, de como na infância costumava se refrescar na fazenda de seus avós pendurando uma mangueira nos arames que sustentavam a parreira do quintal e ficava ali sentada no chão barrento [...] Lá pelas tantas, o encadeamento de memórias a transporta a ocorrências mais inusitadas, das quais se lembra com certa surpresa (Galera, 2021, p. 40).

Avançando sobre análise do livro já supracitado, na segunda novela, denominada “Tóquio”, é narrada em primeira pessoa em que o personagem nutre uma visão pessimista sobre o mundo e as pessoas. O protagonista está numa sessão de terapia, trata-se de homem solitário que vivia em um apartamento de um antigo edifício residencial, meio afrancesado da elite paulistana, em que ele transformou em uma fazenda urbana de aquaponia. É um sujeito enlutado, que não conhecia o pai biológico e tinha uma vida complexa, esse personagem carrega a memória da mãe já falecida em um dispositivo chamado ovoide. Toda a história se passa na cidade de São Paulo, as memórias desse personagem são impregnadas por sentimentos de abandono e rancor, marcados por um relacionamento espinhoso que mantinha com a figura materna. É notável como a trajetória desse personagem protagonista é atravessada por ressentimentos e incomunicabilidades e como os traumas vivenciados por ele na infância potencializaram as suas dificuldades de conviver em sociedade e estabelecer relacionamentos, como vemos em:

E assim eu não pensava tanto em Cristal, a única mulher que eu tinha amado na vida. Não pensava no meu pai, que eu nem sabia quem era, nem se estava vivo ou morto. Não pensava na minha mãe, uma maluca que tinha decidido abrir mãe dessa vida aos cinquenta e seis anos para digitalizar o conteúdo de seu cérebro, crente de que isso lhe garantiria a vida eterna [...] Eu sabia que era um homem solitário mesmo para os padrões de meu tempo, um distanciado entre os distanciados, mas realmente não sentia falta de contato social (Galera, 2021, p. 71–72).

Como evidenciado acima, a subjetividade desse sujeito está posta em cena, a sua infância se torna seu referencial de tristeza e melancolia, sentimentos esses que ele vai carregar e projetar ao

longo de sua vivência, percebe-se que esse personagem é um sujeito desajustado e desencantado com a vida, com a modernidade, com as relações humanas, tanto é que ele se refugia em sua fazenda de aquaponia.

Posto isso, vemos que a estética romântica se faz presente não somente nessa novela como em toda a obra *O deus das avencas* (2021), refletindo acerca do conceito de Romantismo, os pensadores marxistas Michael Löwy e Robert Sayre no livro *Revolta e Melancolia: O romantismo na contracorrente da modernidade* (2015) alegam que o Romantismo é anticapitalista e o desencanto com a modernidade está posto em cena, há um desencantamento desse sujeito romântico com o tempo presente “[...] O romantismo como visão de mundo constitui-se enquanto forma específica de crítica da “modernidade” (Löwy; Sayre, 2015, p. 39, grifos do autor).

Seguindo nessa esteira, nota-se a partir do excerto citado anteriormente que o autor Daniel Galera não emula os valores do capital com o valor da sua obra, tal fato é perceptível por meio da leitura da novela “Tóquio”, em que o escritor se apropria do personagem que vive isolado desse mundo tão caótico para problematizar e denunciar a crise mundial atravessada por escassez de alimentos, aquecimento global e as catástrofes ambientais, frutos dessa modernidade perpassada pela velocidade, pela aceleração, pela máquina, pela indústria, pela competitividade em que os valores humanos de certa forma se perderam, como vemos em Galera (2021, p. 118):

[...] fiquei assistindo na tv a uma reportagem sobre o avanço do mar em cidades litorâneas japonesas como Toba e Ito. Na esteira de mais um tufão, as águas avançavam em marolas sujas e sonolentas por centenas de metros de área urbana, alagando depósitos, vilarejos de pescadores e resorts de verão [...] evocando imagens antigas do maremoto que causou o acidente nuclear de Fukushima. Apareceram cenas da Groelândia sem gelo no inverno e das queimadas na Amazônia. O mundo era um fósforo que queimava a pontinha dos dedos, mas a raça humana não ia soltar o palito, a luz da chama era nosso delírio e nossa perdição.

A partir desse excerto, é possível notar que o autor enfatiza os impactos ambientais causados pelo homem, que age de forma irresponsável e inconsequente com o único intuito de angariar lucro visando o “progresso” como consequência dessa modernidade e da lógica do capital.

Na circularidade do Romantismo, outro elemento que salta aos olhos no texto de Löwy e Sayre (2015, p. 41, grifo do autor), já supracitado, é a sensibilidade romântica “Dado que a sensibilidade romântica representa uma revolta contra a civilização criada pelo capitalismo, ela é portadora de um impulso *anticapitalista*”.

Refletindo acerca do Romantismo, é possível perceber que Daniel Galera tem uma visão romântica do mundo, pois ele se sente deslocado, desajustado, é aquele sujeito que está fora dos padrões que a sociedade impõe e, além disso, combate os valores da modernidade por meio de sua narrativa. Partindo dessa condição inicial, por meio da leitura, é notável como Galera de certa forma transgride a linguagem comum, se utilizando de liberdade e de recursos visuais, criando um estilo

próprio, como evidenciado em: “‘E fora isso... não sei. Acho que chega, né? Todo mundo vai morrer um dia. Quando eu morrer de verdade...’” (Galera, 2021, p. 126, grifos do autor). Nota-se a partir desse excerto, o uso recorrente de reticências é como se as palavras faltassem a Galera. Isso nos remete ao texto do crítico literário Antonio Candido *O Romantismo, Nosso Contemporâneo* (1988), quando faz alusão ao fragmentismo:

O grande vínculo entre as manifestações modernas e românticas. Um exemplo: o fragmentismo. [...] o poeta admite que sua palavra é incapaz de exprimir isso tudo. [...] Esse sentimento de insegurança da palavra, típica do romantismo, pode ser sugerido por uma linha de pontos. A palavra duvida de si, é incapaz de dizer, os pontos falam pelo poeta. É o problema do homem moderno diante do mundo incognoscível que ele mesmo criou. No verdadeiro fragmentismo, o poeta compõe aos pedaços, com buracos (Candido, 1988, p. 3-4).

Segundo Candido, o uso do fragmentismo é o grande vínculo entre as manifestações modernas e românticas na expressão, e justamente pelo fato do Romantismo ser estabelecido na mudança, na transformação é que consegue chegar até aos dias de hoje por meio de outras formas e expressões.

Avançando sobre o Romantismo e tomando como base os pressupostos do crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi em seu livro denominado *História Concisa da Literatura* (BOSI, 2008, p. 91, grifo do autor) argumenta “[...] o Romantismo expressa os sentimentos dos *descontentes* com as novas estruturas”. Diante disso, convém assinalar que Galera é um autor que em seu livro *O deus das avencas* (2021) se mostra descontente no que tange ao cenário político do Brasil, que engloba os recuos que a democracia pode sofrer e tudo isso atrelado à devastação do meio ambiente.

Prosseguindo com a análise, temos a terceira e última novela intitulada “Bugônia”, narrada em terceira pessoa, em que os sujeitos passam a viver em tribos chamada Organismo em simbiose com as abelhas. Nessa narrativa, o mundo está num ritmo desenfreado de destruição em que questões como a escassez das abelhas, o desequilíbrio ambiental, o uso excessivo de pesticidas, as grandes pandemias, o avanço do mar sobre as cidades costeiras e o calor excessivo são consequências provocadas pelas ações do ser humano que refletem na situação do mundo atual como explicitado nos seguintes fragmentos: “Mas o mel foi ficando cada vez mais raro, mesmo no Topo, pois a cada ano a vegetação morria mais um pouco, castigada pela secura e pelo calor, e as abelhas morriam de venenos espalhados nos campos e cursos d’água” (Galera, 2021, p. 180). Ainda sobre a devastação sofrida pela natureza “Os textos falam de escassez de comida e das grandes epidemias. Do mar avançando sobre as cidades costeiras e do calor dizimando os pastos as plantações que cobriam regiões maiores que o horizonte. Das variedades de entes que não resistiram à infestação humana” (Galera, 2021, p. 212).

O que se percebe por meio da leitura desses excertos, assim como da terceira novela, é o resultado dos atos e das atitudes cometidas na primeira novela “O deus das avencas”, ou seja, há um trajeto marcado por uma relação paradigmática de início e fim, vida e morte. O que impulsiona o leitor a refletir sobre o sentido da vida, assim como as suas atitudes, Galera problematiza a questão da urgência de mudar o percurso, o pensamento, as escolhas a fim de termos um mundo mais justo e habitável. A construção textual presente no livro cria uma atmosfera marcada por um desarranjo de ordem emocional e psicológica em que se faz necessário rever o passado para que o futuro não seja comprometido, como vemos no seguinte fragmento: “[...] Alfredo diz que sem lembranças não saberemos evitar os erros e as tentações que conduziram às catástrofes. Que mesmo para viver apenas no presente precisamos construir um sentido para a vida que se estenda no tempo e no espaço” (Galera, 2021, p. 177).

Com essa linguagem em curso, é verifica-se como Galera problematiza a relação do homem com a natureza, reforçando o quanto é urgente sermos agentes transformadores com o objetivo de respeitar a natureza criando um ambiente mais harmônico. Atrelado a isso, a novela de Galera estabelece um diálogo com o texto do filósofo alemão Giorgio Agamben que se intitula *O que é contemporâneo* (2009) “[...] contemporâneo é aquele que percebe o escuro no seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo” (Agamben, 2009, p. 64).

Diante dessas citações, observa-se que Daniel Galera sabe ver essa obscuridade e ele se apresenta como um sujeito inconformado com a realidade que o cerca marcada por retrocessos e desarranjos de ordem econômica, política, social e cultural. Apostando em uma linguagem inovadora, o autor se reveste de um posicionamento crítico a fim de apontar e denunciar as mazelas de sua época assumindo uma posição contrária à modernidade e as demandas do capitalismo. Atrelado à preposição de Agamben (2009) temos o texto *Revolta e Melancolia: Na contracorrente da modernidade* de Michael Löwy (2015) em que o sujeito moderno é aquele inconformado, desajustado com a sua época, em que o desencanto está posto, ou seja; esse sujeito ansiou tanto pela modernidade, porém, quando esta chegou ele viu as suas esperanças desfeitas e os seus sonhos ruídos.

O autor Daniel Galera é um sujeito comprometido pelo ponto de vista sociológico, pois ele evidencia o caos que se instaurou no Brasil e no mundo, e se utiliza da literatura para evidenciar a sua cosmovisão de mundo e seu posicionamento político, pois o percurso que ele realiza desde o título do livro, assim como as novelas que nos narra mostra um desencanto com a vida que é atravessada por uma melancolia causada por atitudes e ações impensadas pelo próprio homem.

Na medida em que vamos lendo o livro, percebemos que há um fio condutor que percorre as narrativas das novelas, na primeira intitulada “O deus das avencas” evidencia como a escolha de um mau governo pode gerar consequências devastadoras a um país. Seguindo nessa toada, a segunda novela “Tóquio” nos traz sinais evidentes de que o mundo está um verdadeiro caos repleto

de catástrofes, pandemia e como a tecnologia se infiltrou nas relações humanas gerando sujeitos melancólicos e insanos, que buscam em artifícios tecnológicos maneiras de substituir a vida natural e prorrogá-la de forma artificial, e como a figura do terapeuta é imprescindível, pois auxilia esses sujeitos a encontrarem uma direção nesse mundo tão doentio.

Por fim, temos a novela “Bugônia”, que retrata um grupo de pessoas que passam a viver em simbiose com as abelhas e a natureza, conforme abaixo citado:

Chama circula pelo perímetro da clareira em busca da fonte desse incômodo até deparar com um corpo, escuro, no qual as abelhas pousam para momentos depois deslocarem mais gordas e lentas em direção a uma senda na mata [...] A caveira aparece quase toda entre restos de carne rosada que foi comida pelas abelhas (Galera, 2021, p. 218–219).

O autor nos apresenta a dependência total do homem em relação à natureza para se manter vivo, nessa novela os sujeitos perderam o controle de suas vidas e buscam fonte de alimento, ar puro e equilíbrio emocional por meio dessa simbiose. Observa-se, que nesse curso de degradação e destruição do meio ambiente provocado pelo próprio homem, esse sujeito se volta à natureza de modo primitivo a fim de ressignificar à vida. E a figura das abelhas representa um desajustamento no tocante a sua fonte de alimentos que já foi esgotada e destruída pelos humanos, como se fosse uma posição de revolta contra o homem, elas passam a se alimentar de sangue humano para dar continuidade à vida.

Dando continuidade a esse contexto em que é posta em cena a simbiose ocorrida entre abelhas e humanos, tal fato nos remete ao texto do crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi denominado *História Concisa da Literatura* (2008) no qual menciona que no Romantismo há uma conexão do homem com a natureza, ou seja, o sujeito romântico e a natureza se conectam como explicitado em:

[...] o fulcro da visão romântica do mundo é o sujeito. Diríamos hoje, em termos de informação, que é o emissor da mensagem. O *eu* romântico, objetivamente incapaz de resolver os conflitos com a sociedade, lança-se à evasão [...] A natureza romântica é expressiva. Ao contrário da natureza árcaica, decorativa. Ela *significa e revela* (Bosi, 2008, p. 93, grifos do autor).

Posto isso, na novela “Bugônia” houve essa conexão em que os sujeitos buscaram se refugiar na natureza vivendo em simbiose com as abelhas, foi a maneira que encontraram para fugirem do mundo caótico que devido as suas ações eles mesmos construíram. Tal conexão é evidente no fragmento a seguir:

Foi ensinada a não dar valor demasiado ao futuro, mas não pode evitar sentir que agora o futuro se abre à sua frente de uma maneira como nunca se abriu. Chama deitada de lado no colchonete de palha, acomoda as mãos entre as pernas e se ajeita com cuidado, procurando não perturbar as abelhas cansadas que dormem em seus cabelos (Galera, 2021, p. 247).

Diante disso, nota-se que o autor faz uso dessa conexão para explicitar como o Romantismo se faz presente na sua narrativa, tendo em vista que a natureza romântica interage com as personagens podendo ao mesmo tempo espelhar o estado de espírito delas. Na novela “Bugônia”, a simbiose se expressa e se reveste de uma roupagem de personagem a qual se trata de uma figura de linguagem chamada prosopopeia é uma “figura de retórica que consiste em atribuir vida, ou qualidades humanas, a seres inanimados, irracionais, ausentes, mortos ou abstratos” (Moisés, 2010, p. 422) Isto posto, é possível verificar na trama a presença dessa simbiose/personagem a partir do seguinte fragmento:

Os moradores permanecem algum tempo aflitos com a atividade dos vultuosos enxames, mas aos poucos aceitam que não serão atacados e que as abelhas estão com Chama e Chama está com as abelhas. [...] Precisaré de Celso para ajudar a entender as abelhas e se fazer entender por elas, sobretudo os enxames novos que aparecerão (Galera, 2021, p. 246).

Partindo dessa premissa, explicita o que Bosi (2008) afirma em seu texto que a natureza no Arcadismo era apenas decorativa servia apenas como refúgio, um local de relaxamento, já no Romantismo há essa conectividade do sujeito com a natureza.

Ainda falando sobre essa novela, Daniel Galera se vale da personagem melancólica por nome Chama, trata-se de uma jovem que vive nessa comunidade chamada Organismo, mas ela sente um desconforto e nutre um sentimento de não pertencimento àquele mundo, por meio da leitura, é possível notar que o próprio, Galera projeta na vida dessa personagem o seu sentimento de não pertencimento a esse mundo ao seu país atravessado por retrocessos e desigualdades, como vemos na seguinte citação:

Desde que nasceu Chama sabe que não existem cadeados no Organismo, não existem trancas nem chaves, mas ali está um cadeado enferrujado, sinal inequívoco de que ela já não sabe bem onde vive, não reconhece mais o seu lugar e suas alianças, e este talvez seja, ela pensa, o mesmo sentimento que espantou as abelhas, um horror repentino de não mais pertencer (Galera, 2021, p. 215).

Nesse sentido, verifica-se um tom de desabafo, descontentamento e de um sentimento de não pertencimento por parte do autor referente ao Brasil que está atravessado por um cenário marcado pelas desigualdades sociais, injustiças, desemprego, corrupção, violência, falta de liberdade política e ameaça à democracia dentre outros problemas.

Como reflexo do tempo presente, Galera se apropria do romance brasileiro e urbano para denunciar as mazelas da sociedade, o que salta aos olhos em seu livro já supracitado é a questão social e o caminho que ele percorre para abordar o percurso de sujeitos enlutados, que tiveram seus sonhos desfeitos, que perderam as suas esperanças e como esses sujeitos lidam com a morte e com a questão política.

O romance “galeriano” traz para a discussão temas que estão em circulação e de alguma maneira dialogam com o texto da professora Maria Augusta Fonseca que se intitula “Nota filológica: Romances. Roteiros. Rumos” (2021), como segue:

Ali corre o fio de uma história em mutação, com seus desvios, permanências, retrocessos, avanços [...] como uma costura pelo avesso, ou biblioteca em consulta, em que se retiram livros, arrumam-se e desarrumam-se estantes, deixando exemplares com páginas abertas para retrazar caminhos novos em busca de novas ordens. Mas do que esse olhar de superfície, a isso se ajunta a indignação, a reflexão do autor. Na dúvida que obriga à ação e não à imobilidade [...]. O manuscrito esse objeto flutuante e instável, único e muitos, que antecipa e retrocede, é uma terra de escolhas, lugar provisório, exercício de adiamento, fenda, dobra, embrião de metamorfoses (Fonseca, 2021, p. 93).

Diante desse excerto é perceptível como Daniel Galera aborda questões urgentes em seu livro, fazendo uso dos fios de sua vivência e de sua experiência como cidadão, autor e crítico não se limitando a superficialidade dos fatos, mas aprofundando a sua compreensão, problematizando e denunciando o contexto político e social do Brasil, incentivando o seu leitor a rever os seus posicionamentos e a se distanciar de uma visão doméstica calcada na conformidade, atentando-se aos movimentos e ao futuro que o país está tomando. É uma sacudida na história, é um novo olhar que ganha outros contornos, pois o autor por intermédio de sua obra traz para a discussão temas que estão e que carecem ser discutidos e problematizados.

Cabe ressaltar que Galera, nesse livro, nos apresenta em tom denunciativo e um verdadeiro reflexo do tempo presente, além de se mostrar engajado como um ser político que aponta as falhas e os problemas que assolam a sociedade brasileira e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *O deus das avencas* (2021) oportuniza ao leitor rever seus posicionamentos, reeducar suas atitudes, ter responsabilidade política no que tange a importância de um voto consciente e responsável tendo em vista os rumos que o país em que vive pode tomar. Ao lê-lo, possibilita confrontar o nosso olhar sobre o mundo, a nossa contribuição em relação à conservação e preservação do meio ambiente. Estamos diante de um autor romântico, que está fora dos padrões preestabelecidos pela sociedade moderna, o qual faz uso de uma narrativa certa, exalando uma atmosfera sombria, permeada de sonhos ruídos e projetos fracassados, marcados por uma insegurança presente o todo tempo no contexto político. Que enxerga a modernidade como um projeto falido e encara o capitalismo como o principal causador de desemprego, desigualdades sociais, devastação da natureza, alienação das relações humanas no qual o dinheiro e a produção prevalecem como medida de valor.

Ler *O deus das avencas* (2021) é descortinar-se para enxergar além do que nos é dito e imposto, significa perceber como Galera se apropria da emotividade e da liberdade de expressão para fugir da realidade que lhe causa sofrimento que, por vezes, o leitor acaba se identificando e sendo afetado pelas questões que estão sendo problematizadas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BOSI, Alfredo. **A história Concisa da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2008.

CANDIDO, Antonio. **O romantismo, nosso contemporâneo**. Resumo da aula inaugural no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Jornal do Brasil, 19 de março de 1988.

FONSECA, Maria Augusta. Nota Filológica: Romances. Roteiros. Roteiros. Rumos. In: SCHWARTZ, Jorge. **Oswald de Andrade**: obra incompleta. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

GALERA, Daniel. **O deus das avencas**: três novelas. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LÖWY, Michel; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia**: o romantismo na contracorrente da modernidade. Tradução: Nair Fonseca São Paulo: Boitempo, 2015.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa 1. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

Os detalhes biográficos na obra de Daniel Galera. **TAG**. [s.l.] 9 de março de 2017. Disponível em: [https://www.taglivros.com/blog/detalhes-biograficos-na-obra-de-daniel-galera/#:~:text=O%20escritor%20e%20tradutor%20Daniel,ensopada%20de%20sangue%20\(2012\).](https://www.taglivros.com/blog/detalhes-biograficos-na-obra-de-daniel-galera/#:~:text=O%20escritor%20e%20tradutor%20Daniel,ensopada%20de%20sangue%20(2012).) Acesso em: 15 jul. 2022.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n 10, 1992, p. 200-212.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **Equidade Étnico Racial nos Territórios**. 2017. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=689#:~:text=Segundo%20dados%20de%20autodeclara%C3%A7%C3%A3o%20do,apenas%200.23%25%20por%20pessoas%20ind%C3%A Dgenas. Acesso em: 05 ago. 2022.

TRAVERSO, Enzo. **Melancolia de esquerda**: marxismo, história e memória. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2022.

GOTHIC:
UMA METÁFORA VISUAL DOS EXCESSOS DA
IMAGINAÇÃO GÓTICA-ROMÂNTICA

Alessandro Yuri Alegrette

INTRODUÇÃO

Imagine a seguinte cena: uma mansão sombria à beira de um lago, com um grupo de pessoas entediadas. Cai uma tempestade. Para passar o tempo, elas começam a contar histórias de horror, cada uma mais assustadora do que a outra.

Agora imagine que esse grupo é formado por uma garota de 18 anos, Mary Godwin, que já havia passado por várias tragédias pessoais, tais como a perda da mãe devido à complicações no seu parto, e sucessivos e traumáticos abortos; seu amante, Percy Shelley, poeta talentoso, mas imaturo e viciado em ópio; a meia-irmã de Mary, Claire Clairmont, garota de imaginação fértil, mas um tanto rebelde e alienada, com pretensões literárias; Lord Byron, poeta igualmente talentoso, mas com fama de *bad boy* e sempre envolvido em escândalos sexuais que faziam a alegria da imprensa britânica e, por último, John Polidori, médico de Byron, que, apesar de ser fervorosamente católico, não consegue esconder sua atração "pecaminosa" por seu patrão. Todos os integrantes do grupo estão reunidos ao pé da lareira, contando histórias assustadoras, enquanto lá fora, trovões iluminam uma noite tempestuosa.

É neste cenário sinistro, que ocorreu o surgimento de duas importantes obras, *Frankenstein* e "The vampyre", nas quais se destacam a presença marcante de dois seres sobrenaturais, - um monstro solitário sem nome e uma criatura sensual e sedenta de sangue —, que definiram os rumos da literatura gótica inglesa em pleno início século 19. Dessa forma, o insólito evento envolvendo a criação de *Frankenstein* revela ser tão fascinante como a obra que deu origem. Com o passar do tempo, esse romance adquiriu uma dimensão mítica, e suscita o seguinte questionamento: como foi possível uma jovem tão frágil como Mary Godwin, - que na época de sua escritura tinha apenas dezoito anos de idade -, ser capaz de criar por meio de sua fértil imaginação uma narrativa que apesar de investir em eventos horríveis, também é capaz de nos ajudar a compreender melhor os horrores e os mistérios da natureza humana?

Para tentar responder essa pergunta, torna-se necessário comentar sobre o surgimento da obra. A introdução de *Frankenstein*, publicada pela primeira vez em sua terceira edição (1831), na qual a autora fala das razões para escrever o livro, funciona como uma espécie de narrativa-moldura de um romance que é formado a partir do cruzamento de subtramas (Botting, 1996, p. 102).

De acordo com anotações feitas por ela em seu diário, e que foram inseridas nessa introdução, em uma noite do verão de 1816, George Byron, estimulado pela leitura de uma tradução francesa de uma coletânea de contos góticos alemães chamada *fantasmagoriana*, propôs a Mary, sua meia-irmã Claire, a Percy Shelley, e John Polidori, um desafio que consistia em que cada um escrevesse uma história de horror, capaz de causar uma genuína sensação de pavor.

Por fim, para tornar esse evento assustador, no qual foram estabelecidos os fundamentos do horror moderno ainda mais impressionante, acrescente, no século seguinte, a perspectiva peculiar de Ken Russel, cineasta inglês conhecido por seu estilo transgressivo e por sua estética barroca, cuja

cinematografia é composta por duras críticas à Igreja Católica, e uma profusão de cenas de sexo e nudez, situações bizarras ou surreais. O resultado deste inusitado encontro de talentos, que expõe o lado sombrio e inovador do movimento gótico-romântico, é *Gothic*, um dos filmes mais estranhos e fascinantes produzidos na década de 1980.

GOthic: UMA METÁFORA VISUAL DOS EXCESSOS DA IMAGINAÇÃO GÓTICA-ROMÂNTICA

Gothic (1986) é a produção cinematográfica que melhor soube recriar os anos loucos do Romantismo inglês. No filme de Russel, os românticos do início do século XIX podem ser considerados como pré-hippies. Eles são adeptos do amor livre, usuários de substâncias alucinógenas, e demonstraram abertamente sua revolta contra às rígidas regras de etiqueta da conservadora sociedade britânica. Em *Gothic*, Percy Shelley, George Byron e John Polidori são retratados como libertinos, e suas excentricidades, obsessões, neuroses e temores conduzem ambos a um processo de alienação e autodestruição.

Na época em que se passa sua trama, Percy é uma celebridade nos círculos literários e *Queen Mab* (1813), uma de suas principais obras poéticas havia conquistado a admiração de Byron e de muitos leitores. A cena de *Gothic* em que Percy é perseguido por duas garotas “animadinhas” ilustra bem o culto à fama do poeta. Assim como ele, George Gordon Byron, ou Lord Byron é considerado um dos expoentes do Romantismo inglês, em sua vertente gótica.

O comportamento excêntrico e amoral de Byron tem grande destaque no filme. Em sua parte inicial, um grupo de pessoas fascinadas olham na direção da mansão, que se tornou refúgio de Byron, após ele deixar a Inglaterra. O poeta percebe que está sendo observado e aparece atrás de uma janela, estimulando a curiosidade em torno de sua misteriosa figura.

Quando Percy, Mary e sua meia-irmã Claire chegam à mansão em que Byron está hospedado, ele os recebe com aparente cordialidade. Ele chama Percy de “Shello”, faz elogios a *Queen Mab* e inicia com Claire uma relação amorosa, com toques de sadomasoquismo. Byron também tenta seduzir Mary, investindo em jogos sexuais, que provocam na moça uma forte sensação, misto de atração e repulsa por ele.

Figura 01- A chegada de Shelley, Mary e Claire



Fonte: <https://www.iainfisher.com/russell/ken-russell-film-gothic.html>

A antiga mansão de Byron é decorada com elementos do *Gothic Revival*, destacando-se entre eles, as armaduras que ficam expostas em vários cantos, de modo a evocar a existência do passado no tempo presente. Também dentro desse ambiente sinistro, aparecem alguns quadros expostos nas paredes. Um deles, o autorretrato de Byron demonstra seu aspecto melancólico, tendo como pano de fundo uma paisagem sublime, de acordo com o gosto estético dos românticos

Figura 02 – Byron se apresenta para seus convidados



Fonte: <https://deeperintomovies.net/journal/archives/6813>

Em um cenário que parece ter saído das páginas de um romance gótico, também existem autômatos com aparência feminina, que agem como se fossem seres humanos – uma referência a Olímpia, marcante personagem feminina de “O homem de areia” (1814) do autor romântico alemão, E. T. Hoffmann. Em uma passagem do filme, Percy entra no quarto de Byron, decorado com motivos

orientalistas, e encontra um autômato que tem as feições de uma odaliska, usado para satisfazer extravagantes desejos sexuais.

Figura 03 – A criatura autônoma



Fonte: <https://www.iainfisher.com/russell/ken-russell-film-gothic.html>

Os românticos retratados em *Gothic* também gostam muito de ler e discutir romances góticos clássicos publicados nos séculos XVIII e XIX, que estimulavam a imaginação dos leitores. Em uma passagem do filme, Byron expressa sua profunda admiração por *O Castelo de Otranto* (1764), *Vathek* (1786) e *O Monge* (1896), obras que se destacam por seus elementos macabros e sobrenaturais.

Figura 04 – Shelley lê um dos contos de *Fantasmagoria*



Fonte: <https://www.cineset.com.br/gothic-de-ken-russel-entre-poetas-e-monstros/>

Em outro trecho de *Gothic*, os integrantes do grupo quando estão lendo trechos de *Fantasmagoriana*, experimentam uma sensação de “medo prazeroso” e colocam-se no lugar de protagonista dessas histórias. Assim, o medo se exterioriza de forma diferente para cada um deles. Percy se vê diante do cadáver de uma mulher pendurado no galho de uma árvore, – cena que remete

ao suicídio de sua esposa, Harriet-, enquanto Claire é atacada por fantasmagórico cavaleiro medieval, que também é visto por Mary ameaçando a vida de seu filho, William.

Também dentro desse universo gótico-romântico, podem ser encontradas várias referências e alusões que remetem a situações extraordinárias descritas em *Frankenstein ou O moderno Prometeu* (1818). Além disso, em grande parte de sua duração, *Gothic* recria de forma inteligente, instigante e metafórica o complexo processo de elaboração da trama básica desse romance. Para enfatizar essa relação intertextual entre filme e obra, *Gothic* estabelece pontos de intersecção entre Percy Shelley e Victor Frankenstein.

No filme, Percy tem traços peculiares de personalidade que o identificam com o protagonista do romance de Mary Shelley. Ele é um homem egocêntrico, inseguro, fascinado pelos avanços da ciência associados aos mistérios da Natureza. Em uma emblemática de *Gothic*, Percy sob o efeito do ópio, sobe nu ao telhado e, grita: "os raios elétricos são a fonte da vida" – uma referência ao processo de criação da criatura.

Figura 05 - "Os raios são a fonte da vida."



Fonte: <https://newdailycompass.com/en/horror-film-gothic-depicts-the-first-sexual-revolution>

Mary Godwin que, depois adotaria o sobrenome de seu companheiro, tornando-se Mary Shelley, também acreditava nessa teoria científica. Assim como Percy, ela achava que a eletricidade possuía poderes sobrenaturais, conforme demonstra anotações feitas em seu diário. Em um de seus registros, Mary afirma que “as correntes galvânicas seriam capazes de reanimar um cadáver, e talvez fosse possível fabricar as partes componentes de uma criatura, juntá-las e animá-las com o que chamou de “o calor da vida”.

Outra referência a *Frankenstein* encontrada em *Gothic* aparece quando Byron vê a sombra de uma gigantesca árvore que, em seguida, se incendia devido a ação de um raio. Essa imagem do

filme, de forte simbolismo, remete ao trecho do romance, em que Victor presencia de perto o imenso poder destruidor/criador da eletricidade – elemento essencial utilizado para “gerar” sua criatura:

De pé na porta, de repente, observei um raio de fogo expelido de um carvalho antigo e belo que ficava a uns vinte metros de nossa casa. Assim que a luz ofuscante sumiu, nada restou senão um cepo destruído. Quando o visitamos na manhã seguinte, encontramos a árvore destruída de maneira singular. Não fora estilhaçada pelo choque, mas totalmente reduzida a finas tiras de madeira. Jamais vira aniquilado tão completamente (Shelley, Mary, 2017, p. 57).

Vale lembrar que no romance, o cientista cria um misterioso mecanismo movido a correntes elétricas, que traz a vida um ser artificial feito a partir de partes de cadáveres. No entanto, após concluir sua criação, Victor toma consciência que em vez de um homem perfeito, na verdade deu origem a um monstro:

Como posso descrever minhas emoções ante a catástrofe ou como retratar o infeliz que com dores e cuidados infinitos esforcei-me por formar? Seus membros eram proporcionados e escolhera belas. Belas! Bom Deus! Sua pele amarela mal cobria o contorno dos músculos e das artérias que apareciam por baixo; seus cabelos eram de um preto lustroso e ondulante, os dentes possuíam uma alvura perolada, mas essas exuberâncias só faziam um contraste mais horrendo ainda com os olhos úmidos que pareciam diluir nas cavidades em que jaziam, sua compleição ressequida e os lábios retilíneos, enegrecidos (Shelley, Mary, 2017, p. 75).

Em *Gothic*, após presenciar o misterioso incêndio da árvore, Byron reúne o grupo, - com exceção de Mary-, e realiza um estranho ritual de magia, visando invocar forças malignas que possam ajuda-los a elaborar suas narrativas de horror. Na sequência, Mary vê a sombra de um homem gigantesco projetada em um canto de seu quarto. Logo depois, ela diminui de tamanho, relevando os contornos de seu companheiro, Percy.

Assim, essa cena do filme de Russel faz alusão a uma passagem de *Frankenstein*, em que o cientista vê sua criatura observando-o de forma ameaçadora, atrás de uma cortina e também faz referência ao tema do duplo, sendo criador e criatura diferentes facetas de um único ser, amplamente explorado no romance de Mary Shelley:

Acordei do sono horrorizado. Um suor frio cobria minha testa, meus dentes rangiam e todos os meus membros se convulsionavam quando, à luz pálida e amarelada da Lua – forçando passagem pelas persianas das janelas, avistei o desgraçado- o monstro miserável que criara. Afastou o reposteiro da cama e seus olhos, se é que poderia chama-los dessa forma, fixaram-se em mim. (Shelley, Mary, 2017, p.76).

Também em outra cena de *Gothic* há uma alusão a *Frankenstein*, embora um pouco mais sutil. Ela é ambientada em um quarto da sinistra mansão ocupado por Mary, no qual destaca-se na parede a reprodução de *O pesadelo* (1781), uma das mais representativas representações da estética gótica na pintura, do artista suíço Henry Fuseli (1741-1826). Essa pintura, de imediato chama a atenção da

garota, que não consegue desgrudar os olhos da criatura retratada no quadro, que parece estar viva. Logo depois, ela se vê deitada, na mesma posição da moça que aparece no quadro de Fuseli, e quando olha novamente, Mary percebe que o ser monstruoso, um *goblin*¹ está sob ela, e agarrando seu pescoço. Logo depois é revelado no filme que essa situação extraordinária, na verdade é um pesadelo: Mary acorda aos gritos e constata que quem está em cima dela é sua meia-irmã, Claire.

Figura 06 – O Pesadelo



Fonte: <https://santhatela.com.br/henry-fuseli/fuseli-o-pesadelo/>

Figura 07 – Releitura da pintura no filme



Fonte: <https://eofftvreview.wordpress.com/2023/07/25/gothic-1986/>

¹ O *goblin* é uma criatura que se assemelha a um duende. Ela tem origem no folclore nórdico e aparece em muitas lendas e contos de fadas. Em grande parte dessas narrativas, o goblin está associado ao mal, a magia e gosta de fazer brincadeiras de mau gosto, tais como estragar a comida e assustar as pessoas na floresta.

A famosa pintura “gótica” de Fuseli fornece uma significativa contribuição para inserir o filme plenamente na esfera do sobrenatural, assim como remete à herança literária de Mary Shelley. Sua mãe, a intelectual e percussora do movimento feminista, Mary Wollstonecraft (1759-1797) teve um relacionamento amoroso com o pintor do quadro, Fuseli e viveu de perto os horrores reais, tais como as execuções públicas, por enforcamento, ou com o uso da guilhotina durante o Regime de Terror. Posteriormente, tais horrores também estariam presentes de forma simbólica, no romance de sua filha, Mary.

Essa cena do filme de Russel também evoca uma das passagens mais assustadoras de *Frankenstein* em que o monstro para ser vingado do seu criador, ataca e mata sua noiva, Elizabeth na noite de núpcias. A moça é encontrada morta, com visíveis sinais de estrangulamento, o que faz lembrar a situação descrita em *Gothic*, na qual Mary Shelley é atacada por uma criatura (*goblin*) que tenta estrangulá-la.

Figura 08 – O *goblin* tenta estrangular Mary



Fonte: <https://www.moviebreak.de/film/gothic>

Além de *Frankenstein*, o filme também presta uma espécie de tributo a “The vampyre” (1819), que durante um tempo erroneamente foi atribuído a Byron, mas cuja verdadeira autoria é de John Polidori. Em *Gothic*, Polidori tem um senso de humor excêntrico e politicamente incorreto, conforme demonstra a passagem do filme, em que ele para se divertir acrescenta sanguessugas na refeição noturna que será servida a Byron e seus convidados. Ele também chama a atenção por seu aspecto “degenerativo”, revelado em sua extrema palidez, dentes protuberantes e unhas pontiagudas – traços físicos que o associam à imagem do vampiro literário.

No filme, Polidori está sempre em um constante conflito entre a satisfação de seus desejos homoeróticos e a religiosidade extrema, que o obriga a cometer atos de autoflagelação. Mas, apesar de Polidori destaca-se por sua aparência sinistra, com traços de vampirismo, é Byron quem melhor

representa o modelo para a criação de Lord Ruthven, o protagonista de “The vampire”, uma vez que o poeta possui todas às características essenciais encontradas no vampiro literário. Vale lembrar que o nome Ruthven já havia sido usado de forma maliciosa por Lady Caroline Lamb, em seu romance *Glenarvon* (1812), para um personagem pouco lisonjeiro e claramente baseado em Byron, com quem a autora tivera um mal-sucedido caso de amor (ARGEL; MOURA NETO, 2008, p. 28)

Em uma cena de *Gothic*, Byron suga o sangue de Claire durante o ato sexual, evocando assim aspectos sinistros, que podem ser encontrados no vampiro descrito no conto de Polidori. Byron é retratado no filme como um homem misterioso e violento, de rosto pálido que seduz suas vítimas, de ambos os sexos e as submete aos seus caprichos e desejos mundanos.

Ele encarna o típico herói romântico, visto como um ser demoníaco e fatal, de aspecto sombrio e misterioso, que esconde paixões violentas e sentimentos terríveis e indefinidos que aos poucos são revelados. Byron é orgulhoso, arrogante, rebelde, indomável e sugere que seu passado encerra alguma ação maligna ou crime misterioso.

Figura 09 - O aspecto vampiresco de Byron



Fonte: <https://www.cineset.com.br/gothic-de-ken-russel-entre-poetas-e-monstros/>

Em *Gothic*, a face mais trágica e “maldita” de Byron que o associa ao incesto, um ato pecaminoso e transgressivo, é revelada. Em uma cena do filme, ele obriga sua criada Justine, – uma referência a uma personagem feminina de *Frankenstein*-, a usar uma máscara mortuária que reproduz o rosto de Augusta, sua meia-irmã e suposta amante, morta em circunstância trágicas e misteriosas. Dessa forma, fica exposto no filme que por trás do gosto pela violência e do prazer de chocar, Byron era um homem triste, que denotava sinais de loucura, e sofria muito pela perda da mulher amada.

Gothic também se destaca por sua incomum exploração do elemento sobrenatural, que procura provocar mais o terror que o horror no espectador. Em vários momentos, Byron sugere que, por meio de um ritual mágico e macabro, foram libertadas poderosas forças malignas, que

escaparam totalmente ao seu controle. Assim, dentro e fora da mansão começam a ocorrer eventos insólitos, tais como o surgimento de uma substância viscosa e misteriosa, que escorre das paredes, aparições fantasmagóricas de “duplos”, e de uma criatura misteriosa, com rosto cadavérico.

Também dentro dessa série de bizarras situações destaca-se a cena em que Percy vê dois olhos se formarem nos seios de Claire – outra referência ao “verão assombrado de 1816”². Uma visão tão assustadora, que o obriga a sair correndo gritando em desespero, convencido de que ela está demonstrando sinais que está possuída por uma entidade sobrenatural.

Figura 10 – Os olhos que surgem nos seios de Claire



Fonte: <https://horrornews.net/50788/film-review-gothic-1986/>

Apesar desses acontecimentos estranhos, se configurarem a partir de elementos sobrenaturais, o espectador tem a impressão de que eles têm suas origens em algo facilmente explicado: a imaginação que, sem amarras, - da lavra da própria Mary Shelley, é capaz de dar vida aos nossos medos mais terríveis, conforme a própria autora ressalta em sua introdução de *Frankenstein*, que também mencionada no prólogo do filme:

Ocupei-me em pensar *uma história*. – uma história que rivalizasse com aquelas que nos incitaram tal tarefa. Uma que falasse aos medos misteriosos de nossa natureza e despertasse o horror eletrizante – uma história que fizesse com que o leitor olhar apavorado, fizesse seu sangue gelar e acelerasse o pulsar do coração (Shelley, Mary, 2017, p. 27).

² Em sua introdução de *Frankenstein*, a autora não faz nenhum comentário sobre essa situação surreal que deixou Percy apavorado e é recriada em uma cena de *Gothic*: o poeta talvez sob efeito do ópio, após ler um trecho de *Christabel* (1797), o poema gótico-romântico de Samuel Coleridge, teria visto a formação do que pareciam ser olhos nos seios da meia-irmã de sua companheira, Mary. Vale lembrar que a primeira menção a esse evento sobrenatural, que supostamente teria acontecido durante o “verão assombrado de 1816”, é encontrada em *The Life of Percy Bysshe Shelley* (1886), de Edward Dowden.

Essa ideia também é enfatizada em uma cena significativa de *Gothic*, quando Byron afirma “que os piores horrores têm sua origem na imaginação”. Na sequência, Mary desesperada, e sentindo-se uma prisioneira, resolve fugir. Após percorrer um dos corredores da sinistra mansão, Mary se vê cercada por várias portas. No momento em que ela abre uma delas, a moça se vê inserida dentro de um ambiente sobrenatural, no qual observa seu companheiro afogando-se e, em seguida sendo enterrado vivo; vê o cadáver de Polidori e logo depois, Mary assiste Byron morrendo e chamando o nome de sua amada meia-irmã, Augusta.

Nessa série de situações extraordinárias “vivenciadas” por Mary, uma delas causa-lhe uma profunda reação emocional, misto de horror e profunda tristeza: após ver de perto a morte de seu companheiro e de membros do grupo da Villa Diodati, ela se depara com uma versão de si mesma ao lado de dois bebês natimortos, com visíveis sinais de putrefação.

Figura 11 : Mary Shelley vê seu bebê natimorto



Fonte: <https://sk.pinterest.com/search/pins/?rs=ac&len=2&q=gothic%20ken%20russell&eq=Gothic%20Ken&et slf=10229>

Dessa forma, *Gothic* retoma a ideia de que *Frankenstein* não descreve a experiência de ser mãe de maneira modo realista, mas sob a forma de uma fantasia gótica de horror, e assim contribuiu de forma significativa para que surgisse no Romantismo um mito de surpreendente originalidade: o cientista louco que tranca a si próprio em um laboratório secreto para “gerar” um ser humano artificial, que revela ser um monstro (Moers, 1979, p. 80). É este aspecto mais feminino de *Frankenstein* relacionado com a experiência traumática da maternidade vivenciada por Mary Shelley, que tem no filme de Russel sua mais marcante representação imagética.

Quando está próximo do desfecho, *Gothic* sofre uma reviravolta abrupta e inesperada, quando a caveira utilizada por Byron no suposto ritual de magia é reduzida em pedaços por Mary, e neste momento, ela tem a nítida sensação de que as forças malignas deixaram de existir. Assim, as

manifestações sobrenaturais dentro e fora da mansão são dissipadas, de modo que não seja possível o espectador saber se elas realmente ocorreram ou podem ter outra explicação.

Neste aspecto surreal, *Gothic* também pode ser inserido na categoria do fantástico. Vale lembrar que para que exista o fantástico deve haver uma incerteza, de modo que não possamos determinar se um acontecimento é sobrenatural, ou existe uma maneira racional de explicá-lo (Todorov, 2004, p. 31).

Essa sensação de incerteza também é enfatizada no desfecho do filme. Após a série de eventos bizarros e assustadores, Byron, Claire, Polidori e Percy acordam no dia seguinte como se nada de extraordinário tivesse ocorrido. Somente Mary demonstra visíveis sinais de preocupação. Ela olha para o espelho e diz que “todos estão mortos”, um indício que ela tem recordações dos eventos trágicos que vão ocorrer no tempo futuro.

Logo depois, ela afirma que na noite passada sua criatura monstruosa foi criada. Posteriormente, Mary se encontra com Byron e Polidori que perguntam a ela se foi capaz de criar sua história de horror. Então, Mary esboçando um sorriso descreve brevemente situações e personagens que seriam imortalizados nas páginas de *Frankenstein*.

Figura 12 – Mary comenta sobre a trama de seu romance



Fonte: <https://www.alamy.com/stock-photo/natasha-richardson-gabriel-byrne-gothic.html?sortBy=relevant>

Na sequência há um corte abrupto, e o filme passa a ser ambientado na época atual. Logo depois, aparece a imagem de um barco navegando às águas do Lago Lemano e a câmera mostra um guia falando com um grupo de turistas a respeito do trágico destino do grupo de românticos. Vale lembrar que três anos depois do encontro deles na Villa Diodati, Percy Shelley se afogaria durante um passeio marítimo, Polidori seria encontrado morto em circunstâncias misteriosas, e Byron também viria a óbito devido a uma forte febre tifoide contraída durante o período em que ele lutou ao lado dos gregos contra a invasão do território da Grécia pelos turcos.

Logo depois, enquanto o guia mostra aos turistas a antiga mansão, onde se deu o surgimento de *Frankenstein* e “The vampyre”, a câmera paira sob às águas do Lago Lemman e revela os contornos do corpo de um monstruoso bebê.

Figura 13 – A monstruosa criação de Mary Shelly



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jTDpdp2xQCI&t=1516s>

Esta impactante imagem final do filme reforça a ideia de que a criatura “gerada” por Mary Shelley se tornou imortal e adquiriu vida própria. Dessa forma, *Gothic* configura-se como uma poderosa metáfora visual que, de forma simbólica, expressa muito bem os excessos da imaginação gótico-romântica, capaz de dar origem a assustadoras criações (*Frankenstein* e “The vampyre”), que escaparam totalmente ao controle de seus criadores (Mary Shelley e John Polidori).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “verão assombrado de 1816”, por si só, ser considerado um “mito literário” e foi recriado sucessivas vezes em outros filmes e romances. Mas, foi o cineasta inglês Ken Russel que em *Gothic* conseguiu descrever de maneira mais criativa e ousada o que podemos chamar de “monstruosa gênese” de *Frankenstein*, assim como registrar em riquezas de detalhes as peculiaridades, inseguranças e a fragilidade emocional dos autores românticos, entre eles, Lord Byron, que se destaca por seu comportamento transgressivo e serviu de modelo para a criação do vampiro literário.

É notável que *Frankenstein*, um dos livros mais instigantes da literatura inglesa do início do século XIX, tenha sido fruto da imaginação de uma garota que, apesar de ser quase uma adolescente, já havia passado por experiências traumáticas, que deixaram nela profundas marcas emocionais. Para exorcizá-las, o único modo que Mary Shelley encontrou foi o exercício da escrita e, assim, surgiu seu romance mais famoso que continua sendo lido e amplamente discutido nos dias atuais em

ocorrem novos e importantes avanços científicos, mas que são vistos com desconfiança, e até mesmo com um pouco de temor.

Seja dentro do âmbito da ciência, ou no campo das artes, principalmente na literatura e no cinema, a criatura “gerada” por Mary Shelley naquela inesquecível noite do “verão assombrado de 1816”, permanece viva e, continua, mesmo após tanto tempo, fazendo parte do nosso imaginário coletivo, manifestando-se em novas e assustadoras representações.

REFERÊNCIAS

ARGEL, Marta; MOURA Neto, Humberto. **O vampiro antes de Drácula**. São Paulo: Aleph, 2008.

BOTTING, Fred. **Gothic**. Londres: Routledge, 1996.

MOERS, Helen. "The Female Gothic". In: LEVINE, George & KNOEPFLMACHER U. C. (org). **The Endurance of Frankenstein: Essays on Mary Shelley's Novel**. Los Angeles: University of California Press, 1984.

GOTHIC. Direção: Ken Russel. Produção: Al Clarke e Penny Corke. Intérpretes: Gabriel Byrne; Julian Sands; Natasha Richardson; Myriam Cryr e Timothy Spall. Roteiro: Stephen Volk. 01 DVD. Vestron Pictures: Inglaterra, 1986, 87 min, son., color, 35 mm.

POLIDORI, John: "The vampyre". In: SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. London: Penguin Books, 2003.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Tradução e introdução de Márcia Xavier Brito. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

**HQ COMO MATERIAL DIDÁTICO DE INCENTIVO
À LEITURA:
ANÁLISE DA OBRA “MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE
BRÁS CUBAS: EM QUADRINHOS”**

Lucia Tainan Araujo Moraes
Rafaela Cardoso Marques
Sheyla Pantoja Carvalho

INTRODUÇÃO

O Processo de ensino-aprendizagem demanda uma relação dialógica entre educador e educando, uma reciprocidade. Sabemos também que é extremamente necessário que exista curiosidade de aprendizado por parte do professor e, sobretudo, dos discentes. Nesse sentido, propostas alternativas vem ocupando o espaço que, até então, era composto por formas tradicionais de ensinar.

Com relação ao aprendizado e ao despertar a curiosidade pela leitura não é diferente, novas propostas educacionais estão surgindo e é importante buscar novas abordagens como meios de cativar novos leitores, com outras ferramentas que não deixem de ser também eficazes. Acreditamos que uma dessas metodologias inovadoras são as histórias em quadrinhos, que poderiam vir a estimular o interesse pela leitura.

Alunos do ensino básico costumam associar atividades de obrigação curricular a exercícios desinteressantes, dessa forma, os educadores estão sempre buscando metodologias inovadoras em suas atividades. Sabendo que a leitura é um mecanismo importante no desempenho do aprendizado do aluno no seu desenvolvimento intelectual, não somente na leitura, mas também em outras áreas do conhecimento, é oportuno que as histórias em quadrinhos, as quais também estão disponíveis, atualmente, em versão de releituras de clássicos da literatura, sejam utilizadas em sala de aula, como forma de incentivar a formação de leitores e, ao mesmo tempo, promover o letramento literário.

Sendo assim, definimos nossa *pergunta de pesquisa* da seguinte forma: **como o uso de histórias em quadrinhos, como material didático, pode ser uma possível metodologia de incentivo a leituras obrigatórias?**

O objetivo de nosso trabalho é analisar como as Histórias em quadrinhos podem ser usadas como material didático de incentivo à leitura no ensino básico. Para alcançarmos tal objetivo específico nos propusemos verificar as potencialidades didáticas das HQs a partir do exemplo “Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos”.

Este trabalho mostra-se importante devido à necessidade de buscar formas de aumentar a prática da leitura dos educandos. Também se faz necessário, por incentivar a inclusão e uso de ferramentas didáticas atuais no ensino de leitura, oxigenando as práticas tradicionais de ensino. Por fim, as histórias em quadrinhos fornecem uma linguagem menos complexa, tornando-se mais acessível a várias faixas etárias. Neste artigo, buscamos ampliar o conhecimento do uso desse material didático, e suas possibilidades e benefícios na disciplina de língua portuguesa.

As possíveis contribuições esperadas dessa pesquisa na área acadêmica são os aprofundamentos em novas práticas didáticas, para ajudar o trabalho do professor em sala de aula, agregando novas ferramentas para aumentar os recursos didáticos dos alunos, e crescimento de conteúdo teórico para ampliação de pesquisas na área, das possibilidades de utilização de HQs em sala de aula.

Nossa hipótese é que a introdução de histórias em quadrinhos, nas leituras do ensino regular, possui potencial didático, visto que, esse recurso possui caráter multimodal.

Este trabalho divide-se em três seções, apresentados a seguir:

Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, dialogando com as possíveis situações que podem ser encontradas acerca do assunto, e uma breve colocação da história das HQs no mundo e no Brasil. Trilhando também as características das HQs, e como se dá o cenário das Histórias em quadrinhos em sala de aula, e como possível material didático.

Na segunda seção, destacamos o percurso metodológico trilhado para embasamento dos estudos, bem como os resultados da pesquisa de projeto, fazendo um detalhamento sobre qual método foi usado desde o início, durante a obtenção de dados, até sua finalização.

Na terceira seção, apresentamos uma análise da obra Memórias póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos. Nessa seção, demonstramos o potencial da obra para ser trabalhada em sala de aula, e seus pontos positivos, como um exemplo da possibilidade de usar as HQs em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa fundamentação teórica se divide em duas partes, inicialmente com história das HQs, onde detalhadamente é desenvolvido o seu surgimento, seu crescimento e mudanças. Buscamos nesse primeiro momento autores que publicaram acerca do assunto em livros, artigos e monografias. No segundo momento também foram utilizados autores que publicaram em livros, revistas, artigos e monografias, porém acerca da utilização das histórias em quadrinhos de forma ativa.

A HISTÓRIA DAS HQS

A origem dos HQs está relacionada ao surgimento das gravuras em cavernas, de acordo com Gaiarsa (1970 *apud* Rarhd, 1996), isso porque alguns historiadores compreendem os desenhos rupestres como uma expressão de quadrinhos. Assim como os hieróglifos (mistura de desenhos e letras) que eram utilizados pelos egípcios, posteriormente aos desenhos rupestres. (Costa, 2010).

Além dessas expressões, também encontramos como antecessoras das HQs atuais o exemplo da tapeçaria de Bayeux:

[...] peça feita em bordado, datada do século XII, representa 58 cenas que retratam a caminhada de Guilherme desde a Normandia, até sua coroação como rei da Inglaterra, medindo 70 metros de comprimento por meio metro de largura. Considerada, também, uma das antecessoras dos quadrinhos tendo em comum o fato de ser uma história contada por meio de uma sucessão de imagens (Costa, 2010, p.10).

A mistura de dois recursos (imagem, e texto) não é um recurso novo, portanto, vem sendo usadas desde tempos mais antigos. Artistas ao longo dos tempos utilizaram esse hibridismo artístico

para várias situações de expressão. De acordo com Eisner (1989) a inclusão de inscrições, em enunciados, de pessoas retratadas nas pinturas medievais foi deixada de lado depois do século XVI. Eisner (1989) explica que, posteriormente, os artistas passam a se esforçar para que suas pinturas tivessem alcance maior do que simples decorações, reprodução de expressões humanas, e cenários. E então, no século XVII, as inscrições voltaram, em publicações de folhetos.

[...] Então, os artistas que lidavam com a arte de contar histórias, destinadas ao público de massa, procuraram criar uma *Gestalt*, uma linguagem coesa que servisse como veículo para expressão de uma complexidade de pensamentos, sons, ações e ideias numa disposição em sequência, separadas por quadrinhos. Isso ampliou as possibilidades da imagem simples. No processo, desenvolveu-se a moderna forma artística que chamamos de histórias em quadrinhos[...] (Eisner, 1989 p.13).

Portanto, foram várias as expressões com ligação ao surgimento das HQs modernas como conhecemos hoje. As histórias em quadrinhos passaram por uma fase em que seu conteúdo era mais limitado ao humor, e ao universo infantil, com um conteúdo fantasioso. Costa (2010, p.10) explica que as primeiras HQs, mais próximas do formato que conhecemos atualmente, apresentavam “[...] conteúdo era totalmente humorístico e seus primeiros exemplares conjugavam anedotas ou piadas relacionadas a cenas da vida cotidiana em dois temas básicos: criança e fantasia”.

As HQs, histórias em quadrinhos também conhecidas como “comics”, passaram por um grande percurso de mudanças, e evolução, até chegar ao que conhecemos hoje. Segundo Maria Rahde (1996), “Os “comics” verdadeiramente modernos começaram a aparecer em 1889, na França, e em 1896, com a forma atual, nos Estados Unidos da América.” (Rahde, 1996, p. 105).

A exemplificação da diferença do que era encontrado nas cavernas para o que temos agora, segundo Rodrigues (2013 p.10), é que “[...] naquela época, as apresentações eram constituídas apenas por imagens e não continham textos como as HQs contemporâneas”.

Rodrigues (2013 p.10) entende que “[...] histórias em quadrinhos são uma antiga forma de expressão artística e literária que faz uso de imagens e palavras para se narrar uma história e é também utilizada universalmente nas revistas e tiras de jornais”. Isso porque as HQs, antes de terem também um espaço solo, vinham nos jornais.

A chegada das histórias em quadrinhos no Brasil se deu por meio dos jornais. Dutra (2014, p.10) explica que “Quem fez a primeira história em quadrinhos no Brasil foi Angelo Agostini. Ele iniciou a tradição de colocar os quadrinhos no jornal e criou o personagem Zé Caipora [...]”.

HQS EM SALA DE AULA

Antes de chegar nas escolas, as histórias em quadrinhos foram conquistando seu público, gradativamente. As HQs foram se tornando populares com o passar dos anos, e continuam a conquistar em massa novos leitores, como ressalta Rodrigues (2013).

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da Língua Portuguesa, surgiu a possibilidade de usar as histórias em quadrinho em sala de aula, dentro do conteúdo de gêneros discursivos, sendo um conteúdo adequado, segundo os PCNs, para trabalhar a linguagem escrita (BRASIL, 1997).

É importante ressaltar que para a BNCC o uso das histórias em quadrinhos é uma habilidade que deve ser estimulada com o uso dos textos multimodais presentes nessa modalidade.¹

Existiam fatores que eram vistos como negativos nas HQs, como explica Rodrigues (2013, p.10), “As HQs eram vistas como uma “arte menor” devido à má qualidade de impressão das tiras e também por elas serem utilizadas comercialmente, mas, com o passar do tempo, elas começaram a ganhar um novo espaço, se direcionando a um público cada vez maior”.

As histórias em quadrinhos não foram de total aceitação, como ferramenta educativa de início, mas com o tempo tiveram seu reconhecimento.

Passadas várias décadas, marcadas por grande discussão sobre o uso educativo dos quadrinhos, há hoje, por boa parte de pesquisadores/as e educadores/as, o reconhecimento de seu potencial no trabalho pedagógico.

Tal reconhecimento se faz presente nos documentos nacionais curriculares e, a partir de 2006, através do programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), que passou a incluir quadrinhos entre as obras distribuídas às instituições educacionais públicas do país. (Santos Neto e Silva, 2015, p. 11).

Mesmo com o aumento dos estudos acerca das HQs, no meio acadêmico, ainda se encontram resistências entre os docentes do ensino básico em usar as HQs como ferramenta de ensino de leitura, por preconceito, ou falta de conhecimento, explica Pessoa (2015). O conteúdo abordado em algumas HQs, faz uma conexão grande com o mundo da fantasia, os heróis por sua vez além da fantasia, dialogam muitas vezes com situações de guerra e lutas. Esse tipo de conteúdo visto puramente de forma fantasiosa por algumas pessoas, ou de extrema e unicamente expressão de violência, levou algumas pessoas a acreditarem que tais características incentivaram a violência, ou influenciaram as ideias fantasiosas em seus leitores. Como explica Ferreira (2015, p.1), “ [...]consideradas prejudiciais ao desenvolvimento intelectual do aluno. Acreditava-se que os quadrinhos eram infantis, estimulavam a fantasia desmedida e os que apresentavam histórias de guerra e/ou lutas incitavam os leitores à violência[...]”.

Entretanto, a leitura das HQs se configura em uma ampla possibilidade de desenvolvimento no âmbito social e escolar, como afirma Bari (2015). Entre as características que podem auxiliar o bom uso das HQs, está a linguagem usada, assim como o visual, que chama atenção, as expressões, e ambientação dos personagens que facilitam a interpretação de texto, a linguagem utilizada passa a ter um complemento facilitador da interpretação de todo o contexto.

¹ (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos tipos de balões, de letras, onomatopeias (BRASIL), 2018, p.97

Não podemos contestar que vivemos um cenário mais imediatista atualmente, na era digital, a hibridação de conteúdo exige uma interpretação de acordo, e as histórias em quadrinhos podem auxiliar nesse sentido também. Xavier (2017, p.2) explica essa importância da seguinte forma: “Por isso, não é possível negar a influência da leitura de tais textos na vida dos alunos. Consequentemente, na era da internet, dos aparatos tecnológicos e das redes sociais, em uma sociedade cada vez mais imediatista, a competência para interpretação de textos multimodais torna-se cada vez mais importante”.

O legado já deixado pelas HQs nas gerações anteriores, deve ser levado em consideração para que se entenda os benefícios, no passado, onde as histórias em quadrinhos foram consumidas de forma positiva, contribuíram na formação de leitores.

As histórias em quadrinhos são textos em que a relação palavra-imagem – a verbo visualidade – é explorada ao máximo. Além disso, são um meio de comunicação em massa e têm grande circulação popular no mundo inteiro. Quando a tecnologia digital ainda não fazia parte do cotidiano do ser humano, várias gerações cresceram lendo gibis. Heróis da DC Comics, Marvel e, notadamente no Brasil, as simpáticas personagens da Turma da Mônica encantavam e envolviam a imaginação de jovens e crianças que, muitas vezes, até mesmo aprendiam a ler neste tipo de material (Xavier 2017, p.2).

Alberto Pessoa (2015) explica que “O cenário possibilita o entendimento universal da história, pois além de apresentar o personagem, o autor acrescenta a ambientação que reforça as emoções, intenções e desenvolvimento da sequência da trama “(Pessoa, 2015, p. 67). Ou seja, o estímulo que o aluno tem, ao interpretar um conteúdo com linguagem verbal e não verbal, é uma das principais atividades que se potencializam com a leitura da HQ.. Esse conceito de potencialidade pode ser explicado também por uma abordagem da semiótica, que pontua três situações em que essa mixagem da imagem (linguagem não verbal) com o texto (linguagem verbal).

[...] caracterizam um contínuo de redundância, informatividade e complementaridade. Nesse contínuo há, segundo a autora, uma diferenciação de três casos: (1) A imagem é inferior ao texto e o complementa, sendo redundante; como no caso das ilustrações em livros, quando existe, por exemplo, o mesmo livro em uma outra edição sem ilustrações. (2) A imagem é superior ao texto e o domina já que ela é mais informativa do que ele. Exemplificações enciclopédicas são frequentemente deste tipo: sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida. (3) Imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é integrada ao texto de modo que a relação texto-imagem vai da redundância à informatividade (Santaella, 2008, *apud* Ferreira, 2010, p.23).

A utilização, portanto, dessas duas linguagens é um recurso possível, de maneira que se tornam um meio que pode ser utilizado em complemento ou acrescentando um ao outro, na leitura de uma interpretação de conteúdo, sem prejudicar, fazendo um papel de complementaridade.

Ao interpretar uma sequência em uma história em quadrinhos, o leitor pode contar com o recurso visual para interpretar a situação, que o personagem passa a ter uma ideia, por exemplo. Essa identificação de que o personagem está tendo uma ideia é facilmente interpretada com a utilização do recurso não verbal. Que seria o emprego da metáfora, da imagem, de uma lâmpada. Santos (2017) denomina esse tipo de metáfora utilizada nas HQs como metáfora visual.

Esse processo, de auxiliar o educando na leitura, precisa ser feito de forma a estimular sempre uma análise crítica da obra estudada. Para que seja abandonada de vez a ideia de uma educação bancária. Segundo Freire, o educador deve refazer constantemente seus atos e ações perante seus educandos, assim, “estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 2019, p. 97).

O trabalho com as histórias em quadrinhos é muito motivador e segundo Xavier (2017) essa motivação traz resultados bons para os alunos, pelas HQs apresentarem uma leitura não obrigatória, de fuição, o prazer de ler é despertado, devido à competência frutiva na leitura das HQs (Xavier, 2017, p. 8)

Em questões de aproveitamento financeiro, vale lembrar que as HQs também tornam de certa forma a leitura mais acessível. Partindo do entendimento comum com Valeria Bari (2015, p.58), que ressalta a importância e as vantagens dos quadrinhos nas escolas, “[...] A vantagem de diversificar os acervos escolares com a História em quadrinhos é a questão do custo, realmente muito baixo no caso das revistinhas, e são ótimas para garantir a circulação de leituras [...]”.

O custo benefício das histórias em quadrinhos é dado no baixo custo de compra em mercado, os gibis com preço acessível facilitam a circulação da leitura, com o costume dos empréstimos das revistinhas, que por terem um valor baixo, faz com que a possível circulação, e sua reposição em bibliotecas escolares seja mais fácil. Partindo assim em comum acordo com Bari (2015), de que sua circulação é mais prática pelo baixo valor, e sua reposição ou aquisição nas escolas é uma boa opção para garantir diversidade de títulos oferecidos aos alunos.

Quanto a sua circulação, Bari (2015, p.58) explica que “[...] ninguém vai lamentar extremamente a perda de uma revistinha emprestada, pois são publicações de vida curta neste contexto, mais quanto benefício essas pequenas heroínas farão[...]”.

A linguagem usada nas HQs é uma linguagem popular entre os alunos, com uma grande aceitação na leitura e no levantamento de histórias, que percorrem desde “memes” no mundo virtual a webcomics, de acordo com Pessoa (2015).

A forma como as histórias em quadrinhos utiliza essa linguagem, e transmite seu conteúdo traz um universo diferenciado, ao aluno,

Histórias em quadrinhos abordam conteúdos de forma divertida, com esquemas e linguagens que podem complementar o ensino-aprendizagem dos assuntos tratados nos livros didáticos. As histórias em quadrinhos, aliadas a um enredo de conteúdo

científico, podem levar o aluno a compreender inclusive conteúdos abstratos, muitas vezes considerados difíceis, fazendo-o gostar e se interessar por eles, tornando-se assim um material potencialmente significativo. (Lavareda, 2017, p. 2).

Usar essa ferramenta, como método de ensino, é agregar alunos que não estão acostumados com leituras mais densas, por sua leitura objetiva, como explica Baptaglin, Ribeiro e Moura (2017).

Os alunos devem ser orientados a contemplar todos os recursos que as histórias em quadrinhos oferecem, para assim, terem novas habilidades de leitura incentivadas. Segundo Silva (2011 p.31) “[...] a elaboração da imagem mobiliza certo esforço por parte do desenhista, cujo objetivo é o de orientar a compreensão do significado por ele pretendido, por outro lado, o leitor precisa questionar-se sobre o porquê das escolhas de tais e tais elementos icônicos que se combinam na imagem [...]”.

Com as várias esferas sociais que encontramos, e com a diversidade de didática de cada turma, podem existir cenários não favoráveis à rápida compreensão das HQs, entretanto, é possível, mesmo nesse cenário, transformar a situação em uma oportunidade positiva. Segundo Silva (2011) é possível trabalhar o letramento através das HQs, com alunos que nunca tiveram contato com essa ferramenta pedagógica, e que, portanto, podem apresentar inicialmente uma dificuldade em entender a arte sequencial utilizada.

É importante ressaltar que, apesar de todos os benefícios da utilização das HQs, elas não são exclusivamente a salvação para despertar o interesse, estimular a leitura, e desenvolver habilidades na área. Como também pensa Silva e Prado (2016) “Elas não dão as respostas desejadas para todas as dúvidas e necessidades do processo de ensino, afinal, mágica só no contexto ficcional das histórias. O adequado é buscar a integração dos quadrinhos, como auxílio, para exercer um papel com uma determinada intenção”.

Dentro do viés da importância que a utilização das histórias em quadrinhos tem, ressalta-se também, as características fundamentais que segundo Cosson, são necessárias para consolidar o letramento literário, em sua prática pedagógica.

Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (Cosson, 2014, p.1).

Todas essas características transitam dentro das possibilidades da utilização das histórias em quadrinhos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os alunos das fases finais do ensino básico, dentro das práticas pedagógicas devem estar contemplando, no âmbito do campo artístico-literário, a construção da textualidade, relações entre textos, apreciação e réplica, e reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 187)

Essas habilidades podem ser executadas pelos alunos, e praticadas com o uso de histórias em quadrinhos, que, como apresentado neste artigo, pode ser resultado de uma obra da literatura o que redundaria na formação de um leitor literário, promovendo o letramento literário.

METODOLOGIA

A escolha da temática relaciona-se à minha relação pessoal com os HQs, desde o início da minha formação como leitora. As histórias em quadrinhos tornaram o meu interesse pela leitura mais intenso, na infância a linguagem de gibis infantil de forma acessível, fizeram com que a rotina de leitura fosse um lazer, com resultados somados de interesse na atividade vista como lazer mais o retorno cognitivo que a leitura oferece, proporcionou-me uma maior facilidade de leitura dos livros.

Inicialmente, pretendíamos intervir com nossa pesquisa no turno da manhã do Colégio Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Helena Guilhaon, usando o espaço da biblioteca da escola, em Belém-PA. Almejávamos que com o uso da HQ "Memórias póstumas de Brás Cubas" em sala de aula, os alunos fizessem uma leitura da obra de Machado de Assis, e apresentassem os seus resultados de interpretação e interesse pela obra. Devido à pandemia causada pela COVID-19, as escolas foram fechadas, e enfrentamos também um período de lockdown e um longo período de isolamento social.

No segundo momento optamos por realizar uma oficina em sistema remoto, porém, sabemos que a realidade da desigualdade no Brasil afeta o acesso dos alunos à internet, tornando muito difícil o ensino remoto para alguns. A disponibilidade dos alunos, e o acesso à internet se tornou, então, uma barreira, chegamos a convocar alguns alunos da rede pública e privada para uma oficina através da plataforma digital Google Meet. Para alguns alunos, foi entregue em domicílio,

exemplares da versão impressa da HQ, e do livro “Memórias póstumas de Brás Cubas”. Porém, uma pequena quantidade teve estrutura para participar, consideramos então que a quantidade de estudantes que se propôs a praticar não seria suficiente para coletar os dados necessários, sendo assim, modificamos novamente nossa metodologia.

A metodologia escolhida – após todos os contratempos que tornaram impossível a pesquisa em campo – foi a utilização da pesquisa bibliográfica como central em nosso trabalho, ou seja, fizemos uma pequena revisão de literatura buscando base em artigos e livros publicados, para aprofundar reflexões sobre a temática estudada, e para que fosse possível buscar exemplos de histórias em quadrinhos que pudessem ser usadas em sala de aula.

Escolhemos uma HQ para exemplificar o potencial das histórias em quadrinhos como incentivo à leitura, sendo ela “Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos” uma adaptação da obra de Machado de Assis, que representa um clássico do realismo machadiano, gênero esse estudado no ensino básico dentro da disciplina de Língua Portuguesa, sendo considerado uma das obras mais importantes do autor em sua fase de maturidade.

Portanto, nosso trabalho não possui características de uma pesquisa empírica, mas sim de uma pesquisa teórica, tendo como base o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura sobre o assunto estudado.

Partindo do pressuposto comum com Quinvy e Campehoudt (1998), precisamos seguir as três etapas da pesquisa científica, para um cronograma correto, primeiro rompendo com preconceitos e ilusões acerca do assunto, em seguida passar a construir um referencial teórico sobre o assunto, por isso é importante a ruptura na primeira etapa. Por último verificar os fatos ou experimentar, somente assim com essas três etapas do processo da pesquisa científica podemos obter um resultado.

As etapas citadas foram, respectivamente, no trabalho de pesquisa, o primeiro momento quando se rompem os preconceitos com a utilização das HQs, pois, ainda existem estigmas acerca do seu uso e de sua qualidade educativa. O segundo momento (etapa) ocorreu no momento em que nos munimos do referencial teórico, para ampliar os recursos de compreensão de forma adequada sobre o assunto, e como utilizar as histórias em quadrinho como material didático. E por último, a etapa de verificação de fatos ou experimentação, que em nosso caso foi a verificação das potencialidades didáticas de um HQ específico “Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos”.

O POTENCIAL DE MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS: EM QUADRINHOS

A presença da linguagem mista (verbal e não verbal) pode ser localizada em todos os momentos da HQ, encontramos exemplos também de momentos em que é utilizada apenas a linguagem não verbal, sem deixar de conter significação, e conteúdo. Podendo essas duas

linguagens atrair a atenção do leitor, devido ao enriquecimento do universo ficcional em questão. No livro os mesmos momentos não contam com uma estrutura artística visual, deixando então a cargo do leitor a criação da imagem dos personagens e ambientes.

Em determinados trechos da HQ são explicitadas tanto a linguagem verbal e não verbal juntas, quanto separadas. Como, por exemplo, no momento em que Bento Cubas, pai de Brás, o notifica que irá mandar Brás para a Universidade de Coimbra, a fim de interromper a vida de “gatuno”² que o filho leva, e seu romance com Marcela.

Figura 1 – Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos. Linguagem verbal e não verbal.



Fonte: Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos (2008, p.14)

Observa-se no segundo quadrante da história o momento em que Bento dialoga com o filho, ao notificar a viagem para Brás o pai utiliza da linguagem verbal, e podemos notar também a não verbal, com o gesto de negação com a mão feito por Bento. O quadrante seguinte utiliza ainda da

² Gatuno na obra se refere a uma pessoa que leva uma vida mundana, sem credibilidade e perspectiva de vida séria.

linguagem verbal e não verbal, porém os seguintes quatro quadrantes só temos a linguagem não verbal. Vemos Brás se despedindo, entrando em sua carruagem rumo a sua viagem e por último Brás já no navio.

As expressões dos personagens podem ser um potencial didático, no auxílio da interpretação e análise do leitor, fazendo uma leitura do que sentem naquele momento os personagens, através do que cada um expressa no desenho. Sendo possivelmente através da interpretação das expressões dos personagens o leitor identifica o que está acontecendo naquele momento, sem a descrição verbal do autor.

Figura 2 – Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos. Expressão.



Fonte: Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos (2008, p.16)

No momento em que Brás encontra sua mãe enferma, observamos os personagens ao redor com expressões de tristeza, todos no quarto demonstram estarem em estado de preocupação e profunda tristeza, pela saúde da enferma, que segundo Brás está irreconhecível. Sem o autor precisar descrever que cada pessoa presente está sentindo esses sentimentos, o leitor pode deduzir tais sentimentos pelas expressões.

O poder de síntese que a HQ traz pode ser comparado no capítulo “o encontro” do livro. Enquanto o autor, no livro, descreve detalhadamente o traje do personagem Quincas Borba, na história em quadrinho essas características podem ser observadas pelo leitor ao ver o desenho de

Quincas. O livro aborda esse encontro de Brás com o antigo amigo em um capítulo de aproximadamente 3 páginas, enquanto a HQ utiliza apenas 11 quadrantes (uma folha e meia).

Outra potencialidade da HQ são as exemplificações das vestimentas, paisagens e características físicas dos personagens. Ao descrever o encontro que Brás Cubas teve com dona Eusébia e sua filha, e o momento em que a grande borboleta preta aparece, ela não precisa de grandes detalhamentos na HQ pois sua imagem “fala por si só”. Assim como a riqueza dos trajes de todos os personagens condizente com a época. Uma exemplificação da paisagem é o beijo de dona Eusébia, que Brás espiona quando criança, a moita descrita no livro pode ser vista na HQ.

Tanto a linguagem mista, expressões, poder de síntese e exemplificações, não são apenas observadas em momentos distintos, é possível identificar essas situações em um mesmo momento. Na história em quadrinho também é usado um recurso importante que é a aparição dos comentários do defunto autor, que, quando comenta, está associado à figura do narrador defunto, desenhado apenas com as cores azul e preto. Podendo assim facilitar a interpretação do aluno, quanto a contribuição dos comentários do defunto autor.

Figura 3 – Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos. Potencialidades



Fonte: Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos (2008, p.20)

No momento que Brás retira suas botas, observamos a exemplificação através da ilustração do alívio do ato. E a aparição do comentário de defunto autor em azul e preto surge em seguida, utilizando o recurso de identificação dos comentários feitos pelo eu lírico morto. Após esse comentário a linguagem não verbal da recepção de Brás na casa do amigo Lobo Neves é ilustrada ao abrir de portas, porém logo em seguida temos a linguagem verbal e não verbal da troca de olhares entre Virgília e Brás, demonstrando também as expressões de um casal em potencial.

As novas características de Marcela são bem firmes, deixando em evidência o envelhecimento da personagem e suas marcas de vida, assim como o desdém de Brás com a atual Marcela, no virar de costas e abanar de mão. Sendo esse momento rico em todas as potencialidades das histórias em quadrinhos, podendo ser explorado em todos esses contextos citados, durante a análise e leitura do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, MAS NÃO DEFINITIVAS

Tivemos como objetivo apresentar a utilização de HQs como material didático de incentivo à leitura, analisamos as potencialidades didáticas das HQs, e utilizamos como exemplo uma obra do cânone da literatura brasileira que é "Memórias Póstumas de Brás Cubas: em quadrinhos". Apresentamos, por meio do levantamento do referencial teórico, o percurso das histórias em quadrinhos, no mundo e no Brasil, até chegar ao que conhecemos hoje, e sua utilização como material didático.

Baseada na experiência pessoal da autora, bem como no panorama apresentado, acreditamos que a utilização dos HQs em sala de aula pode ser de grande importância para iniciar a criança no caminho que leva à consolidação da prática e do prazer de ler, haja vista que a linguagem e os elementos dos quadrinhos, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino. Como apresentado na terceira seção deste artigo, a união do texto com a imagem facilita a compreensão dos conceitos que ficariam abstratos se relacionados unicamente com as palavras. Do mesmo modo, entendemos que, ao reproduzir contextos e valores culturais, as HQs oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social

Acreditamos também que é possível promover o letramento literário com o auxílio e estímulo das HQs. Entendemos que os quadrinhos podem, ainda, despertar nos leitores em formação o interesse de ler as obras, no formato original. A promoção da leitura das HQs de todos os tipos, nas escolas, desde as mais simples às mais complexas, como são as HQs resultantes da adaptação de clássicos da literatura, como 'Memórias póstumas de Brás Cubas', deve ser um caminho a mais para a formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

- BAPTAGLIN, Leila Adriana; RIBEIRO, Rhafael Porto, MOURA, Raphael Michels Fantinato de. Quadrinhos e a literatura: A importância de novas formas de criar novos leitores. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v.1, n.2, mai-ago, 2017, p. 1-17
- BARI, Valéria Aparecida. Histórias em quadrinhos e leitura: desafios colocados aos educadores. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Maria Regina Paulo da. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II: Os gibis estão na escola e agora?**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015, p. 45-49
- BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSTA, Marsoniel Felipe da. Os quadrinhos em sala de aula. **Trabalho de conclusão de curso**, Universidade estadual da Paraíba, 2010.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- DUTRA, Elissandra Eliza Calixto: O uso das histórias em quadrinhos na aula de língua portuguesa. **Caderno PDE**. Vol. 1, 2015, p. 1-19.
- EISNER, Will, Quadrinhos e arte sequencial. 1 ed. Brasileira, **Livraria Martins fontes**, São Paulo, Dezembro, 1989.
- FERREIRA, Aline da Silva. O Verbal e o não verbal em histórias em quadrinhos e manuscritos escolares criados por alunos do 2º ano do ensino fundamental, **Dissertação em mestrado**, Maceió, 2017.
- FERREIRA, Rachel Monnier. A inclusão das histórias em quadrinhos na educação brasileira. **Revista Traduzi-se-FIC/FEUC**, Rio de Janeiro, vol.1, n.1, 2015, p. 1-4.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. Ed. Rio de Janeiro\São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LAVARDA, Tabatta C. F. da Silva. Sugestão do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático. **IV Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE**, Universidade Federal do Paraná, 2017, p. 1-8
- ASSIS, Machado. **Literatura brasileira em quadrinhos, Memórias póstumas de Brás Cubas**. Roteiro e ilustração: Sebastião Seabra. Adaptação: Maria Sonia Barbosa. 1º. Ed. São Paulo. 2008.

PESSOA, Alberto. Pedagogia de projetos com histórias em quadrinhos e propagação de conteúdo pela internet 2.0: uma proposta complementar na educação básica. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Maria Regina Paulo da. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II: Os gibis estão na escola e agora?**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015, p. 61-72

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van: **Manual de investigação em ciências sociais**. 2ª. Ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RODRIGUES, Eliete Millen: Histórias em quadrinhos: Narrativas visuais e sua utilização no ensino. Especialização em ensino de artes visuais. **Monografia**; Universidade federal de Minas Gerais, 2013.

SILVA, Andressa Viana da; PRADO, Natália Cristine. O uso das histórias em quadrinhos para o ensino de léxico na educação básica. **X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, Universidade Federal do Acre, Novembro, 2016, p. 1-15

SILVA, Conceição Almeida da, A leitura de histórias em quadrinhos na educação de jovens e adultos. **Revista práticas de linguagem**, Universidade Federal de Juiz de fora, v.1, n.1, jan-jun, 2011, p. 23-33

SANTOS, Francisco Ednardo Pinho dos. Metáfora visual nos quadrinhos. **Travessia interativa**, São Cristovão, vol.7, n. 14, Jul-Dez, 2017, p. 4011-425.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Maria Regina Paulo da. Os gibis estão na escola, e agora?. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Maria Regina Paulo da. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II: Os gibis estão na escola e agora?**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015, p. 10-14

RAHDE, Maria Beatriz. Origem e evolução da história em quadrinhos. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 5, novembro 1996, p. 103-106.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: Panorama histórico, características e verbo visualidade. **Revista Darandina**, Universidade Federal de Juiz de fora, vol.10, nº2, Dezembro 2017, p. 1-19.

LOUCURA E SOMBRAS NO ROMANCE DE 30: ÍNDICES DA DECADÊNCIA

Douglas Vinícius de Moraes Lima

INTRODUÇÃO

O romance de 1930, no Brasil, tem sido objeto de inúmeros estudos e disputas teóricas. Tido como um período de afloramento de nossa literatura, os escritos daquela década são constantemente esmiuçados em busca de algo que poderia se apresentar como uma chave de leitura capaz de explicar, como uma panaceia literária, toda a complexidade e diversidade dos inúmeros romances publicados no período. Como escreve Luís Bueno:

A década de 1930 tem sido considerada, desde sempre e até os dias de hoje, como a “era do romance” no Brasil. Naquele período — marcado por inquietação política, mudanças na economia e na sociedade, novas atitudes estéticas e reflexões pioneiras sobre a realidade nacional —, dando continuidade aos ímpetus de transformação do decênio anterior, mas também em franca polêmica com as proposições modernistas, despontaram alguns dos nossos maiores e mais conhecidos escritores de ficção. O romance de 30 foi muitas vezes descrito como uma experiência estética despreocupada da arte. Ou como expressão de um regionalismo que ficou restrito, se não ao simples pitoresco, à mera denúncia social. (2015, p.8).

Nesse sentido, convenciou-se dividir os escritores de 30 em dois grandes grupos: os psicológicos e intimistas, de um lado; e os sociais e escritores de *problema*, de outro. Tal divisão ganha também ares ideológicos, associando os primeiros à direita conservadora católica, e os segundos à esquerda, então depositária das ideias de revolução tão em voga à época.

Essa divisão, inegável admitir, embora seja pedagogicamente sedutora, na medida em que nos dá categorias de análise amplas e mais ou menos bem definidas, revela também suas limitações quando cotejada à obras de autores como Cornélio Penna, Graciliano Ramos e José Lins do Rego. Afinal, em que pese a presença inegável de um aspecto social nas obras selecionadas, mesmo a leitura mais superficial é capaz de revelar que há, ali, uma tremenda profundidade psicológica na construção e desenvolvimento de personagens. Como tratar, portanto, de tais autores? Em qual das caixas estilístico-historiográficas guardá-los? Como lembra Bueno (2006, p.203):

Não há absolutamente nada que separe o que há de psicológico do que há de social no homem, e que o isolamento desses fatores não faz outra coisa que levar a uma redução, de parte a parte, das possibilidades do romance enquanto gênero — e os mais bem-sucedidos autores do período vão ser aqueles capazes de escapar a esse tipo de armadilha.

Na esteira desse questionamento sobre a primazia deste ou daquele tipo de narrativa, surge a ideia de decadência como possível tema que ajude a explicar as obras do período. Isso porque, como lembra Le Goff (1996), o tema da decadência, em suas múltiplas faces, contempla aspectos tanto sociais quanto psicológicos. Assim, lembra o autor, citando Burke (1976), que a decadência como conceito de análise histórica apresenta seis facetas, a saber: I. a decadência cósmica, relacionada à ideia de velhice do mundo; II. a decadência moral, traduzida em declínio e perda dos costumes; III. a religiosa, em que os valores religiosos, sobretudo os católicos, se perdem ou transmutam-se em seus opostos — eg. a

generosidade cedendo lugar à avareza; IV. a decadência política, com o desaparecimento de Estados e impérios; V. a decadência cultural, em que as línguas, letras, enfim, toda forma de pensamento e cultura se perde e corrompe e; VI. a decadência econômica, com a derrocada das economias que passam por uma fase de grande prosperidade e depois colapsam. Desses seis, interessam mais à análise aqui pretendida os critérios morais, religiosos e econômicos.

Assim, a decadência, aparece como tema no romance de 1930 porque, como lembra Bueno (2006), tal período configurava, para nós, uma fase de profundas transformações, mas também de grandes incertezas sociais. De um lado, o país passava por um forte processo de industrialização e modernização, posto em prática principalmente a partir das políticas industriais de Getúlio Vargas; de outro, havia o sucumbir de toda uma estrutura econômica, política e social que, para abrir caminho ao novo, precisava ser deposta: era o fim do coronelismo e da primazia da economia rural – cafeeira no sudeste, canavieira em estados do nordeste, etc. Sobre esse período, que chama de “era da catástrofe”, afirma Hobsbawm (1995, p.113): “De todos os fatos da era da catástrofe, os sobreviventes do século XIX ficaram talvez mais chocados com o colapso dos valores e instituições da civilização liberal cujo progresso seu século tivera como certo, pelo menos partes ‘avançadas’ e ‘em avanço’ do mundo”. É nesse contexto de declínio e reconstrução que se desenvolve o romance de 1930.

Ora, é inegável que os aspectos sociais não de influir nas obras do período. Literatura e sociedade, desnecessário dizer, há muito caminham juntas. Como tão bem afirmou Antônio Cândido, em sua obra de nome análogo, sobre essa relação:

[...] só a podemos entender [a obra literária] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo (Cândido, 2006, p. 24).

Assim, da decadência social, surge uma literatura da decadência. É partindo dessa ideia que o presente artigo se constrói. Da leitura das obras já citadas (*Repouso*, *Fogo Morto* e *Angústia*), objetiva-se estabelecer uma chave de interpretação que amarre os romances do período sob um epíteto comum, partindo de uma pesquisa bibliográfica à análise do *corpus* selecionado. Longe de se pretender um estudo exaustivo, o que se tenciona aqui é explorar um aspecto que parece permitir um aprofundamento da compreensão sobre alguns personagens, todos tomados por um mal que se poderia resumir em duas palavras: *o sombrio e a loucura*.

Esses dois motivos parecem configurar, nos romances mencionados, índices da decadência, remetendo não ao aspecto econômico, propriamente dito, mas à subversão e ao declínio moral e religioso que tanto se associa ao ocaso da civilização. Aliás, como lembra Le Goff, a ideia de uma decadência moral relacionada à econômica já estava presente mesmo entre os renascentistas e iluministas:

Conceito moral, muitas vezes aplicado à estética, o conceito de decadência é, para os antigos, um instrumento de polêmica, fácil, contra os modernos, embora limitado ao campo dos costumes, sem grande sucesso junto dos que lutam contra o luxo, luta essa que [...] faz entrar a arma da decadência, que pertence ao campo dos costumes, no domínio da economia e da sociedade (Le Goff, 1996, p.391).

Nesse sentido, parece haver, no romance de 1930, uma contraposição entre dois tipos de personagens: os da modernidade, racionais, científicos, capitalistas bem-sucedidos, que abraçam o futuro – dos quais Julião Tavares, de *Angústia*, talvez seja o melhor exemplar – e os do passado, retrógrados, presos aos modelos anteriores de vivência social e econômica, e invariavelmente tomados por um mal moral e espiritual que os leva, senão à loucura, a uma vida tomada de espiritualidade profunda e, muitas vezes, obscura e mal vivida – tais como Dodô e Urbano, em *Repouso*.

Portanto, de forma a aprofundar essa análise, passemos à análise da ideia de loucura e sombrio na literatura de 1930, na figura de quatro personagens: Luís da Silva, de *Angústia* (Graciliano Ramos), José Amaro, de *Fogo Morto* (José Lins do Rego) e Dodô e Urbano, de *Repouso* (Cornélio Penna).

A LOUCURA – LUÍS DA SILVA E A DECADÊNCIA EM *ANGÚSTIA*

Em *Angústia* (publicado em 1936), Graciliano Ramos desenvolve um romance tomado muitas vezes como exemplar do que seria uma obra psicológica. De início, somos apresentados à Luís da Silva, último baluarte de uma já não tão prestigiosa família de fazendeiros de Alagoas. Tendo perdido o dinheiro e o nome de família, Luís se vê obrigado a viver uma vida ordinária, pobre mesmo, trabalhando como funcionário público e vendendo seus sonetos a quem estiver disposto a pagar.

Todo o romance é narrado em primeira pessoa, num fluxo de consciência que nos aproxima da mente cada vez mais perturbada de Luís da Silva. É sob essa lente que conhecemos sua vizinha, Marina, mulher por quem Luís nutre um desejo mordaz, que ele próprio chama de amor. Em suas aproximações – e posterior frustração e separação – de Marina, Luís vai se tornando cada vez mais neurótico, beirando mesmo a insanidade. É assim que, quando seu rival aparece – Julião Tavares, rico comerciante da cidade de Maceió, dono de um possante moderno e conquistador barato de jovens mulheres – Luís não demora a entrar num processo de ruminação mental que culmina com o planejamento do assassinato de Julião. Embora restem dúvidas sobre a execução do crime ao final do romance, é bastante claro para qualquer leitor o processo de degradação intelectual por que passa Luís. Aliás, degradação é palavra-chave para compreender o romance, como lembra Bosi:

[...] tudo nesse romance sufocante lembra o adjetivo 'degradado' que se apõe ao universo do herói problemático. A existência de Luís da Silva se arrasta na recusa e na análise impotente da miséria moral do seu mundo e, não tendo outra saída, resolve-se pelo crime e pela autodestruição. [...] Estamos no limite entre o romance de tensão crítica e o romance intimista. Foi a experiência mais moderna, e até certo ponto marginal, de Graciliano (Bosi, 1998, p.453).

Luís é assim um “degradado”, mas em que sentido, exatamente? De onde veio essa degradação? Em resposta, Dias (1994, p.157) aponta que “como já observaram os críticos, a loucura do protagonista de *Angústia* não pode ser compreendida fora da relação entre o indivíduo e a realidade, e a grande força da composição dessa personagem encontra-se justamente nessa dinâmica interior/exterior”.

Ou seja, a loucura de Luís não é um dado *a priori*, constitutivo do personagem, mas um traço que surge a partir da sua relação com o ambiente externo, esse também visto, de certa forma, como *louco e degradado*. Assim, Luís aparece como consequência, mas também como reflexo, de uma sociedade que, a seu ver, está à beira do colapso. Como lembra Dias (1994, p. 156), em *Angústia*:

[...] a gradual dissolução psíquica de Luís da Silva tem uma relação intrínseca com as condições da vida urbana na modernidade, sendo a cidade referida ou semantizada ora como Babel, o caos urbano original, ora como Babilônia, a *urbs* corrompida pelo vício. Além disso, a recorrência de metáforas como a dos ratos (significando a degradação da vida, a corrupção da sexualidade ou o caráter predatório do materialismo burguês) e a ênfase no estado de angústia revelam as interlocuções com conceitos filosóficos/psicológicos da *Angst*, tais como expressos em Freud, Kierkegaard e Heidegger.

É assim que se pode compreender a loucura de Luís da Silva como um *índice* de sua experiência decadência – experiência essa que é, sobretudo, *urbana* e *moderna*, pois que só pode ser vivida na relação com a cidade, em seu espaço e tempo. Luís é, portanto, mais que um mero caso patológico, e a loucura ganha em *Angústia* um ar de doença social, ou antes, doença da sociedade.

Sobre essa tríplice relação *modernidade x decadência x loucura*, afirma Welge (2015) que é justamente ela o que dá a *Angústia* uma enorme complexidade psicológica: ao caracterizar a interioridade de Luís como patológica, Graciliano Ramos teria sido capaz de captar e expressar uma “experiência específica da modernidade” (p.61), que está presente no romance como “a forma confissão, a autorrepresentação de *uma subjetividade solipsista à margem da loucura*, o homicídio/crime como afirmação de pulsões obscuras e moralmente problemáticas” (idem, grifo nosso). Como resultado, aponta ainda Welge (2015), a opção pelo monólogo interior que caracteriza a narrativa de *Angústia* acaba por favorecer a introspecção e a fragmentação que, para o autor, surgem como “índice de uma alienação, que é resultado de um processo de deslocamento geográfico e social, isto é, uma resposta específica à experiência da modernidade latino-americana” (p.63).

Não faltam passagens em *Angústia* que apontem para essa leitura. Luís frequentemente vê a seu redor uma cidade suja, de pessoas em franco declínio moral e ético, patéticas às suas vistas, e o impacto que essas imagens têm em sua psiquê é evidente. Quando sabe de Julião Tavares, afirma (grifos nossos):

Conversa vai, conversa vem, fiquei sabendo por alto a vida, o nome as intenções do homem. Família rica. Tavares & Cia., negociantes de secos e molhados, donos de prédios, membros influentes da Associação Comercial, *eram uns ratos*[...]. Esse Julião, literato e bacharel, filho de um deles, tinha os dentes miúdos, afiado, e devia ser um rato, como o pai (RAMOS, 1969, p.56).

E

[...] E divergi dele, porque o achei horrivelmente antipático. Ouviu-me atento e mostrou desejo de saber o quem eu era. Encolhi os ombros, olhei os quatro cantos, fiz um gesto vago, *procurando no ar fragmentos da minha existência espalhada*.

- Luís da Silva, Rua do Macena, número tanto. Prazer em conhecê-lo.

E meti-me no primeiro bonde que passou. Mas não consegui desembaraçar-me do homem [...]. *Não tenho jeito para isso. Duas, três horas de chateação, que me deixavam enervado, besta, roendo as unhas* (p. 57).

Note-se: o mero contato com Julião é suficiente para deixar Luís mais que chateado e enervado, mas abalado a ponto de ter de procurar fragmentos de sua “existência espalhada”. Desde o início da narrativa, aliás, já se nota no exercício de sua atividade escrita que Luís vivencia claramente os sinais de deterioração mental: em certas passagens, a imagem de Julião Tavares o perturba a ponto de se confundir com a realidade da máquina de escrever:

Impossível trabalhar. Dão-me um ofício, um relatório, para datilografar, na repartição. Até dez linhas vou bem. Daí em diante *a cara balofa de Julião Tavares aparece em cima do original, e os meus dedos encontram no teclado uma resistência mole de carne gorda*. E lá vem o erro. Tento vencer a obsessão, capricho em não usar a borracha. Concluo o trabalho, mas a resma de papel fica muito reduzida (Ramos, 1969, p. 19).

Sinais mais claros do declínio mental de Luís surgem ao final do romance, na seção em que, delirante, planeja e quiçá executa o assassinato de Julião Tavares. Todo esse trecho, lembra Welge (2015), inicia-se com a constatação, por parte de Luís, da dissolução de sua percepção temporal – seu contato com a realidade já é tão ínfimo que o tempo perde o sentido. Começa assim seu delírio:

A réstia descia a parede, viajava em cima da cama, saltava no tijolo – e era por aí que se via que o tempo não havia horas. O relógio da sala de jantar tinha parado. Certamente fazia semanas que eu me estirava no colchão duro, longe de tudo. Nos rumores que vinham de fora as pancadas dos relógios da vizinhança morriam durante o dia. (Ramos, 1969, p. 228).

Para Welge (2015, p.83), essa dissolução do tempo, aliada ao crime posteriormente praticado, equivalem “a mimeses tipicamente modernistas das sensações mais recônditas de um sujeito

incoerente – e apontam para o sentido específico de um deslocamento experimentado por alguém desenraizado de um modo arcaico de vida e perdendo-se a si mesmo na paisagem urbana da modernidade”.

Em síntese, é esse desenraizamento que provoca a loucura, surgindo como um índice da decadência moral e econômica de Luís da Silva, incapaz de lidar com a realidade nova que o cerca. Como bem nos lembra o próprio personagem, “quando a realidade me entra pelos olhos, o meu pequeno mundo desaba” (RAMOS, 1969, p.90). Luís, apegado a um mundo rural que vê minguar às pressas, e de cujos espólios não pôde desfrutar, perde suas raízes – e com elas, a sanidade. É assim que se pode ler *Angústia* não apenas como um romance psicológico sobre o declínio moral de um homem enciumado e invejoso, mas como uma obra em que a psicologia está a favor da crítica social ao revelar os efeitos que uma modernidade mal experienciada – ou antes experienciada à revelia – pode causar na mente daquele que a ela resiste. Como bem sintetiza Dias (1994, p.159-160):

A dinâmica da inter-relação entre Ser e mundo, na economia do texto, faz da cidade o espaço da degradação e da interação negativa para o homem desenraizado da tradição nobiliária e reduzido, no espaço urbano, à penúria (material, identitária e afetiva). [...] A exacerbação da experiência solitária e infeliz – que o narrador-personagem condensa na paixão malograda pela inconsequente Marina – o leva, em última análise, à perda do controle e à falência da razão iluminista. Na perspectiva atormentada de Luís da Silva, a cidade é mais um inimigo.

Enfim, Luís da Silva é um louco, sim, mas sua loucura não é gratuita. Pelo contrário, é um sintoma de sua decadência econômica e familiar. É nesse sentido em que a insanidade aparece como um dos muitos índices da decadência no romance de 1930.

O SOBRENATURAL – JOSÉ AMARO, O LOBISOMEM DE FOGO MORTO

Em sua *Pequena Bibliografia Crítica da Literatura Brasileira*, O. M. Carpeaux aponta em José Lins do Rego o auge daquilo que se convencionou chamar de regionalismo nordestino. Para ele, (Carpeaux, 1980, p.312) “José Lins do Rego é o representante mais típico e principal do gênero ‘romance nordestino’. A numerosa bibliografia sobre o romancista é quase unanimemente elogiosa”.

Nesse sentido, tendo produzido uma vasta obra literária, é em *Fogo Morto* (publicado em 1943) que José Lins atinge o que muitos chamam de sua excelência artística. É essa a opinião de Alfredo Bosi, por exemplo, para quem a obra constitui “ponto alto da conquista” de sua carreira, uma “obra-prima” que é “fecho e superação do ciclo da cana-de-açúcar” (BOSI, 1998, p.448). Para Bosi (idem) “criaturas como o seleiro José Amaro, o Capitão Vitorino e o Coronel Lula de Holanda são expressões maduras dos conflitos humanos de um Nordeste decadente”.

As três personagens mencionadas dão nome e estruturam as três partes em que se divide o romance de José Lins. Ambientado no sertão da Paraíba, *Fogo Morto* conta a história de como o engenho de Santa Fé chegou ao estado homônimo – diz-se “*de fogo morto*” o engenho que não mais produz, tendo atingido o derradeiro limite. É, assim, mais um romance de decadência econômica, que como aponta Araújo (2013, p.13), dramatiza:

[...] a transição das práticas mercantilistas para a economia capitalista no nordeste brasileiro. Considerada pela crítica literária como o romance que conclui magistralmente o “ciclo da cana-de-açúcar”, *Fogo Morto* representa o declínio da estrutura dos engenhos e, sobretudo, a degradação humana frente à modernização.

A referida degradação é tema constante em todo o livro, mas nos interessa aqui sobretudo quando atinge o primeiro personagem que estrutura a obra: José Amaro. Seleiro de profissão, homem sério e carrancudo, pai de família e vindo de uma longa tradição de homens sertanejos, Amaro chama atenção por ser construído, ao longo da narrativa, em torno do mal-assombrado mito do lobisomem. É essa caracterização que, defende-se aqui, coloca o sobrenatural como mais um índice da decadência no romance de 1930.

Sobre o mito do lobisomem, afirma Muller (2009, p.57):

[...] percebem-se duas macrocategorias, ou motivos essenciais ao mito do licantropo: uma modalidade interna, representada pelos instintos da violência e outra externa, refletida na aparência híbrida/monstruosa. Tais categorias podem ser observadas como uma espécie de corte horizontal, somando-se ao corte vertical, estabelecido pela temática da passagem do humano ao bestial, da razão à selvageria e, num aspecto maior, da conversão da identidade individual em arquétipo, amplo e geral por definição.

É essa passagem do “humano ao bestial” que melhor traduz o tema da decadência em relação à José Amaro. Ao longo da história, o mestre seleiro converte-se de um homem respeitável, avesso à conversa fiada e bastante ensimesmado, dado à introspecção de seu trabalho, para um violento pai que espanca a filha doente e, finalmente, comete suicídio. No meio do caminho, por diversos motivos – a doença, o hábito de fazer caminhadas noturnas, os ataques de violência e rompantes de sinceridade em palavras ásperas – Amaro começa a gozar da fama de lobisomem, o que parece indicar um traço cultural que associa ao mito folclórico à decadência física e moral, como já mencionado por Muller. Amaro, assim, reúne em si a violência interna e instintiva, de um lado, e a aparência bestial, de outro.

Pelo lado da aparência, Amaro é descrito ao longo do livro como um homem bruto, de barbas grossas e que lhe dão um ar de fera; os olhos, amarelados pela doença, conferem-lhe um jeito demoníaco; suas mãos são fortes e brutas, como manda o ofício, lembrando garras violentas; enfim,

toda sua descrição envolve metáforas e comparações que remetem de forma muito apropriada à animalização. Assim, de acordo com Miller (idem), na caracterização de Amaro:

Percebe-se a reiterada presença de algumas características: o aspecto doentio, marcado pela cor amarela dos olhos, e a cara fechada, insinuando suposta severidade. [...] observa-se que, logo nas primeiras apresentações do personagem, são encontradas algumas das marcas identificadas no mito de licaon: a idade e a aparência, os olhos e a barba (vista como metonímia do pêlo) (p.58).

Mas é pelo lado da decadência moral e dos costumes que a relação *decadência x animalização* se mostra mais claramente. Amaro é tido de início como um homem de tradições, e frequentemente lembra-se do passado com nostalgia e certo ar de idealização. Dessa forma, resiste grandemente aos novos modos que vê nos homens contemporâneos, e acaba por arrumar confusão e discutir com quase todos os personagens com quem interage. Essa recusa a uma nova ordem social fica ainda mais premente quando se considera que, em toda narrativa, o único homem que Amaro parece respeitar e admirar é o Cangaceiro Antônio Silvino. Ao ouvir mencionarem o cangaceiro, reage Amaro:

O mestre estremeceu com a palavra do homem. O nome de Antônio Silvino exercia sobre ele um poder mágico. Era o seu vingador, a sua força indomável, acima de todos, fazendo medo aos grandes. (Rego, 2013, p.90)

Amaro, assim, parece só aceitar – e mesmo submeter-se – a uma autoridade que vem do passado, representada e encarnada na figura do cangaceiro. Sua resistência à modernidade converte-se em resistência aos homens que a representam, e é nesse sentido que sua decadência se mostra como decadência moral. Assim, lembra Muller (2009, p.63):

José Amaro dá a entender que não irá submeter-se livremente a ninguém, seja um ‘qualquer’, como o pintor Laurentino, o compadre Vitorino ou Sinhá, seja uma autoridade, como o padre, o coronel (tanto Lula de Holanda quanto José Paulino) ou o delegado. E, seguindo-se este viés, onde a autoridade do padre é uma alusão à autoridade divina, pode-se dizer que José Amaro também não se submeterá aos desígnios divinos.

Essa insubmissão, no plano moral, é que ao longo da narrativa levanta suspeitas sobre a possível natureza sobrenatural de Amaro enquanto lobisomem. Ainda nessa linha de raciocínio, Abdala Jr. (2012) aponta como os fatores sociais e econômicos são fundamentais para compreender a degradação de José Amaro em *Fogo Morto*. Para ele, é o desmantelamento da sociedade patriarcal e açucareira – tão cara à Amaro – que causa a *loucura* do mestre seleiro e do Coronel Lula. Assim:

A resistência sem perspectiva de José Amaro e de Lula leva-os à loucura. Estão emparedados, sem horizontes, porque não ultrapassaram os fatores condicionantes da formação social decadente, num momento de transição. Com visão desfocada e

deslocados da realidade, não suportam as tensões dos embates. Interiorizam-nas, matizando-as de rancor e de revolta, como forma de resgate de valores passadiços. Emparedada está também a antiga família patriarcal (Abdala Jr., 2012, p.9)

Destarte, pode-se observar como o tema da decadência transmuta-se no tema do lobisomem em Amaro. O auge de sua animalização, dessa forma, ocorre na horrenda cena em que o seileiro, cedendo à pressão que sofria ao ser chamado reiteradamente de lobisomem, e acuado ao ser expulso de suas próprias terras, vendo a filha – que tinha como improdutiva, símbolo de sua derrocada – espanca-a cruelmente:

Passarinho correu para perto da moça. E o mestre José Amaro, com um pedaço de sola na mão, chegou para perto da filha e começou a sová-la sem piedade. Gritava a velha Sinhá:

- Pára, homem de Deus, pára pelas Chagas de Nosso Senhor!

E ele forte, com os olhos esbugalhados:

- Deixe, mulher, que eu mato esta ira.

Marta, no chão, chorava como uma menina. O mestre Amaro caíra para um canto, ofegante. Passarinho pegara o mestre e o foi levando quase que desmaiado para o quarto. O soluçar de Marta descia e subia como um canto de carro de boi.

- Homem infeliz - gritou a velha. (Rego, 2013, p.137)

A cena, de forte apelo, revela a culminância do descontrole de Amaro. A partir daí, o seileiro se torna um homem cada vez mais irado e sanguinolento:

Uma raiva de morte se apossou do mestre. Teria que matar aquele negro. Não sabia como lhe viera aquele desejo terrível. Aquele negro teria que morrer em suas mãos. Lobisomem. [...] Matar, derramar sangue. (Idem, p.259)

E

Pegou um pedaço de pau e sacudiu na cabeça do animal com toda a força. Estava com raiva de tudo, que era como se batesse num inimigo mortal. (p.284).

Desta feita, sintetiza Muller (2009, p.69):

A verdadeira maldição de mestre Amaro centra-se na perspectiva dos imaginários e do modo como estes acabam por conduzir os caminhos do seileiro: negando sua identidade enquanto “homem honrado e trabalhador”, o imaginário social verte o mestre numa espécie de encarnação arquetípica monstruosa e selvagem, cuja vida converte-se em sina medonha e cuja presença evoca o terror próprio aos entes fantasmagóricos e diabólicos. (Muller, p.69)

Assim, é a decadência moral e social de Amaro que, mais que sua aparência bestial, o torna um lobisomem aos olhos de seus conterrâneos. Ou, antes ainda, é o olhar dos outros que o animaliza, fazendo do homem a besta, que portanto passa a agir como tal. Do rompimento das relações econômicas – observadas na expulsão de Amaro de suas terras, por exemplo – dá-se o rompimento

das relações de sociabilidade, e Amaro é relegado ao papel de ser sobrenatural, que tão bem representa.

ENTRE SOMBRAS E SANTOS – DODÔTE E URBANO EM REPOUSO

Finalmente, chegamos a Cornélio Penna, autor mineiro que, ativo entre os anos 20 e 50, foi por muito tempo – e injustamente, cabe dizer – esquecido por nossa intelectualidade e pela crítica literária. Autor de quatro romances, e tendo incursado também pelas artes plásticas (era pintor de telas que dialogam muito bem com o tom macabro de seus escritos), Cornélio é frequentemente associado à ala católica e conservadora dos autores de 1930, figurando entre os escritores ditos “psicológicos”.

É essa, por exemplo, a visão de Bosi (1998), para quem o autor mineiro fez com que “a prosa de ficção pudesse transcender o registro psicológico bruto” (p.468), por meio de um caminho artístico bastante particular. Para Bosi:

A parábola do romancista parecerá estranha: primeiro, *a conquista de um horizonte supra-real*; depois, a recuperação da ambiência histórica. Quer dizer: ele não passou do habitual ao insólito, do psíquico ao metapsíquico, do observado ao imaginário. Fez o caminho inverso: *comunicou com prioridade o que o pressionava com maior insistência: a estranheza das relações entre os homens, a fronteira incerta entre o normal e o aberrante, a larga margem de mistério* que pode subsistir na mais banal das rotinas familiares (p. 468, grifos nossos).

Essa busca pelo aberrante e misterioso é o que talvez tenha feito com que, em 1939, Mário de Andrade escrevesse uma crítica tão dura à *Dois Romances de Nico Horta* (1939), obra que o próprio autor havia enviado ao modernista de São Paulo para avaliação. Em sua coluna crítica no jornal *Diário de Notícias*, Mário teceu comentários no mínimo agrídoces sobre o livro, chamando Cornélio Penna de “antiquário”. Assim, dizia Mário no ensaio “Romances dum antiquário”:

Embora eu tenha uma bem nítida impressão de que, com Nico Horta, o romancista exagera um bocado na utilização do tenebroso, do mistério, do mal-estar, e se repita mesmo no emprego de certos efeitos já aparecidos em *Fronteira*, me parece incontestável que Cornélio Penna trouxe ao romance brasileiro de agora uma novidade que o enriquece. Principalmente ao realismo psicológico um pouco estreito (não quero dizer superficial, mas exatamente ‘estreito’, em seu excesso de lógica) de que os nossos romancistas atuais tanto se agradam”. Não creio que seja um convite a que se lhe siga as invenções assombradas e é mesmo certo que sob o ponto de vista da verossimilhança, ele vai muito longe e todos os seus personagens nos parecem anormais ou definitivamente loucos (Andrade apud Camara, 2021, p.15).

Aqui, Mário nos dá uma chave de interpretação que dialoga com o tema da decadência: a assombração, a anormalidade, o macabro em Cornélio Penna aparecem com tanta frequência que

nos cabe indagar se estão a serviço apenas de uma literatura de mistério – gótica talvez – ou se as motivações de Penna iam além.

Quem resolve o questionamento é o próprio autor, que em entrevista em 1958 confidenciava que sua intenção, ao escrever seus romances, era a de “escrever sobre a alma de Itabira, que resumia a do Brasil, que tão ferozmente destrói a si mesma, deixando perder um tesouro preciosíssimo” (PENNA, 1958, p.11 apud SANTOS, 2005, p.78). Pela preocupação com o retrato de sua cidade natal – e por extensão, do país – Penna nos indica que pretendia uma literatura também social, ao contrário do que muitos críticos veem em sua obra.

Essa visão que não separa o social do psicológico é também defendida por Luís Bueno – para quem, aliás, Cornélio Penna figura como um dos quatro maiores romancistas dos anos 1930. Como visto na introdução, Bueno (2006) considerava que a divisão entre fatores sociais e psicológicos era uma armadilha a que estavam sujeitos os autores de 30. Dessa forma, Cornélio parece ter percebido a “armadilha” mencionada, e enveredado por um caminho literário que envolve o macabro e o misterioso como ferramentas de crítica social. É a mesma opinião de Ramos (2015, p.90), para quem:

[...] a obra de Cornélio Penna foi muitas vezes classificada como apenas intimista, mas, na verdade, a crítica social que esse autor faz é mostrada por meio da subjetividade de seus personagens que representam esses 'sujeitos históricos' [...]. Portanto, esteticamente, a obra corneliana foi articulada para se fazer uma crítica histórico-social do Brasil, de forma verossimilhante, e, ao mesmo tempo, marcada pelo psicologismo.

A referida crítica social é o que se dá, muito claramente, em *Repouso*, romance publicado em 1948. Em seu enredo, o livro trata do reencontro de um casal de primos – Dodôte e Urbano – que, tendo sido prometidos em casamento pelos pais, acabaram seguindo por caminhos distintos: ela, para uma escola de freiras na cidade grande, ele, casado com outra mulher. Últimos herdeiros de uma família outrora muito abastada, cuja riqueza proviera da atividade de mineração, ambos são obrigados pela força da promessa familiar a se casarem quando, após alguns anos, a esposa de Urbano falece e ele é tem de retornar para a cidade natal, entre as montanhas do interior de Minas Gerais.

É nesse cenário montanhoso e decadente, de uma cidade cujas terras e montanhas foram sangradas até a última gota, como bem descreve Cornélio, que se desenvolve um dos romances mais mal assombrados de nossa literatura. Tendo se reencontrado, os primos casam e passam a viver juntos, entre imóveis e móveis antigos da família, onde memórias e objetos do passado se juntam para assombrar o casal que, a todo momento, nos dá sinais de uma religiosidade corrompida.

Isso porque, de um lado, Dodôte é uma mulher soturna, casmurra, que se acha feia e se proíbe de experienciar a vida – quase como se tivesse feito um voto de pobreza e castidade. Assim, quando por exemplo ela é procurada por homens da cidade (há uma cena, em uma quermesse, em que um

deles chega a segui-la pelas ruas), sua única reação é fechar-se, abandonar-se “nas sombras” e ouvir vozes:

- É porque você fala que você se torna visível – murmurou alguém ao seu ouvido, e lá deixou de ver a luz da vela, que bruxuleava, por alguns momentos (Penna, 2021, p.18)
E

Com a sensação viva e repentina de que fora arrastada por um rio noturno, que a levava velozmente em suas ondas sombrias, Dodôte despertou...(idem, p.19)

Em outro momento, Dodôte visita o cemitério da cidade, em busca de conforto para a ansiedade que a atingia diante do retorno de Urbano:

Todo o cemitério cochichava e murmurava. Havia vida muito suave, inocente, em todos aqueles sons que não ultrapassavam uma certa medida, contidos por mão invisível. Mas fez-se repentino silêncio, e tudo parou, em súbita imobilidade, à escuta, quando Dodôte se aproximou de uma das velhas e desmanteladas sepulturas” (idem, p. 37).

Cenas como essa estão por todo a obra, e sombras, seres fantasmagóricos, vozes e vultos assombram Dodôte a cada instante, culminando no desfecho monstruoso: tendo engravidado de Urbano, consumando assim a promessa familiar, Dodôte primeiro adoece, para só então recuperar-se e parir um filho também doente, nascido com a mesma sífilis que, imaginamos, Dodôte havia adquirido de Urbano. A sequência de eventos – adoecimento, recuperação, parto e depois a quase certeza de sua morte – dá ao livro um ar de romance religioso, colocando Dodôte quase como um *mártir*, porém de ressurreição interrompida e fracassada.

De outro lado, há Urbano. Homem de meia idade, afligido por uma doença misteriosa – que só ao final descobrimos tratar-se de tabes, paralisia causada por uma longa infecção por sífilis – Urbano é também marcado por uma religiosidade bastante conturbada, entremeada de sombras. Quando retorna à cidade, tendo consultado-se com um médico que o ordenara “viver”, Urbano vai primeiramente à igreja, apenas para, de frente ao altar, confrontar-se com Deus: “ – Meu Pai... não sou teu filho!” (PENNA, 2021, p.59), diz ele. Urbano é também assombrado – antes de se casar, por exemplo, vai buscar abotoaduras num dos quartos da velha casa, onde se lembra da “mão negra”:

Esse quarto, que ficava bem no fim do longo corredor escuro, que servia aos quartos todos da casa, tinha uma lenda. Muitos anos antes, a mais moça das meninas da casa, [...] que projetava fugir com o namorado, para a desgraça certa, entrou no quarto furtivamente. Queria tirar um capote que a disfarçasse, e sentiu de repente, que alguém a segurava com força invencível, no braço, como se quisesse prendê-la para sempre (Penna, 2021, p. 109-110).

Na mesma cena, Urbano, ao adentrar o quarto:

Levou as duas mãos ao peito, para conter o palpitar que sentia, e sua carne vibrava, matéria viva e ardente, que estremecia sob os seus dedos. Um súbito arrepio, que o sacudiu todo, fê-lo caminhar para a frente, e entrar até o meio do quarto, com os dentes cerrados. A luz da janela, em riscos luminosos, percorria lentamente as paredes e o pavimento. Suscitava fantasmas vagos com os jogos de sombra que criava, ora provocando reflexos, ora diluindo em negro os objetos. Gritaria dessa vez! [...] O demônio da cólera poderia rugir em liberdade! (idem, p.111).

Dois personagens envoltos em sombras, fantasmas, e mistérios do passado. Uma doença *sexualmente transmissível* (e por isso, catolicamente condenável), um filho que nasce doente. Entre eles, uma relação perturbada – Urbano, em certo momento delirante, quando já está ele próprio bastante adoecido, chama Dodôte de monstro, e a partir daí a relação dos dois mingua até a morte do marido. Seria, então, Cornélio Penna um escritor gótico brasileiro, perdido entre autores sociais e psicológicos? Santos (2005) argumenta que não:

É verdade que algumas das características marcantes desse desdobramento do Romantismo [*o gótico*] são encontradas com facilidade: atmosferas penumbrosas e soturnas, tempo recuado, ambientes isolados, fantasmas, protagonistas como casos psicológicos. (...) Porém, esses elementos por si só não são suficientes para uma classificação rígida. No romance gótico eles têm uma função: dar sustos, deixar o leitor com medo. Na narrativa corneliana, *o mistério encobre com a mesma intensidade que revela e nesse jogo expõe os mecanismos de construção da história do país*. (Santos, 2005, p.135- 136, grifo nosso).

Aqui encontramos a conexão entre decadência e assombração em Cornélio Penna: em sua ânsia de registrar “a alma do Brasil”, como visto antes, Cornélio optou pelo caminho da temática sombria, da religiosidade doentia, para revelar um país que se acabava devido à sua ganância – ao atacar a terra em busca do ouro, a família de Urbano e Dodôte sangrou-se até a morte, tendo produzido um casal adoecido, marcado pela mágoa e a incapacidade de seguir adiante. A ganância – pecado mortal – aparece assim como a mácula que conduz os personagens, a família, a cidade toda à decadência (castigo divino, talvez), que se inscreve nos corpos do casal pela doença da sífilis. Assombrados, incapazes de viver a vida a eles prometida, ambos definham e se convertem em monstro um do outro, produzindo um terceiro: o filho doente, de futuro negado e sofrido.

É nesse sentido, portanto, que Adonias Filho pôde resumir muito bem a obra de Penna como a de um “mundo sombrio, o fundo místico, em sangue a conversão da angústia, a catolicidade orientando a inquirição escatológica” (Filho *apud* Coutinho, 1996, p. 414). Na mesma direção aponta Milliet, falando sobre Repouso:

É um romance de angústia, de solidão, de insolubilidade. Mais ainda é um romance de frustração, pois o que o caracteriza seus heróis é exatamente o não realizado de suas existências. Não realizado em todos os sentidos, joguetes que são as personagens, pela incapacidade em que se encontram de escolher um destino [...]. (Milliet *apud* Penna, 1958, p. 377).

O repouso do título, destarte, nada tem a ver com descanso: é, antes, a inércia da decadência moral e econômica em que se encontra a família da história, que no enredo aparece sob o signo do sombrio. Assim, o terceiro índice da decadência, no romance de 1930, encontra-se aqui como o fantasmagórico, o macabro, o sobrenatural que tanto perturbam nosso casal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1930 é, sem dúvida, um dos períodos mais ricos de nossa literatura. Ali, consolidou-se uma tradição literária que, como resumiu muito bem Jorge Amado, havia se iniciado com Machado de Assis e José de Alencar: de um lado, temos os autores realistas, preocupados que são com questões da alma humana, da psicologia e do mundo interno; de outro, os românticos que depois se tornariam escritores sociais, mais ocupados das questões nacionais e daquilo que se chamou de romance “de problema”. Essa divisão, que tão pedagogicamente explica os anos 1930, embora útil, nunca realmente deu conta da complexidade de autores que efervesceram a literatura nacional naquele período, como bem aponta Luís Bueno (2006).

Aqui, o que se procurou evidenciar foi a possibilidade de ler algumas dessas obras e autores como “romances da decadência”, sempre traduzida em algum elemento simbólico ou temático que, servindo como chave de compreensão para a construção de seus personagens, aponta a maneira comum com que esses autores viam e entendiam o Brasil: um país em declínio, sim, mas na forma do ensandecimento, da bestialização e da corrupção de seus valores espirituais. Um país perdido entre loucuras e sombras, portanto – esse era o Brasil de 30 na visão de José Lins, Graciliano Ramos e Cornélio Penna.

Neles, mais do que uma economia em colapso, a nação que desponta é também aquela do declínio cultural, social, da convivência mesmo. Todos os personagens aqui analisados são, cada um a sua maneira, avessos à socialização – seja a loucura de Luís da Silva, a bestialidade de Mestre Amaro ou a assombração e recusa da vida de Dodôte, todos têm em comum o fato de que, confrontados com uma nova realidade, são incapazes de agir, reagir, de viver plenamente. Como lembra Le Goff (1996), a decadência tem muitas faces, e o declínio social (ou melhor: da sociabilidade) é sempre apontado como uma delas. Quando homens e mulheres perdem a capacidade de seguir adiante é que estamos diante do declínio e do ocaso de uma era: não porque o futuro não chega – fatalmente chegará – mas porque as antigas gerações se recusam a vivê-lo, como tão bem se percebe nas histórias de Fogo Morto, Angústia e Repouso.

Enfim, por tudo que se discutiu aqui, pode-se afirmar sem dúvida que a ideia de decadência pode ser vista como um fio condutor que amarra essas histórias, não de maneira exaustiva e conclusiva, mas como uma possibilidade de leitura que revela um espírito do tempo presente entre nossos autores de 30.

REFERÊNCIAS

ABDALA JR., B. **Os ritmos do tempo em torno do engenho**. In: REGO, José Lins do. Fogo morto. 73.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

ARAUJO, B. D. R. Fogo Morto: a dramatização social e subjetiva da decadência. In: **Travessias Interativas**, nº 6, vol. 3, 2013.

BOSI, A. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1998.

BUENO, L. Em torno do romance de 30. In: **Teresa: revista de literatura Brasileira**. FFLCH – USP. nº 16 São Paulo, 2015.

_____. **Uma história do romance de 30**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

BURKE, P. **Tradition and Experience**: the Idea of Decline from Brum to Gibbon. In: *Daedalus*, 1976. nº 2, pp. 137-52.

CAMARA, A.L.P. Meu caro Mário de Andrade: Cornélio Penna responde a um crítico severo. In: **Memória e Informação**, v. 5, n. 2, p.13-24, jul./dez. 2021.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul: 2006.

CARPEAUX, O. M. **Pequena Bibliografia Crítica da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1980.

COUTINHO, A. *et al.* **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1996.

DIAS, M. H. M. Angústia ou o percurso introspectivo da imagem. **Itinerários: Revista de Literatura**, n. 7, 1994. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107093>>.

GOFF, J. L. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das letras, 2ªed, 1995.

MULLER, D. **Mestre Amaro, um lobisomem do canavial**: a representação da licantropia em Fogo Morto. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade. Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2009. Disponível em:<<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/406>>. Acesso em 14/06/2023.

PENNA, C. Repouso. São Paulo: Faria e Silva, 2021.

PENNA, C. **Romances completos**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.

RAMOS, G. **Angústia**. 11ª ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1969.

RAMOS, J. O. Aspectos da crítica sobre a obra de Cornélio Penna. **Revele**, Belo Horizonte, n. 9, p. 87-95, out. 2015.

REGO, J. L. **Fogo Morto**. 75. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

SANTOS, J. F. dos. A nação irrealizável de Cornélio Penna. **Revista Em Tese**, Belo Horizonte, v. 9, p. 135-142, dez. 2005.

_____. Maternidade monstruosa em Cornéio Penna. **Revista Aletria**, Belo Horizonte, v. 16, p. 146-157, jul-dez. 2007.

WELGE, J. Introspecção e Deslocamento em *Angústia*. In: **Floema**, ano IX, nº 11, p.61-84, jul/dez. 2015.

MACHADO DE ASSIS: RAÇA, RACISMO E (IN)CONSCIENTE

Lilian Maria Custódio Toledo

“Falo de milhões de pessoas a quem artificialmente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o estremecimento, a genuflexão, o desespero, a subserviência.”

Aimé Césaire

INTRODUÇÃO

As questões em torno da escravidão e do racismo sempre estiveram presentes na sociedade, discuti-las é algo importante e atual, já que é preciso desmistificar certos conceitos e ideias que permanecem. Nesse sentido, dois grandes escritores, separados cronologicamente, mas ligados literariamente, fazem-nos pensar e reavaliar as relações estabelecidas entre negros e brancos nos séculos passados, mas também na atualidade.

Machado de Assis e Frantz Fanon se aproximam, mesmo tendo elaborado suas escritas de modo diverso. O objetivo geral deste artigo é aproximá-los e buscar desfazer alguns conceitos e ideias atribuídos a Machado, a partir de seus contos, mais especificamente, “Mariana”, conto publicado no “Jornal das Famílias” em 1871, ano da promulgação da Lei do Ventre livre. Como em Machado de Assis nada é por caso, tal análise se faz pertinente.

Através das análises de “Pele Negra, Máscaras Brancas” e dos contos “Mariana”, “Pai contra Mãe” e “O Caso da Vara”, é possível levantar as relações sociais do século XIX bem como perceber as máscaras usadas pela sociedade.

Estudar Machado de Assis é algo atemporal, tudo em sua obra é atual, atualíssimo, como diria José Dias, personagem de “Dom Casmurro”, obra realista do autor, publicada em 1899.

Machado não é nem romântico nem realista, pois através de suas questões sociais e reais faz com que vejamos a nós mesmos, através de seus enredos e personagens. Não há tema sobre o qual o autor não tenha tocado ou não “tenha metido o nariz”: “Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto.” (Machado de Assis. A semana. In: Gazeta de Notícias, 11 nov. 1900).

O “Bruxo do Cosme Velho”, alcunha que lhe coube muito bem, já foi acusado de não tratar de assuntos da escravização, sobretudo, por ser mulato, filho de pai negro e mãe de origem portuguesa. O fundador da Academia Brasileira de Letras também passou por um processo de embranquecimento em sua aparência física.

Machado de Assis se destaca tanto em seu processo de se tornar um dos maiores escritores de língua portuguesa, espaço até então “esteticamente branco” (Duarte, 2020, p. 9), que não é de se estranhar que a saída encontrada tenha sido modificar, embranquecer, sua aparência física, além de esvaziarem sua crítica da sociedade do século XIX.

Foi um escritor atento aos problemas de seu tempo e um arguto observador do comportamento de membros da classe dominante. Sua obra traz inúmeras e precisas referências, quase documentais, de atitudes comuns da elite financeira, latifundiária e escravista de seu tempo.

O melhor exemplo são as referências à escravidão feitas em sua obra. Este era o grande problema da segunda metade do século XIX, período em que a obra machadiana floresceu.

Entretanto, há alguns críticos que o condenam, por considerarem que o autor não tratou da escravidão e por não ter sido um abolicionista militante. Esse anacronismo tira de Machado sua ação, ou seja, ao contrário do que muitos já disseram, o “Bruxo do Cosme Velho” soube, como nenhum outro autor de seu tempo, denunciar a hipocrisia de uma sociedade escravocrata.

Vale a pena citar o que Ironildes Rodrigues (*apud* Duarte, 2020, p.11), um dos intelectuais do movimento negro, já disse sobre Machado:

(Machado) exprimia-se como um escritor branco que não sentisse o mínimo de sangue negro correndo em seu coração. É patrono da Academia Brasileira de Letras, numa prova de sua branquitude de inspiração, ficando à margem e pouco se preocupando com movimentos sociais do seu tempo, como a Abolição e a República (Rodrigues, 1997, p. 256).

Pode-se perceber a partir da citação a postura equivocada de que Machado foi omissos e a de que recusou suas origens em seus escritos. Como deixa claro Duarte (2020), tanto o homem público quanto o escritor se ocuparam das causas sociais e abolicionistas.

Machado trabalhou no Ministério da Agricultura, por vários anos, cabia a ele fazer valer a aplicação da Lei do Ventre Livre. Como já foi dito por Astrojildo Pereira (*apud* Duarte, 2020, p.11) “a fiscalização e o cumprimento desta lei se deveram, sobretudo, ao trabalho incansável de funcionários deste Ministério”.

Quanto ao homem das letras, Machado diz sem dizer, mas para um leitor atento ficam claras as denúncias de uma sociedade hipócrita, escravocrata e desumana; é através de uma escrita irônica que este autor mostra de fato seus reais interesses.

Por esses e outros motivos, Frantz Fanon, ativista e escritor mais contemporâneo, pode perfeitamente se associar à escrita machadiana, no sentido de que também trouxe à tona questões tão urgentes para serem discutidas e denunciadas, como o racismo, a opressão do colonizador sobre o colonizado, a posição social da mulher negra etc.

Talvez, o que separe esses autores seja a linguagem: Fanon tem uma linguagem direta, psicanalítica, objetiva, sem tempo a perder, enquanto Machado de Assis traz uma linguagem irônica, cifrada, que diz sem dizer.

Como Fanon relata em seus livros, “Pele Negra, Máscaras Brancas” ou “Os Condenados da Terra”, a imagem que o negro tem de si, muitas vezes, é moldada pelo branco. Machado sofreu isso na pele: em seu atestado de óbito consta a morte de um homem de cor branca, fato registrado pelo escrivão Olímpio da Silva Pereira, em 29 de setembro de 1908. O fato é muito significativo, visto que a obrigatoriedade do registro de cor só aparece no país em 1973, portanto, 65 anos mais tarde. Logo, é possível que a imagem criada de Joaquim Maria Machado de Assis seja a que a elite carioca definiu.

Portanto, ao aproximar tais autores, o presente trabalho pretende provar que Machado de Assis, na verdade, trouxe para a literatura brasileira questões abolicionistas e ativistas e que o “Bruxo do Cosme Velho” desafiou a sociedade do século XIX. As referências à escravidão em sua obra são muito claras e fortes e denotam a condenação, pelo autor, daquele regime e dos péssimos e injustos costumes sociais que dele decorrem.

O NEGRO E A CULTURA

Ao falarmos de colonização, cabe destacar que a relação entre colonizador e colonizado estabeleceu também uma relação entre o homem de cor, sua cultura, sua formação e, conseqüentemente, seu inconsciente. Dessa forma, como já nos mostrou Fanon, em seu livro “Pele negra, Máscaras Brancas” (1951), um negro se comporta de modo diverso com um branco e com outro negro. Isso parece demonstrar que, muitas vezes, o homem de cor precisou representar o papel que o colonizador lhe deu, daí a relação com as máscaras do título.

Para o autor martinicano, tal comportamento moldado pelas relações culturais pode representar submissão, o que também pode adoecer o homem negro que se coloca nesta posição. Há um ideal de branquitude que o negro busca, grosso modo. Por isso, sugere o devir negro, que seria o “tornar-se negro”, aqui surge a relação com o conceito de negritude, proposto por Aimée Césaire, também ativista e escritor martinicano: é preciso que este homem negro seja capaz de, por si só, criar sua imagem.

Dentro desta perspectiva, a escritora americana Patrícia Hill Collins afirma, através do conceito de Imagens de Controle:

A imagem que o negro cria de si é fruto do que lhe impuseram, ainda hoje. Essas imagens são confrontadas e desautorizadas, em especial, pelas mulheres negras em resistência, por meio de diferentes estratégias de resgate de sua condição de sujeitas de conhecimento que se autodefinem e colocam como fundamento de sua reflexão a experiência histórica e comunitária compartilhada, portadora de um ponto de vista que apropria criticamente e desloca visões consagradas pela hegemonia racial, construídas para legitimar processos de subalternização que determinam os lugares sociais estigmatizados (Collins *apud* Bueno, 2020, p.26).

Patrícia Collins já disse que os privilégios de raça, classe, gênero e sexualidade, tanto quanto a marginalização associada a essas mesmas categorias, não são entidades separadas, mas refletem relações de poder interconectadas, de sorte que o “meu” privilégio está intimamente ligado à “sua” desvantagem e vice-versa. Dado que esse quadro relacional é interseccional, inexistente escapatória possível. Não há uma análise puramente racial ou puramente de gênero. Ao contrário, “estamos todos situados numa teia de relações que simultaneamente nos privilegia ou penaliza, a depender da posição social de cada pessoa”. (Collins *apud* Bueno, 2020, p.38).

Assim, não há sujeito sem cultura, não há sujeito sem regras da cultura. Na psicanálise, a questão da identificação é um conceito da constituição do sujeito, da construção da sua subjetividade. Não se trata de negar a história ocidental branca, mas de revisitar essa história. É preciso ouvir outras vozes.

Para a escritora Neusa Santos (1983), é necessária uma filosofia decolonial, já que o negro sempre foi visto como sujo, construído em torno do irracional, do feio, do ruim, é o sensitivo, o superpotente e o exótico. Essa representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes da linguagem, daquilo que nos faz sujeitos, de acordo com Lacan. Quando reduzimos e chamamos o negro de “macaco”, estamos voltando ao campo da biologia evolucionista do século XIX e impedimos a passagem do biológico ao histórico. Além disso, apenas por meio da linguagem compartilhamos o que é simbólico.

Essa linguagem e essas imagens de controle são elementos operacionais indispensáveis das matrizes de dominação e essenciais para o exercício de uma violência simbólica. Nesse sentido, enquanto ativistas, como Fanon e Césaire, buscaram escancarar esta violência e suas implicações psicológicas, Machado de Assis usou a ironia, algo encoberto para um leitor desatento, mas contundente, quando se repara nas construções de linguagem ambíguas e ao mesmo tempo diretas.

Também para Stuart Hall (2016), teórico jamaicano que atuou no Reino Unido, é preciso compreender a cultura como instrumento de dominação. Hall se apresenta como um construtivista que procura perceber o “real” como uma construção: “(...) os estudos culturais de Stuart Hall procuravam sair da água e olhar o mundo do alto, para examinar o conteúdo da água” (Hall *apud* Ituassu, 2016, p. 11).

Daí, chegamos à representação do negro na sociedade ocidental. Tais representações, dadas a partir do discurso e do que é diferente, foram usadas para enfraquecer os negros, infantilizá-los ou imbuí-los de certo fetichismo, pois dessa forma a hegemonia branca conseguia e consegue conservar seu poder.

Se somos ou fazemos parte de uma cultura de mascaramentos, construímos nossa realidade também a partir de máscaras, como quis Frantz Fanon.

A IRONIA E A PARÓDIA: FORMAS DE LUTA

Sabe-se que a ironia é uma figura de linguagem que consiste em expressar o oposto do que se quer dizer, de forma sutil e sarcástica, pode ser entendida através de inferências e subentendidos, sendo necessário um certo grau de perspicácia para se captar uma mensagem implícita. A paródia, por outro lado, seria um certo exagero ou distorção de certas características com a intenção de provocar humor, seria muito mais uma técnica usada para provocar o humor.

Ao se tentar estabelecer esses dois conceitos nas obras de Machado de Assis, pode-se dizer que seu estilo é atemporal e universal ao mesmo tempo. Sua literatura, antes de ser trágica, é

absurda, entremeada pela ironia, pois provoca o deslocamento do homem, que não se prende a dogmas. Associada à ironia, tem-se a paródia, sobretudo em seus contos, como forma de crítica social a uma sociedade escravocrata. A ambiguidade provocada pelo uso desses recursos em seus textos é uma tentativa de subverter a ordem dominante, ou seja, há uma subversão do discurso dominante em Machado de Assis.

A ironia solicita uma tarefa crítica dos leitores, que devem pensar sempre para que caminho o narrador machadiano deseja levá-los, já que esse princípio estilístico, e não mera figura de linguagem em Machado, traz a visão de mundo desse autor e a sua filosofia: muito do não-dito está ali nos textos machadianos também para ser irônico.

Segundo Afrânio Coutinho (cf. Reale. **A FILOSOFIA...**) na ironia estaria a fonte da filosofia de Machado. Se por um lado muitos estudiosos consideraram Machado um pessimista, como o filósofo Schopenhauer que o inspirou, por outro lado, esse pessimismo chega na forma de inconformismo, ou melhor, de oposição diante das contingências da vida para o homem, que precisa lutar para sobreviver e se colocar socialmente. Para esse Homem do Capitalismo resta, muitas vezes, a subserviência, mas, muitas vezes também, a clareza de se estar sendo subserviente.

Ainda, segundo Reale (2011, p.7), “os contrastes e as contradições enxameiam os romances, os contos, as crônicas, as poesias e as páginas de crítica do patrono da Academia Brasileira de Letras, comprazendo-se ele em jogar com termos opostos ou distintos, sem que seu espírito opte por um deles, preferindo antes mantê-los correlatos numa viva concretude”.

A ironia em Machado é uma espécie de labirinto, possível de ser vencido, caso o leitor sempre desconfie do caminho que tomou. Seus personagens sempre estão a nos mostrar algo além das aparências, longe de somente representarem o determinismo, muito presente no Realismo. Machado dispensa classificações, não foi romântico nem realista, ou foi, ao mesmo tempo, os dois. Daí, termos de analisar seus personagens fora de rótulos, mas dentro de uma perspectiva humana.

A ironia confere ao sentido do texto machadiano uma ambiguidade, capaz de ser lida nas entrelinhas somente, talvez, por um leitor mais experiente, mas esse pode ter sido o caminho encontrado pelo autor para condenar a sociedade patriarcal e escravocrata, uma estratégia para subverter a ideologia dominante da época.

A ironia em Machado se aproxima das considerações de Fanon, em seus livros, no sentido de que este psicanalista percebeu a relação de subserviência instaurada entre colonizador e colonizado, entre o negro e o branco. Resta em Machado uma consciência dessa subserviência, que pode se deixar transparecer através do não-dito, da ironia ou da paródia.

AS OBRAS MACHADIANAS

Selecionamos, para este artigo, alguns dos textos de Machado de Assis, focando, sobretudo, na posição que o negro ocupava na sociedade carioca do século XIX, tentando perceber de que forma

as denúncias da escravidão, da submissão, da hipocrisia da elite brasileira aparecem nas narrativas. Entre estas obras, destacamos 3 contos, que trazem como primeiro plano a escravidão: “Mariana” (1871), “O Caso da Vara” (1899) e “Pai contra Mãe” (1906).

Vale destacar nesta análise, primordialmente, o conto “Mariana” por dois motivos: o primeiro por ter sido este conto publicado em 1871, ano da Lei do Ventre Livre, e o segundo por ser uma personagem feminina a protagonista da história, mesmo que a expressão “cria da casa” usada para caracterizar Mariana no enredo, uma mulata que vive como fosse da família, mostre o quanto a genealogia da personagem se apaga, diluída no pertencimento à casa do dono: fato que é importante destacarmos.

Na leitura dos contos citados, as escravas não apenas ganham nome próprio como tem seu corpo descrito, seu nome declarado; elas são individualizadas. Nos três casos, o protagonismo é de um homem que se depara com a “sujeição” de uma escrava. Mariana descobre seu amor pelo senhor, o que é visto por ele como um disparate. Lucrécia, do caso da vara, ri da piada narrada por Damião e é repreendida por isso. Arminda, escrava fugida, é presa por Cândido Neves, que deseja a recompensa oferecida pelo senhor dela.

As personagens machadianas, Lucrécia, Mariana e Arminda, ousam “sair de seus papéis”, por isso cada uma a seu modo será castigada, por contingência da época e de uma sociedade escravocrata, onde nenhum outro desdobramento seria possível, e Machado de Assis, homem de seu tempo, sabia disso.

Como já mencionado, o conto “Mariana” é publicado inicialmente no “Jornal das Famílias”, em janeiro de 1871, quando já se debatiam questões em seguida contempladas pela Lei do Ventre Livre, promulgada em setembro do mesmo ano. É interessante destacar que, como afirma Luís Felipe Ribeiro (2008, p.113), em seu texto “Machado, um contista desconhecido”, o “Jornal das Famílias” tinha uma orientação conservadora cujo público leitor eram mulheres da alta sociedade, ou seja, como o autor salienta, “O santuário da família não *poderia ser* profanado”.

O “Jornal das Famílias” era uma revista impressa em Paris, de circulação voltada para o público feminino da elite. Como se pode imaginar, a linha editorial não era informar as senhoras da Corte sobre as grandes questões políticas da sua época, mas publicar folhetins açucarados e histórias moralizantes, receitas e modelagens para costura, artigos sobre artesanato, moda e economia doméstica.

Machado consegue manter a ordem moral vigente ao mesmo tempo em que faz, através do não-dito ou do dito ironicamente, uma crítica contumaz a esta sociedade conservadora e escravocrata.

“Pai Contra Mãe” (1906) traz a história de um caçador de escravos fugidos que, para ter dinheiro e poder cuidar de seu filho recém-nascido, captura uma escrava e a devolve ao senhor,

ocasião em que ela – que estava grávida- aborta. Sua primeira parte traz uma descrição minuciosa, quase jornalística, dos “ofícios e aparelhos” que existiam no tempo da escravidão.

“O Caso da Vara” (1899) traz a história do castigo recebido por uma jovem escrava, chamada Lucrécia, por ter rido, e se distraído de sua costura, de uma anedota que Damião conta, enquanto este tenta fugir de seu pai, que o quer no seminário, e se esconde na casa de sua madrinha, sinhá Rita: entre não entregar a vara para a madrinha e salvar a menina do castigo, opta por entregar a sinhá Rita o objeto do castigo, mesmo tendo “pena” de Lucrécia, já que queria a ajuda da madrinha com o pai. Aqui há uma ambiguidade a partir do título. O que conta não é a vara e o castigo em si, mas a moralidade e valores dos homens, que mesmo não sendo donos de escravos, optam por se safarem, entre se beneficiar ou salvar outro ser humano do mal. Por extensão, é possível encaixar aqui a presença de negros que castigavam outros negros ou de pobres que humilham e oprimem outros pobres, como em “Pai Contra Mãe”.

Em “Mariana” (1871), temos o reencontro de 4 amigos, após 15 anos de separação. Macedo é o narrador que conta a história de Coutinho, que volta da Europa e reencontra seus amigos, eles conversam sobre o que fizeram de suas vidas, durante todo esse tempo. É interessante perceber que o único amigo que fica sem graça para contar de sua vida é quem trabalha, descrito como escrivo. Coutinho, por outro lado, filho de senhores de escravos, continuou na ociosidade de sempre: mais uma crítica de Machado.

Coutinho, personagem principal, apesar de o título do conto ser o nome da escrava, conta que não se casou com a prima Amélia, como os amigos suspeitavam, e que ficara solteiro. A partir de então, começa a narrar a história do amor que Mariana, a escrava, sente por ele.

Pode-se dizer que no início da narração, já aparece a ironia de Machado, ao descrever Mariana:

Chamava-se Mariana, continuou ele alguns minutos depois, e era uma gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa, e recebendo de minha mãe os mesmos afagos que ela dispensava às outras filhas. *Não se sentava à mesa, nem vinha à sala em ocasião de visitas, eis a diferença; no mais era como se fosse pessoa livre, (grifo nosso)* e até minhas irmãs tinham certa feição fraternal. Mariana possuía a inteligência da sua situação, e não abusava dos cuidados com que era tratada. Compreendia bem que na situação em que se achava só lhe restava pagar com muito reconhecimento a bondade de sua senhora (Duarte, 2020, p.118).

A descrição física de Mariana é bastante interessante, neste ponto aparece também o apelo sexual, tão discutido por outros autores como Frantz Fanon: o colo de Mariana é voluptuoso e o tio de Coutinho se refere a ela com desejo sexual, na verdade, essa investida sexual só não acontece para não desrespeitarem a mãe de Coutinho:

O desenvolvimento do seu espírito não prejudicava o desenvolvimento de seus encantos. Mariana aos 18 anos era o tipo mais completo da sua raça. Sentia-se-lhe o

fogo através da tez morena do rosto, fogo inquieto e vivaz que lhe rompia dos olhos negros e rasgados. Tinha os cabelos naturalmente encaracolados e curtos. Talhe esbelto e elegante, colo voluptuoso, pé pequeno e mãos de senhora. É impossível que eu esteja a idealizar esta criatura que, no entanto, me desapareceu dos olhos; mas não estarei muito longe da verdade. Mariana era apreciada por todos quantos iam a nossa casa, homens e senhoras. Meu tio, João Luís, dizia-me muitas vezes: — “Por que diabo está tua mãe guardando aqui em casa esta flor peregrina? A rapariga precisa de tomar ar” (Duarte, 2020, p. 118).

Observa-se a maestria do autor que diz sem dizer, ao descrever a situação de Mariana parece, para os mais “distraídos”, que o narrador apenas descreve a cena, mas nas entrelinhas está sua crítica ao sistema. Mariana está entre o limite da mulher negra e da mulher branca, tem consciência de sua condição de escrava, mas fica entre ser uma mulher livre e não-livre, não consegue romper esse limite. É o que comprova o seguinte diálogo entre Mariana e Coutinho, quando a moça é encontrada por ele, em um hotel:

Não venho aqui para receber-te abraços, disse eu; venho pela segunda vez buscar-te para casa, donde pela segunda vez fugiste. A palavra *fugiste* (grifo do autor) escapou-me dos lábios; todavia, não lhe dei importância senão quando vi a impressão que ela produziu em Mariana. Confesso que devera ter alguma caridade mais; mas eu queria conciliar os meus sentimentos com os meus deveres, e não fazer com que a mulher se esquecesse de que era escrava... (Duarte, 2020, p. 129).

Machado, ao contrastar a delicadeza e sensibilidade de Mariana com a frivolidade dos personagens que representariam a elite brasileira, faz o contrário do que Fanon fez, ao citar em seu livro o fato de pensarmos o negro como algo sujo, satânico, não nos importando se isso se refere “à sujeira física ou moral”.

A técnica machadiana é revelar a condição de submissão do negro a partir de sua não submissão, ou seja, se, no contexto histórico, o negro aparece condicionado e precisa ser “submisso”, na sua individualidade ele se apresenta superior. Aqui, parece estar a denúncia de um escritor que precisou burlar o sistema social para se impor literariamente.

Parece-nos, durante a narrativa, que há privilégios para as personagens negras, mas há uma contradição, pois quem narra é um homem branco da elite. Mariana tem a educação das pessoas livres, por isso está numa posição de ter consciência disso, tem consciência de si e da sua dor. Coutinho não consegue entender como alguém, na condição de Mariana, negra escravizada, poderia ter sentimentos nobres: “Parecia-me evidente que ela sentia alguma coisa por alguém, e ao mesmo tempo que o sentia, certa elevação e nobreza. Tais sentimentos contrastavam com a fatalidade de sua condição social” (Duarte, 2020, p.122).

A mãe de Coutinho, no conto, é outra personagem que permeia toda a história. Mariana tem muito medo dela, há na narrativa um endeusamento dessa matriarca branca. Fica subtendida a pergunta: Será que Mariana não sofria maus tratos dela? Cada investida de Coutinho, que tenta

descobrir por quem Mariana está apaixonada, traz uma ameaça da interferência da mãe: “Bem, disse eu, quando me convenci de que nada podia alcançar; bem, tu negas o que te pergunto. Minha mãe saberá interrogar-te. Mariana **estremeceu**.” (Duarte, 2020, p. 122-123, grifo nosso).

As referências agudas à escravidão são inúmeras nas obras machadianas: no romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881), há a descrição de um diálogo entre dois personagens, em uma festa, a respeito da chegada de navio negreiro com um carregamento de escravos. Aqui, o autor deixa claro a ganância e a dominação dos brancos sobre os negros.

Em “Quincas Borba” (1892), tem-se o comentário do personagem Camacho, um deputado e jornalista, que, como muitos senhores de escravos da época, pensava que a Lei do Ventre Livre eliminava o problema da escravidão e era uma solução adequada, pois, apesar de libertar os filhos de escravos, continuava a manter escravizados os já nascidos.

Poderíamos elencar outras inúmeras obras onde está evidente a crítica à escravidão e à opressão exercida pela elite da época. A intenção deste trabalho foi demonstrar que, a despeito do que muitos críticos já disseram sobre a ausência de militância em Machado de Assis, sendo acusado até de renegar sua cor, o autor de 219 contos, 10 romances e mais de 600 crônicas foi um crítico ferrenho da escravidão e da postura hipócrita e conservadora da elite brasileira.

Vale a pena citar ainda dois trechos retirados de “Memorial de Aires”, último romance de Machado de Assis, e de “Helena”, 3º romance do autor, considerado por muitos críticos como um romance da fase romântica de Machado: “Imagino que o pior que há na necessidade não é a privação de alguns apetites ou desejos, de sua natureza transitórios, mas sim essa escravidão moral, que submete o homem aos outros homens.” (Assis, 2021)

Estava na Rua do Ouvidor, onde a agitação era grande e a alegria geral”, com desfile de muitas carruagens, que “faziam grandes aclamações, em frente ao paço, onde estavam também todos os ministros. Ainda bem que acabamos com isto. Era tempo. Embora queimemos todas as leis, decretos e avisos, **não poderemos acabar com os atos particulares, escrituras e inventários, nem apagar a instituição da História, ou até da Poesia.** (Fala do Conselheiro Aires, personagem do livro “Memorial de Aires”, quando da proclamação da Lei da Abolição de 13 de maio de 1988, grifo nosso).

Machado de Assis tem razão: a queima de leis, decretos e avisos não apaga a mancha histórica da escravidão.

ARMINDAS NA ATUALIDADE

Em 2015, o diretor Sérgio Bianchi lançou o filme “Quanto Vale ou é por Quilo?”. Misturando a narrativa com traços históricos e documentos do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, o diretor faz um paralelo entre a Arminda do conto machadiano e as Armindas atuais, que existem nas comunidades, Brasil afora.

Trata-se de duas temporalidades distintas: uma que aborda o século XIX, visto por Machado, e os dias atuais, onde uma ONG implanta o projeto “Informática na Periferia” em uma comunidade carente. Arminda, que trabalha no projeto, descobre que os computadores comprados foram superfaturados e, por causa disso, precisa agora ser eliminada e Candinho, um jovem desempregado cuja esposa está grávida, torna-se matador de aluguel para conseguir dinheiro para sobreviver.

Entremeando fatos históricos, relacionados à escravidão no Brasil, e fatos atuais, o filme leva o espectador a se interrogar o que de fato mudou para as mulheres negras da periferia. A resposta é simples: nada. Mesmo apresentando um final alternativo para Arminda, que tenta se associar a Cândido e se vingar do empresário poderoso que mandou matá-la.

O final alternativo não dá uma esperança, mas leva a um novo conflito: muito provavelmente Arminda e Cândido acabariam presos. O que pode nos remeter novamente à ideia da escravidão, já que as prisões brasileiras na atualidade podem simbolizar os porões dos navios negreiros, como já delineou perfeitamente Denise Carrascosa em “Técnicas e políticas de si nas margens: literatura e prisão no Brasil pós-Carandiru” (2015).

Arminda ao sugerir a Cândido, no final do filme, que ele não deveria matá-la, mas se juntar a ela e sequestrar o empresário que os enganou, propõe uma alternativa falseada: O sequestro aparece como um grito de desespero de uma sociedade que não sabe como fugir de tanta exploração. Bianchi apresenta o capitão do mato como vivo, ativo e servindo, forçado pela situação social, aos desmandos dos grandes senhores de hoje.

Daí, portanto, a solução para Mariana ser o suicídio, já que não haveria possibilidade de final satisfatório para o relacionamento com Coutinho. Não Seria possível, no século XIX, que o final das personagens aqui analisadas fosse “feliz”.

No conto “Mariana”, inúmeras vezes é retratado pelo narrador Coutinho como Mariana era bem tratada por sua família. Entretanto, o leitor descobre que nem se sentar à mesa Mariana podia, ficando a dúvida se ela optava por isso como demonstração de educação ou se a família não permitia. Por nossa história de opressão em relação aos negros, a segunda opção parece bem mais convincente.

Para Arminda, também restou a morte, é possível perceber que, na atualidade, as Armindas continuam existindo, são as mulheres negras sem direito ao próprio corpo, em uma sociedade patriarcal em que o sexismo ainda é um entrave para que essas mulheres se tornem cidadãs de verdade.

Retomando o conto “Pai contra Mãe”, fica claro que o filho de Arminda não sobreviveria, pois o “natural” em uma sociedade escravocrata patriarcal era que o filho de Cândido fosse poupado, ou seja, nessa sociedade, ele teria mais chances. Cândido mesmo sendo pobre está acima na escala social: é homem, branco e livre.

O que não é percebido por ele que tanto ele quanto Arminda estão submetidos ao poder do latifundiário. A situação do protagonista piora quando mais pessoas começam a exercer o mesmo ofício que o dele. Isso fez com que ficasse mais difícil capturar escravos e, conseqüentemente, obter o dinheiro da recompensa. Muitos homens livres não tinham emprego e para sobreviver precisavam disputar, entre eles mesmos, quem pegaria primeiro o fugitivo. Quem vencesse essa primeira luta, teria outra, agora com o escravo. Um querendo sobreviver, o outro buscando a liberdade para, também, ser um homem livre, porém dependente.

Vale destacar mais uma ironia de Machado de Assis: o uso do nome da rua onde a escrava foi presa. Rua da Ajuda. Foi nela que Candinho captura a negra. Trouxe-lhe sorte. Já para Arminda, esta rua foi a da desgraça. Ninguém lhe prestou ajuda, apesar de várias pessoas verem o espetáculo. A negra relata que está grávida e receberia açoitadas do seu dono. Lembre-se que o conto inicia-se detalhando os instrumentos de tortura usados nos escravos. Imagine agora os açoites numa grávida. Seria praticamente fatal para o bebê. Candinho responde: “Você é que tem culpa. Quem lhe mandou fazer filhos e fugir depois” (Duarte, 2020, p.176). A resposta dele é outra ironia do narrador. Era exatamente a mesma situação de Candinho, que se tornou pai em uma situação de extrema pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado ao contrastar a delicadeza e sensibilidade da personagem Mariana, por exemplo, com a frivolidade dos personagens brancos que representariam a elite brasileira, parece fazer o contrário de Fanon, ao citar em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, o fato de pensarmos o negro como algo sujo e satânico. Para tentar burlar o sistema ao qual era obrigado a se submeter, Machado de Assis foi menos direto que Frantz Fanon.

O que dizer das moças brancas da elite brasileira que ao ler o conto, com certeza, acabaram se identificando com o drama de Mariana, que sofre por amor, mesmo que isso, aparentemente, represente um dramalhão, tão ao gosto do romantismo da época? Aqui seriam pegadas pelo pé, já que acabam se identificando com uma mulher negra e escrava. A psicanálise de Fanon, em Machado de Assis, apareceria invertida, já que haveria aqui uma identificação do branco com o negro, e não do negro com o branco.

Para continuarmos com Mariana, parece-nos que Amélia, ao desistir do noivado com Coutinho, o faz por ter ciúmes: como conceber que uma mulher branca da elite tenha ciúmes de uma mulher negra escravizada?

Além disso, é possível se dizer que o suicídio de Mariana, ao final da trama, pode representar, por que não, uma ação extrema de resistência ao domínio. Antes disso, a moça libera a Coutinho – o escravista e, em paralelo, o amor impossível – de qualquer remorso: “Nhonhô não tem a culpa: a culpa é da natureza” (Assis, 2021, p. 783).

Com esta frase ambivalente, Machado, de alguma forma, libera Coutinho – representante do sistema político – da tragédia da escrava, mas em simultâneo, no desenvolvimento do texto, acusa Coutinho e o sistema político da tragédia. Eis aqui um duplo discurso político. Chaloub (2003, p. 97-99) aponta que Machado, “em vários de seus escritos, testemunhou e analisou sistematicamente o ponto de vista do dominado”, fazendo uso “de uma arte arriscada, que ratificava a ideologia paternalista na aparência mesma quando roía-lhe os alicerces.

Enquanto Franz Fanon tem suas ideias no lugar da colonização, no lugar do colonizado, Machado traz “as ideias fora do lugar”, como já disse Roberto Schwartz (2014), ou seja, para uma sociedade do século XIX, suas críticas não cabiam neste lugar, de sociedade capitalista, injusta e escravista.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Obras Completas**. Ed.: E Classics, 2021.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CARRASCOSA, Denise. **“Técnicas e políticas de si nas margens: literatura e prisão no Brasil pós-Carandiru”** (2015). Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/resumo-critico-quanto-vale-ou-e-por-quilo-sergio-bianchi>> Acesso em: 13 dez. 2023.

CHALOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Org. Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: PUC, 2016.

LACAN, J.O seminário: mais, ainda. Livro 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LULA, Darlan de Oliveira Gusmão (Org.). **Machado de Assis: atemporal**. Juiz de Fora: Ed. MAMM, 2012.

QUANTO VALE OU É POR QUILO? Direção: Sérgio Bianchi. Brasil: Ancine, 2005. Youtube. Acesso em: 21 nov. 2023.

REALE, Miguel. **A Filosofia na obra de Machado de Assis**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/media/prosa44a.pdf>. Acesso em: 25/01/2022

SCHWARZ, Roberto. **As Ideias Fora do Lugar**. São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2014.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

RIBEIRO, Luís Felipe. **Machado, um contista desconhecido**, Machado de Assis em Linha. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7- 17, 2008.

**MUITO SISO E POUCO RISO FAZEM DE JACK UM
INFELIZ:
PONTOS DE FLUÊNCIA E DE AFASTAMENTO ENTRE O
FILME DE STANLEY KUBRICK E O ROMANCE
O *ILUMINADO* DE STEPHEN KING**

Alessandro Yuri Alegrette

INTRODUÇÃO

O iluminado [The Shining, 1980] é considerado um dos filmes mais assustadores da história do cinema. Nessa produção dirigida pelo cineasta inglês Stanley Kubrick (1928-1999) destacam-se imagens inesquecíveis, de grande impacto visual, tais como um mar de sangue que surge das frestas da porta de elevador e espalha-se pelos corredores de um hotel, a aparição das irmãs gêmeas fisicamente iguais e com a mesma roupa e, principalmente a de Jack Torrance (Jack Nicholson, em uma atuação tão marcante, e, posteriormente, ele não conseguiu livrar-se totalmente dela, e repetiu em outros filmes alguns maneirismos de seu personagem) segurando de maneira ameaçadora um machado e correndo alucinado atrás de seu filho dentro de um labirinto de folhagens, em meio a uma intensa nevasca.

No entanto, nenhuma dessas imagens mencionadas que contribuíram significativamente para dar ao filme de Kubrick o *status* de clássico do gênero do horror, não estão descritas na obra que tiveram sua origem: O romance escrito por Stephen Edwin King (1946-).

Vale lembrar que ambas as obras (livro e filme) se iniciam com o mesmo ponto de partida: a chegada da família Torrance ao sinistro Overlook Hotel, que assume a configuração de uma “casa mal-assombrada”. No entanto, elas têm desdobramentos diferentes, o que suscita polêmica entre aqueles que leram o romance de King.

Muitas passagens do livro que são consideradas importantes pelos leitores ficaram de fora de sua adaptação cinematográfica, o que causou neles profundas sensações de descontentamento e decepção, que foram compartilhadas pelo autor. Em muitas ocasiões, Stephen King afirmou que não aprovou o filme do Kubrick, uma vez que o diretor, segundo ele, descaracterizou seus personagens, principalmente o casal de protagonistas: Wendy e Jack Torrance.

King afirma que no filme, Wendy (Shelley Duvall, conhecida por filmes no circuito independente dirigidos por Robert Altman) tornou-se uma mulher fraca que não faz nada e somente grita. Mas, o que mais desagradou o autor foi Jack Nicholson (que ganhou o Oscar de melhor ator como um desajustado em “*Um estranho no ninho*”) ter sido escolhido para interpretar Jack Torrance. King em diversas ocasiões, enfatizou que Nicholson começa os minutos iniciais da projeção do filme já com cara de louco, o que não combina com a descrição do protagonista de sua obra.

No entanto, os comentários de escritor não devem ser levados muito a sério e parece ser mais uma provocação direcionada a Kubrick devido a suas escolhas feitas durante o processo de produção de *O iluminado*. É importante ressaltar que King pode estar errado na maneira como enxerga sua própria criação, uma vez que Jack na parte inicial de seu livro demonstra ser uma pessoa bastante problemática.

Ele tem comportamento muito agressivo com relação ao filho a ponto de quase fraturar o braço do garoto, e também revela ser um marido abusivo que maltrata sua esposa. Além disso, Jack é atormentado por “demônios internos”, tais como seu vício em bebidas alcoólicas.

Outro grande motivo de atrito e discordância entre eles, é o desfecho do longa muito diferente da obra original. De acordo com King enquanto seu romance termina em meio ao calor intenso, o filme de Kubrick tem um final frio e literalmente glacial.

Como se vê, Stanley Kubrick e Stephen King, ambos gênios criadores (um na literatura fantástica e outro no cinema) tinham visões diferentes, no que se refere à adaptação de um livro para a linguagem cinematográfica. Mas, vale lembrar que o longa de Kubrick e o romance de King, apesar de divergirem em muitos aspectos, têm alguns pontos de aproximação, principalmente na exploração das temáticas do duplo e do *unheimlich* (“inquietante”) que são analisadas neste artigo.

O LIVRO

Dentro da ampla produção literária de Stephen Edwin King (1946-), o romance *O Iluminado* [The Shining] é considerado sua obra-prima. Publicado pela primeira vez em 1977, em pouco tempo, o livro de King em pouco tempo entrou para a lista de *best sellers* dos principais jornais norte-americanos e chamou a atenção do diretor inglês Stanley Kubrick, que adaptou vários textos literários para o cinema, entre eles, o polêmico romance *Lolita* de Vladimir Nobokov.

Em um trecho de sua biografia não autorizada intitulada *Coração Assombrado*, Stephen King comenta como surgiu a ideia de escrever *O Iluminado* (Rogak, p. 93, 2013). De acordo com o autor, sua trama básica tem origem em dois motivos: o primeiro está relacionado com a hospedagem de King e sua esposa, Tabitha em um hotel localizado no meio das montanhas, na região de Boulder. Ao se ver um lugar imenso e isolado, a imaginação do autor começou a criar o que se tornaria o terrível cenário de sua obra. O segundo teve seu surgimento em uma situação bem mais complicada: o fato de se tornado pai precocemente, havia gerado em King um grande sentimento de raiva pelos filhos. Um dia, quando ele descobriu que Joe na época com três anos de idade tinha feito desenhos em manuscritos originais, King sentiu uma intensa vontade de matá-lo.

O assustador desejo expresso pelo escritor encontra forte ressonância no primeiro capítulo de *O Iluminado*. Uma das cenas mais marcantes do romance, descreve o momento em que Jack Torrence demonstra uma reação de terror, quando recorda-se de uma ocasião passada, em que seu filho Danny durante uma travessura arruinou o manuscrito de uma peça teatral que poderia lhe trazer fama e reconhecimento. Tomado por uma fúria incontrolável, intensificada pelo efeito de uma alta ingestão de álcool, Jack agride fisicamente o filho com tanta violência, que causa uma fratura no braço do menino. Um ato brutal, que antecipa os horrores do Overlook Hotel.

Na sequência é revelado no romance que Danny é um ser “iluminado”, ou seja, é dotado de poderes sobrenaturais que escapam à sua compreensão, tais como o dom de prever o futuro, encontrar objetos perdidos e ter acesso, por meio da telepatia aos pensamentos de seus pais. Dessa forma, o garoto toma conhecimento sobre o alcoolismo de seu pai, – chamado por Danny de Coisa Feia. O menino também percebe um perigo ameaçador a sua família, materializado em sua mente,

com a palavra: DIVÓRCIO. Tais descobertas, que não são bem assimiladas por sua percepção infantil, tornam-se apavorantes e traumáticas para Danny. Além disso, ele também consegue ver e comunicar-se com outro garoto da mesma idade chamado Tony. Somente o garoto o vê e conversa com ele, o que suscita questionamentos entre os leitores, se sua existência é real, ou pode ter algum outro tipo de explicação.

Assim, Tony pode ser compreendido como o “duplo” de Danny, – tema recorrente e amplamente explorado em narrativas clássicas de terror, tais como *William Wilson* (1840), de Edgar Allan Poe – autor considerado a principal referência de King na literatura de horror/terror. Na sequência, Dani tem um vislumbre da fachada do Overlook Hotel, que se destaca por sua aparência sinistra e “insólita”.

Uma outra silhueta, surgindo gradualmente, empinada. Imenso e retangular. Um telhado íngreme. Brancura obscurecida pela escuridão da tempestade. Muitas janelas. Um edifício comprido, coberto de telhas de madeira. Algumas telhas de madeira eram mais verdes e mais novas. Seu pai as tinha colocado. Com pregos da loja de ferragens de Sidewinder. A neve estava cobrindo as telhas. Cobria tudo. Uma luz bruxuleante verde surgiu brilhante em frente ao prédio, estremeceu e se transformou numa caveira gigante e sorridente sobre dois ossos cruzados. – Veneno – disse Tony na escuridão – Veneno. (King, 2012, p. 40 e 41)

O Overlook Hotel (nome que significa ao mesmo tempo “dominado pelo olhar” e “lançar uma sina”) configura-se como uma casa mal-assombrada em *O Iluminado*. Descrito com grandes dimensões e localizado no alto de uma montanha em uma região isolada, este cenário “sublime” produz uma intensa sensação de medo no pequeno Danny.

É provável que a ambientação sobrenatural do Overlook Hotel no romance de King tenha suas origens no conceito de *unheimlich* (“inquietante”), analisado amplamente em um ensaio do psicanalista Sigmund Freud (1856-1939). De acordo com Freud (p.296, 2010), o *unheimlich* seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas aparece e quando retorna, de imediato causa intensas sensações de horror, angústia e estranhamento. Freud também afirma que para muitas pessoas é extremamente inquietante tudo o que se relaciona com a morte, e com o retorno dos mortos.

Ainda de acordo com Freud, em algumas línguas modernas a expressão “uma casa *unheimlich*” pode ser traduzida como “uma casa mal-assombrada”. Dessa forma, é possível que King tenha se apropriado dessa definição de Freud para acentuar a atmosfera de terror/horror, instaurada neste cenário fantasmagórico. Ele está cheio de terríveis segredos que ao serem desvendados pelos protagonistas, - neste aspecto, ele nos faz lembrar o castelo do Conde Drácula-, tornando-se fantasmagórico e assustador. Dessa forma, tudo que está latente, escondido no Overlook Hotel o liga à morte, cadáveres, às assombrações (Ciment, 2013, p. 105).

Gradativamente, o Overlook Hotel revela aos integrantes da família Torrence, que por trás de sua aparente tranquilidade, se esconde a existência de algo sinistro e perturbador. Assim, na

perspectiva de King, o chamado “Lugar Ruim”, – que é sua definição de casa mal-assombrada-, caracteriza-se a partir da presença em seu interior de resíduos psíquicos extremamente danosos que foram deixados por pessoas mortas.

Dessa forma, Danny e seu pai atuam como forças catalizadoras de energias psíquicas negativas que têm seu surgimento no macabro histórico do Overlook Hotel, constituído por uma série de mortes violentas e misteriosas. Potencializadas pelos ressentimentos, terrores, angústias e traumas de ambos, tais forças malignas materializam-se sob a forma de assustadoras aparições fantasmagóricas, a exemplo da misteriosa e repulsiva mulher do quarto 217:

Ainda sorrindo maliciosa, os imensos olhos vidrados fixos nele, estava se levantando. As palmas das mãos mortas faziam ruídos na porcelana. Seus seios balançavam como sacos de pancada antigas e murchos. Houve o som minúsculo da quebra dos pedaços de gelo. Ela não respirava. Era um cadáver, e morto há anos. (King, 2012, p. 235)

“Os fantasmas que habitam esse lugar são figuras em um livro” – explica Dick Hallorann, que demonstra para Danny também ser um “iluminado”, por meio de uma comunicação telepática com o garoto. Hallorann trabalha como cozinheiro no Overlook e diz a Danny que essas entidades espectrais somente tornam-se reais, quando alguém acredita na existência delas. Aos poucos, a família Torrance é envolvida pela atmosfera sobrenatural que contamina esse Lugar Ruim e também impulsionada a descobrir os terríveis segredos escondidos atrás de suas portas, agindo como Jonathan Harker, um dos protagonistas de *Drácula* (1897).

Também é por meio de situações insólitas e assustadoras envolvendo o protagonista, que *O Iluminado* estabelece uma relação intertextual com “A máscara da morte rubra” (1839), conto de horror clássico, escrito por Edgar Allan Poe (1809-1849), apontado pelo próprio King como uma referência constante em seus textos.

A redoma inteira estava manchada de sangue, podia ver pedaços de cabelo, mas nada mais graças a Deus, nada mais, e ainda assim achava que iria vomitar porque ouvia as pancadas, ouvia através do vidro assim como ouvia o *Danúbio Azul*. Mas os sons não eram mais os tique-taques mecânicos do taco mecânico atingindo uma cabeça igualmente mecânica e sim sons surdos do taco verdadeiro, dilacerando e golpeando destroços úmidos e esponjosos. Destroços que já tinham sido...

-RETIREM AS MÁSCARAS!

(... a Morte Rubra dominava tudo!)

Com o grito crescente e miserável, deu as costas para o relógio, tropeçando nos próprios pés como se fossem blocos de madeira, as mãos estendidas implorando que parassem, que levassem Danny, Wendy e ele, que levassem o mundo todo se quisessem, mas que parassem e deixassem nele um pouco de sanidade, um pouquinho só.

O salão estava vazio. (King, 2012, p. 375-376)

Influenciado negativamente pelos seres fantasmagóricos do Overlook Hotel, ele aos poucos transforma-se na mais terrível criatura dentro desse cenário assustador: o monstro que Danny vê constantemente em seus pesadelos. Dessa forma, o autor estabelece uma ligação entre Jack e o significado oculto da misteriosa palavra “REDRUM”, que o garoto vê quando está sonhando e aparece refletida na superfície de um espelho: “MURDER” (assassinato).

No desfecho de *O Iluminado*, Jack assume a forma de uma coisa indefinível que tem o rosto constituído pelas várias máscaras do Overlook Hotel, – uma referência de King novamente *A máscara da morte rubra*. Com a ajuda do filho, Jack liberta-se da influência negativa dos fantasmas, reafirmando sua identidade como pai. Na sequência, ele redime-se dos males que provocou, sacrificando sua vida para salvar o filho e a esposa.

Jack morre em uma explosão na caldeira do Overlook Hotel causada por ele, e, com isso, o local mal-assombrado é destruído. No entanto, apesar de King no desfecho de *O Iluminado* promover a restituição da harmonia nas relações de família, a partir do momento em que Dick torna-se uma espécie de pai substituto para o garoto, o autor sugere que os seres fantasmagóricos do Overlook Hotel, mesmo após sua destruição, não deixaram de existir e continuam ameaçando destruir a estabilidade emocional de Danny.

Posteriormente, o garoto também será negativamente influenciado por eles. Assim como seu pai, Danny mergulha na insanidade e terá que se libertar de seus próprios “demônios interiores”, entre eles, o vício em drogas e álcool. Tais eventos assustadores são narrados no livro que dá sequência a *O Iluminado*, também escrito por Stephen King: *Doutor Sono* (2013), e adaptado para o cinema pelo cineasta Mike Flanagan.

A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE “O ILUMINADO”: PONTOS DE APROXIMAÇÃO E AFASTAMENTO ENTRE O LIVRO DE STEPHEN KING E O FILME DE STANLEY KUBRICK

Antes que se possa comentar sobre as diferenças e semelhanças entre o romance de King e o longa de Kubrick, se faz necessário definir o conceito de adaptação. O ato de adaptar um “texto” independente de sua origem, sempre envolve a reinterpretação e a ressignificação de elementos (Hutchon, p. 16, 2006). Assim, um livro, conto, história em quadrinhos ao ser adaptado para outra mídia (cinema, histórias em quadrinhos, videogame, etc.) sempre vão passar por um processo de releitura, de modo a assumir novos significados, possibilitando assim diferentes leituras e interpretações.

Ainda de acordo com esse conceito, o ato de adaptação é uma forma de intertextualidade, uma vez que um “texto” literário ou cinematográfico é criado a partir de referências encontradas em outros “textos” de diversas origens. Assim, apoiando-se nesse conceito, é possível apontar os pontos de aproximação e afastamento entre o romance e o longa de Kubrick.

Vale lembrar que Stephen King escreveu o primeiro roteiro do filme de Kubrick. Contudo, o diretor não gostou das sugestões, ou melhor, imposições de King e alegando que algumas situações do livro não poderiam ser transpostas para a linguagem cinematográfica, a exemplo da passagem em que aparecem os animais sobrenaturais que habitam o labirinto de folhagens localizado nos arredores do Overlook Hotel, descartou o roteiro. Kubrick não pediu que King o refizesse, o que provocou reações negativas no escritor, dando origem ao motivo de sua rejeição à obra cinematográfica. Logo depois, o diretor contratou a roteirista Diane Johnson, e juntos eles reescreveram *“O iluminado”*.

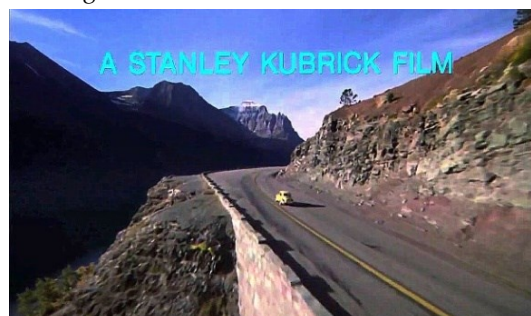
Em seus comentários sobre a elaboração do roteiro do filme, Johnson afirma que o que mais interessava Kubrick era a abordagem inovadora de King das histórias de fantasmas, assim como a loucura de Jack. Johnson também afirma que Kubrick escolheu adaptar esse livro para o cinema porque ele queria tentar compreender o que assustava os espectadores e por que eles gostavam de sentir medo.

Ainda de acordo com Johnson, a situação dramática da família Torrence também atraía muito Kubrick, que a considerava o aspecto mais forte do livro de King, embora o autor de acordo com o diretor, não tivesse a noção de que havia tocado em um assunto psicologicamente tão forte (CIMENT, p. 292, 2013).

Assim, o filme de Kubrick revisita e reconfigura algumas passagens da obra de King, mas o faz de forma bastante eficiente e aterrorizante. Logo em sua sequência inicial do longa, com os letreiros, há a criação de uma atmosfera de terror e estranhamento. Com uma trilha sonora destoante e sinistra de fundo, aparece a imagem de um carro minúsculo, -o fusca amarelo de Jack Torrence (Nicholson) -, percorrendo uma paisagem montanhosa e de grandes proporções.

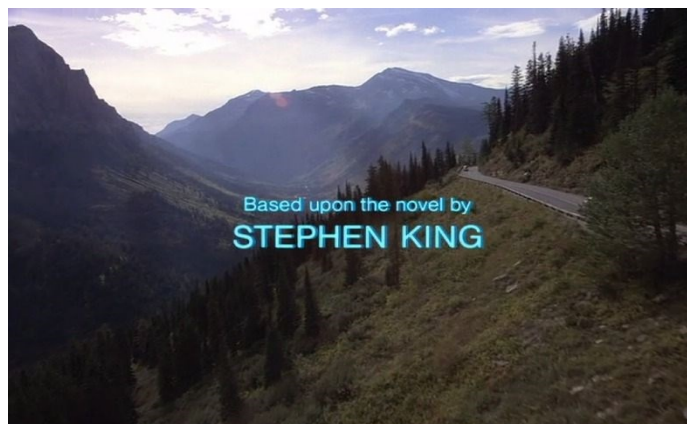
Para criar esta ambientação de estranhamento e apreensão, Kubrick faz uso de longos planos amplos e abertos. A câmera sobrevoa um imenso cenário natural, no qual o homem (Jack) é um ser insignificante e frágil, mostrando-o de diversos ângulos distorcidos, de modo o espectador tenha a impressão que está juntamente como protagonista ingressando em uma realidade “fantástica”, na qual é possível a existência de forças sobrenaturais malignas, que desafiam às leis naturais.

Figura 1 – Abertura do filme de Kubrick



Fonte: <http://www.ricardosetti.com/fotos-e-video-o-deslumbrante-lago-saint-mary-onde-stanley-kubrick-rodou-a-inesquecivel-abertura-de-o-iluminado/>

Figura 2 – A caminho do Overlook Hotel



Fonte: <https://historiaem35mm.wordpress.com/2016/03/06/o-iluminado-1980-a-loucura-de-jack-torrance/>

Outra sequência na parte inicial de *O iluminado* que merece destaque é aquela em que Danny (Danny Lloyd) conversa com Tony – representado apenas pelo movimento de um de seus dedos do garoto e pela mudança de sua voz. O garoto demonstra ter o dom da premonição. Em uma série de imagens perturbadoras que vão se repetir ao longo do filme, Tony revela a Danny o que aguarda o garoto e seus pais, quando eles estiverem morando no Overlook hotel.

Figura 3 – Danny se encontra com Tony



Fonte: <https://br.ign.com/cinema-tv/70482/news/doutor-sono-sequencia-de-o-iluminado-tem-data-de-lancamento-antecipada>

No ensaio “Kubrick e o fantástico”, o crítico de cinema Michel Ciment (p. 20, 2013) apoiando-se no conceito de *unheimlich* (“inquietante”), afirma que Tony pode ser compreendido como um duplo de Danny, atuando como uma espécie de mecanismo de segurança contra a destruição de sua personalidade (“eu”). Durante a conversa com seu amigo imaginário, Danny tem uma visão do interior do Overlook Hotel que, de forma imediata causa-lhe uma profunda sensação de medo. Esta é uma das cenas mais marcantes do longa e contribuiu de forma significativa para torna-lo um clássico do cinema de horror.

O espectador inicialmente, vê somente as portas de um dos elevadores do Overlook Hotel. Nota-se que elas são pintadas de um vermelho escarlate, o que representa a sensação de perigo eminente. De repente, entre suas frestas começa a surgir um rio de sangue que se espalha

rapidamente pelo corredor. Assim, nesta cena do filme, há uma referência ao trecho do livro de King, no qual Danny acompanhado por Tonny vê o Overlook Hotel pela primeira vez.

Enquanto o autor é bem sutil em sua descrição do lugar enfatizando somente a ideia que ele é perigoso e “ruim”, por meio da representação da caveira com os ossos cruzados, -símbolo que remete a uma substância venenosa-, Kubrick é bem mais explícito, e visando criar um efeito de horror impactante capaz de tirar o espectador de sua zona de conforto, cria uma cena que relaciona esse cenário sinistro com a morte e a destruição.

Figura 4- A cena do elevador



Fonte: <https://super.abril.com.br/cultura/como-foi-gravada-a-cena-do-elevador-em-o-iluminado/>

Também na parte inicial do filme não se pode deixar de mencionar outra cena, considerada por alguns, a assustadora do filme de Kubrick, na qual destaca-se a aparição das irmãs gêmeas, antigas moradoras do Overlook Hotel. Vale lembrar que durante a produção de *O iluminado*, Kubrick fez um amplo uso do *steadycam*, dispositivo que produz o efeito de câmera na mão, mas sem oscilações, e possibilita a criação de planos mais abertos.

Assim, o espectador consegue acompanhar de maneira mais “realista” o trajeto de Danny em seu triciclo pelos corredores do hotel, até o momento em que ele se depara com as duas irmãs absolutamente iguais na aparência física e vestidas com a mesma roupa. A maneira como elas são filmadas por Kubrick é bastante inusitada. Ambas aparecem com um aspecto que pode ser definido como grotesco, capaz de causar um misto de estranhamento e repulsa no espectador.

Na sequência, as garotas que se assemelham a bonecas gigantes feitas de porcelana repetem em coro e sorrindo de maneira ameaçadora a frase: “Venha brincar conosco, Danny, para sempre... sempre. A imagem das duas irmãs é alternada com outra cheia de cortes rápidos, na qual elas aparecem mortas e com os corpos dilacerados, e na frente delas é mostrado um machado ensanguentado, o que novamente causa uma imediata resposta emocional de medo em Danny.

Figura 5- Danny se encontra com as gêmeas

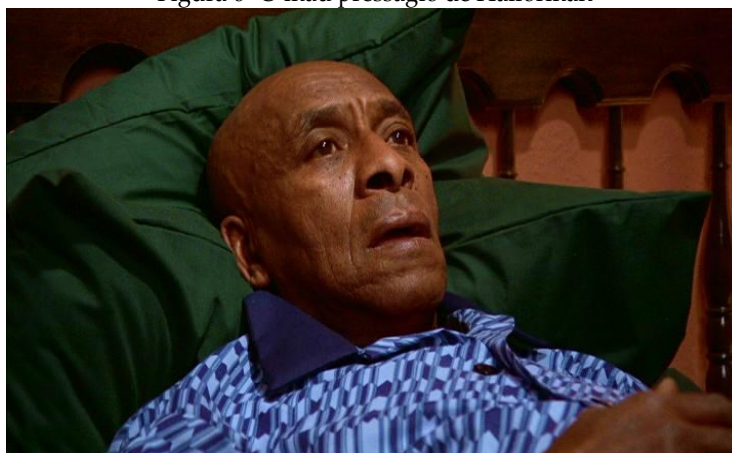


Fonte : <https://br.pinterest.com/pin/162762974019595541/>

É importante ressaltar que a sequência em que as gêmeas aparecem para Danny não está descrita na obra de King, o que aconteceu com elas, – ambas foram mortas de forma violenta por seu pai que à época era zelador no hotel, – é comentado brevemente em uma de suas passagens. Assim, a inserção desta cena no filme, visa provocar efeitos de terror/horror.

Se por um lado, o diretor se afasta da obra original, em alguns outros trechos de *O iluminado*, ele faz o movimento inverso, principalmente quando mostra a relação de amizade entre Danny e Dick Hallormann (Scatman Crothers). É Hallormann que alerta o garoto sobre os perigos que se escondem no Overlook Hotel, e por ser também um “iluminado” estabelece com Danny uma forte ligação telepática. Em dessas conversas, nas quais eles não falam e somente se comunicam por meio do pensamento, Hallormann diz que os fantasmas são somente figuras em um livro – uma referência a uma passagem do livro de King.

Figura 6- O mau presságio de Hallorman



Fonte: <https://cinemaedebate.com/2009/11/30/o-iluminado-1980/>

Também no filme há ênfase no gradativo processo de enlouquecimento de Jack Torrence. Neste trecho, Kubrick cria cenas cheias de simbolismos e significações. Além disso, é possível

afirmar que *O iluminado* tornasse mais um filme de terror psicológico do que de horror, uma vez que enfatiza às mudanças abruptas no comportamento de Jack, que se torna bastante agressivo e violento.

Em uma cena ambientada em um dos ambientes do Overlook Hotel destaca-se uma máquina de escrever sobre a mesa – que se torna um símbolo do bloqueio criativo¹ de Jack. Ele é mostrado passeando pela imensa sala batendo violentamente uma bola de *ping pong* na parede, o que demonstra indícios de sua agressividade, que se manifesta de forma explosiva durante uma discussão com Wendy. Logo depois, sua esposa encontra várias folhas datilografadas, nas quais se vê a repetição da seguinte frase: “pouca diversão, faz de Jack um bobão”, o que cria mais tensão no relacionamento abusivo entre eles.

Em outra cena, na qual é instaurada uma atmosfera sobrenatural, Jack com uma expressão maligna observa uma réplica do labirinto de folhagens e dentro dele vê Wendy e Jack em tamanho minúsculo. Ele os observa atentamente sentindo-se como um ser superior, uma espécie de entidade que pode destruí-los, se assim o desejar. Lembrando que nos relatos míticos, o labirinto é lugar onde, uma criatura monstruosa, o Minotauro, aprisionava suas vítimas, antes de devorá-las.

Figura 7- Jack observa o labirinto



Fonte: <https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2015/01/hotel-que-foi-inspiracao-para-filme-o-iluminado-desafia-fas-criarem-labirinto.html>

Vale lembrar que o Overlook Hotel também tem uma arquitetura que pode ser definida como “labiríntica”. No filme de Kubrick isso está bem representado nos desenhos dos tapetes de seus corredores-, um aspecto peculiar que enfatiza o espalhamento entre esses dois ambientes, o interno e o externo descritos com contornos sobrenaturais.

¹ O chamado “bloqueio criativo” é a plena incapacidade de um escritor de expressar suas ideias por meio do ato da escrita, que é gerada por algum tipo de descontrole emocional (stress, depressão, preocupação excessiva, etc.). Vale lembrar que muitos personagens dos romances de King, em um determinado momento de suas vidas, sofrem de “bloqueio criativo”, a exemplo de Jack Torrance, o protagonista de *O iluminado*.

Figura 8- A arquitetura de *O Iluminado*

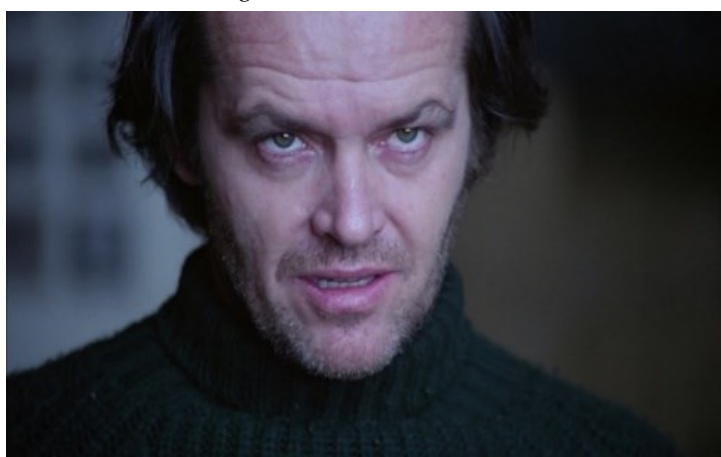


Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/01-82340/cinema-e-arquitetura-o-iluminado>

Assim, a metáfora visual do labirinto demonstra a transformação de Jack em uma criatura que revela aos poucos ser a mais perigosa que habita o Overlook Hotel – novamente neste trecho é possível encontrar semelhanças entre o filme e o romance.

No longa de Kubrick, o que pode ser definida como a “monstruosidade de Jack” é acentuada pelo modo como seu rosto é mostrado. Jack Nicholson é focalizado de frente, com as sobrancelhas arqueadas, e a boca entreaberta revelando os dentes arreganhados, o que evoca a imagem de um animal predador, a exemplo de um lobo. Seus olhos estão entorpecidos, como se ele estivesse sob efeito de um transe, o que sugere a influência maligna das entidades do Overlook Hotel, ou até mesmo um sintoma da chamada “*cabin fever*”, - “febre da cabana”, causada por seu isolamento, e que pode também levar à insanidade.

Figura 9 – A loucura de Jack



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-863/trailer-19349370/>

Fortes indícios da insanidade de Jack também se sobressaem no longa do Kubrick, na sequência em que ele faz uma visita ao bar do salão do Overlook Hotel. Lá, ele novamente se vê

diante de uma das grandes tentações de sua vida: a bebida. Em uma situação semelhante a um pacto faústico, o misterioso *barman* chamado Lloyd diz a Jack que seu *drink* não será cobrado, mas que ele futuramente irá pagar um alto preço por isso. Na sequência, Wendy entra no local e encontra o marido falando sozinho, o que sugere que tudo que foi mostrado até aqui, seja uma alucinação de Jack. Um evento insólito que remete aos contos de Poe, nos quais os protagonistas, assim como Jack, não conseguem separar o que real e o que é ilusão.

Logo depois, em outra passagem de *O iluminado* há ênfase no *unheimlich* (“inquietante”), criando-se assim uma situação bastante assustadora, que estabelece pontos de aproximação com o livro de King. Jack, após tomar conhecimento que seu filho tinha sido atacado por uma misteriosa mulher no quarto 637, vai até o local para descobrir o que aconteceu. Assim, que ele entra nesse lugar sinistro é instaurada no filme uma atmosfera de suspense/ terror.

Na sequência, Jack vê o contorno de corpo de um corpo feminino formando-se atrás da cortina de um banheiro. É uma bela mulher que está nua e vai ao encontro dele. Mas, ao abraça-la, Jack vê suas belas formas envelhecerem e tornarem-se repulsivas. Em seguida, ele olha para banheira e vê a velha com uma grotesca aparência boiando morta dentro da banheira, o que evoca a ideia proposta por King em seu romance de que as entidades malignas do Overlook Hotel são resíduos negativos de pessoas mortas.

Dessa forma, no filme de Kubrick ocorre a mais aterrorizante manifestação do *unheimlich* (“inquietante”), que relaciona o horror diretamente com a morte e o contínuo processo de degeneração mental de Jack. Também nessa cena chama a atenção de que o cadáver na banheira não se move e somente emite sons guturais, o que reforça a ideia de que sua materialização pode ter sido provocada pelas habilidades sensoriais de Danny, que em outro lugar, no quarto também sente a presença dessa maligna criatura, o que acentua o clima de tensão no filme.

Figura 10 - Jack encontra a misteriosa mulher do quarto 637



Fonte: <https://www.culturagenial.com/filme-o-iluminado-explicacao-e-curiosidades/>

A partir deste trecho, *O iluminado* (o filme) tem desdobramentos muito diferentes da obra original (romance), o que se tornou motivo de polêmica. Uma das maiores alterações em sua trama é um final diferente do livro. Mas, por outro lado, nesta passagem do longa há sequências bastante assustadoras, algumas delas bastante marcantes no gênero do horror e com pinceladas de humor negro.

Em uma delas, Jack após enlouquecer, imitando o comportamento homicida do ex-zelador do Overlook, – também um “duplo” no longa de Kubrick-, ameaça matar seu filho um machado. Danny para escapar se esconde no armário da cozinha. Logo depois atendendo a um chamado telepático do garoto, Dick Hallorann chega ao Overlook Hotel. Em seguida, Jack vê o cozinheiro e desfere um golpe de machado em seu peito. Enquanto Jack mata Hallorann, o garoto foge de seu esconderijo e procura abrigar-se no quarto junto a mãe. Lá, Danny entra em estado catatônico, começa a falar de trás para frente e sua mãe vê a palavra “REDRUM” arranhada em armário que ao ser refletida no espelho tem uma significação diferente: “MURDER” (assassinato).

Jack andando de maneira cambaleante pelos corredores do hotel, - uma imagem que faz lembrar de sua monstrosidade-, descobre que sua mulher e seu filho estão trancados no banheiro de seu quarto. Com uma expressão enlouquecida e dizendo que vai “bufar, bufar, até a porta derrubar”, - uma referência ao conto “Os três porquinhos” -, o que dá uma conotação de humor (negro) ao filme, Jack começa a dar sucessivos golpes de machado na porta.

Enquanto isso, Wendy é mostrada no mais absoluto estado de pavor. Uma sensação parecida a que atriz sentiu durante os ensaios das filmagens, enquanto Nicholson incentivado por Kubrick aplicava sucessivos e fortes golpes de machado na porta até reduzi-la a lascas de madeira.

Figura 11- Jack encarna o lobo mau



Fonte: <https://yahoo-cinema-br-international.tumblr.com/post/123979557724/a-explicacao-do-final-perdido-de-o-iluminado>

Figura 12 – Jack aterroriza Wendy



Fonte: <https://yahoo-cinema-br-international.tumblr.com/post/123979557724/a-explicacao-do-final-perdido-de-o-iluminado>

Logo depois, Wendy consegue ferir a mão de Jack com uma faca, e Danny consegue escapar pela janela do banheiro. Na sequência, a ação é transposta para às imediações do Hotel Overlook, em meio a uma intensa nevasca, Jack continua perseguindo Danny dentro de do imenso labirinto de folhagens e tenta matá-lo com um machado. No entanto, o garoto fazendo uso de um artifício que remete aos contos de fadas tradicionais (ele anda para trás dando a impressão a Jack que segue por um caminho, mas na verdade toma outra direção) engana pai e escapa. Enquanto isso, Wendy percorre os corredores do Overlook Hotel e se depara com seus moradores.

Embora, Wendy demonstre ficar apavorada ao vê-los, para o espectador a sensação pode não ser a mesma. Isso porque o que deveria causar horror devido ao seu aspecto exagerado torna-se um pouco ridículo e o farsesco. Os fantasmas do Overlook Hotel são mostrados de forma bastante “carnavalesca”, com traços muito grotescos, o que faz com o filme assuma um tom paródico, o que “quebra” um pouco sua contínua atmosfera de terror. No entanto, é um trecho muito pequeno, que não prejudica seu andamento. Na sequência, novamente, *O iluminado* torna-se bastante tenso, com a fuga de mãe e filho em treno mecânico que desaparece dentro da paisagem desolada.

Figura 13- Jack dentro do labirinto



Fonte: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-stephen-king-odeia-o-iluminado-de-stanley-kubrick-entenda/>

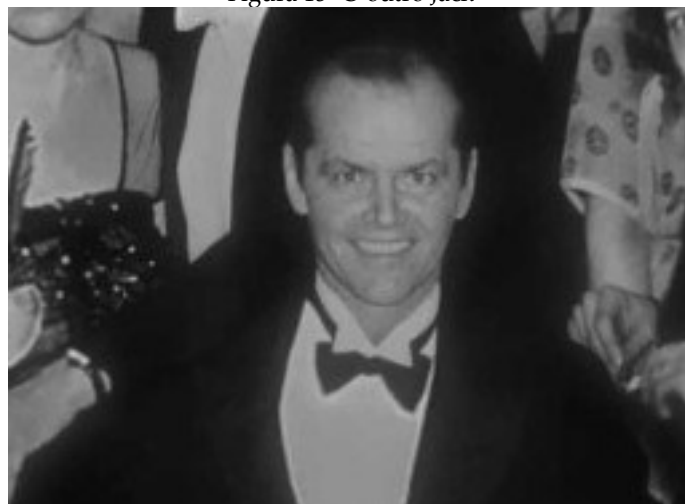
Na cena final, Jack aparece congelado tornando-se uma macabra estátua que se destaca neste cenário de horror. O filme se encerra dentro da esfera do sobrenatural, com um plano aberto dentro de um imenso salão do Overlook Hotel. Em *close up* é mostrada uma fotografia tirada em 1921, em comemoração ao baile de gala do dia Quatro de Julho, na qual destaca-se a presença de um homem sorrindo exatamente igual a Jack. Um evento “insólito”, que reforça a exploração dos temas do *doppelganger* (duplo) e do *unheimlich* (“inquietante”), no filme de Kubrick.

Figura 14 – Jack morre congelado



Fonte: <https://historiaem35mm.wordpress.com/2016/03/06/o-iluminado-1980-a-loucura-de-jack-torrance>

Figura 15- O outro Jack



Fonte <https://historiaem35mm.wordpress.com/2016/03/06/o-iluminado-1980-a-loucura-de-jack-torrance/>

No entanto, para alguns espectadores, o desfecho de *O iluminado* pode parecer anticlimático. Não ocorre a catarse como no romance, o restabelecimento das relações familiares, e, principalmente, a destruição de um lugar mal-assombrado. O filme de Kubrick termina de modo completamente diferente do livro de King, com a imagem do protagonista duplicada: no tempo presente

transformado em estatura em um cenário glacial e hostil; no passado como um homem aparentemente bem-sucedido que desconhece a existência de forças malignas e muito poderosas.

É um final irônico, ao som de uma música suave, mas sugere que as entidades fantasmagóricas continuam existindo no interior do Overlook Hotel e podem manifestaram-se novamente com a chegada de novos moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Iluminado não é uma simples e tradicional história de fantasmas que tem sua origem no pouco lembrado romance gótico *O Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole (citado no livro por King). Quem lê essa obra de King irá descobrir que ela é bastante complexa em vários aspectos, principalmente na maneira ousada e, em alguns aspectos até mesmo muito inovadora na descrição do Hotel Overlook, sua “casa mal-assombrada”. Também podemos constatar que King nesse romance, procura ir muito além do susto fácil. Conforme já foi observado, o autor como ficcionista, se sobressai mais quando explora amplamente temores e horrores inseridos na vida cotidiana.

Os fantasmas e demônios externos e internos que apavoram a família Torrence, ao longo do desenvolvimento da narrativa de *O Iluminado* encontram ressonância no mundo real – aspecto que diferencia o autor de outros inseridos na literatura fantástica. Jack Torrence, o protagonista do romance é ameaçado por temores reais — como o alcoolismo, a violência doméstica, e a instabilidade emocional provocada pela sensação de fracasso na vida profissional.

De acordo com King, Jack Torrence é também uma “casa mal-assombrada psíquica”, constantemente atormentada pela presença ausente do pai (Rogak, 2013, p. 99). Essa afirmação feita pelo autor reforça o aspecto metaficcional de sua escrita. King afirma que somente por meio da criação de suas histórias, ele consegue exorcizar seus próprios “demônios interiores”. Assim como Jack, King sofreu com o misterioso desaparecimento de pai, que deixou uma lacuna emocional em sua vida. Ele também admite que durante muito tempo foi dominado pelo vício do álcool e sucumbiu a impulsos de violência durante a época em que escrevia *O Iluminado* (Rogak, 2013, p. 99).

Os horrores que fazem parte da vida cotidiana de King, e que o influenciaram na escritura de seu romance, estão representados imagetivamente no filme de Stanley Kubrick. No entanto, por ser uma adaptação do romance, o filme de Kubrick difere deste em várias passagens.

Isso ocorreu porque durante a escritura do roteiro de *O iluminado*, Stanley Kubrick e a roteirista Diane Johnson revisitaram os elementos do livro do King que achavam importantes e que acreditavam ser os mais interessantes e bem elaborados. Assim, ao serem revistos e transpostos para a linguagem cinematográfica, no filme de Kubrick, eles assumiram novas significações.

Kubrick no cinema, de modo semelhante ao que King fez na literatura, dirigiu um filme inovador, principalmente no que se refere ao uso de técnicas de filmagem. Kubrick também no

roteiro de *O iluminado* enfatizou a atmosfera de terror “inquietante” amplamente explorada no romance de King, que dá ensejo a cenas apavorantes gravadas em nossa memória.

Stephen King e Stanley Kubrick, cada um à sua maneira, com estilos ousados e inovadores, criaram obras assustadoras e inesquecíveis. Ambas por suas reconhecidas qualidades tornaram-se clássicos do gênero do horror, capazes de provocar um misto de medo e fascínio em leitores e espectadores de diversas gerações.

REFERÊNCIAS

CIMENT, Michel. In: _____. Kubrick e o fantástico. **Conversas com Kubrick**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FREUD, S. O inquietante. In: _____ **História de uma neurose infantil [O homem dos lobos], Além do princípio do prazer e outros textos**. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HUTCHEON, Linda. **A Theory of Adaptation**. Nova York: Routledge, 2006.

KING, Stephen. **Dança Macabra: O fenômeno do horror no cinema, na literatura e na televisão dissecado pelo mestre no gênero**. Rio de Janeiro: Ponto de Leitura, 2013.

_____. **O iluminado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

O iluminado [The Shining]. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Estados Unidos/ Inglaterra. 1980, 120 min. cor.

“Por que, afinal, Stephen King odeia tanto **O iluminado** de Stanley Kubrick”. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-stephen-king-odeia-o-iluminado-de-stanley-kubrick-entenda/>. Acesso em 11/01/2021.

ROGAK, Lisa. **Stephen King, a biografia: Coração Assombrado**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2013.

ESTU DOS Linguísticos



A MASCULINIDADE SENTIMENTAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTITÁRIAS NA OBRA CINEMATOGRAFICA O TOURO FERDINANDO

Rafaela Caroline Ferreira Braz
Cláudia Maris Tullio

INTRODUÇÃO

A animação *O Touro Ferdinando* foi produzida em 2017 e lançada em 11 de janeiro de 2018 e tem 108 minutos. Uma produção da *Blue Sky Studios*, distribuída pela *20th Century Fox Animation*, dirigida por Carlos Saldanha, cuja história é baseada no livro infantil *Ferdinando, o Touro*, de Munro Leaf. A animação se passa na cidade montanhosa de Ronda, na Espanha, e narra a história do protagonista Touro Ferdinando, o touro nada convencional que vê a vida de uma forma muito mais singela e emocional do que os demais touros.

Ferdinando nasceu em uma fazenda especializada em preparar touros para lutar nas touradas, chamada *Casa Del Toro*, ele se destaca por sua gentileza, sutileza e sua apreciação pelas flores que era vista com preconceito pelos demais touros. Após perder seu pai, que morre em uma tourada, Ferdinando foge da fazenda onde morava e, por acaso, acaba em um sítio de flores, onde encontra Nina e o pai dela. Nina acolhe o pequeno touro que cresce rodeado de carinho e flores. Ao atingir a idade adulta o touro não pode mais acompanhar a menina no festival de flores da vila, por isso Ferdinando invade o festival, assustando os moradores e causando uma enorme confusão. Após o mal-entendido na vila, ele acaba sendo preso e levado para a Casa Del Toro, lugar onde vivia na infância. Lá o protagonista reencontra seus antigos amigos e faz novas amizades, como a cabra Lupe e os pequenos ouriços, mas Ferdinando se recusa a participar daquele universo e resiste às lutas, mesmo que isso resulte em ir para o abatedouro.

Tomando como principal referência a personagem “Touro Ferdinando” da animação *O Touro Ferdinando*, questionamos como se dão as mudanças e (re)construções das atuais representações de masculinidade, relacionando-as aos touros enquanto figuras tidas como exemplos de “virilidade”. Considerando a noção de representação como categoria de análise, compreendida como “a relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pela outra porque lhe é homóloga” (Chartier, 1991, p. 184), buscamos expor que forma o personagem que costumava ilustrar os comportamentos masculinos “viris e másculos”, reforçados por séculos, estão sendo modificados.

Entendemos que a construção de novas identidades e representações masculinas estão intimamente ligadas às formações sociais, pois conforme Moscovici (2004, p. 53-54),

[...] as representações que se formam na sociedade, têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço.

De uma forma simples, esse processo de atualização das representações de masculinidade têm o objetivo de desconstruir os estereótipos ligados aos padrões de masculinidade e acompanhar as mudanças da identidade masculina na contemporaneidade. Diante disso, o principal objetivo desse estudo é perceber como o protagonista Touro Ferdinando é representado e de que forma se

dão as legitimações ou rupturas dos padrões de masculinidade. Para isso, iniciamos nossas reflexões com uma breve contextualização histórica sobre as representações e estereótipos de masculinidade; em seguida, apresentamos a animação *O Touro Ferdinando* e suas especificidades, bem como o personagem “*Ferdinando*”, que constitui o *corpus* deste trabalho; posteriormente, explicitamos o percurso de atualização e (re)construção do protagonista “Touro Ferdinando”, relacionando-o à evolução das representações do masculino e seus comportamentos nas produções cinematográficas da atualidade; e, na sequência, analisamos as “marcas” que constituem a conservação e/ou ruptura dos padrões masculinos de afetividade na construção da identidade das personagens da animação e na sociedade pós-moderna.

Em virtude dos objetivos citados anteriormente, o presente estudo assume caráter bibliográfico centrado nos estudos acerca das Representações Sociais desenvolvidos por Moscovici (2004) e nos Estudos Culturais de Hall (2006) e, também, documental com análise fílmica da obra cinematográfica “*O Touro Ferdinando*” (2017). No que diz respeito aos estudos de gênero, fundamentamo-nos nos pressupostos desenvolvidos por Scott (1990) e Almeida (1996). Além disso, apoiamo-nos na obra *Reading Images: the grammar of visual design* de Kress e Van Leeuwen (2006) para a análise das composições visuais do *corpus*.

A abordagem utilizada foi a qualitativa definida por Bogdan e Biklen (1982) como uma investigação descritiva, pois neste tipo de pesquisa “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan; Biklen, 1982, p. 49).

Considerando que o estudo orientou-se fundamentalmente pela investigação de como se dão as mudanças e (re)construções das atuais representações de masculinidade, efetuamos uma seleção minuciosa das cenas contidas no *corpus*, e que contemplam em sua composição os novos modelos de masculinidades, ou o rompimento dos modelos tradicionais de comportamento masculino, e dessa seleção organizamos sequências discursivas (doravante SD). Nos termos de Courtine (2021, p. 55), as sequências discursivas são “[...] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” e que não correspondem a frases que se sucedem e são delimitadas por sinais de pontuação, mas a discursos que se organizam e funcionam juntos no processo de produção de sentido. Para isso, assistimos ao filme transcrevendo as falas das personagens e minutagem dos recortes selecionados, posteriormente realizamos a análise do percurso de construção das identidades e atualizações das representações sociais ligadas ao masculino, problematizando seu conteúdo à luz das teorias supracitadas.

OS ESTUDOS CULTURAIS

O termo gênero refere-se à construção cultural do que é ser homem ou ser mulher em uma dada sociedade, lugar, cultura e momento histórico. Ou seja, está relacionado aos aspectos culturais que ditam os comportamentos “aceitáveis” a homens e mulheres e das distinções socialmente

estabelecidas entre os ideais de masculinidade e feminilidade. Para Scott (1990, p. 21), o conceito de gênero é sustentado na relação fundamental entre duas proposições: “gênero como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, e “gênero como uma construção social e histórica que dá significado às relações de poder”.

As relações de gênero se constituem no interior de um sistema hierárquico que dá lugar às relações de poder, as quais ocorrem de forma desigual em relação a homens e mulheres, essas relações são construídas socialmente e legitimadas historicamente.

A partir dessa estrutura, a masculinidade pode ser compreendida como uma construção social, cultural e política, uma configuração de convenções em torno da posição do homem na estrutura das relações de gênero. Louro (1997) destaca que

[...] tradicionalmente, o que é nomeado como feminino pela nossa sociedade está associado à sensibilidade, afeto, doçura, cuidado, delicadeza, ao universo emocional. Enquanto o masculino remete a valores como coragem, bravura, destreza, força, razão, elementos indispensáveis para que os homens possam atuar na esfera pública. Essas discussões se tornam fundamentais para que se possa questionar a naturalização dessas diferenças ocorridas no que diz respeito às relações de gênero (Louro, 1997, p. 21).

Considerando esses padrões de comportamento dos sujeitos, Connell (1995, p. 28) indica que a masculinidade “pode assumir variáveis históricas e culturais, podendo coexistir simultaneamente diferentes masculinidades num mesmo espaço e, ao mesmo tempo”. Assim, a masculinidade ou as masculinidades podem ser definidas como um processo de construção social e discursiva, constituído através das relações e interações.

Na história ocidental, a identidade e gênero masculino foram construídos baseados nos aspectos biológicos e na representação do papel social masculino, a descrição do padrão de masculinidade estava intrínseca aos comportamentos, aos seus traços físicos, seu lugar social, seu trabalho e ao seu núcleo familiar ou constituição deste. A partir dessas caracterizações surgem os estereótipos atrelados ao masculino e feminino, que definem os modos de ser homem ou mulher na sociedade. Esses modos são legitimados e naturalizados a ponto de influenciar diretamente os lugares e posições que cada sujeito pode ou não ocupar na sociedade, bem como os traços comportamentais e psicológicos aceitos para cada sujeito. Como aponta Hall (1997, p. 16),

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

Os padrões citados anteriormente influenciam diretamente na construção da identidade dos sujeitos e em suas representações. No que diz respeito às identidades, cabe salientar que não são

características intrínsecas aos sujeitos e sim construídas por meio das práticas discursivas específicas. Assim, tanto a identidade quanto a diferença são concebidas por atos da linguagem, e são produzidas ativamente no contexto das relações culturais e sociais.

A identidade tida aqui como produto social está centrada na perspectiva de Hall (2006). Esse autor apresenta três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é centrado, racional e permanece imutável no decorrer de sua vida, “idêntico” – “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006, p. 11). O sujeito sociológico se trata de um sujeito dependente e não autônomo, mas construído através da interação social. Já o sujeito pós-moderno é constituído “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12).

A atual conjuntura social na qual as coisas estão em constante mudança, percebe-se a fluidez das identidades que não são fixas, estão em constante reconstrução e nunca estão totalmente completas. Essa percepção da mudança das identidades é responsável pela fragmentação do indivíduo moderno que resulta na chamada “crise de identidade”, vista como um processo de mudança das estruturas centrais das sociedades modernas e modifica os padrões de referência que davam aos sujeitos uma ancoragem estável na sociedade em que estão inseridos. Hall (2006) discorre acerca das principais mudanças ocorridas na era moderna, e que caracterizam um rompimento das estruturas ou tradições que ancoravam a identidade dos sujeitos. O autor ainda destaca que não são apenas as identidades individuais que sofrem transformações, as identidades culturais/nacionais também sofrem essas modificações advindas da modernidade,

[...] as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (Hall, 2006, p. 50).

Ainda segundo o autor, a identidade é

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para assumirmos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (Hall, 2006, p. 111-112).

As representações sociais são definidas como a percepção que a sociedade tem do indivíduo, estão centradas em questões relacionadas às práticas de significação e aos sistemas simbólicos, que aloca e constituem o sujeito. Para Hall (2006), o conceito de representação é determinado pelo exame da construção do significado, significados gerados pelas representações que caracterizam os sujeitos e regulam práticas sociais. Conforme o autor, o reconhecimento do significado concerne ao entendimento de nossa própria identidade por meio da sensação de pertencimento, uma vez que,

os significados são compartilhados, significando conceitos, ideias e sentimentos, interpretados através da interação e de forma semelhante. Assim, as representações são atravessadas pela linguagem, formando sistema de representação. Hall (2006) desenvolve três teorias que discutem a representação: a reflexiva, a intencional e a construcionista. As teorias se distinguem pela interpretação dos significados das mensagens. Na teoria reflexiva, a linguagem retrata o verdadeiro significado já existente no mundo; na teoria intencional, o locutor direciona/impõe o significado por meio da linguagem; e na teoria construcionista, a linguagem é tida como um produto social, no qual os significados são produzidos através dos sistemas de representação. É na teoria construcionista que Hall embasa sua concepção.

Além disso, as representações e os significados resultam em outro conceito que está diretamente ligado à identidade: os estereótipos. Conforme Hall (1997), estes são concebidos como uma ideia partilhada socialmente sobre uma representação de coisas, ideias e pessoas, ou seja, a soma de características que tipificam determinado grupo, quanto a seu espaço físico e mental e de seu comportamento.

DAS MASCULINIDADES

Os estereótipos são veiculados nos mais diversos meios sociais e são eles que atuam na solidificação e conservação dos estereótipos sobre diversos grupos e sujeitos, assim, como aponta Lysardo-Dias (2007), “a linguagem tem um papel importante porque é através dela que o processo de estereotipia se materializa” (Lysardo-Dias, 2007, p. 28). Nessa perspectiva, os estereótipos interferem na nossa percepção de realidade e nos fazem crer em saberes pré-determinados pela cultura e disseminado no exercício da linguagem. A respeito dos sujeitos, não seria diferente, muitos estereótipos envolvem a dicotomia entre masculino e feminino. Então, mesmo que a diferença biológica entre homens e mulheres seja evidente, os fatores sociais ocupam papel de destaque na construção das identidades masculinas e femininas.

Historicamente, os estereótipos de gênero se formaram a partir das diferenças biológicas, por exemplo, no caso de estereotipação feminina, as mulheres foram culturalmente ligadas à sua sexualidade e capacidade de reprodução. A figura feminina é comumente colocada na posição de sexo frágil, submissa, delicada, com a necessidade de ser protegida. Esse “lugar” feminino não lhe foi concedido ao acaso, pois, a partir do século XVIII, impera a ideia de que a mulher nada mais era do que um homem invertido ou um homem menos desenvolvido, seus órgãos eram correspondentes ao homem “normal”, a vagina seria “um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos” (Laqueur, 2001, p. 16).

Após a mudança desta concepção, e ancoradas pelos traços biológicos, é que se instaura a mudança e diferenciação entre homens e mulheres, tais diferenças concebidas histórico-socialmente passam a definir os sujeitos por meio de modelos normativos de gênero e sexo. Nesse período,

características como o vigor físico, a força, a coragem, a inteligência e até mesmo a capacidade de conquistar, eram supervalorizadas e ditavam a identidade masculina e os estereótipos acerca do “ser homem”.

No que diz respeito aos padrões concebidos pelo senso comum sobre o “ser homem”, esses estão relacionados à hegemonia dos padrões de gênero, já que “[...] é ele que serve para diferenciar as relações entre o papel masculino e o papel feminino em termo de confrontação e de justa, como também de dominação e de regulação de um pelo outro” (Foucault, 2019, p. 155). Em resumo, esta regulação citada por Foucault se refere ao conjunto de normas que regem as condutas femininas e masculinas.

Partindo do princípio de que a masculinidade é um constructo social imposto aos homens, desde antes de seu nascimento formam-se expectativas acerca daquele indivíduo baseadas no seu sexo biológico. A masculinidade é construída e não dada definitivamente a alguém, ela é um processo e, também, um produto social que pode sofrer modificações e perdas conforme a cultura, o tempo e o lugar em que o indivíduo se insere. Destarte, ao homem não são permitidas condutas como a demonstração de sentimentos, de fraqueza e qualquer sinal de submissão ou de atributos femininos. O homem é socialmente cobrado a evitar comportamentos não másculos que coloquem em dúvida sua hombridade, a fim de promover a manutenção desse processo em que se situa a masculinidade. Desde meninos são encorajados a atividades que demonstrem virilidade e agressividade, além da prematura apresentação à sexualidade, ou melhor, às relações sexuais que se tornam traços fundamentais para “tornar-se homem”, como afirma Almeida (1996, p. 12-14):

outra parte considerável da construção e do exercício da masculinidade ocorre durante as conversas masculinas sobre sexo, a relação entre os sexos e a sexualidade. É corrente a ideia de que os homens são naturalmente carregados de pulsão sexual. Dessa forma, cria-se um modelo de masculinidade altamente hierarquizador, onde feminiza-se aquele que se quer humilhar e vanglória a masculinidade daquele que se deseja elogiar. A falta de sexualidade é para o homem motivo de suspeita de homossexualidade. O casamento é, portanto, motivo de honra. É a prova da virilidade.

Apoiados nos pressupostos trazidos por Almeida (1996), é possível identificar a normalização de um homem masculino detentor do poder social e das mulheres femininas que se encontram abaixo deles, na submissão. Neste caso, não se trata só daquilo que é socialmente tido como masculino, mas de todos os traços atribuídos às mulheres e que são sinônimos de vergonha se sustentados por alguém do gênero masculino. Podemos citar a afetividade como um dos principais traços humanos ligados à feminilidade, porque se homens são ensinados desde criança que “homem de verdade não chora” é resultado de uma imposição social sobre a afetividade como contrária à força essencial masculina.

DA MULTIMODALIDADE ÀS TELAS

Desde os primórdios da humanidade, percebemos as diversas formas de significação, que ultrapassaram o elemento linguístico e se expandiram através das imagens, cores, gestos, desenhos, etc. Esses recursos tão vastos que hoje ocupam um papel fundamental nas composições comunicativas, advêm de épocas muito menos tecnológicas. Já no teatro grego se utilizava a oralidade para encenar diversas situações comunicativas, além dos figurinos e máscaras responsáveis pela caracterização dos atores para a encenação de uma história que contava apenas com atores, homens, cenários, músicas, mímicas e danças compunham o espetáculo. O uso de recursos verbais e não verbais sempre tiveram destaque nos processos de significação e representação das sociedades, uma vez que os diferentes modos de comunicação influenciam diretamente as construções e modificações sociais.

Desta maneira, se faz necessário lançar olhar à multimodalidade, termo que surge na década de 1920 no campo da Psicologia e foi ampliado à linguística e à análise do discurso. No campo da linguagem, a multimodalidade se caracteriza pelo uso integrado de diferentes recursos semióticos em textos multimodais e eventos comunicativos. Para Kress e van Leeuwen (2006), toda forma de comunicação é multimodal, uma vez que, nas práticas comunicativas reais, os indivíduos usam de diversas maneiras de comunicação com diversos modos semióticos. Assim, segundo a teoria semiótica social, os significados comunicativos são construídos e propagados por meio da utilização de vários modos. A interação entre os diversos modos influencia a formação de sentido nos textos, modos motivados pelos usos sociais, históricos e culturais.

Atualmente, estamos inseridos num universo de grande apelo ao visual, as imagens não mais se resumem à representação da realidade, pelo contrário, elas “produzem imagens da realidade” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 32, tradução nossa). Por isso, podem ser consideradas um instrumento de compreensão dos valores ideológicos e sociais de uma determinada cultura. As imagens podem ser manipuladas, assumindo diferentes interpretações dependendo dos fatores de veiculação, por quem, quando e onde foram veiculadas. O mesmo ocorre com outros modos, sons, cores, gestos, a língua falada ou escrita, etc.

A partir dessa concepção de uma linguagem não só verbal, cabe-nos pensar os discursos, aqui definidos como saberes concebidos historicamente sobre algum tema da realidade. Em suma, o uso da língua é motivado e os sujeitos são considerados produtores de discursos e significados, e se utilizam dos diversos modos semióticos para a manifestação dos saberes. Nesse sentido, a multimodalidade considera que as escolhas são atravessadas por valores ideológicos, pois é no âmbito social em que as escolhas se efetivam na construção de significados.

Perante o exposto, lançamos olhar ao cinema que se configura num importante instrumento de intervenção e comunicação social, entendido aqui como uma prática discursiva que proporciona

assimilar modos de percepção e de representação da realidade social que influencia diretamente na construção das identidades e dos sujeitos. Daí a utilização da obra cinematográfica apresentada neste trabalho como forma de discutir as masculinidades presentes nas sociedades. Conforme Costa (1989, p. 23), o “cinema é, simultaneamente, narração e representação e pode ser visto como um dispositivo de representação com seus mecanismos, e sua organização dos espaços e dos papéis”. Interessa-nos aqui o cinema como produtor e disseminador de discursos, representando e delimitando os lugares e papéis sociais, estando diretamente ligado à manutenção e à construção das identidades e representações sociais.

O TOURO DA FLOR

Ferdinando nasceu na *Casa Del Toro*, uma fazenda especializada na criação de touros para touradas, ainda filhote vê seu pai ser escolhido para lutar com o maior toureiro de todos os tempos, o *El Primero*. Após a tourada, seu pai não retorna e Ferdinando foge da fazenda, vagando sem destino numa noite chuvosa, acaba sendo encontrado por um florista e seu cachorro. Ao amanhecer conhece a doce Nina, uma garotinha que acolhe Ferdinando lhe dando muito amor e carinho. Os dois tornam-se inseparáveis e crescem juntos, ao atingir o tamanho adulto Ferdinando não pode mais acompanhar Nina e seu pai nas feiras de flores da vila, após ser deixado em casa ele foge e acaba causando um rebuliço entre os habitantes do vilarejo. Ferdinando é capturado pelas autoridades e volta à mesma fazenda em que vivia na infância, lá encontra seus antigos colegas de confinamento e acaba sendo escolhido por *El Primeiro* para a maior luta de sua carreira, a qual é vencida por Ferdinando que escolhe ser gentil e não lutar.

É neste contexto de produção que se situam os discursos sobre um touro que não quer brigar e prefere as flores, é a partir disso que se instaura um embate entre os pensamentos pré-concebidos sobre o que um touro deve fazer e um touro nada convencional. Apoiados nessa oposição destacamos no filme, para fins analíticos, as seguintes sequências discursivas (SD):

SD1 (aos 4min e 3s): (Valente) “Dá para acreditar nesse cara? O matador vai escolher um touro e ele tá preocupado com uma florzinha sem graça.”

SD2 (aos 4min e 12s): (Todos os outros touros): “Briga! Briga! Briga!”

SD3 (aos 4min e 20s): (Ferdinando) “Eu não vou brigar com você, Valente!”

SD4 (aos 4mins e 16s): (Valente) “Ah, o touro florzinha tá com medo!”

SD5 (aos 4min e 22s): (Ferdinando) “Eu não tô com medo.”

SD6 (aos 4min e 25s): (Valente) “Então briga, é isso que os touros fazem.”

SD7 (aos 6min e 5s): (Raf): “Claro que tenho, não entende Ferdinando é o sonho de todos os touros.”

SD8 (aos 6min e 35s): (Ferdinando) “Eu posso ser o campeão sem ter que brigar?”

SD9 (aos 6min e 40s): (Raf) “Ah, Ferdinando, eu queria que o mundo fosse assim para você, eu juro. Mas, não é assim para nenhum de nós, filho, você entende?”

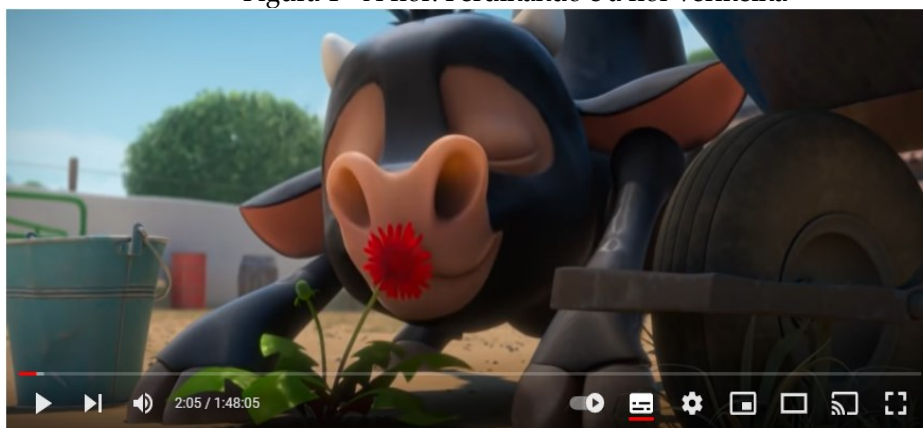
SD10 (aos 8min e 57s): (Pai de Valente) “Eu sabia! Aquele touro era frouxo e os frouxos nunca vencem, aprenda a ser forte!”

Além das SDs supracitadas, elencamos também algumas imagens retiradas da animação para integrar nossa análise.

Inicialmente, consideramos que as representações sociais se encontram atreladas às questões de identidade, dito isso “ao examinar sistemas de representação é necessário analisar a relação entre cultura e significado” (HALL, 2006, p.17). Nessa perspectiva, é necessário compreender que as diferenças de gênero surgem no interior de um sistema hierárquico atado a um emaranhado das relações de poder, e nesse sistema o homem encontra-se em um lugar de dominação.

As representações masculinas sustentam-se historicamente pela força e racionalidade, ecoam, há muito tempo e em muitos espaços, discursos que ligam o homem a figuras que representam virilidade, como é o exemplo do touro. Desde a antiguidade grandes civilizações utilizam da figura do touro, que em muitos casos é uma figura sagrada. Em geral, o touro representava a força, a virilidade, o combate, a energia vital e a fertilidade, à vista disso lançamos olhar à figura 1 que traz a representação característica do protagonista da animação.

Figura 1 - A flor: Ferdinando e a flor vermelha



Fonte: SALDANHA (2017, aos 2min e 5s)

Na figura 1, observamos Ferdinando apreciando uma flor de cor vermelha. Para a análise é necessário pensar sob a ótica da função representacional (Kress; Van Leeuwen, 2006) sendo que nessa função os modos semióticos dispõem de maneiras de representar objetos em relação com o mundo. Perante o exposto, a linguagem cinematográfica, neste caso, articula um tempo e espaço para representar uma ruptura no padrão de comportamento do touro, a referência com o mundo real permite uma aproximação e identificação do público com a história. No que tange à disposição de ângulos, Ferdinando, disposto no ângulo frontal, proporciona o envolvimento afetivo do observador à cena apresentada, promovendo uma sensação de igualdade. Na figura podemos

observar que se instaura um clima de aconchego à medida que o touro sente o cheiro da flor, ele se inclina como se fizesse uma reverência. Esse ato de inclinar-se compõe a representação emocional e afetiva do touro, que ao contrário dos outros, sempre altivos, mesmo no andar encontra-se mais passivo, inclinado. Ferdinando proporciona uma visão que foge dos estereótipos de representação do que seria um touro de tourada.

Observamos que o discurso é socialmente localizado, pois faz referência direta e indiretamente aos padrões de masculinidade. Na figura 1, podemos notar uma ruptura nos padrões de virilidade que compõem a estereotipação masculina. Como cita Pires (2009, p. 168),

[...] o masculino e o feminino são representados na maior parte das imagens de uma única forma, mostrando, de maneira geral, o homem como energético, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada.

A figura 1 traz a representação de um touro sentimental, que aprecia as flores e que vai contra os instintos masculinos. As flores são consideradas símbolos femininos ligados à delicadeza e à passividade, representam o cuidado e o respeito à natureza. Ferdinando demonstra cuidado regando a flor logo no início da animação, cuidado e zelo que também são atributos normalmente associados ao padrão de feminilidade. Uma vez que no processo de construção dos padrões ideais de feminilidade, a ligação entre a dedicação, a gentileza e os sentimentos sempre estiveram presentes.

Além disso, notamos uma dicotomia em relação à cor vermelha que normalmente ativa um conhecimento prévio sobre as touradas, pois as muletas vermelhas usadas pelos toureiros sempre despertam o pior de um touro, mas no caso de Ferdinando, as flores vermelhas só despertam sua admiração. Conforme essas colocações, destacamos a SD1: (Valente) “Dá para acreditar nesse cara? O matador vai escolher um touro e ele está preocupado com uma florzinha sem graça”, que evidencia a disparidade entre Ferdinando e os outros bezerros que só se preocupam em vencer uma tourada. Nesse sentido, evidencia-se a pressão sofrida pelos meninos, que desde a infância são instruídos a seguirem as normas sociais atribuídas ao gênero masculino. Conforme Almeida (1996, p. 2),

[...] a masculinidade é um processo contínuo social, que rodeia o homem em forma de avaliação, tanto dele próprio quanto de outra pessoa. O homem é socialmente cobrado e deve, o tempo todo, evitar posturas não másculas e também fornecer provas de sua masculinidade.

Considerando que os sujeitos são constituídos pelas e nas práticas discursivas, esses são uma produção daquilo que é tido como legítimo em seu tempo. Nesse sentido, os sujeitos e suas identidades são atravessados pelos padrões enraizados socialmente e podem legitimar ou rompê-los. Os indivíduos recebem desde a infância instruções de comportamento adequado ao seu gênero,

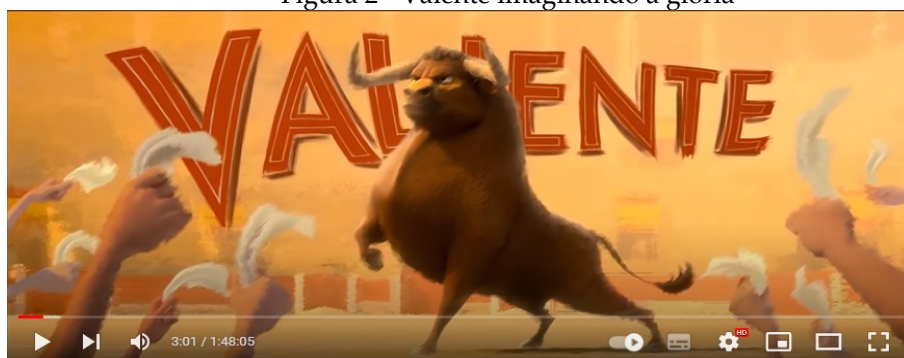
como, por exemplo, os meninos que são incentivados a demonstrar sua agressividade e força durante as brincadeiras, as quais são divididas socialmente em brincadeiras de menino e brincadeiras de menina. Nas sequências discursivas a seguir nota-se essa imposição: SD2: (Todos os touros): “Briga! Briga! Briga!”/ SD3: (Ferdinando) “Eu não vou brigar com você Valente!”/ SD4: (Valente) “Ah, o touro florzinha tá com medo!”/ SD5: (Ferdinando) “Eu não tô com medo.”/ SD6: (Valente) “Então briga, é isso que os touros fazem.”

Os lugares destinados aos homens desde o início dos tempos é a guerra, literal ou simbolicamente os homens encontram-se sempre na tentativa ou no exercício de poder uns sobre os outros e sobre as mulheres. São nessas imposições construídas em torno desses indivíduos, que os sujeitos reproduzem determinados comportamentos, sem sequer perceber a existência de uma manipulação. Nesse sentido, homens devem ser “homens de verdade” e seguir o modelo hegemônico de masculinidade que nos saberes populares é considerado natural e instintivo.

No *corpus* podemos ilustrar esse processo de formação da masculinidade através da relação dos bezerros com seus pais, os pequenos passam os dias observando as condutas dos touros por de cima da cerca e os veem como exemplo. Embora não tenham papel de evidência no filme, em cada segundo que aparecem, os touros adultos demarcam território ou dão demonstração de poder e superioridade uns sobre os outros, o que é repetido pelos filhotes.

Os discursos reguladores são utilizados como uma ferramenta que situa o sujeito ao seu lugar social, ou seja, os discursos ao redor da masculinidade encontrados nos pais, validam e influenciam os filhotes ainda em formação. Essa influência resulta na construção de um sujeito dentro das normas e que partilha das ideias e vontades destinadas a determinado grupo. No caso dos touros que, como citado na SD6, foram criados para brigar, as condições e o espaço em que eles estão inseridos ditam que o objetivo de vida de todo touro é ganhar uma tourada e ser o mais forte e o melhor de todos os touros. Nesse sentido, os sujeitos constituídos nas práticas sociais acabam por enquadrar-se em tais estereótipos sem perceber como são instalados nesses lugares, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - Valente imaginando a glória



Fonte: SALDANHA (2017, aos 3min e 1s)

O personagem Valente é a representação estereotipada de masculinidade que já começa pelo seu nome, sendo que o touro, assim como seu pai, sonha com a grandeza da arena. Seus modos de agir são ancorados por discursos que elencam, como obrigatório aos homens, comportamentos másculos, como a linguagem dura e hostil, ações de coragem, a não demonstração de empatia, recorrentes atitudes de intimidação e um conjunto de outros atributos reforçados durante as falas das personagens, como na SD4: (Valente) “Ah, o touro florzinha tá com medo!” e na SD10: (Pai de Valente) “Eu sabia! Aquele touro era frouxo e os frouxos nunca vencem, aprenda a ser forte!”. Tais sequências reforçam a oposição às características que façam alusão ao gênero feminino que é essencialmente fraco, delicado e sentimental, reforçando os discursos de superioridade e poder.

Na figura 2, podemos observar, na disposição dos elementos imagéticos, a construção da representação de poder. Tomando por base a função textual conceito desenvolvido por Kress e Van Leeuwen (2006), o nome Valente que se encontra em vermelho, cor comumente ligada à raiva, paixão, fúria, velocidade, força, calor, amor, agressão, perigo, fogo, sangue, guerra, violência e, principalmente, ao poder, evidencia a vitória de Valente sobre os seus oponentes. Além disso, a posição dele na imagem, num plano mais alto, o coloca em uma posição de superioridade em relação aos outros personagens dispostos e, principalmente, ao observador, demonstrando uma ascensão pela força masculina. Conforme Scott (1990, p. 91), “trata-se de exemplos de conexões explícitas entre gênero e poder, mas eles não são mais que uma parte da minha definição de gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Diante disso, evocamos os pressupostos de Hall (2006) que concebe três identidades: o sujeito iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, nos interessa aqui o terceiro. O sujeito pós-moderno não apresenta “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12), e por meio desse conceito podemos pensar a construção da representação e identidade do personagem Ferdinando em disparidade com os estereótipos já citados. Nos estudos do autor acerca das identidades, essas são construídas no interior da representação, culturalmente, sendo resultado de um percurso de identificação que permite o posicionamento do indivíduo no interior das definições oriundas dos discursos culturais. Ou seja, as subjetividades são produzidas em partes pelo modo discursivo e dialógico.

Destaca-se que a existência de um protagonista que não acata aos padrões impostos a ele, torna-o um sujeito que se posiciona contra os estereótipos a ele destinados social e historicamente. Assim, a representação social de Ferdinando instaura um novo modelo de masculinidade, baseado nos sentimentos, na delicadeza e cuidado, características normalmente atribuídas ao feminino. Ou seja, Ferdinando vai contra o modelo pré-estabelecido de “um touro de verdade” e estando em desacordo com esses modelos é capaz de modificar a realidade social. Um exemplo disso pode ser observado nas sequências discursivas a seguir: SD7: (Raf): “Claro que tenho, não entende Ferdinando é o sonho de todos os touros.”/ SD8: (Ferdinando) “Eu posso ser o campeão

sem ter que brigar?"/ SD9: (Raf) "Ah, Ferdinando, eu queria que o mundo fosse assim para você, eu juro. Mas, não é assim para nenhum de nós filho, você entende?".

Na SD7 à SD9 Raf, pai de Ferdinando, reforça um discurso de imposição de um padrão de comportamento e até mesmo regulador de vontades, o sujeito deve escolher o que deseja fazer desde que aquilo seja considerado adequado a ele. Os padrões de sucesso e prestígio masculinos remontam o representado no personagem Valente, a qual é a representação pura de uma masculinidade oriunda de uma formação patriarcal. O sucesso masculino é atingido somente por um "homem de verdade", pelo guerreiro cujo instinto é lutar por território, por conquistas, aquele que consegue as coisas com seu suor e força física.

Se o pai representa a manutenção dos estereótipos, Ferdinando representa tudo aquilo que um "homem de verdade" deve evitar. Embora carregado de atributos atrelados ao feminino, o que ocorre na concepção do protagonista é a representação de uma nova formação identitária, uma nova masculinidade. Ao final da animação essa representação de rompimento das normas é apresentada na tourada, mesmo ameaçado, Ferdinando decide não lutar e permanecer passivo.

Figura 3 - Ferdinando se recusa a brigar



Fonte: SALDANHA (2017, 1h 33 min 33 s)

Nesse sentido, não podemos pensar na masculinidade como única e imutável, mas na construção de masculinidades. Ferdinando representa uma masculinidade essencialmente sentimental, que (re)atualiza a figura de virilidade e força, elencando a sua identidade novas características e demonstrando que as identidades não são fixas e estão em constante construção. Reconhecer a fluidez identitária e das várias masculinidades significa oferecer aos sujeitos a possibilidade de legitimação da heterogeneidade na formação dos indivíduos.

A obra cinematográfica traz a ruptura de paradigmas acerca das representações e identidades masculinas, que geralmente é atrelada à visão tradicional. A heterogeneidade observada nas personagens vai ao encontro da fluidez das identidades, uma vez que surge um processo de emancipação dos padrões que as norteiam e o surgimento de novas identidades e novos lugares. Conforme Hall (2006, p. 18), esse deslocamento "desarticula as identidades estáveis do passado, mas

também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos”.

Essa ruptura acompanha a onda das produções cinematográficas dos últimos anos, atualmente muitas animações não apresentam mais a velha divisão entre filmes de meninas e meninos, pelo contrário, revisitam narrativas que legitimam a pluralidade identitária e cultural, como, por exemplo, o filme *Emoji* (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões neste estudo fundamentaram-se nas teorias desenvolvidas por Moscovici (2004), Hall (2006), Scott (1990) e Almeida (1996), como também nos pressupostos apresentados por Kress e Van Leeuwen (2006) que foram essenciais para a análise dos elementos visuais deste trabalho. Na análise destacamos as representações das questões de identidades e da heterogeneidade dessas, uma vez que as identidades se transformam e se atualizam constantemente conforme os contextos sociais e históricos.

Na animação identificamos um processo de (re)construção da identidade masculina que rompe com o modelo tradicional de virilidade e força atrelada ao homem, aqui se evidencia um protagonista representado de forma discrepante aos estereótipos masculinos, a conduta de Ferdinando (o touro da flor) traz à luz uma ruptura dos padrões socialmente estabelecidos. Essa masculinidade sentimental construída na obra proporciona novas formações identitárias baseadas na afetividade e na passividade, características normalmente atribuídas às mulheres e motivo de vergonha no universo masculino.

Além disso, a obra evidencia a dicotomia entre dois “modelos” de touros, valente que advém do padrão tradicional de masculinidade e Ferdinando que atualiza o que é tido como masculino. O protagonista é representado como um touro diferente, fraco e sentimentalista ao olhar dos demais, um touro que não vê grandeza na luta e sim nas flores. Ao final, foi possível confirmar, a partir dos estudos de Hall (2006) e Moscovici (2004), que a reconstrução de identidade ocorre pela diferença de cada grupo e cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. V. de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal. *In: Anuário Antropológico* 95. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1982.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *In: Estudos Avançados*. v. 5, n. 11, São Paulo, 1991.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *In: Educação & Realidade*. v. 20, n. 2, jul./dez, 1995. p.185-206.
- COSTA, A. **Compreender o Cinema**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- COURTINE, J.-J. (1981). **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1. ed. São Paulo: EDUFSCar, 2021.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Educação & Realidade*. jul/dez, 1997. p. 15-46.
- HALL, S. The spectacle of the "Other". *In: HALL, S.; EVANS, J.; NIXON, S. (Orgs.). Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage, 1997. p. 225-279.
- HALL, S. **Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.
- LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo**: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- LYSARDO-DIAS, D. A Construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. **Stockholm Review of Latin American Studies**. p. 25-35. 2007.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

O TOURO FERDINANDO. Direção: Carlos Saldanha. EUA: Blue Sky Studios, 2017. (108min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AAYGfhdl4Co>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Revista Educação e Realidade*, v. 2, n. 16, Porto Alegre, 1990. p. 05-22.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO “SE LIGA NA LÍNGUA” (ORMUNDO E SINISCALCHI): QUE ABORDAGEM?

Bruna Bezerra Araújo Alves
Maria Auxiliadora Bezerra

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, instituída como idioma oficial no Brasil, não é homogênea, visto que apresenta variações de ordem geográfica, social e individual. São as chamadas variações linguísticas, que, além de serem reconhecidas, precisam ser estudadas e não eliminadas.

Em relação ao âmbito escolar, sabemos que em nossas gramáticas normativas nos foi deixada uma tradição clássica greco-romana, que se baseia numa concepção de língua homogênea, dessa forma, é tida como um padrão abstrato que existe independentemente dos indivíduos que a falam (Bagno 2009). Assim, a gramática normativa estabelece o uso de uma variedade da língua e tem como principal função regular a linguagem e estabelecer padrões de fala e escrita para os seus falantes.

Em consequência, essas gramáticas são tidas como um repositório de falar e escrever bem, organizado em níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. E, em se tratando das atividades didáticas, percebemos que são apresentadas de forma classificatória, regidas pelas noções de “certo” e “errado”, apresentando, muitas vezes, o texto como pretexto, sendo assim, desvinculadas do uso real da língua.

A partir disso, compreendemos que o que é certo está de acordo com as regras de tal gramática e tudo que estiver “fora” dessas regras é taxado como erro e deve ser corrigido. Cabe salientar que essa perspectiva de ensino/estudo é ainda encontrada nos dias de hoje em muitas instituições escolares.

Em contraposição a essa perspectiva, temos a sociolinguística que concebe a língua como uma atividade social, e é papel da escola fornecer ao educando condições favoráveis à apropriação de mecanismos linguísticos e discursivos para favorecer a intercomunicação. Para desempenhar esse papel, a escola utiliza recursos variados, dos quais o livro didático (LD) é o mais recorrente. Sabe-se que o LD vem ocupando um “espaço reconhecidamente considerável, seja sendo utilizado diretamente pelo aluno seja como material de consulta pelo professor” (Ota, 2009, p. 216).

Considerando que a língua portuguesa não é estanque, nem homogênea, mas varia de acordo com diversos fatores como status social, sexo [gênero], grau de instrução, profissão, estilo pessoal, contexto (formal/informal), região de origem, entre outros, é pertinente observar que espaço é dado à variação linguística nos LD e se o seu ensino colabora para que se propague uma visão mais próxima dos usos efetivos da língua.

Considerando essa discussão, propomos a seguinte pergunta norteadora de nossa pesquisa: que tipos de variação linguística são explorados e de que forma é feita essa abordagem na coleção de livros didáticos *“Se liga na Língua”*? Essa coleção, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela editora Moderna em 2018, é destinada aos anos finais do ensino fundamental.

Levando em consideração a abordagem da variação linguística na coleção selecionada, este estudo justifica-se porque trabalhar a variação linguística em sala de aula visa aumentar o repertório linguístico dos alunos e diminuir o preconceito linguístico existente. Sendo assim, sob a ótica da sociolinguística educacional, os professores poderão contribuir para que os alunos tenham consciência

“de que existem duas ou mais maneiras de dizer uma mesma coisa” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15), uma vez que a sociolinguística voltada para a educação pode contribuir significativamente para melhorar o ensino de língua materna, preocupando-se com a evolução da linguagem no âmbito educacional, trazendo contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem das segundas línguas e da língua materna.

Para responder à nossa questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral analisar como a variação linguística é explorada na coleção *“Se liga na língua”*. E como objetivos específicos temos: (1) verificar que tipo(s) de variação linguística (considerando fatores internos e externos à língua) e de que forma é (são) explorado(s) nessa coleção, e (2) identificar a perspectiva teórica que fundamenta o estudo da variação linguística nela proposto.

Este artigo contempla, além desta introdução, um tópico referente à fundamentação teórica; um dedicado aos procedimentos metodológicos; em seguida, a análise de dados e, por fim, conclusões e referências.

BREVE HISTÓRICO DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O LD vem sendo utilizado como uma importante ferramenta para a educação e já passou por algumas transformações ao longo dos anos, desde quando foi criado. O Ministério da Educação aponta que:

O livro didático desempenha um papel central no trabalho pedagógico dos seus professores, tanto em sala de aula como em outros espaços de aprendizagem (como na biblioteca ou em casa). Para os alunos, principalmente, desempenha um papel de articulador no processo de aprendizagem. Professores, por sua vez, o utilizam como manual didático para planejar, preparar e desenvolver suas aulas. Além disso, em setores de maior vulnerabilidade socioeconômica e cultural, o livro didático representa um instrumento de equidade e de enriquecimento cultural para as famílias (BRASIL, 2007a, p. 03).

Ao contemplar a importância desta ferramenta para a promoção do ensino-aprendizagem a diversos estudantes, em modalidades diferentes, é necessário conhecer suas modificações após a sua criação.

Segundo explica Coelho (2007), o primeiro órgão criado para tratar sobre as políticas do livro didático foi o Instituto Nacional do Livro (INL), que foi criado no ano de 1937, na época em que ocorria a chamada Era Vargas. O objetivo dessa política era organizar e publicar as enciclopédias brasileiras e também os dicionários da língua portuguesa.

Segundo Coelho (2007, p. 20), “O INL contribuiu também para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliou no aumento de sua produção”. Havia também uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que foi instituída pelo “Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938” (Coelho, 2007, p. 20). Essa Comissão foi composta por sete membros que possuíam

preparo pedagógico diferenciado e deveriam possuir alto reconhecimento moral. Essa questão da moralidade foi obrigatória, porque havia uma autoridade política predominante naquele período, que era a ditadura.

Desse modo, os livros didáticos eram preparados a partir daquilo que era imposto pelo Estado e não deveria, de maneira alguma, provocar nenhum tipo de ofensa ao Chefe da Nação ou às autoridades constituídas. Nesse sentido, havia alguns critérios estabelecidos, a fim de que mantivessem uma ordem. Coelho (2007) informa que:

Protestavam contra uma linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego dos termos ou expressões regionais ou de gírias, quer pela obscuridade do estilo. Que não permitiam textos redigidos de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou a inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que estivesse impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão (Coelho, 2007, p. 21).

Nesse período, quem fazia a escolha dos livros a serem utilizados pelas escolas eram somente pessoas previamente autorizadas, sendo, neste período, dever dos diretores das escolas pré-primárias e primárias realizar uma seleção que sustentasse essa ordem imposta pela política da época. Conforme aponta Coelho (2007, p. 21), a partir de 1945 “a escolha dos livros em todos os níveis escolares passou a ficar a cargo somente dos professores”.

É nesse contexto que surge também o livro didático de língua portuguesa, que “seja para atender a objetivos pedagógicos ou para torná-lo um produto vendável, vai buscando, pelo menos aparentemente, similar um discurso de adequação às mudanças de concepção pelas quais passa o ensino de língua, para continuar garantindo seu espaço na sala de aula” (Ota, 2009, p. 217).

A partir de estudos sociolinguísticos no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, algumas alterações começaram a fazer parte dos interesses impostos ao livro didático.

CONCEITOS E TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Sabendo que essa variação tem importância na língua, é preciso conhecê-la e identificar seus tipos e características. Conforme Bagno (2007), critérios extralinguísticos e linguísticos são fundamentais para a identificação dos tipos de variação presentes em uma língua. Em relação aos critérios extralinguísticos, temos as variações: regional (diatópica), social (diastrática), estilística (diafásica), diamésica e diacrônica.

A variação regional (diatópica) acontece entre diferentes estados, cidades e regiões geográficas. Bortoni-Ricardo (2004, p. 30-32) afirma que “no Brasil, a variação regional se manifesta mais na pronúncia de alguns sons, no ritmo, na melodia e em algumas palavras. [...] Também no vocabulário vamos encontrar diferenças entre as variedades regionais.” Como por exemplo: o dialeto nordestino e o mineiro.

A variação social (diastrática) é caracterizada por diferenças de escolaridade, com influência de gênero e idade. Exemplo: “pedimo”, “inté”, dentre outros, são formas utilizadas por falantes de baixa escolaridade. Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p.34), “[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas”.

A variação estilística (diafásica) é identificada como um contexto ou situação em que decorre o processo comunicativo, sendo assim, há momentos em que temos um registro formal, outros informais. A linguagem informal é utilizada em um ambiente de familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou situação de descontração. Exemplo: mensagens via *chat* e conversas cotidianas.

Já a linguagem formal é usada quando não há familiaridade entre os interlocutores ou em situações que requerem mais seriedade, como, por exemplo, em discursos públicos ou políticos, em reuniões de trabalhos e entrevistas de emprego, dentre outros. Portanto, essa variação representa os diversos papéis sociais que cada indivíduo desempenha nas suas interações.

A variação diamésica é caracterizada pelas modalidades da fala e da escrita, isto é, a utilização da língua via textos escritos e via textos orais. Em concordância com Bagno (2007, p.46), “é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita”. Levando em consideração que não há uma dicotomia entre a língua falada e a língua escrita, mas um continuum cujos extremos se opõem, quando nos referimos à variação diamésica, estamos focalizando textos especificamente orais informais em comparação com textos especificamente escritos formais. Quando se trata de textos intermediários, entre um extremo e outro do continuum, eles requerem uma análise cuidadosa em relação à variação diamésica, pois, mesmo os textos reconhecidos como orais formais – por exemplo, a palestra – eles são predominantemente produzidos por escrito, visto que a escrita proporciona a reflexão e a preparação textual. Em se tratando da fala informal, seus textos são produzidos sem planejamento e de acordo com o fluxo do pensamento. Por isso, podemos distinguir uma aula expositiva (mais formal) de uma conversa familiar entre colegas (menos formal).

A variação diacrônica (histórica), por sua vez, se refere aos usos da língua, que sofrem transformações com o passar dos anos. De acordo com Ilari & Basso (2009), Calvet (2002) e Bagno (2007), a variação diacrônica é aquela que se dá através do tempo, atuando na comparação de gerações e no desenvolvimento da mudança da língua com o passar dos anos, como, por exemplo, algumas palavras ou estruturas morfossintáticas, que eram usadas no início do século XX e hoje não o são mais (“vós falais” substituído por “vocês falam”). De fato, observando-se detidamente, trata-se muito mais de mudança do que de variação linguística, visto que uma forma de falar/escrever é substituída por outra, que cai em desuso.

Os critérios extralinguísticos interferem na língua, ocasionando o uso de formas linguísticas variadas, mas não desestruturadas, sem seguir um conjunto de regras que a língua permite. Segundo Coelho (2010) afirma:

Mesmo que a princípio se possa pensar que a heterogeneidade implica ausência de regras, a língua é dotada de heterogeneidade estruturada, portanto há regras, sim. Só que, enquanto a língua concebida como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, ou obrigatórias, ou invariantes (que sempre se aplicam da mesma maneira por todos) a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis. (Coelho, *et. al.* 2010, p. 24).

Observando-se a variação linguística, entende-se que a língua não é um objeto estático, ou seja, ela está em constante evolução e transformação – assim como a história dos seres humanos - que vai sendo modificada conforme o seu uso e as suas necessidades. Nesse aspecto, Labov (1976, p. 47) declara que "pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua, não de qualquer ponto de distância passada, mas são sob forma de uma força social imanente e presentemente ativa".

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

O ensino da variação linguística visa proporcionar aos alunos, que estão em formação, o conhecimento de que a língua já passou por diversas modificações e está em constante mudança. Por isso, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2017) prioriza a necessidade de valorizar e observar a diversidade sob os aspectos que estão presentes na vida dos alunos. Vejamos:

[...] Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017, p. 61).

Sobretudo no contexto escolar, deve-se trabalhar conforme as variações linguísticas da região onde os alunos estão inseridos; dessa forma, há um resgate da própria linguagem.

Por este motivo, é interessante o professor conhecer a variação linguística: o que é, como ocorre, o que se pode alcançar através do seu ensino.

O fato de o professor conhecer aspectos das variedades que a língua possui faz com que os alunos possam experimentar e vivenciar novas experiências em relação ao uso da língua, tanto na modalidade oral, quanto na escrita.

Nesse sentido, Mollica (2009) nos explica:

Sujeitas muitas vezes a estigmas sociais, as variantes estruturais são sempre legítimas e motivadas, pois há fatores sistêmicos, estilístico-sociais, lexicais e psicolinguísticos que as controlam [...] O educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos dominam e oferecer a variedade standard como opção, tanto na fala quanto na escrita (Mollica, 2009, p. 30).

Diante disso, o ensino da variação linguística em sala de aula se faz necessário e a escola

precisa compreender e avaliar as características trazidas por seus alunos, pois a identidade do aluno está relacionada ao seu linguajar. Ao falarmos sobre a história do português na Educação Básica, os alunos têm a oportunidade de compreender que a língua passou por diversas mudanças culturais e sociais, bem como de entender que a língua é viva, que apresenta diversas formas, ora mais coloquiais, ora mais formais, por exemplo.

Com isso, a escola deve realizar sondagem para verificar as condições sociais dos seus falantes e, através dessa compreensão, trabalhar a língua padrão, sem esquecer de outras variações da língua, para que o aluno não se sinta inferior, em determinadas situações, no que diz respeito a não dominar a variante de prestígio. Podemos compreender melhor, conforme enfatiza Bagno (2006):

[...] nossa escola não reconhece a existência da multiplicidade de variedade de português e tenta impor a norma padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma “língua estrangeira” para muitos alunos, se não para todos (Bagno, 2006, p. 29).

Para além disso, cabe salientar que o modo de se comunicar de um grupo social tem influência direta sobre a forma como ele é avaliado pelos grupos hegemônicos da sociedade, como ressalta Gnerre: “Uma variedade linguística “vale” o que “vale” na sociedade por causa de seus falantes, isto é, vale como reflexão do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (Gnerre, 2009, p. 6-7).

Diante das posições elencadas ao efetuarmos uma reflexão sobre os usos da língua e suas variedades, podemos ressaltar que existe o preconceito linguístico. Por exemplo, por diversas vezes, ocorre intolerância diante de uma concordância verbal não realizada, ridicularização de uma palavra correspondente a outras denominações por região, ou até mesmo por uma palavra inadequada, dentre outros aspectos, sendo assim, quando essa postura se torna uma atitude, ela se caracteriza como discriminação. Dessa forma, os indivíduos que sofrem discriminação linguística, não somente no âmbito escolar, tendem a desenvolver fortemente problemas psicológicos e de sociabilidade, logo não se deve rejeitar nenhum tipo de variação, e a língua não deve ser um fator decisivo na exclusão social.

Portanto, existem inúmeras variedades que circulam pela sociedade e conforme já abordado anteriormente, nenhuma delas pode ser taxada de “errada”, pois a língua não é homogênea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se caracteriza como documental, tendo em vista que investiga documentos, ou seja, LD de Português, cuja finalidade é possibilitar o ensino e aprendizagem da nossa língua. Além disso, a pesquisa é classificada como descritiva e analítica, visto que os dados identificados nos LD foram inicialmente descritos em sua estrutura e abordagem, para em seguida passar por uma análise à luz da fundamentação teórica relativa à variação linguística.

Considerando-se que a análise realizada tem caráter interpretativista, ela se enquadra no paradigma qualitativo de investigações, pois o seu interesse não está na obtenção de dados quantitativos.

Para investigarmos como está sendo tratada a variação linguística nos LD da disciplina de Língua Portuguesa, selecionamos a coleção *Se liga na língua*, produzida pelos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela editora Moderna, em 2018, e destinada ao Ensino Fundamental – anos finais.

A escolha dessa coleção se justifica por ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por ter sido publicada após a implementação da BNCC e por estar sendo utilizada nas escolas de Campina Grande (Paraíba), cidade onde residimos.

Tal coleção, aprovada no PNLD de 2018 para atuação nos anos de 2020 a 2023, está composta por oito volumes, sendo quatro Livros do Aluno e quatro Manuais do Professor. Esses volumes são organizados em capítulos, os quais, por sua vez, incluem propostas de leitura, produção de textos, além de outras práticas de linguagem para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Ao verificarmos os livros didáticos dos alunos, percebemos que os autores organizaram a coleção por seções: “Minha canção”, “Leitura 1 e 2”, “Páginas especiais”, “Se eu quiser aprender mais”, “Meu [gênero] na prática”, “Textos em conversa”, Transformando [gênero] em [gênero]”, “Mais da língua”, “Na prática”, “Entre saberes”, Conversa com arte”, “Expresse-se”, “Leitura puxa leitura”, “Biblioteca cultural em expansão”. As seções são retomadas nos livros do 6º ao 9º ano.

É essencial frisarmos que a temática da variação linguística é abordada na seção “Mais da língua”, que apresenta informação sobre a língua e propõe atividades fazendo os alunos refletirem sobre a língua e outras linguagens, e na seção “Na prática”, que propõe diversos textos com diferentes gêneros para compreensão dos fenômenos linguísticos e percepção da construção dos sentidos.

O Manual do Professor, além de conter as mesmas informações encontradas no Livro do Aluno, inclui também respostas das atividades destinadas aos alunos, informações teóricas que fundamentam o professor, no seu trabalho, referências bibliográficas e sugestões de leitura para ampliar os conhecimentos do docente. Por essa razão decidimos analisar os quatro Manuais do Professor.

Após a escolha da coleção de LD, fizemos o levantamento dos dados para análise: verificamos os sumários dos quatro Manuais e lemos os capítulos, com o intuito de identificarmos o tema *variação linguística* e como estava sendo explorado. Os quatro Manuais abordam esse tema ora em mais capítulos, ora em menos, e analisa também o preconceito linguístico.

Para a análise dos dados, buscamos, primeiramente, verificar no Manual do Professor como a variação linguística está sendo abordada, do ponto de vista teórico. Em um segundo momento, fizemos o levantamento de todas as atividades referentes à variação linguística, para estabelecermos

as categorias de nossa análise. De acordo com nossa pergunta de pesquisa e os dados observados, chegamos às seguintes categorias: tipos de variação linguística explorados na coleção; formas de abordagem desses tipos e preconceito linguístico.

TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EXPLORADOS NA COLEÇÃO ANALISADA

A coleção *Se liga na língua* explora a variação linguística em todos os seus volumes, porém com ênfase no do 6º ano, o que nos leva a inferir que esse é um assunto típico desse ano escolar.

Os princípios teóricos que fundamentam o estudo da variação advêm da sociolinguística variacionista e educacional (cujos principais pontos resumimos na seção 2 de fundamentos teóricos). Os capítulos que abordam esse tema incluem, de forma simplificada, conceitos, classificações e descrições. Metodologicamente, o assunto é apresentado a partir de exemplos de usos efetivos da língua portuguesa nos quais identificamos diferentes variações linguísticas, que são estudadas, ao longo das atividades.

Identificamos que os tipos de variação abordados são a diatópica, a diastrática, a diafásica e a diacrônica, como veremos nos subtópicos a seguir (considerando o espaço que esta revista dispõe para o artigo, selecionamos alguns exemplos analisados para apresentação).

VARIAÇÃO DIATÓPICA (REGIONAL)

Observamos que esse tipo de variação é privilegiado no 6º ano (quatro atividades); seguido do 9º volume (três atividades) e nenhuma atividade no 7º e 8º volume. Analisando essas sete atividades, verificamos que os autores da coleção exploram a variação diatópica quer entre estados e regiões brasileiras, quer entre países lusófonos.

No 6º volume, encontramos, na seção “Mais da Língua”, informações sobre variação da língua, de acordo com situações comunicativas diversas, as quais exigem gêneros textuais adequados.

Os autores se dirigem ao estudante, chamando sua atenção para gêneros textuais mais formais (verbetes) e menos formais (podcasts), mesmo que abordem o mesmo tema (conteúdos científicos) e, em seguida, informam que a variação linguística será objeto de estudo a partir daí. Observamos que, à direita e no alto da página, há uma caixa com indicação dos assuntos a serem estudados no capítulo e a variação é o primeiro. No exercício 5 (vol. 6, p. 70), os autores apresentam uma tirinha evidenciando características culturais e variedade linguística especificamente voltadas para os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Vejamos:

Figura 1 – Tirinha Urbanoide sobre variação regional e exercício.

5 Leia uma tirinha do Urbanoide (rapaz de barbicha). Essa tira evidencia a **variação regional** do português usado no Brasil ao brincar com as diferenças entre as linguagens empregadas por paulistanos e cariocas.

Urbanoide

Diogo Salles

a) Por que a palavra paulista foi escrita com x ("paulixta") e não com s?

b) Por que essa forma de escrever a palavra paulista é fundamental para que o leitor entenda a tira?

c) Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?

d) Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões?

e) As tiras do Urbanoide são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca? Nesse caso, algumas marcas típicas da linguagem paulistana é que seriam imitadas.

5a. É uma tentativa de reproduzir a forma como os cariocas pronunciam a letra s (quando não é seguida por vogal). Ressalte aos alunos que os cariocas costumam chamar os paulistanos de "paulistas".

5b. A imitação da pronúncia é um dos principais recursos para o reconhecimento da origem do personagem carioca e, consequentemente, para o estabelecimento do contraste entre ele e o paulistano.

5c. "Mermão", uma junção de meu + irmão, e "ai", vocábulo usado por falantes cariocas para chamar a atenção de alguém.

5d. Os hábitos alimentares: cariocas estranham o hábito paulistano de pôr pião de batata no hot dog, enquanto os paulistanos estranham o dos cariocas de colocar catchup na pizza.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 70).

Na tirinha acima, podemos observar um diálogo entre um indivíduo paulista e outro carioca, por meio do qual os autores visam "brincar" com as diferenças entre as variedades linguísticas dos dois estados. Nas questões A e B do exercício, os autores buscam trabalhar com os alunos a explicação da escrita da palavra "paulista" com "x" e não com "s", justamente para que eles percebam a variedade linguística do carioca no nível fonético da língua: o fonema /s/ pronunciado como [ʃ], caracterizando o falar do Rio de Janeiro. Além disso, a questão C contempla outras palavras típicas do falar carioca ("mermão" = meu + irmão; e "ai", para iniciar um enunciado), marcando, assim, a variedade regional da sua cidade.

VARIAÇÃO DIACRÔNICA (MUDANÇA DA LÍNGUA)

Esse tipo de variação está presente nos volumes 6 e 8 da coleção. Observamos que em ambos os volumes há apenas uma atividade para estudo, perfazendo o total de duas, e nenhuma atividade no 7º e 9º volume, demonstrando que esse tipo de variação não constitui objeto principal de estudo no livro. Analisando essas duas atividades, verificamos que os autores da coleção exploram a variação diacrônica, dando ênfase apenas às variedades urbanas de prestígio, conforme descrevemos no exemplo abaixo.

Segundo Ilari e Basso (2021, p. 152) afirmam: "Todas as línguas estão sujeitas à variação diacrônica (etimologicamente: aquela que se dá através do tempo)". Sendo assim, no 6º volume, encontramos, na seção "Na prática", um anúncio publicitário de um creme dental, publicado nos anos 1940 (na revista O Cruzeiro - RJ), e os autores propõem aos alunos uma atividade de estudo focalizando, no ano de sua publicação, variedades linguísticas nele presentes.

Os autores abordam apenas uma questão com quatro alternativas para o estudo do anúncio publicitário. São questões de caráter aberto, devendo o estudante analisar a imagem para identificar a modificação da nomeação do produto no decorrer do tempo. Os autores já deixam explícito o tipo de variação abordada na atividade (variação histórica).

Na alternativa “a”, os autores deixam explícito que uma palavra deixou de ser usada (dentifrício) sendo substituída por outra moderna (creme dental). Já na alternativa “b”, os autores, para além de solicitar que os alunos identifiquem as palavras utilizadas na década de 1940, demandam que eles as reescrevam de acordo com a norma em vigor (escrita atual).

Através dessa alternativa, compreendemos que algumas palavras da língua se modificam ou caem em desuso no decorrer do tempo. Sendo assim, ao refletirmos sobre essa questão e o tipo de variação abordada, consideramos a competência I, específica do ensino de Língua Portuguesa, na BNCC: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018. p. 65).

Na alternativa “c”, questiona-se que qualidades foram destacadas no produto, requerendo, assim, dos alunos uma interpretação de texto sobre o produto anunciado (uma pequena quantidade do produto limpa e deixa brilhando os dentes, ou seja, não se gasta muito).

Em relação à alternativa D, o enunciado informa que a passagem do tempo não altera somente a língua, e questiona quais outros aspectos também sofreram mudanças (neste caso, os anúncios atuais de creme dental não enfatizam aspectos econômicos, nem quantidade a ser usada, além de a imagem da pessoa que usa o creme dental ter modelo de cabelo e roupas bem diferentes dos atuais). Sendo assim, os alunos perceberão as mudanças visuais, as quais não são mais utilizadas atualmente.

Por fim, considerando fatores internos da língua, a variação está relacionada ao nível lexical, porque na década de 1940, “creme dental” é mencionado como “dentifrício”, além de a grafia ter passado por alterações: a palavra “economico” passou a ser escrita com acento circunflexo “econômico”, “centimetro”, com acento agudo “centímetro” (ambas indicando palavra proparoxítona) e “secca” perdeu um “c” “seca”.

VARIAÇÃO DIAFÁSICA (ESTILÍSTICA)

Esse tipo de variação está presente nos volumes 7 (duas atividades) e 9 (uma atividade), não havendo seu estudo nos livros 6 e 8. Essa variação é minoria na coleção.

No livro do 7º ano, encontramos, na seção “Mais da Língua”, informações sobre derivação e composição e posteriormente um meme com atividade para praticar o exercício. Para explorar a variação diafásica, os autores apresentam cinco questões de caráter aberto a partir do meme apresentado, vejamos a figura 2 abaixo.

Figura 2 – Meme e exercício.

Mais da língua

Derivação e composição

No relato da viagem ao Brasil ("Leitura 2"), o naturalista Charles Darwin comentou que os anfitriões eram *descorteses* e que suas respostas eram *desagradáveis*. Os dois adjetivos usados são formados a partir do acréscimo do segmento *des-*, que adiciona a ideia de negação a eles. A língua conta com esse e com outros processos para se expandir e renovar. Nesta seção você estudará alguns deles.

Pra começar

Leia este meme.

Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos.

TÔ IGUAL A CHUVEIRO VELHO, TÔ NEM LIGANDO.



E QUANDO EU LIGO, NEM ESQUENTO.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 266).

As questões 2, 3, 4 e 5 não tratam a temática de variação linguística propriamente, apenas os autores questionam que características são dadas para “chuveiro velho”, qual visão passa o comportamento do personagem e para qual tipo de contexto o meme poderia ser enviado. Por fim, a questão 1 solicita ao aluno qual palavra mostra que o texto foi escrito na modalidade falada meme: trata-se da palavra “tô” (abreviatura de “estou”), que é utilizada apenas em contextos informais na língua falada.

VARIAÇÃO DIASTRÁTICA (SOCIAL)

Esse tipo de variação está presente nos volumes 8 e 9 da coleção, com a mesma quantidade de atividades (duas atividades em cada um).

No livro do 9º ano, os autores apresentam um meme para caracterizar a variação diastrática.

Ao observarmos esse meme, verificamos que o cachorro está com duas patas em cima de um skate, e ao seu lado, constam gírias como “véi” e “mando flip” – típicas de grupos de jovens skatistas – num diálogo fictício. Com isso, compreende-se que a língua varia conforme a idade do falante, o gênero, o nível de escolaridade, a profissão, os interesses etc.

Diante do exposto sobre as temáticas da variação linguística em cada livro didático, os autores se preocupam em tratar o assunto de forma contextualizada, lúdica, dinâmica e divertida, proporcionando ao aluno um (re)conhecimento da heterogeneidade da língua provocada por fatores históricos, culturais, sociais, regionais, fonético-fonológicos e lexicais.

Concluindo esse tópico de análise sobre tipos de variações linguísticas, cabe salientar que todos os livros didáticos da coleção na sua contracapa abordam a variação diatópica, expondo

situações comunicativas com o uso de dois substantivos que nomeiam alimentos: “jerimum” e “macaxeira”.

Em outras palavras, “aipim”, considerado um tubérculo, e “abóbora”, um legume, conforme conhecidos em outras regiões. As palavras mencionadas, como exemplo de variação lexical, podem identificar a região a que se referem – o Nordeste. A respeito desse tipo de exemplo, Bagno (2013, p. 60) afirma: “O surrado (e irritante) exemplo de variação que aparece em quase todo canto – aipim, macaxeira, mandioca – é falacioso porque o uso de cada um desses termos há muito tempo deixou de ser exclusivo de regiões geográficas bem delimitadas”.

Dando continuidade à nossa análise, observemos como os autores fazem alusão ao preconceito linguístico, no tópico a seguir.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO

Esse assunto é abordado superficialmente: os autores definem esse tipo de preconceito, sugerem de forma vaga atividades para reflexão, cabendo ao professor em sala de aula buscar conhecimento sobre a temática para discussão no âmbito escolar e até mesmo para um olhar diferente dos alunos em relação ao preconceito linguístico.

Observamos que apenas os livros do 6º e 9º ano citam essa temática para estudo. No livro do 6º ano, os autores abordam, na seção “Mais da língua”, o tópico preconceito linguístico com um cartum, conforme a figura 3 a seguir:

Figura 3 – Preconceito linguístico e cartum



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 64).

No cartum acima, observamos que a situação comunicativa insinua preconceito linguístico: o personagem – de terno, gravata e sapato social – utiliza uma linguagem muito formal (verbo “pegar” no futuro do presente do indicativo com pronome pessoal oblíquo mesoclítico; utilização do adjetivo “elípticos”, que não é utilizado na linguagem cotidiana), o que é o oposto do ambiente praiano, ainda mais para quem realiza práticas de surfe, ao ponto de o personagem surfista ficar espantado com a situação naquele ambiente.

Ao vermos a figura 3 acima, verificamos que os autores não deixam explícito o conceito de preconceito linguístico, embora o título remeta para o estudo do preconceito. Os autores da coleção o abordam de forma superficial, deixando a entender que cabe ao professor efetuar a exploração da temática com os alunos, para que assim haja compreensão e discussão sobre a imagem apresentada. Pela imagem, é possível inferir que o surfista está sofrendo indício de preconceito, caso se comunique em sua variedade linguística típica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta e os objetivos específicos de nossa pesquisa, citados na introdução deste artigo, verificamos que a coleção *Se liga na língua* explora a variação linguística em todos os seus volumes, mas principalmente no 6º e no 9º, e nas seções “Mais da língua” e “Na prática”, demonstrando preocupação com o ensino da variação no uso efetivo da língua.

Todo o estudo se dá à luz da sociolinguística variacionista e educacional, discutindo-se sobre língua e adequação linguística, e os tipos de variação mais explorados são a diatópica e a diastrática, provavelmente por serem mais facilmente identificadas. Salientamos que os autores não fazem uso desses termos teóricos.

Ainda que os autores abordem essa temática em toda a coleção, o fazem de maneira superficial, constatando sua presença na língua, por meio de gêneros textuais diversos (tirinhas, cartum, meme, receita culinária...) para análise e interpretação dos alunos. Algumas vezes, as informações estão implícitas, devendo o professor buscar explicar o tema para compreensão dos alunos (por exemplo, o preconceito linguístico).

Dito isto, é necessário que haja mais debates reflexivos sobre o assunto para que os alunos compreendam as diversas modificações e manifestações da linguagem no meio social, pois existem inúmeras variedades que circulam pela sociedade e, conforme já abordado anteriormente, nenhuma das variedades pode ser taxada de “errada”, pois a língua não é homogênea.

Podemos afirmar que o estudo da variação linguística é amplo e de fundamental importância para a compreensão do uso da língua em diversas situações e contextos. Assim, é possível concluir que a variação linguística é uma característica intrínseca à língua portuguesa e seu estudo é essencial para uma compreensão mais profunda da língua e de seus aspectos culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, M. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo. Parábola Editorial. 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. 2007. 162 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O Português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. 2. Ed., 6º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- LABOV, W. **Sociolinguistique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1976.
- MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Linguagem**: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia. São Paulo: Contexto, 2009, p. 09-31.
- OTA, I. A. S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

MERCADO DE NOTÍCIAS: O PAPEL DO JORNALISMO EM NOSSA SOCIEDADE

Lucelene Huf
Renata Adriana de Souza

INTRODUÇÃO

O documentário brasileiro *O Mercado de Notícias*, foi escrito pelo diretor Jorge Furtado, e lançado em 2014. A produção cinematográfica mistura a estrutura de um documentário e a estrutura de um teatro, ou seja, uma peça teatral do dramaturgo inglês Ben Jonson – *The Staple of News*, encenada em Londres, em 1626, foi produzida e encenada. Além da peça, o filme traz os depoimentos de treze jornalistas brasileiros que fazem considerações sobre a profissão exercida, sobre o futuro do jornalismo, sobre as novas mídias, e referências jornalísticas atuais na política brasileira.

No documentário, é abordado sobre a credibilidade das notícias divulgadas pelas mídias, que segundo Furtado favorece a interesses específicos, e também sobre o surgimento de uma nova categoria de notícias, que tem por objetivo principal, entreter as massas. A análise foi feita a partir da teoria da Análise de Discurso, que aborda um documentário como um objeto memorial (Orlandi, 2011), tendo em vista que esse gênero produz efeitos de sentido e insere um determinado lugar de memória na atualidade. A fundamentação teórica foi baseada nos estudos de textos sobre o papel da imprensa em nossa sociedade, e textos teóricos da Análise de Discurso, para realizar um gesto de interpretação de sentidos produzidos em relação ao papel da imprensa no Brasil. A metodologia do presente trabalho foi constituída a partir do exercício de leitura, interpretação, análise e formulação. Nesse sentido, os textos da Análise de Discurso foram importantes para um melhor entendimento da teoria, para entender o documentário como objeto de análise memorial, assim como os textos sobre a história dos meios de comunicação no Brasil.

Para esse artigo selecionamos um trecho do documentário *O Mercado de Notícias*, de Jorge Furtado, para fazer um gesto de interpretação, inicialmente, utilizamos o conceito de condições de produção. Para a Análise de Discurso (AD), um discurso é sempre proferido em condições de produção específicas. O que é dito, anunciado, prometido e denunciado ocorre em uma situação específica assumindo estatutos diferentes para diversos sujeitos. De acordo com Orlandi (2015), as condições de produção podem ser pensadas em sentido estrito e em sentido amplo.

No sentido estrito, trata-se do aqui e agora do discurso, ou seja, refere-se ao contexto imediato da produção discursiva. Em sentido lato, refere-se ao contexto sócio-histórico e ideológico (contexto amplo) em que a produção ocorre. Orlandi (2015) ilustra esse conceito com um exemplo relacionado às condições de produção envolvendo a sala de aula destacando a relevância de compreender tanto o ambiente imediato quanto o contexto mais amplo ao analisar discursos:

a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada, em que o saber relaciona-se ao poder (Orlandi, 2015, p. 17).

Isso implica que o discurso está sujeito a uma multiplicidade de leis, regras e normas sociais que devem ser observadas para possibilitar sua circulação na sociedade e gerar seus efeitos. Em análise, o foco recai sobre a posição adotada no discurso pelo sujeito, e não simplesmente sobre o lugar empírico ocupado por ele. Consequentemente, como destaca Pêcheux (2010):

a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é uma forma de ação política (Pêcheux, 2010, p. 77).

Em relação às condições de produção da imprensa, podemos dizer que a área de comunicação está sob domínio de poucos grupos que detém o poder. Serrano (2013) expõe que o poder midiático é formado por empresas, que recebem dinheiro de setores interessados na sua influência social e, portanto, não há um contra poder para a mídia. Esses meios de comunicação são controlados por empresas, geralmente, multinacionais das telecomunicações, grupos bancários, e depende de grandes anunciantes como: empresas de hidrocarbonetos, automobilística, magazines. Enfim, esses meios exercem o poder do dinheiro.

Falar em condições de produção relacionadas à imprensa é considerar a existência de uma rede institucional, hierarquizada, que estabelece relações de dominação e determina o que irá circular nos grandes veículos de comunicação. Tal estrutura faz-se presente desde a instalação da imprensa no Brasil, em 1808, com a vinda de D. João VI, e o lançamento da *Gazeta do Rio de Janeiro*, jornal cujo objetivo era registrar o que se passava em Portugal. Isso significa que a instalação da imprensa se baseou no modelo de Portugal.

No entanto, diferente de Portugal, em nosso país a escrita e a leitura eram práticas realizadas apenas pela elite e por grupos religiosos que possuíam acesso, nesse contexto surgiu a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que repassava as notícias de Portugal. A partir disso, o jornal tornou-se submisso a quem estava dirigindo o país, concentrando-se nas preocupações do proprietário do veículo de comunicação, um esquema que perdura até os dias atuais. A primeira lei brasileira sobre a imprensa permitia, aos cidadãos imprimir e vender livros, estudos, etc., mas com a condição de que fossem responsabilizados e culpados por “atos abusivos”, isto é, escritos que fossem contrários à Igreja Católica e à coroa portuguesa. Esse cenário estabeleceu um controle sobre as comunicações no Brasil.

Com a passagem do século XIX para o XX ocorreu uma transformação na forma de produzir, organizar e distribuir o jornal, e também nesse mesmo período iniciou-se o processo de industrialização tanto nas cidades quanto nos meios de produção jornalísticos. A imprensa, aos poucos, transforma-se em empresa de comunicação e passa a vender informações para a população. Com as inovações, os jornais se tornaram um local de poder, e forçava os grupos de prestígio a comprarem a sua opinião. Os pontos mais importantes para os jornais no início do século XX eram

as questões políticas, questões ligadas ao poder e contrários a quem se opusesse à classe dominante, para isso, usavam de uma linguagem violenta. Portanto, o meio de comunicação jornalístico foi desde o início voltado aos interesses da elite dirigente, com a independência ocorreu uma mudança na forma de conduzir os veículos de comunicação, mas o vínculo com a classe dominante se manteve.

O início da formação dos grupos midiáticos se deu com Assis Chateaubriand, após o empresário comprar um jornal, e posteriormente, aos poucos ele foi ampliando os seus veículos comunicativos, assim conseguindo comprar mais jornais, bem como adquirindo redes de rádio e, a partir da década de 1950, adquiriu um canal de televisão. Chateaubriand teve uma influência política muito forte e grande, principalmente a partir da parceria estabelecida com Getúlio Vargas.

Os métodos de Chatô, como o empresário era conhecido, não priorizava a honestidade, pois quando não conseguia fazer a compra de algum local ou estabelecimento jornalístico, ele difamava e fazia uso de notícias falsas em todos os seus meios de comunicação para desmoralizá-lo, levando o estabelecimento à falência, para em sequência adquiri-lo. Na política não foi diferente, o lado político que ele defendia, era apoiado, estampado em todos os jornais. Mas quando era oposição política, ele inventava fatos, fazia acusações mentirosas, e distribuía em suas redes jornalísticas. Nisso se deu a formação dos seus grupos midiáticos, após Vargas assumir o poder, Chatô deixou bem claro que o apoiava.

Com a instalação da ditadura no Brasil, o governo militar criou uma lei para regular os meios de comunicação e isso afetou bruscamente Assis Chateaubriand, levando-o à falência. Na mesma época começou a surgir outros veículos midiáticos como: a TV Globo, fundada por Roberto Marinho; a Editora Abril, e a revista Realidade, de Roberto Civita; o Jornal O Estado de São Paulo, do clã Mesquita; a Folha de São Paulo, da família Frias; Abravanel (SBT); Bloch (Manchete); Levy (Gazeta); SAAD (Bandeirantes); e Nascimento e Silva (Jornal do Brasil). É possível perceber que os mesmos grupos que comandavam os meios midiáticos jornalísticos antigamente, estão no poder até hoje, e percebe-se contínuo uso de recursos linguísticos usados para manter o controle sobre esses veículos.

Ao trabalharmos com a Análise de Discurso, precisamos considerar que o discurso é um objeto contraditório, tendo em vista que as palavras mudam de sentido conforme as posições daqueles sujeitos que as empregam e essas posições se inscrevem em diferentes formações ideológicas, ocorrendo as contradições e os antagonismos que materializam a existência de diferentes mundos em um só. A ideologia faz ver como transparente sentidos produzidos em diferentes lugares sociais, por isso se torna responsável por mascarar, sob a chamada transparência da linguagem, o caráter material do sentido. As formações discursivas representam na “linguagem” as posições ideológicas que lhe são correspondentes, são também responsáveis pelo processo de interpelação-identificação dos sujeitos falantes.

Por sua vez, os sentidos, em uma formação discursiva, remetem a algo que fala antes, em outro lugar, ou seja, remetem ao interdiscurso. É o interdiscurso que determina os sentidos produzidos em uma dada formação discursiva. No entanto, é por meio da memória que o interdiscurso retorna e se materializa no fio do discurso, mas isso não ocorre de modo totalizante, ou seja, a memória não é capaz de captar o interdiscurso em sua totalidade. Por isso, dizemos que é por meio da memória que percebemos efeitos de interdiscurso.

Analisamos posicionamentos diferentes daqueles das grandes empresas de comunicação no documentário *O Mercado de Notícias*, de Jorge Furtado. Para isso, fizemos um recorte de um acontecimento jornalístico exposto no filme, *O Picasso do INSS*. A notícia sobre esse caso foi publicada na *Folha de São Paulo*, trata-se do quadro *A Mulher em branco*, de Picasso, que segundo a narrativa jornalística produzida pela Folha estava na sede do INSS, em Brasília. Segue a transcrição do trecho:

Jorge Furtado: “[...] A notícia primeira que vi foi essa daqui na folha de São Paulo, capa da folha, essa daqui é a contracapa do mesmo dia que dizia o seguinte: “O Picasso do INSS, desenho de Pablo Picasso localizado no acervo do INSS, decora desde o fim do ano passado uma das salas da direção do instituto”.

(O vídeo apresenta o jornal em que foi publicado a notícia, na *Folha de São Paulo* e ela está na primeira página, em primeiro plano destacando a pintura *A Mulher em Branco*, de Picasso, e em segundo plano o funcionário do INSS trabalhando, e acima dele na parede o quadro do ex-presidente Luiz Inácio da Silva)

Leandro Fortes: Me lembro disso.

Jorge Furtado: Se lembra disso.

O outro jornalista confirma que sim.

Jorge Furtado: Chamando para contracapa que era essa aqui: “INSS encontra por acaso obra de Picasso”. Foi capa da *Folha*, matéria do *Estado*, matéria da *Isto é*, está no *Terra*, está em vários jornais do mundo todo.

Bob Fernandes: Quando isso?

Jorge Furtado: Isso em 2004, o Picasso do INSS, eu que estudei um pouco de artes plásticas olhei e disse: isso aqui é uma reprodução de um famoso quadro do Picasso que se chama *A Mulher em Branco*, que é esse aqui que está no Metropolitan, está no GUGGENHEIM nesse momento, e tem inclusive o momento em que o quadro foi comprado pelo Metropolitan que comprou do Monan. (Faz a comparação da verdadeira pintura que está no Metropolitan, está no GUGGENHEIM, com a pintura falsificada do INSS)

Mino Carta: Mas lógico, é uma reprodução.

Jorge Furtado: Uma mulher desenhada por Pablo Picasso passa os dias debaixo das luzes fluorescentes em meio a papelada da repartição, o desenho é uma das preciosidades do patrimônio público do INSS.

(O vídeo continua apresentando a notícia, publicada na *Folha de São Paulo*, afirmando que a obra foi encontrada por acaso no INSS)

Janio de Freitas: Olha, isso daqui é um pôster.

Leandro Fortes: Você compra na lojinha do GUGGENHEIM.

(Risadas).

Fernando Rodrigues: E de fato é só um pôster mesmo.

José Roberto de Toledo: Não há possibilidade de ser um esboço feito pelo Picasso antes?

Jorge Furtado: Não.

Jorge Furtado: Para quem tiver qualquer dúvida esse é o quadro que está no Metropolitan e este é o quadro que está no INSS. E obviamente o mesmo quadro em preto e branco do INSS tem trinta centímetros, o colorido é do Metropolitan um metro de altura, um valioso quadro do Picasso, valiosíssimo quadro.

(O vídeo apresenta as mãos de uma pessoa segurando uma imagem do quadro a Mulher em Branco, ou seja, a reprodução presente no INSS)

Mino Carta: Agora esse quadro não vale nada!

Janio de Freitas: Isso custa dez dólares.

Jorge Furtado: Eu escrevi para o OMBUDSMAN na época dizendo, olha, isso é um pôster do Picasso, não é um quadro valioso, é uma reprodução barata, né.

Mauricio Dias: Não saiu no OMBUDSMAN, não registrou?

Jorge Furtado: Ele me respondeu muito gentil, “não, vamos investigar e não sei o que”.

Leandro Fortes: Mas e fizeram uma errata sobre isso?

Bob Fernandes: Primeiro, um jornalista não pode conhecer tudo, não tem como conhecer tudo, saber tudo, qualquer um poderia, a princípio, cometer esse erro.

Mino Carta: Em primeiro lugar, precisamos estudar como é essa coisa, olhá-la.

Janio de Freitas: Tem que saber que isso existe em álbum de Picasso. Provavelmente, há um acessível na biblioteca da redação.

Bob Fernandes: Ou você evita perguntando para alguém do ramo, liga para uma galeria qualquer, um cara fera, “vem cá tem um Picasso” ... “rapaz, isso não tem nem pé, nem cabeça, está no Metropolitan”... pronto.

Jorge Furtado: Essa matéria, ela tinha um pouco de preconceito, assim tinha o Picasso e a foto do Lula.

(O quadro da *Mulher em Branco*, do Picasso, está em primeiro plano, assim tendo maior destaque. Em segundo plano está um funcionário do INSS, em seu posto de trabalho, realizando suas atividades e na parede está pendurado o quadro do ex-presidente Lula.)

Leandro Fortes: Isso.

Jorge Furtado: Essa gente despreparada chegou ao poder e não sabe lidar com arte.

Leandro Fortes: Isso que eu ia te falar. Obviamente, a matéria, o sentido, é esse.

José Roberto de Toledo: Em todo lugar, mas em Brasília, principalmente, a gente tem um vício que a gente chama de jornalismo declaratório, alguém falou alguma coisa. E é muito cômodo o jornalismo declaratório porque, “ah, mas fulano que falou” ... e sempre que isso entra em conflito com os fatos objetivos que a dimensão, técnica, o fato de ser ter o original em lugar conhecido, documentado e tal... o cara, “mas o fulano falou”, entendeu? Ao ter uma foto boa e uma história supostamente boa, para você tirar aquilo da primeira página é muito difícil, “não ah, mas é tão bom né”! (...)

Vamos nos voltar inicialmente para este trecho. A narrativa jornalística sobre o fato em questão foi construída a partir do que Indursky (2017) denomina de regime de repetibilidade, ou seja, como a narrativa sobre um determinado acontecimento é produzida e repetida nos grandes meios de comunicação para assumirem um efeito de verdade/realidade. No caso *O Picasso do INSS*, a narrativa produzida pelo jornal *Folha de São Paulo* foi repetida pelo *Estadão*, *Isto É*, *Terra*, entre outros veículos de imprensa e isso resultou na construção de um efeito de realidade.

O posicionamento dos jornalistas no documentário é contrário ao *Jornal da Folha de São Paulo* e dos demais veículos que publicaram/repetiram a narrativa e isso mostra a contradição existente no setor jornalístico: de um lado o trabalho sério de muitos jornalistas, de outro, as grandes empresas de comunicação. Conforme expusemos anteriormente, a grande imprensa no Brasil é formada por empresas jornalísticas com interesses específicos. E percebemos que os depoimentos dos jornalistas no documentário se inserem em uma formação discursiva diferente da formação discursiva da *Folha* e das demais empresas de comunicação que publicaram a notícia em questão.

Jorge Furtado, aborda um determinado efeito de sentido produzido pela narrativa da *Folha de São Paulo*: “Essa matéria, ela tinha um pouco de preconceito, assim tinha o Picasso e a foto do Lula(...) Essa gente despreparada chegou ao poder e não sabe lidar com arte”. A sequência em questão é acompanhado de uma imagem: O quadro a *Mulher em Branco*, do Picasso em primeiro plano, tornando-se destaque. Em segundo plano está um funcionário do INSS, em seu posto de trabalho com um notebook, realizando seu trabalho e na parede está pendurado o quadro do ex-presidente Lula.

De acordo com Bernardet (1985), podemos analisar as imagens cinematográficas a partir do seu plano e enquadramento. Na posição em que aparece, percebemos um Plano Conjunto (PC), ou

seja, vemos um ambiente em que há personagens e objetos reconhecíveis. A imagem do documentário expõe o “quadro de Picasso”, a foto do ex-presidente Lula, e o funcionário do INSS.

Esse fato faz ressoar uma memória associada à forma como a grande imprensa sempre assumiu um posicionamento contrário aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Borges (2009), expõe como, desde o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), os meios de comunicação tradicionais assumiram um posicionamento contrário: “Ela (mídia hegemônica) nunca tolerou um operário no Palácio do Planalto; um novo bloco de forças políticas, oriundo das lutas sociais, no poder” (Borges, 2009, p. 83). José Roberto de Toledo, diante do acontecimento em questão, expõe outro tipo de funcionamento da imprensa, o chamado jornalismo declaratório: “Ao ter uma foto boa e uma história supostamente boa, para você tirar aquilo da primeira página é muito difícil, não ah, mas é tão bom né”!

Podemos considerar o jornalismo declaratório como uma forma de manipulação de informação em prol de determinados interesses. De acordo com Serrano (2013), a manipulação realizada pelos grandes veículos de informação é uma forma de censura, tendo em vista que, ao invés de impedir que algo seja publicado, a manipulação de informações também trabalha com a desinformação, o desconhecimento: “(...) existe uma nova forma de censura, diferente da tradicional, mas tão eficaz quanto ela: enterrar a verdade com mentiras ou informações inúteis” (Serrano, 2013, p. 78).

Apresentaremos, na sequência, a segunda parte da transcrição referente ao Caso Picasso.

Jorge Furtado: Dois anos depois, eu compro o jornal (mostra a *Folha de São Paulo*) e eu vejo o mesmo quadro de novo na capa do jornal, salvo do fogo. Pegou fogo no prédio e eles entraram para salvar o Picasso.

(É apresentado a matéria no jornal, em que salvaram do fogo a imagem falsa do quadro)

Risadas.

Paulo Moreira Leite: Para salvar o pôster?

Mauricio Dias: Não, isso não.

Paulo Moreira Leite: Cara arriscou a vida para salvar um pôster, mas não peraí, isso é uma história magnífica!

Janio de Freitas: O herói da rodada é ele né!

Jorge Furtado: Outra coisa, segundo a própria matéria esse quadro foi dado ao INSS como pagamento de dívida, isso nos anos 50.

(A imagem da mensagem da matéria, afirmando o recebimento do quadro (falso), como parte de um pagamento de uma dívida)

(Outra imagem de uma pessoa analisando ao longe o quadro no INSS)

Fernando Rodrigues: O cara comprou um pôster, entregou para o INSS e pagou a dívida.

José Roberto de Toledo: Essa é a matéria.

Leandro Fortes: Que dívida? Quem pagou?

Bob Fernandes: Quem entregou esse pedaço de papel como se fosse o quadro do Picasso?

É uma bela matéria.

Maurício Dias: Depois que você fizer seu filme, eu vou dar cabo de descobrir quanto pagaram do meu dinheiro por um pôster!

O documentário mostra o diretor Jorge Furtado, em novembro de 2012, no Museu

Guggenheim, em Nova York. Jorge Furtado admira o quadro *A Mulher em Branco* no museu e não faz qualquer comentário.

(É apresentado no vídeo a descrição acima, de Furtado admirando o quadro *A Mulher em Branco* no museu Guggenheim, em Nova York)

Na sequência do filme, o diretor aparece em frente à sede do INSS:

Jorge Furtado: O pessoal do GUGGENHEIM não sabe, o pessoal do Metropolitan ignora, mas o verdadeiro Picasso *A mulher em branco* está aqui na sede do INSS, em Brasília, vou mostrar para vocês, vêm.

(É apresentada outra imagem de uma pessoa analisando o quadro *A mulher em branco* na sede do INSS)

Podemos perceber, neste segundo trecho da transcrição do documentário *O Mercado de Notícias*, que a manipulação de informações continuou. A matéria publicada pelo jornal da *Folha de São Paulo* expôs o incêndio na sede do INSS e quando entraram para resgatar o suposto “quadro do Picasso”, mas que na realidade era uma imitação da obra verdadeira. A narrativa em questão foi produzida ainda com outras informações: o quadro foi dado ao INSS, na década de 1950, para pagamento de dívida”. No entanto, o jornal não questiona a autenticidade do suposto Picasso, a escolha do posicionamento inicial se mantém, ou seja, os efeitos de sentido produzidos tratam o quadro como se fosse original.

É apresentado neste trecho, novamente posicionamentos antagônicos no interior do jornalismo, tendo em vista que o posicionamento dos jornalistas entrevistados no documentário diverge do posicionamento do jornal da *Folha de São Paulo*, ou seja, os sentidos se inserem em outra formação discursiva. No filme, os jornalistas abordam que a notícia que deveria ter sido produzida era de quem entregou um pôster ao INSS para o suposto pagamento da dívida. No entanto, a linha editorial escolhida foi outra, esse caso pode ser considerado como uma manipulação no jornalismo, tendo em vista a escolha do que foi publicado e o silenciamento de sentidos indesejáveis.

As práticas de manipulação na imprensa, conforme discutimos anteriormente, fazem parte da história do jornal como empresa de comunicação. O documentário faz ressoar, por sua historicidade, esse lugar de memória a partir de outro posicionamento, por isso, esse tipo de produção fílmica pode ser considerado como um objeto memorial, nos termos de Orlandi (2011).

Para a autora, o funcionamento de um documentário não é de representar a realidade, mas instalar um gesto de interpretação e inserir a memória na atualidade. Podemos dizer que ao problematizar formas de manipulação da imprensa, *O Mercado de Notícias* mostra como tais práticas se materializam na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, como objetivo, buscou produzir um gesto de interpretação do documentário *O Mercado de notícias*, de Jorge Furtado, pelo viés da Análise de Discurso, de Michel Pechêux. Buscando analisar as relações de poder existentes entre a mídia, o jornalismo e a política, bem como exemplificando como tal relação determina a produção de narrativas em circulação nos grandes jornais. Em outras palavras, as narrativas na grande imprensa, em muitos casos, são produzidas para atender aos interesses de grupos hegemônicos, e não possuem o compromisso com a notícia na sua forma íntegra e na sua transmissão, sem ser de forma parcial.

O funcionamento das narrativas, tal como mostrado no trecho que selecionamos do documentário, ocorreu por meio do regime de repetibilidade (Indursky, 2017) e de manipulação de informações. Tal funcionamento estabelece formas de controle sobre o que será produzido e vai circular no meio social. As práticas mostradas em *O Mercado de Notícias* não são novas, elas fazem parte das condições de produção da imprensa no Brasil.

Diante do exposto, percebemos a importância do estudo dos meios midiáticos, e como ocorre o seu funcionamento, bem como a seleção e a transmissão das notícias, reportagens, etc. Também é necessário a análise de como os diferentes veículos comunicativos, divulgam e publicam uma mesma notícia, como é dado ênfase em determinado fato, e que geralmente interessam a um público pré-definido e a intenção e os efeitos de sentido que desejam produzir no interlocutor, por isso é tão importante essas análises que contribuem significativamente para a área dos Estudos Linguísticos. Os sujeitos, em sua grande maioria, acreditam periodicamente em tudo o que se passa nas mídias, sejam em novelas, notícias e reportagens jornalísticas. E devido ao não conhecimento de como ocorre o funcionamento e as estratégias dessas mídias, que conforme o artigo desde os primórdios vem sendo influenciadas por alianças de cunho político e influenciadores que detinham o poder tanto capitalista quanto de cargos importantes na sociedade. E esse processo de influências dessa categoria ocorre até os dias atuais. Por isso se torna imprescindível o entendimento e a visão crítica dos telespectadores frente aos noticiários, buscando entender, mas sempre pensando na possibilidade de outras visões, que geralmente essa parcialidade que é transmitida as notícias são definidos pelas orientações ideológicas de quem comanda e controla os veículos midiáticos, bem como possui a influência dos colaboradores, geralmente os empresários, que ajudam a financiá-los e que também exercem influência ideológica que motiva a imparcialidade das matérias publicadas.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, Jean Claude. **O que é cinema**. São Paulo: brasiliense, 1985.

BORGES, A. **A ditadura da mídia**. 1º edição. São Paulo: Editora Anita, 2009.

INDURSKY, Freda. O momento político brasileiro e sua discursivização em diferentes espaços midiáticos. In: FLORES, G.G.B., et al. **Análise de discurso em rede: cultura e mídia– volume 3**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. **Documentário**: acontecimento discursivo, memória e interpretação. *In*: Leituras do Político. Ana Zandwais, Lucília Maria Souza Romão (Orgs.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

O MERCADO DE NOTÍCIAS. Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de cinemas, 2013. 1 vídeo (94 min).

ORLANDI, Eni, P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; Lagazzi-Rodrigues, Suzy. (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2015.

MORAES, D. de; RAMONET, I.; SERRANO, P. **Mídia, poder e contrapoder**: da concentração monopólica à democratização da informação. Rio de Janeiro, Boitempo Editorial, 2013.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

SOUZA, R. A. **O enunciado liberdade de expressão em webblogs progressistas**: produção e circulação de sentidos. 2015. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

POR UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA DOS DESFILES DAS ESCOLAS DE SAMBA

Leonardo Augusto de Jesus

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, diversos sistemas de signos foram criados, desempenhando papel fundamental para a evolução da humanidade por ampliarem as possibilidades de comunicação e possibilitarem que os seres humanos contassem suas histórias e mitologias.

Desde a fundação da disciplina, a Semiótica avançou sobre praticamente todos os sistemas de comunicação sónica e se constituiu em campo de estudos científicos com diversos desdobramentos, como a Semiótica da Cultura, a Semiótica Teatral e a Semiótica do Espetáculo. Como observa Amaral, as festas populares também constituem “fundamentos de comunicação”, sendo formadas por elementos que adquirem significação (2001, p. 22). Desta forma, também se legitima uma análise dos signos nos desfiles das Escolas de Samba.

Sustenta Bettetini que, por se interessar por diversos sistemas de significação, a Semiótica pode analisar qualquer manifestação significativa ou realidade que possa ser estudada como agente de significação. Com efeito, o signo que preferentemente atrai a atenção dos semioticistas não são objetos naturais, mas resultado de processos de transformação da realidade destinados a produzir sentido. Assim, defende uma investigação semiótica dedicada às linguagens caracterizadas pela representação e pela *mise-en-scène*, como teatro, cinema, fotografia, fotonovela, e outros, enquanto se estruturam como acontecimentos miméticos da realidade e das ações humanas (1977, p. 77). Permito-me ampliar essa relação para incluir os desfiles das Escolas de Samba e defender a aplicabilidade de uma Semiótica que vá além das análises estruturalista e sintagmática. A relevância de tal análise nos desfiles se justifica no plano associativo – para usar a terminologia saussuriana – ou sistemático – como denomina Barthes –, pois é nele, e não no sintagma, que ocorre a metáfora na comunicação. Proponho, portanto, uma Semiótica que estude as imagens apresentadas pelas Escolas de Samba enquanto vocabulário visual da cultura carnavalesca.

As análises dos desfiles inserem-se na cultura visual, e, portanto, sirvo-me dos “Estudos Visuais” conforme conceituados por James Elkins: o estudo da visualidade em todas as suas formas (utilizando-se de todas as teorias de qualquer disciplina interessada), e das práticas visuais além de todas as fronteiras disciplinares (2003, p. 65). Interessa-me observar as percepções que se expressam em formas visuais, a partir da perspectiva da visualidade da arte na cultura. Em uma análise da genealogia da disciplina, Elkins reconhece a proximidade da corrente europeia com a Semiótica e a teoria da comunicação (2003, p. 10).

Proponho, portanto, uma abordagem semiótica para decodificar a comunicação mediante signos nos desfiles das Escolas de Samba, posto que, no Sambódromo, os signos se apresentam ao espectador em multiplicidade, relacionando-se entre si e sobrepondo-se reciprocamente. Pretendo, assim, demonstrar o que os estudos sobre as Escolas de Samba podem tomar emprestado da Semiótica, para entender a aplicabilidade de alguns de seus conceitos e fundamentos teóricos e metodológicos à análise das visualidades dos desfiles.

SEMILOGIA OU SEMIÓTICA DO CARNAVAL?

As publicações de Ferdinand de Saussure e Charles Peirce inauguraram o estudo científico da teoria dos signos, sob as nomenclaturas *Semiologia* ou *Semiótica*, respectivamente, no começo do século XX¹. Neste tópico, apresento considerações preliminares sobre as diferenças que existem – ou não – entre ambas as disciplinas que se dedicam aos estudos da comunicação por sinais.

De acordo com Saussure, o conceito de signo se baseia nas noções de língua e de sistema. Sua teoria formalizou sistematicamente o signo e abdicou a qualquer consideração sobre a sua materialidade e o processo de produção do enunciado, desenvolveu princípios científicos e metodológicos para estudar a linguagem articulada e fez emergir, enquanto objeto de estudo, a língua como sistema regulado por regras específicas e autônomas. Os estudos saussureanos tem por objeto “os mecanismos linguísticos gerais, quer dizer, o conjunto de regras e dos princípios de funcionamento que são comuns a todas as línguas” (Santaella, 1983, p. 77). Saussure pretendia inaugurar uma ciência da linguagem verbal, deixando de formular conceitos mais gerais que pudessem lançar-se a outras disciplinas que não a Linguística; entretanto, vislumbrou a necessidade de uma ciência que estudasse todos os sistemas de signos e denominou-a Semiologia. Barthes observa que, ao formular os conceitos de sintagma e sistema, Saussure já pressentia a necessidade de ampliar o estudo dos signos para alcançar sistemas de significação diversos da linguagem articulada (1975, p. 11).

Em prosseguimento aos estudos de Saussure, Barthes define a Semiologia como a ciência que estuda qualquer sistema de signos, seja qual for a substância do seu plano de expressão, tais como as imagens, os ritos ou espetáculos; ressalta que tais sistemas não podem significar de maneira autônoma, pois “qualquer sistema semiológico repassa-se de linguagem”, uma vez que seus significados não existem fora dela (1975, p. 11, 12): ainda que se dedique ao estudo de sistemas de significação fora da Linguística, o semiólogo sempre se deparará com a linguagem a título de modelo, de mediação ou de significado. Trata-se de uma segunda linguagem, cujas unidades correspondem a fragmentos do discurso mais extensos do que fonemas e que remetem a objetos que significam sob a linguagem. A partir dessa constatação, afirma a Semiologia como uma parte da Linguística, dedicada a abordar as grandes unidades significantes do discurso: uma “*translinguística*, cuja matéria será ora o mito, a narrativa, o artigo de imprensa, ora os objetos de nossa civilização, tanto quanto sejam *falados*” (Barthes, 1975, p. 13). Entretanto, adverte sobre a utilização dos conceitos de Linguística pela Semiologia, uma vez que precisam ser adaptados para o estudo de sistemas de significação diversos da linguagem articulada, situados além dos seus limites disciplinares. Sugere

¹ - Lúcia Santaella aponta, ainda, uma terceira corrente inominada surgida na antiga URSS, cujos estudiosos investigaram especialmente os signos linguísticos e poéticos. Entretanto, para a autora, tais estudos tendiam a uma visão globalizadora da cultura, investigando a linguagem relacionada à vida social, e careciam de uma fundamentação teórica voltada especificamente ao estudo dos signos; tratavam-se de pesquisas desenvolvidas a partir de modelos teóricos de disciplinas vizinhas e que constituíam “um corpo metodológico aplicável a todo e qualquer fenômeno de linguagem” (1983, p. 76).

que o pesquisador não se detenha nos elementos semiológicos por ele propostos, mas que se dedique a aprofundá-los, diversificá-los, fragmentá-los e até mesmo contradizê-los. Portanto, o que propõe Barthes é extrair elementos da Linguística, tomando-lhe de empréstimo os conceitos analíticos gerais que possam servir à pesquisa semiológica.

A matriz semiológica saussureana – à qual Barthes se filia – parte, portanto, dos princípios científicos e metodológicos da Linguística, para transferir os conceitos relativos à análise da linguagem verbal para todos os processos de linguagens não-verbais. Peirce, por sua vez, desenvolveu diversos estudos sobre lógica e fenomenologia que fundamentaram suas reflexões e postulados semióticos, propondo uma espécie de filosofia da linguagem. A grande contribuição de Peirce, afirma Santaella, foi apresentar as fundações fenomenológicas e formais para o desenvolvimento de variados desdobramentos: semióticas que descrevem e analisam a natureza específica e os caracteres peculiares de diferentes campos, aplicando atividades de leitura e inteligibilidade de múltiplos processos e produtos de linguagem humana (1983, p. 70). Da constatação de que qualquer experiência atinge a consciência humana em uma gradação de três propriedades, Peirce formulou as categorias do pensamento e da natureza que correspondem aos elementos formais de toda e qualquer experiência: primeiridade, segundidade e terceiridade; delas decorre a mais conhecida tríade peirceana, aquela que classifica os signos em ícones, índices e símbolos (2017, p. 10).

Ciro Flamarion Cardoso adverte que determinados conceitos históricos da semiótica ou semiologia não se adequam perfeitamente ao estudo dos espetáculos enquanto sistema de sentidos. De fato, determinados elementos materiais da *mise-en-scène*, como figurinos e cenografia, transmitem suas mensagens mediante processos de recepção difíceis de delimitar e mais complexos que a comunicação através da linguagem articulada. Neste aspecto, valoriza mais a contribuição peirceana para a análise de espetáculos audiovisuais, posto que, enquanto Saussure não se afastara da Linguística, Peirce teria descrito as condições necessárias para que qualquer objeto se transformasse em signo, considerando o contexto em que ocorre o processo de significação ou semiose. Assim, entende que nos estudos saussureanos não haveria espaço para a análise dos processos de conotação, essenciais para compreender adequadamente a comunicação no espetáculo cênico (Cardoso, 2013, p. 45, 46). O próprio Barthes invoca a Semiótica para tratar de denotação e conotação; prenuncia, assim, uma futura Semiologia da conotação ao considerar que os fenômenos conotativos ainda não hajam sido estudados sistematicamente (1975, p. 97).

Gianfranco Bettetini, por sua vez, aponta a equivalência de ambas as disciplinas. Afirmar que os estudos sobre signos, em seus primeiros anos, eram chamados de semiológicos na Europa, quando a disciplina operou como uma *“lingüística aplicada a los campos de la comunicación no verbal, transportando a sus manifestaciones analíticas la imagen ‘conceptual’ aplicada por Saussure en su definición*

de signo”²(1977, p. 19, 20), limitando-se à análise, singularização e verificação dos sistemas de significação e relegando aos estudos semânticos todo o interesse sobre o plano dos conteúdos, de difícil enfoque científico. Bettetini critica os esforços de uma *linguistificação*, que reduzem toda investigação sobre os fenômenos da comunicação e da expressão ao âmbito dos estudos da linguagem verbal. Defende que os postulados formulados por Saussure e Peirce ocorrem dentro do mesmo sistema teórico, motivo pelo qual não podem ser tomados como uma oposição absoluta, mas sim relativa, que possibilitou o desenvolvimento de dois tipos de estudos culturais sobre os signos: uma Semiótica que analisa a cultura como *linguagem sobre os objetos* e uma Semiótica que estuda os objetos enquanto *vocabulário de uma cultura* (1977, p. 30).

De fato, há muito mais semelhanças que diferenças entre Semiologia e Semiótica. Neste aspecto, afirmo a pouca relevância do debate sobre o emprego de uma nomenclatura ou outra para a investigação que realizo. O que me interessa, aqui, é especificar as fontes teóricas e metodológicas que podem orientar as pesquisas científicas sobre as visualidades carnavalescas.

Parece-me de suma relevância não apenas identificar as imagens carnavalescas enquanto signos, mas saber classificá-las segundo as definições peirceanas. Desta forma, a teoria de Peirce mostra-se mais adequada e pertinente às análises sobre os seus sentidos. Também mostram-se úteis as noções saussureanas de significante e significado, as definições barthesianas de plano sintagmático e sistemático, dentre outros postulados teóricos tidos como semiológicos.

Ressalvo desde já, que utilizarei os termos saussureanos significante/significado em vez das nomenclaturas representâmen/interpretantes adotadas por Peirce. Primeiro porque aqueles já se consagraram no uso corrente e possibilitam maior clareza. O próprio Peirce, por vezes, utilizava indistintamente os termos signo e representâmen (este corresponde ao aspecto significante, à forma perceptível do signo). Ademais, segundo Peirce, se estabelece uma relação de representação com qualquer signo, fosse ícone, índice ou símbolo: “para que algo possa ser um Signo, esse algo deve “representar”, como costumamos dizer, alguma outra coisa, chamada seu *Objeto*” (2017, p. 47). Por outro lado, Peirce esclarece que representar é “estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse outro” (2017, p. 61). Neste aspecto, ressalto que o desfile das Escolas de Samba deve ser entendido enquanto *representação*, não no sentido peirciano, mas conforme as práticas e representações de que nos fala Chartier (2002).

ESCOLAS DE SAMBA EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Alguns estudos sobre as imagens das Escolas de Samba aproximam-se da Semiótica; entretanto, ainda não identifiquei nenhuma pesquisa científica que reivindicasse uma abordagem

² “linguística aplicada aos campos da comunicação não verbal, transportando a suas manifestações analíticas a imagem ‘conceitual’ aplicada por Saussure em sua definição de signo” (tradução minha).

semiótica dos desfiles. As visualidades carnavalescas compõem uma linguagem comunicativa dotada de uma gramaticalidade que deve ser reconhecida para a sua perfeita compreensão. Apontar a existência de uma sintaxe visual nos desfiles não é suficiente; cumpre estudar o seu funcionamento e observar como a relação entre conceito e imagem se regula e se reorganiza na prática carnavalesca.

A efemeridade do evento não pode mais servir como escusa para o não estudo dos signos visuais carnavalescos. Além da transmissão televisiva, que possibilita uma melhor análise das imagens, atualmente é possível assistir a um desfile reiteradas vezes, individualmente e em qualquer local onde se disponha de um computador ou celular e sinal de internet. Pode-se acelerar, retroceder, assistir em *slow motion* ou congelar a imagem para melhor analisá-la. Atualmente, os pesquisadores de espetáculos audiovisuais podem dar aos seus objetos de estudo o mesmo tratamento meticuloso que os estudiosos de textos literários se propõem: “podemos ‘ler’ espetáculos de modo semelhante àquele como lemos uma obra literária” (Rosa, 2013, p. 12). Tempos hipermodernos que permitem – e necessário – proceder a uma leitura mais profunda que determine adequadamente as relações estabelecidas entre os elementos componentes das visualidades carnavalescas.

Ressalto que os desfiles não se utilizam apenas de signos visuais, mas também sonoros (a música entoada; o ritmo e a batida da percussão), linguísticos (a sinopse e a letra do samba-enredo) e gestuais (a coreografia da Comissão de frente, o bailado do casal de Mestre-sala e Porta-bandeira, dentre outros segmentos). Portanto, ainda que este artigo trate somente das visualidades nas apresentações, estas se caracterizam pela pluricodicidade e que cada um desses diferentes tipos de signos apresentará critérios de gramaticalidade específicos e fundados em suas próprias competências.

Invoco determinados conceitos semióticos fundamentais para aplicá-los ao mundo do samba. A comunicação por meio de signos compreende, segundo Hall (2008, p. 7), os seguintes elementos: a *mensagem* em si, o *emissor* (quem emite a mensagem), a *intenção* (o objetivo com o qual a mensagem é emitida), a *transmissão* (o meio pelo qual se emite a mensagem), o *receptor* (aquele a quem a mensagem é destinada) e o *destino* (o resultado). Ademais, as mensagens são sempre transmitidas mediante um canal, que pode ser *apresentativo* – por signos emitidos pelo corpo humano, como gestos, voz, expressões faciais, etc., *representacional* – nas manifestações culturais ou artísticas, como pinturas e textos – ou *mecânico* – quando ocorre por meio de aparatos técnicos (Hall, 2008, p. 26).

As Escolas de Samba se utilizam de um *canal representacional* para transmitir a mensagem: o próprio desfile. Hall afirma que “contar histórias”, sob as mais variadas formas, é um comportamento universal a todas as sociedades humanas (2008, p. 153). A partir dessa premissa, podemos entender os desfiles do Rio de Janeiro como uma forma de dramatização:

O enredo se desenvolve também em atos que são os setores (...), divididos em alas e separados por alegorias que formam como que suas sínteses. Ele se manifesta ainda visualmente na caracterização das fantasias de cada uma das alas que tem a função de representar plasticamente o andamento do desenrolar do enredo. Cada carro alegórico, como síntese setorial, deve cumprir o seu papel de formalizar os planos em que se desenvolve o enredo pelas alas que a ele se reportam. (Quesada, 2006, *apud* Farias, J. C., 2007, p. 39)

A encenação teatral, segundo Anne Ubersfeld constitui um sistema de signos de naturezas diversas que manifesta um processo de comunicação para o qual concorrem uma série de emissores, estreita e reciprocamente relacionados (2013, p. 20). Da mesma forma, na *mise-en-scène* carnavalesca, concorrem diversos emissores de mensagens. Vários profissionais, como o coreógrafo da Comissão de Frente, o casal de Mestre-sala e Porta-bandeira e o Mestre da Bateria, dentre outros, emitem mensagens que se relacionam entre si e se destinam ao mesmo receptor. Na verdade, o corpo de cada componente transforma-se em vetor de uma mensagem quando devidamente fantasiado e integrado ao rito carnavalesco. Mas não se pode esquecer que as mensagens emitidas por todos os segmentos de uma Escola de Samba são derivadas de uma mensagem central originária, contida na sinopse do enredo.

A *mensagem*, assim, seria o discurso contido na narrativa carnavalesca, o conjunto de informações comunicadas no desfile de uma Escola de Samba, incluindo-se as mensagens originárias da sinopse do enredo e as que delas derivam. Ao entender os desfiles como uma manifestação caracterizada por múltiplos e complexos sistemas de códigos, deve-se buscar a mensagem nos significados dos signos, a partir da relação que se estabelece entre significante e significado, pela qual o signo presente substitui um objeto ausente. Nesta relação, o signo constitui a unidade fundamental de entendimento de um código; seu elemento perceptível (forma) é o significante, enquanto a mensagem veiculada (conteúdo) constitui o significado.

A mais importante divisão dos signos, para Peirce, é aquela que os classifica como ícones, índices e símbolos. Os ícones representam um objeto ausente por semelhança, por similaridade, e comunicam diretamente uma ideia. “Qualquer imagem material, como uma pintura, é grandemente convencional em seu modo de representação, porém em si, sem legenda ou rótulo” compreende um ícone, segundo Peirce (2017, p. 64). Por índice, entende-se o signo que apresenta uma relação de contiguidade com o objeto ausente e conduz ao entendimento da mensagem a partir de uma associação de ideias. Por fim, o símbolo substitui um objeto por força de um consenso que faz com que seja interpretado como a ele se referindo (Peirce, 2017, p. 53); somente pode ser entendido num contexto, pois a significação ocorre por meio de uma convenção social.

Para esclarecer como uma mesma imagem carnavalesca pode funcionar como ícone, índice ou símbolo, tomo como exemplo as diversas imagens de esqueletos na alegoria *Rumo aos mares, em nome del Rey e da fé*, apresentada no desfile da Unidos de Vila Isabel em 2006 (figura 1). A imagem

de um esqueleto sempre poderá ser analisada enquanto ícone do objeto ausente que substitui por semelhança: o próprio esqueleto humano. Neste caso, possibilitará ao intérprete leitura imediata, sem maiores questionamentos. Mas poderá *indicar* perigo ou risco de morte, ou *simbolizar* o genocídio dos povos originários, como ocorreu na alegoria em questão.

Figura 1 – Detalhe da alegoria *Rumo aos mares, em nome del Rey e da fé*. Vila Isabel, 2006.



Fonte: Wigder Frota. Imagem cedida gentilmente de seu acervo pessoal.

O enredo *Soy loco por ti, América: A Vila canta a latinidade* inaugurava o pensamento decolonial nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Perguntado se realizou estudos sobre decolonialidade durante a pesquisa do enredo, o carnavalesco Alexandre Louzada respondeu: “Sim, né? Portugal coloniza. O espanhol mata. E rouba! Eu procurei retratar isso naquele carro das caveiras”. E prossegue: “Eram mensagens. Ocultas... Eu tava com o coração tão aquecido por essa ideia de homenagear os povos, pelo que passaram, que eu acho que isso foi uma coisa que me ajudou” (Louzada, 2022 *apud* JESUS, 2023b, p. 157). Na alegoria desfilavam componentes fantasiados de esqueletos; em suas laterais, havia esculturas de esqueletos vestidos com a indumentária característica dos navegadores europeus do período. Diversas esculturas de crânios e caveiras simbolizavam a escravização e morte dos povos originários.

São os significados atribuídos indexical ou simbolicamente que devem ser decodificados pelo receptor da mensagem. A diferença de significados entre os três exemplos de uso da mesma imagem depende tanto da intencionalidade do emissor quanto da interpretação do receptor, que inclusive poderá atribuir-lhe novas camadas semânticas.

O Manual do Julgador determina que sejam avaliadas a concepção e a realização das alegorias e das fantasias, bem como seus significados em relação ao enredo proposto (Liesa, 2023, p.

46, 47). Relativamente ao quesito Enredo, os jurados analisarão a sua capacidade de compreensão “a partir da associação entre o Conceito, Tema ou Argumento proposto e o seu desenvolvimento apresentado na Avenida através das Fantasias, Alegorias e outros elementos plásticovisuais” (Liesa, 2023, p. 45). Portanto, o julgamento de tais quesitos se baseia na adequação entre a imagem e a mensagem pretendida, na relação entre o visível e o dizível, significante e significado.

Quanto à problemática do significado para a Semiótica, Bettetini aponta ausências significativas em planos e contextos distintos ao revisar os textos fundadores da disciplina; detecta espaços vazios que se tornam zonas não pertinentes ao discurso semiótico:

el semiotista se ha mantenido siempre a una prudente distancia de cualquier conflictividad que pudiera plantear el enfrentamiento con este intrincado nudo problemático, centrándose en el análisis de las estructuras de significación y cediendo al semantista y, preferentemente, al filósofo todos los discursos epistemológicos sobre la significación en sí³. (Bettetini, 1977, p. 35)

Bettetini ressalta que a pretendida neutralidade complica a busca de um fundamento teórico que sustente as investigações semióticas quanto ao significado. Mas, embora reconheça a pertinência do problema do sentido à Filosofia, insiste que também à Semiótica compete estudar os conteúdos das mensagens, ainda que considerados em sua organização formal, posta em relação de correspondência com o plano significante. A Semiótica de Bettetini apresenta-se como disciplina fundada na análise dos modos e sistemas com que se produzem o sentido de um enunciado, cuja atenção não deve se limitar à segmentação do fluxo contínuo do discurso em elementos formais (1977, p. 14).

Barthes observa que, no plano dos significados, a cada sistema de significantes corresponde um corpo de práticas e técnicas que implicam saberes que variam conforme as diferenças na partilha dos bens culturais entre os leitores do signo, de modo que o mesmo significante pode ser decifrado de formas diferentes, o que evidencia a coexistência de vários corpos de significados que emergem nas mais variadas leituras (1975, p. 50). Desde Peirce, com efeito, se admite a pluralidade nas diferentes interpretações atribuídas a um signo. Conforme os três graus de interpretação dos signos por ele propostos, o Interpretante Imediato corresponde à informação contida no signo; o Interpretante Dinâmico compreende a sua recepção, que pode variar conforme as diferentes leituras segundo os graus de familiaridade do intérprete com o signo. Por fim, o Interpretante Final corresponde a uma relação direta entre o efeito prático da mensagem segundo interpretada pelo receptor e o objetivo pretendido pelo emissor; quanto mais próximas, mais perfeita a comunicação estabelecida (2015, p. 163, 164). No mesmo sentido, Flusser afirma que as imagens não apresentam

³ “o semiotista se manteve sempre a uma prudente distância de qualquer conflictividade que pudesse provocar o enfrentamento com este intrincado nó problemático, concentrando-se na análise das estruturas de significação e cedendo ao semantista e, preferentemente, ao filósofo todos os discursos epistemológicos sobre a significação em si” (tradução minha).

“significados inequívocos”, pois “oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo” (1985, p. 12). Por sua vez, Ubersfeld identifica o fenômeno que chama de “re-semantização” dos signos: “todo signo, ainda que accidental, funciona como uma pergunta dirigida ao espectador e exige uma ou várias interpretações” (2013, p. 13). Portanto, na busca dos significados carnavalescos, todos os espectadores tornam-se interpretadores ativos que oferecem suas próprias traduções.

O DISCURSO NA *MISE-EN-SCÈNE* DAS ESCOLAS DE SAMBA

A noção de representação, segundo Chartier, possibilita a articulação entre três modalidades da relação com o mundo social: as múltiplas configurações intelectuais, através das quais os diferentes grupos constroem contraditoriamente a realidade; as práticas que permitem reconhecer uma identidade social; e as formas institucionalizadas e objetivadas pelas quais se pode marcar visivelmente a existência do grupo. Acrescenta que, embora pretendam parecer, as representações do mundo social não são universais, estando determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (2002, p. 23). Também Bordieu afirma que nas representações culturais, a classe dominante impõe ideologicamente seus interesses para apresentá-los como se fossem universais: “As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses” (1989, p. 10,11).

Neste aspecto, Chartier sempre supõe as representações sociais colocadas em um campo de concorrências em termos de poder e de dominação; entende como objeto da história cultural a compreensão das representações do mundo que traduzem as posições e interesses dos atores sociais objetivamente confrontados. Para ele, as práticas e representações realizam a mediação na apreensão do real. Compreende como forma simbólica “todas as categorias e todos os processos que constroem o mundo como representação” (2002, p. 19); esta se estabelece mediante uma relação entre significante e significado, pela qual a imagem presente substitui um objeto ausente. Chartier aponta duas condições para que essa comunicação simbólica seja eficaz: o conhecimento do signo enquanto signo e a existência de convenções partilhadas que regulam a relação do signo com o objeto ausente (2002, p. 21).

As representações, segundo Rancière, relacionam o visível e o dizível para demonstrar ao espectador o que dele está distante no tempo e no espaço; desdobram-se em um ordenado de significações, relacionadas ao que ele conhece e desconhece, num “jogo entre um querer saber, um não querer dizer, um dizer sem dizer e uma recusa de ouvir” (2012, p. 125). Jogo visual que, para James Elkins, evidencia uma mensagem oculta que pode chegar à consciência do espectador sem estar patente na representação. Apresentam-se, portanto, dois desafios: determinar quando um significado está oculto o suficiente para valer, revelá-lo e descrever o grau de inconsciência e sutileza da mensagem que o caracteriza em qualquer instância dada (2003, p. 72, 73). Os mesmos desafios devem ser enfrentados ao proceder-se a uma análise semiótica das imagens carnavalescas,

principalmente quando não restam dúvidas de que os discursos contidos nas representações sociais e transmitidos mediante signos não são neutros. Portanto, deve-se analisar o que se mostra em um desfile e o que se pretendeu significar, relacionando os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Ao tratar de sistemas de significação nas representações sociais, estamos falando, obrigatoriamente, em comunicação de mensagens destinadas a serem recebidas e interpretadas por outra pessoa ou grupo de pessoas. Para Bordieu, as relações de comunicação sempre são, necessariamente, relações de poder que “dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações”. Portanto, os sistemas em que a comunicação simbólica se baseia “cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra” (1989, p. 11).

Eagleton admite a possibilidade de uma dimensão política da cultura: adverte que “são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade”; enxerga os indivíduos em um estado crônico de antagonismo, em virtude de interesses opostos, cabendo ao Estado reconciliá-los de forma harmoniosa, “apacando seus rancores e refinando suas sensibilidades, e esse processo é o que conhecemos como cultura” (2005, p. 18). Trata-se de uma partilha do sensível que Eagleton considera pedagógica, pois habilita os indivíduos a exercerem sua cidadania política, e libera “o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado” (2005, p. 16, 17).

O discurso na representação carnavalesca desenvolve-se segundo o enredo apresentado, cuja escolha, conforme afirmam Simas e Fabato, está relacionada ao contexto histórico em que é proposto (2015, p. 13). Cabe questionar: a quem se atribui a função de emissor da mensagem na *mise-en-scène* de uma Escola de Samba? Ao estudarem a representação teatral, Rosa e Cardoso consideram que, além do dramaturgo, diversos profissionais envolvidos no processo contribuem para completar a comunicação, como o diretor, os atores, o cenógrafo e até mesmo o sensor. Desta forma, entendem o fazer teatral “tão multifacético e heterogêneo que a noção de um emissor deixa de ser analiticamente útil ou factível” (2013, p. 45). Tentarei, no entanto, oferecer uma resposta mais precisa relativamente ao emissor das mensagens visuais nos desfiles das Escolas de Samba.

Compõem o mundo artístico do samba todas as pessoas envolvidas durante um ano inteiro na produção do desfile. Becker soluciona o problema da coordenação das atividades de todos os envolvidos ao considerar que os mesmos “coordenam as suas ações a partir de um conjunto de concepções convencionais incorporadas numa prática comum e nos produtos materiais do mundo a que pertencem” (1977, p. 10). Entretanto, o mundo do samba reconheceu a coordenação e a autoria do espetáculo em seu conjunto ao *carnavalesco*, profissional cujas atribuições somente podem ser

exercidas dentro daquele universo artístico. O uso do termo como definição de uma profissão remonta à década de 1970; “com o aparecimento do Carnavalesco houve uma concentração de atribuições antes exercidas por outros segmentos da Escola de Samba” (Guimarães, 1992, p. 89): autor do enredo, escritor e pesquisador, roteirista, cenógrafo, figurinista, aderecista, projetista, produtor de espetáculo, pesquisador de mercado, coordenador, diretor de espetáculo, contrarregra, relações-públicas, artista plástico e arquiteto. Para Guimarães,

o Carnavalesco é um profissional múltiplo, centralizando em torno de sua pessoa as diversas etapas do carnaval, sempre em concorrência com a estrutura oferecida pela Escola de Samba. Isto de certa forma faz dele um elemento mítico, dono de todas as soluções e responsável pelo resultado obtido. (1992, p. 184-186)

Guimarães agrupa em três áreas as funções do carnavalesco: desenvolvimento plástico-visual, concepção intelectual e área administrativa (1992, p. 188). Interessam-me as duas primeiras, por relacionarem-se exatamente às relações entre visualidades e mensagem. Os aspectos textuais e dramatológicos do desfile integram a concepção intelectual, juntamente com as funções de enredista (quanto atua como autor, escritor ou pesquisador do enredo), roteirista (ao projetar o organograma ou roteiro que ordena o desfile), coordenador (ao carnavalesco recorrem as diversas equipes de artistas e artesãos envolvidos na produção do desfile, além dos diversos diretores, inclusive o presidente da agremiação, para sanar dúvidas gerais sobre o processo), diretor de espetáculo e contrarregra (atua também na armação da agremiação no dia do desfile e precisa estar a postos para solucionar eventuais problemas em fantasias e alegorias até a entrada da Escola de Samba na passarela). Por sua vez, o desenvolvimento plástico-visual abrange as funções de criação e produção das visualidades nas Escolas de Samba, nas quais o carnavalesco exerce os papéis de cenógrafo, figurinista, aderecista, projetista, produtor de espetáculo, artista plástico e arquiteto. Portanto, ao carnavalesco cabem as escolhas narrativas e a palavra final sobre as decisões estéticas do desfile. Desta forma, ainda que a conjuntura social e política do país condicione a escolha do enredo, que outros indivíduos – como presidente, diretores e até mesmo patrocinadores – interfiram nesse processo, identifico o carnavalesco como o principal *emissor* das mensagens em um desfile.

As Escolas de Samba realizam a mediação social entre as suas comunidades e o poder público; assim, se legitimam para apresentar em seus desfiles um discurso em favor das reivindicações políticas dos grupos populacionais que delas participam. Infelizmente, pode-se constatar que nem sempre as escolhas conceituais e imagéticas correspondem aos anseios das comunidades de cada agremiação. Por tal motivo, devem os carnavalescos observar tais pleitos para garantir que a propositura do enredo e seu desdobramento visual representem com a máxima fidelidade possível os pleitos e desejos de cada comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Semiótica é uma disciplina relativamente recente, o que lhe confere flexibilidade metodológica e aplicabilidade às mais diversas áreas. Muitos de seus campos ainda buscam localizar-se cientificamente e academicamente. Valendo-me dessa maleabilidade, defendo a existência autônoma de uma Semiótica do Carnaval, a qual transita de forma interdisciplinar entre as Semióticas da Cultura e do Espetáculo, tomando de empréstimo, ainda, postulados das Semióticas do Cinema e do Teatro.

Em um desfile de Escolas de Samba, tudo se converte – ou pode converter-se – em signo: seus elementos materiais compõem um sistema não-linguístico de comunicação. Na *mise-en-scène* carnavalesca, os signos se apresentam ao espectador em multiplicidade; relacionam-se entre si e sobrepõem-se reciprocamente, em uma espécie de *comunicação em camadas*. O signo carnavalesco deve ser analisado e interpretado não apenas individualmente, mas também em conjunto com os demais signos que com ele se relacionam; para estudá-lo, deve-se entender a Semiótica como disciplina crítica a respeito da comunicação, das estruturas e linguagens nela implicadas, uma ciência sobre a operação significante, capaz de abranger o simbólico e todos os códigos que articulam seu campo, como propõe Bettetini (1977).

Cabe a nós, estudiosos das Escolas de Samba, portanto, renunciar à passividade do mero observador diante do espetáculo e adotar o olhar meticuloso do arqueólogo atento aos detalhes, para escavar a *mise-en-scène* carnavalesca camada por camada. Estudo que deve ser realizado conotativamente, a partir de uma análise semiótica que estabeleça uma relação entre o que se mostra e o que se pretende significar. Somente assim, poderemos compreender os desfiles como a forma pela qual o povo carioca dramatiza histórias – as suas e as dos outros povos.

Advirto, no entanto, para o risco de tomar-se a leitura do semioticista como universal. Ao proceder-se a uma análise dos significados, há que se ter em conta que a mesma se realiza a partir do universo intelectual do analista; não se pode, portanto, desconsiderar a pluralidade de interpretações das diferentes leituras de uma obra.

Não pretendo que o presente artigo se constitua em texto fundador da Semiótica do Carnaval, pois não tive como objetivo fundamentar as suas bases teóricas e metodológicas. Busquei, tão somente, jogar um feixe de luz sobre a existência deste campo que, até então, tem passado despercebido da atenção de pesquisadores do carnaval para reconhecer e reivindicar, como disciplina autônoma e legítima, a Semiótica do Carnaval.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Rita. **Festa à brasileira**: Sentidos do festejar no país que “não é sério”. Tese (Doutorado). Departamento de Antropologia / FFLCH/ USP, 1998.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.
- BECKER, Howard S. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, Gilberto (org.). **Arte e sociedade**: Ensaio de Sociologia da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 9-26.
- BETTETINI, Gianfranco. **Producción significativa y puesta em escena**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A., 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: Entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- ELKINS, James. **Visual Studies**: A skeptical introduction. New York: Routledge, 2003.
- FARIAS, Júlio César. **O enredo de escola de samba**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2007.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.
- GUIMARÃES, Helenise M. **Carnavalesco, o profissional que “faz escola” no carnaval carioca**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Rio de Janeiro, UFRJ, EBA, 1992.
- HALL, Sean. **Isto significa isso. Isso significa aquilo**: Guia de semiótica para iniciantes. São Paulo: Edições Rosari, 2008.
- JESUS, Leonardo Augusto de. **Desfile-conceito x desfile-imagem**: O dizível e o visível nas Escolas de Samba do Rio de Janeiro na hipermodernidade. 391f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes, 2023a.
- _____. Alexandre Louzada pelas frestas da imagem. In: **F[r]estas culturais**. (Orgs.) GUIMARÃES, H. M.; SILVA, C. C.; JESUS, L. A. Goiânia: Coletivo Cine-Fórum, 2023b, p. 123-206.
- LIESA. **Manual do Julgador**: Grupo Especial. Rio de Janeiro, LIESA, 2023. Disponível em <<https://liesa.globo.com/downloads/carnaval/manual-do-julgador-2023.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- LOUZADA, Alexandre. [Entrevista concedida a] Leonardo Augusto de Jesus. **Arquivo de áudio: Louzada.m4a (3h50min)**. 22 dez. 2022.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSA, C. B.; CARDOSO, C. F. S. **Semiótica do espetáculo: um método para a história**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

SIMAS, L. A.; FABATO, F. **Para tudo começar na quinta-feira: O enredo dos enredos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA FUTURE-SE: A METAMORFOSE DOS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

Giselly Tiago Ribeiro Amado

INTRODUÇÃO

A linguagem é uma faculdade humana e é na e pela linguagem que o ser humano e a sociedade se fundam. Para Pêcheux a linguagem está materializada na ideologia e esta se manifesta na e pela linguagem, ou seja, a linguagem é ideológica (Pêcheux, 1995, 1997a, 1997b). Segundo Amado (2018, p. 30), este “filósofo [...] propôs uma teoria que considera o discurso como objeto de estudo da linguagem envolvendo a relação do sujeito com o contexto sócio-histórico-ideológico”. Sendo assim, propomos analisar discursivamente a proposta do programa governamental FUTURE-SE e os efeitos de sentidos produzidos a partir do vídeo divulgado no lançamento do programa governamental.

No dia 17 de julho de 2019 o ministro da Educação, Abraham Weintraub, lançou o programa Future-se, afirmando que o programa tinha como objetivo o aumento da autonomia financeira das universidades e dos institutos federais no Brasil. Conforme o anúncio governamental o “Future-se é inédito e inovador, o programa propõe uma mudança de cultura nas instituições públicas de ensino superior”¹.

O programa foi lançado em meio a um corte de verbas anunciado em abril de 2019 para 63 universidades e 38 institutos federais de ensino, com um alcance de 50% do orçamento dessas instituições. Para além dessa medida, ocorrida no quarto mês do governo Bolsonaro, alia-se que não havia um programa claro de gestão para a área da educação. Durante a campanha presidencial, a equipe de Bolsonaro evitava o tema, pois, era sempre polêmica a intenção de instituir a cobrança de mensalidades em universidades federais. Até então, o candidato sempre preteria o ensino superior em relação à educação básica, afirmando que destinaria uma verba maior à educação básica diminuindo a da educação superior e declarava sua insatisfação com as ideologias propagadas pelas universidades.

O cenário do lançamento do programa não foi favorável para que as instituições de ensino superior o recebesse com otimismo. Ademais, os cursos com característica mercadológica são minoria e o ministro da educação apresentou o programa como oportunidade de negócios a partir das empresas júniores das universidades.

Considerar essa referência histórica é muito importante para a análise, que leva em conta os aspectos formais da língua, bem como os aspectos sociais da linguagem. Esta não coincide com o próprio mundo, há uma função simbólica que está ligada à interpretação, que necessariamente está ligada à história. É justamente a história que dá consistência à linguagem, assim, para interpretar o vídeo do programa FUTURE-SE, é também necessário considerar as condições em que o mesmo foi produzido.

Além dos aspectos aos quais nos referimos anteriormente, também é importante compreender que o sistema político no qual o governo brasileiro está vinculado é o neoliberalismo, enquanto uma doutrina que visa a liberdade de mercado e a restrição à intervenção estatal sobre a

¹ Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/78211-mec-lanca-programa-para-aumentar-la-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos>. Acesso em: 1 ago. 2023.

economia. Este sistema político-econômico tem sido desenvolvido no Brasil desde o governo Collor de Mello (Almeida, 2010), que se iniciou em 1990, marcando o primeiro governo com eleição popular, após o fim da Ditadura Militar.

Desde então, o enfoque tem sido o fim da inflação, com o fortalecimento da moeda, mudança de leis trabalhistas, abertura do mercado nacional e a privatização de estatais. Outras medidas como, a redução de funcionários públicos, terceirização de trabalhadores e de serviços do estado e a abertura do mercado nacional para empresas estrangeiras também tem ocorrido ao longo dos anos, e embora o governo Lula, durante os anos de 2003 a 2011, tenha investido em setores públicos, a educação é um dos setores que viu os investimentos do Estado diminuir e aumentar a participação do capital privado.

No contexto do governo Bolsonaro, que adotou políticas neoliberais para a educação, a visão da escola como um mercado em que os alunos são preparados para atender aos interesses do modo de produção capitalista era explícito. Nessa perspectiva, o foco recai na profissionalização da mão de obra, negligenciando a formação de indivíduos críticos. Essa abordagem denota uma postura política, mesmo quando se declara uma intenção de buscar uma educação neutra.

É importante destacar que a educação nunca é verdadeiramente neutra, independentemente de afiliações partidárias. De acordo com Paulo Freire (1998) toda educação é inerentemente política, pois está intrinsecamente ligada à sociedade em que está inserida. Portanto, a ideia de uma educação neutra é uma ilusão, pois as práticas educacionais, os conteúdos ensinados e as formas de ensino são influenciados por valores, crenças e ideologias presentes na sociedade e nos governos que a moldam.

Ao compreender que a educação é um campo político, torna-se essencial refletir sobre os impactos das políticas educacionais e como elas moldam a formação dos cidadãos. A abordagem do governo Bolsonaro em relação à educação levanta questões significativas sobre o papel da escola na sociedade e a importância de uma educação que promova a criticidade, a cidadania ativa e o respeito aos direitos humanos, em vez de meramente atender aos interesses do mercado e do sistema econômico.

Imagem 1 – Video do Programa Future-se



Fonte: YouTube - MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos²

² YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=44&v=KrQhIq2G81c. Acesso em: 1 ago. 2023.

O vídeo produzido e divulgado pelo MEC tem dois minutos e dois segundos de duração. Inicia com uma música futurista de fundo e uma tela preta, quando as imagens são inseridas há um som mais forte marcando a contagem regressiva de 5 a 1, em seguida surge o mapa-múndi, com o fundo mantido na cor preta e os países na cor azul. São nomeados e indicadas as localidades: Coreia do Sul, China, Israel e o Vale do Silício Califórnia (EUA), nessa ordem.

Posteriormente é dado um zoom e o mapa dos Estados Unidos fica em evidência ao fundo, enquanto os nomes de algumas empresas aparecem em primeiro plano ao mesmo tempo: Google, Intel, Yahoo, Dell, AirBnc, Uber e Facebook. Ainda com o mapa dos Estados Unidos de pano de fundo, os nomes das empresas são substituídos por:

MUITAS DAS MAIORES EMPRESAS
DO MUNDO NASCERAM EM UNIVERSIDADES

O fundo volta a ser preto e conseguimos identificar pontos verdes, como se fossem luzes em circuitos eletrônicos e no primeiro plano duas notícias futuristas:

12/05/2022

Tecnologia alavancou: Agronegócio

21/03/2025

Pesquisadores brasileiros buscam a cura da dengue

Ainda com o mesmo fundo, as notícias futuristas são substituídas pela frase:
ESSA É NOSSA INSPIRAÇÃO

Logo em seguida essa frase é substituída por:
ESSE É O FUTURO:
E O BRASIL NÃO VAI FICAR FORA DELE

Com um movimento de giro lembrando o de um buraco negro no universo, surge a frase de impacto seguinte, substituindo a anterior:
É TEMPO DE INOVAR

Com o mesmo movimento a frase seguinte substitui a anterior
O CONHECIMENTO E O
CAPITAL HUMANO NÓS JÁ TEMOS

A próxima frase surge no centro da tela assim que a anterior some:

NOSSAS UNIVERSIDADES E
INSTITUTOS FEDERAIS JÁ TÊM

O fundo é marcado por minúsculos textos em cores luminosas, conseguimos identificar visual e sonoramente a digitação da palavra MAIS no centro, porém, levemente à esquerda da tela, enquanto outras palavras são digitadas na cor branca e são substituídas uma pela outra, em frente ao MAIS na cor azul.

EMPREENDEDORES
INTERCÂMBIO DE CONHECIMENTO
VALORIZAÇÃO DE TALENTOS
PESQUISA DE PONTA
PROFESSORES ENGAJADOS E CAPACITADOS

Com um movimento de giro a palavra MAIS sai da tela e vão sendo digitadas novas palavras que se substituem uma a uma:

REDUÇÃO DA TAXA DE EVASÃO
ALUNOS MAIS ESTIMULADOS
CAPITAL ESTRANGEIRO
EMPREGOS
PRODUTIVIDADE
GESTÃO
GOVERNANÇA
SUSTENTABILIDADE
PARCERIA COM SETOR PRIVADO
AUTONOMIA
DESENVOLVIMENTO

Novamente com um movimento de giro, a última palavra sai da tela e o ano 2019 é posicionado no centro da mesma, mas, levemente à esquerda, enquanto do lado direito é colocado um *ranking*:

INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO TOP 200

O nome Brasil está afixado sobre uma linha azul e logo abaixo os nomes de diversos países vão alternando a posição enquanto há uma contagem progressiva no ano que se modifica até 2030.

Ainda com a tela de fundo na cor preta com vários pontos luminosos, como se fosse um céu noturno com uma leve névoa, o globo terrestre surge e o Brasil é apontado por um dedo gigante. A imagem produzida remete a uma construção digital em que há uma mão de energia que aponta também para um globo terrestre de energia. Ao tocar no Brasil o globo se desmancha e entre as formas despedaçadas surge caminhando um corpo de energia em forma humana.

À medida que caminha, o corpo de energia em forma humana, se aproxima mais da perspectiva do telespectador até que a música chega ao ápice, como em um filme de aventura de super-heróis e a tela fica na cor cinza bem clarinha. Então, o nome do programa, FUTURE-SE, é escrito no centro da tela com duas malhas hexagonais, sendo uma superior e a outra inferior, ambas em perspectiva tridimensional, com alguns hexágonos mais escuros, outros mais claros e outros vazados. Ao final da música a tela fica apenas cinza e aparecem os dizeres:

Saiba mais em **portal.mec.gov.br**
e deixe sua contribuição

Logo após surge:

Consulta Pública de 17/07 a 15/08

Em seguida:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL
PÁTRIA AMADA BRASIL

O governo anunciou posteriormente a alteração da data da consulta pública para 29/08/2019, declarando a intenção de alcançar maior participação da população. No portal do MEC ainda não há a divulgação da referida consulta.

SUBSTANTIVO COM AÇÃO

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. E nesse embate, a classe social dominante tenta tirar do signo seu caráter plurivalente, ocultar seus traços ideológicos e transformá-lo em monovalente (Bakhtin, 1999, p. 46, 47).

No vídeo do FUTURE-SE o que fica em maior evidência, aliada ao nome do próprio programa, é a questão tecnológica. Os efeitos sonoros e as frases de impacto do vídeo levam à construção de um cenário favorável ao sucesso da educação. São trabalhados elementos que significam eficiência, eficácia, inovação que transpõem para o programa o mesmo sentido. A equipe do governo nomeou o programa com o substantivo “futuro” conjugado como se fosse um verbo no imperativo.

Apesar de não existir o verbo “futurar”, nem a sua flexão verbal “futurar-se” em língua portuguesa, o sentido do imperativo é perfeitamente concebível no que se refere à significação, pois,

o sentido está ligado aos usos, ao valor, à referência, à coisa significada pela língua a que se refere. “O sentido é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (Benveniste, 1991, p. 130).

O nome do programa funciona como uma ação que se deve acatar: FUTURE-SE. O governo estabelece uma ordem, mas como o substantivo futuro é normalmente significado como possibilidade de algo acontecer, a ordem funciona discursivamente atrelada aos atributos positivos das Novas Tecnologias da Informação (NTICs), aspecto amplamente trabalhado no vídeo, tanto de forma imagética, quanto textual. As NTICs estão ligadas às inovações tecnológicas, novas descobertas, novas atualizações, rapidez, eficiência, eficácia, substituição do obsoleto pelo que há de melhor, de maior qualidade e de maior agilidade.

As NTICs estão cada vez mais presentes no dia-a-dia das pessoas e desempenham papéis facilitadores de acesso à informação, baixo custo de comunicação, rapidez e eficiência. Este sentido se desloca para a significação de educação no vídeo do FUTURE-SE, pois, as práticas educacionais estão aliadas ao ideário neoliberal entreposto por “um *ethos* essencialmente administrativo que tende cada vez mais ao controle governamental e à crescente prestação de contas dos indivíduos envolvidos” (Gray e Block, 2012 p. 121). Assim, professores e alunos prestam contas de suas ações, provando suas produções, bem como se alcançaram os objetivos impostos pelas diretrizes educacionais.

Tais imposições se comportam como a indústria de *fast-food*, seria o funcionamento da *McDonaldização* (Ritzer, 2004) em práticas educacionais e formativas, que se portam com a contabilização do sucesso, a certeza que o sistema proverá os resultados esperados, o controle do funcionamento e a eficiência que alcançará os resultados positivos. Socialmente nenhum desses termos nos causa estranhamento, pois, são pilares que motivam os valores capitais e

[...] levam a uma situação na qual seres humanos, como indivíduos, importam principalmente por seu valor instrumental, e consequentemente, são desumanizados e, por fim, enquadram-se no controle das burocracias que inicialmente foram criadas com o objetivo aparente, apesar de questionável, de facilitar suas vidas. (Gray e Block, 2012, p. 122)

Termos bastante ilustrativos do discurso neoliberal administrativo que aparecem em contextos educacionais, bases do processo de *McDonaldização*, estão no vídeo do FUTURE-SE como: “empreendedores”, “produtividade”, “gestão”, “governança”. Tais termos estão ligados às noções de eficiência e controle e no lugar de inspirar a natureza criativa dos professores e alunos, acabam por estabelecer padrões que reduzem a docência à simples aplicação de técnicas para a produção de resultados pré-estabelecidos.

Além do nome do programa funcionar como ordem, o modo de grafá-lo também significa. Conforme as regras para etiqueta na rede (Netiqueta), o uso de letras maiúsculas sinaliza grito³. Desta forma, é relevante considerar que, apesar de o nome do programa não ser enunciado verbalmente durante o vídeo, ele funciona como uma ordem dada em voz elevada (um grito), o que é muito mais impositivo do que seria, se fosse proferido em um tom de voz baixo. Ou seja, se a grafia do nome do programa fosse “future-se”, teria outro efeito de sentido, que não “FUTURE-SE”.

Seguindo a mesma lógica de imposição pelo grito, as demais frases de impacto do vídeo são grafadas em letras maiúsculas e também funcionam como se fossem verdade⁴ (Foucault, 2010) absoluta e garantia de que o programa será um sucesso. As afirmações colaboram para a construção de sentido de que o FUTURE-SE deve ser implantado em todas as universidades e institutos federais de educação do Brasil.

Ademais, são trazidos nomes de diversas empresas já consolidadas no mercado financeiro e são conhecidas pela população mundial, seus nomes expressivos são significados como empresas bem-sucedidas e como modelos a serem copiados: “ESSA É A NOSSA INSPIRAÇÃO”. O sucesso das empresas é um sentido que também corrobora para a ideia de futuro positivo já alinhado com as NTICs, por isso, a frase de impacto “ESSE É O FUTURO: E O BRASIL NÃO VAI FICAR FORA DELE” funciona como garantia de que não há falhas no programa, é da ordem da perfeição.

Foi construída uma assertiva no tempo presente “ESSE É O FUTURO”, que não permite dúvidas. O pronome demonstrativo “esse” retoma o já-dito⁵ (Pêcheux, 1997a), está atrelado tanto à tecnologia, quanto ao sucesso já alcançado pelas empresas e principalmente pelos Estados Unidos, que funcionam como sinônimo de felicidade, como modelo de país almejado. Dessa maneira, “E O BRASIL NÃO VAI FICAR FORA DELE” é um aditivo, também assertivo, garantido pela adesão ao programa do governo.

Assim como está cristalizado no imaginário⁶ (Pêcheux, 1995) dos brasileiros, que os Estados Unidos são um país que não têm e não admitem falhas, sempre estão à frente em todas as tecnologias e inovações, em que não há dificuldades financeiras, em que a segurança pública é eficaz e de que lá, as pessoas são ricas e felizes, a consequência à adesão ao programa FUTURE-SE está ligada à ideia de que as universidades brasileiras abrirão empresas aliadas à tecnologia e que elas serão tão bem-sucedidas quanto as apresentadas pelo vídeo. Desta forma, as empresas provenientes do FUTURE-SE trarão riqueza ao Brasil, levando-o ao mesmo patamar de riqueza e sucesso dos Estados Unidos.

³ *Netiquette Guidelines*. Disponível em: <https://www.ietf.org/rfc/rfc1855.txt>. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁴ Foucault interroga sobre a verdade em sua própria historicidade ao afirmar que a própria verdade tem uma história. A verdade não é natural, tampouco é dada pela natureza humana, a verdade dependerá do contexto e das práticas sociais.

⁵ No momento da enunciação, o sujeito aponta a presença de um discurso em outros, existe algo dito antes da fala.

⁶ Segundo Pêcheux toda vez que o sujeito de um discurso toma a palavra, ele mobiliza um funcionamento discursivo que remete às formações imaginárias. No discurso, o sujeito pressupõe o seu próprio lugar e o lugar do outro.

A garantia de sucesso do programa é reforçada e atestada nos dizeres “O CONHECIMENTO E O CAPITAL HUMANO NÓS JÁ TEMOS”, uma vez que esta afirmação leva a entender que bastaria a implantação do mesmo para que empresas fossem criadas e se tornassem bem-sucedidas instantaneamente. A primeira pessoa do plural funciona para a inclusão do sentido nação, desta maneira, todos os brasileiros estão incluídos na possibilidade de sucesso e riqueza que advirão com o programa.

Na sequência, há um sentido paradoxal construído pela continuação da valorização do conhecimento e do capital humano das instituições de ensino brasileiras. Aparece no vídeo de forma separada e proposital “NOSSAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS JÁ TÊM”. Esse modo carrega o sentido de responsabilização das instituições de ensino pela criação de empresas que sejam ricas, de sucesso financeiro, de renome e que elevam o Brasil ao patamar dos Estados Unidos. Com tais características, o Brasil ainda não é como os Estados Unidos, porque não tinha/tem o FUTURE-SE, assim, o conhecimento e o capital humano valorizados no vídeo como já existentes nas instituições de ensino brasileiras, ao mesmo tempo que são reconhecidos, não são suficientes, pois, não promovem riquezas. Por conseguinte, cabem às universidades e institutos federais a adesão ao programa que garantem tais conquistas.

Além do enaltecimento da questão mercadológica e da premente necessidade de as instituições de ensino aderirem ao programa, há no jogo de transferência de responsabilidade um funcionamento neoliberal. A responsabilidade pelo sucesso econômico do país não é do governo. A proposta do FUTURE-SE, tal qual como apresentada pelo governo Bolsonaro, induz que a adesão das instituições de ensino a ela já seria suficiente para o alcance do sucesso almejado, caso isso não ocorra, o mesmo estaria isento dessa responsabilidade.

Aliada à responsabilidade está a autonomia. Este termo aparece evidenciado quando grafado com os demais termos do discurso neoliberal administrativo durante o vídeo. Mas, além dessa aparição notória, há também o sentido de autonomia que funciona com o sentido das NTICs. As tecnologias são constantemente entendidas como automáticas e eficientes, um efeito produzido pela ilusão de completude e de que tudo é possível com facilidade a partir delas.

Logo, encontra-se um duplo efeito de autonomia, o primeiro vinculado às NTICs em que tudo é possível e o segundo de participação/escolha popular, quando ao final da apresentação do programa aparece o período de consulta pública em que “é possível opinar”, “manifestar” sobre a proposta elaborada pelo governo dentro do prazo estabelecido. Portanto, o efeito de autonomia corrobora com o sentido de democracia aliado ao sentido pátrio, quando finaliza “PÁTRIA AMADA BRASIL”.

SE FUTURE-SE

A proposta do FUTURE-SE está alinhada à proposta político-econômica neoliberal em diversos aspectos, porém, no vídeo, não é veiculado nada a respeito das questões político-pedagógicas (não-dito), mas tanto o ministro, quanto a sua equipe, tinham anunciado que o programa não interferiria na autonomia universitária com relação às diretrizes pedagógicas.

Esta é uma falácia, pois, como visto, as questões neoliberais têm influenciado a educação em vários aspectos, inclusive a própria existência do FUTURE-SE só é factível a partir da existência das diretrizes neoliberais. A naturalização de discursos tecnológicos e econômicos é o que possibilita tal embricamento, pois, ocasiona práticas discursivas que culminam em mudanças de práticas culturais e cauciona currículos com viés mais mercadológico.

A mercantilização das práticas discursivas das universidades é uma dimensão da mercantilização da educação superior num sentido mais geral. As instituições de educação superior vêm cada vez mais operando (sob pressão do governo) como se fossem negócios comuns competindo para vender seus bens de consumo aos consumidores (Fairclough, 2001, p. 47).

Fairclough desenvolveu um estudo na Inglaterra considerando as questões mercadológicas ligadas ao ensino. De igual modo, no Brasil, as mudanças nos discursos também vêm ocorrendo, naturalizando-os com o intuito de homogeneizar as práticas discursivas para o atendimento do mercado. Desta maneira, os alunos são tratados como clientes e os professores passam a desenvolver papéis institucionais mais voltados à satisfação desses “clientes”, atuando como prestadores de serviços e distanciando-se da função educadora (Gray e Block, 2012).

O FUTURE-SE corrobora sobremaneira para que a formação discente siga a lógica do mercado, preparando os alunos para a competitividade. A educação é tratada no sentido mercadológico, com finalidade financeira e não com o intuito de produção epistemológica. Em consequência disso, faz-se necessário problematizar sobre as influências que a formação docente pode sofrer com a implementação de programas como o FUTURE-se, pois, não há blindagem nos currículos dos cursos universitários e ao contrário do que afirmava o então ministro da educação, as políticas públicas causam interferências, pois, não são da ordem da neutralidade e sempre provocarão uma reação em cadeia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. P. **Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, 2010.
- AMADO, G. T. R. **EAD - entre a ferramenta e a língua perfeita**: um estudo discursivo sobre aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira a distância. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 1991.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos** - Vol. I - Problematização do Sujeito - Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise: Volume 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GRAY, J.; BLOCK, D. The Marketization of Language Teacher Education and Neoliberalism. Characteristics, Consequences and Future Prospects. In: Block, D. et al. **Neoliberalism and applied Linguistics**. London and New York: Routledge. 2012.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997a. p. 61-161.
- PÊCHEUX, M; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso**: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997b. p. 163-252.
- RITZER, G. **The McDonaldization of Society**. Thousand Oaks, CA, Londres e Nova Deli: Pine Forge, 2004.

INDIVÍDUOS MARGINALIZADOS E SISTEMAS EDUCACIONAIS: CENTRO E PERIFERIA

Viviane Karoline da Silva Nunes

Rita de Cássia A Pacheco Limberti

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a sociedade na qual estamos inseridos, podemos notar a grande assimetria em nosso cotidiano, por meio das mídias sociais e pelos meios de comunicação que diariamente relatam a diferença entre as classes sociais, diferença esta que a cada dia vem evidenciando mais a pobreza e a miséria resultantes da falta de investimento no setor que pode ser considerado um pilar para o desenvolvimento humano: a educação.

Essa estrutura social e econômica de divisão de classes afeta todos os cidadãos, em todas as áreas, sobretudo na educação, pois há registros de pesquisas identificando que, em regiões com alta concentração de pessoas pertencentes à classe baixa e nas mais heterogêneas e mais ricas, já se pode observar as discrepâncias nos resultados finais do processo de aprendizagem.

Os indivíduos marginalizados que fazem parte de uma origem social diferente daquela dos estudantes considerados de centro têm a desigualdade social imposta a si, iniciada no âmbito familiar e estendida pelo percurso até a escola. Seus problemas de moradia e de acesso aos serviços públicos, que muitas vezes são precários, como saúde e educação, afetam diretamente seu processo de aprendizagem. As principais motivações da escolha deste tema foram, principalmente, as vivências adquiridas durante o estágio, que levantaram questionamentos acerca do sistema educacional em duas escolas do município de Jardim/MS. Sendo assim, o trabalho foi desenvolvido com o objetivo principal de apontar índices de relações assimétricas contidos na estrutura escolar e enumerar alguns dos fatores determinantes dessa assimetria.

Para a execução da pesquisa, primeiramente foram levantados questionamentos a serem respondidos como: O que é centro? O que é periferia? Por que esses divisores sociais são segregadores? Quem são os seres humanos pertencentes a esses dois grupos? Como e quando surgem essas divisões? Como as diferenças entre os grupos afetam as escolas pertencentes a cada setor? Tais questionamentos são desenvolvidos e discutidos na primeira parte deste trabalho. Já na segunda parte trata-se de como a educação pode mudar a realidade das pessoas desprivilegiadas e como ela alavanca as condições sociais e econômicas dos privilegiados. As pessoas que estudaram em escolas de periferia conseguem concorrer em condições de igualdade com os mais privilegiados do centro? O que está envolvido nessa corrida em busca da capacitação para a vida fora das escolas? Como trabalhar a periferia para um futuro fora dela? É necessário? Esses questionamentos são discutidos e desenvolvidos na terceira parte. Na última parte, é realizada uma abordagem acerca das diferenças entre uma educação igualitária, tão propagada pelo Ministério da Educação, e uma educação com equidade, dando oportunidades iguais para todos, modificando os meios como essa igualdade será alcançada, tornando-os mais justos, procurando alternativas para que ocorra a adaptação do ensino, evitando assim o processo de segregação, visando a uma educação igualitária para todos.

Durante a presença no ambiente escolar, houve a oportunidade de notar as diferenças entre as duas escolas. A comunidade escolar deve estar atenta ao desempenho dos estudantes e do profissional de ensino, pois ela se constitui um espaço privilegiado de observação dessa desigualdade social que tem sido enfrentada não somente na escola, mas em toda a sociedade.

A todo momento a educação vem sofrendo impactos e mudanças; sendo assim, ela, como base da sociedade, deve ser analisada e estruturada de acordo com o que é de fato proposto através das políticas públicas e com trabalhos que investiguem e procurem soluções reais para os problemas de desigualdade, como o que foi realizado nesta pesquisa, que é de fundamental importância para a academia, pois se constitui fonte informativa e formativa, ampliando, assim, os horizontes de possíveis novos educadores.

DIVISORES SOCIAIS: CENTRO E PERIFERIA

Uma das primeiras inquietações acerca das atividades de estágio em uma escola de centro e em uma escola de periferia foi justamente observar as diferenças entre esses divisores sociais, o que gerou a seguinte dúvida: Se a educação deve ser para todos, porque alguns têm mais condições de usufruir dela que outros? Por qual motivo as escolas de centro possuem uma melhor estrutura de ensino enquanto as de periferia acabam ficando à margem das prioridades dos projetos educacionais? Acerca disso, Paiva e Burgos afirmam que:

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional – passa a ficar atrelado ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa socioespacial das cidades. Donde se conclui que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização (Paiva e Burgos, 2009, p.8).

Nesse sentido, se o próprio lugar - ou seja, o território onde essa escola é instalada - recruta seus alunos, é certo que uma escola de periferia acolherá alunos periféricos e uma escola de centro acolherá alunos de uma classe social mais privilegiada. Se o território segregado, conforme afirmam Paiva e Burgos (2009) na citação acima, tende a segregar a escola causando consequências ruins ao processo de ensino e aprendizagem, por qual motivo isso acontece? Miguel Arroyo (s/d, p.6) afirma que “É necessário perceber que a pobreza nos cerca: ela persiste dentro das escolas, nos noticiários e em diversos estudos sociais.” Então, se passarmos a olhar mais atentamente a pobreza que nos cerca e compararmos as formas como se lidam com a pobreza no âmbito educacional, as desigualdades começam a surgir nitidamente. Acerca disso, Arroyo (s/d, p. 6) ainda afirma que “Nas salas de aula, essa realidade fica evidenciada pelos corpos famintos e empobrecidos de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres.”

E eis que então passam a surgir as políticas públicas para conter a pobreza, porém, antes de pensarmos nessas políticas públicas, é necessário entendermos por que as escolas de periferia são menos privilegiadas no que diz respeito a investimentos e, para isso, é preciso compreender o que é centro e o que é periferia. Ao abordar essa problemática, o pesquisador Daniel Coelho de Oliveira afirma que:

A tipologia 'centro-periferia' foi cunhada por Raul Prebisch para redefinir os diferentes papéis desempenhados por dois setores do sistema capitalista. O 'centro', que primeiro assimila o desenvolvimento técnico, possui uma estrutura diversificada e integrada, especializada em produtos industriais; a 'periferia' tem um caráter unilateralmente desenvolvido devido à existência simultânea de setores 'adiantados' e 'atrasados', seu papel principal é a produção de matéria-prima. Prebisch ressalta que os termos 'centro e periferia' não podem ser intercambiáveis com desenvolvimento-subdesenvolvimento, o 'centro' será sempre desenvolvido, mas também poderá haver periferias desenvolvidas, como no caso da Austrália e a Nova Zelândia. Já a noção de desenvolvimento não implica somente a hierarquização de nações dentro de um sistema global, mas o inevitável recorte regional dentro de cada país (Oliveira, 2013, p.8).

É possível compreender a noção centro-periferia fora do âmbito mundial, pois, como o sistema capitalista segregou os países dividindo-os em centrais e periféricos de acordo com seu desenvolvimento financeiro, internamente os países também fizeram essas divisões e, no caso do Brasil, temos os centros urbanos como locais desenvolvidos e as periferias como setores em desenvolvimento ou de extrema pobreza. As cidades dividem os seus centros e suas periferias também de acordo com o desenvolvimento, então nem sempre o centro será o meio e a periferia as bordas, o centro da cidade de Jardim/MS, por exemplo, tem seu centro logo na entrada da cidade, e é nítida a diferença na urbanização do centro e dos bairros considerados periféricos. A prioridade de asfalto, comércio, hospitais, postos de saúde, escolas e saneamento é o centro, enquanto as periferias permanecem sem melhorias e com baixo desenvolvimento; assim, até que os privilégios cheguem às periferias os anos vão se passando, sendo que isso acontece em uma grande porcentagem das cidades no Brasil. Se o intuito é, contudo, que a educação seja igualitária para todos, como mudar o olhar do poder público para uma atenção especial às escolas de periferia? A resposta para esta e tantas outras perguntas não é simples ou fácil de se alcançar, primeiramente é preciso compreender quais são os objetivos da escola. Pierre Bourdieu (2002, p.213) afirma que:

A língua e o pensamento de escola operam essa ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade: produto específico da escola, o pensamento por 'escolas' e por 'gêneros' (designados por inúmeros conceitos terminados em ismo) permite organizar as coisas de escola, isto é o universo das obras filosóficas, literárias, plásticas ou musicais, e além delas ou por seu intermédio, ordenar toda a experiência do real e todo o real (Bourdieu, 2002, p. 213).

Seria então a escola um lugar de produção de conhecimento, e por sua vez, deveria levar em consideração o meio no qual esse conhecimento é produzido. Nesse sentido, como trabalhar em uma escola periférica a música, a literatura e as produções de arte consideradas eruditas sem levar em conta o contexto em que esses alunos periféricos se estabelecem? Então, é mais prático usar a cultura presente naquela comunidade para, a partir dela, se ampliarem os horizontes e se apresentarem outras culturas. O que um aluno de periferia conhece e o que um aluno de centro conhece deve ser levado em conta e isso foi a motivação para esta pesquisa ao estagiar em duas escolas. Chamaremos a escola de periferia de ESCOLA A e a escola de centro de ESCOLA B.

Durante a realização das atividades do estágio na ESCOLA A, ocorreram alguns fatos extremamente marcantes, ligados à cultura local, como, por exemplo, o dia em que, durante uma aula, foi falada a palavra pizza e uma aluna disse que não sabia o que era pizza. Ela nunca havia comido uma pizza, tampouco visto ou sabia do que se tratava; sabe-se que um fato como esse não aconteceria em uma escola como a B, que era frequentada por alunos de uma classe social mais privilegiada. Além de fatores aparentemente simples, como o não conhecimento de uma pizza, deparamos com fatores mais complexos, como a violência doméstica, a desnutrição, e os abusos que ocorriam cotidianamente na vida de alguns alunos e alunas e nos eram relatados. Essas condições prejudicavam e muito o ensino aprendizagem na ESCOLA A, enquanto apresentavam-se com frequência significativamente menor (ou quase nula) na ESCOLA B. Partindo dessas questões, pensamos em como é possível criar um ambiente de ensino que seja conveniente à situação da ESCOLA A para aproximar seus resultados aos resultados da ESCOLA B. Quanto a isso, Salomone afirma:

Capturar as ações pedagógicas em escolas de espaços segregados exige pensar o popular, não apenas a partir do que falta ou de signos homogêneos, mas como uma trama complexa, ancorada em um cenário de disputas, negociações e (re)apropriações, atentando para a heterogeneidade e as fissuras de um encontro histórico que convida a reconsiderar e a revisar as tradições. Assim, o cotidiano das instituições escolares deve ser pensado em termos de uma tensão, de um contexto contingente que antagoniza os poderes generalizadores e totalizantes [...] (Salomone, 2009, p. 262).

As ações pedagógicas precisam ser pensadas e executadas pensando na pedagogia cultural, que, de acordo com Accorsi et al (2021, p.16) é um campo que “[...]sublinha que os processos educativos não são exclusivos aos espaços e às intervenções escolares; são também exercidos por artefatos, práticas e costumes realizados em âmbito cultural.” Deve ser levado em conta, ainda, o contexto cultural da produção de conhecimento em ambas as escolas, tanto no centro quanto na periferia, assim como o conhecimento prévio do aluno. A isso Pierre Bourdieu chama democratização da escola, ou seja, levar-se em conta a bagagem cultural do aluno, os lugares que esse aluno frequenta, o que ele veste, seus hábitos e o que esse aluno consome, pois, para Bourdieu, ocorre uma diferença notável entre o currículo que a escola apresenta e o que esse aluno aprende no

seu convívio familiar e social. Nesse sentido, podemos perceber que apenas o acesso à educação não é o suficiente, é preciso lutar com mais armas para incentivar a democratização do ensino e criar novas abordagens e métodos.

Tal percepção reforça o fato de que, se tanto o espaço periférico quanto seus alunos, suas escolas e sua cultura são heterogêneas, é impossível falar em igualdade educacional, mas, sim, deve-se pensar os aspectos pedagógicos olhando o indivíduo e suas multifacetárias culturas, sendo que o professor possui um papel fundamental nesse processo ensino-aprendizagem desde a sua formação acadêmica.

E é esse olhar que precisa se manter atento para alcançarem-se as outras necessidades que envolvem a cultura do outro. Como afirma Valiati, apud Freire (1995, p.38), "Aonde quer que eu olhe, olho de um certo lugar. A posição que estou com meus pés, o sítio onde me ponho para observar me condiciona a própria observação". Com essas palavras é possível compreender que o olhar do professor precisa partir do ponto de vista de onde está lecionando; se é uma escola de periferia, o ponto de vista deve ter a atenção voltada para esse público alvo.

Tendo em vista o campo para onde se deve olhar, seja ele uma escola de centro ou de periferia, com a posição do olhar do professor e dos gestores para uma educação mais digna para cada público abordado, com muita pesquisa e muita dedicação, poderemos, enfim, conquistar o poder transformador da educação, assunto esse que será melhor abordado no próximo tópico.

O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

O estágio supervisionado, que foi cumprido como requisito básico para a diplomação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Campus de Jardim/MS, foi de suma importância para a consolidação da escolha pela profissão de professor e impulsionou a escrita deste trabalho devido a todas as vivências no âmbito escolar tanto na escola de centro quanto na escola de periferia, cada uma com sua fonte de riqueza e de aprendizado. O centro possui um diferencial em comparação com as demais escolas periféricas: os alunos possuem tarefas que exigem deles habilidades superiores em relação aos alunos da escola de periferia. A experiência com alunos tão diferentes em suas condições, desde a estrutura física de suas escolas até mesmo a estrutura familiar, que se sobrepõe à escolar, foi de certa forma desafiadora. As coparticipações foram de extrema importância para a compreensão da rotina dos estudantes. Nesse sentido, Felício e Oliveira afirmam que:

Corresponder às reais necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente que, atualmente, ultrapassa a prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias utilizadas em outros contextos anteriores (Felício e Oliveira, 2008, p. 216).

As dificuldades apresentadas durante as coparticipações foram na verdade os impulsos para um aprendizado que encontra-se além do aprendizado no interior da universidade. Com relação a este assunto, Felício e Oliveira ainda afirmam que:

Sabemos que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional que está baseada em processos complexos, principalmente porque a prática educativa se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino (Felício e Oliveira, 2008, p. 219-220).

No caso do estágio em duas instituições diferentes, uma no centro e outra na periferia da cidade, abriram-se portas para as vivências e experiências de todos os tipos e isso foi enriquecedor para a formação como profissional. As exigências do sistema de ensino são ainda mais complexas se comparadas ao ensino privado e a sociedade tem sua responsabilidade, ainda mais em uma cultura de formação básica no ensino fundamental que não prioriza o ensino que proporcione autonomia ao aluno, como é possível observar no ensino de idiomas como a língua inglesa, por exemplo. Alunos periféricos, que não podem complementar o estudo da língua, ficam com o que é oferecido no ensino fundamental; estes, em relação aos que estudaram em escolas particulares, ou mesmo aos que estudaram em escolas públicas - mas puderam complementar o estudo da língua em escolas de idiomas-, acabam chegando à universidade com um desnível de aprendizado, e esse é, também, um dos desafios do profissional da educação: conseguir um ensino que possa nivelar o conhecimento dos alunos. O auxílio de um estagiário em sala de aula, sob essa perspectiva, é de grande valor. A responsabilidade de dedicar-se ao conhecimento para que as atividades do estágio sejam produtivas e satisfatórias é grande, porém, possível. O estágio é de certa forma uma formação extensiva da formação da universidade, e um novo olhar precisa ser a ele lançado como afirmam Jordão e Buhner:

Este novo olhar, no entanto, ainda é ofuscado pela névoa que paira em relação ao cunho tecnicista que existe na legislação em torno do entendimento de competências do professor e da situação de desprestígio do estágio em relação à matriz curricular, pois o “[...] estágio, conforme escrito nas resoluções continua separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares” (Pimenta e Lima, 2004, p. 87). Este isolamento pode ser observado quando as diretrizes quantificam e separam o estágio dos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais e das atividades acadêmico-científico-culturais, deixando-o, conforme discutem Pimenta e Lima (2004) fora dos conteúdos e das atividades. (Jordão e Buhner, 2013, p.671)

Se o estágio, de acordo com as considerações de Pimenta e Lima, está deslocado, ainda assim é possível, por meio dele, conquistar-se um grande aprendizado e significativa experiência para a docência. Obviamente que cada acadêmico em formação é responsável por complementar sua formação, sendo responsável por como irá cumprir suas horas de estágio (alguns acadêmicos não

possuem o desejo de lecionar e acabam cumprindo o estágio de maneira a não se aprofundarem nas atividades com o(a) professor(a) supervisor(a)), porém aqueles que desejam efetivamente ir para a sala de aula e serem professores conseguem absorver o melhor do estágio e fazer com que as limitações não sejam empecilho para um processo de aprendizagem prática efetivo. Sabe-se que apenas com a teoria não é possível saber como é de fato a rotina de um professor. Sob esse ponto de vista, Jordão e Buhner consideram que:

Os posicionamentos que o professor pré-serviço assume ou é levado a assumir durante o curso de Letras tornam-se importantes na contemporaneidade devido aos rumos que a Educação está tomando. Considerando-se que as tecnologias estão fazendo com que o conhecimento seja distribuído por uma rede interconectada de pessoas, a sala de aula parece um campo estático, sem vida, dentro da qual os professores tentam transmitir algo que o aluno sabe onde encontrar sem que a sala de aula se faça necessária. Num mundo extremamente tecnológico e em constante mudança, o aluno-professor também é afetado em relação a sua formação e identidade. Assim, torna-se relevante discutir o posicionamento que o aluno-professor ocupa ou é levado a ocupar, bem como as possíveis implicações deste posicionamento no contexto educacional. Paulo Freire (1987) nos alerta que ensinar não é transmitir conteúdos e, ao afirmar isso, posiciona professores e alunos em lugares diferentes do que eles têm ocupado: é a partir de um desses lugares que a condição de aluno-professor de língua inglesa está sendo problematizada aqui (Jordão e Buhner, 2013, p. 674).

Essa é uma problematização que leva a uma reflexão acerca da teoria *versus* prática do ato de lecionar, pois o acadêmico do curso de Letras que entra pela primeira vez em sala de aula e tem esse primeiro contato com a prática já chega ali com as referências de seus professores da academia. O exemplo e a dinâmica metodológica dos professores universitários também possuem grande influência no momento de colocar a teoria em prática.

O indivíduo é formado em sociedade, portanto é na sociedade da sala de aula universitária que a formação do indivíduo professor tem início. As relações ali formadas são como uma fragmentação desse futuro professor - ou do professor em pré-serviço, como afirmam Jordão e Buhner - e é esse pré-serviço que acarretará a complementação do indivíduo profissional, que é feita, em contrapartida, pelo contato com os novos indivíduos colocados à sua frente com o objetivo de aprender. A interligação do processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira a facilitar a compreensão de que:

[...]Assim, como afirmam muitos antropólogos e cientistas sociais, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro que, em uma visão expandida, se torna o Outro. Dessa forma eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato (Ramos, 2008, p. 33).

Para Ramos, o ser, em sua subjetividade, ao entrar em contato com o outro ser individualizado, faz com que essas duas personalidades se unam, ou se complementem. O contato faz a diferença porque, por mais que o professor em processo de formação tenha toda a teoria internalizada, é a prática, o contato, todos os sentidos envolvidos na complementação da formação que farão a diferença na constituição do sujeito professor.

Atualmente, o professor em formação precisa, ainda, inteirar-se das novas tecnologias, e é importante que isso já tenha início durante a sua formação. Uma formação teórica na área é fundamental, proporcionada pelo curso nas várias disciplinas, sempre visando a transdisciplinaridade. As disciplinas do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul são de fundamental importância nesse processo de junção de conhecimentos. Se já na universidade as novas tecnologias são incentivadas, fica mais fácil utilizá-las na prática. No que diz respeito a esse assunto, Ramos afirma que:

[...] se o processo de formação não for capaz de promover estas mudanças de percepções e aprimorar a produção discursiva em seus preceitos de ética e alteridade, a Universidade será (ou continuará sendo vista) apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, como alertam as Diretrizes Curriculares. Se o que buscamos é a universidade como ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos, então as práticas discursivas devem ser revistas, exploradas e aprimoradas (Ramos, 2008, p. 44).

Nas escolas públicas é possível observar uma resistência ao uso das novas tecnologias e isso nas escolas de periferia ainda é mais nítido devido às dificuldades de acesso a sistemas tecnológicos por conta da precariedade das instalações nesses locais. Desse modo, os professores acabam adotando métodos tradicionais que já não atendem as expectativas dos alunos nascidos na era digital, pois mesmo os alunos de periferia que não possuem tantos recursos acabam tendo contato com tecnologias como um aparelho de celular dos pais, por exemplo. Ramos propõe uma revisão nas práticas que devem ser incentivadas desde as discussões em sala de aula na universidade, para que esse novo professor possa chegar, nas instituições de ensino, motivado a transformar a realidade ali posta.

A cultura também deve ser levada em conta. Embora muitas vezes ela seja desvinculada do ensino, é importante que os alunos consigam identificar a importância do lugar da cultura em suas vidas, mesmo que a realidade social desses alunos os leve a crer no contrário, ou que nunca terão acesso a determinados bens culturais. É necessário que eles percebam que ter consciência de sua identidade e identificação com sua própria cultura em que está inserido é ter poder. Esse empoderamento é o que deve motivar os planejamentos dos novos professores já desde a graduação, uma vez que nesse momento o estágio tem ainda maior relevância quando esse futuro professor

deixa de ser um estagiário apenas observador e passa a ter uma efetiva coparticipação nas aulas do professor regente. A respeito desse tema, Biazi pondera que:

Tratando, especificamente, sobre a formação inicial do professor no modelo reflexivo e sua relação com a prática da observação, Pimenta (2002) explica que, no modelo reflexivo, o aluno-professor torna-se parte contínua e natural do processo de ensino, e a observação deixa de ser uma atividade esporádica e avaliativa e passa a caracterizar-se como um trabalho participativo contínuo em que as atividades são socializadas, ocorrendo troca de experiências entre o observador (o aluno-professor) e o observado (professor-regente), que trabalham conjuntamente. Dessa forma, beneficiam-se ambas as partes: o observador, por estar inserido no contexto educacional por mais tempo; e o profissional observado, por informar e aprimorar suas habilidades profissionais (Biazi, 2011, p.59).

Sendo assim, é possível compreender que a teoria foi colocada em prática visando a respeitar e inovar na realização das atividades coparticipativas de acordo com as possibilidades oferecidas pelas escolas, que, além de permitir a observação de suas aulas, permitiram ainda uma coparticipação efetiva no que tange a um engajamento do estagiário em suas práticas pedagógicas.

A fase atual do mundo globalizado exige do professor práticas que mantenha os alunos conectados com a aula e com o conteúdo, assim como estão conectados nas práticas sociais. Essa nova geração nascida no mundo virtual, letrada nas redes sociais, é uma geração que traz consigo um grande obstáculo para os professores já formados há longa data: a adaptação ao uso das novas tecnologias, visto que essa adaptação vem com um grande desafio, a quebra da resistência que alguns professores têm em aceitar o novo.

As correntes teóricas a respeito dos novos letramentos pensam justamente nesse novo personagem da história contemporânea: o aluno que precisa ser incentivado a ser crítico e autônomo. É esse o objetivo dos multiletramentos: fazer uso do que a atualidade dispõe como fonte de entretenimento e tornar fonte de aprendizagem. Os celulares, *tablets*, entre outros, podem ser uma arma nas mãos de um professor que se disponha a aprender a usá-los em seu favor e em favor do aprendizado desses alunos. Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero expectador e passa a ser o protagonista de seu aprendizado.

É importante enfatizar que os conceitos e práticas de multiletramento foram de suma importância para a realização do estágio nas referidas escolas como uma prática de transformação do cotidiano escolar dos alunos. Foram atividades enriquecedoras, inspiradas pela teoria de Rojo e Moura, em seu livro *Multiletramentos na escola*, ao afirmarem que:

Devemos ver nossos alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos significativos e reconhecer o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, entendendo que as culturas juvenis constroem, a partir de práticas letradas específicas, redes sociais. São as redes que permitirão a esses jovens tornarem-se agentes culturais ativos nas diversas culturas locais e globais (Rojo e Moura, 2012, p. 65).

Nessa sociedade na qual há um grande progresso tecnológico e científico, fazer com que os jovens tornem-se agentes culturais e ativos, como afirmam Rojo e Moura na citação acima, é parte da função do professor, além de contribuir para que esses alunos possam ter acesso a diferentes culturas, ainda que remotamente, por meios virtuais. O contato com essa diversidade proporcionará a esses alunos a imersão nesse meio social multifacetado, compreendendo o seu lugar no espaço social. Essa retomada reflexiva fará com que qualquer aluno, seja com alto ou baixo poder aquisitivo, tenha possibilidades semelhantes de se aprofundar no conhecimento de línguas e culturas: esse foi o foco durante a realização do estágio nas escolas de periferia e de centro. Agora espera-se que esses alunos, tendo as ferramentas dos conhecimentos adquirido pelos multiletramentos como armas em suas mãos, possam se apropriar delas e continuar produzindo os próprios conteúdos, refletindo sobre eles e incluindo-os em suas práticas de estudo diário. Nesse sentido, Duboc afirma que:

Vivemos, hoje, profundas transformações sociais decorrentes dos atuais processos de globalização somados ao surgimento de novas tecnologias da comunicação e informação. De uma sociedade tipográfica, cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzida em mídias impressas, passamos a uma sociedade pós-tipográfica cuja produção de sentido passa a fundamentar-se em usos complexos e variados de modos semióticos nunca antes vislumbrados, processo este que complexifica a própria ideia de linguagem e de texto na contemporaneidade (Duboc, 2015, p. 666).

É fato que o processo precisa ser continuado, que os demais professores precisam romper a barreira da resistência a utilizar as novas tecnologias; mesmo no ambiente da universidade essa barreira ainda precisa ser rompida. Por vezes, os próprios professores universitários também resistem em aplicar os conteúdos por meio de novas tecnologias e as aulas acabam baseadas no tradicional uso da lousa e do caderno. Existem, porém, os professores que procuram inovar no ensino dos cursos de licenciatura para que os alunos, futuros professores, possam ter como exemplo esse ensino colaborativo, o qual pode ir da universidade para as salas de aula do estágio, nas quais os acadêmicos regentes podem fazer uso das tecnologias compartilhadas na universidade. Nesta perspectiva, Cristovão, diz que:

Realí (2004) afirma que “por meio de pesquisas em colaboração, é possível diminuir essa distância entre o mundo da escola e da universidade especialmente quando tais investigações objetivam transformar a pesquisa em atividade cotidiana na escola e quando vem atender uma necessidade ou demanda daquela comunidade”. Em relação ao número de participantes envolvidos na parceria e no trabalho colaborativo, a autora apontou a contribuição do maior número de pessoas possível, resultando na realização de atividades diversas pelos diferentes participantes, favorecendo, assim, o exercício de diferentes papéis (Cristovão, s/d, p. 339).

Essa dinâmica implica em levar as atividades realizadas na universidade para a prática de aula no estágio e vice-versa. Os acadêmicos regentes precisam envolver a instituição de ensino na qual estão estagiando como parte de seu processo de ensino-aprendizagem na academia, integrando suas práticas e evitando que a realização do estágio supervisionado ocorra de forma isolada de sua formação acadêmica. Para isso, existem os professores supervisores, tanto da universidade quanto da instituição de ensino onde se realizam os estágios, que fazem a ponte entre um e outro lugar de aprendizagem. Sob este ponto de vista Lima considera que “[...] Desse modo, o estágio supervisionado é uma forma de diminuir a distância entre a teoria ensinada na graduação e a prática realizada pelos estagiários.” (Lima, 2010, p.251)

Nesse dialogismo, devem encontrar-se as teorias que embasam a realização do estágio, as quais possuem significativa importância para o êxito em transformar o aprendizado em prática, como afirma Garrido:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (Garrido, 2005/2006, p.12-13).

É na internalização e compreensão da teoria que a prática se torna possível. O contexto social dos alunos presentes que vieram de famílias das mais diversas classes sociais, essa junção e diversidade social em sala de aula tornaram ainda mais desafiador planejar procedimentos de ensino que pudessem trazer benefícios no aprendizado de todos, sem exceção. Ialago e Duran apresentam importante reflexão a esse respeito:

Embora diferentes situações sociais e econômicas tenham privilegiado ora um ora outro idioma, por muitos séculos, o estudo de línguas estrangeiras tem privilegiado a habilidade de leitura, baseando-se na compreensão dos fundamentos da gramática e na tradução. [...] E enquanto a educação era dirigida para uma alta camada da sociedade, com a finalidade de preparar os indivíduos para participarem, cultural e socialmente, da elite à qual pertenciam, de fato, tal escolha também parecia adequada (Ialago e Duran, 2008, p. 39).

Esse desafio foi vencido com significativo êxito, pois as diferentes situações sociais que acarretam uma privação, por uma determinada classe, no desenvolvimento do aprendizado,

tornaram-se motivo de incentivo para que, no sentido de nivelar esse conhecimento da melhor e mais efetiva maneira, de acordo com as possibilidades encontradas, o estágio realizado nas instituições de centro e periferia se constituísse o local ideal para colocar todas as teorias e discussões aqui propostas em prática.

EQUIDADE X IGUALDADE: CONHECIMENTO ADAPTADO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS JUSTA

O homem passa por um longo processo de adaptação para conviver em sociedade e, nesse processo, ocorrem embates entre as classes sociais devido às diferenças no padrão de vida e nas oportunidades que cada indivíduo possui. A sociedade impõe desafios, a cada desafio surgem necessidades diferentes para cada grupo social e no âmbito educacional isso não é diferente. A cada dia a desigualdade social, cultural e econômica torna mais difícil o acesso justo à educação para todos; nesse sentido, os termos igualdade e equidade acabam sendo muito usados e bastante discutidos, mas a diferença efetiva entre esses termos se dilui nas práticas sociais. É o que será discutido a seguir.

Para chegar às conclusões acerca das diferenças entre os termos, é preciso discutir, antes, o que é cidadania e quais são os direitos dos cidadãos no que se refere à educação no Brasil. Para Marshal, ser cidadão é “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (Marshal, 1967, p. 64). Existe, contudo, o fator da desigualdade social que impede muitos cidadãos de terem acesso aos seus direitos. Faleiros afirma que a desigualdade social:

[...] é a condição de existência do capitalismo, embora encoberta pela aparente igualdade perante a lei, de contatos, de relacionamentos ou de algumas oportunidades. A desigualdade estruturante da sociedade não está isenta de conflitos e de mudanças em algumas relações. Desigualdade significa relação de exploração de uns sobre outros, de concentração de poder, riqueza, ativos, capitais culturais, simbólicos, políticos, familiares, de habilidades, reconhecimentos e diplomas (Faleiros, 2006, p. 4).

A conjuntura capitalista acaba interferindo nas possibilidades de conquistas e no alcance de oportunidades de forma igualitária para todos; nesse sentido, a igualdade não cabe no que deveria ser o pensamento daqueles que pensam as políticas públicas do campo educacional, já que cada indivíduo possui um status social diferente e acessos diferentes aos meios de subsistência. Não existe a possibilidade de se pensar em igualdade para o alcance das oportunidades e é isso o que Miranda demonstra, ao afirmar que “a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é, por excelência, uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove”. (Miranda, 2009, p.29) Ou seja, a tentativa de tratar a todos de forma igualitária provém de uma desigualdade já instalada e tende a acentuá-la.

O âmbito educacional é o lugar onde as pessoas podem mudar e transformar suas vidas e seu futuro, porém é, ao mesmo tempo, lugar onde as desigualdades são gritantes, tornando ainda mais difícil para os menos privilegiados alcançarem sucesso acadêmico em relação aos mais privilegiados. Sob este ponto de vista, Tenório *et al* (2015) afirma que:

[...] na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece (Tenório *et al*, 2015, p. 8).

E esse é o cerne da discussão aqui proposta: o tratamento que sai do âmbito da igualdade e pensa a educação pelo olhar da equidade. Qual a diferença, porém, entre igualdade e equidade? Para Azevedo (2013),

[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista (Azevedo, 2013, p.131).

Nesse sentido, o papel da escola é justamente o de procurar nivelar essas desigualdades, como afirma Bourdieu:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1999, p. 53).

Partindo do que propõe Bourdieu, é possível notar que a equidade não intenciona acabar com as diferenças, mas sim trabalhar com possibilidades que auxiliem na redução das desigualdades, procurando trazer maior justiça social e uma educação acessível a todos, sendo que, para isso, as políticas públicas são de extrema importância.

No conjunto de reflexões que norteiam as políticas públicas, que pensam os direitos de todos à educação, o conceito de equidade desponta como balizador da polarização igualdade-desigualdade. Baqueiro afirma que “a democratização do acesso não garante o desenvolvimento da aprendizagem, nem tampouco a conclusão dos estudos.” (Baqueiro, 2015, p.20) Ou seja, não adianta apenas pensar em democratizar o acesso ao ensino público de qualidade, mas sim pensar no sentido de que a “eficácia e equidade são temas centrais do debate educativo, que ensinam a igualdade das

oportunidades no acesso, permanência e desempenho, de modo a poder se instituir um sistema de ensino de qualidade.” (Baqueiro, 2015, p.20). Essa situação ideal é sempre um desafio quando pensamos na educação no Brasil, onde faltam investimentos e, inclusive, eficácia em resolver os problemas educacionais do país. O problema, entretanto, não se restringe apenas ao âmbito político/social; o ambiente familiar e a cultura que circunda o indivíduo também possuem grande influência na manutenção das desigualdades. Em relação a essas contingências, Baqueiro afirma que:

a formação inicial do indivíduo em um ambiente familiar e social o leva a incorporar um conjunto de disposições denominado como *habitus* familiar, cuja estrutura e bagagem o caracteriza e o conduz. Dessa formulação, surge o conceito do capital econômico, do capital social e do capital cultural (Bourdieu, 1998). No pensamento do sociólogo francês, o capital cultural, constituído do conhecimento escolar formal e da bagagem familiar, é considerado a dimensão de maior impacto na escolaridade. A sua obra forneceu fundamentos para entender as desigualdades escolares e romper com a ideia do êxito escolar associado às aptidões naturais do indivíduo (Bourdieu, 1998). Ao deslocar o eixo do desempenho acadêmico associado ao capital cultural para o desempenho acadêmico associado ao efeito escola, trazemos os estudos sobre as características das escolas eficazes. Entender essas características se constituiu como o centro desses estudos, que buscavam demonstrar que as escolas são determinantes para o desenvolvimento integral da aprendizagem, mesmo em contextos adversos. (Baqueiro, 2015, p.113)

Dessa forma, se cada setor da sociedade fizer sua parte para a melhoria do processo educativo, será maior a possibilidade de sucesso na educação e acessibilidade de todos às oportunidades de crescimento e aprendizagem no país.

Sendo assim, é oportuno afirmar, ao finalizar estas reflexões, que esta pesquisa aqui apresentada visou olhar a educação em sua possibilidade equânime e a qualidade do ensino das escolas realmente eficazes no que diz respeito: a) ao acesso ao ensino que prioriza as diferenças para alcançar a igualdade; e b) ao ato de ensinar a cada um considerando os fatores que diferenciam os alunos. Somente assim o resultado final desse processo de ensino aprendizagem será realmente um resultado equânime ou ao menos equilibrado entre todos para que se consiga desenvolver suas potencialidades de maneira eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou traçar um caminho entre as observações realizadas durante o estágio supervisionado para a formação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Jardim/MS e os impactos e impressões que as diferenças no âmbito da educação de uma escola de centro e de uma escola de periferia suscitaram, além de reflexões acerca de como transformar a atual realidade desse sistema educacional problemático devido a tantas diferenças entre os alunos, sobretudo o sistema de ensino público, que trabalha a tentativa de uma educação igualitária, sendo que o que está sendo visto são mais desigualdades.

Diante de tudo isso, no decorrer dos dias de realização do estágio supervisionado na escola de centro e na escola da periferia, pudemos nos conectar aos alunos e reconhecê-los como seres humanos, com suas dificuldades e sonhos, inspirados a conquistá-los e mudar sua própria realidade. Essa “conexão” com os alunos proporcionou-nos preciosos momentos de grande sensibilização, enriquecimento e aprendizado, que somente a convivência é capaz de proporcionar. Um desses momentos passamos a relatar a seguir.

Durante as atividades do estágio, foi realizado um projeto com foco na leitura e na produção de texto através do gênero textual conto. Todos os alunos participantes realizaram uma releitura dos contos de fadas de sua preferência, entre os quais houve uma aluna com nome de Maria (fictício) que se destacou. Ela realizou a reescrita de Rapunzel, onde a própria princesa se salva da torre, os cabelos longos tornam-se curtos e coloridos - sinalizando a quebra daquilo que a segurava - e ela foge daquela prisão em uma moto esportiva, iniciando uma nova jornada, fora daquele ambiente limitado que não cabia mais a ela.

A aluna Maria era tachada de problemática, vivia em um ambiente familiar com grandes dificuldades. Alguns professores a desqualificavam e diziam que ela não iria desenvolver as atividades de leitura e produção de texto no projeto, ressaltavam que iríamos enfrentar problemas com sua presença. Maria, porém, mostrou que esses rótulos não definiam quem era ela e nos mostrou ser uma menina cheia de sonhos e vontade de evoluir e realizar suas maiores ambições. Maria tornou-se uma inspiração para continuarmos nessa caminhada e perseverarmos por cada aluno; o maior prazer de um educador é ver seu aluno sendo feliz em sua caminhada.

O estágio realizado na segunda fase do ensino fundamental foi de relevante importância para a minha formação acadêmica. Durante o período como estagiária, foi possível conhecer a realidade do ensino público municipal, tanto no centro quanto na periferia, suas vantagens e desvantagens, e compreender o quão nobre é a missão de um professor: ser um educador. As atividades práticas, a vivência, a experiência ressaltam, por contraste, a abstração esvaziada da teoria em relação ao que acontece na realidade, de fato. Há um abismo insondável entre o real e as elaborações intelectuais ideais, providas das melhores intenções.

O desenvolvimento das atividades do estágio mostrou toda a importância de realizar esta etapa durante a formação, que é de extrema relevância, pois é por meio dele que nos encontramos com a profissão em sua realidade. A convivência com os profissionais da educação foi de extrema importância para, inclusive, fazer uma reflexão a respeito de quais são aqueles que seriam exemplos a serem seguidos. Durante a realização do estágio foi possível observar que cada aluno, em seu universo, possui sim o interesse em aprender, e que basta o estímulo certo para aflorar, em meio a tantos problemas, notáveis talentos e grandes seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, F. A. et al (orgs). **Como pode uma pedagogia viver longe da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina: Syntagma, 2021.
- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Santa Catarina: MEC, s/d.
- AZEVEDO, M. L. N. de. **Igualdade e equidade**: qual é a medida da justiça social? Avaliação. Campinas, Sorocaba, v.18, n.1, 2013, p.129-150.
- BAQUEIRO, Dicíola Figueiredo de Andrade. **Equidade e eficácia na educação**: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente. (Dissertação de Mestrado em Educação) Salvador: UFB, 2015.
- BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz et al. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. Artigo. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. **O estágio na formação de professores de inglês**: um espaço de parceria? UEL. s/d. p. 337 – 347. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- DUBOC, Ana Paula Martinez. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Inclusão social e cidadania. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 32, 2006, Brasília, DF. **Anais**. Brasília, DF: 2006. p. 1-15. Disponível em: Acesso em: 23 abr. 2015. Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Artigo. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, 2008, p. 215-232.
- FIGUEIREDO, C.A. A organização textual e o ensino da leitura inglesa. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 11-32.
- IALAGO, Ana Maria, DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.
- JORDÃO, Clarissa Menezes; BÜHRER, Édina Aparecida Cabral. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. v. 38, n. 2, abr./jun. 2013. p. 669-682.
- LIMA, Nilvânia Damas Silva. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. Artigo. **UFG. RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a03.pdf>>. Acesso em: 26. Ago. 2021.

OLIVEIRA, Daniel Coelho de, et al. Desenvolvimento capitalista: um debate sobre a relação centro-periferia. **E F Deportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, Nº 177, Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Acesso em 18 de jul de 2021.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RAMOS, Samantha Mancini. **Ética nas práticas discursivas**: contribuições para o estágio supervisionado de língua inglesa. Artigo. Revista X, volume 2 , 2008, p. 30 – 50.

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

ROJO, R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALOMONE, Renata. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009. p. 235-263.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Inclusão social e cidadania em sequências didáticas em torno de gêneros textuais. **Anais do XIV EPLE** - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná – UEL. s/d, p.92-102.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior**. Faculdade de Educação – FAGED, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ALTAMIR BOTOSO

Possui graduações em Letras: Português e Inglês (1988), Português e Espanhol (1989), Português e Francês (1993), Português e Italiano (1995), todas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Letras (1998) e doutorado em Letras (2004) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Campus Assis-SP. Membro do GT Relações Literárias Interamericanas ANPOLL, Brasil. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, El mundo alucinante, romance histórico, romance picaresco, romance malandro. Professor do curso de Letras/Espanhol e do Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campus Campo Grande- MS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4996564101422445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3231-2351>

E-mail: abotoso@uol.com.br

ANA PAULA ALMEIDA MENDES

Mestranda em Letras no programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduanda em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Letras – Português/Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4000953470177520>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5814-3863>

E-mail: apam1021@gmail.com

NOAH DE AGUIAR PINHO

Mestrando em Letras, na linha Poéticas da Modernidade, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduado em Letras, Português/Inglês e Respectivas Literaturas, pela mesma universidade. Possui interesse por temas relacionados ao Capitalismo Afetivo, Filosofia, Psicanálise, Estudos Culturais e Literatura Comparada. Atualmente, é professor de Língua Inglesa pelo Centro Brasileiro de Cursos (CEBRAC) e Serviço Social da Indústria (SESI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2600063696773533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3859-7714>

E-mail: noahdeaguiarpinho@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRO YURI ALEGRETTE

Mestre e Doutor em Estudos Literários pela UNESP. É pesquisador e atua nos seguintes temas: os desdobramentos do gênero gótico nos séculos XVIII, XIX e XX; as relações de proximidade do gótico com o movimento romântico no século XIX; a retomada e releitura dos elementos góticos no cinema de horror; o diálogo intertextual do gótico com a narrativa policial ou de mistério, ficção científica e o conto fantástico do século XIX. E-mails para contato: alessandroyuri@bol.com.br ou alealegrette@gmail.com.

BRUNA BEZERRA ARAÚJO ALVES

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

CLÁUDIA MARIS TULLIO

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Metodologia do Ensino (UEPG), possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação Português pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000). Advogada. Atua como professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava-Pr. É líder do grupo de pesquisa em Linguística Forense e é pesquisadora no grupo de pesquisa Interfaces em Língua e Literatura e no grupo de pesquisa Ensino de língua e literatura. Tem experiência na área de Letras/Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise Crítica do Discurso, Linguística Forense, Representações Sociais, (re)construção da identidade. Professora Colaboradora do PPGL Unicentro. Atualmente, está na função de Coordenadora do Curso de Letras, modalidade a distância da Unicentro e na chefia do departamento de Letras.

DOUGLAS VINÍCIUS DE MORAES LIMA

Cursa mestrado em Teoria e História Literária no IEL - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Tem especial interesse na lírica moderna, a mística e a teopoética, com ênfase na espiritualidade indo-himalaica. Atualmente, pesquisa a obra de Manoel de Barros e as manifestações do sagrado budista na poesia pantaneira. É autor de 2 coletâneas de poesia e trabalha como professor na Educação Básica.

EDGAR CÉZAR NOLASCO

Professor titular da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Possui mestrado em Teoria da Literatura (UFMG), doutorado em Literatura Comparada (UFMG), com pós-doutorado em Cultura (PACC-UFRJ). Ministra as disciplinas Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Graduação em Letras e Literatura Comparada e Teorias sem disciplina na Pós-Graduação Estudos de Linguagens. É fundador e coordenador do NECC: NÚCLEO DE ESTUDOS CULTURAIS COMPARADOS (desde 2009), e editor-presidente dos periódicos do grupo CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS (desde 2009).

GISELLY TIAGO RIBEIRO AMADO

Doutora e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e graduada no curso de Letras - Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora e membra dos grupos de pesquisa: Linguagem Humana e Inteligência Artificial; O Corpo e a Imagem no Discurso e Diferença e repetição: genéticas e cartografia. É especialista em Ciências da Religião com graduação em Teologia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. Atualmente é assistente em administração da Universidade Federal de Uberlândia e desenvolve pesquisas com uma perspectiva decolonial ligadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial com o uso de inteligência artificial.

JANAÍNA DOS SANTOS MIRANDA

Licenciada em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela Universidade de Mato Grosso do Sul, mestranda pelo Programa de Estudos de Linguagens (PPPGEL) pela UFMS com a pesquisa intitulada “Jarid Arraes e seus cordéis: o soar de vozes negras feministas”. É integrante do grupo de pesquisa “Ainda o nosso romantismo nosso contemporâneo?”, bolsista CAPES/CNPq e professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

LARA DALLAGNOL DEBARBARA DA SILVA FERREIRA

Graduanda em Letras Português/Espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, integrante do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC), membro da comissão organizadora do periódico CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS e bolsista pela mesma instituição de ensino.

LEONARDO AUGUSTO DE JESUS

Doutor em Artes Visuais pelo PPGAV/EBA/UFRJ. Pesquisador do Nucleo de Estudos Carnavalescos e Festas – NesCaFe (CNPQ). Foi Professor Colaborador da Pós-Graduação em Figurino e Carnaval da Universidade Veiga de Almeida (2016 a 2020) e Professor Substituto nos cursos de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes – UFRJ (2021 a 2023). Cenógrafo, figurinista e carnavalesco nas Escolas de Samba do Rio de Janeiro, ganhador do Prêmio Machine de Melhor Carnavalesco da Intendente Magalhães (2020).

LILIAN MARIA CUSTÓDIO TOLEDO

Nasci em Juiz de Fora, em 1967. Professora da rede pública estadual em MG, fui diretora de uma escola por 10 anos. Atualmente, professora de literatura no Ensino Médio, doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

LUCELENE HUF

Autora do artigo científico "Mercado de Notícias - O papel do jornalismo em nossa sociedade", graduanda do 4º ano do curso de Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO). Reside atualmente no município de Marquinho, localizado no interior do Paraná. Dedicar-se à pesquisas na área científica da Linguística. Além disso, nutre um grande interesse pela literatura, sendo uma leitora voraz desde a infância.

LUCIANA FERRARI MONTEMEZZO

Bacharel em Letras (habilitação Tradução do Espanhol) pela UFRGS, mestra em Letras pela UFSM, doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP e pós-doutora em Tradução pela Universidad de Granada (Espanha). É professora associada da Universidade Federal de Santa Maria, onde pesquisa os seguintes temas: Literatura Comparada, Tradução Literária e Literatura Espanhola, com especial ênfase na produção dramática de Federico García Lorca. Pesquisa, também, as repercussões do período compreendido entre o início da Guerra da Espanha e o regime franquista na produção literária espanhola contemporânea. Coordena, desde 2008, o grupo de pesquisa "Traducere", dedicado à pesquisa teórico-prática na área de tradução literária. Como professora no Programa de Pós-graduação em Letras/UFSM, orienta trabalhos na área de Tradução Literária do Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. É autora da obra "Trilogia da terra espanhola. Tradução anotada e comentada de Bodas de Sangue, Yerma e A casa de Bernarda Alba" (Editora Bestiário/Class, 2022).

LUCIA TAINAN ARAUJO MORAES

Graduada em letras pela UNAMA, Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa pela UEPA.

LÍGIA CHAVES RAMOS DOS SANTOS

Licenciada em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela Universidade de Mato Grosso do Sul, mestranda pelo Programa de Estudos de Linguagens (PPPGEL) pela UFMS com a pesquisa intitulada “Ainda aos 40, ainda romântico: A presença do Romantismo nas obras de João Anzanello Carrascoza”. É integrante do grupo de pesquisa “Ainda o nosso romantismo nosso contemporâneo?” e bolsista CAPES/CNPq

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

É licenciada em Letras pela Universidade Regional do Nordeste (atual Universidade Estadual da Paraíba), tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Estudos Românicos, pela Université de Toulouse - le Mirail (França), ênfase em Sociolinguística e Dialetologia Românicas. Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação em Letras e em Curso de Especialização. Faz parte do conselho editorial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) , da revista Entrepalavras (UFC), da revista Leia Escola e Letras Raras (UFCG), entre outras. Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitura/escrita, ensino de vocabulário e avaliação da aprendizagem. Tem orientado pesquisas de iniciação científica, monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização e estágios acadêmicos, tem participado de bancas examinadoras de monografias, dissertações e teses. Orientou e co-orientou teses e dissertações. Em relação à produção acadêmica, tem publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais e em anais de eventos nacionais e internacionais.

PAULO ABE

Paulo Abe (1987) é escritor e mestre em filosofia pela USP. Atualmente, é doutorando na mesma instituição, tendo publicado cinco livros de ficção, dentre eles três romances e dois de contos, incluindo "Um corpo divisível" (2019) e "O livro dos tradutores" (2022), ambos pela Penalux.

PEDRO HENRIQUE ALVES DE MEDEIROS

Doutorando em Estudos de Linguagens com o projeto "Silviano Santiago: um Brasil do pretérito imperfeito" pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS) e Graduado em Letras Licenciatura Português e Inglês (UFMS). Trabalhou como Bolsista PIBIC/UFMS/CNPq, sob orientação do professor Dr. Edgar César Nolasco, com o projeto "Silviano Santiago: mil rosas (auto)biográficas". membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC), certificado pelo CNPq.

RAFAELA CARDOSO MARQUES

Graduada em letras pela UNAMA, Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa pela UEPA.

RAFAELA CAROLINE FERREIRA BRAZ

Graduada em Letras - Português e Literaturas de língua Portuguesa - Licenciatura - pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. Atualmente é pós - graduanda em Interdisciplinaridade e Educação pela instituição Uniguairacá - Centro Universitário. Tem experiência na área de Letras/Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, história das mulheres, representações sociais e (re)construção da identidade.

RENATA ADRIANA DE SOUZA

Fez graduação e mestrado em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava-PR, vice-líder do Grupo de Pesquisa "Laboratório de Estudos do Discurso da Unicentro" (LEDUNI/CNPQ) e membro do Grupo de Pesquisa "Interfaces Língua e Literatura", UNICENTRO-PR. E-mail: rasouza@unicentro.br.

RITA DE CÁSSIA A PACHECO LIMBERTI

Doutora em Semiótica e Linguística geral, professora pesquisadora do curso de Letras da Unidade Universitária de Jardim e do Programa de Mestrado em Letras da Unidade Universitária de Csmpto Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

SEBASTIÃO GONÇALVES DIAS

Possui licenciatura plena em Letras pela Universidade Federal do Pará, especialista em gestão escolar pela escola de gestores da UFPA, mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA, doutorando em Letras- na área de Estudos literários pela UFSM- Universidade Federal de Santa Maria, RS. O mesmo é professor efetivo nas redes estadual e municipal no estado do Pará.

SHEYLA PANTOJA CARVALHO

Graduada em letras pela UNAMA, Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa pela UEPA.

VIVIANE KAROLINE DA SILVA NUNES

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Editora Coletivo Cine-Fórum
Todos direitos reservados
2024

Livro digital em acesso aberto e gratuito