EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

FRAGMENTOS DO TEMPO

ciência, educação e cultura entre o ontem e o hoje

ORGANIZADORES
Altamir Botoso
Victor Finkler Lachowski
Samir Gid

FRAGMENTOS DO TEMPO: CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURA ENTRE O ONTEM E O HOJE

Organizadores
Altamir Botoso
Victor Finkler Lachowski
Samir Gid

Editora Coletivo Cine-Fórum®
2025

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Adrianna Alberti (UFMS)
Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (PPGLetras - UEMS)
Dr. Alan Silus (UEMS)
Dr. Altamir Botoso (PPGLetras - UEMS)
Dra. Aline Saddi Chaves (PPGLetras - UEMS)
Prof. Dr. Alexandre Tadeu dos Santos (PPGCOM - UFG)
Profa. Dra. Ana Rita Vidica (PPGCOM - UFG)
Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies (PPG-CINEAV - Unespar)
Profa. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (PPGLetras - UEMS)
Prof. Dr. Anderson dos Santos Paiva (PPGCOM - UFRR)
Profa. Dra. Ângela Teixeira de Moraes (PPGCOM - UFG)
Prof. Dr. Arlindo Jose De Souza Neto (PPGCISH - UERN)
Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira (PPGCult - UFMA)
Profa. Dra. Ariane Diniz Holzbach (PPGCOM-UFF)
Profa. Dra. Beatriz Avila Vasconcelos (PPG-CINEAV - Unespar)
Profa. Dra. Carina Luisa Ochi Flexor (PPGCOM e PPGAV - UnB)
Profa. Dra. Débora Opolski (PPG-CINEAV - Unespar)
Prof. Dr. Eduardo Tulio Baggio (PPG-CINEAV - Unespar)
Prof. Dr. Fábio Noronha (PPG-CINEAV - Unespar)
Dr. André Rezende Benatti (PPGLetras - UEMS)
Prof. Dr. Daniel Conte (PPG em Processos e Manifestações Culturais - Universidade Freevale)
Profa. Dra. Juslaine De Fátima Abreu Nogueira (PPG-CINEAV - Unespar)
Profa. Dra. Lara Lima Satler (PPGCOM-UFG)
Prof. Dr. Laecio Ricardo de Aquino Rodrigues (PPGCOM-UFPE)
Dra. Maria de Lourdes Silva (UEMS)
Profa. Dra. Marina Mapurunga de Miranda Ferreira (PPGCOM-UFRB)
Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues (PROFHistória - UEMS)
Prof. Dr. Marcos Vinícius Teixeira (PPGLetras - UEMS)
Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues (PPGLetras - UEMS)
Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes (PPGLetras - UEMS)
Profa. Dra. Patricia Rebello da Silva (PPGCOM - UERJ)
Profa. Dra. Patricia Maria Uchôa Simões (FUNDAJ/UFPE)
Prof. Dr. Paulo Cesar Silva de Oliveira (PPGCOM - UERJ)
Prof. Dr. Pedro Faissol (PPG-CINEAV - Unespar)
Prof. Dr. Pedro Henrique Cremonez Rosa (PPGCOM - UEL)
Dr. Volmir Cardoso Pereira (PPGLetras - UEMS)
Profa. Dra. Raquel de Aragão Uchôa Fernandes (PPGECI - UFRPE - Fundaj)
Prof. Dr. Roberto Tietzmann (PPGCOM - PUCRS)
Prof. Dr. Rodrigo Daniel Levoti Portari (PPG-Comunicação e Poder - UFMT)
Profa. Dra. Vanessa Arlésia de Souza Ferretti (PPGLetras - UEMS)
Prof. Dr. Vilso Junior Santi (PPGCOM - UFRR)
Prof. Dr. Wilson Rogério Penteado Júnior (PPGCS - UFRB)
Msc. Victória Nantes Marinho Adorno (UEMS)

PARECERISTAS *AD HOC*

Ana Paula Almeida Mendes
Arkley Marques Bandeira
Arlindo Jose De Souza Neto
Barbara Loureiro Andretta
Carina Luisa Ochi Flexor
Daniel Conte
Denise Dias
Eduardo Fernando Gomes dos Santos Filho
Fabiana Miraz de Freitas Grecco
Giselle Xavier d'Ávila Lucena
Ibrahim Alisson Yamakawa
Izabela Baptista do Lago

Júlia Alves do Carmo
Lara Lima Satler
Layla de Oliveira Vasconcellos
Leonardo Augusto de Jesus
Leonardo Santos
Letícia Benevides Araújo Almeida
Lisiane Aguiar
Lucas Fortes
Lucas Soboleswki Flores
Luciandro Tassio Ribeiro de Souza
Luiz Antonio Piesanti
Luiz Felipe dos Santos
Marina Mapurunga de Miranda Ferreira
Marlus Silva dos Santos
Matheus Rocha da Silva
Patricia Maria Uchôa Simões
Patricia Rebello da Silva
Paulo Cesar Silva de Oliveira
Paulo Henrique Pressotto
Pedro Henrique Cremonez Rosa
Rafael Adelino Fortes
Raquel de Aragão Uchôa Fernandes
Roberto Tietzmann
Rodrigo Daniel Levoti Portari
Samuel Carvalho
Talita Ferreira Gomes da Silva
Thátilla Sousa Santos
Tiago Florencio de Abreu
Túlio Araujo Rocha
Vilso Junior Santi
Wilson Rogério Penteado Júnior
Éderson Luís da Silveira

EQUIPE COLETIVO CINE-FÓRUM®

Coordenador do Evento
Altamir Botoso

Coordenador PPGLetras UEMS
André Rezende Benatti

Cofundador e Diretor Geral
Renan da Silva Dalago

Cofundadora do Coletivo Cine-Fórum
Ágatha Martins Avila

Editor Assistente
Murilo de Castro

Criação e Ilustração
Pedro Costa

Coordenador de Projetos
JC Costa

Realização:
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Apoio:
Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo da Universidade Estadual do Paraná
Núcleo de Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Parceria:
Editora Nova Fronteira
Sebo Touché Livros
Editora Aleph

ISBN: 978-65-83315-06-9
DOI: http://doi.org/10.63418/ccf-978-65-83315-06-9

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

Fragmentos do tempo [livro eletrônico] : ciência, educação e cultura entre o ontem e o hoje / organizadores Altamir Botoso, Victor Finkler Lachowski, Samir Gid. -- 1. ed. -- Goiânia, GO : Coletivo Cine-Fórum, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83315-06-9

1. Aprendizagem - Aspectos sociais 2. Cultura e sociedade 3. Educação e ciência 4. Educação e cultura 5. Identidade I. Botoso, Altamir. II. Lachowski, Victor Finkler. III. Gid, Samir.

25-288297 CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e cultura 370.9

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

As opiniões expressas pelos autores pertencem a eles e não refletem necessariamente a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

Todos os direitos são reservados. Autorizamos a reprodução parcial desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados a EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM®
Editora Científica Sem Fins Lucrativos com Comitê Científico
Goiânia, Goiás
editora@coletivocineforum.com
www.coletivocineforum.com/livros

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO PONTES PARA A INCLUSÃO E O PERTENCIMENTO
Asley da Silva Sodré
Suzana Schuquel de Moura
Rosemari Lorenz Martins 14

A FOME DO SER: ANÁLISE DO FILME O MILAGRE (*THE WONDER*)
Liliana Liviano Wahba 23

A MATERNIDADE POR SUBSTITUIÇÃO EM *COMO SE FOSSE UM MONSTRO*, DE FABIANE GUIMARÃES
Ana Carolina Morais de Souza
Paulo Henrique Pressotto 36

A METAMORFOSE DE GREGOR SAMSA E KASPAR HAUSER: A ONTOLOGIA DA LINGUAGEM E A FABRICAÇÃO DO REAL
José Renato Batista
Rita de Cássia A Pacheco Limberti 51

A NOSTALGIA E SUA MANIFESTAÇÃO NA CULTURA POP
Maximiano Duval da Silva Cirne 64

A REPRESENTAÇÃO VIOLENTA DO FEMININO E O MEDO EM "REVELAÇÃO" (1971) E *MAD MAX: ESTRADA DA FÚRIA* (2015)
Estela Fiorin
Alexander Meireles da Silva 81

A UTOPIA ABSTRATA DA BARBIELÂNDIA EM SUA CRÍTICA À REALIDADE DO PATRIARCADO
Rogério Bianchi de Araújo 91

ABERTURA DAS PRÉ-COISAS: A EXTERIORIDADE DO ARQUIVO LOCAL
Thays dos Santos Silva
Edgar Cézar Nolasco 109

ANIMISMO, RIZOMAS E UMA DESCONSTRUÇÃO DA RACIONALIDADE MODERNA EM *PRINCESA MONONOKE*
Leandro Moreto da Rosa
Ernani Mügge 124

ANTECIPAÇÃO, PRODUTIVIDADE E FUTURO: UMA PERSPECTIVA GENEALÓGICA DA IMAGEM DA CRIANÇA NA MÍDIA AUDIOVISUAL
Alexandro Uguccioni Romão 140

ASPECTOS CULTURAIS NA ESTÉTICA DO FILME *O DIA QUE TE CONHECI*
Gilmar Hermes 154

COMO ABORDAR A TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS, SEM REFORÇAR VISÕES ESTEREOTIPADAS
Silvana Alves de Sá
Léia Teixeira Lacerda 170

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O CARGO DE GESTOR ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DAS TIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
José Evangelista da Silva
Andelita Vieira Macena
Antônia Íris Antunes de Carvalho
Elizângela Carla Beserra da Fonseca 181

CORPO AUTOBIOGRÁFICO EM CENA: PROJEÇÃO DA CULTURA RACISTA NA PERFORMANCE "O QUE NÃO VAZA É PELE", DE ALEXANDRE DE SENA
Josemar dos Santos Ferreira 192

DELEUZE E O CINEMA DE RUPTURA: O ENFRAQUECIMENTO DOS VÍNCULOS SENSÓRIO-MOTORES, A CRISE DA IMAGEM-AÇÃO E AS SITUAÇÕES ÓTICO-SONORAS PURAS
Gabriel Gnann Belloni Vieira 204

DESCOMPARAR PARA RE-COMPARAR VIDAS: *SEMELHANÇAS-NA-DIFERENÇA* ENTRE MACABÉA E BIELA
Luiz Eduardo Ludvig Alencastro
Edgar Cézar Nolasco 219

"DITADORA D'HIPÓTESES": UM ESTUDO DA FORTUNA CRÍTICA E DA EXPERIÊNCIA DO RACISMO DE/EM CRUZ E SOUSA
Adailton Almeida Barros 230

ENTRE A COMÉDIA E A CRÍTICA: A TELENOVELA *O BEM-AMADO* COMO PERFORMANCE CULTURAL E POLÍTICA
Anne Araujo Vilela 248

ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ESCOLAR: A POTENCIALIZAÇÃO DO APARECIMENTO DE INDÍCIOS DE AUTORIA
Ingrid Liliam da Silva 262

ESTUDO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS IMPASSES NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE PARNAÍBA – PI
Dalva de Araujo Menezes 275

NAZIFASCISMO E CAPITALISMO: ALGUMAS LEITURAS
Victor Finkler Lachowski 286

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS: DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS/SENSÍVEIS
Lucélio Budal Arins
Silvia Sell Duarte Pillotto 301

FENÔMENOS NÃO IDENTIFICADOS, METEOROS E SATÉLITES
Sergio Augusto Medeiros 318

MUNDO GÓTICO DE PESADELOS E LINHAS DENTADAS: O EXPRESSIONISMO ALEMÃO EM DELEUZE
Victor Finkler Lachowski 332

FORMAÇÃO CRÍTICA DAS/DOS PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – DESVELANDO CONSEQUÊNCIAS E POSSIBILIDADES
Luciana Uhren Meira Silva
Ocirema Brandão de Oliveira 349

PANORAMA DAS TRAJETÓRIAS DO NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO: SENSIBILIDADES, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Rita de Cássia Fraga da Costa
Alessandra Daiana da Costa
Silvia Sell Duarte Pillotto 363

DEUS E O DIABO NO CONTO A IGREJA DO DIABO DE MACHADO DE ASSIS
Lilian Maria Custódio Toledo 378

A ÉTICA DO SI-MESMO E OS CONFLITOS DE VALORES: REPRESENTATIVIDADE LITERÁRIA
Daniela Sousa da Rocha 393

HABITAR A *EXTERIORIDADE* DA PERIFERIA: UMA TEORIZAÇÃO *DA PONTE PRA CÁ*
Indayá de Souza Nogueira
Edgar Cézar Nolasco 405

IMAGEM E RECEPÇÃO DE JOHN O'HARA: HISTÓRIA POLÍTICA E DISPUTA DE EGOS NO CONTO "IMAGEM ESCULPIDA"
Gustavo Vargas Cohen 415

KARLA SOFÍA GASCÓN E A RETÓRICA DA AUTODEFESA: CINCO ESTRATÉGIAS PARA RESTAURAR A IMAGEM PÓS "CANCELAMENTO"
Laura Lopes da Silva 427

***LEGS ON VIEW:* A FORMA (MÍTICA) DO *STAR SYSTEM* NA CARREIRA DE SHARON STONE**
Bárbara Piazza dos Reis 439

LÉSBICAS REAIS: TÍTULOS DE VÍDEOS NAS NARRATIVAS CINEMÁTICAS DO GÊNERO PORNOGRÁFICO
Raabe Bastos 454

LÍRICA, SUSPENSÃO DO GRANDE OUTRO E O DESRECALQUE DA RACIALIDADE NAS RELAÇÕES DE TRABALHO EM DOIS POEMAS DE JULIANA SANKOFA
Rafael Lucas Santos da Silva 464

LUSOFONIA E CULTURA DIGITAL: O TIKTOK NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Nickolas Marques de Andrade
Valéria Bussola Martins 479

MASCULINIDADES E PATRIARCADO NO CINEMA DE PROTESTO IRANIANO: *HOLY SPIDER* (2022) E *THE SEED OF THE SACRED FIG* (2024)
Rafael Adelino Fortes 489

MICHEL HOUELLEBECQ, ESCRITOR*: FENÔMENOS INTERMIDIÁTICOS E O AUTORRETRATO DO ARTISTA EM *O MAPA E O TERRITÓRIO
Izabela Baptista do Lago 503

NARRATIVA FACTUAL E NARRATIVA FICCIONAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA CONTRA A DESINFORMAÇÃO EM PROL DA INFORMAÇÃO CERTIFICADA
Fernanda Sevarolli Creston Faria Kistemann
Marco Aurélio Reis 515

***NINGUÉM TEM VONTADE DE FALAR DE AMOR SE NÃO FOR PARA ALGUÉM*: SILVIANO É VIRGINIA, ZECA É VITA**
Pedro Henrique Alves de Medeiros 526

O ANACRONISMO, A VIOLÊNCIA E A MISTICIDADE DE GLAUBER ROCHA EM *ANTÔNIO DAS MORTES - O DRAGÃO DA MALDADE CONTRA O SANTO GUERREIRO*
Güinewer Inaê Bueno de Queiroz 539

O DESAFIO À NARRATIVA HEGEMÔNICA EM *A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER*, DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH
Ewerton da Silva Menezes 554

O ESTUDO DO CINEMA DE GUERRA NAS PESQUISAS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E HISTÓRIA: UM ESTADO DA ARTE (QUASE) AUSENTE
Josiany Fiedler Vieira 565

O EU E O OUTRO EM CARTAS: PROCESSOS SUBJETIVOS E INTERACIONAIS NA ESCRITA DE ALUNOS
Juraci Soares da Silva
Silvelena Cosmo Dias 578

O PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE SAVIANI
Ceres Aparecida Borges
Glaucia Mirian Silva Vaz 592

O POVO POR VIR, OU O QUE PERFAZ O PENSAMENTO
Samir Gid 605

O PROMETEU MODERNO: AS VÁRIAS PERSPECTIVAS DE UM MITO NA LITERATURA DO SÉCULO XIX
Izabela Baptista do Lago 619

O QUE OS AMERICANOS ASSISTIAM? UM LEVANTAMENTO DA PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA DURANTE A ESTREIA DE *THE FLINTSTONES* (1960)
Ricardo Emmanuel de Magalhães Júnior 631

O SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE ENQUANTO ÚNICO MÉTODO DA EVOLUÇÃO CAPITALISTA: UMA DIALOGIA FÍLMICA PARA A DIALÉTICA MARXISTA
Davi Junqueira Marin 645

O VAN GOGH FICCIONAL: A (DES)CONSTRUÇÃO MULTIMÍDIA DO PINTOR NO CINEMA
Fabiana Maceno Domingos Pedrolo 661

OCULTAR MOSTRANDO: A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO JORNAL DO AMAPÁ
Flávia Coimbra
Elissandra Barros 671

"PARA TRÁS, NÃO HÁ PAZ": ESTÉTICA E HISTÓRIA EM GUIMARÃES ROSA E EM ERIC HOBSBAWM
Everton Luís Teixeira 690

QUANDO A TRAVESTILIDADE ENTRA EM CENA: A REPRESENTAÇÃO TRAVESTI NO FILME "A RAINHA DIABA" (1974)
Bruna Alves Lopes
Jeferson Osni de Souza Junior 707

QUESTÕES DE REPRESENTATIVIDADE RACIAL E ADAPTAÇÃO EM *AS MENINAS*
Maria Clara Carvalho Ferreira Estolano 721

REPRESENTAÇÕES DA MULHER PÓS-MODERNA NA SÉRIE *FLEABAG*
Ana Flávia Godoy de Olivreira
Éverly Pegoraro 734

ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO MODERNA À LUZ DO CONCEITO DE DISPOSITIVO
Glaucia Mirian Silva Vaz
Ceres Aparecida Borges 749

SINTO MEU CORPO, LOGO RE-EXISTO: INTER-CORPOREIDADE EM *A HORA DA ESTRELA*
Marina Maura de Oliveira Noronha 765

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM ANA CRISTINA CESAR: O SIMBOLISMO EM CARTÕES-POSTAIS
Fernanda Novais Mendes
Alex Fabiano Correia Jardim 774

TRAUMAS INFANTÍS: LUDICIDADE CINEMATOGRÁFICA NO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
Ravindra Devi Barros dos Santos 791

UMA EXPERIÊNCIA DE CINEMA: O TRABALHO COLETIVO DE AUTORIA – TCA, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA EMEF VIRGINIA LORIZA ZEITUNIAN DE CAMARGO
Jonas Tadeu Amaral Pinto 804

COLORINDO O UNIVERSO: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS SUB-REPRESENTADAS NO CINEMA E NO ENSINO
Tiago Dunham Sales
Márcea Andrade Sales
Alex Kreibich 817

CINEMAS IBERO-AMERICANOS: DITADURAS NA AMÉRICA LATINA I
Valeria Verónica Quiroga
Lidia Beatriz Selmo de Foti 828

SOBRE OS ORGANIZADORES

SOBRE OS AUTORES

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO PONTES PARA A INCLUSÃO E O PERTENCIMENTO

Asley da Silva Sodré
Suzana Schuquel de Moura
Rosemari Lorenz Martins

INTRODUÇÃO

A cultura permeia todos os aspectos da vida humana, moldando as crenças, os valores, comportamentos e conhecimentos dos indivíduos. No contexto educacional, a cultura desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos alunos, na promoção da inclusão e no desenvolvimento de um senso de pertencimento. Reconhecer e valorizar a diversidade cultural na sala de aula é essencial para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, onde todos os alunos se sintam respeitados e representados. A integração de elementos culturais no currículo, por sua vez, enriquece a experiência educacional, promove a aprendizagem significativa e contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Este trabalho bibliográfico, que se caracteriza como básico, porque "objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista" (Prodanov; Freitas 2013, p. 51), pretende discutir sobre a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória. Esse tipo de pesquisa, conforme Gil (2008, p. 27), "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema", para ampliar os conhecimentos sobre um tema ainda pouco investigado, tendo em vista que a cultura deve ser observada e estudada em ambiente escolar, pois toda a comunidade beneficia-se, quando assuntos como cultura e pertencimento são discutidos em sala de aula, de forma crítica.

A cultura, como destaca Hall (2006), "é um conceito que está sempre em processo de construção e transformação". E, assim como a cultura de uma sociedade está em constante evolução, a educação também está e é, por meio da observação dos processos culturais, que a educação se faz, ou seja, a educação está intrinsecamente ligada à cultura. Isto posto, na seção a seguir, apresenta-se a relação entre cultura e educação.

CULTURA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

A cultura e a educação estão intrinsecamente relacionadas. A educação é um processo social que transmite e perpetua a cultura de uma sociedade, enquanto a cultura molda a forma como aprendemos e ensinamos. Sendo assim, a cultura influencia a maneira como os alunos interpretam o mundo, constroem seus conhecimentos e se relacionam com os outros. Ao considerar as diferentes perspectivas culturais presentes na sala de aula, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e promover o diálogo intercultural. Diversos autores e pensadores abordaram essa relação, evidenciando a importância de se considerar o contexto cultural no processo educativo.

Para Paulo Freire (1996), educador e filósofo brasileiro, a educação é um ato cultural. Ele afirma que "a educação é cultura em processo, é o desenvolvimento da capacidade do homem de aprender a ver o mundo e a si mesmo, de criticar a realidade e de transformá-la". Essa visão destaca o papel da educação na construção da identidade cultural e na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Outro autor que discute a relação entre cultura e educação é Lev Vygotsky (1978), psicólogo bielorrusso. Para ele, a cultura fornece as ferramentas e os símbolos que medeiam a aprendizagem. Ele argumenta que "o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade de pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre uma variedade de coisas". Ou seja, a cultura molda o pensamento e a aprendizagem, fornecendo os instrumentos para a construção do conhecimento.

A antropóloga Ruth Benedict (1934), em seus estudos sobre diferentes culturas, destaca a influência da cultura na formação da personalidade. Ela afirma que "a cultura é o molde em que são vazados os indivíduos" (Benedict, 1934). Essa perspectiva demonstra como a cultura molda os valores, as crenças e os comportamentos, impactando diretamente a educação e a maneira que os indivíduos aprendem e se desenvolvem.

Em suma, a cultura e a educação são inseparáveis. A cultura fornece o contexto e os recursos para a aprendizagem, enquanto a educação promove a transmissão e a transformação da cultura. Compreender essa relação é essencial para a construção de um processo educativo que valorize a diversidade cultural e promova o desenvolvimento integral dos indivíduos. Outro fator a se destacar é o papel da cultura na construção da identidade do aluno e no sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade, o que será abordado a seguir.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO PERTENCIMENTO

A cultura desempenha um papel fundamental na construção da identidade individual e coletiva. No ambiente escolar, a valorização da cultura dos alunos contribui para o desenvolvimento de um senso de pertencimento, autoestima e autoconfiança. Quando os alunos se sentem representados e valorizados em sua cultura, eles se engajam mais no processo de aprendizagem e desenvolvem um senso de comunidade. A escola, como espaço de socialização e construção de identidades, deve promover o respeito à diversidade cultural e combater qualquer forma de discriminação. Através da cultura, o indivíduo se reconhece como parte integrante de um grupo, compartilhando valores, crenças, costumes e tradições que o definem e o conectam aos seus semelhantes.

Como afirma Stuart Hall (2006), renomado sociólogo jamaicano: "a identidade cultural é um assunto que está sendo muito debatido na teoria social. É um conceito que está sempre em processo de construção e transformação". Essa construção identitária se dá por meio da interação com o universo simbólico da cultura, que fornece um repertório de significados e representações por meio dos quais o indivíduo se compreende e se situa no mundo. A linguagem, a arte, a religião, os ritos, as narrativas, os mitos e os costumes, entre outros elementos, contribuem para a formação de um conjunto de referências que moldam a identidade e o senso de pertencimento.

Para o antropólogo Clifford Geertz (1989), "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu". Essas teias de significados são tecidas pela cultura, proporcionando um mapa para navegar pelas complexidades da vida social. A cultura oferece um senso de ordem e previsibilidade, permitindo que os indivíduos se orientem em seu entorno e se conectem com os outros. A partir daí, constrói-se o sentimento de pertencimento, essencial para o bem-estar psicológico e social. Pertencer a um grupo cultural proporciona segurança, apoio e reconhecimento, além de fortalecer a autoestima e a autoconfiança.

Nas palavras do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1999), "a cultura é o conjunto de significações que permitem aos homens viverem em comunidade e comunicar entre si". A cultura, portanto, não se resume a um conjunto de artefatos ou manifestações artísticas. Ela é um processo dinâmico e contínuo de criação e recriação de significados, que se manifesta em todas as esferas da vida social. É através da cultura que os indivíduos constroem suas identidades, se conectam com os outros e encontram seu lugar no mundo. Na seção seguinte, discute-se sobre a diversidade cultural e a inclusão dentro da escola.

DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A diversidade cultural é uma realidade na maioria das escolas. É essencial que o currículo e as práticas pedagógicas reflitam essa diversidade, promovendo a inclusão de todos os alunos. A integração de diferentes perspectivas culturais nos conteúdos curriculares, o uso de materiais didáticos diversificados e a promoção de atividades que valorizem a multiculturalidade são estratégias importantes para criar um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A diversidade cultural, segundo Hall (1997), é marcada pela heterogeneidade de identidades e experiências. No ambiente escolar, essa diversidade se manifesta nas diferentes línguas, nos costumes, nos valores e nas crenças dos alunos. A inclusão, por sua vez, exige o reconhecimento e a valorização dessas diferenças, em consonância com os princípios da educação inclusiva, conforme defendido por Booth e Ainscow (2011). A construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo é um processo contínuo que exige o compromisso de todos os membros da comunidade escolar. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a escola se torna um espaço de aprendizagem e de convivência mais rico e significativo para todos.

CULTURA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem conectar os novos conhecimentos com suas experiências e conhecimentos prévios. A cultura, como elemento central na vida dos alunos, pode ser utilizada como ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas. Ao integrar elementos culturais no currículo, o professor pode despertar o interesse dos alunos, facilitar a compreensão dos conteúdos e promover a aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos.

A cultura, em sua vasta teia de significados e expressões, entrelaça-se com a aprendizagem significativa de maneira profunda e complexa. Para explorar essa relação, podemos recorrer às palavras de pensadores e autores que se debruçaram sobre o tema, tecendo um diálogo entre suas ideias e perspectivas. Ou, como define Geertz (1989, p. 49), "a cultura não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela". Essa citação do antropólogo Clifford Geertz (1989) destaca o papel fundamental da cultura na formação do indivíduo e, consequentemente, na sua capacidade de aprender, visto que não é um mero adendo à vida humana, mas um componente intrínseco e indispensável – a principal base de sua especificidade". Essa visão implica que os seres humanos, desprovidos de cultura, seriam como "monstruosidades incontroláveis", com pouco instinto útil, sentimentos tênues e intelecto limitado.

Neste viés, a cultura exerce um papel crucial na formação do indivíduo e, por conseguinte, em sua capacidade de aprender. Ela fornece o arcabouço necessário para a construção de significados e a interpretação do mundo. Através da cultura, os indivíduos internalizam valores, crenças e conhecimentos que orientam seu comportamento e suas interações sociais.

A cultura também influencia a forma como os indivíduos aprendem. Diferentes culturas valorizam diferentes tipos de conhecimento e habilidades, e utilizam diferentes métodos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, algumas culturas valorizam a aprendizagem prática e a observação, enquanto outras valorizam a aprendizagem teórica e a memorização.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Para o educador Paulo Freire (1996), "aprender é construir, reconstruir, modificar, estruturar e reestruturar". Ou seja, a aprendizagem significativa transcende a mera memorização de informações. É um processo ativo e dinâmico, em que o indivíduo interage com o conhecimento, conectando-o às suas experiências prévias e construindo novos significados.

Freire concebe a aprendizagem como um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, em que o indivíduo não é um mero receptor passivo, mas um agente ativo que interage com o mundo e com o conhecimento, transformando-os e sendo transformado por eles. Essa visão se alinha com a perspectiva construtivista da aprendizagem, que enfatiza o papel do sujeito na construção do seu próprio conhecimento. Na perspectiva freiriana, a aprendizagem significativa está intrinsecamente ligada à experiência e ao contexto do indivíduo. O conhecimento não é algo abstrato e descontextualizado, mas algo que se constrói a partir da interação do indivíduo com o mundo e com a sua realidade. Para Freire, a aprendizagem significativa só ocorre quando o indivíduo consegue estabelecer relações entre o novo conhecimento e as suas experiências prévias, atribuindo-lhe significado e relevância.

A aprendizagem significativa é uma prática libertadora que possibilita ao indivíduo desenvolver a sua consciência crítica e a sua capacidade de transformação do mundo. Através da aprendizagem, o indivíduo se torna capaz de questionar a realidade, identificar as suas contradições e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

A INTERAÇÃO SOCIAL COMO MOTOR DA APRENDIZAGEM

A importância da interação social no processo de aprendizagem reside no reconhecimento de que o desenvolvimento cognitivo não ocorre isoladamente, mas em um

contexto social e cultural. A interação com outros indivíduos desempenha um papel fundamental na internalização de conhecimentos, habilidades e formas de pensar. Para Vygotsky (1989), "o aprendizado é um processo social, é interação". Sendo assim, é através da colaboração e do diálogo com outros que o indivíduo internaliza novas formas de pensar e agir, expandindo seus horizontes cognitivos.

Essa perspectiva destaca que a aprendizagem não é um processo individual, mas uma construção social, na qual os indivíduos aprendem uns com os outros por meio da colaboração, do diálogo e da troca de experiências. Através da colaboração e do diálogo, os indivíduos podem construir um entendimento mais profundo de conceitos complexos, resolver problemas de forma mais eficaz e desenvolver novas habilidades.

A interação social também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Ao interagir com outras pessoas, os indivíduos aprendem a usar a linguagem para se comunicar, expressar seus pensamentos e compreender o mundo ao seu redor. A linguagem, por sua vez, molda o pensamento, permitindo que os indivíduos construam conceitos mais complexos e desenvolvam habilidades de raciocínio abstrato.

Além disso, a interação social proporciona um ambiente de apoio e incentivo, no qual os indivíduos se sentem motivados a aprender e a se desenvolver. Ao interagir com outras pessoas, os indivíduos podem receber *feedback*, apoio emocional e incentivo para superar desafios e alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Em suma, a interação social é um motor fundamental da aprendizagem, pois permite que os indivíduos internalizem conhecimentos, habilidades e formas de pensar, desenvolvam a linguagem e o pensamento e recebam apoio e incentivo para se desenvolverem.

A CULTURA COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM

A cultura é muito mais do que um mero conjunto de tradições e costumes; ela é a própria essência que molda a nossa percepção da realidade. É isso o que postula a antropóloga Ruth Benedict (1934), para quem "a cultura é a lente através da qual vemos o mundo". Em suas palavras, "a cultura é a lente através da qual vemos o mundo". Essa metáfora poderosa revela como os valores, as crenças e as práticas de uma sociedade influenciam como interpretamos as informações, construímos o conhecimento e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Cada cultura oferece uma visão única do mundo, um filtro que colore nossas experiências e molda nossas compreensões. O que consideramos "normal", "certo" ou "verdadeiro" é profundamente influenciado pelo contexto cultural em que estamos inseridos. Essa percepção culturalmente mediada da realidade tem implicações significativas para a

aprendizagem. Na educação, a cultura desempenha um papel fundamental na forma como os alunos absorvem e processam o conhecimento. Os estilos de aprendizagem, as expectativas em relação ao ensino e aos valores atribuídos à educação podem variar consideravelmente entre diferentes culturas. Reconhecer e valorizar essa diversidade cultural é essencial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes.

Ao abraçar a visão de Ruth Benedict, podemos cultivar uma abordagem mais sensível e aberta à diversidade cultural na educação, reconhecendo que a cultura não é apenas um pano de fundo, mas um elemento central que molda a nossa compreensão do mundo e, consequentemente, a nossa jornada de aprendizagem.

Mais do que a simples aquisição de informações, a aprendizagem significativa configura-se como um processo de transformação individual e social. Ao internalizar conhecimentos e desenvolver habilidades relevantes, o indivíduo capacita-se a intervir na realidade, promovendo mudanças positivas em seu entorno. Essa transformação pessoal, impulsionada pela aprendizagem, repercute na sociedade, moldando e transformando a cultura. Mandela (2003), em um de seus discursos, proferiu a seguinte frase: "a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo, que ressoa profundamente com o conceito de aprendizagem significativa". Para Nelson Mandela, a educação e, por conseguinte, a aprendizagem significativa, tem o poder de transformar a realidade. Ao adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades, o indivíduo torna-se capaz de agir sobre o mundo, promovendo mudanças positivas.

A cultura, por sua vez, desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo o contexto e os recursos necessários para a construção do conhecimento. Por meio de valores, tradições e ferramentas culturais, a sociedade influencia a forma como os indivíduos aprendem e interpretam o mundo. A aprendizagem significativa, portanto, estabelece um diálogo contínuo com a cultura. Ao mesmo tempo em que a cultura molda a aprendizagem, a aprendizagem transforma a cultura, em um ciclo dinâmico de desenvolvimento individual e evolução social.

Nesse contexto, a educação assume um papel central, atuando como um catalisador para a aprendizagem significativa. Ao proporcionar experiências de aprendizado relevantes e contextualizadas, a educação possibilita que os indivíduos construam conhecimentos significativos e desenvolvam habilidades que lhes permitam agir como agentes de transformação em suas comunidades e no mundo.

CONCLUSÃO

A cultura desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar a cultura no currículo e nas práticas pedagógicas, a escola contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, promove o desenvolvimento do senso de pertencimento nos alunos e facilita a aprendizagem significativa. Valorizar a diversidade cultural, reconhecer a importância da cultura na construção da identidade dos alunos e utilizar a cultura como ferramenta para o ensino são passos essenciais para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Este trabalho partiu de inquietações em torno do tema abordado, com objetivo de provocar o leitor a uma discussão sobre a importância da cultura na educação. É fundamental que o tema seja aprofundado e que novas pesquisas sejam realizadas para que possamos construir um sistema educacional mais justo, equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. **Patterns of culture.** Boston: Houghton Mifflin. 1934.

BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.** Centre for Equity in Education. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

GEERTZ, Clifford**. A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC. 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997.

MANDELA, Nelson. **A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.** Revista Prosa Verso e Arte. 2022. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/a-educacao-e-a-arma-mais-poderosa-que-voce-pode-usar-para-mudar-o-mundo-nelson-mandela/#goog_rewarded

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes. (1999).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico.** 2ª ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press. (1978).

A FOME DO SER: ANÁLISE DO FILME O MILAGRE (*THE WONDER*)[1]

Liliana Liviano Wahba

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma análise psicológica do filme *O Milagre,* que retrata um caso grave de anorexia nervosa entremeado de fanatismo religioso e de patologia familiar e social. O termo deriva do grego *an-,* deficiência ou ausência de, e *orexis*, apetite. O definhar progressivo da personagem púbere adquire tons dramáticos que retratam a estagnação, a proibição de ser e os ápices da culpa existencial a ser redimida. Retratar essa problemática sob as lentes da arte cinematográfica realça a potência emocional da obra ficcional revelando dramas existenciais e patologias psíquicas pessoais e culturais. Uma breve explanação do transtorno é apresentada a seguir.

A ANOREXIA NERVOSA

As primeiras referências a essa condição de aversão à comida, enjoo e inapetência, surgem com o termo *fastidium* em fontes latinas da época de Cícero e do século XVI. A denominação específica anorexia nervosa surgiu com William Gull a partir de 1873, caracterizando o emagrecimento e a falta de apetite decorrentes de estado mental (Cordás e Claudino, 2002). A anorexia nervosa é mais comum em meninas adolescentes e jovens adultas; há um caso para cada dez em meninos. A idade tende a incidir entre 15 e 19 e, cada vez mais, atinge meninas mais jovens. O sintoma prevalente é a baixa massa corporal, peso abaixo da média. Psicologicamente, há medo intenso de ganhar peso, imagem corporal deturpada e comportamentos compulsivos para perder peso, que variam entre severas restrições calóricas, purga, atividade física excessiva. O padrão restritivo caracteriza-se por diminuição exagerada na dieta alimentar e, no binge, indução de vômitos. Dos transtornos psiquiátricos, tem o maior índice de mortalidade devido a sequelas médicas gastrointestinais, cardíacas, pulmonares, musculoesqueléticas, neurológicas.

A vinculação com fenômenos de cunho religioso é conhecida desde a Idade Média, antes de iniciarem os estudos científicos sobre o transtorno. Santas jejuadoras são descritas por Bell (1985, *apud* Cordás e Claudino, 2002) no livro *Holy Anorexia,* no qual relata o

[1] Revisão e expansão de capítulo publicado no livro *Cinema e psique: dramas arquetípicos projetados na tela*

comportamento anoréxico de 260 santas italianas, entre 1200 e 1600, que se submetiam à inanição em comportamento conhecido como anorexia sagrada. Suprimiam necessidades físicas desconsiderando sensações básicas (como cansaço, impulso sexual, fome e dor) para liberar o corpo e alcançar metas espirituais. A negação do corpo e da feminilidade acompanhavam os sintomas, caracterizando uma repressão da condição encarnada de ser mulher, seja em função de aspirações monásticas ou decorrente de imposições sociais intoleráveis.

A história de Santa Wilgefortis ou Vilgeforte (do latim *virgo fortis*, virgem forte), segundo Bay e Herscovici (1997), mostra o entrelaçamento da estrutura social rígida patriarcal e a recusa dessas jovens de se submeter a ela. Wilgefortis viveu na Lusitânia, hoje Portugal, no século I. Seu pai, um cruel tirano pagão, decidiu casá-la com o rei sarraceno da Sicília. A jovem já havia feito voto de castidade dentro da fé cristã e queria se manter virgem, além de se negar a um casamento forçado. Dedicou-se então fervorosamente a orações e jejum, pedindo a Deus que a ajudasse apagando sua beleza; emagreceu drasticamente e lhe cresceram pelos e barba. O rei da Sicília recusou o casamento e o pai enfurecido mandou crucificá-la. Essa santa – também conhecida como Liberata –, foi adotada em alguns países da Europa como santa patrona por mulheres que desejavam ver-se livres de casamentos obrigados.

Catarina de Siena (1347-1380) ficou famosa por sua santidade e por ter sido conselheira do papa Gregório IX. Desde criança, era tida como inteligente e vivaz e fez voto de castidade. Aos sete anos relata-se que teve sua primeira visão de Jesus. A história familiar foi marcada por lutos; ela e uma irmão gêmea nasceram no 23º parto da mãe e a irmã, criada por uma ama, morreu quando ainda era bebê. Dos 12 aos 16 anos viveu reclusa em seu quarto, rezando à luz de velas, conversando pouco com os familiares e saindo de casa somente para ir à igreja. Quando Catarina tinha 16 anos, a irmã mais velha faleceu de parto e a mãe quis que ela se casasse com o viúvo. Nesse momento iniciou seus jejuns severos acompanhados de rezas e autoflagelamento, com indução de vômitos se fosse forçada a se alimentar. A família acabou cedendo deixando-a livre para comportar-se como quisesse. Iria manter período de jejuns, comendo somente um pouco de pão e ervas cruas; chegava a dormir uma hora a cada dois dias. Com vinte anos Catarina deixou sua reclusão e se dedicou a atividades beneficentes cuidando de pobres e enfermos com substanciais esmolas provenientes da casa paterna. Dedicou-se também ativamente à ação político-religiosa visando a reforma da Igreja e a unificação do papado em Roma. Foi tida como santa modelo por Santa Madalena de Pazzi e Santa Rosa de Lima, entre outras. Faleceu de desnutrição aos 32 anos.

Segundo Dantas *et al.* (2020) as santas jejuadoras se assemelham às anoréxicas atuais no isolamento familiar, na restrição alimentar severa, no perfeccionismo, diferindo na obsessão

com corpo e peso, que as santas não tinham, e na ausência das anoréxicas de autoflagelação e de visões espirituais. Ambas representam estados ideais puristas (beatitude na Itália medieval e magreza no ocidente atual), evitação da sexualidade e do alimento. Em ambos os quadros se descrevem excesso de atividades, perfeccionismo, constante vigilância, desinteresse por relacionamentos comuns, autossuficiência e propensão a cuidar de outros ao invés de si. No exemplo do filme, aparecem esses componentes junto à religiosidade santificada no quadro anoréxico da jovem.

Weinberg (2010) aponta cinco fatores que teriam levado ao declínio do jejum religioso: a crescente oposição da Igreja Católica Romana ao elevado número de santas jejuadoras e seus imitadores; a mudança no ideal de piedade feminina, com a valorização da caridade, do ensino e da ajuda, em detrimento dos jejuns e da autoflagelações; a interpretação dos jejuns autoimpostos como sinais de bruxaria e possessão demoníaca; a valorização do jejum como espetáculo, seja pelas virgens jejuadoras (*fasting girls* ou *miraculous maidens)*, cuja capacidade de viver sem comer era explicada como milagre, ou pelos artistas da fome que se apresentavam nas feiras; a anexação do jejum prolongado às ciências médicas emergentes, como um sintoma patológico. De virgens miraculosas, as mulheres passaram a ser vistas como pacientes histéricas.

Em 1691, Richard Morton, médico inglês, publicou a obra *Tisiologia sobre a doença da consunção*, com dois casos, na qual apareceu a primeira descrição de quadros que se assemelham à anorexia nervosa contemporânea. A consunção, ou atrofia nervosa, é descrita como um definhamento progressivo, caracterizado por três sintomas principais: perda do apetite, amenorreia e emagrecimento importante, com perda de tecidos corporais; as pacientes também manifestavam hiperatividade. O autor ressaltou a influência mútua entre processos mentais e físicos e o papel patogênico das emoções. Morton se mostrou intrigado pela indiferença dessas pacientes em relação a seu estado de desnutrição e pela preservação de suas faculdades mentais básicas. Uma dessas pacientes de 18 anos veio a falecer. Posteriormente, ampliaram-se os estudos sobre o transtorno, desde a psiquiatria até a psicanálise.

Partindo dos relatos de Hilde Bruch (1978), distintas interpretações foram surgindo até a atualidade. Resumidamente, os pesquisadores entendem que se trata de um quadro psicopatológico com alguns componentes. Há nele um distúrbio na imagem corporal que adquire proporções ilusórias; um distúrbio na percepção e interpretações cognitivas a partir do corpo; o sentido paralisante de ineficiência. O desenvolvimento inicial é descrito sem problemas aparentes; são tidas como crianças alegres e cordatas. A doença surge em geral na adolescência, quando a moça se sente temerosa em assumir uma identidade amadurecida, o

corpo de mulher e a sexualidade. Por se tratar de um transtorno que surge na transição da adolescência, envolve a construção da identidade.

O desenvolvimento saudável inclui mudanças corporais na puberdade que são estranhas para as pacientes, assim como evitam os desafios para a independência, a qual é temida. Sem se afirmar autonomamente, acabam direcionando ao corpo rejeitado algo a ser controlado, obtendo satisfação com esse poder adquirido diante do medo da existência. Por determinado período se sentem especiais em estado de exaltação, mas depois advém desespero e condenação por não seguir a dieta rígida. O isolamento social e a falta de convívio nas situações corriqueiras da adolescência as fazem ruminar sobre si e o esforço de emagrecer.

Particularmente, o ganho de peso natural decorrente da mudança do corpo, provoca ódio de si e desvalorização, com traços de perfeccionismo, rigidez, controle, hiper exigência. Concomitantemente a essa rigidez, a sugestionabilidade e comportamento imitativos são marcantes, devido à precariedade do sentido de si mesmo. Com a identidade e o funcionamento autônomo empobrecidos, sem constituir uma personalidade singular, a anoréxica se vê como fraca e ineficaz, reprimindo as emoções, a sexualidade e a raiva. Assim, um estado de ilusão e autoengano funciona como proteção do sentimento de ser uma pessoa sem merecimento, incapaz de conduzir sua vida. Decorre desse estado falta de reconhecimento de necessidades internas sem admitir a gravidade da patologia, muitas vezes acompanhada de depressão.

Há uma falha do eu e do estabelecimento da identidade, com dificuldade de agir autonomamente e de constituir um eu independente e multifacetado. Uma falha de sentido de si e de auto agenciamento. Entretanto, esse transtorno multidimensional e complexo inclui a família e o entorno social. As anoréxicas mostram uma necessidade exagerada de aprovação externa, tendência a serem submissas aos pais, inibição de emotividade, pouca espontaneidade. Os pais as descrevem como dóceis e colaboradoras; a negação se dá com a comida. Essas famílias tendem a ser disfuncionais, superprotetoras, endogâmicas, preocupadas com êxito e aparência, culpabilizadoras. Com dificuldade de resolver conflitos, criam circuitos de evitação e manutenção de atenção à filha doente. As mães mostram um misto de superproteção e rejeição; são mães sacrificadas e vitimizadas, em disputa com as filhas. Galiás (1997) observa que na maioria das vezes a relação do casal é conflituosa, as mães são ambivalentes com as filhas e as acham parecidas aos pais. Estes, por sua vez, costumam oscilar entre elogiar as filhas idealizadas e criticá-las, ou se mantêm ausentes.

Esses transtornos graves que beiram a despersonalização, se apresentam clinicamente com sentimento de inadequação e de inexistência, o corpo carece de substância para agir no

mundo. Culturalmente, o transtorno adquire facetas do patriarcado hegemônico machista provocando a negação do corpo e da mulher. À imposição religiosa e familiar tradicionalmente conhecida, acresce-se na atualidade, entre outras, a imposição do padrão de beleza esguio.

O FILME E A CONJUNTURA HISTÓRICA

No filme analisado os componentes psiquiátricos e psicodinâmicos são evidenciados no entorno cultural da época mediante uma narrativa envolvente em cenários que exibem tons de luminosidade e sombras. Na abertura do filme, 'era uma vez', inaugura 'era uma história' : *Nós não somos nada sem histórias, por isso o convidamos a acreditar nesta... Estamos em 1862.*

O filme é dirigido por Sebastián Lelio, com fotografia de Ari Wegner, protagonizado por Florence Pugh. *O Milagre* - The Wonder (2022) foi adaptado do romance *The Wonder* da escritora irlandesa Emma Donoghue, de 2016, que declarou em 2022: "Acontece na Irlanda, claro, não somente porque é meu lar, mas porque desde a Grande Fome de 1840 nos definimos como o povo que tem intimidade com a fome". Explicita ainda o interesse em aprofundar o embate entre ciência e fé, os relacionamentos, a maternidade, assim como o fundamentalismo e o extremismo que chegam a destruir uma pessoa idealista.

A história ocorre na Irlanda em 1862, após a Guerra da Criméia (1853-56) que envolveu a Inglaterra, e a Fome da Batata Irlandesa (1845-49). Refere ainda às garotas jejuadoras que se tornaram celebridades na Europa entre o fim dos anos 1800 e o início de 1900. Esses eventos são o pano de fundo e terão sua importância factual e simbólica.

Em outubro de 1853 a Turquia declarou guerra à Rússia – que havia ocupado a península da Criméia em julho; ingleses e franceses acabaram se aliando aos turcos. Ocorreu uma guerra sangrenta com mais de 300 mil mortes – 80 mil em combate, 40 mil por ferimentos e mais de 100 mil por doença. O Exército britânico perdeu mais de 20 mil homens, dos quais 16 mil devido a infecções, cólera e tifo.

Durante essa guerra a jovem inglesa Florence Nightingale, enfermeira e formada em matemática, ganhou proeminência nos acampamentos de soldados. Foi a precursora da enfermagem moderna, instaurando métodos de higiene e de saneamento que diminuíram drasticamente a mortalidade. Ali treinou suas enfermeiras: as enfermeiras de Nightingale. A personagem Elizabeth teria sido uma delas na Inglaterra.

A Grande Fome de 1845–1849 na Irlanda (em irlandês: *An Gorta Mór*) foi um período de fome, doenças e migração em massa que se deu até 1852, quando a população da Irlanda se reduziu entre 20 e 25 por cento. A fome provocou a morte de cerca de um milhão de pessoas e forçou mais de um milhão a emigrar da ilha, principalmente para os Estados Unidos e o Canadá. A causa mais próxima da fome foi uma praga que contaminou em

larguíssima escala as batatas da Europa durante a década de 1840. Um terço de toda a população da Irlanda dependia de batatas para sobreviver, e o problema foi exacerbado por vários fatores ligados à situação política, social e econômica. O drama pessoal do personagem Will refere à morte da família por inanição.

Com respeito às meninas jejuadoras, elas se tornaram celebridades na Europa entre o fim dos anos 1800 e o início dos 1900. Vistas como anomalias médicas ou escolhidas de Deus, foram alvo de investigações que buscavam apurar se suas alegações eram legítimas ou fraudulentas. Guy Debord (1967) em *A sociedade do espetáculo,* oferece uma síntese primorosa da situação descrita que norteia a narrativa e o contexto histórico social do filme.

> É a unidade da miséria que se esconde sob as aposições espetaculares. Sob formas diversas da mesma alienação se combatem sob as máscaras da escolha total [...]. Conforme as necessidades do estado particular da miséria, que ele desmente e mantém, o espetáculo existe sob uma forma concentrada ou sob uma forma difusa. Nos dois casos, ele não é mais do que uma imagem de unificação feliz, cercada de desolação e de pavor, no centro tranquilo da infelicidade (Debord, 1967, p. 45).

Um dos casos famosos foi o da menina Sarah Jacob nos anos 1860, no país de Gales. Após ficar doente aos nove anos, permaneceu na cama sem comer, de fato, inicialmente, para não ter que trabalhar no campo. Os pais anunciaram publicamente que a filha não comia havia dois anos, obtendo visitas e benefícios. Finalmente, seis enfermeiras foram enviadas para observação e, depois de cinco dias, a menina morreu aos 12 anos. Os pais foram condenados por homicídio culposo. A autora do romance se baseou nessa história.

SINOPSE DO FILME

A trama do filme é relatada por uma 3ª pessoa em áudio, que se mostra no final. Em 1862, Elizabeth Wright, uma enfermeira inglesa que atendeu na Guerra da Criméia, é enviada a uma cidadezinha rural na Irlanda para observar durante duas semanas Anna O'Donnell, menina de onze anos em jejum havia quatro meses. Uma junta a recebe composta pelo médico Doutor McBrearty, o dono da estalagem Sean Ryan, o padre Thaddeus, e duas figuras importantes da cidade, o proprietário de terras John Flynn, e o Baronete Sir Ottway. Ela não poderia forçar a garota a comer, e lhe ofereceria alimento somente se o pedisse.

A vigília seria alternada com uma freira, a Irmã Michael, cada uma anotando suas observações separadamente sem se comunicar. O trauma da Grande Fome ainda repercutia e os aldeões tinham ressalvas com a enfermeira por ela ser inglesa. A família de Anne é extremamente religiosa, a mãe Rosaleen, o pai Malachy e Kitty, a irmã mais velha. Na primeira vistoria a Anne, esta parece saudável, reza e diz que se alimenta de maná do céu. A família

recebe visitantes que fazem depósitos na caixa de doação para a garota dos milagres. No jantar, lhe contam que o irmão de Anne faleceu de uma doença desconhecida.

O drama de Elizabeth (Libb) é a morte prematura de sua bebê, luto que a faz repetir um ritual e se entorpecer com láudano para dormir. O encontro com William Byrne (Will), um jornalista do Daily Telegraph inglês, revela a tragédia que se abateu sobre a família dele em decorrência da Grande Fome, quando ele estava na Inglaterra. Will foi enviado para escrever sobre a história do jejum, está convencido que esta é forjada e os responsáveis são criminosos, tanto a família como a comunidade. O único da cidade que admite haver fraude é Sean Ryan, o dono da estalagem.

À medida que Elizabeth conhece Anne cria vínculo afetivo com a menina ainda que continuando a observação. A intimidade de ambas se inicia com a revelação de seus nomes secretos, Libb e Nan. Elizabeth pede que a família se afaste suspeitando que a mãe alimenta Anne, o que de fato ocorre. Quando Anne vai definhando, não consegue convencer a mãe, o médico, a Junta, que não mudam de atitude, cada um devido a interesses próprios.

Paralelamente, ela inicia um relacionamento amoroso com Will e lhe pede ajuda para salvar a menina, argumentando que estava morrendo por culpa da família e merecia ter uma nova história e nova vida. Sem recursos, convence Anne que vai morrer e renascer, provoca um incêndio na casa quando todos estavam na Igreja enquanto Will foge com Anne, o que é testemunhado em silêncio pela Irmã Michael. O casal e a garota resgatada vão para Dublin em direção a Sydney; no navio começam uma família com Nan, agora saudável.

O filme finaliza com a narradora no estúdio (mesma atriz do personagem Kitty) declamando: “Por todo o Império há crianças deixadas que morrem de fome. É um mundo demasiadamente triste que não vê a maravilha em cada criança comum [...] Personagens acreditam em suas histórias com total devoção. Nós não somos nada sem histórias.” Fatos jornalísticos adquirem subjetividade, o que é reforçado em uma das cenas finais quando Kitty lê o jornal contando os eventos envolvendo a suposta morte da menina jejuadora sem ninguém condenado.

O CONTEXTO DO TRANSTORNO

Essa história se apresenta ao espectador em imagens de pinturas, ora luminosas, ora sombrias. O vestido azul de Elizabeth se destaca na paisagem, o interior da casa é escuro, o céu em tons de azul, o vestido de Anne amarelo claro. A chegada de Elizabeth durante forte chuva anuncia a descarga emocional. O fio condutor é o trauma coletivo, familiar e individual e o enigma a resolver ou enterrar. No Poço Sagrado do filme, Anne mostra a árvore na qual se penduram os panos das dores. A menina e seu corpo anoréxico carregam um enigma e uma

dor, como diz Elizabeth: “cada corpo é repositório de segredos”, noção fundamental para compreender o drama da anorexia.

Elizabeth, que atendeu soldados na guerra, conhece o sofrimento. Pessoalmente, tem seu trauma, a filhinha de três meses faleceu e o marido a abandonou. Realiza desde então um ritual antes de dormir, alfineta o dedo e suga a gota de sangue, brinca com os sapatinhos da bebê e toma láudano. É seu modo de suportar e processar a dor do luto, do qual se desprende no final do filme, quando vai investir em uma maternidade adotiva. O alimento e a fome são protagonistas; a fome no *An Gorta Mór*, a fome das anoréxicas, a fome espiritual, o modo obstinado de Elizabeth se alimentar, como um dever para seguir viva.

Desdobram-se na trama embates entre teorias de apreensão de mundo, entre pragmatismo e fé, entre religião e ciência, com denúncias a falácias causadas pela ignorância e pelo fanatismo. As teorias, de acordo com a etimologia grega, são modos de ver, de apreender o mundo. Elas podem ser aplicadas de modo sádico e psicopático; o médico quer provar a teoria do magnetismo e a possibilidade de o corpo metabolizar a luz, desconsiderando a falência orgânica que vai ocorrer na menina. O padre quer provar que na sua vila acontece o milagre e conquistar popularidade para a Igreja; todos visam lucros. Na junta formada por homens representativos da autoridade do vilarejo há um oportunismo instrumentalizado pela rigidez e o absolutismo patriarcal sem afetividade e carente de empatia. O proprietário da estalagem não participa do delírio, mas não se opõe a ele. Crenças locais são manipuláveis e Elizabeth acha a vila irlandesa retrógrada.

Na primeira visita à família o fanatismo e a rigidez espectral se anunciam e causam estranheza em Elizabeth. A foto do irmão falecido tem olhos exagerados pintados pela mãe que diz que o filho foi levado para ser anjo. Esse olhar fixo perpassa o ambiente conotando uma observação superegoica apoiada por uma religião repressora usada defensivamente.

Quando Elizabeth entra no quarto de Anne pela primeira vez, já se contrapõe no filme a ciência e a espiritualidade: a enfermeira anota os sinais vitais, peso, musculatura da menina e, no canto do quarto em penumbra, surge o altar. A garota reza, diz alimentar-se de maná do céu. Mostra cartões com imagens de santas e fala de suas qualidades; prefere Santa Catarina, casada com Jesus.

Elizabeth é ateia; está intrigada. À procura de alimento escondido, encontra um pote com uma mecha de cabelo e entende que é do irmão. Conta dos soldados que viu morrer e compreende a tristeza da garota que lhe diz que a tristeza é a escada de Deus, para depois, em convicção hipnótica, mencionar aqueles que queimam no Purgatório e no Inferno. Uma afinidade se estabelece entre ambas e se revelam seus nomes íntimos. Libb, como somente a mãe a chamava, e Nan, o nome que a menina gostaria de ter. Nesse momento, se prenuncia

uma maternagem nascente entre a mulher e a menina pré-adolescente. Vislumbram-se ali algumas pistas diagnósticas do transtorno; a pureza de Anne contrasta com a imagem do inferno, revelando densidão psíquica sombria. A preferência pela santa que era anoréxica e mantinha um casamento sagrado se mostrará símbolo relevante.

A reação da família à proibição de Elizabeth de se aproximarem da filha à noite começa com o protesto da mãe pelo impedimento do beijo sagrado, mas, tranquilamente, cantam junto um canto religioso. Essa cena, de aparência artificial, mostra novamente a cisão entre visões de mundo intransponíveis; a enfermeira quer provar que a garota é alimentada pela mãe naquele beijo, de fato como uma ave que alimenta o filhote; a família responde pela fé que paira acima da realidade.

Anne, com um resto de forças antes de desmaiar, mostra a Elizabeth e Will o Poço Sagrado, lugar especial com panos amarrados para as dores. Na cama, muito fraca, brinca girando o cartão do pássaro na gaiola que Will lhe dera dizendo: dentro/ fora. Recebeu esse cartão de Will na ocasião em que lhe pediu que contasse sobre a Esfinge; quando ela perguntou se o pássaro estava preso ou livre, a resposta de Will foi que ela decidia. O transtorno anoréxico, justamente, consiste na incapacidade de decidir por si, criando ilusões contaminadas pelo entorno familiar religioso e repressor. Para decidir, é necessário ter autonomia e uma noção de si e da própria existência; é este o enigma proposto pela Esfinge.

Quando a menina está definhando, Elizabeth apela para a mãe, para o médico, para a Junta. A mãe a culpa por tê-la afastado e não ter compreendido o segredo sagrado, se mostra resignada de ter filhos espirituais, ou seja, a morte da garota seria inevitável, a filha foi escolhida. O diálogo é pungente, pois Libb conta que sabe a dor da perda por ela própria a ter vivido, insiste que evite a morte da filha voltando ao beijo de mãe, mas esta afirma que age pela salvação e que os filhos irão para o céu.

O médico fala de sua própria família morta e do luto pelo filho; se nega a mudar o procedimento, ordenando que ela observe sem diagnosticar. O luto do médico é defensivamente atuado e projetado na morte iminente da garota. A prepotência em nome da ciência oculta aquilo que a impulsiona. A Junta desacredita no relato sobre a alimentação prévia, que a Irmã Michael, com objetividade ou submissão, relata não ter testemunhado. Elizabeth escreve no diário que está ocorrendo um assassinato gradual. Há uma denúncia ao cego poder imperativo da ciência falaciosa e da religião.

RITUAIS DE EXPIAÇÃO

Ambas carregam uma dor profunda e têm rituais para contê-la e para expiar suas culpas. Aquela de Libb é vinculada à morte prematura da filha bebê, a de Anne decorre da morte do

irmão. A primeira toma láudano, tintura de ópio utilizada durante o século XIX como analgésico ou para ajudar no sono. A menina precisa rezar 33 vezes seguidas, explicando que é a idade de Cristo quando morreu e que três é um número precioso. Quando está quase morrendo, Libb implora que coma, mas Anne já não quer nem o maná. Fala que com seu jejum e rezas uma alma será liberada e que precisa salvá-lo das chamas do inferno, ficando agora claro que se refere ao irmão.

Anne mostra sua melancolia e profunda culpa (queimar em pecado). Freud associava anorexia a melancolia; em "Manuscrito G" (1895/1996), mencionava a neurose nutricional da anorexia paralela à melancolia, em que a sexualidade não se desenvolveu e a perda de apetite se equipara à perda de libido, ou seja, um luto decorrente da perda de libido.

Anne e Libb se unem inconscientemente pela dor do trauma, o símbolo do enigma da esfinge a decifrar é o enigma traumatizante. Libb se culpa pela morte da bebê, Anne se culpa pelo incesto com o irmão e o pecado cometido que o matou. Ambas buscam a redenção da dor. O simbolismo do sangue ritualiza as feridas que sentem, Anne repete a oração “Ungida e manchada por seu precioso sangue” e se aproxima de Cristo pelo sangue como símbolo do sacrifício de uma defloração precoce; para Libb, as gotas de sangue absorvem sacrificialmente a perda. Sua atitude consciente materialista seria compensada pelo inconsciente espiritual na imagem de Cristo sangrando, aquilo que a fascina na menina.

Testemunhamos o encontro de duas almas enlutadas que carregam seus complexos. Anne oculta o segredo do incesto e o pecado que, segundo sua mãe, ocasionou a morte do irmão. A criança inocente se tornou pecadora introjetando a culpa. Eis o segredo revelado, o incesto desde os nove anos quando viveu o amor em dobro. Conta que se casaram à noite e ele adoeceu por ter sido punido, cabendo-lhe salvar sua alma: “Eu preciso salvá-lo das chamas do inferno”. A culpa dela seria expiada rezando e jejuando, 33 vezes de cada vez. O número três remete ao triângulo edípico, que terá que ser restaurado com figuras modelo de mãe e pai que substituam a fusão incestuosa. A menina está presa na gaiola da culpa e da superstição religiosa. Uma gaiola de privações e de fome. O analista Erich Neumann (1980), descreve a agressão moral em lugar do desenvolvimento normal do superego, quando a relação primal familiar foi acompanhada pela falta, pela dor, pelo vazio, pelo frio, pelo desamparo, pela total solidão.

A terrível culpa decorrente de uma relação matriarcal primal perturbada, segundo Neumann (1980), traz um sentimento primário de culpa, em que a criança se sente desmerecedora, sem valor, por não ser amada pela mãe. O sentimento persiste frequentemente até a idade adulta. Na menina, esse sentimento, impregnado à identidade corporal prejudicada, pode levar a sentir nojo ou repulsa do alimento como repulsa ao corpo

deteriorado, visto como abjeto, noção explorada por Julia Kristeva (1982). Há uma regressão incestuosa ao inconsciente materno no qual a anoréxica está aprisionada, estado referido por Jung (1980/ 1938/1954, par. 184) como "caos do útero materno".

A família de Anne é patológica e fechada na endogamia. O complexo materno mortífero decorre de uma mãe enlutada pelo filho, que rejeita a filha e a prefere morta, transmutada estaticamente em anjo, sem tolerar que se torne mulher. O venenoso complexo materno é reforçado pelo complexo religioso em um ambiente no qual se perpetua a religião obscura, ignorante, maléfica. Nota-se como o complexo religioso familiar está amalgamado ao complexo religioso da comunidade. Psiquicamente, a defesa psicopática da mãe eclode quando o ritual familiar, o arranjo secreto patológico, é interrompido, quando se quebra a endogamia. Como bem aponta Galiás (1997), a terapia das anoréxicas precisa incluir a família para tratar de culpas, angústias e vínculos sadomasoquistas.

Hilde Bruch (1978) traz o exemplo de uma paciente que deu origem ao título de seu livro. A moça se sentia presa como um pardal em uma gaiola de ouro, insignificante e simples para a casa de luxo que a privava de liberdade. Assim Bruch se refere a outras pacientes anoréxicas desejosas de satisfazer expectativas familiares, se sentindo incapazes e causadoras de desilusões. As mães narcísicas retêm as filhas em demandas para satisfazer suas próprias necessidades em conluio com o pai. Uma das características comuns nessas famílias é a paciente não ser reconhecida como indivíduo autônomo. A vinculação se dá mediante o apego inseguro com fusão e indiferenciação de sentimentos. Em parte, a anorexia seria o protesto contra essas demandas e a revolta inconsciente, expressa em protesto raivoso ou silenciado.

Bruch (1978) refere à busca árdua na terapia para desenvolver uma identidade integrada, com modificação dos padrões básicos de interação familiar disfuncional. Promove-se o amadurecimento do autoconceito e a autoestima, ou seja, estimula-se o desenvolvimento da personalidade ao desprender a jovem da amarra com os pais. As pacientes precisam se livrar do sentimento de culpa pelo fracasso possível, renunciar ao orgulho desnatural de se manter magra e recuperar o amor pela vida.

Na clínica, é importante compreender a culpa existencial que perpassa esses transtornos e a necessidade de expiá-la, de alguma forma, pela privação. A adolescência perfaz psiquicamente o mito do herói, pois é lançado no caminho de sua autodescoberta, do sentido de ser no mundo e em si. Há situações em que estes heróis e heroínas são impedidos e sacrificados. No exemplo do filme, são as mártires da Idade Média com sua busca de perfeição, pureza espiritual defensiva e mortífera. Nos tempos atuais, temos as jovens na mesma busca em uma sociedade conivente com ideais impossíveis de alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ritual iniciático de cura é realizado por Libb, que salva a menina da imolação. Utiliza a terapia hipnótica no lugar simbolicamente energizado do poço sagrado estimulando um exercício de imaginação dirigida para processar a morte e o renascimento, o resgate da identidade e de seu percurso heroico. O corpo sacrificado pela culpa e impedido de se desenvolver será devolvido à natureza, desencantado do malefício aprisionante. Anne pergunta se vai encontrar Deus e Libb confirma que irá morrer e vai nascer como menina de 9 anos – essa foi a idade do trauma – com outro nome, ao qual Anne responde: Nan. A doente anoréxica vai morrer e a jovem voltada para a vida vai sobreviver. Nesse transe induzido encontra o despertar de uma personalidade reconstituída, resiliente, indagando para que se lhe confirme, terapeuticamente: - Sou a Nan?

Foi necessário um incêndio para libertá-las. O fogo do Inferno que queima em pecado se transmutou no fogo purificador de impurezas; purificou a ignorância e a crueldade assassina dos envolvidos, destruiu um lar que há tempos tinha deixado de sê-lo. Ao queimar suas mãos, Libb também se livrou da condenação, talvez o sentimento de pecado de ter-lhe escapado das mãos, de não ter podido segurar sua bebê e de ter sobrevivido a ela. Atira no fogo as lembranças traumáticas e assume o cuidado de uma filha adotada.

A nova família será reconstituída a partir dos traumas que cada um carrega. Houve afinidade entre eles, ainda que perpassada pelo desespero. Esta família conhece as imperfeições sem negá-las, terá seu rumo a percorrer e, para Nan, liberta-se o corpo e o futuro, a possibilidade de se assumir como um ser autônomo, apropriado de sua história, de suas dores. Agora pode, finalmente, escolher. No jantar no navio que os leva ao Novo Mundo, ela veste vermelho, a cor da paixão, do sangue menstrual que a transformará em mulher. Antes de encontrar Will as duas passaram por um açougue; a crueza da carne compensa o espírito diáfano e imaterial, o corpo se alimenta de instinto recuperado. A narradora encerra com as palavras: dentro/fora, a gaiola dourada de religiosidade forçada e defensiva se desfez.

Desse modo, o filme exemplifica a problemática da necessidade de existir, de ser em plenitude. Plenitude esta que traz um sentimento de liberdade em relação a amarras neuróticas e psicopáticas, sem se tratar da ilusão de liberdade incondicional. O luto é integrado à existência, deixa de ser um nódulo aprisionante e faz parte da condição existencial. Reconhecido, sustentado, constitui a dor que não dilacera, que acompanha a memória e a saudade. A disfuncionalidade de entornos e de famílias asfixiantes aprisiona com barras visíveis e invisíveis. Portanto, há um chamado à consciência e à solidariedade, ao apoio mútuo e à capacidade de suportar a dor sem se aniquilar. Transpondo para a inapetência espiritual de nossa época, o mundo triste, que não vê a maravilha em cada criança e as deixa morrer de

fome, há outro apelo contra a degradação e o descaso, não somente dirigido às crianças e jovens, mas a tudo que inaugura o despertar do novo que a criança simboliza.

REFERÊNCIAS

BAY, L.; HERSCOVICI, C.R. **Anorexia nervosa e bulimia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BELL, RM. **Holy Anorexia.** Chicago: University of Chicago Press, 1985.

BRUCH, H. **The Golden Cage: The Enigma of Anorexia Nervosa**. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1978.

CORDÁS, T. A.; CLAUDINO, A. M. Transtornos alimentares: fundamentos históricos. **Braz. J. Psychiatry.** n. 24 (suppl 3), 2002. Acesso em: 12 de abr. de 2024.

DANTAS, A.B. P.; SILVA, V. C. C.; SANTOS, Y. V. Anorexia e bulimia em jovens estudantes: o transporte para a falsa perfeição. **Revista Educação Pública,** v. 20, n. 9, 2020. Acesso em: 12 abr. de 2024.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. E book Projeto Periferia, www.geocities.com/projetoperiferia, 2003.

DONOGHUE, E. Entrevista. Acesso em; 3/3/2024. Disponível em: https://www.panmacmillan.com/blogs/literary/emma-donoghue-on-the-wonder, 2022.

FREUD, S. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess: rascunho G. In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. 1, p 246-253). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1895)

GALIÁS, I. Anorexia nervosa: uma reflexão psicodinâmica arquetípica. **Junguiana,** n. 15, 1997, p 70-80.

JUNG, C.G. Psychological aspects of the mother archetype. *In:* **The Archetypes and the Collective Unconscious. CW** 9,1. Princeton: Princeton University Press, 1980. par. 148-198. (Original publicado em 1938/1954)

KRISTEVA, J. **Powers of Horror: An Essay on Abjection.** New York: Columbia University Press, 1982.

NEUMANN, E. **A criança: estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento**. São Paulo: Cultrix, 1980.

WEINBERG, C. Do ideal ascético ao ideal estético: a evolução histórica da anorexia nervosa. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 224-237, 2010.

THE WONDER. Dir: Sebastian Lelio. Writters: Emma Donoghue, Sebastian Lelio, Alice Birch. Element Pictures, Ireland. Color, Dolby Digital, 1h48m. 2022.

A MATERNIDADE POR SUBSTITUIÇÃO EM *COMO SE FOSSE UM MONSTRO*, DE FABIANE GUIMARÃES

Ana Carolina Morais de Souza
Paulo Henrique Pressotto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como se fosse um monstro (2023), da escritora e jornalista goiana Fabiane Guimarães, é um romance de narrativa pungente e sensível. A autora buscou explorar de forma singular temas espinhosos e que ainda são tabus na contemporaneidade como a maternidade e a dita mercantilização do corpo feminino, questões que esbarram em conceitos como a biopolítica exercida pela sociedade patriarcal.

Em seu enredo, vê-se Gabriela, que deixou seus dois pais na Argentina para viver no Brasil; no tempo presente, pode-se acompanhá-la na entrevista com Damiana, uma senhora marcada por um passado inquietante e que vive no interior com sua mãe idosa. A pretensão de Gabriela é coletar as informações sobre o passado de Damiana, quando ela foi "barriga de aluguel" – também conhecida como gestação de substituição – para várias famílias que pagaram por seus serviços. Vale compreender o termo barriga de aluguel pela seguinte ótica:

> A gestação de substituição, popularmente conhecida como "barriga de aluguel", é o termo utilizado para a situação na qual uma mulher, referida como a mãe de aluguel, engravida de forma intencional, realizando a gestação e o parto sob demanda de um casal ou um indivíduo, referidos como os "pais pretendidos" (Borges Junior *et al*., 2022, p. 50).

Compreende-se que tal prática suscita diversos debates éticos e morais por ser considerada tabu na maioria dos países e não ser bem regulamentada em diversos locais. Ainda como pontuam Borges Junior *et al*.:

> A maternidade por substituição é cercada de problemáticas. A questão bioética na reprodução assistida discute e regulamenta os avanços científicos que se encontram acelerados nessa área. Faz-se necessário levar em consideração a existência e a incidência dos conflitos entre os direitos fundamentais, como a vida, a saúde e o livre planejamento familiar. A nível mundial, o maior debate encontra-se na validade de compensação financeira por serviços de gestação de substituição, havendo diferentes aspectos a serem analisados para que seja evitada a exploração de mulheres que cedem os seus úteros (Borges Junior *et al*., 2022, p. 51).

Enquanto destrincha o passado de Damiana e sua profissão incomum, Gabriela também se confronta com suas escolhas sobre a maternidade e sua origem, já que fora adotada pelos pais – um casal homossexual que sem a adoção não poderia ter filhos. O destino das duas mulheres se cruza e se liga em pontos além da entrevista e que são relevados apenas no final da trama, quando se descobre que Gabriela procurava não apenas a história para um livro, mas sim a sua genitora, aquela que lhe havia gestado para que seus pais pudessem realizar o sonho de ter uma prole.

Guimarães possui uma escrita sensível capaz de criar personagens tridimensionais que emocionam por sua força e singularidade. Os temas abordados em sua obra são complexos e suscitam infinitos e prolíficos debates, sua maneira de ilustrar tais questões são um dos pontos altos que fazem do romance uma obra importante para a contemporaneidade.

Dessa forma, compreendendo a importância da leitura dessa obra, o presente trabalho se propõe a analisá-la de forma interpretativa, objetivando aprofundar o debate sobre a maternidade e seus tabus, bem como a mercantilização do corpo feminino e a visão bioética e biopolítica da questão. Por meio de revisão bibliográfica e amparando-se em conceitos teóricos como os de Badinter (2024), Donath (2024), Iaconelli (2023), Luna (2002), Weiler *et al*. (2024), entre outros, buscou-se explorar as temáticas latentes de *Como se fosse um monstro* e realizar um trabalho que divulgasse ainda mais a obra e a autora ao leitor de forma geral.

MULHER E MATERNIDADE

O romance *Como se fosse um monstro* é centrado na vida de Damiana, uma mulher que nasceu no interior de Goiás em uma família humilde e numerosa, após perder o pai - principal provedor da família -, a menina ainda muito jovem é mandada para Brasília para trabalhar na casa de um rico casal, Érico e Daniela. Seus chefes parecem boas pessoas, principalmente sua patroa, que até mesmo se propõe a ensiná-la a ler e a escrever.

Apesar do empenho e felicidade de sua empregadora em ensiná-la, logo as aulas são interrompidas, pois seu patrão se irrita ao ver a cena repetidas vezes e em um momento de fúria e bebedeira depreda o cantinho onde as aulas aconteciam, quebrando o quadro e rasgando livros, sentenciando por fim: “Você está gastando tempo. Um tempo que nós não temos. Ocupada com essas ideias” (Guimarães, 2023, p. 26), o que faz a esposa deixar as aulas de lado prontamente.

Após esse episódio, Damiana passa a observar uma grande mudança na casa: visitas constantes de mulheres jovens e bonitas que eram esperadas com total ansiedade por seus empregadores. As reuniões com tais jovens determinavam o humor da casa, principalmente do homem. Um dia, porém, observando-a limpar de forma enérgica e bem-disposta, Érico

questiona Damiana acerca de sua maioridade e com a resposta positiva fica eufórico: "Ela não sabia, não tinha como saber, que naquele momento era alçada à condição de pessoa, e por isso virava uma das candidatas" (Guimarães, 2023, p. 29). Assim, surge a reunião com a própria empregada:

> – Queríamos te fazer uma proposta – ele anunciou, por fim. – Pode ser do seu interesse. E do nosso.
> Envolvia dinheiro. Muito dinheiro.
> Mas era, para todos os efeitos, um pouquinho ilegal (Guimarães, 2023, p. 31).

A proposta do casal era que Damiana cedesse seu útero para gerar um filho com os genes de Érico que sonhava em ser pai: "Disseram logo o valor para se pouparem do constrangimento de pedir o absurdo. Uma quantia pornográfica de tão incalculável. Ela não precisava se preocupar com nada, porque não seria natural, acrescentaram. Não haveria contato físico" (Guimarães, 2023, p. 32). Há uma grande necessidade de explicar para a mulher algo que já é cristalizado entre aqueles que conhecem tal serviço: "as mães de substituição assumem esse papel desde o início, imbuídas do sentido de que o bebê que esperam pertence ao casal, separando-se da gravidez e do feto, independentemente de contribuição genética" (Luna, 2002, p. 258).

Além de explicar sobre os valores e reafirmar que não haveria a necessidade de relação sexual, coisa que Damiana não entendeu por não conhecer os procedimentos, também discorreram sobre suas motivações e sonhos:

> Um sonho sobretudo dele. Queriam filhos, era o caminho natural da vida, que uma vez ignorado se transformaria em vazio e em um senso indistinto de fracasso. Mas não queriam filhos alheios, não queriam adotar uma criança retirante, filha de estranhos. Érico foi límpido e honesto ao menos naquele momento: tinha um desejo asfixiante de ser pai antes de morrer, mas só se pudesse ser pai de uma criança sua.
> Daniela não se importava tanto, como veio a confessar, e parecia sincera. Alcançava a idade *avançadíssima* de quarenta anos, todos os seus órgãos internos batiam continência para a solidão, e os ovários murchos feito maracujás não serviam para atender o desejo do marido. Não que fizesse muita questão de conceber, ela salientou. Preferia a ideia de exercer a maternidade sem a necessidade biológica que Érico manifestava (Guimarães, 2023, p. 31-32).

Para o Érico seria a realização de um sonho, ser pai de um filho com a sua genética, seu sangue, Daniela comprara a fantasia do marido e estava disposta a criar uma criança, ainda mais que não precisaria sofrer os desgastes da gestação e do parto que não lhe animavam nem um pouco. Para Damiana significava a completa mudança de vida, o valor oferecido era muito mais do que poderia sonhar ganhar em anos e anos de trabalho, ao titubear, uma ligação de sua família informa que a sua mãe havia sido diagnosticada com um tumor no cérebro e precisava passar por uma cara cirurgia. Este fato a fez seguir em frente:

> O que significaria, para uma vida como a sua, nove meses de abdução do próprio corpo?
> O dinheiro permitiria que se livrasse, que salvasse a mãe de uma morte prolongada, talvez pudesse trazer todas as irmãs para aquela terra distante, árida, mas fértil para novas famílias. Teria apenas que se deixar ser colonizada por uma criança alheia (Guimarães, 2023, p. 42).

Dialogando com Gabriela, Damiana reflete também sobre as questões que lhe impeliram a seguir por este caminho, embora tenha aceitado, obviamente por questões financeiras: a mãe doente, a construção de uma casa e um futuro melhor para as irmãs, o conforto e os luxos que nunca tiveram. É preciso ainda levar em conta também o tempo e o espaço em que a personagem viveu:

> – Tudo que eu queria, depois de mocinha, era ser alguém – Damiana confessou, dando um gole no café. – Alguém que tivesse as coisas, sabe.
> – Então você aceitou fazer de tudo [...]
> – Você tem que entender. Naquele tempo, mulher aqui nascia e morria pra isso. Ela apontou para a própria barriga flácida, o saco de carne aposentado de seu ofício como mula da felicidade alheia.
> – Minha avó teve vinte meninos. Metade morreu no meio do caminho. Você nem imagina (Guimarães, 2023, p. 10-11).

Refletindo sobre a necessidade financeira de Damiana, bem como a forma como ela expõe que mais da metade dos filhos de sua avó padeceram no caminho e lembrando que sua família ainda vive em situação de pobreza extrema e condições semelhantes, fica implícito que se tivesse descentes não se poderia garantir um bom futuro para eles. Nessa esteira, em um estudo sobre a indústria internacional de barriga de aluguel, Ana Carolina P. Massaro aponta que é:

> Importante consignar que as mulheres que se submetem a estas técnicas e "alugam" seus úteros para gerarem filhos alheios, o fazem guiadas por necessidades financeiras e pelo sonho de verem seus filhos bem-criados, com uma formação acadêmica e um futuro profissional que os pais nunca chegaram a cogitar para si mesmos (Massaro, 2014, p. 5778).

E os questionamentos se tornam ainda mais extensos quando se pondera ponderamos sobre os aspectos políticos envolvidos, afinal:

> A sociedade contemporânea é marcada por um discurso e por forças de um sistema opressor e redutor, o patriarcado e o capitalismo, nos últimos tempos fortaleceu a indústria e turismo reprodutivo. Reduzindo um fator biológico a um fator de mercado, ou seja, a existência de um útero tornou-se uma grande possibilidade de fazer girar dinheiro, baseando na medicina reprodutiva um vasto comércio foi implementado (Weiler *et al.*, 2024, p. 361).

Ao compreender que em uma sociedade patriarcal e capitalista, como a que se vive, a ideia de alugar o seu corpo para outro ser humano que possa pagar por ele vai se naturalizando, percebe-se que embora haja mais resistência e tabu por lidar com a maternagem, um cenário novo vai despontando:

> Surgiu, pois, uma nova forma de prostituição do corpo feminino, pois clínicas internacionais negociam valores para disponibilizarem mulheres cessionárias de úteros. Não raras vezes foram constatados indícios de um verdadeiro "mercado negro", com tráfico de mulheres e meninas para servirem de "mães de aluguel" (Massaro, 2014, p. 5779).

Embora a ideia de mercado vá se estabelecendo e firmando, ainda assim é perceptível que há diversos entraves para que seja uma ação plena. Primeiramente, porque a legislação da maioria dos países proíbe que tal prática seja realizada com fins lucrativos. O Brasil, por meio da Resolução 2.294, de 2021, do Conselho Federal de Medicina (CFM), coloca que apenas parentes do casal que deseja a gestação podem se oferecer de forma voluntária e sem compensação financeira para tal[2]. Como pontua Luna:

> Além do aspecto envolvendo parentesco, no tocante à definição da mãe, as práticas de gestação substituta e a doação de óvulos incidem nas representações de maternidade enraizadas como a conexão de mãe e natureza, traduzida na Biologia e em interpretações psicológicas pela expressão "instinto materno" (Luna, 2002, p. 235).

Outros países como Argentina e China também seguem o caminho brasileiro; e outros, ainda, como é o caso de França, Alemanha e Espanha, proíbem totalmente a prática (Massaro, 2014). Ao passo que, Estados Unidos, Índia, Ucrânia e Israel, são algumas das nações que aceitam a "comercialização" do ato (Massaro, 2014). O que percebemos com esses dados é que:

> [...] óvulos e espermatozóides nem sempre são considerados no mesmo patamar, pois alguns países permitem a doação de esperma e interditam a doação de gametas femininos. As diferentes formas de incorporação dos gametas devem ser consideradas quando se percebe a assimetria dessas regras. A importância simbólica da gestação como afirmação de maternidade parece estar ligada à regra tradicional de o parto fazer a mãe (Luna, 2002, p. 240).

As legislações de tais países seguem a moral que envolve a maternidade, pois ainda hoje acredita-se amplamente no "instinto materno" e no "amor materno", algo que é debatido e refutado por Badinter com o célebre e polêmico *Um amor conquistado: o mito do amor*

[2] Segundo o CFM, é preciso que haja uma relação de parentesco entre a gestante e o casal (até quarto grau), a cedente deve ter pelo menos um filho biológico vivo, é estritamente proibido compensação financeira, a idade máxima para a cedente é de 50 anos, além disso, é importante que haja um contrato/documento para regularizar a transação.

materno (2009) e *O conflito* (2024), bem como nas obras de Donath (2024) e Iaconelli (2023); sendo que nestas últimas, as autoras discorrem de forma sistemática e embasada sobre os mitos que circundam a maternidade e questionam tabus como o arrependimento materno e o amor intrínseco, puro e inesgotável que a sociedade ocidental sugere existir por parte de toda mãe.

As estudiosas exploram como a maternidade encarcera as mulheres entre paredes de expectativas e normativas. Seus corpos, sentimentos e atitudes são vigiados e moldados agora com base no que se presume como melhor para aquele ser que ainda nascerá; qualquer mulher ao dar à luz e não esboçar que esse é o melhor momento de sua vida, que aquela criança é a melhor coisa que lhe acontecera, será taxada como mãe desnaturada (Donath, 2024; Iaconelli, 2023). Assim, uma mulher que previamente estipula que sua gestação será realizada como uma transação – seja ela comercial ou não – é vista de forma enviesada.

Se o instinto e o amor materno existem e são intrínsecos a todas as mulheres, como apregoa o senso comum, como poderia uma mulher passar nove meses fortalecendo um pequeno ser, dividindo com ele seu corpo, seus nutrientes e sua vida e após esse período simplesmente vê-lo ir para outra família sem problema algum? Como poderia essa mulher renunciar a tal amor e significado? As bases de tal instinto e amor estariam completamente abalados se uma prática como essa fosse regulamentada e ainda mais se fosse permitido realizá-la em termos comerciais. Segundo Luna:

> No contexto brasileiro, valores enraizados sobre a sacralidade da mãe, símbolo de amor pelos filhos, abnegada, sacrificial, estariam presentes não só na desaprovação social do aborto, mas também na resistência à prática de maternidade substituta. Como pode uma mãe dar o filho de seu vente e, ainda pior, conceber esse filho com o intuito deliberado de entregá-lo? Tal prática só é aceita em termos minimamente compatíveis com os valores considerados próprios da família e do parentesco (Luna, 2002, p. 276).

Outro ponto destacado por Luna (2002), em seu estudo sobre *Maternidade Desnaturada: uma análise da barriga de aluguel e doação de óvulos*, é o de que a ideia da maternidade de substituição em si já é uma afronta a todos os preceitos cristalizados que colocam a maternidade como natural e instintiva, pois o fato de que essa mulher está gerando uma criança já com a intenção prévia de entregá-lo subverte muitos mitos, inclusive o de amor materno. A autora destaca ainda que é por esse motivo que essa prática só tem sido aceita se amparada pelo verniz moralista do altruísmo, sendo bem poucos os países que aceitam a sua comercialização.

Quando pensamos na personagem do romance, podemos ver o quanto a decisão é importante para mudar sua vida e a de sua família. Para Damiana, a gravidez não era um

problema, na verdade, se tornara uma solução a partir do momento em que envolvia uma soma tão volumosa. A personagem afirma não ter religião ou a pretensão e o sonho de ter filhos seus, talvez tais fatos possam auxiliar para que o fardo das complicações emocionais e morais seja mais brando. Na primeira gravidez, a mulher reflete ao perceber que seus hormônios estão em polvorosa que:

> [...] não se arrependia da escolha. Sabia que a mãe se recuperava bem, fazia acompanhamento especializado para tratar quaisquer resquícios do tumor. Tinham começado a construir uma casa maior, com um quarto diferente para cada uma das irmãs, para que não precisassem mais dividir a mesma cama.
> Damiana se agarrava a essa imagem quando os sentimentos pesados irrompiam (Guimarães, 2023, p. 57).

Mas, ao mesmo tempo em que a escolha de gestar em troca de uma compensação financeira muda a trajetória de sua família, possibilitando, inclusive, que as mais novas possam ingressar na universidade, fazer viagens internacionais e falar outros idiomas, para além do básico moradia-alimentação-dignidade, outros debates surgem no enredo. Sua prima, Rose, lhe apresenta Moreno, um "empresário" do ramo de barriga de aluguel: "Havia uma demanda expressiva, especialmente internacional, ele explicava. Uma demanda que podiam resolver com discrição e eficiência. Ele cuidava de toda a parte suja e dos meandros legais, faziam tudo debaixo dos panos da moralidade" (Guimarães, 2023, p. 92). Assim, uma nova fase surgia na vida de Damiana:

> Ela agora tinha uma profissão.
> Não era a mais bonita, não era a mais honrada, mas trazia sustento àquele castelo de madeira, permitia uma continuidade melhor na figura de suas irmãs, fabricava um futuro próspero onde antes não havia nenhum. E qual era a dificuldade, se seu lado biológico parecia moldado para isso, repleto de substâncias que favoreciam a vida? Não se dava ao trabalho de questionar ou levantar empecilhos sentimentais.
> Era uma barriga de aluguel. E todos os aluguéis eram temporários (Guimarães, 2023, p. 112).

A partir da parceria com Moreno, as coisas começam a se "profissionalizar", os valores são maiores, as gestações acontecem em intervalos menores e os contatos são realizados pelo "empresário", que inclusive ajuda a lavar o dinheiro. A prima de Damiana ao lhe apresentar o homem, já estava gestando também uma criança, mas é nesse momento do enredo que o inesperado acontece. Após o parto, Rose não se conforma com a doação da criança:

> Pois Rose, a desapegada e trambiqueira, retornou do mundo dos mortos com os olhos marcados de abismos, gritou por um gole de água e perguntou em seguida, com um miado de voz, onde é que estava seu *filho*.
> Foram necessárias duas enfermeiras para contê-la no desespero incoerente que se seguiu (Guimarães, 2023, p. 101).

Aquela mulher muito mais desprendida e bem-resolvida que Damiana cai então em uma depressão profunda, sem aquela criança que havia gestado por tantos meses. Nem mesmo todo o dinheiro que recebeu foi capaz de fazê-la se animar e compreender que o que havia realizado era uma transação comercial acordada previamente. Sentimentos haviam surgido e a moça não soube desvencilhar-se deles, nutrindo, ao longo da gestação, amor por uma criança encomendada que não lhe pertencia de fato, ou seja, o distanciamento emocional necessário para realizar a prática havia sido maculado e cobrava seu preço. Sem apoio psicológico correto, o final de Rose acabou tragicamente:

> Com um maço gordo de dinheiro na bolsa, saiu de casa. Damiana não perguntou para onde ia: estava feliz por vê-la de pé. De volta ao mundo dos vivos, ainda que por uma sombra. Rose foi ao Conjunto Nacional. Comprou um vestido de festa, caríssimo, e sapatos de salto. Comprou um vidro de perfume importado, um colar de rainha, um anel de ouro. A prima saiu do shopping com todas as compras no corpo e nenhuma sacola.
> E daquele jeito, vestida a rigor e cheia de maquiagem, o perfume forte impregnado no pescoço, saltou na frente de um ônibus que passava no Eixo Monumental. Era o horário de pressa e ninguém freou (Guimarães, 2023, p. 106).

Damiana fica mal pela prima e afirma para Gabriela que não se sentia culpada como a Rose, e começa a se questionar por que não sentia a mesma sensação que Rose estava passando, aliás compreendia nenhum dos sentimentos avassaladores que levariam Rose à morte, inclusive: "Quando ela concordou em se vender novamente, surpreendeu-se pelo marasmo que reverberou em seguida, como se não tivesse acabado de tomar uma grande decisão" (Guimarães, 2023, p. 94). O que ela percebia era que "Fazia filhos com a naturalidade de quem se ocupava de engolir frutas e cuspir as sementes. Sazonalmente. Moreno a enchia de elogios, orgulhoso dos lucros, das gestações que não tinham intervalos decentes" (Guimarães, 2023, p. 113). Afinal:

> Ela não queria descansar. Queria produzir o máximo que pudesse, porque estava convencida a se aposentar cedo. Em seu precário conhecimento matemático, calculava: com oito ou dez bebês, podia se liberar. Já alcançava a impressionante contagem de seis.
> Seis crianças nascidas em datas memorizadas.
> Seis estranhos que nunca amaria (Guimarães, 2023, p. 113).

Não existiam sentimentos de amor ou carinho extremo pelas proles que gestava, a ideia de gerar uma criança era apenas para poder suprir as necessidades e desejos financeiros próprios e de sua família, Damiana não se enganava com sentimentos elevados ou algo do tipo. Inclusive, no primeiro trabalho para Moreno, ao ser elogiada pela futura mãe que encomendava seu serviço, a mulher desdenha:

> – Ela acredita que é muita nobreza – Moreno explicou – o que você e garotas como você fazem.
> Nobreza.
> Damiana riu, porque seu alheamento era também uma forma de ceticismo.
> *E ela acha que eu faço por amor?* (Guimarães, 2023, p. 99).

Os fatos seguem então para Damiana de forma linear, sem muitas emoções, até que em sua sétima gestação as coisas se complicam e ela perde o feto. Segundo o médico, seu útero precisava descansar e o aviso já estava dado. Outro fator que muda completamente sua vida é a chegada de Joaquim, o novo motorista contratado por Moreno. O rapaz é alguém sensível que se apaixona por Damiana e com quem ela logo desenvolve um relacionamento feliz e fugaz.

Embora trabalhe para Moreno, Joaquim não vê a hora de largar aquele emprego e voltar para o interior; sendo ele quem mostra para Damiana a verdadeira rede de maldades de seu empregador, afirmando que ela deveria largar aquela vida, afinal: "A pousada que Moreno mantinha para lavar o dinheiro que ganhavam, um covil disfarçado de hospedagem barata, ficava à vista de todos" (Guimarães, 2023, p. 136). Joaquim leva Damiana para conhecer o local e as mulheres que lá residiam:

> [...] a pousada não era nem mesmo um simulacro de hotel, tendo por dentro muito mais o aspecto de um cortiço. Os corredores cheiravam a leite azedo e cigarros. No balcão da recepção, abandonado às moscas, encontraram fichas cheias de nomes escritos a caneta. Nomes de mulheres (Guimarães, 2023, p. 137).

Damiana que era acostumada a uma vida tranquila e era bem consciente de sua decisão de gestar para outras pessoas, se depara com mulheres em situações muito piores que a sua, o ambiente era grotesco, o tratamento para com aquelas moças era completamente distinto também:

> Algumas estavam grávidas, é claro, mas a maioria tinha um aspecto que ela conhecia bem: a palidez, a fraqueza inominável da entrega, os olhos sublinhados por bolsas e escurecidos de descrença. A deterioração do corpo duplicado.
> – Você sabe onde está o meu bebê? – perguntou uma das mulheres, uma jovem esquelética que com certeza tinha metade da idade que aparentava, com o rosto cheio de sulcos e marcas de espinhas. A camisola puída deixava entrever a imagem de seus peitos caídos e o esterno pontudo (Guimarães, 2023, p. 137).

Damiana havia experenciado o horror ao se deparar com mulheres fragilizadas e exploradas, suas histórias eram cruéis e sofridas, suas motivações eram legítimas e de cortar o coração. Ficava claro que seu "empresário", que ganhava tanto dinheiro às custas de tantas mulheres, era um explorador inescrupuloso. A mulher:

> Passara horas ouvindo o relato das mulheres, que contavam histórias muito semelhantes, porque todas estiveram desesperadas, doentes ou à beira da

> morte. Algumas eram prostitutas, outras viciadas. Várias chegaram a morar nas ruas. Todas conheciam Moreno.
> Ele que havia aparecido como um salvador, oferecendo a pousada como um luxo inédito, uma estalagem para fins de recuperação e recomeço, só cobrando delas que doassem o peso dos seus fracassos. Aqueles filhos que elas geravam no interlúdio de suas vidas em frangalhos, que não eram queridos nem desejados e que não teriam onde crescer (Guimarães, 2023, p. 138).

Ficam claras no trecho acima algumas das questões éticas que permeiam a prática da gestação por substituição. Aquelas jovens que ali estavam não tinha opção de vida, também não possuíam opção de desistência, pois "mesmo desistindo da ideia no meio do caminho a maior parte perdia suas crianças. Pior ainda, muitas nem se davam conta dos desaparecimentos, confiantes de que o homem que levava os bebês estava apenas os pegando a título de empréstimo" (Guimarães, 2023, p. 138). As mulheres eram coagidas, forçadas a adentrar num negócio obscuro que não imaginavam quando conheceram Moreno. Segundo Borges Junior *et al*.:

> As desvantagens éticas incluem a exploração por coerção, restrição da autonomia reprodutiva e mercantilização do trabalho reprodutivo de mulheres e crianças. Essas questões ganham ainda mais importância quando a gestação de substituição é comercial e internacional, considerando a crítica de que os corpos de mulheres pobres de países em desenvolvimento são rotineiramente instrumentalizados para o benefício de indivíduos ricos de países desenvolvidos e para o lucro da indústria de fertilidade global (Borges Junior *et al*., 2022, p. 50).

É a partir desse episódio que Damiana se depara com o lado obscuro da rede internacional de adoção e gestação que Moreno havia criado. Enquanto para ela a prática era um serviço, o qual foi bem pensado antes de adentrar, que possuía amparo médico e certas regalias, as moças da pousada estavam relegadas à sua própria sorte e pobreza, não possuíam amparo financeiro e nem médico. Aquelas jovens eram o subproduto escuso que casais ricos não se preocupavam em conhecer, que um "empresário" ganancioso encobria e que uma sociedade patriarcal e capitalista fazia vistas grossas. Segue excerto sobre o que Damiana havia percebido daquela situação:

> Compreendeu a amplitude do negócio sujo, imundo, do qual ela fazia parte, e por tanto tempo.
> Tinha sim envolvido seu corpo, suas entranhas, vendido seu tempo, seus filhos, todas as coisas que eram impossíveis vender. E só ali, cercada por mulheres pobres e cansadas, iletradas e perdidas, com ossos e peitos murchos à mostra, percebeu que nunca havia sujado as mãos (Guimarães, 2023, p. 137).

A compreensão que atinge Damiana é a mesma que Weiler *et al*., ilustram ao afirmar que:

> Dessa forma, casais de classe alta podem exercer seus direitos de ter um filho, seja o modo que for, independente de criar vulnerabilidades para outros sujeitos, sendo assim, casais exercem seus direitos reprodutivos e uma nova ordem de reprodução mundial é alimentada. Ao passo que alguns sujeitos estão em profunda comemoração pela nova vida que irá adentrar o meio social, outros sujeitos, leia-se, as mulheres, estão em profundas situações de vulnerabilidade (Weiler *et al*., 2024, p. 362).

Aquelas mulheres da pensão estavam em situações de vulnerabilidade extrema, até mesmo quando optavam por não se desfazer das crianças não obtinham nenhum respaldo para reavê-las, eram obrigadas a ficar sem suas proles, pois não viam a quem poderiam recorrer. Casais ricos, em grande maioria de outros países, conseguiriam o direito de aumentar suas famílias, conquistando os almejados bebês que preencheriam seus desejos de seguir a "ordem natural" das coisas: casamento, filhos etc.

Outro fator que pode ser salientado é a biopolítica/biopoder envolvidos em tal temática, sendo este um conceito desenvolvido por Michel Foucault (1999), no qual se expõe que o Estado não exerce mais seu poder primordialmente pelo direito de morte, mas sim pelo controle e regulação da vida e dos corpos. Esse controle ocorre por meio da vigilância, das políticas públicas, dos discursos científicos e de outras normativas que regulam a sociedade. E como fica claro em uma sociedade patriarcal, a forma como o biopoder se aplicará é distinta para homens e mulheres, afinal:

> a biopolítica atua de forma diferenciada sobre as vidas femininas e masculinas, conforme o padrão que deseja ser perpetuado, orientando os corpos femininos ao mero trabalho de reprodução, enquanto os corpos masculinos são orientados ao trabalho de produzir.
> Sobre as mulheres recaem os controles de: natalidade, normalização dos corpos e da sexualidade. Tais controles recaem sobre o corpo e sobre o órgão reprodutivo da mulher [...] No projeto de biopoder, é o caráter reprodutivo da mulher que a restará determinada a hierarquização e o valor das vidas humanas, desenvolvendo-se tecnologias que atribuem a mulher a responsabilidade de manutenção da espécie (Weiler *et al*., 2024, p. 356).

Quando ligamos a biopolítica à barriga de aluguel, nos questionamos:

> [...] em que medida a barriga de aluguel se afigura como mais uma forma de biopoder sobre o corpo da mulher? A hipótese inicial radica na afirmação de que a biopolítica atua de forma distinta sobre o feminino, reduzindo a mulher a seu caráter reprodutivo, ou seja, definindo-a como um meio de reprodução, não como um ser social, utilizando de mecanismos de controle (ou não), conforme os interesses políticos de manutenção de poder (Weiler *et al*., 2024, p. 350).

Toda essa determinação - legislações e necessidade de regulamentação - sobre os corpos femininos recaí grandemente nos preceitos da biopolítica que é exercido por uma sociedade capitalista e patriarcal que vê o corpo feminino como produto, passível de

mercantilização, e como sujeito ao desejo de outrem, sejam a esses homens, em suma, ou a casais que correspondam ao padrão de classe e formação consentidas pelo Estado. O principal ponto é que, por meio de mecanismos do biopoder, os corpos de mulheres em situações vulneráveis têm sido utilizados para o bem-estar alheio sem levar em conta a própria existência e vida dessas que cederam seus úteros.

Ao perceber como a rede criada por Moreno era nefasta – e por ter seu romance com Joaquim interrompido por seu assassinato pelo empresário furioso ao ser confrontado sobre a pousada –, Damiana denuncia o caso à polícia: "Ela foi presa em abril de 1999. Deixou a cadeia em regime condicional três anos depois, por bom comportamento e graças ao acordo de denúncia" (Guimarães, 2023, p. 146-147); já o empresário não demonstrou nenhum remorso, apenas muito orgulho por ter sido capaz de criar uma teia tão ampla e produtiva como a que possuía, sendo condenado há 30 anos de prisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se fosse um monstro, da goiana Fabiane Guimarães, é um romance que aborda, em seu tema central, algo complexo e repleto de tabus. Na obra, pode-se acompanhar a vida de uma mulher que foi barriga de aluguel por seis vezes, realizando tais procedimentos por dinheiro e não possuindo filhos próprios, nem antes e nem depois de realizar tais "serviços"; algo que vai totalmente contra a resolução do Conselho Federal de Medicina brasileiro.

Algo que se debate no romance é que, além da prática ser ilegal em território nacional, existe o engessamento da discussão, pois quando não se realiza a gestação por substituição como uma prática altruísta, há o julgamento da sociedade também. Inclusive, esse é um dos medos de Damiana, quando inicia seus relatos, algo que ela pede para a escritora é de certa forma tocante e simbólico:

> – Queria que você não me colocasse muito assim quando escrever o livro – ela pediu, quase sussurrando.
> – Assim como, Damiana?
> O rosto dela se contraiu, cheio de vergonha.
> – Como se eu fosse um monstro – ela disse, quase num sussurro. – As pessoas julgam muito, minha filha – completou (Guimarães, 2023, p. 90).

Damiana é uma mulher que possui uma família em vulnerabilidade, a mãe com um tumor no cérebro, as muitas irmãs em uma casa sem metade da estrutura necessária, que aceitou ceder seu útero para compensar a defasagem financeira que exclui suas pessoas amadas do acesso às coisas básicas e também a pequenos luxos que em uma sociedade capitalista todos desejam. Ela não via como problema gestar uma criança e entregá-la ao casal que desejava

criar e cuidar daquele pequeno ser, mas que sabia como a sociedade poderia julgá-la sobremaneira.

Embora o aluguel de seu corpo para pessoas com alto poder aquisitivo, que se beneficiam das técnicas de biopoder existentes, seja muito questionado e debatido por aqueles que veem tal prática como absurda e degradante, Damiana aproveita-se dessa oportunidade para ascender na vida, propiciando para sua família acesso a diversas coisas que nunca teriam: uma casa confortável, uma cirurgia paga, viagens internacionais, faculdades particulares, estudo de outros idiomas etc. Para aquela mulher foi uma escolha difícil de tomar, mas fácil de manter quando observou as benesses para sua família.

Sua posição só foi modificada e reaviada quando se deparou quando mulheres em situações degradantes, pois, até então, ela acreditava que o negócio no qual estava incluída era sim ilegal, mas que tratava as mulheres que gestavam de forma digna, afinal, ela passava a gestação inteira em um bom apartamento, se alimentando bem, tendo consultas médicas regulares, era acompanhada por um motorista particular e possuía outros pequenos luxos. Não lhe passava pela mente que podiam existir na mesma rede jovens que foram retiradas da rua em situações horríveis e que eram compelidas a doarem seus bebês, que não possuíam uma boa alimentação ou moradia, que não seriam bem remuneradas ao final do processo ou assistidas de qualquer forma.

A mercantilização clandestina dos corpos dessas mulheres horroriza Damiana e a leva a denunciar seu empregador; mesmo sabendo que também seria presa por participar enquanto barriga de aluguel, a mulher opta pela denúncia que encerrará aquele circo dos horrores e devolverá um pouco de dignidade para aquelas jovens que ali estão. Damiana não se arrepende das crianças que pôs no mundo, pois sabe que foram muito desejadas e que, provavelmente, tiveram uma vida feliz sendo amadas por pais que fizeram de tudo para conquistá-las.

Apesar do debate acerca da barriga de aluguel seja muito focado na mulher que aceita gestar uma criança alheia, principalmente nos casos em que envolvem compensação financeira, é importante que se compreenda que a escolha vai muito além do indivíduo em si, pois as necessidades financeiras e todo o ambiente social em que vivem essas mulheres é algo que depende totalmente da sociedade e do sistema. Julgar a escolha de uma mulher que busca fugir de uma situação financeira ruim, sem compreender e culpabilizar o sistema que a lançou em tal circunstância, seria completamente leviano.

É preciso que se amplie o debate sobre tal temática, buscando não apenas criar uma caça às bruxas em que mulheres serão julgadas e condenadas por seus atos tidos como egoístas e gananciosos. Faz-se necessário buscar compreender motivos, existências, a sociedade e o sistema da qual somos frutos. Poder observar uma narrativa como a de *Como se*

fosse um monstro é algo que amplifica a discussão propiciando uma visão sensível e intimista que só a arte é capaz de propiciar.

Dessa forma, buscou-se por meio dessa análise interpretativa da obra explorar a maternidade por meio da prática de barriga de aluguel e os conceitos que daí derivam. Visando aprofundar e contribuir com as discussões já existentes e que são tão pertinentes na contemporaneidade; também almejou-se disseminar ainda mais a obra para o público leitor.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **O conflito**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2024.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução: Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.

BORGES JUNIOR, Weder Silva; SIMÕES, Julia Costa Alves; RIBEIRO, Nathalia Mikaely; COSTA, Barbara Esper Baptista da; SOUZA, Kamila de Oliveira Gonçalves; AMARAL, Waldemar Naves do. A "barriga de aluguel" na perspectiva de bioética. **Revista Bioética Cremego**, v. 4, n. 2, p. 49-53, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM nº 2.294, de 27 de maio de 2021. Adota as normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 110, p. 60, 15 jun. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cfm-n-2.294-de-27-de-maio-de-2021-325671317. Acesso em: 2 mar. 2025.

DONATH, Orna. **Mães arrependidas**: uma outra visão da maternidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUIMARÃES, Fabiane. **Como se fosse um monstro**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2023.

IACONELLI, Vera. **Manifesto antimaternalista**: psicanálise e políticas da reprodução. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

LEMOS, Vinicius. "Carrego seu filho por R$ 100 mil": o mercado online da barriga de aluguel. **BBC News Brasil**, 5 jan. 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42573751. Acesso em: 3 mar. 2025.

LUNA, Naara. Maternidade desnaturada: uma análise da barriga de aluguel e da doação de óvulos. **Cadernos Pagu**, n. 19, p. 233-278, 2002.

MASSARO, Ana Carolina Pedrosa. Baby business: a indústria internacional da 'barriga de aluguel' sob a mira da Convenção da Haia. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 3, n. 8, p. 5767-5806, ago. 2014.

SOUZA, Marise Cunha de. As técnicas de reprodução assistida. A barriga de aluguel. A definição da maternidade e da paternidade. Bioética. **Revista da EMERJ**, v. 13, n. 50, p. 348-367, 2010.

WEILER, Ana Luísa Dessoy; SILVA, Dafhini Carneiro da; NIELSSON, Joice Graciele. "Barriga de aluguel": o útero como uma mercadoria biopolítica. **Profanações**, v. 11, p. 349-367, 2024.

A METAMORFOSE DE GREGOR SAMSA E KASPAR HAUSER: A ONTOLOGIA DA LINGUAGEM E A FABRICAÇÃO DO REAL

José Renato Batista
Rita de Cássia A Pacheco Limberti

O PARADOXO DA LINGUAGEM EM KASPAR HAUSER E GREGOR SAMSA

Kaspar Hauser, personagem da obra *O Enigma de Kaspar Hauser*, filme de Herzog, 1974 e Gregor Samsa, personagem do livro *A metamorfose*, de Franz Kafka, 1997, personificam o paradoxo da linguagem: um nunca foi iniciado em seus códigos; o outro foi expulso deles. Enquanto Kaspar luta para decifrar regras sociais que lhe são estranhas, Gregor se debate contra a redefinição de sua identidade. Ambos são alheios aos significados pré-estabelecidos, e suas histórias obrigam a perguntar: a linguagem liberta ou aprisiona? Wittgenstein, ainda não amadurecido sobre sua perspectiva de linguagem afirmou, em *Tractatus Logico-Philosophicus*, que " Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo" (Wittgenstein, 1968, p. 111). Em outras palavras, aquilo que se consegue expressar, determina o alcance do pensamento e aquilo que não se consegue nomear escapa ao entendimento. Diante disso, Kaspar Hauser é o exemplo mais claro dessa exclusão: sem o domínio da linguagem, ele não tem acesso ao mundo que o cerca e, portanto, sua visão da realidade é limitada e o mesmo ocorre com Gregor Samsa em *A Metamorfose*, que, ao perder a capacidade de se comunicar, vê sua conexão com os outros e com a própria identidade se dissolver.

Se a linguagem molda a percepção, os seres estão de fato vendo o mundo como ele é ou apenas como é descrito? Aqueles que se encontram à margem da linguagem estão, de fato, excluídos da realidade ou há outras formas de acesso ao real? A realidade é objetiva ou uma construção imposta pelas categorias e significados da linguagem? Até que ponto são prisioneiros do que herdam, incapazes de ver além dos limites que são dados? E quanto ao entendimento: ele se dá apenas pela linguagem? Se algo escapa ao entendimento, isso significa que não se sabe ou que não se sente? Se a linguagem possui um domínio objetivo, então ela dá acesso ao mundo, mas conceber o entendimento apenas através dela é suficiente?

Neste artigo, busca-se explorar como a impossibilidade da linguagem afeta o indivíduo — tanto aqueles privados dela quanto os que a possuem, mas enfrentam seus limites. A pesquisa parte da análise das obras *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*, de Izidoro Blikstein, do recorte cinematográfico *O Enigma de Kaspar Hauser*, de Werner Herzog, de *A*

Metamorfose, de Franz Kafka, além dos escritos filosóficos de Wittgenstein, *Investigações Filosóficas* e *Tractatus Logico-Philosophicus*. O objetivo não é responder definitivamente aos dilemas da "realidade inalcançável", mas compreender de que forma a linguagem molda a percepção e, paradoxalmente, pode afastar do real. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, baseando-se na análise comparativa das obras mencionadas, a fim de interpretar a experiência de Kaspar Hauser e Gregor Samsa à luz das concepções de Blikstein e Wittgenstein.

A LINGUAGEM COMO FILTRO DA REALIDADE: A PERSPECTIVA DE IZIDORO BLIKSTEIN

Em *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade*, Izidoro Blikstein traz uma problemática fundamental à tona: até que ponto os signos linguísticos coincidem com a realidade para além da linguagem? Em outras palavras, é possível conhecer a realidade através dos signos linguísticos, ou os indivíduos estão condenados a uma eterna mediação simbólica que distorce o real? Para Blikstein, a semiótica falha ao tentar capturar a realidade, pois os signos são incapazes de representar plenamente o que está fora da linguagem. Essa incapacidade não é acidental, mas estrutural: a linguagem opera como um filtro que seleciona, organiza e, inevitavelmente, distorce a experiência bruta do mundo. Como ele afirma: "É evidente que a significação linguística é tributária do referente e que este, por sua vez, é construído pela dimensão perceptivo-cognitiva." (Blikstein, 1985, p. 45).

Assim, a linguagem não apenas media, mas também fabrica a realidade ao impor uma ordem simbólica que apaga a complexidade do vivido, Blikstein dialoga com uma tradição filosófica que remonta a Platão, pois em *A República*, Platão propõe a Alegoria da Caverna, onde os prisioneiros conhecem apenas sombras projetadas na parede, tomando-as pela realidade. Para Platão, não se pode conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas suas representações (Platão, 1949). Blikstein, no entanto, radicaliza essa crítica: se na caverna platônica as sombras são distorções da realidade, para ele, nem mesmo as sombras são fiéis — elas são, na verdade, projeções da própria linguagem. A linguagem, portanto, não é um espelho que reflete o real, mas uma lente que o refrata, impondo categorias e significados que apagam a complexidade da experiência, isto é, um exemplo emblemático dessa distorção é a experiência de Kaspar Hauser ao aprender a palavra "cavalo". Para ele, o animal não é uma entidade viva, com cheiro, movimento e textura, mas uma abstração filtrada por séculos de convenções culturais europeias. Logo, a palavra "cavalo" carrega consigo uma rede de significados — nobreza, força, servidão — que nada têm a ver com a experiência sensorial do animal. Então, aprender a linguagem, nesse sentido, é como vestir óculos com lentes coloridas: o mundo ganha contornos nítidos, mas perde sua riqueza original. Blikstein apresenta que, ao

nomear o mundo, simplifica-se, ao reduzir a complexidade a categorias manejáveis, mas empobrecidas.

Essa crítica à linguagem como mediadora do real também aparece em Nietzsche, que em "Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral" (1999), reflete sobre a natureza convencional da linguagem e a ilusão da verdade:

> O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tomaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (Nietzsche, 1999, p. 57).

Para Nietzsche, a linguagem é uma construção humana que serve mais para ocultar do que para revelar a verdade, já Blikstein vai além, sugerindo que a linguagem não apenas oculta, mas fabrica a realidade, impondo uma ordem simbólica que apaga o vivido.

Diante disso, a pergunta: se a linguagem é um filtro que distorce o real, como podemos acessar a realidade em sua plenitude? Kaspar Hauser, em sua ingenuidade pré-linguística, talvez ofereça uma pista: ao experimentar o mundo sem as lentes da gramática social, ele revela que a verdadeira realidade pode residir no indizível, naquilo que resiste à nomeação.

KASPAR HAUSER: O ESTRANGEIRO NO MUNDO DA LINGUAGEM

Izidoro Blikstein utiliza como exemplo uma das histórias mais intrigantes quando se trata de linguagem: Kaspar Hauser, a figura enigmática que emergiu do isolamento absoluto para um mundo de palavras e convenções que lhe eram completamente estranhas. Kaspar não foi moldado pelo que chamamos de unidade cultural[3]; sua visão de mundo foi desprovida de qualquer formação social prévia. Se ao conceber a língua como uma convenção social — um sistema de regras e significados compartilhados que organizam nossa experiência do real —, Kaspar é como uma criança que ainda não foi formatada por essas amarras, ele é um estrangeiro em seu próprio mundo, alguém que precisa aprender não apenas as palavras, mas as regras implícitas que governam seu uso.

No filme *O Enigma de Kaspar Hauser* (1974), Werner Herzog retrata essa exclusão, uma vez que Kaspar luta para decifrar os códigos sociais e linguísticos que são óbvios para os demais, suas tentativas de comunicação são como gestos de um mudo tentando descrever cores: o esforço existe, mas a tradução falha. Blikstein descreve essa condição ao afirmar: "Seu olhar fixo diante de pessoas, ruas, casas, objetos, paisagens. Tudo assusta. As dimensões, os

[3] Unidade cultural, conforme descrito por Umberto Eco e utilizado no escrito de Izidoro Blikstein

movimentos, a lógica, a perspectiva, o pensamento, a fala, o riso" (Blikstein, 1985, p. 12). Essa descrição evidencia a perplexidade de Kaspar diante de um mundo que, embora explicado pela linguagem e pelos signos, permanece turvo e indecifrável. Para ele, a realidade não se reduz às convenções linguísticas; ela é uma experiência sensorial e cognitiva que transcende os limites da nomeação.

GREGOR SAMSA: A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA E A PERDA DA IDENTIDADE

Já em *A Metamorfose* (1997), Franz Kafka apresenta Gregor Samsa, um homem que acorda transformado em um inseto indefinido. Kafka jamais nomeia a criatura em que Gregor se transforma — não se sabe é uma barata, um besouro ou qualquer outro ser. Essa indeterminação não é casual: é um símbolo da falência da linguagem em capturar essências; Gregor, ainda pensando como humano, torna-se um enigma para si mesmo.

A diferença entre Kaspar Hauser e Gregor Samsa é crucial para se entender os mecanismos de exclusão linguística e social, sendo que Kaspar nunca foi iniciado no jogo linguístico; ele é um estrangeiro que tenta decifrar as regras de um sistema que lhe é completamente alheio, porque sua experiência é a de alguém que precisa aprender não apenas as palavras, mas também as convenções implícitas que as sustentam. Como Blikstein observa:

> a práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a 'ver' o mundo com os 'óculos sociais' ou estereótipos, gerando conteúdos visuais, táteis, olfativos, gustativos, na dimensão *cinésica e proxêmica*, (gestos, movi mentos, espaços, distâncias, tempo etc.) independentemente da ação e do recorte da linguagem linear (Blikstein, 1985, p. 65).

Kaspar, privado dessa mediação, é como uma criança que vê o mundo sem as lentes da gramática cultural, desprovido das amarras sociais que moldam a percepção do real, sua luta é a de um náufrago que tenta nadar em um oceano de símbolos que não compreende.

A "ausência de fala", no entanto, não explica tudo, porquanto, mesmo após adquirir a linguagem, Kaspar Hauser decodifica o mundo de modo sempre aberrante, o que sugere que a significação não se limita ao domínio linguístico, mas está profundamente enraizada na práxis, como Blikstein destaca, "sem práxis não há significação" (Blikstein, 1985, p. 54). A linguagem, portanto, não é um espelho neutro da realidade, mas uma construção que depende da experiência concreta para ganhar significado e, Kaspar, privado dessa mediação, permanece um estrangeiro em seu próprio mundo, incapaz de decifrar os códigos que organizam a vida social.

Gregor Samsa, por outro lado, já havia sido moldado pela linguagem em um contexto específico — o mundo burocrático e familiar de Kafka, ele era um caixeiro-viajante, um provedor, um filho dedicado, no entanto, ao se transformar em um inseto, ele perde o acesso

ao jogo linguístico que um dia dominou. Ele ainda pensa como humano, mas sua voz é ininteligível, seu corpo é monstruoso, e sua identidade é apagada pela linguagem da família. Quando sua irmã Grete diz "Precisamos tentar nos livrar disso" (Kafka, 1997, p. 68), a palavra "isso" não descreve Gregor — ela o redefine, excluindo-o da categoria do humano. Como Wittgenstein argumenta, "a significação de uma palavra é seu uso na linguagem" (Wittgenstein, 1999, p. 43), e o uso da palavra "isso" pela família Samsa é um ato de violência simbólica que dissolve a identidade de Gregor. Ao reduzir Gregor a um "isso", a família não apenas nega sua humanidade, mas também o exclui do jogo linguístico que um dia dominou e, nesse sentido, a linguagem, revela seu caráter performativo: ela não apenas descreve, mas também cria e redefine realidades.

Enquanto Kaspar luta para entrar no jogo, Gregor é expulso dele. Kaspar, privado de socialização linguística, ele é um estrangeiro eterno, alguém que nunca será plenamente aceito porque não compartilha os mesmos códigos culturais. Gregor, por outro lado, teve sua identidade social e humana apagada após sua transformação física, tornando-se um estranho para aqueles que antes o reconheciam, ele é um exilado, alguém que perdeu o direito de participar do jogo que um dia dominou. Ambos revelam que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema de poder que define quem pertence e quem não pertence ao mundo social.

Como Foucault argumenta em *A Ordem do Discurso*: "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (Foucault, 1996, p. 10). A linguagem, nesse sentido, é um mecanismo de controle que inclui e exclui, que define o que pode e o que não pode ser dito. Kaspar e Gregor são vítimas desse mecanismo: um porque nunca aprendeu as regras, o outro porque as perdeu. A questão da veracidade da história de Kaspar Hauser — seja ele uma figura histórica ou uma construção literária — não é o foco deste escrito, ou seja, o que importa é tomá-lo como metáfora do indivíduo que luta para conceber a linguagem e, por consequência, é excluído do jogo social. Kaspar e Gregor são dois lados da mesma moeda: um nunca aprendeu as regras; o outro as perdeu, ambos mostram que a linguagem é tanto uma ponte quanto um muro, uma ferramenta de conexão e um instrumento de exclusão.

WITTGENSTEIN E OS JOGOS DE LINGUAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

Dado o contexto de ambos os personagens (um fictício, outro real), dispor-se-á das ideias expostas por Wittgenstein em *Investigações Filosóficas* para explorar melhor algumas das perguntas estabelecidas anteriormente neste escrito e, em vista disso, analisar as percepções de Kaspar Hauser e Gregor Samsa. Wittgenstein, ao abandonar a rigidez do

Tractatus Logico-Philosophicus e propor uma abordagem mais pragmática da linguagem, desafia a entender que o significado das palavras está no seu uso, no "jogo de linguagem" no qual os indivíduos jogam cotidianamente: a linguagem não é mais concebida como um espelho que reflete a realidade objetiva, mas como uma ferramenta, um sistema de convenções compartilhadas que constrói a compreensão do mundo. Nesse sentido, Kaspar Hauser, ao ser inserido tardiamente em um jogo de linguagem complexo e previamente estabelecido, encontra-se à margem da compreensão social: ele não apenas luta para entender as palavras, mas também as regras que organizam o discurso e o comportamento daqueles ao seu redor. Da mesma forma, Samsa, ao perder a capacidade de se comunicar, se vê excluído desse jogo linguístico, não mais capaz de participar da rede de significados que compõe a sua vida social e familiar.

Essa exclusão linguística vivida por ambos os personagens, embora em contextos distintos, leva a questionar a própria natureza da linguagem como meio de construção da realidade. Para Wittgenstein, o significado das palavras não reside em uma essência fixa ou em uma correspondência direta com o mundo, mas emerge de seu uso concreto no âmbito dos "jogos de linguagem". Como ele próprio enuncia: "o termo 'jogo de linguagem' deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida" (Wittgenstein, 1999, p. 35). Mas o que significa, afinal, "formas de vida"? Se se entende esse conceito como o conjunto de práticas, convenções e contextos sociais que dão sentido ao uso das palavras, percebemos que a compreensão da linguagem está intrinsecamente ligada à experiência e ao convívio social. Em outras palavras, a linguagem não é um sistema abstrato e autônomo, mas uma rede dinâmica de significados que só ganha vida quando compartilhada por uma comunidade. Assim, aqueles que não participam plenamente desses jogos linguísticos — seja por nunca terem sido iniciados, como Kaspar Hauser, seja por terem sido excluídos, como Gregor Samsa — compartilham uma realidade distinta, fragmentada e, muitas vezes, incompreensível para os demais.

Kaspar Hauser é um exemplo dessa exclusão, pois é privado de socialização linguística durante seus primeiros anos de vida, isto é, inserido tardiamente em um jogo de linguagem complexo e previamente estabelecido; para ele, as palavras não são apenas sons estranhos, mas símbolos que carregam regras implícitas e significados culturais que ele não consegue decifrar. Sua luta não é apenas para aprender o vocabulário, mas para compreender as convenções sociais que organizam o discurso e o comportamento daqueles ao seu redor; sem uma base linguística compartilhada, Kaspar está, de certa forma, fora do mundo tal como os outros o conhecem, ou seja, ele é um estrangeiro em sua própria realidade e navega em um oceano de símbolos que lhe são tanto estranhos quanto restritivos.

Já Gregor Samsa, em *A Metamorfose*, vive uma exclusão de natureza diferente, dado que sua transformação física em um inseto monstruoso não apenas o impede de se comunicar de maneira convencional, mas também redefine sua identidade. Ao perder a capacidade de participar do jogo linguístico que antes sustentava sua vida social e familiar, Gregor é reduzido a um "outro" ser, um incompreensível e estranho. Sua voz, antes humana, torna-se ininteligível; seu corpo, antes familiar, torna-se repugnante e a linguagem, que antes o incluía na comunidade humana, agora o exclui e sua é postergada, próximo à marginalidade. A exclusão de Gregor não é apenas física, mas social e também simbólica: ao ser expulso da linguagem, ele é expulso da própria humanidade.

Esses dois casos ilustram como a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema de poder que define quem pertence e quem não pertence ao mundo social. Ou seja, a realidade, nesse sentido, não é algo objetivo e imutável, mas uma construção coletiva sustentada pelas práticas linguísticas compartilhadas. Se, como Wittgenstein (1999) sugere, o significado das palavras depende de seu uso em contextos específicos, então a própria noção de realidade está condicionada aos jogos de linguagem que jogamos. Isso leva a questionar: até que ponto se pode falar de uma realidade "objetiva" quando o acesso a ela é mediado por convenções linguísticas específicas? Kaspar e Gregor, cada um à sua maneira, revelam os limites da linguagem como ferramenta de compreensão e inclusão. Eles evidenciam que, longe de ser um espelho neutro da realidade, a linguagem é uma lente que pode tanto revelar quanto distorcer, tanto incluir quanto excluir.

É nesse ponto que a análise wittgensteiniana se torna relevante e se, como Wittgenstein sugere, não existe uma essência fixa para as palavras e o significado é determinado pelo uso dentro de um contexto específico, a própria experiência de realidade de Kaspar Hauser e Gregor Samsa se desfaz quando eles perdem ou não adquirem acesso ao jogo de linguagem, uma vez que, a realidade para ambos personagens se torna algo inacessível, fragmentado, um espaço onde as palavras não conseguem mais desempenhar o papel de mediadoras. E assim sendo, a pergunta que se coloca é até que ponto a realidade que se constrói com a linguagem é, de fato, uma aproximação do mundo objetivo ou uma construção intersubjetiva que funciona apenas enquanto partilhada. Nisso Wittgenstein leva a refletir se não todos, em alguma medida, prisioneiros da linguagem se herdam, moldados por categorias conceituais que foram impostas e que limitam a percepção do mundo, se é que limitam.

Além disso, o conceito de "jogos de linguagem" sugere que diferentes contextos culturais e sociais podem possuir suas próprias regras de significado, o que evidencia a distância entre a realidade de Kaspar Hauser — desprovido de uma base cultural compartilhada — e a de Gregor Samsa, que, mesmo privado da linguagem, ainda carrega as marcas do

contexto social em que foi moldado. A análise, então, parte para um questionamento a realidade percebida constitui uma experiência pura ou uma construção de sentido mediada por signos linguísticos? Será que, os seres, introduzidos no jogo de linguagem desde cedo, já não são condicionados a ver o mundo de uma maneira que lhes foi dada, sem qualquer espaço para questionar sua objetividade?

Portanto, o dilema de Kaspar Hauser e de Gregor Samsa não é apenas sobre a falta ou perda da linguagem, mas sobre o que é possível compreender e expressar dentro de um sistema de significados compartilhados, ou seja, se, para Wittgenstein, o mundo do indivíduo é o mundo que ele pode expressar linguisticamente, então a questão que fica é: o que existe para além dos limites da linguagem? A experiência de exclusão linguística desses personagens parece sugerir que há uma realidade para além das palavras, mas que, uma vez que não pode ser dita, também não pode ser compreendida. Os indivíduos estariam, então, limitados àquilo que se consegue nomear e organizar linguisticamente, enquanto o que escapa à linguagem permanece envolto no silêncio e no incompreensível, em uma espécie de limiar entre o dito e o não-dito, entre o que é e o que não pode ser conhecido.

A partir dessa perspectiva, a linguagem não apenas molda a visão de mundo, mas também determina quem pertence ou não ao "mundo social" e a exclusão linguística é, portanto, uma forma de exclusão existencial. A falta de uma linguagem comum impede o reconhecimento mútuo, e aqueles que não dominam o jogo de linguagem estabelecido são, de certa forma, destituídos de sua humanidade aos olhos dos outros. Wittgenstein (1999), ao explorar a noção de jogos de linguagem, leva a questionar até que ponto nossa realidade é construída socialmente e até que ponto somos livres para escapar das convenções que os seres herdam. Assim, Kaspar Hauser e Gregor Samsa tornam-se metáforas vivas dos limites da linguagem e, por extensão, dos limites da realidade que podemos conceber e compartilhar.

A CRÍTICA DE BLIKSTEIN À LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO DO REAL

Entretanto, ao mudar de perspectiva e adotar uma visão crítica dos postulados de Wittgenstein, ao elevar os escritos de Izidoro Blikstein, podem-se acrescentar novas camadas à discussão. Uma questão central emerge: é fato que apenas através da linguagem é possível acessar e compreender a realidade? Ao analisar os primeiros escritos de Wittgenstein no *Tractatus Logico-Philosophicus*, observa-se que eles dialogam com a discussão de Blikstein sobre a tríade do signo, sugerindo que a linguagem, embora fundamental, não é o único meio de acesso ao real. Wittgenstein afirma: “Fazemo-nos figurações dos fatos” (Wittgenstein, 1968, p. 59); “a figuração presenta a situação no espaço lógico, a subsistência e não-subsistência de estados das coisas” (Wittgenstein, 1968, p. 59); “a figuração é um modelo da realidade”

(Wittgenstein, 1968, p. 59); “na figuração, seus elementos correspondem aos objetos” (Wittgenstein, 1968, p. 60); e, por fim, “a figuração concorda ou não com a realidade, é correta ou incorreta, verdadeira ou falsa” (Wittgenstein, 1968, p. 60). Essas afirmações revelam que a compreensão da realidade é mediada por representações linguísticas, e que, ao se utilizar da linguagem, cria-se "figurações" que tentam espelhar o que se percebe no mundo. Essas figurações não são meras reproduções passivas da realidade, mas tentativas ativas de organizar e dar sentido a experiências complexas, transformando-as em algo que pode ser verbalmente articulado.

No entanto, essa mediação linguística não é isenta de limitações, pois, quando Wittgenstein afirma que "a figuração presenta a situação no espaço lógico, a subsistência e não-subsistência de estados das coisas" (Wittgenstein, 1968, p. 59), ele sugere que a linguagem não apenas representa a realidade, mas também a estrutura de acordo com uma lógica interna. Essa lógica é essencial para distinguir o que é verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, mas também impõe limites ao que pode ser expresso. A frase "a figuração é um modelo da realidade" (Wittgenstein, 1968, p. 59) reforça essa ideia, ao indicar que a linguagem opera como uma moldura através da qual se interpretam do mundo. No entanto, essa moldura é necessariamente limitada: ela não pode capturar a totalidade da experiência humana em sua riqueza e complexidade. Assim, se a linguagem é a principal ferramenta de compreensão, se é levado a questionar: os indivíduos estão condenados a uma visão parcial e fragmentada da realidade? A afirmação "na figuração, seus elementos correspondem aos objetos" (Wittgenstein, 1968, p. 60) sugere que cada componente da proposição deve ter uma correspondência com um aspecto do mundo real. No entanto, essa correspondência é frágil e imperfeita, pois a experiência humana muitas vezes transcende as redes da linguagem, enquanto escapa à verbalização e à conceituação.

Essa limitação da linguagem leva a cogitar sobre a natureza da verdade e da representação, pois, quando Wittgenstein afirma que "a figuração concorda ou não com a realidade, é correta ou incorreta, verdadeira ou falsa" (Wittgenstein, 1968, p. 60), ele convida a questionar se a própria noção de verdade pode ser considerada obsoleta diante da incompletude da linguagem. Afinal, se a figuração não consegue capturar a totalidade do real, o que isso implica para nossa compreensão do mundo? Essa tensão entre linguagem e experiência sensorial é central para o entendimento humano, e evidencia a indagar: será que, ao sentir algo profundamente, mas ao não conseguir expressar, se está, necessariamente, excluído desse entendimento? A busca por materializar a experiência em palavras torna-se, então, uma questão crucial. Se o ato de sentir e compreender não se traduz em linguagem, o que isso significa a relação com o real? Essa lacuna entre o que se sente e o que se pode

expressar sugere que a experiência humana é, em última instância, uma dança entre o inefável e o verbalizável.

Ao incorporar a crítica a Wittgenstein e elevar a discussão com os postulados de Izidoro Blikstein, se questiona a validade do modelo estrito da representação linguística. Blikstein propõe uma leitura mais abrangente da semiótica, na qual a linguagem não é o único meio de acesso ao conhecimento, dado que, a experiência sensorial, o contexto cultural e as interações sociais desempenham papéis essenciais na formação do sentido. Dessa maneira, ao ponderar a questão: é apenas da linguagem que se pode provar as coisas? deve-se reconhecer que a experiência humana é multifacetada e não se restringe à verbalização. É possível que a verdadeira compreensão do mundo resida não apenas na capacidade de nomear, mas na habilidade de conectar-se com o que está além das palavras e reconhecer que a realidade pode ser mais ampla e complexa do que a linguagem consegue abranger.

O INEFÁVEL E A EXPERIÊNCIA HUMANA: PARA ALÉM DA LINGUAGEM

A experiência de Kaspar Hauser e Gregor Samsa leva a refletir sobre a incapacidade da linguagem em capturar a complexidade e a profundidade da experiência humana. Poder-se-á sentir e intuir realidades densas sem conseguir materializá-las em palavras, o que isso revela sobre nossa relação com o conhecimento e a verdade? Se a linguagem se configura como uma ferramenta de representação, mas não a única, qual o verdadeiro papel das experiências não verbalizáveis em nossa vida cotidiana? Quais significados permanecem ocultos quando restringimos nossa compreensão ao que conseguimos nomear? E que facetas da realidade se perdem quando se descarta o silêncio aquilo que não conseguimos expressar? A verdade, em sua essência, é uma construção que se limita ao domínio linguística ou há uma realidade que escapa ao alcance das palavras, desafiando a compreensão tradicional?

Essas indagações levam a considerar que, talvez, a verdadeira essência da realidade resida justamente naquilo que transcende a linguagem. A experiência humana é repleta de nuances, sensações e intuições que não podem ser plenamente capturadas por palavras ou conceitos; a linguagem, embora seja uma ferramenta poderosa para organizar e comunicar nossas experiências, é, por natureza, limitada. Ela opera como uma rede que tenta capturar o real, mas sempre deixa escapar aquilo que é demasiado complexo, sutil ou inefável. Ao reconhecer esses limites, convidados a ampliar a visão e a aceitar a incerteza e a complexidade que permeiam a existência, isto é, em vez de insistir em uma representação exata e completa do mundo — como se a realidade pudesse ser reduzida a um conjunto de proposições lógicas ou descrições precisas —, talvez possa abrir espaço para o indizível e permitir que a realidade se manifeste de formas que vão além da linguagem.

Essa abertura para o inefável não significa abandonar a linguagem, mas reconhecer que ela é apenas uma das muitas vias de acesso ao real: a experiência humana inclui dimensões que escapam à verbalização, como a intuição, a emoção, a arte e o silêncio. Essas dimensões, embora não possam ser traduzidas em palavras, são fundamentais para a compreensão do mundo, é na junção entre o que se sente e o que não é possível dizer que talvez resida a verdadeira compreensão do ser e do existir. Nesse espaço liminar, onde a linguagem se esvai e o silêncio predomina, encontramos pistas de uma realidade mais profunda e autêntica — uma realidade que não pode ser nomeada, mas que pode ser vivida, sentida e intuída.

Essa perspectiva convida a repensar a relação com o conhecimento e a verdade, pois, se a linguagem é uma construção humana, moldada por convenções sociais e históricas, até que ponto se pode confiar nela como um espelho fiel da realidade? A verdade, em sua essência, pode ser algo que vai além das palavras, algo que só pode ser experimentado, mas nunca plenamente descrito. Nesse sentido, a experiência de Kaspar Hauser e Gregor Samsa direciona que a linguagem, embora essencial para a vida em sociedade, também pode ser uma prisão que nos afasta da riqueza do vivido. Kaspar, ao ser privado de socialização linguística, e Gregor, ao ser expulso do jogo da linguagem, mostram que há algo na experiência humana que resiste à nomeação e que, talvez, seja justamente nesse algo que reside a verdadeira essência da realidade.

Portanto, em vez de buscar uma compreensão totalizante e definitiva do mundo, talvez seja necessário abraçar a incompletude e a ambiguidade como partes intrínsecas da condição humana, a realidade não precisa ser reduzida a palavras para ser compreendida; ela pode ser experimentada de outras maneiras — através da arte, da contemplação, do silêncio e da conexão com o outro. Ao aceitar que nem tudo pode ser dito, se abre espaço para uma compreensão mais ampla e profunda do que significa existir. É nesse diálogo entre o dito e o não-dito, entre o expresso e o inefável, que se encontra a verdadeira riqueza da experiência humana e, talvez, um vislumbre da realidade em sua plenitude.

CONCLUSÃO: OS LIMITES DA LINGUAGEM E A RIQUEZA DO VIVIDO

Kaspar Hauser e Gregor Samsa, cada um à sua maneira, personificam o paradoxo da linguagem: um nunca foi iniciado em seus códigos; o outro foi brutalmente expulso deles e enquanto Kaspar luta para decifrar as regras sociais que lhe são estranhas, Gregor se debate contra a redefinição violenta de sua identidade, ou seja, ambos revelam que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema de poder que define quem pertence e quem não pertence ao mundo social. A exclusão linguística vivida por esses personagens — seja pela falta de socialização, como no caso de Kaspar, ou pela perda da capacidade de comunicação,

como no caso de Gregor — conduz a questionar a própria natureza da realidade e os limites do que podemos conhecer e expressar.

Por conseguinte, a linguagem, como Wittgenstein lembra, não é um espelho neutro que reflete o mundo, mas uma lente que o refrata, impondo categorias e significados que moldam a percepção, no entanto, essa mediação não é isenta de distorções, assim, Kaspar Hauser, ao aprender a palavra “cavalo”, não experimenta o animal em sua plenitude sensorial, mas uma abstração filtrada por séculos de convenções culturais. Gregor Samsa, ao perder a capacidade de se comunicar, é reduzido a um “isso”, um ser excluído não apenas da linguagem, mas da própria humanidade e esses são os exemplos que ilustram como a linguagem pode tanto conectar quanto excluir, tanto revelar quanto distorcer.

A crítica de Blikstein à linguagem como um filtro que fabrica a realidade convida a considerar que, talvez, a verdadeira essência do real resida justamente naquilo que escapa à nomeação: a experiência humana é repleta de nuances — sensações, intuições, emoções — que não podem ser plenamente capturadas por palavras ou conceitos. Kaspar Hauser, em sua ingenuidade pré-linguística, e Gregor Samsa, em sua exclusão pós-linguística, mostra que há algo na experiência humana que resiste à verbalização. Esse “algo” — o indizível, o sensorial, o emocional — talvez seja a chave para uma compreensão mais profunda e autêntica da realidade.

No entanto, isso não significa que seja viável abandonar a linguagem. Pelo contrário, ela é uma ferramenta essencial para a vida em sociedade, para a construção de significados compartilhados e para a organização de nossa experiência do mundo. O que é preciso, é reconhecer que a linguagem tem limites. Ela não pode capturar a totalidade da experiência humana, e aquilo que escapa às suas redes — o inefável — é tão importante quanto o que pode ser nomeado. A verdadeira compreensão do mundo, portanto, não reside apenas na capacidade de verbalizar, mas na habilidade de conectar-se com o que está além das palavras.

Assim, a exclusão linguística de Kaspar e Gregor não é apenas uma tragédia pessoal, mas uma metáfora poderosa para os limites da linguagem e da própria condição humana, ao evidenciar que, embora a linguagem seja uma ponte para o mundo social, ela também pode ser um muro que nos separa da riqueza do vivido. A realidade, em sua plenitude, talvez nunca possa ser plenamente capturada por palavras, mas é justamente nesse espaço liminar — entre o dito e o não-dito, entre o expresso e o inefável — que se encontra a verdadeira riqueza da experiência humana.

Portanto talvez seja possível abraçar a incompletude e a ambiguidade como partes intrínsecas da existência, enquanto, a realidade não precisa ser reduzida a palavras para ser compreendida; ela pode ser experimentada de outras maneiras — através da arte, da

contemplação, do silêncio e da conexão com o outro. Ao aceitar que nem tudo pode ser dito, se abre espaço para uma compreensão mais ampla e profunda do que significa existir. Kaspar Hauser e Gregor Samsa, em suas lutas e exclusões, convida a explorar essa dimensão do conhecimento que vai além do verbal, ao desafiar e a repensar não apenas os limites da linguagem, mas também os limites da própria realidade.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. Editora Cultrix, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HERZOG, Werner. **O enigma de Kaspar Hauser** (Jeder für sich und Gott gegen alle). Alemanha: Werner Herzog Filmproduktion, 1974.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido. São Paulo: Abril Cultural, 1999, p. 51-60.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. José Arthur Gianotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

A NOSTALGIA E SUA MANIFESTAÇÃO NA CULTURA POP

Maximiano Duval da Silva Cirne

INTRODUÇÃO

O conceito de nostalgia se transformou ao longo dos anos. Um dos primeiros e mais clássicos exemplos aparece em "Odisseia", obra poética escrita no século 8 antes de Cristo, por Homero, referindo-se à trajetória épica de Ulisses ao retornar da Guerra de Troia para a ilha de Ítaca, sua terra natal. O sentimento que move a sua jornada do herói é a nostalgia, o esperado regresso ao lar. Homenageando "Odisseia", um estudante suíço de Medicina, Johannes Hofer, cunhou a palavra "nostalgia" como um termo médico, no ano de 1688, em sua tese de doutorado (Botelho, 2022). A referência seria a uma doença recorrente no Exército, conhecida como "saudade de casa". Segundo Boym (2002), os soldados que lutavam no exterior, muitas vezes, eram acometidos de uma melancolia profunda, dotados de olhar perdido, sonolência constante, apatia, crises de choro e indiferença frente às situações. Somente apresentavam melhoras ao observarem fotos da família ou receberem a notícia de que voltariam para sua pátria.

Esta definição perdura até o começo do século 19, quando se passa a associar nostalgia a um viés psicológico, principalmente enquanto uma dor provocada pela passagem do tempo (Starobinski, 2016). O transtorno nostálgico poderia ser suscitado, por exemplo, pelo falecimento de um ente querido ou pela transformação irreparável de um lugar conhecido. Para Natali (2006, p. 28), "o que o sujeito lamenta, nesses casos, é a transformação do presente em passado". Percebe-se, assim, uma inconformidade com o avanço da vida ou até mesmo um desejo de fuga de uma realidade desconfortável.

A partir do século 20, a palavra ganha contornos mais suaves e começa a se referir a um sentimento de saudade idealizado, geralmente associado a recordações de uma época em que se era feliz. Nesta perspectiva, Katharina Niemeyer (2018) define a sensação nostálgica como o desejo agridoce por tempos e espaços do passado[4]. Nostalgia deixa de simbolizar a

[4] Não vamos nos aprofundar nas perspectivas negativas referentes à nostalgia, embora se saiba da existência de estudos voltados à "nostalgia restauradora", termo criado por Svetlana Boym (2002), que trata da nostalgia que visa restaurar uma ordem antiga, levando a um nacionalismo exacerbado capaz de reforçar contos de glória do passado e à fabricação de mitos antimodernos e teorias de conspiração. O artigo em questão trata do viés artístico por meio da "nostalgia reflexiva", que, por outro lado, investe no devaneio e exalta a si mesma através da arte, da literatura e da música, entendendo o passado como irrecuperável e deleitando-se com sua distância enevoada. É essa relação agridoce presente na cultura pop que nos propomos explorar criticamente nestas páginas.

tristeza pela separação física ou temporal e se torna uma outra forma de se relacionar com a memória. Desta forma, a temática da nostalgia adquire diferentes dimensões na área da Comunicação: argumento de uma estratégia publicitária, principalmente na área do marketing; força simbólica presente em objetos culturais; e elemento intertextual capaz de conectar narrativas de diferentes tempos.

A reinterpretação da definição original da palavra coloca a nostalgia como um fenômeno cultural em curso, promovendo convites para que se jogue com o passado, numa relação inscrita em imagens, entretenimento e representação. Logo, ao propor essa temática, temos como objetivo geral investigar o papel da nostalgia na área da Comunicação, a fim de compreender como o fenômeno se insere no mercado cultural e de quais formas participa dos diversos setores que integram a cultura pop contemporânea. Especificamente, pretendemos investigar tais manifestações nos setores da música, da televisão, do cinema, do videogame, da publicidade, dos jogos, da arquitetura e das redes sociais, e identificar quais efeitos são produzidos pela intensidade do consumo nostálgico. A metodologia aplicada alia revisão bibliográfica e *flânerie*, sendo está a partir de Walter Benjamin (2007) e Massimo Canevacci (1997), para tratar de uma nostalgia que se faz presente em produtos e mídias que visam despertar saudade e bem-estar.

MERCADO DA NOSTALGIA

A disponibilização de produtos culturais associados a um provável despertar de saudade levou iniciativas do campo do entretenimento a encarar a nostalgia como uma prática comunicativa, aparecendo em diversos segmentos da cultura. O marco da comercialização e estetização exponencial ocorre a partir da década de 1970 nos Estados Unidos, o que consequentemente reverberou no mundo todo. Essa data é apontada nos estudos de Paul Grainge (2000), tratada como uma "emergente fascinação retrô", e Gary Cross (2015), que a chama de "nostalgia consumida". Grainge elenca uma variedade de fatores responsáveis pelo surgimento dessa dimensão econômica atrelada à nostalgia: a diversidade de mercados da memória, a valorização do patrimônio histórico, a estética política de Ronald Reagan, a geração *baby-boom*[5] entrando na meia idade e a venda concomitante do passado "*boomer*", a proliferação da tecnologia de gravação programada e reprodução digital, e uma economia da representação através da reciclagem de estilos e imagens.

[5] De acordo com o Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora, os *baby boomers* são pessoas que, entre os anos de 1960 e 1970 viveram suas juventudes e viram de perto todas as mudanças pelas quais o mundo passou no pós-guerra, como o surgimento de novos estilos musicais, transformações na moda e, sobretudo, na política. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2020/05/28/ baby-boomers-o-que-significa-e-quais-sao-as-caracteristicas/>. Acesso em 26 ago. 2024.

A mercantilização da nostalgia nasce a partir da sua relação com a cultura pop, a qual não pode ser confundida com cultura popular, que, na definição de Coelho (1980), possui feições folclóricas e nativistas, estando associada aos valores tradicionais de um povo, expressos em forma artística, como danças, objetos, crendices e costumes gerais. O "pop" tem sua derivação de "popular", mas expressa outro significado. Surgiu na década de 1950, quando a crise econômica depois da Segunda Guerra Mundial havia sido superada e os adolescentes norte-americanos se encontravam pela primeira vez com dinheiro. Sem cultura própria, eles se viam perdidos no mundo dos adultos. Os empresários logo enxergaram nesses jovens um potencial comercial e começaram a lhe oferecer coisas: calças jeans, motocicletas, camisas, música. Os mitos da cultura pop surgem neste mesmo período. Através de cartazes, revistas, programas de rádio e filmes, os países envolvidos no conflito militar usaram os meios de comunicação disponíveis para divulgar propaganda ideológica, mas também com o intuito de obter uma hegemonia cultural sob a forma de entretenimento descompromissado.

> O pop americano tornou-se presença comum em lares distantes da América. Assim quase todo o mundo passou a ver o que os americanos viam, ler o que eles liam, ouvir o que eles ouviam e, não raras vezes até mesmo querer o que eles queriam. Vários ícones industrializados americanos tornaram-se universais: Elvis, *rock'n'roll*, Marilyn, Superman, Mickey, hambúrgueres, Barbie (Sato, 2007, p. 14).

Deste modo, gradativamente, a cultura pop se revelou essencialmente midiática, difundida pelos meios de comunicação através de revistas, filmes, jogos de videogame, histórias em quadrinhos, música, programas de televisão, livros e brinquedos. Ou seja, a cultura pop se volta ao entretenimento de massa e às práticas artísticas a partir de uma profusão de elementos em constante renovação, deixando em evidência o que é novidade. Conforme Filho; Jannoti Júnior (2006), a cultura pop pode ser definida como todo material midiático, de caráter cultural, produzido a partir do século 20. Enquanto isso, a fim de diferenciação, ressaltamos que a cultura popular é propagada independente da mídia.

Reconhece-se que a cultura pop anda associada a questões financeiras. A industrialização e o desenvolvimento econômico produziram uma sociedade composta de desejos. Uma das características da sociedade a qual estamos nos referindo é o consumo maciço: consumo de imagens e de espetáculos. "O consumo é o que move nossa cultura" (Arias, 1980, p. 77). Toda essa engrenagem funciona como uma fábrica que produz arte para as massas, o que nos leva ao termo "indústria cultural", desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer (2006). Essa lógica capitalista da cultura gera a padronização do consumo e o enfraquecimento do pensamento individual.

Neste cenário, instaura-se o mercado da nostalgia, definido por Ribeiro (2018) como a comercialização de objetos e narrativas que, de uma forma emocional e afetiva, remetem ao passado. Temos, então, uma indústria que fabrica nostalgia, beneficiada pela lógica do consumo de outros tempos. Essa força cultural expandiu seus sistemas de mercantilização com o desenvolvimento da internet, que permitiu o acesso às imagens do passado com praticidade. Tornou-se uma obsessão moderna o constante arquivamento de textos e imagens. A tecnologia nos permitiu processos cada vez mais acessíveis. Se antes precisávamos estar em casa para buscar um álbum de fotografias no fundo de um armário, agora é possível acessar as fotos de toda uma vida em poucos cliques no celular. Ao arquivar incessantemente, motivados pelo desejo de tudo colecionar, nos tornamos os próprios curadores de coleções de memórias, sendo possível que estas venham a ser utilizadas para abastecer nostalgias.

Sendo o consumo saudosista incentivado pela indústria do entretenimento, a nostalgia se torna, conforme Reynolds (2012), uma "emoção pop". Os produtos culturais são pensados para serem propagados entre grupos de pessoas de uma mesma faixa etária, que compartilham as lembranças de uma mesma época, e as mesmas memórias midiáticas. Essa relação encontrou seu ápice enquanto uma cultura nostálgica:

> Na segunda metade do século 20, a nostalgia se tornou firmemente mais e mais conectada com a cultura popular. É expressada através da cultura pop (revivals, shows antigos no rádio, reedições, etc), mas isso também pode ser acionado pela cultura pop da juventude de alguém: entretenimento de massa, celebridades do passado, programas de TV vintage, comerciais pitorescos, manias dançantes, antigas canções de sucesso, gírias datadas. [...] A nostalgia está agora completamente entrelaçada com o complexo entretenimento do consumidor: sentimos saudades dos produtos de outrora, das novidades e distrações que enchiam nossa juventude (Reynolds, 2012, p. XXIX)

Sobre o que vivemos hoje, o autor propõe o contexto de uma "retromania", que seria a obsessão em preservar a estética ou a cultura de uma época. Reynolds (2012) acredita que ordenhar o status de culto de produtos considerados originais se tornou irresistível, levando à fascinação por experiências retrô, como brinquedos, jogos, roteiros de viagens, toques de celular, arquitetura e até mesmo pornô. Os convites para uma revisitação ao passado se tornaram cada vez mais frequentes junto aos meios de comunicação e os setores culturais midiáticos, como veremos em detalhes na próxima seção.

CULTURA NOSTÁLGICA

A fim de dar conta da articulação entre nostalgia e cultura, realizamos uma *flânerie* na busca de mapear exemplos de como a nostalgia se tornou um combustível para diversos

produtos da cultura pop. A *flânerie* enquanto procedimento metodológico tem sua inspiração no personagem *flâneur*, criado pelo poeta Charles Baudelaire e adotado posteriormente nas teorias de Walter Benjamin, principalmente na obra *Passagens* (2007). Trata-se de um homem que vaga pelas ruas de Paris como um observador errante, deixando-se afetar pela experiência. Para Canevacci (1997, p. 101), "Benjamin trabalhou constantemente sobre a cidade, com uma abordagem que pode ser absorvida sob a condição de aceitar sermos empurrados para uma desorientação pessoal". Desta forma, com um caminhar à deriva, pode-se encontrar tanto elementos visíveis quanto subjetividades escondidas que fazem parte daquele lugar.

Nesse sentido, tomamos alguns setores culturais (música, televisão, cinema, videogame, publicidade, arquitetura, brinquedos e redes sociais) como uma cidade virtual na qual percorremos aleatoriamente os caminhos oferecidos, contemplando as habitações do local, ou seja, seus produtos (canções, seriados, filmes, jogos, anúncios, objetos e aplicativos), como foram construídos e como estão dispostos na paisagem. Durante esse caminhar deambulante, cabe um processo de desfamiliarização do que é costumeiro, numa tentativa de "tornar familiar o que é estrangeiro e, ao contrário, estranho o que é familiar" (CANEVACCI, 1997, p. 105). Sob esse prisma, tudo que parece usual e corriqueiro deve ser encarado como se fosse contemplado pela primeira vez, o que pode elevar a objetos de estudo aquilo que parece secundário ou até mesmo lugar-comum.

Assim como o *flâneur* benjaminiano, nossa análise nos fez vagar e constituir diversos itinerários a partir de um movimento exploratório pautado pelas afecções enquanto indivíduos e pesquisadores, sem buscar dar conta de todo universo referente à temática da nostalgia, mas apresentar um panorama de obras culturais que se valem dessa relação. Começamos observando a indústria da música, que é uma das que mais recorre à nostalgia, seja como homenagem, seja como inspiração. É o caso das cantoras Amy Winehouse, Adele, Joss Stone, Rebecca Ferguson e Duffy, cujas sonoridades estão associadas ao soul dos anos 1960. Podem ser consideradas "velhas canções" produzidas por jovens artistas. Outra britânica é Dua Lipa, que lançou álbum alusivo aos anos 1970 e 1980. A cantora oferece uma "arquitetura moderna", como canta em uma das faixas, para músicas que escutava em sua infância. O nome do disco é *Future nostalgia* (2020) e nele estão *samples* de *Physical* (1981), de Olivia Newton-John; *Need you tonight* (1987), do INXS; e *Your woman* (1997), de White Town.

Além do pop, temos bandas de outros gêneros que fazem o mesmo movimento de Dua Lipa. O quarteto italiano de hard rock Maneskin obteve sucesso com a regravação de *Beggin*, originalmente lançada em 1967 pela banda The Four Seasons. Suas principais influências tanto sonoras quanto estéticas são o *glam rock* de David Bowie e o rock clássico de Led Zeppelin e

Rolling Stones. Esse estilo nostálgico, como anunciado em reportagens[6], possibilitou que a banda colocasse o rock de volta ao topo das paradas. Cada vez mais distante da imagem do início da carreira, a cantora Miley Cyrus lançou o seu sétimo álbum intitulado *Plastic hearts* (2020), dedicado aos sintetizadores e às guitarras. Somado às músicas que parecem ter saído de uma máquina *jukebox*, a artista adotou um corte de cabelo com *mullet* a la Joan Jett. Tudo para marcar sua nova era voltada ao rock dos anos 1980. Isso também foi feito por Bruno Mars, que incorporou bigode fino, cabelo estilo *black power*, óculos arredondados e camisas com estampas curvilíneas e psicodélicas para integrar o projeto Silk Sonic, ao lado do rapper Anderson .Paak. A parceria rendeu uma seleção musical inspirada no *groove* dos anos 1970.

A atmosfera nostálgica costuma ser levada para os videoclipes. O uso de referências a outras produções é uma prática constante. Em *Thank you, next* (2019), da cantora Ariana Grande, a homenagem recai para as comédias adolescentes do início dos anos 2000, a partir da recriação de cenas dos filmes *Teenagers - As apimentadas* (Peyton Reed, 2000), *Legalmente loira* (Robert Luketic, 2001), *Meninas malvadas* (Mark Waters, 2004) e *De repente 30* (Gary Winick, 2004). Já Lady Gaga utiliza de várias referências ao filme experimental *A cor da romã* (Sergei Parajanov, 1969) no videoclipe da faixa *911* (2020). Em 2022, o cantor Rick Astley recriou o seu clássico videoclipe de *Never gonna give you up*, lançado originalmente em 1977.

Vários lançamentos da música pop têm apostado em remix ou *mashup* de sucessos do passado. São os casos de *Praising you* (2023), da cantora Rita Ora, com *sample* de *Praise you* (1998) do grupo Fatboy Slim; *Vegas* (2022), de Doja Cat, com *sample* de *Hound dog* (1956), de Elvis Presley; *Baby don't hurt me* (2023), de David Guetta, Anne-Marie e Coi Leray, possui *sample* de *What is love* (1993), de Haddaway; e *I'm good (Blue)* (2022), de David Guetta e Bebe Rexha, com *sample* de *Blue (Da ba dee)* (1998), do grupo Eiffel 65. Essas canções atingiram altas colocações nas paradas mundiais em 2022 e 2023, como Billboard e Official Charts Company

Para completar as manifestações no campo da música, o fenômeno da nostalgia é capaz de reativar carreiras. Podemos citar como exemplo o retorno da banda Backstreet Boys e, no Brasil, do grupo Rouge, incluindo turnês comemorativas e o lançamento de *singles*. Outros casos são turnês de despedida, que apelam para o viés nostálgico de relembrar uma carreira de sucessos. Os shows de *Farewell yellow brick road*, do cantor Elton John, fizeram dela a turnê mais lucrativa da história, com um faturamento perto de US$ 1 bilhão.

[6] Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-ouvir-maneskin-banda-italiana-que-colocou- o-rock-de-volta-nas-paradas-musicais/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

Assim como na música, os seriados também se inserem no espírito nostálgico. Motivado por esse saudosismo que se fez possível o *revival*[7] *Gilmore girls - Um ano para recordar* (2016); o *spin-off*[8] *Fuller house* (2016-2020); o *reboot*[9] de *Gossip girl* (2021-2022); e novas séries para franquias clássicas, como *Star trek: Discovery* (2017-2024). Também há produções que prestam homenagens a períodos históricos, como *That's 70's show* (1998-2006) e seus *spin-offs That's 80s show* (2002) e *That's 90's show* (2023-2024), remetendo a cada uma das décadas; *Pose* (2018-2021), com a cultura dos bailes LGBTs na Nova York dos anos 1980; *Everything sucks* (2018), com alusão à vida adolescente em 1990; e *Stranger things* (2016-2025), que promove uma homenagem aos anos 1980.

S*tranger things* merece destaque, pois o sucesso[10] da série reside na fórmula que alia a saudade pela década de 1980 e a saudade da própria mídia por seu passado, uma vez que faz referência a outros de seus produtos, como os filmes *Alien: O oitavo passageiro* (1979), *Uma noite alucinante: A morte do demônio* (Sam Raimi, 1981), *O enigma do outro mundo* (John Carpenter, 1982), *E.T. - O extraterrestre* (1982), *Chamas da vingança* (Mark L. Lester, 1984), *Os Goonies (*1985) e *Conta comigo* (1986). A primeira temporada reúne elementos dessas produções, tendo ainda astros da década homenageada no elenco, como Winona Ryder e Matthew Modine. São esses detalhes que fazem, conforme Joseph Vogel (2018, p. 14), "o seriado parecer não apenas ambientado nos anos 80, mas sendo dos anos 80, como se os criadores de alguma forma tivessem capturado a era numa garrafa". O resultado, portanto, é uma imersão na cultura pop da década homenageada, a partir da vinheta de abertura, da tecnologia, da música e de efeitos, que contribuem para o despertar de um sentimento nostálgico. Para Vogel (2018, p. 15), "não há dúvidas que parte do apelo de '*Stranger things*' possui relação com a nostalgia - pessoas amam revisitar o passado e os anos 1980, por uma variedade de razões, provaram ser particularmente cativantes". Logo, observamos em *Stranger*

[7] *Revival* permite o retorno de alguma obra audiovisual que supostamente teria se encerrado. "Promove, na maioria das vezes, a reunião de todo (ou parte) do elenco original, oferecendo à audiência uma chance de conferir como os personagens estão agora no presente" (DOWD, 2015, p. 131, tradução nossa).

[8] *Spin-off* "geralmente se refere ao ato de fazer uma atração totalmente nova baseada em um ou mais dos personagens secundários de um sucesso atual" (DOWD, 2015, p. 130, tradução nossa). Por isso, esse formato desfruta de uma vida compartilhada entre os shows (e também de fãs), o que aumenta as classificações de ambos produtos. É o caso de *Fuller house*, um *spin-off* da sitcom *Full house - Três é demais* (1987-1995).

[9] *Reboot*, conforme Dowd (2015), é uma reimaginação por completo ou parcial de uma obra, sem estar vinculada à continuidade, conceito ou cânone da original. O autor cita como exemplo *Battlestar galactica*, que "se utiliza do nome dos personagens e da dinâmica de suas relações, porém muda e atualiza a série de diversas maneiras" (DOWD, 2015, p. 131, tradução nossa). Neste caso, *reboots* podem ser considerados uma releitura da obra anterior, sujeita a alterações significativas.

[10] Startup Symphony Advanced Media, especializada em coleta anônima de dados na internet, revelou que mais de 8,1 milhões de pessoas assistiram *Stranger things* nos primeiros 16 dias que sucederam seu lançamento, conforme foi noticiado em vários veículos, como Deadline (https://deadline.com/2016/08/stranger-things- ranks-high-list-netflix-most-watched-shows-1201809032/). Acesso em: 29 de jun de 2024.

things uma "nostalgização" da narrativa audiovisual que articula referências, reconstituição de época, efeitos visuais e trilha sonora.

Nos últimos anos, parece não ter fim as características nostálgicas agindo nos seriados. Vejamos alguns exemplos: *Yellowjackets* (2021-) com sua trilha sonora de 1980 e 1990 (The Cranberries, Alanis Morissette, Radiohead, Echo & the bunnymen, Nirvana, 4 Non Blondes, Blur); *Hello tomorrow!* (2023) e a imaginação de um universo retrô futurista para a década de 1960; a reconstituição histórica dos anos 1970 e a liberdade sexual em *Minx* (2022-2023); a construção de uma banda fictícia que simboliza o rock dos anos 1970 em *Daisy Jones & the Six* (2023); *Blockbuster* (2022) e todas suas referências ao universo das videolocadoras; *Feud* (2017) com a representação das divas Bette Davis e Joan Crawford; *Welcome to Chippendales* (2022) e o retrato da década de 1980, com destaque para a abertura que sintetiza a estética do período; *Hollywood* (2020) e a época de ouro do cinema; *Vandinha* (2022) a partir do resgate dos personagens da família Addams; a adaptação dos quadrinhos de *Sandman* (2022-) para o seriado da Netflix; e até mesmo alguns episódios de *Black mirror* (2016-), como *San Junipero*, cuja abordagem replica os anos 1980 ao som de *Heaven is a place on earth* (1987), de Belisa Carlisle; *USS Callister*, totalmente inspirado no universo de *Star trek*; e *Demon 79*, que utiliza de efeitos, como filtros e riscos na imagem para aparentar uma gravação audiovisual antiga.

Essa abordagem pode ser replicada ao observar a indústria cinematográfica, principalmente o cinema hollywoodiano, sendo possível mensurar a intensidade do fenômeno a partir do ranking das maiores bilheterias. Vejamos, por exemplo, a listagem de 2023 publicada pela CNN Brasil[11]. Dos 15 longas-metragens recordistas em vendas de ingresso a nível mundial, 13 apresentam algum diálogo com a nostalgia. São eles: *Barbie* (Greta Gerwig, 2023), *Super Mario Bros - O filme* (Aaron Horvath, Michael Jelenic, 2023), *Guardiões da galáxia 3* (James Gunn, 2023), *Velozes e furiosos 10* (Louis Leterrier, 2023), *Homem-Aranha: Através do Aranhaverso* (Joaquim dos Santos, Justin K. Thompson, 2023), *A pequena sereia* (Rob Marshall, 2023), *Missão: Impossível - Acerto de contas - Parte 1* (Christopher McQuarrie, 2023), *Homem Formiga e a Vespa: Quantumania* (Peyton Reed, 2023), *John Wicki 4: Baba Yaga* (Chad Stahelski, 2023), *Transformers: O despertar das feras* (Steven Caple Jr., 2023), *Megatubarão 2* (Ben Wheatley, 2023), *Wonka* (Paul King, 2023) e *Indiana Jones e a relíquia do destino* (James Mangold, 2023). Apenas duas produções deste top 15, *Oppenheimer* (Christopher Nolan, 2023) e *Elementos* (Peter Sohan, 2023), são projetos originais, ou seja, sem ser uma refilmagem (*remake*) ou fazer parte de uma franquia.

[11] Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/veja-as-maiores-bilheterias-de-2023/>. Acesso em 30 set 2024.

Analisar uma lista como essa demonstra a prioridade dos estúdios de cinema - e também do público. Da parte dos investidores, os custos para produzir um *blockbuster* tem se tornado cada vez mais alto. De acordo com reportagem do jornal O Globo[12], o campeão de bilheterias *Barbie* teve um custo de produção de US$ 145 milhões e uma campanha de marketing que ultrapassou US$ 150 milhões. A matemática compensou neste caso, pois, os custos beirando US$ 300 milhões repercutiram em uma arrecadação de US$ 1,4 bilhão. Por outro lado, o 15º da lista, *Indiana Jones e a relíquia do destino*, ofereceu um prejuízo de US$ 134 milhões para a Disney[13]. Se anteriormente um filme que não apresentou uma bilheteria satisfatória nos cinemas ainda tinha chances de reverter esse cenário com as vendas de DVDs para locadoras e de seus direitos de exibição em canais de tv aberta e fechada, atualmente essa recuperação do investimento não acontece com a disponibilização do mesmo no *streaming*. Portanto, os estúdios preferem não arriscar com novidades e apostam basicamente em histórias e personagens que são conhecidos do público, o que traz para equação a nostalgia como um elemento capaz de evitar possíveis danos financeiros.

Para além dos filmes e seriados, programas televisivos expressam características nostálgicas. A Rede Globo apostou diversas vezes nesse quesito, desde novelas originais, como *Verão 90* (2019), que faz referência aos anos 1990, passando pelo *reboot* de *Saramandaia* (2013) e *O rebu* (2014); e chegando ao retorno do *reality show No limite* (2000-2023). Não se pode deixar de mencionar o *Vale a pena ver de novo*, que, desde o ano de 1980, reprisa novelas nas tardes de segunda a sexta-feira. Além disso, a emissora é proprietária do canal por assinatura Viva, responsável por uma programação exclusivamente dedicada a reprises de atrações televisivas do passado. Já canais como History Channel apresentam programas a respeito das histórias envolvendo objetos antigos, desde aqueles levados a lojas de penhores [*Trato feito* (2009-)], passando pelos restaurados cuidadosamente [*Mestres da restauração* (2010-2016)] e até os procurados por especialistas [*Caçadores de relíquias* (2010-)].

Os jogos de videogame também fazem parte dessa retroalimentação da cultura pop, principalmente por meio do *retrogaming*. O termo, segundo Newman (2004), refere-se a uma fascinação por jogos produzidos em décadas anteriores, dos anos 1970 até o começo dos 1990. Em vista disso, o Super Nintendo, considerado um dos consoles mais marcantes da história, foi relançado em 2017, ou seja, 17 anos depois de ter sua produção descontinuada. O aparelho foi atualizado com 21 jogos em sua memória, entre eles *Super Mario World* (1990) e *The legend of*

[12] Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/noticia/2023/07/26/um-olhar-sobre-a-campanha-de-marketing-genial-de-us-150-milhoes-da-barbie.ghtml>. Acesso em 2 out 2024.
[13] Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/indiana-jones-5-prejuizo-disney>. Acesso em 2 out 2024.

Zelda (1986), com o intuito de atrair os saudosistas pela experiência obtida na infância ou adolescência com o clássico aparelho. Ainda é possível destacar o relançamento de diversos jogos conforme a evolução dos consoles, a fim de manter os usuários satisfeitos com a possibilidade de continuar ou retornar a jogar suas partidas favoritas.

Quanto à estética, o jogo *Cuphead* (2017) chamou a atenção por ter sido desenhado à mão, uma técnica em desuso frente às animações computadorizadas. Além disso, seu visual remete a desenhos animados dos anos 1930, como *Betty Boop* e *Popeye*. Fez tanto sucesso que virou série animada da Netflix em 2022. Outros exemplos seriam *Astalon* (2019), *Panzer paladin* (2020) e *Batboy* (2023), que adotam o visual de aventura 2D dos jogos 8 bit lançados na década de 1980. O *retrogaming* é responsável, inclusive, por lançamentos em mídia física utilização em consoles antigos, como *Eyra: The crown maiden* (2023), que recebeu cartuchos para Megadriver e Nintendinho, e *Demon trotter* (2022), lançado exclusivamente em mídia física, sem versões digitais.

No mercado da nostalgia, brinquedos clássicos se tornam atrativos, inclusive em suas versões originais, como é o caso do jogo de tabuleiro Detetive. Em seus 85 anos de história, diversas versões foram comercializadas, porém a primeira delas foi relançada sob o caráter saudosista e retrô[14] pela Estrela. Inclusive, para o Natal de 2022, a fabricante de brinquedos realizou uma parceria com a marca de roupas Reserva e, além de relançar jogos clássicos como Cara a cara, Tapa Certo e Divertirama em versões *vintage*, produziu uma coleção de vestuário com a logomarca da Estrela. A divulgação adotou a frase "Para crianças de até 120 anos". O relançamento de outros brinquedos, como bonecos dos Ursinhos Carinhosos[15], e o retorno do Tamagotchi[16], foram notícia em veículos de comunicação.

O apelo ao passado é uma estratégia fortemente adotada no âmbito da publicidade. As marcas investem em produtos que remetem à estética de outra época ou homenageiam sua própria história. É o caso da Fiat que relançou mundialmente o modelo 500, produzido durante 1957 e 1975 na Itália. Mesmo com um visual retrô, o automóvel apresentava tecnologia de última

[14] A comoditização da nostalgia frequentemente é associada às palavras "retrô" e "vintage". Retrô seria uma abreviação de retrospectiva, porém ganha tons mais interessantes para a pesquisa ao se referir a um "consciente fetiche pela estilização de um período (na música, no vestuário, no design) expresso criativamente através do pastiche e de citação"# (REYNOLDS, 2011, p. XII). Então, tende a ser a preservação de uma estética que se relaciona com um passado cultural recente. Enquanto isso, o vintage, segundo Tavares; Prado (2017), tem sua origem anglo-francesa para definir uma boa safra da colheita de uvas, servindo para designar um vinho de boa qualidade. Dessa procedência, vintage passou a ser utilizado quando se refere a algo antigo, mas de qualidade, muitas vezes associado ao termo "clássico".

[15] Matéria da Folha: "Fabricante relança bonecos dos Ursinhos Carinhos; famosos nos anos 1980 , eles fazem parte da nostalgia dos adultos de hoje": https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2022/04/famosos-nos-anos-198 80-ursinhos-carinhosos-fizeram-parte-da-infancia-dos-adultos-de-hoje.shtml#:~:text=. Acesso em 12 set. 2024.

[16] Estadão produziu a matéria "Tamagotchi volta para as lojas e substitui o smartphone nas mãos das crianças": https://www.estadao.com.br/link/cultura-digital/tamagotchi-bichinho-virtual-smartphon.Acesso em 12 set. 2024.

geração. Já a Brastemp desenvolveu uma linha vintage para trazer de volta modelos de geladeiras e fogões populares nos anos 1950; e a Granado Pharmácias, fundada em 1870 que, apesar de modernizações, manteve a estética dos produtos remetendo aos originais do seu acervo.

As expressões "marketing de nostalgia" e "marketing nostálgico" chegam a ser apresentadas como termos consolidados na área (Goéz; Alzate, 2017). A proposta publicitária é estimular sensações de bem-estar a respeito do passado e, assim, conectá-las com o anúncio de marcas (Destri; Lima, 2020). Conceitos como "retromarketing" e "retrobranding", baseados no uso e apropriação do passado, também se tornaram mais frequentes. Enquanto o retrobranding conserva ou até mesmo reforça a associação com o passado, mantendo os principais atributos históricos da marca, o retromarketing seria o gerenciamento de um produto novo utilizando em sua comunicação alguma associação com o passado, permitindo ao consumidor viver ou reviver um passado recente, idealizado, ainda que atualizado (Santa Cruz, 2017).

Esse estímulo reflete na popularização de objetos retrô, tanto antigos por natureza quanto cópias de modelos de outras épocas, para agregar à decoração de ambientes. Vitrolas e toca-discos, mantendo sua estética do passado, voltaram a ser produzidas com o retorno do apreço aos discos de vinil. Ícone dos anos 1950, o pé palito virou tendência na indústria de móveis, utilizando seu formato de cone, alongado e fino, para suportar sofás, mesas, racks, cômodas e aparadores. Embora sem utilização, máquinas de escrever costumam figurar em escritórios como objetos decorativos. Eletrodomésticos e objetos de cozinha ganharam linhas exclusivas com design vintage e cores chamativas.

O conjunto de objetos decorativos possibilita a criação de ambientes comerciais temáticos. São restaurantes, casas noturnas, lojas e bares que apostam no diferencial de uma atmosfera que remete ao passado. A proposta oferecida é a de uma "viagem no tempo", quer dizer, uma experiência diferenciada ao visitar espaços com estéticas que foram vigentes em algum período. Diversos bares optam por um visual que lembra os pubs do Reino Unido, principalmente Irlanda e Inglaterra, sendo historicamente lugares de socialização, onde se pode escutar música (geralmente rock), realizar atividades recreativas (sinuca e dardos), beber cerveja (carro-chefe do estabelecimento) e comer o tradicional *fish and chip*s (peixe e batata frita). Recentemente, outro tipo de estabelecimento popularizou-se no Brasil, as barbearias retrô, com suas poltronas de madeira estofadas em couro, piso xadrez preto e branco, espelhos com molduras trabalhadas e o clássico *barber pole* (pequeno poste giratório nas cores azul, vermelho e branco). O uso da navalha para fazer a barba e acabamentos no corte de cabelo voltou a ser uma prática constante nesses lugares. Agregando à temática do local, os barbeiros

adotaram um figurino com camisa, colete e suspensórios, além de um visual com barba volumosa e aparada, topete alto e bigode marcante.

Movimentos tal como os citados anteriormente demonstram estarmos vivendo em uma cultura obcecada com o passado. Até mesmo os atos mais frequentes, como o registro de vídeos e fotografias no celular, tornam-se experiências de memória a serem compartilhadas. Ressaltamos a popularização da hashtag *Throwback thursday*[17] (#tbt), a qual demonstra o quanto celebramos as nossas lembranças, chegando a estabelecer um dia na semana direcionado a essa atividade. Os próprios aplicativos, como Facebook e Instagram, avisam o usuário sobre aniversários de fotos publicadas, podendo colocá-las novamente em circulação a partir de um caráter saudosista.

Estas motivações, por vezes, acabam se relacionando com a ideia de nowstalgia[18], que seria uma nostalgia do agora ou do presente. O termo surgiu durante a pandemia da Covid-19, quando, frente à impossibilidade de realizar tarefas rotineiras, passou-se a valorizar momentos ordinários do cotidiano, como caminhar pelas ruas do bairro ou se reunir para um almoço de família. A nowstalgia é o desejo de viver alegremente o presente, sabendo que este será olhado com carinho no futuro. Para isso, é importante o registro com fotografias ou a gravação de vídeos, antecipando seu uso nostálgico. Práticas como o adesivo "Sua vez" no Instagram demonstram a nowstalgia agindo sobre um passado recente, conduzindo a relembrar em algumas fotos o mês anterior ou até mesmo a semana anterior.

As redes sociais abarcam essas propostas, numa constituição de tempos e produtos nostálgicos. Os desafios (*challenges*) do TikTok, por exemplo, voltam a popularizar músicas antigas, principalmente a partir de suas coreografias, como *With love* (2007), lançada por Hillary Duff, e *Gangnam style* (2012), do cantor Psy, que voltaram às paradas de sucesso. O mesmo também ocorre ao criar memes a partir de músicas antigas, como foi feito com *I'm just a kid* (2002), da banda Simple Plan, ao comparar fotos da infância com o momento atual, e *It´s tricky* (1987), do Run DMC, utilizada para um jogo de preferências em que as pessoas escolhiam ir para direita ou esquerda da tela. Vídeos ainda abarcam outras temáticas voltadas ao passado, tendo como exemplo os títulos "Músicas dos anos 1980 para recordar" ou "Apenas crianças dos anos 1990 vão se identificar". Também são desenvolvidos projetos em fanpages, canais do YouTube e contas do Instagram destinados a relembrar citações (*quotes*) de filmes, imagens antigas de cidades, objetos da infância e outros tempos do passado.

[17] Expressão pode ser traduzida como "quinta-feira do retrocesso". Costuma ser incluída nas legendas de fotos antigas publicadas às quintas-feiras nas redes sociais.

[18] Link da publicação: https://www.tiktok.com/business/pt-BR/blog/macrotendencias-no-tiktok-nowstalgia-a-nostalgia-invertida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer diversos setores midiáticos durante a *flânerie*, conseguimos perceber que a nostalgia é peça fundamental enquanto inspiração para a cultura pop contemporânea. A quantidade de produtos disponíveis que flertam com o sentimento nostálgico é incomensurável, o que poderia fazer com que seguíssemos esse exercício errante de identificação e afetação por mais e mais páginas. Entendemos que o volume apresentado aqui é suficiente para evidenciar, como diria Gumbrecht (2015), um "presente inundado de passado" que, mesmo ampliado de possibilidades pela tecnologia de *smartphones*, redes sociais e realidade virtual, acaba por buscar razões de existir no passado, ou melhor, numa idealização de passado.

Neste contexto, a nostalgia se apresenta como um fenômeno social que atingiu o apogeu nas últimas décadas. Para Reynolds (2011), os primeiros dez anos do século 21 se tornaram uma "Re"década, dominada pelo prefixo "re", conforme a proliferação de revivals, *remakes*, *reboots*, relançamentos, reedições, reencenações etc. Esse ambiente cultural promoveu uma desenfreada reciclagem a partir de materiais sendo revividos, renovados, reprocessados e recombinados. O *boom* nostálgico dos anos 2000, conforme chama Niemeyer (2014), infiltrou-se em vários aspectos da vida cotidiana, uma vez que deixou-se de imaginar o futuro com surpreendentes tecnologias para voltar o olhar ao passado com uma dose de saudade. O trecho abaixo, retirado de uma publicação da Revista Trip, demonstra a intensidade do consumo da nostalgia que nos encontramos:

> Entre os assuntos mais quentes do mundo pop estão o anúncio de uma turnê do grupo Oasis, o teaser de "Toy Story 5", a retomada de "Ted Lasso" e as especulações sobre quem será o ator que vai interpretar Harry Potter na série adaptada dos livros de J.K. Rowling. Parece 2004, mas estamos 20 anos à frente, vivendo um 2024 com remakes, continuações de filmes e séries e retorno de grupos musicais (Trip, 2024).

A reutilização de histórias por parte da indústria do entretenimento não é necessariamente uma novidade, visto que a cultura pop tende a cada 30 anos revisitar períodos. Essa teoria integra a análise de William Strauss e Neil Howe (1991) que, em seus estudos sobre a repetição de padrões comportamentais históricos, identificou que três décadas seria o interstício para uma geração se tornar adulta e, dotada de suas próprias referências, buscar revivê-las por meio de diferentes perspectivas, inclusive na arte. Mesmo as tendências culturais sendo cíclicas, num movimento contínuo de revisitação e reinvenção do passado, a intensidade do fenômeno registrada neste século demonstra que a indústria cultural compreendeu o quanto a nostalgia é atrativa e popular, uma vez que o público expressa o interesse em desfrutar de experiências

nostálgicas geradoras de bem-estar. Entretanto, a nostalgia, que outrora retomava tempos longínquos, passa a emergir na contemporaneidade de experiências relativamente próximas. Reynolds (2011) pontua que o intervalo entre o momento em que algo é lançado e, mais tarde, revisitado nostalgicamente pelas mídias se tornou cada vez menor.

Com estas considerações, a *flânerie* também nos evidencia o quanto a nostalgia se converteu em um efeito da pós-modernidade. A partir de Jameson (1984), tratamos o termo "pós-modernismo" como uma organização social, cultural e econômica formada a partir de mudanças ocorridas no século 20, principalmente como resultado do capitalismo tardio. Como vimos anteriormente, os produtos culturais pop foram incentivados pela publicidade e o marketing após a Segunda Guerra Mundial, tendo nos jovens seu público-alvo. Logo, podemos inferir que o mercado da nostalgia encontrou afinidade com a cultura de consumo e a produção de massa a partir de uma lógica da pós-modernidade.

Entre as características da pós-modernidade, Jameson (1995) destaca a valorização da diversidade e pluralidade em termos de culturas, identidades, perspectivas e estilos de vida; a desconstrução de narrativas dominantes, reconhecendo múltiplas realidades e pontos de vista; o hibridismo cultural, onde elementos de diferentes culturas são misturados, combinados e recontextualizados; e a valorização da estética, da simulação e do espetáculo. É, principalmente, nesse último ponto que recai nosso interesse. Para o autor, a cultura pós-moderna enfatiza as imagens, o consumo e o entretenimento, o que gera uma sociedade mediada por imagens e representações. Em uma conjuntura acelerada na vida contemporânea, os produtos que oferecem conforto, pertencimento e identificação tendem a chamar a atenção.

Identificamos que a nostalgia trabalha com obras conhecidas do público, sendo uma vantagem perante o volume cada vez mais expressivo de séries e filmes lançados por ano. Segundo Castellano e Meimaridis (2017), a probabilidade de a audiência aderir a um produto familiar, assegurado por suas memórias, é maior do que algo completamente novo. Assim, a nostalgia passa a ser utilizada como uma estratégia de operacionalização de conteúdos com predileção ao passado. "A memória também é hoje, uma construção que passa pela estética dos media, pelas práticas mediáticas e pelos modos de organização do meio. Nossas memórias são, não raro, atreladas à memória televisiva e midiática de forma geral" (PENKALA, 2011, p. 86). Adquirimos, assim, um repertório de lembranças midiatizadas, sendo formado por livros, jogos, filmes, séries, programas de televisão e demais produtos culturais favoritos.

A espetacularização da cultura recorre à nostalgia como parte da multiplicidade de referências e estilos que coexistem simultaneamente na pós-modernidade. Nesse sentido, Jameson (1995) observa a indústria cultural comercializando produtos que incorporam a sensação de familiaridade e conforto associada a épocas passadas. A recuperação do passado

na forma de consumo ocorre, pois, uma das características da pós-modernidade é a instabilidade de referenciais, o que torna o presente e o futuro incertos, enquanto as memórias apresentam-se como um refúgio coerente e significativo. Essa dificuldade em lidar com as dificuldades do presente e a impossibilidade de prever um futuro levam Gandini (2020) a afirmar que a nostalgia oferece um alívio para a ansiedade e um refúgio reconfortante para um mundo que mudou bastante e rapidamente.

Observar a pluralidade de manifestações encontrada pela *flânerie* nos revela uma "nostalgização" da cultura, oriunda de uma fetichização característica da pós-modernidade. Estamos falando de uma memória que não está presa no passado, pois origina-se em algum ponto do passado e volta reescrita, revisitada ou remixada no presente. Não é uma memória estanque, relacionada ao acontecido, mas sim uma memória que persiste nos materiais, que persiste enquanto devir, sendo construída não somente através de procedimentos técnicos, mas também intuída pelas memórias do público que se relaciona com estes objetos. Tais lembranças se tornam lugares confortáveis para voltar constantemente. As mídias aproveitam desse efeito pós-moderno para oferecer experiências calcadas em imagens que carregam a potência de tempos anteriores associados a memórias que julgam ser felizes ou, no mínimo, aprazíveis.

O entendimento de nostalgia, o qual nos propomos a investigar neste artigo, apresenta-se no âmbito comunicacional não enquanto uma doença ou um sofrimento por um passado irrecuperável. Estamos frente a um sentimento predominantemente ligado às experiências culturais e afetivas, tornando-se uma força motriz na pós-modernidade, uma vez que tais construtos de passado tendem a gerar a sensação de conforto frente à cultura pop. O movimento exploratório da *flânerie* evidenciou a existência de um universo nostálgico formado por uma quantidade indeterminada de arranjos de tendências artísticas passadistas, comprovando que a nostalgia - ou a "nostalgização" da cultura - é um sintoma pós-moderno.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARIAS, Maria José Ragué. **Os movimentos pop**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte/São Paulo: UFMG/Imprensa Oficial do Estado, 2007.

BOTELHO, Ronan Wielewski. **Nostalgia: Pensando sobre**. Vol. 21. Kindle: 2022.

BOYM, Svetlana. **The future of nostalgia**. NY: Basic Books, 2002.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. **Produção televisiva e instrumentalização da nostalgia:** O caso Netflix. Revista GEMInIS, v. 8, n. 1, 2017.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1980.

CROSS, Gary. **Consumed nostalgia:** Memory in the age of fast capitalism. Columbia University Press, 2015.

DESTRI, Alana; LIMA, Anselmo. **Aspectos da dimensão discursiva da memória nostálgica:** Uma análise de editoriais da Revista Ferrovia. Fórum Linguístico, v. 17, nº 1, 2020.

DETERDING, Sebastian. *et al*. **Gamification: toward a definition**. Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: using game design elements in non-game contexts., 2011.

DOWD, Tom; NIEDERMAN, Michael; Fry, Michael; STEIFF, Josef. **Storytelling across worlds:** Transmedia for creatives and producers. UK: Focal Press, 2015.

FILHO, Jorge Cardoso; JANOTTI JÚNIOR, Jeder. **A música popular massiva, o mainstream e o underground:** trajetórias e caminhos da música na cultura midiática. Intercom - – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2006. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1409-1.pdf>.

GANDINI, Alessandro. **Zeitgeist nostalgia:** On populism, work and the “good life”. Zero Books, 2020.

GOÉZ, Angela María Benítez; ALZATE, Diana Milena Osorno. **Marketing de nostalgia:** propuesta para el Archivo Fotográfico de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín. Revista Interamericana Bibliotecología, v. 40, nº 2, 2017.

GRAINGE, Paul. **Nostalgia and style in retro America:** Moods, modes, and media recycling. Journal of American Culture, nº 23(1), 2000.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente**. O tempo e a cultura contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

JAMESON, Frederic. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

NATALI, Marcos Piason. **A política da nostalgia:** Um estudo das formas do passado. São Paulo: Nankin, 2006.

NEWMAN, James. **Videogames**. London: Routledge, 2004.

NIEMEYER. Katharina. O poder da nostalgia. In: SANTA CRUZ, L.; FERRAZ, T. (Orgs). **Nostalgias e mídia:** No caleidoscópio do tempo. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

NIEMEYER. Katharina. **Media and nostalgia:** Yearning for the past, present and future. Springer, 2014.

PENKALA, Ana. **O mal-estar na visualização e outras estética**s: da imageria do audiovisual pós-moderno. 2011. 308 fls. Tese (Doutorado em Comunicação e informação – Programa de pós-graduação da UFRGS) – UFRGS. Porto Alegre. 2011.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Mercado da nostalgia e narrativas audiovisuais.** E-Compós - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, v. 21, n. 3, 2018.

REYNOLDS, Simon. **Retromania:** Pop culture's addiction to its own past. London: Faber and Faber Ltd, 2012.

SANTA CRUZ, Lucia. **Marcas e nostalgia:** um caso de retromarketing. In: PERROTTA, Isabella; Santa CRUZ, Lucia (org). Marcas, memória e representação. Rio de Janeiro: Topbooks, 2017.
SATO, Cristiane A. **JAPOP** - O poder da cultura pop japonesa. São Paulo: NSP Hakkosha, 2007.

STAROBINSKI, Jean. **A tinta de melancolia:** Uma história cultural da tristeza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

STRAUSS, William; HOWE, Neil. **Generations:** The history of America's future, 1584 to 2069. United States of America: Harper Perennial, 1991.

TAVARES, Frederico de Mello Brandão; PRADO, Denise Figueiredo Barros do. **Uma viagem no tempo:** nostalgia e memória numa edição da Trip. Vozes & Diálogo, Itajaí, v. 16, n. 01, jan./jun. 2017.

TRIP, Revista (@revistatrip). **Sabemos dizer adeus às coisas que amamos?**. Disponível em https://www.instagram.com/p/C_MMIjouSfb/. Acesso em 20 nov. 2024.
VOGEL, Joseph. **Stranger Things and the 80's: The complete retro guide**. USA: Cardinal Books, 2018.

A REPRESENTAÇÃO VIOLENTA DO FEMININO E O MEDO EM "REVELAÇÃO" (1971) E *MAD MAX: ESTRADA DA FÚRIA* (2015)

Estela Fiorin

Alexander Meireles da Silva

INTRODUÇÃO

> *Corre, pés ligeiros ganhando chão, mas a certeza, inutilidade de resistência – mesmo assim corre, é a luta. Sente distância se encurtando – manopla esbranquicenta na tentativa de lhe alcançar cabelos esvoaçantes, resvalando. Corre. Corre. Corre...* (Coelho, 1971, p. 82).

A figura do feminino é representada por duas vertentes distintas na literatura Gótica: o Gótico de autoria masculina, representada por escritores como Matthew Lewis e Horace Walpole, e o Gótico de autoria feminina, representado por escritoras como Sophia Lee, Clara Reeve e Ann Radcliffe. Segundo Santos (2017), o Gótico escrito por homens é tradicionalmente ligado à violência e ao horror e aprecia, principalmente, a subversão e atração, fazendo com que o leitor possa agir como um *voyeur* das situações de perversão sexual apresentadas nas narrativas. Dessa forma, o enredo leva o leitor a se identificar com o agressor, e não com a vítima, através de descrições de estupro, incesto, raptos e assassinatos, feitas de forma sensacionalista e melodramática com o intuito de horrorizar e explorar o prazer oriundo das situações de transgressões e violência.

Por outro lado, de acordo com França e Santos (2016), o Gótico escrito por mulheres possui características voltadas para retratar as experiências, injustiças, violências, maus tratos e ameaças sofridas pelas mulheres por meio de seu protagonismo. Para tanto, o homem assume outro papel na narrativa: o de transgressor e vilão que representa grande ameaça cognitiva e física para as personagens femininas. Apesar disso, o Gótico de autoria masculina e o Gótico de autoria feminina se assemelham quanto à representação violenta do feminino, apesar de os enredos conferirem importância a diferentes perspectivas, sendo o principal diferencial.

Nesse sentido, busca-se, neste estudo, apresentar, de início, "Revelação", um dos contos que compõem o livro *Peonagem e cabroeira* (1971), primeiro livro de contos escrito por Braz José Coelho. Para Borges e Passos (2021, p. 191-192), a obra é sobre "o universo das relações humanas em uma pequena cidade do interior, na qual as fronteiras entre o urbano e o rural de desvanecem" e é "atravessado pelas investiduras de gênero e pelos modos de ser

homem e ser mulher". Não por acaso, lembrei-me de uma das mais clássicas sagas do cinema: *Mad Max*, em especial Estrada da Fúria.

O filme *Mad Max: Estrada da Fúria*, lançado no ano de 2015, apresenta a figura feminina na perspectiva de heroína por meio da personagem Imperatriz Furiosa. Em um mundo pós-apocalíptico em que os seres humanos lutam por suprimentos básicos, como comida, água e combustível, um rei tirano, Immortan Joe, possui sob seu controle uma multidão de famintos e doentes. Além disso, mantém um grupo de mulheres, as "Parideiras", que, apesar de serem tratadas como escravas sexuais, são chamadas pelo rei de "Tesouro" por serem as únicas mulheres capazes de gerar filhos saudáveis. Furiosa, ao decidir roubar esse grupo de mulheres com o intuito de dar-lhes uma vida digna, leva esperança aos habitantes de Cidadela, tornando-se uma heroína. Entretanto, conforme relatado por Souza (2018), o filme *Mad Max* se trata de uma tentativa de representação da figura feminina no cinema e suas possíveis rupturas com a percepção elaborada socialmente do que é ser mulher.

Nesse contexto, proponho, aqui, uma perspectiva comparatista, e trago, como objetivo, analisar a representação violenta do feminino e o medo da perseguição tanto no conto "Revelação" (1971) quanto em *Mad Max: Estrada da Fúria* (2015). Para tanto, especificamente, passarei pelas trilhas do medo, depois caminharei, com mais calma, pelos caminhos da emancipação feminina e, por fim, trarei a análise que compara as duas obras. Segundo Carneiro (2022), a literatura comparada possibilita tecer críticas no que diz respeito à abordagem da obra literária, principalmente em relação às questões de ordem social. Já os estudos comparativos entre literatura e cinema são possíveis de serem realizados pois, de acordo com Gualda (2010), existe uma grande aproximação entre as duas artes, por meio da estrutura narrativa, que funciona como um elo entre literatura e cinema.

Ao considerar, como pergunta de pesquisa, como se dá a representação da mulher em obras de diferentes épocas, tem-se, como hipótese, o fato de que, independentemente do período histórico e do tipo de arte, seja ela literária ou cinematográfica, a figura feminina será predominantemente retratada por meio de perseguição por causar medo aos seus opressores e, devido a isso, necessitar de constante controle. Assim, a questão de gênero, tão carregada de machismo e misoginia, permeia a história desde muito antes e para muito depois dessas obras, como será mais descrito a seguir.

NAS TRILHAS DO MEDO, A PERSEGUIÇÃO

> *Para sobreviver, os animais devem ser sensíveis aos sinais de perigo, eles precisam conhecer o medo. Individual e coletivamente, os seres humanos não são exceção* (Tuan, 2005, p. 57).

A sociedade é patriarcal. Patriarcal, de homem no poder, de homem-dono, de homem-de-posse. Narvaz (2005) chama a atenção para o fato de que a sociedade patriarcal é estruturada na hierarquia entre os gêneros dos sujeitos participantes dessa relação e que isso naturaliza a superioridade masculina. O próprio termo "família" tem origem latina da expressão *famulus*, e remete à ideologia androcêntrica e patriarcal por significar "o conjunto de escravos pertencentes ao mesmo homem" (Narvaz, 2005, p. 26). É nesse contexto de patriarcado e submissão da mulher que Sousa (2017) afirma que a cultura do estupro se caracteriza como uma prática social que sustenta e legitima a violência sexual contra as mulheres a ponto de normalizar e minimizar suas consequências.

Vale ressaltar que denominar certa prática como cultura implica em diversos fatores que definem essa conduta, entre outras coisas, como algo que pode ser feito corriqueiramente. A normalização desses hábitos configura reflexos das raízes moldadas pela sociedade patriarcal, na qual a superioridade masculina promove a ideia de que os corpos femininos são apenas objetos disponíveis e preparados para a satisfação sexual de homens que possuem poder suficiente para a concretização dessas ações (Souza, 2017).

Dessa forma, a subordinação feminina é mais uma vez ratificada tanto por meio da violação de seus corpos quanto por meio da imposição de poder mostrada pelo controle dos homens, que silencia suas vítimas por meio de ameaças e manipulações – por vezes, disfarçadas de sedução[19]. Voltando a citar Borges e Passos (2021, p. 212), esse poderio patriarcal nas relações "parece indicar que, na articulação de determinada masculinidade, o homem pode escolher exercer sua posse sobre o corpo feminino à revelia dos desejos da mulher". E essa não é, nem de longe, uma situação recente. Ainda assim, no Brasil, por exemplo, foi somente no século XX que os movimentos sociais feministas iniciaram a luta contra a violência de gênero (Lira e Barros, 2018). Mas temos, em mãos, uma ferramenta fundamental: a Literatura, que desempenha o papel de agente de denúncia por meio de obras que expõem essa narrativa de diversas maneiras, seja pela exposição desses atos de violência e opressão, seja pela tentativa de amplificação de vozes das vítimas a partir de um posicionamento crítico.

[19] Quero, aqui, trazer um adendo sobre **sedução**: Freud, em 1896, propôs a "Teoria da Sedução", na qual relaciona os traumas de um indivíduo a abusos sofridos na imaturidade sexual da infância: "se o trauma psíquico é provocado por um acontecimento real, está relacionado a conteúdos sexuais, ocorreu na infância e, além disso, a criança não tem sexualidade, a única conclusão possível é que ela foi seduzida por um adulto ou uma criança mais velha" (Azevedo; Amaral, 2021, p. 151). Por definição, de acordo com o Dicionário Aurélio, os significados do termo são: "Ato ou efeito de seduzir, de induzir ao mal ou a erro por meio de artifícios, de desencaminhar ou desonrar valendo-se de encantos e promessas: a sedução de uma pobre donzela. Em contrapartida, a socióloga Marijane Lisboa escreveu, em 1986, o artigo "A arte da sedução", refutando a ideia de que a intenção da sedução seja "inclinar para o erro", já que, por influência do sedutor, o sujeito seduzido possa tomar caminhos melhores. Borges e Passos (2021, p. 215-216), recobram, ainda, a ideia de Afonso Romano de Sant'Anna (1992, p. 87 *apud* Borges e Passos, 2021) sobre sedução e violação: ao passo que o primeiro imprime a voluntariedade da mulher às estratégias do sedutor, o segundo intenciona "a intromissão dentro do espaço físico do outro através da agressividade".

Digo isso porque a Literatura é um retrato do que é a sociedade. São imagens traduzidas em palavras, que discorrem de contextos machistas, de lugares de submissão, não passíveis de fala – isso, quando falamos de mulher. E não há como falar sobre a violência contra a mulher na Literatura sem, antes, trazer um contexto histórico e, ainda, bíblico. Entre os vários episódios, cito o estupro e assassinato da concubina em Juízes 19. "Concubina", sem nome, como a personagem de Coelho (1971). Também não há como falar em cenas sem pensar na ausência do sujeito violado, na falta do nome e, como tão descrito em "Revelação", da voz: "Garganta pede grito; mas êste não vem, quedando-se no esfôrço não correspondido na voz" (1971, p. 81).

Segundo Fratucci (2018), o medo, juntamente com o terror, são as fontes que permitem a construção da narrativa gótica ao colocar em xeque a percepção do leitor sobre a realidade. Nesse contexto, considero relevante destacar a presença histórica e contínua do medo no cotidiano das mulheres. No início da Idade Média, as mulheres começaram a ser caçadas como bruxas pois, na realidade, conforme Jean Delumeau, em sua obra *História do medo no Ocidente* (2009), os homens tinham medo das mulheres que possuíam suas próprias regras e, com isso, eram consideradas como perigosas, impuras e portadoras de diversos males.

Devido a essa atitude masculina, no início do século XVII, período anterior à revolução industrial, Delumeau (2009, p. 28) afirma que "[...] as mulheres ficavam com medo antes dos homens, quer se tratasse de pão, impostos, enclosures, ladrões de crianças ou religião. Eram elas quem primeiro percebiam a ameaça [...]". O medo e a perseguição da mulher, portanto, são motivados, historicamente e principalmente, apesar de não apenas, pelo fator reprodutivo:

> Para o homem, a maternidade permanecerá provavelmente sempre o mistério profundo [...], porém mais amplamente ainda o mistério da fisiologia feminina ligada às lunações. Atraído pela mulher, o outro sexo é do mesmo modo repelido pelo fluxo menstrual, pelos odores, pelas secreções de sua parceira, pelo líquido amniótico, pelas expulsões do parto (Delumeau, 2009, p. 463-464).

Com isso, é possível afirmar que mulheres sempre deram medo. Na literatura Gótica, o medo é um sentimento que se faz presente e é intensificado nos enredos como forma de levar os personagens ao ápice do terror (Fratucci, 2018). Segundo Santos (2018), através da intensificação do medo, a vertente do Gótico feminino retrata os sofrimentos vividos rotineiramente pelas personagens femininas, que são constantemente abusadas e perseguidas por seus agressores. Em diversas obras, como *The Recess* (1783-1785), de Sophia Lee, *The Mysteries of Udolpho* (1794), de Ann Radcliffe, e *Clermont* (1798), de Regina Maria Roche, a força motriz que direciona as narrativas até o clímax é a dinâmica de fuga e perseguição travada entre as mulheres e seu abusador.

São diversas as formas com que o medo sentido pelas mulheres é retratado em obras do Gótico de autoria feminina ao ponto de que a própria natureza do texto gótico possibilita a caracterização de seu discurso como forma de entretenimento a partir do medo como prazer estético. Isso implica na afirmação de que a perseguição, seja ela religiosa, social, psicológica, política ou sexual, realizada pelo vilão às personagens femininas da trama, se torna um dos temas principais explorados pelos escritores da literatura gótica. A temática da perseguição passa a ser, então, essencial para a construção da sensação de loucura e paranoia instauradas ao longo da narrativa para que o leitor vivencie o medo, assim como as mulheres (Santos, 2018).

O Gótico escrito por mulheres buscou abordar, na ficção, as ansiedades, conflitos e insatisfações vivenciadas pelas mulheres em uma sociedade dominada pelo patriarcado. Para tanto, o principal local onde há exploração dessas transgressões é o ambiente doméstico, no qual as narrativas buscam abordar segredos familiares, opressão e violência nas quais as mulheres são vítimas (Rossi *et al*., 2018). Assim, a literatura gótica feminina explora, entre os seus diferentes temas, um mundo de constante perigo para as mulheres, uma vez que sua posição social – e até mesmo importância histórica insignificante, possibilitam ao homem, enquanto provedores e protetores, passarem naturalmente da gentiliza para a violência (Fratucci, 2018).

Dessa forma, para que as narrativas góticas pudessem expor a compreensão negativa do mundo, as obras, além de não retratarem a bondade, os sentimentos edificantes e a harmonia, se intensificaram ao reproduzir, na literatura, os vícios, os crimes, a crueldade e tudo mais obscuro e repulsivo referente à existência humana. Assim, os terrores vividos pelo universo feminino foram retratados na tradição literária gótica por meio de representação violenta da vivência das mulheres na sociedade patriarcal, mostrando as protagonistas como vítimas de violência sexual, física e psicológica (França e Santos, 2016).

Dessa forma, o gótico feminino foi capaz de promover modificações relevantes em relação ao modo com que as heroínas eram retratadas nos romances sentimentais. Além de adotar uma perspectiva vinculada aos interesses femininos, as tramas permitiram que as personagens tivessem maior mobilidade em relação aos seus atos e escolhas, apesar de, sobretudo, representar as condições em que elas se encontravam perante as instituições opressoras criadas pela sociedade patriarcal (Santos, 2017).

De maneira semelhante, no que se refere à produção cinematográfica, Laura Mulvey (1989) afirma que o cinema narrativo tradicional utiliza a mulher como objeto de representação de violência por meio da prerrogativa clássica de exploração da figura feminina como objeto de desejo. Nessa lógica, o intuito da representação violenta da figura feminina é de levar aos

espectadores o sentimento de prazer presente na cultura patriarcal, assim como na literatura gótica tradicional através da representação de cenas de medo e terror.

Apesar disso, tanto o cinema quanto a literatura utilizam da subversão do papel de submissão na tentativa de descontruir os estereótipos que rodeiam as mulheres, dando-lhes voz e retratando-as de maneira insubordinada, irônica e questionadora. Contudo, para tanto, a imagem da mulher passiva foi transformada conforme as mulheres mudavam de posição na sociedade para dar lugar à negação de estereótipos comumente impostos às mulheres, subvertendo papéis, criticando e questionando (Alves e Rocha, 2020). Entretanto, ainda assim, aspectos referentes a representação violenta da figura feminina, como a perseguição e o medo, tanto vinculadas a vítimas quanto a heroínas, tem se mostrado presente em obras literárias e cinematográficas na tentativa de denunciar as transgressões do patriarcado ainda presentes na sociedade contemporânea.

"REVELAÇÃO" E *MAD MAX*: DUAS ESTRADAS DA FÚRIA

> *Esperança é um erro. Se não pode consertar o que está quebrado, você... enlouquece.* (Max Rockatansky, 2015)

No conto ao qual aqui nos debruçamos, uma cena de estupro é narrada, de forma privilegiada, pelo narrador onisciente, e Coelho (1971) se apropria da demarcação gráfica do texto, utilizando letras em itálico, para separar os elementos da narrativa do ato de estupro. Digo isso porque, sem os parágrafos em itálico, o ato, o momento, já seria lido por completo. Talvez o autor tenha sugerido intensificar o tom da leitura, ao entremear os elementos da narrativa: enredo, espaço, tempo e personagens, já que, com a demarcação gráfica, é possível identificar a mulher e quem a persegue, como aconteceu e onde estavam. Borges e Passos (2021, p. 193), já estabelecem o cenário que envolve Peonagem e cabroeira: cidade do interior, "no qual os contornos urbanos são eminentemente permeados pelas práticas do meio rural".

Além disso, ao ler o itálico, temos contexto. Perceba os inícios de parágrafos em itálico: "*Era de manhã*", "*Era de tarde*", "*Era de noite*". De forma simples e cronológica, Coelho (1971) nos situa sobre o que aconteceu no decorrer do dia, aparentemente normal, para que a mulher corresse feito caça em fuga. Logo pela manhã, ela já via o homem à espreita. Após o almoço, pela tarde, reconheceu, no terreiro, a descansar, o homem que lhe espiava pela manhã, e sentiu o pavor e as náuseas de ser, de fato, a caça. À noite, São José prometia fortes chuvas, com relâmpagos e trovões que ocasionaram "*aquêle clarão – um claro esverdinhado e o estrondo imediato, terra tremendo [....] interior do rancho apareceu num vislumbre de coisa mal apreendida e se apagou de repente*" (Coelho, 1971, p. 83-84).

Ademais, a cena se ambienta na fazenda, a julgar pelos peões e árvores e caminhos e detalhes, como o palheiro de fumo brabo no queixo. Ambiente, esse, que amedronta pela aglomeração: "*Os homens – agregados, peões, gente da fazenda – no terreiro, de cócoras, sentados, amontoados no chão, preguiça no depois de empanzinadas as panças curtindo*" (Coelho, 1971, p. 82). Um conjunto deles, enquanto ela, a caça, a todo o tempo está sozinha, seja correndo, seja sem ânimo de continuar seu trabalho na cozinha em um momento "no depois do almoço". Essa ambientação, para Tuan (2005, p. 221), faz sentido quando, ao "[...] refletirmos, a vida no campo – despojada do artifício amortecedor e das sofisticações da civilização – deve muitas vezes ser dura e cruel. A população da fazenda vive perto da violência. A fazenda é frequentemente um lugar para matar".

Não diferente, em *Mad Max: Estrada da Fúria* (2015), Furiosa é uma das poucas mulheres em Cidadela. Em sua maioria, as mulheres dali eram responsáveis pela geração dos filhos de Immortan Joe e, quando não geravam filhos saudáveis, eram as responsáveis pela ordenha do leite materno. Além disso, em "Revelação" (1971), a personagem principal não nos é apresentada, enquanto, em *Mad Max: Estrada da Fúria*, Furiosa, em seu papel como Imperatriz, é a única mulher com poderes recomendados aos homens, como a direção da Máquina de Guerra, e é apresentada, logo no início, por Immortan Joe:

> Mais uma vez, enviamos minha Máquina de Guerra para trazer combustível da Vila Gasolina e munição da Fazenda da Bala. Mais uma vez, eu saúdo minha Imperatriz Furiosa! E eu saúdo meus Garotos de Guerra de meia-vida que andarão comigo eternamente pelas estradas de Valhalla (Mad Max, 2015, 1h 52m 48s).

Ainda assim, está sempre sozinha em meio a um grupo considerável de homens.

No filme, a perseguição se inicia quando Furiosa, com a Máquina de Guerra, vai buscar combustível e armamento para Cidadela. Durante o trajeto, a protagonista desvia o caminho, o que levanta a suspeita de Immortan Joe de que a Imperatriz sequestrou suas Parideiras. Ao procurar pelos Tesouros no quarto reservado a elas, encontra, em escritas no chão e na parede, frases como "Nossos bebês não serão senhores da guerra" (Mad Max, 2015, 14m 17s), "Quem matou o mundo?" (Mad Max, 2015, 14m 26s) e "Não somos objetos" (Mad Max, 2015, 14m 38s).

Immortan Joe, então, pede explicações à Sra. Giddy, responsável pelo bem-estar das Parideiras, que diz: "Elas não são suas propriedades! Não pode ser dono de um ser humano. Cedo ou tarde, alguém desafia você." (Mad Max, 2015, 14m 39s). Ao passo que Immortan Joe questiona para onde Furiosa as está levando e recebe a resposta: "Ela não as levou. Elas imploraram para ir." (Mad Max, 2015, 14m 44s).

Enquanto em "Revelação", a perseguição se inicia logo no primeiro parágrafo:

> A MÃO QUE FAZ O GESTO – porque é necessário o gesto; interrogação, espanto, medo – duas asas morenas apavoradas na descoberta do não premeditado. O impacto leva ao pavor – corpo num amolecimento de nervos gastos. Garganta pede grito; mas êste não vem, quedando-se no esfôrço não correspondido na voz. Agora é a reação da fuga, auto-defesa que impele a ação em repulsa. Afasta-se para estabelecer espaço entre si e o agressor – esboça menção da corrida. [...] Felina, na rapidez de movimentos que o pavor estimula, de pé – parte, corrida desesperada, pés descalços ferindo relva esverdinhada, desfazendo gotas de orvalho persistentes nas fôlhas taludas de jaraguá (Coelho, 1971, p. 81)

Entre uma cena e uma leitura, há que se comparar, mesmo que brevemente, o teor descrito: em "Revelação", a perseguição dá a sensação de pânico, desespero e terror, mas, em *Mad Max: Estrada da Fúria*, a trilha sonora é crescente, o que sugere agonia e, ao mesmo tempo, indica uma suposta vitória de Furiosa.

Até que a boca, instrumento responsável por reproduzir a voz – quando as pregas vocais ficam abertas para permitir a entrada e a saída do ar – aqui ausente, e, também, carregada de dentes, toma sua forma de ataque: "Abre a bôca; dentes caninos, brancos, que se fecham; impacto na saliência não vista mas que sente existir" (Coelho, 1971, p. 84). A legítima defesa, o ataque legitimado, ainda no corpo em tensão, sentindo, agora, mais do que a respiração ofegante do caçador, "na bôca o gôsto adocicado e quente de sangue grosso [...] sangue que esguicha em chios e pinchos; cai, na relva rola vermelho vivo, se esvaindo numa sangria sanguinolenta de melaçofosco" (p. 85). Ao silenciar o homem, violento, macho, poderoso, não em morte-metáfora, como o fazem com as mulheres, matando-as por dentro, mas morte-literal, faz a voz tornar à vida em um grito vindo da alma.

Furiosa, por sua vez, durante a segunda perseguição, arranca o dispositivo respiratório de Immortan Joe, matando-o, também. É interessante como, assim como a protagonista de "Revelação", Furiosa utiliza sua deficiência para matar o agressor: deficiente da mão esquerda, a protagonista utiliza um braço mecânico e é com ele que puxa o dispositivo. Isso significa que a lesão não é uma desvantagem, assim como a mudez descrita em "Revelação": pelo contrário, essa lesão não limita as habilidades de Furiosa ao lutar, atirar e matar (para proteger a si e a outras mulheres).

Por fim, é importante ressaltar que Braz José Coelho, um homem, tenha escrito um conto que tão bem desenhasse o terror vivido pela mulher perseguida. Mas não há como não notar que Furiosa, em *Mad Max: Estrada da Fúria*, mesmo sendo perseguida durante todo o filme, ocupou um espaço subversivo e transgressor por ser a primeira protagonista da saga, que antes era ocupado por Max Rockatansky, vivido por Mel Gibson (*Mad Max*, 1979; *Mad Max 2: a caçada continua*, 1981; *Mad Max: além da cúpula do trovão*, 1985). Assim, embora em literaturas e filmes desse gênero seja comum que o homem seja o foco principal, nas obras

apresentadas, as personagens femininas demonstram que ser mulher não as torna menos capazes, desafiando a noção essencialista de que nossos talentos são determinados pelo "sexo biológico".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É quando a protagonista do conto "Revelação" sente "penetração dolorida lhe rasgando entranhas" (1971, p. 84), não mais nem menos que nas outras cenas, que, possivelmente, todas as mulheres sentem penetração dolorida. É nesse trecho, em pequenas grandes palavras, e grande sentença em pequena linha, que todas perdemos um pouco de nós. É aí, com o "Corpo sôlto, abandono total, sem poder de resistência; sem necessidade de resistir, proteger segrêdo agora desvendado" (1971, p. 84), que todas nos transformamos nela ao ler "Revelação". Revelamo-nos medo. E, quando imagino, novamente, a Literatura como retrato da sociedade, sinto novamente a ânsia física numa leitura atenta e dilacerante como essa penetração.

Quantas somos nós as que passamos por isso, ou conhecemos quem tenha passado, ou ainda seremos vítimas?[20] Por esse motivo, essas não são, ainda, considerações concluídas. Para que assim o fosse, mais páginas seriam necessárias para entender a história de Furiosa, que foi "roubada" (Mad Max, 2015) quando criança.

Também não é possível concluir sem abordar sobre a maternidade, já que, em "Revelação", a protagonista "*Clamou pela mãe, teve ciência de ter chamado; mas voz não lhe saiu – bloqueio na garganta. Pequenina, criancinha ainda, compreendeu a realidade de sua mudez – nunca mais sentiu a voz sair-lhe dos lábios*" (Coelho, 1971, p. 84) e, em *Mad Max: Estrada da Fúria*, as mulheres, com exceção de Furiosa, são mantidas como gênero reprodutor.

Ainda assim, ao concluir esta análise comparativa entre o conto "Revelação", de Braz José Coelho, e o filme *Mad Max: Estrada da Fúria*, é possível afirmar que o objetivo proposto foi alcançado, demonstrando como a figura feminina é representada de forma violenta e perseguida em ambas as obras, independentemente de suas diferenças temporais e artísticas. A hipótese de que a mulher, ao ser percebida como uma ameaça pelos seus opressores, é retratada através de uma constante vigilância e controle, foi confirmada ao longo do estudo. A convergência dessas representações, tanto na literatura quanto no cinema, reforça a permanência das questões de gênero e suas implicações sociais nas narrativas culturais. Espero, com essa análise, ter contribuído para apontar as consequências prejudiciais desse

[20] O Atlas da Violência registrou, em 2018, 135 estupros por dia (Ipea, 2018). Em 2019, foram registrados cerca de um estupro a cada 8 minutos (FBSP, 2020). Em 2022, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública um caso foi registrado a cada 7 minutos no país – e, por isso, foi considerado o maior número de estupros da história (Resende, 2023). No primeiro semestre de 2023, 34 mil novos casos foram registrados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (Boehm, 2023).

tipo de comportamento e suas implicações nas relações de poder entre os gêneros, além de mobilizar outras autoras a compartilharem, comigo e com o mu(n)do, a Revelação da força feminina.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elis Regina Fernandes; ROCHA, Sara Almieira da. A subversão feminina da reescrita do mito de Penélope em A Odisseia de Penélope, de Margaret Atwood. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, v. 22, n. 1, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24561. Acesso em: 12 ago. 2024.

AZEVEDO, Guilherme Magnoler Guedes de. AMARAL, Henrique Uva de. Teoria da sedução: ascensão e queda. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 55, n. 2, p. 149-164. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v55n2/v55n2a11.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

BOEHM, Camilla. Número de estupros aumenta 14,9% no Brasil, com 34 mil em seis meses. **Agência Brasil.** Brasília, 13 nov. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/numero-de-estupros-aumenta-149-no-brasil-com-34-mil-em-seis-meses. Acesso em: 8 abr. 2024.

BORGES, Luciana; PASSOS, Lucas dos Santos. Peonagem e cabroeira: imagens inquietantes do gênero na ficção de Braz José Coelho. In: PAULA, Maria Helena de (org.). ***Um homem e(m) suas palavras*: homenagem a Braz José Coelho**. Catalão (GO): Letras do Cerrado, 2021.

CARNEIRO, Fabianna Simão Bellizzi. Alheamentos, desassossego, aniquilamento: leituras de Edgar Allan Poe e Bernardo Élis sob o viés do comparatismo. **Linha D'água**, v. 35, n. 03, p. 27 – 40. 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/190705. Acesso em: 12 ago. 2024.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O desígnio das mãos: a escrita como práxis total em Braz José Coelho. In: PAULA, Maria Helena de (org.). ***Um homem e(m) suas palavras*: homenagem a Braz José Coelho**. Catalão (GO): Letras do Cerrado, 2021.

COELHO, Braz José. Revelação. In: COELHO, Braz José. **Peonagem e cabroeira**. Goiânia: Editora Gráfica do Oriente, 1971.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente 1300-1800**: uma cidade sitiada. Tradução Maria Lucia Machado; tradução de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FBSP. Um estupro a cada 8 minutos é registrado no Brasil. **Instituto Patrícia Galvão**. 2020. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/1-estupro-a-cada-8-minutos-e-registrado-no-brasil/. Acesso em: 20 fev. 2025.

FRANÇA, Júlio; SANTOS, Ana Paula Araújo dos. A representação da heroína gótica em "Os porcos", de Júlia Lopes de Almeida. **Revista Trem de Letras**, v. 1, n. 3, p. 4 – 14. 2016. Disponível em: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/443. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRATUCCI, Amanda da Silveira Assenza. A maquinaria gótica na construção do fantástico do século XIX: Théophile, Gautier e Villiers de L'isle Adam. IN: Estudos do Gótico. **Associação Brasileira de Literatura Comparada**. 2018. Disponível em: https://abralic.org.br/downloads/e-books/e-book10.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

GUALDA, Linda Catarina. Literatura e Cinema: elo e confronto. **MATRIZes**, v. 3, n. 2, p. 201-220. 2011. Disponível em: https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38267. Acesso em: 12 ago. 2024.

IPEA. Estupros no brasil: dados disponíveis podem representar apenas 10% do total. **Instituto Patrícia Galvão**. 2018. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/estupros-no-brasil/. Acesso em: 20 fev. 2025.

LIRA, Kalline Flávia; BARROS, Ana Maria de. Violência contra as mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão de Pernambuco. **Revista Àgora**, v. 2, p. 275 – 297. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/13622. Acesso em: 20 fev. 2025.

LISBOA, Marijane. A arte da sedução. **Lua nova: Revista de Cultura e Política**. 1986. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/yG8Nr8Thmg5CS3FZhtrCFcb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2025.

MAD Max: estrada da fúria. Direção de George Miller. Produção de Doug Mitchell / George Miller / Pj Voeten. Kennedy Miller Mitchel Production, para Warner Bros. Warner Bros, 2015.

MULVEY, Laura. "Visual Pleasure and Narrative Cinema." In: MULVEY, Laura. **Visual and Other Pleasures**. London: The Macmillan Press Ltd, 1989b. p. 14-26.

NARVAZ, Martha Giudice. **Submissão e resistência**: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5442. Acesso em: 08 abr. 2024.

PEREIRA, Ana Catarina. Arte e Política: do espectador universal à passividade da mulher que assiste. **Esferas**, n. 5. 2014. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/5682. Acesso em: 14 mai. 2024.

RESENDE, Leandro. Estupros batem recorde no Brasil: um caso é registrado a cada 7 minutos. **CNN Brasil**. São Paulo, 20 jul. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estupros-batem-recorde-no-brasil-um-caso-e-registrado-a-cada-7-minutos/. Acesso em: 8 abr. 2024.

ROSSI, Aparecido Donizeti; ZANINI, Cláudio; BARROS, Fernando Monteiro de; FRANÇA, Júlio. Organizadores. Estudos do Gótico. **Associação Brasileira de Literatura Comparada**. 2018. Disponível em: https://abralic.org.br/downloads/e-books/e-book10.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, Ana Paula Araújo dos. **O gótico feminino na Literatura Brasileira: um estudo de Ânsia eterna, de Júlia Lopes de Almeida**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/6892. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, Ana Paula Araújo dos. Os horrores da perseguição no gótico feminino de Ann Radcliffe e Ana Luísa de Azevedo Castro. IN: Estudos do Gótico. **Associação Brasileira de Literatura Comparada**. 2018. Disponível em: https://abralic.org.br/downloads/e-books/e-book10.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revista Estudos Femininos**, v. 25, n.1. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p9. Acesso em: 08 abr. 2024.
SOUZA, Carla Cristina de. Olhe só para elas. Tão brilhantes. Tão cromadas": uma análise interseccional das personagens do filme Mad Max - Estrada da Fúria. **Revista Pensata**, v. 7, n. 1. 2018. Acesso em: 12 ago. 2024.

TUAN, Yi-fu. **Paisagens do medo**. Trad: Lívia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

A UTOPIA ABSTRATA DA BARBIELÂNDIA EM SUA CRÍTICA À REALIDADE DO PATRIARCADO

Rogério Bianchi de Araújo

INTRODUÇÃO

Tomo a liberdade de iniciar esse artigo a partir de uma experiência pessoal que preciso explicar em primeira pessoa. Como cinéfilo assumido fui ao cinema assistir ao filme Oppenheimer (2023). Confesso que nessa época pensava apenas em assistir exclusivamente a esse filme e nem me dei conta dos outros títulos que estavam em cartaz. Para minha surpresa, me deparei na entrada do cinema com inúmeras pessoas vestidas de rosa para assistir ao filme Barbie. Confesso que tinha uma visão negativa acerca do filme sem ter lido nenhuma crítica a respeito. Essa visão ficou ainda mais potencializada quando vi as pessoas como se estivessem uniformizados para assisti-lo. Por coincidência, eu estava de camisa rosa e não sabia que existia um movimento nas redes sociais sugerindo para que vestissem essa cor quando fossem ao cinema para assistir ao filme. Na minha perspectiva crua, era mais um artifício mercadológico de uma indústria cultural de massa.

Tudo isso mudou a partir do momento que me deparei com o artigo de Ivana Bentes intitulado "Barbie, o que pode uma boneca?", publicado em 26 de julho de 2023. No artigo, a professora Ivana inicia com a seguinte afirmação *"Barbie rosa choque entra nas guerras culturais do capitalismo 'desperto' e pode ser feminista, fascista e consumista dependendo do que projetamos nela"*. O artigo é extremamente elucidativo e provocador a ponto de me fazer ir ao cinema assistir Barbie. Me deparei com uma grata surpresa e a confirmação da expectativa atendida que havia criado com o artigo da professora Ivana Bentes[21].

Como estudioso das utopias e distopias chamou-me muito a atenção a utopia de Barbielândia e é sob esse viés utópico que desenvolvi esse texto. Com o intuito de esclarecer ao leitor a abordagem desse estudo, faz-se necessário distinguir o que estou chamando de utopia abstrata e utopia concreta a partir do filósofo alemão Ernst Bloch (2005).

Na utopia abstrata, não há uma conexão com a realidade concreta e muito menos qualquer referencial histórico para criar uma consciência transformadora do real. São sonhos e

[21] Esse artigo foi publicado na Revista Cult em 26 de julho de 2023. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/o-que-pode-uma-boneca. Acesso em: 31 ago. 2023.

fantasias sem qualquer respaldo para uma modificação social da realidade. Nesse sentido, a Barbielândia é uma sociedade perfeita sem qualquer base material para sua realização. Por outro lado, a utopia concreta tem sua base nas contradições da realidade e nas potencialidades transformadoras do real. É o ainda-não realizado, mas realizável, do qual nos fala Bloch (2005). Trata-se de uma força impulsionadora e revolucionária que alimenta a ação para a busca de uma sociedade mais justa. A ida de Barbie para o mundo real não tem o poder de imaginar uma utopia concreta, apenas de vivenciar um distópico mundo real indesejado na Barbielândia. Assim, é mais coerente retornar para a fantasia do mundo perfeito abstrato.

O objetivo desse texto é, portanto, pensar como o filme Barbie, apesar de se manter numa utopia abstrata, tem como referencial uma poderosa sátira do nosso mundo real. Barbie não pode fazer esse exercício, já que ela é um brinquedo numa caixa que, nós mesmos, quando abrimos, despertamos para todo um mundo em que a fantasia e a realidade estão bem delimitadas, mas que fomentam em nós o desejo de que um dia elas possam se misturar num processo transformador.

O BRINQUEDO E O BRINCAR

O que motiva o entendimento do brinquedo como um referencial simbólico interessante para melhor compreensão da sociedade na qual nos inserimos e reconhecer a sua diversidade e representação social? Através de um brinquedo podemos identificar apropriações simbólicas que se manifestam no ato de brincar?

Há uma forte presença do imaginário na brincadeira de "faz-de-conta" das crianças. Ela é simbólica e incentiva a representação de papéis sociais. Depende, sobretudo, do meio social na qual as crianças estão inseridas e o universo simbólico que tem a seu alcance. Trata-se de uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora, a fim de que a criança possa projetar-se numa fantasia do devir. A representação de personagens produz referenciais existenciais e de pensamento na busca alternativas para transformar a realidade e alimentar os seus sonhos e desejos. Vygotsky (1998, p. 137) afirma que *"A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais"*. Nesse sentido, o ato de brincar possibilita que a criança aprenda a elaborar e resolver situações conflituosas do seu cotidiano por meio da observação, imitação e imaginação.

O ato de brincar é carregado de significação social. Como não se trata de uma atividade produtiva no sentido econômico do termo, o ato de brincar na sociedade contemporânea ficou associado ao insignificante, ao infantil e despretensioso, que não leva a sério as ações e exigências de um modo de comportamento adulto e responsável. Entretanto, a literatura

psicológica vê no brincar uma fase importante do desenvolvimento cognitivo e social de toda criança. Segundo Winnicott (1975), o espaço lúdico possibilita ao indivíduo construir uma relação aberta e positiva com a cultura. Freud (1976) vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade.

Na ação brincante, o ser humano fantasia e tem a liberdade de exteriorizar desejos, anseios, medos, tristezas, alegrias e tantos outros sentimentos eminentemente humanos, o que caracteriza a sua subjetividade. O ato de brincar com bonecas (os) faz com que se desperte expressões e atitudes sobre o próprio corpo, além de se abrir para possibilidades outras de um mundo em devir. O próprio ato de brincar já carrega em si uma potência utópica.

> Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (Kishimoto, 2017, p.18).

Existem inúmeras pesquisas e textos sobre a importância do brincar e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e humano. Os indivíduos com o decorrer da vida carregam em suas memórias momentos nostálgicos da infância, quase sempre associado a jogos, brinquedos e brincadeiras. Com isso, não é a intenção desse artigo problematizar os efeitos psíquicos ou desenvolvimento cognitivo da criança por meio do brincar, mas não há como iniciar essa reflexão sem referenciar pelo menos simbolicamente o que representa a boneca Barbie, dentro de sua trajetória histórica já que está presente no mercado há décadas. Num mundo de liquidez e efemeridade como nos diz Bauman (2001), é de saltar os olhos como um brinquedo se perpetua há pelo menos meio século nas lojas e prateleiras.

Por meio da existência da boneca Barbie é possível fazer uma breve trajetória histórica do imaginário por ela produzido. Quando brinca, a criança entra num mundo à parte e toma distância desse real cotidiano. Nesse sentido, é indispensável que o termo brinquedo no contexto dessa análise seja identificado de maneira coerente para o que nos propomos a pensar sobre a boneca que ganha vida no filme Barbie. De acordo com Kishimoto,

> Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quando ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (...) Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade (Kishimoto, 2017, p. 17).

Dessa maneira, o que começa como um famoso brinquedo, depois personificado num filme, diz muito mais respeito hoje àquelas crianças que outrora brincavam de Barbie, mas que hoje são mulheres que buscam na memória o significado daquela ingênua brincadeira ressignificada num filme contemporâneo e de grande bilheteria, além de trazer à tona muitas reflexões acerca do patriarcado e da figura masculina no universo de Barbie e, por que não dizer, no nosso universo.

Se formos pensar pelo aspecto da utopia como transgressão é imprescindível destacar o filme Barbie como uma abordagem crítica sobre a construção social de papéis de gênero e os desafios atuais para a desconstrução dos padrões e estereótipos femininos, a fim de promover uma visão mais plural e diversificada da representação social na sociedade contemporânea, marcada sobretudo pelo identitarismo, um referencial mais atuante das esquerdas políticas com suas bandeiras de direitos igualitários para as diferenças. De certa maneira, isso explica como o filme Barbie levantou questionamentos e críticas de grupos políticos mais conservadores da sociedade.

A partir de então, podemos analisar sob viés utopista, os conflitos entre a Barbielândia e o mundo real, isto é, o caminho tortuoso e polarizado da utopia abstrata para um mundo distópico real com a utopia concreta no horizonte por intermédio de uma sátira e ironia fílmica.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A BARBIE

A marca Barbie é uma das mais conhecidas do planeta. Na sociedade de consumo, está no mesmo rol de marcas como Coca-Cola ou *McDonald's*. Quase impossível encontrar alguém que nunca tenha ouvido esse nome. No mínimo pode soar muito familiar. Nessa lógica consumista e pós-moderna parece muito interessante como uma marca da indústria do brinquedo pode ser humanizada pela indústria cinematográfica para que, a partir de então, possamos tecer nosso olhar crítico sobre o que ela própria representa.

A boneca Barbie pertence a *Mattle Creations*. Foi Ruth Handler quem fundou essa empresa, em 1945, ao lado do marido Elliot. No início fabricavam molduras para foto, depois mudaram a proposta inicial e começaram a fabricar e vender brinquedos feitos de madeira. No ano de 1959, a *Mattel* lançou oficialmente a boneca Barbie na *American International Toy Fair*, em Nova York. O produto foi batizado com o nome completo de Barbara Millicent Roberts (Gerber, 2009). A boneca expressa o *"American way of life"* e foi a primeira que não era um bebê. No filme, a própria *Mattel* é criticada quando Barbie vai visitar a empresa e não encontra nenhuma mulher num cargo de liderança, assim como estava habituada na Barbielândia. Escancara-se a contradição quando vê que todo o discurso de boneca feminista é, na verdade, criado e comandado totalmente por homens.

As meninas nas décadas de quarenta brincavam com bonecas que eram bebês. Isso incomodava Ruth pelo fato de que havia um certo direcionamento para preparar as meninas para a maternidade. Barbie, nesse sentido, seria uma boneca transgressora, uma vez que, embora não tivesse genitália, tinha seios, o que causou um certo constrangimento, já que o foco principal da época era as meninas imitarem suas mães pelo instinto maternal e não por conotações sexuais. O mote do convencimento de Ruth para o sucesso de venda da Barbie é enviar a mensagem diretamente para a criança alegando que ela poderia ser o que quiser (Roveri, 2012).

Quando do seu lançamento, simultaneamente com a segunda onda feminista, as vendas da boneca Barbie explodem. Passada a primeira onda feminista da década de 40, marcada pela ação das mulheres de diversas partes do mundo se organizando para conquistar novas possibilidades, como direitos ainda não existentes, o lançamento de Barbie é contextualizado na chamada segundo onda feminista, cuja preocupação se dava especialmente com o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos. Temas como sexualidade, família, mercado de trabalho, direitos reprodutivos, desigualdades de fato e desigualdades legais vieram à baila complementando as conquistas políticas da primeira onda feminista. O próprio namorado da Barbie, o boneco Ken, lançado em 1961, é muito mais um acessório da Barbie do que propriamente um companheiro. Guardadas as devidas proporções, Barbie começa a ser considerada uma revolução na vida das meninas, torna-se objeto de desejo, além do arquétipo do que representa beleza e perfeição.

A boneca Barbie foi a boneca mais vendida no mundo. Seu lançamento pela indústria de brinquedos ocorreu em 1959, já no Brasil ela chegou nos anos oitenta, mais precisamente em 1982. Seu sucesso de vendas foi tão estrondoso que Barbie deixou de ser uma boneca e pôde ser entendida como uma marca, tamanha a sua simbologia. Acresce-se o fato de que a criança passou a ser vista como um potencial consumidor, e Barbie, de certa forma, a educa para isso, já que é uma boneca que tem uma coleção de roupas vendidas separadamente. Ter uma boneca Barbie era um sonho de consumo de muitas meninas, mas, no fundo, Barbie sempre foi associada a um tipo de consumo da classe média alta porque sempre teve um preço relativamente elevado. Por mais que a boneca Barbie pudesse ter um viés transgressor quando de seu lançamento, ela reforçou a lógica de uma sociedade consumista fisgando um perfil de consumidor vulnerável. De acordo com a pesquisa de Schor,

> Os publicitários anunciam porque as crianças compram. A cada meio segundo é vendida uma boneca Barbie no mundo. Mais de 120 milhões de crianças veem a *Children's Television Workshope*. A rede *McDonald's* se esforça para atrair diariamente 8% da população norte-americana, e o McLanche Feliz é o responsável por um quinto de seu faturamento. O fato é que se desenvolveu um

> próspero segmento de mercado denominado infantil composto por produtos como música, comida, jogos eletrônicos, objetos escolares, vestuário, sapatos, brinquedos, programas de TV, esportes, entretenimento e viagem (Shor, 2009, p.18).

A história da boneca Barbie acompanha as mudanças dos papéis sociais femininos ao longo do século XX e XXI. Enquanto a Barbie de outrora se restringia às funções domésticas e maternas, a Barbie contemporânea tem outro perfil. Naquele primeiro período, pelo qual o feminismo não se orgulha nem um pouco, a Barbie passou a carregar um símbolo negativo para o movimento. Criou-se um perfil inatingível com padrões de "beleza" bem definidos: loira, branca, magra, isto é, o imaginário estereotipado de uma mulher perfeita, cuja imagem, de uma maneira indireta, oprimia a imensa maioria das mulheres.

Atualmente, as Barbies são mulheres com profissões, as chamadas "Barbies Carreira", tais como: enfermeira, professora, advogada, médica etc. Além disso, aos poucos, Barbie foi adequada para todos os gostos, inclusive com o fortalecimento das políticas identitárias recentes. Agora Barbie pode ser oriental, negra, ruiva, morena etc. O que é ser uma Barbie? É ser o que você quiser desde que não esteja dentro de casa, ou seja, desde que não se assemelhe ao padrão tradicional que obedeça a lógica do patriarcado. Surge a Barbie emancipada.

A maior problematização do filme é a imagem da Barbie estereotipada. Para Wolf (1992), a ideia de beleza seria o mal da humanidade. Os homens não conseguiram dominar as mulheres por outros meios, então as domina pelo padrão estético e, no caso, Barbie tornou-se o grande símbolo desse domínio. As imagens da beleza acabam por ser usadas contra as próprias mulheres, ao serem diretamente relacionadas com a identidade feminina. Embora Barbie possa ter se tornado emancipada no que tange aos papéis sociais e identitários, ela ainda atua simbolicamente como um mecanismo de controle social a partir de uma idealização do corpo feminino perfeito. Essa utopia abstrata de uma Barbielândia feminina destoa da construção de uma utopia concreta na qual os corpos não são mais fabricados de acordo com um padrão patriarcal.

Houve casos de pesquisa segundo a qual o uso contínuo da boneca gerava dismorfias corporais. A criança queria ser mais magra e não aceitava seu próprio corpo. O chamado transtorno dismórfico corporal, é uma doença psiquiátrica em que a pessoa se vê de forma distorcida da realidade, os chamados "defeitos imaginários".[22] O filme Barbie tem uma crítica

[22] Cito como exemplo de estudo e pesquisa sobre essa temática: **Does Barbie Make Girls Want to Be Thin? The Effect of Experimental Exposure to Images of Dolls on the Body Image of 5- to 8-Year-Old Girls** (2006) por Helga Dittmar, Emma Halliwell e Suzanne Ive. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16569167/. Acesso em 04/04/2025 às 15h15.

implícita a essa problemática, afinal a versão da Barbie estereotipada apresenta proporções corporais impossíveis de serem alcançadas, por exemplo, o fato de Barbie andar sempre com os pés apoiados na ponta dos dedos ou a cintura extremamente fina que não suportaria os órgãos internos, sem contar os pulsos, pernas e braços anatomicamente desproporcionais.

O longo reinado da Barbie estereotipada e suas consequentes implicações sociais na psique infantil não trazia qualquer obstáculo para com a promoção de mudanças estruturais na sociedade por parte da indústria de brinquedos. Foram antes os movimentos sociais de representatividade, pressionando por uma sociedade mais inclusiva e igualitária que fizeram com que a indústria de brinquedos se adaptasse aos novos tempos. O sistema capitalista percebeu a necessidade de adequação e flexibilização de suas produções com o advento da sociedade pós-moderna de consumo. Essa, na verdade, é a perspectiva pelo qual o filme Barbie se enquadra ao fortalecer a utopia abstrata da Barbielândia para que nenhuma utopia concreta transgressora possa se colocar no horizonte. Com a nova Barbie, as mulheres podem ser o que quiserem e agora podem ter o corpo que quiserem e puderem, desde que a verdadeira lógica econômica vigente não seja ameaçada.

O POTENCIAL FÍLMICO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Sob a ótica do filósofo francês Michel Foucault (2009), novos modos de existência podem ser constituídos de uma maneira completamente casual, como por exemplo, a influência de algum filme que crie casualmente um incômodo o qual suscite uma produção de *em-si*. O cuidado de si é uma postura crítica e de resistência ao biopoder por parte do sujeito, cuja postura seja de um partícipe ativo perante as tecnologias de controle e à vigilância dos corpos.

O saber para Foucault (2009) constitui os limites do que pode ser visto e do que pode ser dito em cada época histórica configurando uma subjetivação política. Assim, se voltarmos no percurso de apropriação histórica da representação simbólica da boneca Barbie, o filme nos conduz a um campo de reflexão contemporâneo sobre uma prática discursiva de relações de poder patriarcal muito presente no mundo real, atravessada de uma maneira muito eficiente pela construção imaginária da Barbielândia.

> É interessante ver que, em um nível mínimo, todo filme funciona como arquivo potencial e que, em uma perspectiva de luta, é possível se apoderar dessa ideia, passar para um estágio mais avançado, quando as pessoas organizam seu filme como uma prova circunstancial. É possível pensar isso de duas maneiras radicalmente diferentes: seja porque o filme coloca em cena o poder, seja porque ele representa as vítimas desse poder, as classes exploradas que, sem a ajuda do aparelho de produção-difusão do cinema, com pouquíssimos meios técnicos, se encarregam de sua própria representação, testemunham para a história (Foucault, 2009, p.342).

Foucault (2009) já chamava nossa atenção sobre o fato de que no cinema cada vez mais se falava de história, de política e de luta, sem esquecer, no entanto, que a história nada mais é do que a produção de um discurso sob o qual há uma complexa trama de acontecimentos, interesses e interpretações, cujos personagens de ficção não podem ser dissociados das relações sociais e das relações com a própria história em si. É a partir desse referencial de análise que podemos pensar no filme Barbie, dirigido por Greta Gerwig, além de ser co-roteirista, juntamente com seu parceiro Noah Baumbach.

O filme Barbie é uma produção *live action*, isto é, os atores e atrizes são reais, mas nota-se uma simbiose com elementos dos filmes de animação. Mais precisamente, o termo se refere a adaptações de histórias em quadrinhos, animações e livros clássicos. Nesse caso uma boneca de plástico, massivamente conhecida, é que ganha vida na pele de uma atriz de carne e osso.

A narrativa em *off* começa com a provocação da existência das bonecas como algo inerente à condição feminina desde os primórdios. No entanto, as bonecas eram predominantemente bebês o que limitava as brincadeiras única e exclusivamente sob o viés do papel social da maternidade.

A cosmogonia do início do filme Barbie tem a mesma música que é baseada no livro "Assim falou Zaratustra" de Nietzsche (2011) com a cena emblemática do filme 2001: Uma odisseia no espaço de Stanley Kubrick (1968). A piscadela de Barbie na sua cena inaugural dá o tom na mesma medida em que um primata descobre um osso como uma ferramenta no filme dirigido por Kubrick. Guardadas as devidas proporções, e sem perder a sátira do filme Barbie, a referência é a mudança de paradigma existencial.

Figura 1 - Imagem de uma das cenas iniciais do filme Barbie em alusão ao filme 2001: Uma odisseia no espaço de Stanley Kubrick.

Fonte: Captura tomada de vídeo @Warner Bros. Pictures

Nesse caso, Barbie surge no início do filme como a marca da nova era de se brincar. A famosa ação "brincar de casinha" fica definitivamente para trás. Todas as mulheres passam a ser Barbies e todas as Barbies representam todas as mulheres. Há aqui uma égide à mulher independente, financeira e emocionalmente. A mensagem é clara, se a Barbie pode ser qualquer coisa, todas as mulheres também podem ser.

Para quem vai assistir Barbie como uma espécie de filme pop se surpreende com o roteiro feminista e também o poder de autocrítica que o filme faz sobre si próprio. A própria Barbie no filme se autodenomina como a Barbie estereotipada, aquela boneca mais tradicional mencionadas por todos. "A "Barbie estereotipada" passou de Barbie loura e Barbie princesa para Barbie profissões, Barbie médica, advogada, senadora, Barbie fashionista, Barbie negra, ruiva, Barbie sereia, Barbie em cadeira de rodas etc.

Barbie é fruto de uma revolução sexual, ao romper com o contexto casa e família. Portanto, é um filme para resgatar a nostalgia das mulheres na faixa de quarenta anos que brincaram de Barbie na sua infância. O alvo do filme não são as crianças, mas as mulheres adultas. A própria classificação indicativa do filme é para indivíduos acima dos doze anos de idade.

A entrada de Barbie e Ken no mundo real, numa espécie de alegoria da caverna de Platão, já é marcado pela sexualidade. Quando encontram um canteiro de obras e Barbie é agraciada pelos trabalhadores, anuncia que ambos não têm genitália e continuam a caminhar normalmente. Na Barbielândia um canteiro de obras é um local para empoderamento das mulheres. A mensagem não é fortalecer o sexo ou a origem biológica, mas aquilo que você realmente quer ser. Tradicionalmente em nossa sociedade a construção civil é um ambiente predominantemente masculinizado e machista associado à força física. Quando se ressignifica o canteiro de obras na Barbielândia está-se enaltecendo a capacidade das mulheres de atuar em qualquer campo social indistintamente.

Pode-se dizer que a mensagem de Barbie é um grito pela emancipação feminina ao descobrir que pode ser livre de toda a opressão. O que era uma brincadeira um tanto quanto estigmatizada, com o filme, torna-se um ícone feminista. Cria-se uma espécie de hermenêutica da realidade na qual os personagens protagonistas buscam problematizar as relações de gênero do mundo real.

O deboche é o trunfo principal utilizado no filme para problematizar o sexismo. Seria uma forma de expressão e resistência em forma de sarcasmo implícito no roteiro. Não podemos atribuir ao longa um papel crítico da sociedade, embora haja interpretações que nos remete a isso, justamente porque o filme é fruto de uma indústria cinematográfica e não toca na estrutura excludente do sistema capitalista. No entanto, podemos ressaltar o papel do deboche nessa

jornada. A irreverência e o deboche são boas alternativas de resistência a fim de desnudar representações sociais autoritárias estereotipadas e padrões de comportamento.

Muitas meninas convenceram seus namorados a assistirem ao filme, talvez com a esperança didática de que os homens possam mentalizar a autonomia feminina em relação a eles. Ao mesmo tempo em que Barbie vai tomando consciência do absurdo no mundo real, externo à Barbielândia, ele se espera dos homens através do estranhamento que o filme procura causar.

A UTOPIA ABSTRATA DA BARBIELÂNDIA

Imortalidade, perfeição e juventude eterna. Esses são os elementos chaves da Barbielândia. Logo no início do filme fica clara a contraposição da utopia abstrata com a utopia concreta. Se na utopia abstrata da Barbielândia, irreal e fantasiosa, as mulheres já são o que elas querem ser, o mesmo pode acontecer no mundo real, sob o viés de uma utopia concreta e transformadora das mulheres inspiradas pelo mundo de Barbie. Graças a Barbie, os problemas de feminismo e igualdade de direitos estariam enfim resolvidos. É esse o imaginário que predomina na Barbielândia. Esse é o mundo de ilusão criado pela utopia abstrata. Não há limites para Barbie, ela está em todos os lugares, inclusive no espaço. Todos os dias de Barbie são ótimos.

Figura 2 - Imagem panorâmica da Barbielândia.

Fonte: Warner Bros. Discovery/Mattel/Divulgação

O despertar de Barbie na Barbielândia é exultante. Ela já acorda linda, sorridente e acenando para todas as outras Barbies. Anda sempre sob a ponta dos pés, já que está habituada a andar sempre de salto alto. Apesar de gostar de outras cores, a predominante é o rosa. O popular mundo cor-de-rosa de visão idílica e maravilhosa, onde tudo é perfeito e há uma harmonia inabalável orientada única e exclusivamente pelo princípio do prazer.

Barbie é um filme provocativo e que deixa margens a inúmeras interpretações, sobretudo num universo tão polarizado politicamente na contemporaneidade. Dependendo de como se interpreta o filme, há a leitura da Barbie consumista, fascista, "patricinha" e há a leitura da Barbie feminista e até mesmo a associação da Barbielândia como uma espécie de comunismo rosa.

Barbielândia é um mundo de fantasia dominado pelas mulheres. Nesse sentido, ao fazer um comparativo com o mundo dos homens, demonstra que é um mundo mais feliz. É o local onde residem as Barbies e os Kens. Esses últimos são representados por figuras masculinas patéticas e submissas ao extremo.

A vida é perfeita na Barbielândia. Todas e todos estão sempre felizes com seus papéis sociais muito bem definidos e delimitados. Barbie, vive rodeada de outras Barbies. As amizades são perfeitas. Lá os problemas de desigualdade de gênero presentes no mundo real foram completamente extintos. Além disso, todas as minorias identitárias estão muito bem representadas, a própria presidenta é uma mulher negra.

Barbielândia tem uma estética bonita, vibrante e nostálgica. Tudo na Barbielândia remete a brinquedos muito conhecidos da boneca: as casas sem paredes, os carros *pink*, as escovas desproporcionais, as caixas com roupas. Barbielândia é o mundo do feminismo no qual todos os homens são submissos, invertendo completamente a lógica do patriarcado. As mulheres têm todas as funções e cargos mais importantes, assim como as maiores premiações. Um mundo marcado por homens como coadjuvantes. Trata-se de uma utopia abstrata e escapista ao contrário de uma utopia transformadora e concreta da esperança que luta por um mundo melhor. É um lugar de fantasia feminina, um sonho inconsciente de algo que não se tornará realidade. Todos os dias na Barbielândia serão sempre os melhores dias. Ao contrário da utopia concreta, como campo de possibilidades a partir de uma ação política, a Barbielândia é uma utopia abstrata associada à ideia de algo irrealizável. Nesse ambiente, as Barbies podiam se sentir seguras, felizes e confiantes em si mesmas. Nada as abala. Como seria para um ser humano viver sem conflitos?

No seu mundo mágico de fantasia da Barbielândia, a nossa protagonista era ingênua a ponto de acreditar que sua entrada no mundo real seria aclamada pelas mulheres, e esperava, erroneamente, ser recebida efusivamente por uma suposta gratidão e consideração por tudo que tinha proporcionado a elas. Essa falsa libertação feminina criou um outro tipo de relação tão nocivo quanto o da mulher de comportamento recluso. Barbie percebe que no mundo real seu corpo é sexualizado e objetificado pelo público, passível de assédio, sobretudo masculino. Nasce assim, a conscientização da Barbie estereotipada, uma aparência construída pelas idealizações masculinas que culminam na busca por um padrão de beleza.

Barbie se depara com a difícil missão de deixar a Barbielândia, local de perfeição e até de uma certa ingenuidade, depois que começa a ter vários pensamentos intrusivos sobre a morte. A consciência da morte faz Barbie abandonar a fantasia cor-de-rosa. Numa festa com as Barbies e Kens, ela faz a pergunta que deixa a todos perplexos. “Vocês já pensaram na morte?” A música e a festa são interrompidas e todos os olhares voltam-se para a loura. Ela interroga-se a si mesmo o motivo de ter feito tal questionamento. Não existe a possibilidade de morte na Barbielândia. Todas as noites na Barbielândia, para todo o sempre, são as noites das garotas.

No dia seguinte à festa, Barbie acorda com outro semblante, sem o costumeiro sorriso no rosto, com sintomas de cansaço e stress da noite anterior. Acorda com mau hálito, sente a temperatura fria da água ao tomar banho, tem náuseas no café da manhã com seu *waffle* queimado, já não flutua ao descer de sua casa, seus calcanhares encostam no chão ao caminhar ao ponto de cair. Fica envergonhada, mas é alertada pelas outras que Barbies nunca se envergonham de absolutamente nada.

Há então a interação Barbielândia-mundo real, quando desembarca em Venice Beach, na Califórina. Aos poucos descobre que o mundo real é marcado pela brutalidade e misoginia. Ela se depara com a dura descoberta do mundo contemporâneo. Enquanto é constantemente assediada pelos homens que a olham como um objeto, por outro lado, as meninas, mais concatenadas com a emancipação feminina e suas lutas e resistências por igualdades, odeiam a Barbie por tudo que já representou um dia.

Quem vai lhe alertar dessa difícil missão que Barbie deve encarar é a Barbie Estranha, a única a ter consciência de que existe um mundo além da Barbielândia. Segundo os rumores, a Barbie Estranha era a mais bonita de todas as Barbies, até alguém ter brincado de maneira brutal no mundo real. Trata-se de uma versão da Barbie que foi modificada ou "destruída" por brincadeiras excessivas, como ter os cabelos cortados de maneira irregular, a roupa rasgada, ou ter sido pintada de forma não convencional. Essa personagem explica a solução que Barbie deve encontrar para adentrar ao outro mundo e encontrar a sua criança deprimida. Recusar-se a essa tarefa significaria que Barbie deixaria de ser estereotipada para ser estranha, adquirindo celulites, ficaria com os calcanhares no chão e não seria mais bonita. Para além de tudo, ficaria sentimental, triste e complicada.

Figura 3 – A Barbie estranha

Fonte: Reprodução / Hollywood Forever TV

Pode uma Barbie ser feminista? Barbie faz uma viagem distópica, parte do mundo supercolorido e plástico de uma comunidade feminina de manas cor-de-rosa para o mundo do machismo, do sexismo, do assédio, do trabalho, dos corpos que envelhecem e morrem: o mundo contemporâneo. Deixa sua persona de boneca celebridade e narcísica em Barbielândia para se tornar uma "mulher comum", mas desperta. Na sua despedida da Barbielândia, todas as Barbies gritam em uníssono: *"Boa viagem rumo à realidade. E boa sorte em restaurar a membrana que separa nosso mundo do deles, pra você não ter celulite!"*.

Esse amadurecimento assemelha-se ao difícil processo de tornar-se adulto e lidar com os próprios sentimentos, sobretudo os de frustração diante das adversidades que vão se pondo na vida adulta a partir de uma modernidade líquida. Barbie se depara com o chocante embrutecimento das relações sociais numa sociedade que, aos olhos de Barbielândia, é uma verdadeira distopia.

Ao contrário de Barbie que não depende de nada para estar sempre feliz e saltitante, Ken é dependente, só terá um ótimo dia se Barbie olhar para ele. A jornada da Barbie é introspectiva, a jornada de Ken é extrovertida. Em contraste com a angústia da Barbie, Ken se encanta com o patriarcado do mundo real, no qual os homens não são mero objetos e apêndices das Barbies, mas protagonistas.

O personagem Ken quando sai de Barbielândia e se depara com o mundo real percebe que há uma predominância do machismo e fica deslumbrado com esse novo ambiente até então desconhecido, se interessando sobremaneira ao chamado patriarcado e sua zona de poder. Quando reencontra Barbie no Mundo Real, numa determinada cena grita de maneira entusiástica que "O homem manda no mundo". Enquanto isso Barbie vai as lágrimas e se emociona ao se deparar com uma mulher idosa no ponto de ônibus lendo tranquilamente seu jornal.

Ken é meticulosamente personificado numa figura masculina ridícula, com suas roupas e modos de agir extravagantes. Alimenta o desejo de trazer esse mundo em que as mulheres

são assujeitadas para a Barbielândia. Enquanto Barbie procura pela menina que está depressiva e por isso provoca imperfeições e sentimentos estranhos em si, Ken retorna à Barbielândia com a nova incumbência de criar o patriarcado, invertendo completamente as relações de gênero na utopia de Barbielândia. A tentativa de implantar a utopia da Kenlândia é uma caricatura da sociedade patriarcal do mundo real. A entrada no mundo real e distópico na perspectiva da Barbie, é utópico na perspectiva de Ken

Enquanto Barbie se sente incomodada ao ter consciência de que todos os olhares estão voltados para ela e com o assédio por parte dos homens. Por outro lado, Ken se sente deslumbrado ao chamar a atenção de todos, afinal ele era invisibilizado na Barbielândia. Agora, na sua ótica, todos o admiram e não vê nenhuma conotação de violência ou cobiça, ao contrário de Barbie.

Não se encontra aqui um processo dialético nas distintas perspectivas de Ken e da Barbie. A meu ver, esse é o principal mote do filme, o de demarcar claramente uma crítica da sociedade patriarcal sob o viés da radicalidade da utopia abstrata da Barbielândia. É aqui que o personagem de Ken se torna fundamental na história para depois retornar ao seu papel de mero coadjuvante no restabelecimento da ordem feminina da Barbielândia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema hollywoodiano está longe de ter qualquer verve revolucionária ou com o intuito de promover qualquer mudança social mais profunda, mas aos poucos ele se rendeu ao mercado que foi se adequando às pautas identitárias de movimentos sociais organizados que espalham seus pontos de vista pelas redes sociais e outros espaços comunicativos.

A fim de estabelecer uma comunicação e conexão com uma geração mais jovem de consumidores que, apesar de consumir, tem um certo olhar crítico sobre aquilo que consome, o deboche, o sarcasmo e o humor parece ser uma boa estratégia para problematizar algo tão sério e com profundas raízes históricas. O mundo rosa da Barbie nada mais é do que sátira da realidade cujo poder crítico deve ser ressaltado para espectadores mais desavisados ou dispersos. Como nos diz em seu artigo a professora Ivana Bentes (2023), *"O mundo do consumo e o capitalismo "desperto" têm sido obrigados a lidar com as pautas contemporâneas — feminismo, racismo, extremismos — como forma de posicionar suas marcas e colocar em xeque o próprio consumismo"*.

O filme lida com questões complexas, polêmicas e perturbadoras de uma forma leve, mas literalmente o desafio sob a ótica do consumo é que a Barbie volte para a sua caixa. Caso essa Barbie da caixa já saia de fábrica "desconstruída" podemos dizer que a utopia concreta de um mundo sem o patriarcado está no caminho de se instaurar.

Nesse sentido, o filme cumpre o seu papel de fomentar a potencialidade imagética da utopia concreta de uma sociedade não patriarcal por intermédio de uma sociedade utópica exageradamente abstrata. Tornar-se e fazer-se humano, é também, poque não, viajar pelo mundo da fantasia.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Richard. **A World of Others' Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

BEEMAN, William O. Performance Theory in an Anthropology Program. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia (Ed.). **Teaching performance studies**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2002.

BUENO, Rute. **A mulher solteira é sozinha?**. O correio da manhã. Rio de Janeiro, p.52. 30 mar. 1970.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 1997. p. 10 - 50.
DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS, José. **Odorico Paraguaçu: O Bem-amado de Dias Gomes - História de um personagem larapista e maquiavelento**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema,1992.

FERRO,Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GAUDENCIO, Paulo. **Você acredita em revolução sexual?**. Revista Realidade, São Paulo, ed. 46, p. 41-43, 1970.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. p. 27-46.

GODOY, Marcelo. **A casa da vovó: uma biografia do doi-codi (1969-1991), o centro de sequestro, tortura e morte da ditadura militar: histórias, documentos e depoimentos inéditos dos agentes do regime**. São Paulo: Alameda, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HUGHES-FREELAND, Felicia. From temple to television: the Balinese case. In: HUGHES-FREELAND, Felicia; CRAIN, Mary M. (Ed.). **Recasting Ritual - Performance, Media, Identity**. Londres: Routledge, 1998.
LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 26, p. 17-34, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37469/40183>. Acesso em: 28 jul. 2024.
MATTELART, Armand Michele. **O carnaval das imagens**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

O BEM-amado. Direção: Regis Cardoso. Brasil: Rede Globo, 1973. 10 DVDs (2.196 min.), son., color, dublado. Novela de Dias Gomes.

POLLOCK, Della. Introduction: Remembering. In: POLLOCK, Della (Ed.). **Remembering: oral history performance**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora UNB, 2010.

SACRAMENTO, Igor Pinto. **Nos tempos de Dias Gomes: a trajetória de um intelectual comunista nas tramas comunicacionais**. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. Nova York: Routledge, 2013.

SCHECHNER, Richard. Ensaios de Richard Schechner. In: SCHECHNER, Richard; LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro:Mauad X, 2012.

SCHERER, A. V. **Erotismo provoca protestos**. Diário de Pernambuco. Recife, p.11. 25nov.1975.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In**: Ilha do Desterro**, New York, n. 51, jul./dez., 2006, p. 19-53. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004>. Acesso em: 28 jul. 2024.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. The Power of Transformation in Performance Studies Pedagogy. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. **Teaching performance studies**. Illinois: Southern Illinois University, 2002.

WEBER, Maria Helena; SOUZA, Carmen Jacob. Dramatizações da política na telenovela brasileira. In: GOMES, Itania Maria Mota (Org.). **Televisão e realidade**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ABERTURA DAS PRÉ-COISAS: A EXTERIORIDADE DO ARQUIVO LOCAL

Thays dos Santos Silva
Edgar Cézar Nolasco

> O tempo e as águas esculpem escombros nos sobrados anciões.
> Desenham formas de larvas sobre as paredes podres (são trabalhos que se fazem com rupturas – como um poema).
> Barros. *Livro de pré-coisas*, p. 17.

> Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.
> Santos *apud* Meneses; Santos. Introdução, s/p.

A discussão do presente artigo em torno do conceito de *exterioridade,* abordado a partir dos estudos do teórico Walter Mignolo (2017), emerge do recorte do projeto de pesquisa de mestrado (ainda em andamento) intitulado "Arquivo da exterioridade: pré-coisas da fronteira-sul", contemplado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (UFMS). Desde já esclareço que por *exterioridade* compreendo os *loci* que foram subalternizados *a partir da* classificação moderna (Mignolo, 2017), resultando na inferiorização de corpos e saberes que destoam ou não ocupam o lugar da centralidade eurocêntrica. Enquanto mulher transeunte das fronteiras Brasil/Paraguai/Bolívia, entendidas aqui como a própria exterioridade – o lócus *a partir* do qual penso o arquivo da fronteira (Nolasco, 2019) – busco a *opção* de abrir o meu arquivo epistêmico. Nas infimidades das *pré-coisas* que formam meu arquivo, como apresenta Manoel de Barros em seu *Livro de pré-coisas*: roteiro para uma excursão poética no Pantanal (2021), meu corpo situado nesse espaço empreendeu e realiza a abertura do arquivo descolonial a contemplar a *exterioridade* em que habito – a fronteira onde as *águas pantaneiras esculpem* e deixam a mostra os *escombros* de uma colonização usurpadora. Habitando a *exterioridade*, tanto epistêmica quanto geográfica – podendo ser compreendida como a própria fronteira –, procuro pensá-la e, assim, dar corpo e entendimento para o arquivo que nasce nos *arrabaldes das terras da revolta* (Nolasco, 2022).

Diante os preceitos da crítica biográfica fronteiriça (Nolasco, 2015), a qual preza pela teorização que emerge do *biolócus* (*bios* = vida + lócus = lugar) (Nolasco, 2015), entendo que pensar a partir do meu lugar é imprescindível no que concerne teorizar o arquivo da

exterioridade, posto que isso só pode ser realizado através de sua abertura que possibilita o ato de exumar as memórias e os saberes que foram esquecidos e apagados durante o processo de arquivamento (aqui entendido como o próprio processo de colonização). Assim, situo-me: vivo na periferia de Campo Grande, Parque do Sol, onde a fronteira/exterioridade já me era apresentada. Meu deslocamento entre *centro* e *bordas* (Mignolo, 2017, p. 29) não foi apenas engendrado nas estradas sul-mato-grossenses rumo ao Pantanal, mas também dentro de minha capital morena. No meu bairro, entendia-se que o sol fronteiriço brilhava mais, pois o campo era mais aberto e o cerrado se mostrava preponderante nas ervas que ali brotavam sem impedimento. Meu avô, em sua sabedoria local, olhava e dizia que na verdade éramos esquecidos, a fronteira apenas visitada como um ponto de passagem. A *exterioridade* sempre esteve presente, nela nasci, fui criada e penso. Minha compreensão disso, análoga ao ato de Boaventura, a partir da epígrafe, pontua a paisagem de *ruptura que as pré-coisas* des-arquivadas evocam*: aprender que existe a exterioridade; aprender a ir para a exterioridade, aprender a pensar da/na exterioridade* (Meneses; Santos, 2009).

No ensejo de pensar a criação da exterioridade e, por consequência, a criação de categorizações, travo um diálogo epistêmico com *meu*[23] poeta Manoel de Barros. Assim, inicio a reflexão a partir de sua apresentação e abertura do arquivo local, que ao abraçar o meu por meio de suas *nódoas de imagens* (Barros, 2021, p. 15)*,* ou melhor, *paisagens*, leva-me a compreender nossa *exterioridade*. As *pré-coisas*, nesse preciso sentido, são concebidas como a gênese, a formação do lócus/arquivo, que auxiliam a pensar a criação da noção de dentro e fora (interioridade e exterioridade). Diante disso, destaco a passagem a seguir em que o poeta, através da voz do narrador então compreendido como próprio Barros, exuma a *paisagem* de sua terra natal:

> Aqui é o Portão de Entrada para o Pantanal.
> Estamos por cima de uma pedra branca enorme que o rio Paraguai, lá embaixo, borda e lambe.
> Já posso ver na semiescuridão os canoeiros que voltam da pescaria.
> Descendo a Ladeira Cunha e Cruz embico no Porto.
> Aqui é a cidade velha. (Barros, 2021, p. 17)

Inserido na posição do narrador que apresenta sua cidade – o lugar ponto de partida de sua excursão poética –, observo nas paisagens que emergem do testemunho da fronteira Brasil

[23] Utilizo o pronome possessivo “meu” em itálico no intuito de destacar que a leitura realizada a partir da obra do autor se dá através de minha relação para com as suas produções, sendo aqui o *Livro de pré-coisas*. Ou seja, no crivo das *conversas epistêmicas* (ver *Histórias locais/ projetos globais* (2003)) que pensa o teórico Walter Mignolo (2003), o poeta não se encontra como mero de objeto de pesquisa, pelo contrário, Barros está na chancela de um pensador que trava seus conhecimentos a partir da relação *biolocal*. Uma vez embasado pela crítica biográfica fronteiriça e pelos estudos descoloniais, o trabalho (mesmo que não tenha como foco preponderante da discussão) caminha para a descentralização da relação pejorativa e dualística “pesquisador-e-objeto”.

e Bolívia a própria formação do que compreendo por *exterioridade*. Assim, ao me atentar aos corpos sensíveis que transitam nessas bordas, as terras, aqui, esculpem as memórias que são soterradas. Para abordar a *exterioridade,* é preciso compreender que as paisagens, em sua composição do espaço, são imprescindíveis e permeiam tanto a minha teorização quanto a própria obra de Barros: "Insetos compostos de paisagem se esfarinham na luz." (Barros, 2021, p. 17). A paisagem, na alcunha de meu poeta, está intrínseca à formação não apenas de um inseto, mas da existência e dos corpos como um todo. A vida *insetal*, no pensamento que prega a existência ínfima em consonância com aqueles que habitam a *exterioridade* crua e bruta, alude ao meu próprio corpo que se compõe a partir das imagens, seres e coisas que o cercam. Por *paisagens*, à luz de Edgar Cézar Nolasco em seu texto "Paisagens da crítica periférica" (2012), "Entendo que uma paisagem conceitual [...] não renega a memória nem desconsidera a tradição que repousam nas produções artístico-culturais, nem mesmo na história ou na cultura periférica" (Nolasco, 2012, p. 11) e complementa que ela "[...] antes tem a preocupação estético-epistemológica de assegurar que outras formas de paisagens possam sair de seu mundo oprimido e sombrio e se apresentarem em alto-relevo na cultura." (Nolasco, 2012, p. 11). As paisagens aqui elencadas, assim, possibilitam que um pensamento *outro*, no caso, um pensamento de fronteira (Nolasco, 2012), possa ser estabelecido e assim tratarmos do arquivo fronteiriço.

Na posição de quem aproxima o lócus do poeta e o meu, tomo – na premissa da epígrafe de Manoel que abre o presente capítulo – a linguagem como a formadora da *exterioridade* e, por consequência, das próprias *paisagens* que nos são apresentadas. Não mais renegando a memória, a minha *exterioridade* se encontra escancarada como uma "[...] paisagem *fronteriza* e periférica que se desenha para o outro". (Nolasco, 2012, p. 5). Diante essa proposição, habitar a *exterioridade* é habitar a própria fronteira, as bordas que irei discorrer ao longo do presente artigo. Então, o que seria, de fato, a *exterioridade*? Como habitá-la, pensar a partir dela? Para responder, trago à baila a passagem de Barros:

> Aqui neste lugar, mosquito derruba gente da rede — alguém informou. Noto que o ermo tem boca.
> Na outra margem do rio uma casa ascendeu. [...]
> — Este é o portão da Nhecolândia, entrada pioneira para o Pantanal. (Barros, 2021, p. 19-20)

Logo no início da citação, o lugar ao qual se refere o personagem que fala é o início do Pantanal, ponto de partida (e o ponto final) que o leva para as *paisagens* que serão destrinchadas pelo poeta ao longo de sua excursão. As margens que contornam o rio aludem à própria condição de *exterioridade* em que há a demarcação limítrofe de um espaço exterior e interior. *A partir dessa paisagem*, penso, atendo-me à ideia das pré-coisas enquanto a

formação tanto do lócus quanto do próprio sentido de *exterioridade*, o preceito que origina essa premissa dualista. Walter Mignolo, logo no início de *Histórias locais/projetos globais,* informa que *a transformação mundial colonial/moderna – que corresponde ao período de 1500 ao fim do século XX – tem o mundo moderno* (Mignolo, 2003, s/p) como aquele que "[...] vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade das experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema." (Mignolo, 2003, s/p). No que concerne ao autor, *houve a criação de um sistema que, ao postular uma interioridade imperante que corresponde aos países colonizadores – aqueles que possuem, até os dias de hoje, grande influência –, discursou em prol de uma ideia histórica universal, acarretando a distinção classificatória de centros e periferias* (Mignolo, 2003, s/p). Com isso, diante à demarcação de fronteira, a exterioridade emergiu abrigando os corpos, as memórias, as experiências e as sensibilidades dos corpos que passaram a contemplar o fora do interior do sistema.

Decorrente disso, agora, atenho-me ao seguinte recorte da citação anterior por meio da qual Manoel expressa que naquelas terras "[...] o ermo tem boca." (Barros, 2021, p. 19). Diante sua afirmação, compreendo que a *exterioridade*, tida como esse ermo, ou seja, o lugar vazio, deserto, abriga conhecimento, epistemologia e memória. Meu corpo, sendo o próprio arquivo e estando alocado no fora desse sistema, contempla e é fruto do saber local de minha fronteira urbana. Sou e represento o próprio *ermo que tem boca* e reconhece a configuração sistêmica que abriga o corpo ali inserido e, como aponta Mignolo, "[...] permite a reflexão a partir de suas margens externas [...]" (Mignolo, 2003, s/p). Manoel, enquanto o latifundiário[24] que passa a viver nas terras esquecidas da planície pantaneira, percebe o ermo, mas eu, como aquela que nasceu e sobrevive nesse "vazio" analisado de cima por aqueles que possuem poder e influência, reconheço em meu arquivo as influências que contribuíram em seu processo de arquivamento, através da disseminação de uma ideologia de invalidação e sobreposição da narrativa universalizante.

Ao traçar esse panorama da relação de um pensar erigido de dentro do sistema moderno, a *exterioridade* se pauta em compreendê-la na esteira da criação de uma interioridade colonizadora, postulada a partir do centro. Dentro do sistema moderno a minha fronteira foi concebida como o lugar interiorano abrangente da rubrica regional – categorização que visa diminuir o lócus fronteiriço em prol de enaltecer os grandes centros. Na gênese dessa

[24] Pondero que Manoel não está na chancela da descolonialidade, pelo contrário, enquanto poeta de seu tempo e grande leitor dos clássicos, o escritor é um autor da modernidade. Entretanto, ao passo em que realizo a minha leitura sob a égide de um pensamento fronteiriço (Mignolo, 2017), observo em sua poética, *grosso modo*, a epistemologia que evoca os saberes locais de um arquivo exteriorizado, ao mesmo tempo em que sua "desgramática" exerce um *desprendimento* da linguagem e possibilita estabelecer um pensamento *outro a partir das* diferenças, argumento que aprofundo ao longo da pesquisa.

exterioridade, as pré-coisas formulam o que compreendo como o útero formador lido por mim enquanto o arquivo da fronteira. Nesse sentido, contrapondo a racionalidade cartesiana do "penso, logo existo", *uma vez que primeiro existimos para depois pensarmos* (Noronha, 2024)[25], o corpo se encontra como o início, meio e fim de uma epistemologia, como representa o poeta em sua prosa intitulada "Agroval":

> Por vezes, nas proximidades dos brejos ressecos, se encontram arraias enterradas. Quando as águas encurtam nos brejos, a arraia escolhe uma terra propícia, pousa sobre ela como um disco, abre com as suas asas uma cama, faz chão úbere por baixo — e se enterra. Ali vai passar o período de seca. Parece uma roda de carreta adernada.
> Com pouco, por baixo de suas abas, lateja um agroval de vermes, cascudos, girinos e tantas espécies de insetos e parasitas, que procuram o sítio como um ventre. (Barros, 2021, p. 25).

Na epígrafe do texto, Manoel já estabelece a relação de significado de "Agroval". De acordo com a pesquisadora em estilística Simone Cristina Spironelli (2002), em seu texto "Vocabulário de Manoel de Barros: questões estilísticas", ela explicita que o termo Agroval, já na epígrafe, tem o seu sentido fornecido, *estabelecendo-se enquanto o espaço que propicia a formação de vidas* (Spironelli, 2002, s/p). Indo além na terminologia, Spironelli afirma que "A opção por formar novas palavras a partir do processo de sufixação permite ao poeta revelar a existência de uma igualdade entre todas as 'coisas' e demonstrar que [...] cada 'coisa' pode transformar-se em algo totalmente diferente." (Spironelli, 2002, s/p). Quando trata da sufixação, Simone ressalta o sentido que "[...] ao agrupar o radical agro ao sufixo –al, o poeta atribui-lhe o sentido de 'um lugar que cultiva ou cria vida' [...]" (Spironelli, 2002, s/p). Sob a égide dessa perspectiva, o corpo, na paisagem da arraia, alude ao nosso próprio *bios* no que concerne à abertura do arquivo. O processo de paragem – consoante ao que afirma o pesquisar Marcos Bessa-Oliveira (2019) – se refere a exterioridade "que si-move-se de dentro para fora, de fora para dentro e que também se move da cultura" (Bessa-Oliveira, 2019, p. 119), além de remeter aos corpos em trânsito da fronteira, também remete ao meu corpo no processo de aprender a pensar a partir da/na *exterioridade*.

Dando continuidade à *paisagem* que fornece o "Agroval", a arraia como o útero formador é o que origina as *pré-coisas* que formam e coexistem no Pantanal. *À la* arraia de Barros, o meu corpo, alocado na exterioridade, é o próprio arquivo que se abre, o ponto de partida para o arquivo da exterioridade ao exumar memórias e pensar para além do sistema moderno, sendo

[25] Na obra *Corpo epistêmico fronteiriço*: lugar descolonial das sensibilidades biográficas, corporais e locais (2024), a pesquisadora Marina Noronha toma o corpo como aquele que pensa epistemicamente e contrapõe a lógica cartesiana ao teorizar e produzir saberes a partir da exterioridade. Nesse sentido, afirma: "Por essa razão moderna, inserido no *cogito* cartesiano, desassociou-se a razão da emoção, logo, se não penso *[hegemonicamente]*, logo não existo." (Noronha, 2024, p. 33, grifo meu).

essa uma forma de compreender nossa exteriorização em relação ao mundo moderno colonial. É *a partir do lócus* pantaneiro, dos escombros moldados por suas águas, das *pré-coisas* que ali surgem, que a paisagem de minha *exterioridade* emerge, bem como a sobreposição do centro em sua postulação dominadora. Coube a mim e a Manoel, no *lugar de subalternos* fronteiriços (aqui me refiro ao contexto geográfico e não social, ressalvadas as diferenças) *a partir de uma classificação, de uma postulação da narrativa moderna.* (Mignolo, 2008, p. 294).

Quando *meu* Manoel escreve o capítulo "Ponto de partida", fazendo referência a pensar *a partir do Pantanal e não sobre este* (Barros, 2021, p. 9), assim como a própria referência a sua excursão poética, empreendo o pensar *a partir de* como condição *sine qua non* para que possamos tratar da *exterioridade* e, concomitantemente, o *arquivo da exterioridade*. Nessa premissa teórico-critica, Mignolo disserta sobre como a narrativização, um olhar de dentro sobre o fora que exerceu uma modulação de poder em relação às narrativas históricas, aos arquivos considerados:

> Ao me aproximar do século 18 e 19, o critério de avaliação já não era a escrita, mas a história. 'Os povos sem história' situavam-se em um tempo 'anterior' ao 'presente'. Os povos 'com história' sabiam escrever a dos povos que não tinham. (Mignolo, 2003, p. 23).

Nós, enquanto "*um povo sem história",* apenas reiteramos uma narrativa pregada como verdade, afirmando o status de exteriorizados e, consequentemente, subalternizados, seus imbricamentos registrados nos domínios linguísticos, no racismo, no extermínio de meus antepassados. Na chancela do "sobre", "os povos com história" exercem a rubrica de categorizar e reiterar uma política de dominação que é concretizada ao perdurar através de sua retórica. Quando afirmo que Manoel ocupa um lugar diferente do meu, tanto pela questão social quanto pelo próprio fato de ser homem e eu mulher, reconheço que ao exercer um pensamento *a partir de* seu corpo alocado no Pantanal, o poeta passa a pensar de dentro e na *exterioridade* que convive. É nesse momento que travamos uma *conversa epistêmica* e, em minha opção, pensamos com a *exterioridade* através das *paisagens* que nos compõem. Em "Um amigo", texto que corresponde o terceiro capítulo de *Livro de pré-coisas*, meu poeta, ao transitar na paisagem do animal cágado, cria imagens que me levam à reflexão em relação à condição do corpo que cruza as fronteiras:

> Desmancha sem anos, dizem, no seu *desviver*. [...] Dá-me a impressão de alguém obscuro que vem *de lugar nenhum e vai para nada todos os dia*s. [...] Seu corpo não reconhece o espojar-se na terra e nem o frescor das águas. [...] *É cheio de vestígios do começo do mundo, por isso nos perece inacabado.* (Barros, 2021, p. 45, grifos meus).

Desde o aspecto envelhecido que o cágado tem em suas rugas, sendo uma espécie reptiliana de água doce, a paisagem construída pelo poeta entorno desse novo amigo que observa, remete às origens, mas ao mesmo tempo aos corpos que aqui já existiam antes da chegada da colonização ou mesmo a condição de meu próprio *bios* subalternizado. No ideal de vida que se emprega o discurso ocidental, somos o *desviver* na medida em que minha vida advém desse *lugar nenhum e vai para o nada* como aquele que sobrevive nas bordas. Um *lugar nenhum* haja vista que o Sul, enquanto *exterioridade* ocidental, se encontra como *criação/invenção da colonialidade* (Mignolo, 2003, p. 10). O lócus subalterno construído sob a alcunha de um valor *universal da narrativa* (Mignolo, 2003, p. 23) eurocêntrica e o arquivamento de nossas *histórias locais*.

Diante *dos vestígios de mundo* que compõem a minha/nossa fronteira, a ideia de *inacabado* que explora o poeta converge com o que pensa Walter Mignolo em "Desafios decoloniais hoje" (2017, p. 28) ao tratar da criação da exterioridade: "A exterioridade não é um fora do capitalismo e da civilização ocidental, mas o fora que se cria no processo de criar o dentro.". Além disso, reitera que "O dentro da modernidade ocidental foi construído desde o Renascimento, baseado na dupla, simultânea e continua colonização do espaço e do tempo." (Mignolo, 2017, p. 28-29). Como uma das pessoas que passa a existir a partir do momento em que o interior do sistema decide e cria o exterior, reconheço-me como *inacabada* posto o momento em que lidamos com os problemas que a própria configuração estabelecida pela modernidade para a *exterioridade* produz aos corpos que ali habitam. Se durante a dominação nossos ancestrais não sabiam a língua daqueles que invadiam suas casas, nem tampouco possuíam a sua religião, fomos colocados como aqueles que, consequentemente, não podiam pensar. Nossa história local, compartilhada por meio dos registros orais, foram silenciadas nos extermínios dos corpos *outros* de modo a sobressair as escrituras memorialísticas daqueles que passaram a dominar a narrativa, expondo apenas a sua visão da história. Nesse preciso sentido, pontuo que se existe um arquivo da interioridade, existe, por consequência, um arquivo da exterioridade.

Na construção das *pré-coisas*, Manoel esclarece que esse trabalho de esculpir paisagens *sobre os escombros do que restou* (Barros, 2021, p. 17*)* só pode ser realizado *a partir da ruptura*: "são trabalhos que se fazem com rupturas — como um poema" (Barros, 2021, p. 17*)*. Pensar *a partir da exterioridade* exige uma *ruptura epistemológica*, ou seja, uma *opção* de pensar de modo *outro*, de uma maneira que não esteja circunscrita nos preceitos que são passados pela ideologia moderna. No sentido que estabeleço, essa *ruptura* consiste em compreendermos o que Mignolo destaca em *Habitar la frontera*: "Dessa experiência, a experiência de habitar a exterioridade, ou seja, a casa da colonialidade, emerge a epistemologia

e o pensamento das fronteiras." (Mignolo, 2015, p. 39, tradução minha).[26] Diante disso, compreendo que escolher pensar *a partir da exterioridade* propicia o pensamento de fronteira (Mignolo, 2017) que exerce a *ruptura* com o pensamento e ao mesmo tempo com o arquivo moderno, uma vez que as sensibilidades são a tônica para compreendermos do que se trata o arquivo fronteiriço – aquele que só pode ser pensado *a partir da* experiência *biolocal* de habitar a fronteira/exterioridade.

Por mais que meu pensar se erija *a partir de* e não sobre, é inevitável abordar a conceituação moderna de arquivo, visto que pretendo romper, ou *à la* Manoel, exercer uma *ruptura* com o pensar de interioridade moderna na impossibilidade de abranger nossas especificidades coloniais. Para desenvolver a presente assertiva e pensarmos em como o arquivo da interioridade moderna, em seu mal *dersarquiviolítico,* sobrepõe os nossos arquivos locais, respaldo-me na fala de *meu* pantaneiro erigida por Valter Hugo Mãe, escritor português, em sua apresentação de *O livro das ignorãças* (2016): "Eu sou um poeta da palavra e ninguém quer entender isso. Eu invento o meu Pantanal" (Barros *apud* Mãe, 2016, p. 7). Barros me permite pensar em como – através da classificação de base hegemônica – tudo que entendemos enquanto nosso é atravessado por uma invenção colonial discursiva. Se a exterioridade, como aponta Mignolo, é a criação de interioridade moderna (Mignolo, 2017, p. 28), por conseguinte, o que aprendemos sobre nossa história está crivado por uma narrativização eurocentrada. É nessa circunstância que o conceito de arquivo é apresentado, moderno em sua gênese epistêmica.

Assim, de antemão questiono: o que é o arquivo senão a própria exterioridade? Para responder isso, mesmo visando romper com as narrativas modernas, não posso e nem é o meu intuito ignorar o arquivo moderno, já que é por existir ele, em sua posição hegemônica, que existe *o arquivo da exterioridade*. De modo a iniciar, Derrida, em suas *impressões freudianas* (Derrida, 2001, p. 8), inicia o conceito de arquivo (moderno) ao afirmar:

> É bem verdade que o conceito de arquivo abriga em si mesmo esta memória do nome *arkhê*. Mas também se conserva *ao abrigo* desta memória que ele abriga: é o mesmo que dizer que a esquece. Nada há de acidental ou surpreendente nisso. (Derrida, 2001, p. 12)

Derrida empreende a dificuldade de entender o que é o arquivo, diante disso afirma que o compreende como casa de consignação (Derrida, 2001). Sob a égide desse pensamento, o autor trata do *mal* que atravessa o conceito, visto que o movimento que o compõe proporciona o esquecimento, ou melhor, aniquilamento das memórias antecessoras. Para pensar nesse

[26] Trecho original: "De esa experiencia, la experiencia de habitar la exterioridad o sea la casa de la colonialidad, surge la epistemología y el pensamiento de fronteras." (Mignolo, 2015, p. 39).

apagamento que o arquivo está fadado, é importante termos a noção de que o franco-argelino se respalda no pensamento freudiano da *pulsão de morte* (Derrida, 2001, p. 21), uma autodestruição. Como apresenta a citação, ao dizer que o arquivo é o abrigo e ao mesmo tempo *esquece* o que ali estava posto, Derrida trabalha a teorização da recepção e dos interesses políticos que envolvem o *mal desarquiviolítico*.

Atravessada pela colonialidade, ao abrir meu arquivo e refletir o que aprendi sobre o arquivo central, compreendo que a teorização proposta remonta à escolha, na recepção dos arquivos que a nossa sociedade realiza, uma postulação que irá ditar os que aniquilam os antecessores em prol de um interesse maior. No movimento contínuo da recepção/escolha (ato plenamente político), ou seja, das obras, teorizações e modos de pensar que são veiculados como moldes, "nortes" a serem seguidos, o arquivo, que por mais que tenha "[...] um princípio de consignação, isto é, de reunião." (Derrida, 2001, p. 14), é aberto e, então, nesse movimento de abertura, já não pode mais guardar/consignar. Os interesses e as frequentes mudanças realizam esse constante movimento, a *pulsão de morte*, o mal que o arquivo sofre e ocasiona a *sobreposição dos arquivos antecessores* (Derrida, 2001):

> Temos somente uma impressão, uma impressão que insiste através do sentimento instável de uma força móbil, de um esquema ou de um processo infinito ou indefinido ajuda-nos a pensar na prática de uma teorização possível para uma melhor compreensão do arquivo da exterioridade, uma vez que o que acabamos tendo, na verdade, não se trata de um mero discurso acerca da *exterioridade*, nem muito menos disciplina ou conceitos, mas uma teorização da impressão deixada pelo outro da exterioridade e também pelo crítico, uma *impressão biográfica*. (Nolasco, 2019, p. 6).

Diante disso, em meu pensar *a partir da* fronteira-sul – lócus onde o movimento é constante tanto de corpos quanto de saberes e teorias – posso pensar as mazelas do arquivo derridiano, bem como a sua sobreposição no modo de pensar os nossos próprios arquivos exteriorizados. Compreender o conceito de *exterioridade* é, por excelência, abrir o arquivo. Entretanto, diferentemente do movimento de *pulsão de morte* que reside no âmbito do inconsciente, da recepção de saberes, o nosso arquivo fronteiriço é atravessado pelo próprio aniquilamento dos corpos, pelo *epistemicídio* (Nunes, 2009), o qual, *grosso modo* – tendo que meu intuito não é aprofundar nesse conceito por agora–, se refere à morte dos saberes por meio da inexistência do *bios*, seu extermínio. No período colonial (e mesmo hoje) o genocídio foi exercido como o arquivamento dos saberes locais, posto que tal atitude reiterou a dominação de postulação de uma configuração social através do processo dualista de civilização cristã: o bem e o mal, o certo e o errado, o homem e a mulher, deus e o diabo, o colonizador e o colonizado.

Na paisagem do pantaneiro que aprende e reflete a partir de seu *biolócus*, tomo a noção de *conversa fronteiriça a partir do* que apresenta Manoel em seu texto "Lides de campear", em que define esse corpo assujeitado à fronteira na premissa daquele que parte de um senso pré-estabelecido e normatizado pelos pressupostos modernos. Sendo assim, o poeta inicia sua prosa com o significado da palavra:

> Na Grande Enciclopédia Delta-Larousse, vou buscar uma definição de pantaneiro: 'Diz-se de, ou aquele que trabalha pouco, passando o tempo a conversar'. Passando o tempo a conversar pode que se ajuste a um lado da verdade; não sendo inteira verdade. Trabalha pouco, vírgula. (Barros, 2021, p. 33).

O modo como a definição de pantaneiro aparece, fornecendo o sentido daquele que é preguiçoso, pouco faz e fica a conversar, sendo esta última característica entoada de forma pejorativa, tem-se a categorização com base nos pressupostos que advém dos preceitos de uma *aparência naturalizada do mudo* (Mignolo, 2008, p. 298). Em consonância ao meu poeta, contesto tais afirmações, posto que meu corpo sabe, sente e reconhece o trabalho e o esforço daquele que lida com o campo. Para além disso, diante os pressupostos que uma conversa alude, mais que uma forma de comunicação e troca, a conversa é erigida como prática epistêmica de aprender e pensar criticamente *a partir* e sobre o mundo. De acordo com Walter Mignolo logo no início de *Histórias locais/projetos globais*, as conversas "São documentos que não podem ser transcritos, conhecimento que vem e que vai, mas permanece na mente e altera um determinado argumento." (Mignolo, 2003, p. 12). Sob a égide da noção de fronteira, retomo a ideia de "si-move-se" apresentada por Bessa-Oliveira (2019), tido o movimento que abrange os saberes transmitidos a partir dos diálogos, em suas passagens e paragens nos corpos epistêmicos. Nessa premissa, as conversas que aqui estabeleço tanto me auxiliam a pensar na/da exterioridade quanto compreender o arquivo que se abre *a partir dela*. Assim, é através das trocas travadas pelos corpos que se (entre)cruzam é o que mantém a nossa história local viva e pulsante nas sensibilidades fronteiriças.

Sob a égide desse pensamento, compreendo que entender a minha *exterioridade* é realizar uma construção teórica e conceitual crítica biográfica e fronteiriça, na qual minhas *conversas* são fundamentais no ato de contrapor o movimento do arquivo moderno e, assim, colocar em ação os saberes que cruzam o arquivo da exterioridade, no qual as histórias e a cultura local são exumadas. Por construção, refiro-me ao ato de *aprender a desaprender para assim re-aprender* (Mignolo, 2010, p. 298). Esse exercício, atrelado à necessidade de compreendermos que existe uma *exterioridade*, só é possível *a partir do desprendimento*[27]

[27] Em "Desafios decoloniais hoje" (2017) Walter Mignolo define o desprendimento epistêmico: "desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer.

epistêmico. Compreender que somos uma classificação *pré*-determinada por um processo de dominação territorial e epistêmico é pensar, por conseguinte, que se me vejo enquanto uma mulher exteriorizada e fronteiriça, neta de bugre, assujeitada, é resultado de uma classificação, de uma postulação. Pensar epistemicamente a *exterioridade* é compreender que ela só existe porque há um lócus e um pensamento da interioridade. No que se refere a minha afirmação, a seguinte assertiva do teórico descolonial Aníbal Quijano, em seu ensaio "Colonialidade do poder e classificação social" (2010) elucida tais imbricamentos:

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Organiza-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2009, s/p).

A *exterioridade* é resultante da postulação colonial entre dentro e fora. Essa dualidade foi reiterada, como aborda o teórico, por meio da classificação da população em variadas nuances, classificando corpos e espaços. *Isso é realizado a partir da colonização da América quando ocorre a postulação imperante dos países europeus sobre o lócus dominado* (Quijano, 2009, p. 85), disseminando e reiterando o argumento falacioso da salvação, exercendo a colonização do *bios* e dos espaços. Esse processo de compreensão, ou seja, de assimilar as nuances que abrangem nossos arquivos, como reconhecimento de sua formação, é efetuado por meio de dolorosas ações de *des-aprender* através do corpo. *Re-aprender*, o que empreendo aqui ao tratar a *exterioridade*, está alocado no exercício de compreender o meu lócus e pensar *a partir dele*, ou seja, pensar *a partir de* um modo *outro*, fronteiriço, já *desprendido* da retórica moderna.

Meu Manoel, em suas sábias *des-palavras*, partilha comigo um lócus comum de fronteira epistemológica e geográfica, entre os saberes modernos e locais. Não nos bastou somente estar na fronteira e ser um colonizado, optamos por aprender a *des-aprender*. Para *re-aprender* meu *arquivo da exterioridade*, sua pré-construção que erijo aqui, antes, realizei a complexa tarefa de compreender o arquivo e como realizar a sua abertura exigia o grande ato de romper as minhas próprias barreiras epistêmicas e corporais. Em nossas *conversas*, meu Manoel erigiu-me o seguinte pensar: "Crianças descrevem a língua. Arrombam as gramáticas." (Barros, 2021, p. 54). Nas *pré-coisas* de um pensamento *outro*, que nasce do *biolócus*, o ato de arrobar não está para a anarquia ou a agressividade da revolta, mas, sim, de abertura, da luta por escolher por mim e a partir de mim, resultando no *arrombamento de meus* arquivos

Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivarse" (Mignolo, 2017, p. 19).

silenciados. *A partir do* momento que compreendemos o movimento que está intrínseco ao arquivo, o *arquivo da exterioridade* se revela como a própria fronteira, o lugar onde passam e cruzam os saberes locais e globais.

Em uma de suas entrevistas, sendo esta disponibilizada nesta edição de 2021 do *Livro de pré-coisas*, Manoel afirma a seguinte resposta ao falar sobre a referida obra: "Queria que fosse uma invenção, uma fundação e nunca uma descrição, uma informação. Eu queria que fosse apenas um festejo de linguagem. Nada que fosse uma demonstração, mas tudo que pudesse ser uma encantação." (Barros, 2021, p. 102). Em busca de exaltar a sensibilidade, pensar a partir do Pantanal propiciou ao meu poeta contrapor o movimento descritivo e analítico que a epistemologia moderna reitera. Através dessa premissa e alocada nesse lócus geográfico e epistêmico, revela-se a nossa criação e o modo como ela foi pensada *a partir de uma interioridade moderna* (Nolasco, 2019, p. 4), um saber exteriorizado do arquivo como meio de *esquecer*, apagar aquilo que não lhe convém. Entretando, reitero que estar na fronteira é pensar *a partir* de nossa *cultura local* e das teorias *itinerantes* que "[...] viajam do Norte para o Sul" (Mignolo, 2003, p. 235) e que aprendemos a endossar como ideal de verdade absoluta. *Re-aprender* a pensar e teorizar na/com a exterioridade promove a busca pela escolha de *desprendimento*[28].

Diante do que foi exposto, não posso afirmar que em nada nos serve o arquivo derridiano, visto que é sua criação que nos permite questionar e compreender a lógica de retórica moderna que o envolve. É no ato de compreender suas lacunas, tido que não está atravessado pela colonialidade, que podemos questionar e realizar uma *ruptura*. Nolasco, ao pensar o arquivo da exterioridade, esclarece:

> Reconheço que, apesar de partir aqui de Derrida, sua discussão parece não encampar esse conceito de arquivo da *exterioridade* que busco, por tratar-se de um arquivo *descolonial*, *fronteiriço*, *ex-cêntrico*, enquanto seu conceito de arquivo padece de um mal de arquivo radical e moderno. (Nolasco, 2019, p. 3);

Reconhecer as lacunas que o arquivo moderno possui ao tentar abranger nossas especificidades locais é compreender a *exterioridade* que habitamos. Nós possuímos arquivos, memórias e saberes advindos de uma cultura fronteiriça e colonizada, mas que não foram pensadas e, sim, narradas à revelia de um discurso hegemônico.

Barros, ao criar as *pré-coisas* de *seu* lócus pantaneiro, afirmou: "Erroso é, pois, incutir que pantaneiro pouco trabalha." (Barros, 2021, p. 54). Tomo a concepção de *erroso* enquanto

[28] Conceito abordado por Walter Mignolo em *Desobediencia epistémica* (2010) que, *grosso modo*, consiste no ato de desprender-se da epistemologia moderno como modo de pensar a partir de epistemologias *outras*. Nessa premissa, a ideia de desprendimento não empreende a anulação ou esquecimento das epistemologias existentes, mas, sim, optar por pensar/teorizar para além de uma perspectiva dualista e moderna.

uma forma estereotipada de ver o assujeitado pantaneiro, a maneira *errosa* como somos tratados através do discurso colonial. Enquanto derivação do substantivo "erro", a adição do sufixo "-so" traz o sentido de adjetivação. Um pensamento "erroso", assim, é o equívoco que cometemos ao endossar certas premissas calcadas em dualidades hegemônicas ou em estereótipos normatizados através de um discurso disseminado de lá para cá. Acepções como essas são o que estabelecem e fundamentam não somente a demarcação de *exterioridade* como também da subalternização dos corpos e de suas produções locais. Diante disso, é *erroso* pensar no corpo de minhas avós reduzidos apenas como mão de obra e fonte de reprodução; é *erroso* entender minhas sensibilidades e meu *bios* enquanto algo aquém do conhecimento; é *erroso* pensar que meu avô, fronteiriço, não possuía ou mesmo teria uma epistemologia. O arquivo moderno, em seu movimento de sobreposição, arquivou minhas memórias, as vozes de meus antepassados. Diante a premissa do poeta, *arrombo-o* para emergir meus arquivos, colocar em trânsito meu pensar, não negar a minha *exterioridade*, mas aprender com ela e pensar *a partir dela*.

Enquanto finalização deste artigo, mas não uma conclusão fechada do pensamento elaborado ao longo do texto posto a amplitude e nuances que a temática abrange, assim como seu recorte teórico, pontuo que pensarmos a exterioridade é, por consequência, pensarmos os seus arquivos que partem da relação *biolocal*. Dessa maneira, o espaço/lócus detém primazia no que diz respeito aos conhecimentos e ao entendimento de nossa condição fronteiriça. Portanto, entendo que *meu* Manoel preconiza os equívocos de um pensar hegemônico, postulador e categorizante. *A partir das pré-coisas*, alcanço a formulação do arquivo, sua própria abertura. Meu corpo, germinado pelos aprendizados locais e ao mesmo tempo *itinerantes*, abriu-se para um pensar *outro* que não preza mais pelo conhecimento aquém do *bios*. Como a arraia, atravessada por minha *práxis*, movimento-me contra a imposição da retórica moderna. No processo de *romper*, meu arquivo abrange o movimento dos saberes locais, nos quais Manoel não me é mero objeto de análise, mas, sim, meu companheiro de teorização. Nessa fronteira epistemológica e geográfica de Mato Grosso do Sul compreendo o *arquivo da exterioridade* como a próprio limite por onde passam os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Livro de Pré-coisas**: roteiro para uma excursão poética no pantanal. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Différences Coloniales** – Fronteiras Culturais – Biogeografias e Exterioridades dos Saberes. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/2583>. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

MÃE, Hugo. O verbo virgem. In: BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologias do Sul***:* Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v. 1, n. 1, 2017, p. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 22 maio. 2023.

MIGNOLO Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialid. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014). Barcelona: Edicions Bellaterra, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar Cézar. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia). In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Brasil/Paraguai/Bolívia. v. 7, n. 14. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 47-63.

NOLASCO, Edgar Cézar. Fronteira-Sul: o arquivo da exterioridade. In*:* **RELACult**– Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 05, n. 1475, p. 1-21, maio, 2019.

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

NOLASCO, Edgar Cézar. Paisagens da crítica periférica. In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Eixos periféricos. v. 4, n. 8. Campo Grande: Editora UFMS, 2012, p. 1-20.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira. **Corpo epistêmico fronteiriço**: lugar descolonial das sensibilidades biográficas, corporais e locais. Campo Grande: Life Editora, 2024.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: MENESES, Maria Paula, SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 261-290.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação socia. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SPIRONELLI, Simone Cristina. O vocabulário de Manoel de Barros: questões estilísticas. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO – GEL, 50, 2002. **Manual de resumo**, 2002. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc079.htm?/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc079.htm#:~:text=Assim%2C%20ao%20agrupar%20o%20radical,que%20cria%20ou%20cultiva%20vermes%E2%80%9D.> Acesso em: 02 de dez. 2024.

ANIMISMO, RIZOMAS E UMA DESCONSTRUÇÃO DA RACIONALIDADE MODERNA EM *PRINCESA MONONOKE*

Leandro Moreto da Rosa
Ernani Mügge

ARRANJOS INICIAIS

Em cada folha que cai, no sussurrar do vento entre as árvores e nas águas que correm dos rios ressoam histórias de um mundo em que o humano e o natural estão entrelaçados por fios invisíveis. Ao longo dos séculos, tentamos entender esse vínculo, representando-o de diversas formas: na poesia, na literatura, no cinema. Entretanto, em nossa ânsia de dominar, catalogar e transformar a natureza em algo compreensível e controlável, talvez tenhamos perdido o olhar capaz de ver o outro em sua plenitude. Percebemos a natureza não como sujeito, mas como objeto, uma tela vazia projetada com as nossas próprias imagens e expectativas.

Neste contexto, a ecocrítica se apresenta como uma lente através da qual buscamos reexaminar essa relação, não mais como uma oposição entre natureza e cultura, mas como uma dança complexa de saberes. *Princesa Mononoke* (1997), de Hayao Miyazaki, oferece um espaço para esse diálogo. No filme, o mundo humano estabeleceu fronteiras entre si e o mundo natural a partir de forças abstratas, uma filosofia que regula a forma de ser do si mesmo e do outro. Ao trazer à tona as tensões entre o progresso e a preservação, somos convidados, pela narrativa ficcional, a questionar a maneira como vemos o outro e como, não raras as vezes, nos negamos a reconhecê-lo como sujeito de sua própria existência.

O artigo[29] nasce de uma provocação de Isabelle Stengers (2017) sobre a resistência epistêmico-ontológica em aceitar filosofias de vida alternativas, alicerçadas em uma cosmovisão animista, segundo a qual a natureza possui uma agência própria. Inspirados em um recorte na obra de Miyazaki, objetivamos explorar como a mídia audiovisual enquadra imagens que impedem ou permitem uma alteridade epistêmica e o encontro com o outro. Na busca por respostas, realizamos uma análise de cunho qualitativo, bibliográfico e revisionista, centrada na crítica heideggeriana em relação à postura antropocêntrica que se instala nos tempos modernos. Partimos, então, de uma contextualização da ecocrítica e sua extensão

[29] Artigo produzido com apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

para a cinematografia. Em seguida, apresentamos, em linhas gerais, a trama de *Princesa Mononoke*, para analisar, nas seções subsequentes, alguns pressupostos filosóficos implícitos nas figuras das personagens, quais sejam, o advento do sujeito moderno na filosofia cartesiana, segundo a crítica de Heidegger (2002) e Deleuze e Guattari (2010), e a promoção de uma semiose excludente. Argumentamos, então, conforme Stengers (2017), que a dificuldade em aceitar o outro é uma herança distante da perseguição às bruxas, materializada hoje na obstrução de saberes, pensares e mesmo no uso de expressões linguísticas.

DAS PÁGINAS PARA AS TELAS

A ecocrítica emerge como um campo interdisciplinar que busca investigar pontos de encontro entre o ser humano, a literatura e o meio ambiente, refletindo sobre como as representações literárias da natureza influenciam nossa compreensão da relação entre seres humanos e o mundo natural. Essa perspectiva implica um esforço contínuo para entender a maneira como os textos literários dialogam com o mundo natural e como as representações da natureza moldam e são moldadas pelas dinâmicas culturais e históricas. Nesse sentido, Garrard (2006, p. 14) destaca que a ecocrítica se caracteriza por "uma abordagem de análise explicitamente política", na qual os pesquisadores frequentemente vinculam suas interpretações culturais a um projeto moral e político com uma perspectiva ambientalista.

As leituras, no entanto, não se limitam à literatura. Ivakhiv (2008) destaca que a ecocrítica está interessada em rastrear ideias onde quer que apareçam, seja em livros, filmes, quadros ou outras formas de expressão artística, com o intuito de avaliar como a singularidade dos suportes expressivos pode patrocinar atitudes responsivas distintas à crise ambiental. Ademais, assim como as análises não se restringem ao meio pelo qual se materializam, também não se concentram apenas em obras explicitamente verdes. Ao considerar as mídias audiovisuais, Ivakhiv (2012) projeta leituras ecocríticas em películas que exploram questões ecológicas dentro de contextos mais amplos, como encontros culturais entre polos geográficos, movimentos de resistência e emancipação, e as complexas interações entre a natureza e as dinâmicas de poder.

Em outras palavras, a ecocrítica se estende das imagens ecológicas à ecologia das imagens, sobretudo porque, como propõe Ivakhiv (2008), há uma interconexão entre três níveis, a saber, o material, o perceptual e o social. O primeiro se refere às tecnologias e aos recursos físicos utilizados na produção de imagens, assim como aos impactos ambientais associados à indústria. Segundo Ivakhiv (2012), envolve entender os custos ecológicos e os processos pelos quais as cenas são produzidas, considerando os materiais necessários para

sua criação e os resíduos gerados após as produções. As ecologias materiais do cinema, por exemplo, incluem a extração de recursos naturais para fabricar equipamentos, a poluição gerada pelos processos de filmagem, a locação de paisagens reais para as gravações e a destinação dos materiais após o uso.

O segundo nível consiste no efeito que as imagens em movimento provocam na percepção humana. Trata-se, pois, de uma dimensão epistemológica, uma vez que a forma como assimilamos as produções cinemáticas está vinculada à nossa bagagem epistêmica. As crenças, conceitos e princípios teóricos que sustentamos, conscientes ou não, atuam como lentes através das quais o mundo é assimilado. Como argumentaremos, tanto mais restrito o escopo de nossa epistemologia, assim será o reino do ser, o plano ontológico, e as dicotomias que perpassam o imaginário social, muitas das quais são precedidas por categorias como validade, legitimidade e autenticidade. Nesse processo, há um duplo movimento. De um lado, a tela cinematográfica processa as vidas que retrata conforme as intenções de seus idealizadores, entregando, ao espectador, um produto finalizado, para ser consumido sob um determinado ângulo, perspectiva e enquadramento. De outro, há o espectador, que digere o material a partir de sua singularidade. No primeiro caso, conforme Bousé (2000), o meio cinematográfico pode oferecer a promessa de um realismo fotográfico inacessível a outros suportes expressivos em virtude do potencial tecnológico do meio audiovisual. Em documentários da fauna natural, por exemplo, o espectador é encorajado a assumir a perspectiva de um narrador onisciente que visualiza o mundo através de uma janela multidimensional (Armbruster, 1998). Porém, a depender do posicionamento das câmeras, as cenas capturadas e a orientação das imagens, essas produções podem suscitar o oposto, isto é, projetar uma narrativa onírica da natureza, como se esta existisse para a fruição estética dos humanos.

A consequência disso se volta para o aspecto material. A frustação de visitantes de parques e zoológicos que buscam experiências alinhadas com as representações cinematográficas ou televisivas da natureza evidencia uma falha na comunicação entre o que é consumido nas telas e o que é vivido no espaço real. Nesse sentido, a estética cinematográfica não é alheia ao que Heidegger (2002) chamou de enquadramento, a conquista do mundo pela imagem, objeto a ser dominado pelo sujeito humano, cuja expectativa não atendida ilustra, conforme Armbruster (1998, p. 232), uma “inocência de envolvimento nas forças que afetam o mundo natural”.

Por fim, o terceiro nível destacado por Ivakhiv (2008) aponta para a dimensão social. Se o aspecto material consiste em uma autorreflexão sobre o meio audiovisual, a forma, analisá-lo enquanto fenômeno social aponta para o conteúdo e sua finalidade. Trata-se, pois,

do custo à saúde mental e ambiental, o que se materializa na cifra da interpretação e do controle. Nesse sentido, o espectador não está isento da carga ideológica que movimenta a indústria cultural. Conforme Adorno (2002), a cultura contemporânea se encarrega do espetáculo da mesmidade, formulaico e sintético. Entrega doses sazonais de dopamina para manter o consumidor desperto, anestesiado por um fluxo constante de entretenimento vazio e previsível. Sob a lógica da distração e do consumo, então, há pouco espaço para contemplação. As narrativas nos chegam prontas, previamente testadas, para evitar a aspereza das subjetividades. São estéreis e objetivas em suas pretensões, mas não neutras. Configuram um ponto de vista que traz consigo uma visão de mundo filtrada pelas forças do mercado, da indústria e das convenções sociais que a sustentam. Mesmo um gato perseguindo um rato em episódios semanais pode não estar isento da lógica de dominação colonialista de seus idealizadores. Conforme Adorno (2002, p. 10), "o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos".

É bem verdade que filmes independentes ensaiam alternativas à colonialidade hollywoodiana e aos preceitos dominantes que configuram as grandes produções. Buscam explorar narrativas-outras, inclusivas, críticas e experimentais, em desafio aos padrões estéticos que governam os blockbusters. Seu alcance, porém, como destaca MacDonald (2001 *apud* Ivakhiv, 2008, p. 16), é reduzido, pois as decisões editoriais nem sempre dialogam com as demandas mercadológicas. Em tempos acelerados, uma tomada panorâmica ou mais linhas de diálogo podem ser onerosas ao grande público.

Se as produções culturais seguem esses trilhos pré-determinados, talvez a única solução seja retreinar a percepção. O verbo treinar aqui não é por acaso. Ele carrega em si o peso da lógica de dominação, como um adestramento sutil, que vai ajustando os nossos olhares e sentidos para que vejamos o mundo de uma única maneira. Nesse processo, somos conduzidos, sem saber, para uma visão empobrecida, que reduz a complexidade da vida ao simples consumo das imagens que nos são oferecidas. Retreinar a percepção, assim, alude à necessidade de interpretar as produções midiáticas para além de seu resultado efetivo, o que significa desenquadrar os planos fotográficos, destacar os moldes e repensar os aparatos epistêmico-ontológicos que orientam as produções semióticas.

CONFLITOS EPISTÊMICOS NO CINEMA VERDE DE MIYAZAKI

Na medida em que a ecocrítica nos convida a refletir sobre as complexas interações entre o ser humano e a natureza, *Princesa Mononoke* emerge como um terreno fértil para

essa análise, oferecendo uma representação multifacetada dos conflitos epistemológicos que surgem quando diferentes visões do mundo se colidem. O filme de Hayao Miyazaki vai além de uma simples dicotomia maniqueísta, pois se aprofunda na reflexão sobre como nossas concepções de mundo moldam a forma como percebemos e interagimos com o outro, seja ele humano, uma entidade natural ou uma força cósmica.

A trama acompanha o conflito entre os habitantes da Vila do Ferro, uma zona industrial em expansão, e os espíritos da natureza que habitam as florestas e montanhas ao redor da região. O confronto é impulsionado pela busca incessante dos primeiros por progresso e dominação de recursos naturais em oposição à resistência da natureza, representada por figuras míticas e seres espirituais que desejam preservar o equilíbrio e a harmonia do mundo natural. A Vila do Ferro personifica o advento da técnica. Traz, no próprio nome, a frieza do metal que é extraído da terra ao custo do desmatamento da região e do padecimento mesmo de seus pares. Mulheres e homens trabalham à exaustão para sustentar a fabricação do armamento bélico que Lady Eboshi, a soberana do povoado, julga necessário para estender seu poder e consolidar um novo império. Como uma grande refinaria ambulante, assim, o vilarejo industrial é um complexo geométrico, monocromático, contornado por paliçadas pontiagudas e ásperas que apontam em direção a um céu nublado pela fumaça constante.

Em contraste, San, cuja alcunha intitula a obra, soma-se aos seres da mata verde, que se adensa na região, em defesa de existências-outras e de um universo vivo, dotado de agência e voz própria. Animais, plantas e seres (in)animados falam, externalizam emoções distintas, outorgando-se, assim, a posição de sujeitos de direitos, a despeito de Eboshi considerá-los apenas como matéria-prima. Nesse sentido, San se mistura aos lobos com quem compartilha a vida diária, incorpora sua vivência e passa a ouvi-los em uma conexão que desafia os limites epistêmicos da dita civilização. Sabemos, ao longo da obra, que a garota, quando criança, fora abandonada pelos seus pares, mas acolhida por Moro, a Deusa Lobo. Mononoke personifica, assim, o espírito vingativo que subjaz na etimologia de seu nome, de modo que a luta contra as forças humanas pode ser interpretada à luz de um eco-anarquismo, uma linha teórica que enaltece a natureza em detrimento do humano. Por esse motivo, aos olhos de Eboshi, San é considerada uma bruxa, com costumes selvagens e insensatos, pois julga ouvir o inaudível, pensar o impensável. Zela por espíritos da floresta que são vistos aos olhos do coração, pratica curas improváveis e confia na inconstância do mundo natural.

No meio do conflito, encontra-se Ashitaka, um jovem príncipe que, ao ser amaldiçoado por um espírito da floresta, o Tatari Gami, este perfurado por um dos mosquetes de Eboshi, busca uma solução para o conflito sem se alinhar completamente com nenhum dos lados. Ele

faz as vezes do espectador, pois sua jornada ao oeste em busca da cura proporcionada pelo Shishi Gami, o protetor da floresta, o colocará em um dilema epistêmico de tentar compreender duas visões de mundo antitéticas e, ao mesmo tempo, reconhecer a dificuldade de se aproximar do outro sem as distorções de uma visão autocentrada. A despeito do ódio que carrega dentro de si, fruto da ira do Tatari Gami, Ashitaka procurará avaliar o dualismo que move o enredo com uma perspectiva de reconciliação.

UM MUNDO PRESO À IMAGEM

Não é incomum ouvirmos assertivas que dotam personagens, objetos e abstrações com um certo grau de intencionalidade. Podemos dizer, por exemplo, que Ashitaka, em última instância, é movido por um espírito diplomático, tornando-se, por isso, uma peça-chave no desenrolar da trama. Da mesma forma, pensamos que Yakul, o alce vermelho, amigo do jovem, tem vontade própria, assim como os lobos que acompanham Mononoke. Também a floresta, que se opõe à refinaria, age como um todo e, ao mesmo tempo, através daqueles que a constituem — animais, espíritos e deuses. Em sua singularidade, todos parecem ter um certo grau de agência à semelhança dos humanos. Se saltamos das telas para a realidade, a situação não parece diferente. Continuamos atribuindo predicados verbais e nominais a sujeitos cuja essência, aparentemente, inerte, desafia a racionalidade científica. Nesse processo, ampliamos o reino do ser quando adotamos, consciente ou não, uma cosmologia animista, em virtude da qual aquilo que, até então, nos parece silencioso, possui uma voz própria. Se esse é o caso, uma questão irrompe para discussão: por que a premissa de um mundo que fala, sente e respira é mais fácil de ser associada no plano ficcional, enquanto, no contexto do espectador, à semelhança do pensamento de Lady Eboshi, é, não raras as vezes, associado a uma forma de primitivismo e selvageria?

No campo das artes, costuma-se pensar que o dom da vida é concedido pelo autor, uma espécie de demiurgo que confere forma ao substrato criativo, e dele faz surgir figuras de contornos transitivos e bem definidos. Por meio desse ato divino, as criaturas são privadas do sofrimento existencial, porque nascem para cumprir um papel específico, sem margem para o acaso. Na obra de Miyazaki, por exemplo, Ashitaka almeja uma solução harmoniosa para o conflito, em vista de uma coexistência entre humanos e não-humanos. Ele sofre, é verdade, envolto por uma nuvem de interrogações e conflitos internos causados pela ira do Tatari Gami que corre em suas veias, mas esse sofrimento lhe foi atribuído desde a concepção de sua história. Sob essa premissa, a arte se apresenta, a um só tempo, como um ato teológico e teleológico.

O endeusamento do autor é visto por Barthes como uma criação moderna. Segundo ele (Barthes, 2004, p. 58), o espírito humano, cansado das ideias medievais e inflamado com "o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da 'pessoa humana'". É sabido que, com as *Meditações sobre Filosofia Primeira* (2004), o cogito cartesiano vem à tona e declara a existência de um eu arquimédico, em torno do qual passa a orbitar aquilo que se estende para além de si, o objeto, a coisa não pensantes, dependente por natureza. O mundo, então, é (re)construído a partir de uma narrativa épica, qual seja, a do homem vitruviano, medida de todas as coisas, fundamento para a cisão maniqueísta entre sujeito e objeto, nós e eles, civilizado e selvagem. Em consonância ao século das Luzes, Descartes (2004) prepara o terreno para uma epistemologia excludente, centralizada na ideia do humano esclarecido, mas inversamente ignorante a outras filosofias de mundo que não adequadas nos conformes da razão europeia (Hadot, 2006).

Por consequência, a suposta universalidade das ideias decorrente do projeto cartesiano míngua as diferenças, pois, sob a premissa de uma neutralidade objetiva, julga-se na necessidade de extirpar a singularidade em nome do progresso, de modo que não há espaço para a alteridade do Outro que não seja o outro do Mesmo (Viveiros de Castro, 2015). Lady Eboshi sintetiza esse pensamento. É movida pela ambição prometeica de construir uma sociedade utópica, sob o cabresto armamentista, de modo que a natureza, assim como os humanos que se opõem a isso, representa, ao mesmo tempo, um obstáculo e uma fonte de matéria-prima a ser explorada.

A empresa moderna se traduz, assim, na arte, quando o autor reina como proprietário dos encaminhamentos da obra. Por essa via, não há espaço para uma leitura interpretativa que não seja um jogo de adivinhas a respeito de seu idealizador. A imagem da autoria acorrenta palavras e imagens a uma semântica unilateral, de modo que o texto perde sua capacidade heraclitiana de se renovar a cada leitura, assemelhando-se mais a um rio de águas paradas. "Encontrado o autor", escreve Barthes (2004, p. 63), "o texto está 'explicado'".

Entretanto, ainda que o autor seja o ponto de partida do texto, não pode ser ele o ponto de chegada. A arte diz-se de muitas maneiras. É tecida por múltiplos fios, muitos dos quais antecedem o próprio autor e sequer são previstos por ele, seja porque se diluíram na sua perspectiva de mundo ou na corrente sanguínea que verte da imaginação. Barthes (2004, p. 62) considera o texto "um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura", isto é, um processo dialético que confunde sujeito e objeto, tanto no fazer quanto no interpretar, à

medida em que se estabelece uma relação recíproca entre ambos. O sujeito move o objeto e é, igualmente, movido por ele, de tal maneira que a separação é dispensada.

A composição democrática do texto artístico alude à ideia de um rizoma, como proposto por Deleuze e Guattari (1995), uma espécie de raiz sem um caule central, mais como uma rede subterrânea que se ramifica em variadas direções, conectando diferentes pontos e permitindo o crescimento e a multiplicação de novos brotos. Esse elemento botânico metaforiza uma forma epistêmica que se constrói por meio de conexões não hierárquicas, tampouco lineares, mas simultâneas e múltiplas, em que os elementos se entrelaçam e se expandem em diversas direções. No rizoma, explicam eles,

> [...] cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15).

Nessa perspectiva, extingue-se a necessidade de uma unidade central responsável pelo encadeamento das ideias. Antes do território, o conhecimento é terra. Um rizoma possibilita diálogos mais amplos, porque tece conexões em sentido holístico, nem sempre em uma progressão linear e gradual, mas espiralar, livre para retornos e momentos de pausa. Desprovido de uma fonte geradora, ao rizoma interessa menos começos e fins, pois é no tecer da conjuntura que se manifestam os saberes. Contrapõe-se, assim, à incansável busca epistêmica característica da tradição cartesiana: substitui a ambição de desvelar os segredos da natureza pela contemplação que emana do próprio desejo, de modo que, conforme Quintana (2009, p. 37), "[...] terminamos desdenhando a caça / Pela doida aventura da caçada".

Em resposta à questão inicial, portanto, o agenciamento nas produções artísticas é patrocinado pela figura do espectador, em virtude do qual as palavras e imagens deixam de ocultar um segredo, a mente do autor, e se libertam para alçar novos voos semânticos. Conforme Barthes (2004, p. 63), o leitor destrona o autor de sua posição privilegiada, e lidera "uma atividade a que se poderia chamar contrateológica, propriamente revolucionária, pois a recusa de deter o sentido é finalmente recusar Deus e suas hipóstases, a razão, a ciência, a lei". Por vezes antitética, não prevista pelo horizonte de expectativas do autor, uma interpretação rizomática permite que mesmo as personagens alienadas a seus destinos consigam se desenraizar e florir por novas veredas. É assim que a figura de Mononoke continua a ser um mistério, não porque pouco sabemos de sua vida, mas em razão das palavras e imagens que insistem em germinar novas interpretações. Considerando a literatura, Eco (1994) também colheu da botânica uma metáfora para os textos. Citando Jorge

Luis Borges, assimilou-os a “um jardim de caminhos que se bifurcam” (Eco, 1994, p. 10), um espaço de contemplação e exploração, uma vez que, conforme o olhar se demora na paisagem, acaba por desvelar sendas invisíveis. Como o jardim, o texto se torna, assim, um organismo vivo.

A artificialidade moderna, contudo, mina a possibilidade do cultivo de um jardim. Isso porque, assim como a natureza possui um tempo próprio, conforme Han (2021), a leitura interpretativa também demanda para si um tempo que, não raras as vezes, entra em descompasso com a celeridade atual. A técnica moderna abrevia o tempo de experiência e extirpa a possibilidade de uma hermenêutica artística, o cultivo das narrativas. Ela traduz tudo e a todos em dados e métricas, de modo que a singularidade própria das coisas, a essência que se encontra tanto na contemplação artística, quanto no devir da natureza, é encapsulada em imagens previamente construídas pela tabulação dos dados.

Nesse sentido, a insistência pelo progresso da Vila do Ferro pode ser compreendida à luz do projeto moderno, que, segundo Heidegger (2002, p. 109-110), formula uma de suas máximas em torno do termo representar (*Vor-stellen*), com o objetivo de “[...] trazer para diante de si qualquer ente, de tal modo que o homem calculador possa estar seguro do ente, isto é, possa estar certo do ente”. Por definição, representar consiste na retratação de algo, como uma pintura que coloca em evidência uma determinada coisa. Contudo, esta coisa não se apresenta como é, mas tão somente como uma ideia daquilo a que faz referência, embora tenhamos a impressão de que ela mesma esteja diante de nós. Com Descartes, explica Heidegger (2002), a modernidade sintetiza o mundo em imagens encapsuladas, que encerram o ser em contornos bem definidos, excluindo-se a possibilidade de uma investigação que exceda os limites do próprio ente. Em suas palavras, “fazer-se a imagem de algo quer dizer pôr o ente mesmo, no modo como está no seu estado, diante de si, e, enquanto posto desta forma, tê-lo constantemente diante de si” (Heidegger, 2002, p. 112). A figura do autor, destacada por Barthes (2004), exemplifica esse ponto. Ela estabelece uma cisão entre autor e obra, de modo a assemelhar a última a um produto com um sentido pré-determinado. O autor não apenas coloca uma marca sobre o produto, objetificando-o pela imagem, mas coloca-se, também, ao mundo como autor. Ou seja, ele se presentifica na realidade como algo distinto, libertando-se dos vínculos medievais para se colocar em cena, uma espécie de liberdade para si mesmo. Há, portanto, uma dupla guinada com a metafísica cartesiana em vista de um único fim: “Que o mundo se torne imagem e que o homem, dentro do ente, se torne *subjectum*, é um e o mesmo processo” (Heidegger, 2002, p. 115). A *res cogitans* de Descartes é o ponto de convergência de um sujeito, um humano racional e um eu pensante.

A presunção de um pronome reflexivo para acompanhar o verbo endossa uma nova ontologia marcada pelo distanciamento do objeto. É isso o que, para Heidegger (2002), faz do sujeito moderno uma criação histórica. Até o Medievo, o rosto humano não se diferenciava das demais coisas do mundo. Conforme Foucault (1999, p. 24), "via-se crescer limos nos dorsos das conchas, plantas nos galhos dos cervos, espécies de ervas no rosto dos homens". A chamada Era da Semelhança horizontalizava os habitantes da Terra, incluindo esta, numa comunhão semiótica sem destacamentos. A modernidade anuncia, então, o divórcio entre humano e natureza, construindo para si a imagem do primeiro como sujeito, agente, e o segundo, como objeto, passivo de dominação. Não admira que o humanismo se torne possível apenas a partir desse momento, afinal, a predicação, que outrora conferia a todos a posição de sujeitos, agora, é centralizada no humano como ente presentificado.

A autonomia de Lady Eboshi, representante do sujeito moderno, não apenas estabelece uma distinção ontológica, como, também, estipula uma epistemologia excludente. Nas palavras de Heidegger (2002, p. 111), "o homem se torna no primeiro e autêntico *subjectum*, então isto quer dizer que o homem se torna naquele ente no qual todo o ente, no modo do seu ser e da sua verdade, se funda". Isso significa que as categorias que lhe acompanham tornam-se referência do ente enquanto tal, ponto de partida e de encontro para toda investigação e interpretação da realidade. Racionalidade, ciência e matemática são apenas alguns dos parâmetros avaliativos que configuram a cosmologia das Luzes e que sustentam novas demarcações, sejam elas religiosas, ontológicas, naturais ou epistêmicas. Nas palavras de Heidegger (2002, p. 116), "quanto mais abrangente e inexoravelmente o mundo estiver à disposição como conquistado [...] tanto mais irresistivelmente a consideração do mundo e a doutrina do mundo se transformará numa doutrina acerca do homem, em antropologia".

A ideia de uma natureza humana, autodeclarada, portanto, emancipa o humano de toda perspectiva que, à luz do novo aparato epistêmico-ontológico, tribunal da razão, parecerá primitiva ou exótica. Uma Terra que fala ou sente será tomada como magia, uma química ousada, alquimia, e uma vivência em comunhão com a natureza, selvageria. O rosto da civilização moderna, assim, depende dessas segmentações binárias em um jogo de adesão e exclusão para, se não sustentar a primazia de um sobre o outro, então empreendê-las em vista do "bem geral de todos os homens" (Descartes, 1973, p. 42). O impacto dessa virada metafísica se vê no rastro de destruição deixado pelo avanço da refinaria de Eboshi, o que sintetiza uma fração do Antropoceno, um problema histórico, de proporções políticas, conceituais e ambientais, alicerçado na distribuição e no uso inconsequente de poderes em detrimento do padecimento da Terra.

Em retorno à questão inicial, portanto, ainda que atribuamos intencionalidade a personagens, objetos e abstrações no campo estético, e o façamos em atividades ordinárias na vida mundana, há uma resistência fundamental em aceitar, de fato, uma cosmologia que não se enquadre na racionalidade moderna. O sujeito moderno, autocentrado e racionalista, encontrou no distanciamento da natureza e no domínio sobre ela a base para sua própria identidade, relegando o animismo e outras visões de mundo à categoria do irracional, do exótico ou do não esclarecido. A racionalidade moderna exige que o mundo seja compreendido como um sistema de leis imutáveis, previsíveis e, em última instância, desprovido de alma.

CAÇA ÀS BRUXAS NA MODERNIDADE TARDIA

Se a noção de animismo não está livre de ser associada, ainda, hoje, a uma forma de primitivismo, uma perspectiva que não coaduna a equação da cosmologia científica, isso se deve em razão dos rótulos que circulam pelo imaginário social e que reforçam uma hierarquia de saberes. Segundo Deleuze e Guattari (2010), esses rótulos representam uma das características do labor filosófico, a saber, o propósito de elevar a realidade ao conceito pela construção de utensílios abstratos que resolvam os problemas da existência humana.

Um conceito é uma constelação sintetizada em uma única estrela, um acervo de componentes resumido a uma unidade. Não é, de forma alguma, simples, pois faz uma radiografia de uma determinada parte do corpo cosmológico, incidindo sobre a pele para coletar informações e resolver um dado problema. Ele nasce, assim, com uma finalidade, com um partido tomado. Mesmo os universais, que arrogam para si a neutralidade e a objetividade, como se descobertos por um observador alheio a si mesmo, se circunscrevem em "um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...)", definidos "pela cifra de seus componentes" (Deleuze; Guattari, 2010, p. 25). Ou seja, não há um conceito inicial que não parta da relação de seus componentes, seja ela um corte, uma articulação ou superposição, o que faz da conceituação, ao mesmo tempo, um pequeno universo e um todo fragmentário, totalidade simbiôntica de outros dizeres.

Ademais, na perspectiva construtivista de Deleuze e Guattari (2010), todo conceito tem uma história. Ele está situado no espaço e no tempo, sujeito aos devires da existência, uma vez que se modifica, ganha outros contornos, novas nuances, tão logo comece a deslizar pelas correntes teóricas, vertendo de um canto a outro de maneiras, levemente ou não, distintas de outrora. Um conceito, assim, está sujeito, também, à metamorfose, à medida em que entra em contato com seus vizinhos, formando pontes semânticas de cujas sínteses novos conceitos virão. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 28), "os conceitos se

acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes". Assim é o cogito cartesiano, a título de exemplo. Ele nasce como uma intuição metafísica, sob uma estrutura dedutiva alicerçada a fim de sintetizar um ponto de partida, uma primeira garantia subjetiva, para uma próxima filosofia, menos enigmática, mais discreta e objetiva, para dar cabo do que se considerava um caos epistêmico até o momento. Para salvar algumas linhas e evitar os meandros do pensamento cartesiano, destacamos aqui como ele está conectado a outras pretensões, mais amplas e prometeicas, arraigadas na premissa de reestruturar o conhecimento humano em vista de um recomeço. A insistência no prefixo "re", assim, não é neutra, por acaso ou decorrente da pura contemplação. Ela ilustra a presunção que se verá mais à frente em nomenclaturas como o Século das Luzes, em oposição à Idade das Trevas, refletindo uma tentativa de redefinir o curso da história e do saber humano.

Sob essa premissa, a modernidade agenda uma reconfiguração da realidade segundo moldes bem definidos. Isso porque os conceitos atuam como lentes através das quais enxergamos determinadas coisas e outras não. Conforme Hanson (1958, p. 7 *apud* French, 2009, p. 66), "há mais em relação ao ver que o que toca o globo ocular", uma vez que dependemos do aparato mental para catalogar e assimilar o que nos chega visualmente, isto é, para desenvolver uma perspectiva do mundo. Do ponto de vista cartesiano, porém, a ideia de uma perspectiva é subtraída em favor de uma compreensão legítima da realidade. A existência de um eu pensante, referência do porta-voz, orienta o conhecimento em vista de um único ponto cardeal, ao mesmo tempo em que institui a ideia de um outro, contraparte de sua existência, cuja diferença será combustível para o domínio colonial e, gradualmente, sua extinção pela adequação ao *modus operandi* do dominador. Nessa lógica, o outro não apenas é relegado à condição de algo secundário e inferior, mas sua diferença é vista como algo a ser superado, negado ou diminuído, reforçando a centralidade do eu enquanto único sujeito legítimo do conhecimento. Exclui-se, assim, a possibilidade de um saber-outro, de raízes que não cresçam junto ao caule, como rebentos de sua centralidade. Perde-se o potencial rizomático dos textos, a flexibilidade semântica característica da arte, pois, sob o cabresto proposicional do discurso científico, as palavras e imagens se tornam estéreis e despontam em um único sentido como flores artificiais.

Esse é um dos motivos pelos quais a ideia de um animismo pode causar desconforto, uma sensação que pode se estender dos habitantes da Vila do Ferro ao contexto do espectador. Quando falamos em magia ou espiritualidade, por exemplo, em referência às sensações provocadas por um filme, a vista de uma paisagem ou o contato com um animal,

transitamos livremente por uma ontologia que nos chega protegida pelo efeito da metáfora. Essa proteção, escreve Stengers (2017, p. 12), é fruto de uma "triste e monótona vozinha crítica ou reflexiva que sussurra que não devemos aceitar ser mistificados, uma vozinha que faz ecoar a dos inquisidores". É uma herança distante do dogmatismo em nome do qual movimentos de extermínio foram arquitetados. Como provocação, Stengers (2017, p. 8) cita Starhawk para quem "a fumaça das bruxas queimadas ainda paira nas nossas narinas", sobretudo porque, embora a prática não exista hoje nos mesmos termos de outrora, a perseguição se encontra disfarçada no orgulho do sujeito moderno em se julgar capaz de interpretar os arranjos semióticos segundo categorias fixas e autossuficientes. Conforme Stengers (2017, p. 9), "o que esse orgulho deixa passar despercebido, no entanto, é que somos herdeiros de uma operação de erradicação cultural e social — precursora do que foi cometido em nome da civilização e da razão". Aqui se inserem as diferentes formas de controle que se encontram disseminadas pela matriz ocidental, processos de aculturação forçada, como a conversão de povos indígenas ao cristianismo; a legitimação de práticas epistêmicas em detrimento da erosão de outras, como a visão pejorativa que se constrói em torno da medicina tradicional africana, o xamanismo e outras formas de cura baseadas em cosmovisões não ocidentais, relegadas ao campo da superstição ou da crendice; a imposição de uma língua oficial na tentativa de suprimir línguas-outras, de modo a eliminar formas de pensamento e de interpretação da realidade; a sobreposição de práticas discursivas, privilegiadas pelos lógica racional, em relação a outras manifestações linguísticas e práticas de construção de conhecimento.

Como antídoto, Stengers (2017) propõe uma recuperação do reconhecimento dos poderes que a ótica ocidental insiste em contaminar. Novamente, o emprego do prefixo "re" não é por acaso. Ele caminha no sentido contrário à rota vigente. Propõe uma recuperação pela abrangência do olhar, uma terapia pelo não saber, um desapego às categorias rígidas, como verdade e autenticidade, que a dita tradição se encarrega de alimentar para sustentar sua narrativa histórica. Trata-se, pois, de aprender a sentir a fumaça que paira sobre as nossas narinas, conforme a autora, em "comentários sarcásticos, risos sabichões, julgamentos exagerados, muitas vezes sobre alguém, mas dotados do poder de impregnar e contaminar — de nos moldar como aqueles que zombam, distintos daqueles que são zombados" (Stengers, 2017, p. 9).

Para aguçar os sentidos, no entanto, é preciso colocar-se em risco. Kierkegaard (2009) falava em um salto no escuro, referindo-se à adesão de crenças que nos colocam diante da incerteza e da vulnerabilidade. O salto sugere uma ousadia em direção àquilo que a especulação racionalista não pode salvaguardar, mas que, nem por isso, deslegitima a

escuridão de seu potencial esclarecedor. A experiência, segundo Larossa (2002), advém desses momentos de perigo, que remetem à etimologia do próprio termo, a saber, *periculum*, do latim, que significa não apenas risco, mas também a ideia de "viver" ou "oportunidade". A experiência do saber-outro, assim, a um só tempo, ameaça nossas zonas de conforto e priva-nos de viver na ignorância de nossos dogmas. Permite uma abertura ao fluxo de agenciamentos, para utilizar a expressão de Deleuze e Guattari (2010), que atraem as mais variadas formas de viver e ampliam as linhas de fuga no horizonte. Os agenciamentos desafiam as estruturas fixas de poder e controle, pois não se submetem a linearidades ou modelos de verdade. Sua estrutura rizomática remove a cegueira moderna para a face do outro e mostra que não estamos sozinhos no mundo.

EM VISTA DE NOVOS HORIZONTES EPISTÊMICOS

No contexto fragmentado da modernidade tardia, cujos parâmetros falham em reconhecer as complexidades do que nos cerca, *Princesa Mononoke* vai ao encontro de outras produções audiovisuais quando aproxima o espectador de uma natureza não como paisagem estática para ser consumida, tampouco como um campo de batalha a ser conquistado, mas como um rizoma de relações vivas que escapam às lentes estreitas do utilitarismo. O filme oferece, por isso, um convite a reconfigurar nossa visão do mundo, a desobstruir as lentes com as quais observamos o outro e a abraçar a complexidade de suas existências.

Assim como Heidegger (2002) nos alerta para os perigos de um olhar que reduz o ser ao ente, objeto para uso, a narrativa fílmica, à sua maneira, nos desafia a desmantelar os enquadramentos rígidos que, com sua estética dominadora, limitam nossa capacidade de compreender e coexistir com o mundo. Ao desafiarmos as narrativas fixas da cultura dominante, somos chamados a repensar nossas próprias formas de conhecer, de existir e, finalmente, de sentir o mundo. Em uma era marcada pela crise ambiental e pela crescente desconexão entre o humano e a natureza, talvez a resposta para essa jornada esteja na capacidade de reconhecer perspectivas-outras que se desenham diante de nossos olhos. Assim, a questão não está apenas em como ver o outro, mas em como aprender a vê-lo em sua totalidade, sem o peso das categorias que limitam nosso entendimento. Descentralizar, portanto, seria o primeiro passo nessa jornada. Permitir-se questionar as normas estabelecidas e acolher o diverso pode ser o início de um novo olhar, que, ao avançar no sentido contrário à rigidez da racionalidade moderna, nos abre para um mundo mais plural, interconectado e, por isso, mais justo e respeitoso.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARMBRUSTER, Karla. Creating the World We Must Save: The Paradox of Television Nature Programs. In: KERRIDGE, Richard; SAMMELLS, Neil. **Writing the Environment: Ecocritcism and Literature**. London: Zed Books, 1998, p. 218-238.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOUSÉ, Derek. **Wildlife Films**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - vol. 1**: Capitalismo e esquizofrenia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 25-71.

DESCARTES, Rene. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. 1. ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRENCH, Steven. **Ciência**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Trad. Vera Ribeiro. Brasília: Editora UNB, 2006.

HADOT, Pierre**. O Véu de Ísis**: ensaio sobre a história da idéia de natureza. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Louvor à Terra**: uma viagem ao jardim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da Floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

IVAKHIV, Adrian. Green Film Criticism and Its Futures. **Interdisciplinary Studies in Literature and Environment**, v. 15, n. 2, p. 1-28, 2008.

IVAKHIV, Adrian. Teaching Ecocriticism and Cinema. In: GARRARD, Greg (Org.). **Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies**. 1. ed. London: Palgrave Macmillan, 2012, p. 144-155.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. **Temor e Tremor**. Relógio D'Água Editores: Lisboa, 2009.

PRINCESA Mononoke. Direção de Hayao Miyazaki. Produção de Toshio Suzuki. Roteiro Hayao Miyazaki. Koganei: Studio Ghibli, 1997. Filme (133 min.).

QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

STENGERS, Isabelle. **Reativar o animismo**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. 1. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

ANTECIPAÇÃO, PRODUTIVIDADE E FUTURO: UMA PERSPECTIVA GENEALÓGICA DA IMAGEM DA CRIANÇA NA MÍDIA AUDIOVISUAL

Alexandro Uguccioni Romão

INTRODUÇÃO

A infância, como se sabe, é conceito relativamente recente que não designa apenas uma etapa fisiológica do humano (Anjos, 2021). O estudo pioneiro de Philippe Ariès (2014) indica que não foi há muitos séculos que essa faixa do desenvolvimento humano passou a ser vivenciada e narrada como tempo de ingenuidade e fragilidade que exige cuidados, proteção, disciplina e amor a fim de desenvolver as virtudes necessárias para a construção de um futuro como cidadãos plenos, úteis e felizes. Investigações posteriores como as de Neil Postman (1999) e Joshua Meyrowitz (1984), concebem a criação do mundo infantil em correlato com a invenção da prensa tipográfica, argumentando que as transformações midiáticas afetam de maneira significativa a noção de infância. Por essa perspectiva, cabe ressaltar que por infância entendemos uma formação histórica e social. Essa afirmação supõe compreender a imagem da infância como uma produção de sentido que emerge e se faz em meio à alteridade do tempo histórico e das dinâmicas sociais.

Este trabalho foca na questão dos deslocamentos da concepção da infância na contemporaneidade visibilizada pela mídia audiovisual. A partir da seleção de uma série documental e dois vídeos publicitários, objetivamos pensar mutações que envolvem a imagem da criança em relação à imperativo de produtividade decorrentes das descontinuidades teóricas sobre a infância e o desenvolvimento humano na fase inicial da vida, assim como expor as transformações no tempo da infância não apenas como imagem de vir a ser adulto no futuro, mas tempo produtivo em que crianças são concebidas como detentoras de informação e capazes de ensinar os adultos sobre as coisas do mundo, e por último atentar sobre a mudança de expectativa a respeito do futuro da infância do progresso para um horizonte distópico. Ao pensar essas relações, procuramos refletir sobre os deslocamentos temporais que emergem das discursividades e visibilidades da infância e seus efeitos no governo da conduta infantil. Assim, procuramos compreender como se tecem as redes que configuram descontinuidades nos significados da infância.

A gestão da infância parece estar intimamente ligada aos discursos, saberes e práticas que envolvem esse segmento da população. No regime de visibilidade contemporâneo, emerge expectativas para o futuro da criança relacionadas à sustentabilidade como forma de reagir às

incertezas contidas na percepção trágica das mudanças climáticas. De forma hegemônica, as variadas expectativas sobre a infância se coagulam num sentido de que as crianças possam salvar o mundo. Aparentemente, a constituição da imagem da infância repercute na produção de estratégias de governamentalidade (Foucault, 2008), que implicam nos modos e maneiras de como os pais, responsáveis, o Estado, entre outros agentes, direcionam recursos e esforços, planejam e movimentam táticas para governar a mentalidade e a vida da criança.

ANTECIPAÇÃO E PRODUTIVIDADE NA INFÂNCIA

"O mais divertido no meu trabalho é que posso dizer aos pais: quer saber? Seu bebê é mais esperto do que você imagina" (Bebês, 2020). Essa fala foi feita por Susan Hespos, professora de psicologia cognitiva na série documental *Bebês em foco*, no episódio que trata sobre como os pequenos aprendem. Ela também afirma que "os bebês não são criaturas desamparadas que assistem o mundo passivamente. Eles procuram ativamente coisas para comparar. Trabalham ativamente no ambiente à sua volta, sempre pensando" (Bebês, 2020). Tanto Hespos, quanto outros pesquisadores entrevistados apresentaram no documentário os resultados de anos de pesquisas sobre o aprendizado dos bebês. As falas se conectam numa formação discursiva que desconstrói a ideia de que as crianças nasçam como uma tela em branco. Ao invés disso, Rebeca Saxe professora de neurociência cognitiva, entende que os bebês já nascem com expectativas sobre o mundo. Ela também afirma que o "bebê de seis meses abre os olhos e já aprende mais do que alguém debruçado sobre um livro ou pesquisando. Ele aprende mais porque o mundo todo é novo. Mas também porque tudo está sendo criado no cérebro" (Bebês, 2020). Por sua vez, o professor Kang Lee considera que "os bebês menores aprendem mais e já sabem mais do que jamais imaginamos ser possível" (Bebês, 2020). O documentário visibiliza a imagem de que a criança em sua mais tenra idade possui capacidade de aprendizado maior que em qualquer outro momento de sua vida, mas que para aprender necessita de um ambiente estimulante e que os adultos em sua volta lhe dêem atenção.

Com o apoio do conceito de biopolítica e de seus mecanismos de funcionamento (Foucault, 1987, 2008), consideramos as continuidades e descontinuidades de narrativas audiovisuais sobre a infância para buscar observar de que modo esses sentidos se arranjam em saberes que racionalizam práticas de manejo do corpo, da educação, do cuidado infantil e da constituição de expectativas sobre a infância. Nesse intento, observamos deslocamentos do sentido da infância que não apenas remete a uma nova forma de representar a criança, mas que parece exemplar das relações tipicamente contemporâneas do indivíduo com o imperativo de antecipação do futuro e de produtividade, calcados na racionalidade neoliberal. Trata-se de

um processo complexo que envolve transformações mútuas, tanto nas formas de viver, pensar e conceituar a infância quanto nas maneiras de narrar e perceber a experiência infantil e direcionar forças para governar a conduta da criança. Configura-se, assim, um campo de transformações em que tecnologias, saberes e imagens acionam novos conceitos e vivências, podendo produzir novas verdades sobre como conduzir o desenvolvimento humano na sua fase inicial, focando na preparação produtiva da criança cada vez mais cedo.

O interesse em estudar a história da infância é relativamente recente. Diante desse fato, discutirmos aqui a concepção de infância irradiada por produções audiovisuais recuperando o trabalho pioneiro de Philippe Ariés (2014). Para o autor, a noção de infância deriva de formação histórica e social, variando ao longo do tempo histórico. Ainda para o historiador francês, na Antiguidade o sentimento de infância era praticamente inexistente, tendo surgido na modernidade com a necessidade de prover cuidados especiais à criança, empenhados pelo ideal de protegê-la por sua concepção de ingenuidade, tendo, então, a produção da noção de infância ocorrida em correlato com a emergência da pedagogia e educação moral. O ideal moderno de infância e seus saberes, aparentemente, está sendo questionado na contemporaneidade pela emergência de novos discursos, suspendendo os sentidos postos e, com isso, proporcionando novos entendimentos e expectativas sobre a criança.

Pinto (1997) destaca, no seu trabalho de digressão da evolução das ideias sobre a infância, que a teoria da *tabula rasa*[30] publicada em 1693 por John Locke marcou por muito tempo as noções, as práticas, os cuidados e a educação relativa às crianças. Na concepção de Locke, o indivíduo recém-nascido é como uma folha em branco, na qual o adulto pode escrever o que considera necessário para o seu desenvolvimento. Influenciado pelas ideias de Locke, Jean Jacques Rousseau produziu suas próprias concepções sobre a infância e a educação da criança, conhecimento que repercutiram fortemente nas propostas pedagógicas da modernidade. Para Rousseau (1995) o ser humano nasce como um ser puro e bom, merecendo piedade, proteção e amor, sendo função, portanto, da educação preservar a inocência e espontaneidade da criança. Pinto (1997), continuando sua digressão, argumenta que as ideias de Locke sobre a infância motivaram autores pioneiros como Fröbel, Pestalozzi e Montessori "na procura e no ensaio de novos métodos de educar os mais pequenos" (Pinto, 1997, p. 43). Ainda para Pinto (1997), a partir do fim do século XIX, a Psicanálise com base nas contribuições freudianas acrescenta novos elementos sobre a visão da criança, evidenciando que o desenvolvimento infantil "é um processo pouco romântico e bastante dramático" (p. 43). O mesmo autor, também, destaca as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento na

[30] Publicada por John Locke no ensaio intitulado Some Thoughts Concerning Education (1693)

produção de “um conhecimento imprescindível e multifacetado sobre o desenvolvimento infantil” (p. 43), tendo Jean Piaget como o nome mais relevante do quadro que reflete sobre a relação entre a infância e sociedade.

Para Frota (2007), com a particularização da infância no ocidente, ganhando força a partir do século XVIII, o cuidado relativo às crianças foi transferido das amas para as famílias e para a escola, até chegar aos domínios de “diversos especialistas e das diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, dentre outras tantas)” (p. 149). Na profusão de saberes sobre a infância, destacamos a importância do campo midiático na divulgação e propagação de modos de cuidar e desenvolver a criança. Dentro desse contexto, observamos que a proposta do documentário *Bebês em foco* consiste em popularizar o conhecimento científico a respeito da infância, utilizando a estratégia de mesclar cenas cotidianas com depoimentos de especialistas que discutem os resultados de suas pesquisas. Ao organizar o roteiro desta forma, o documentário aproxima a comunicação científica da vida cotidiana das famílias, demonstrando para este público como o resultado dos estudos pode ser aplicado no contexto da vida ordinária. A série documental, portanto, não apenas oferece outra concepção da criança como também, fornece respostas a questões complexas com uma linguagem simples e acessível ao grande público, orientando a aplicação dos saberes apreendidos na rotina de cuidados infantis, estimulando novos estilos de infância e novas práticas de manejo e cuidado com os menores que destacam a necessidade de estimular a criança desde cedo para que ela tenha o máximo desenvolvimento de suas capacidades produtivas na vida adulta.

De acordo com o Vasconcelos et al. (2022) no documentário *Bebês em foco*: “Os pesquisadores apresentados argumentam que concepções anteriores sobre o desenvolvimento infantil foram construídas com base no comportamento das crianças, ou seja, no que elas são capazes de fazer”. Sem citar autores como Piaget (2002), o documentário questiona as concepções do desenvolvimento infantil e da psicologia do desenvolvimento, apresentando os resultados das pesquisas que indicam que as crianças são titulares de saberes mais cedo do que era atribuído a elas anteriormente. Os novos resultados se justificariam, pois o uso de “métodos atuais – especialmente equipamentos de ressonância magnética, tomografia e rastreamento ocular – teriam possibilitado a observação de potencialidades que ainda não se desdobraram em comportamentos” (Vasconcelos et al., 2022, p. 70-71). A emergência de novos saberes, apoiados nos estudos do cérebro das crianças a partir de novas técnicas e equipamentos, apresentam um bebê que desconstrói a imagem da criança passiva que “não sabe”. Emerge no documentário, uma noção de bebês que “sabem e aprendem mais do que anteriormente se acreditava ser possível. (Vasconcelos et al., 2022, p. 66). Os novos saberes

sobre esse bebê com diferentes potencialidades provenientes dos seus genes, acaba por fomentar práticas familiares orientadas para a antecipação de estímulos e ensino na mais tenra idade, criando expectativas de uma criança produtiva já que o não fornecimento das condições consideras importantes para o bebê pode repercutir negativamente nas suas capacidades no futuro. Como Vasconcelos et al. (2022, p. 70) nos lembram, o documentário *Bebês em foco* "reforça constantemente a necessidade de estimular, ensinar, e antecipar aprendizados, de certo modo corroborando a ideia de uma criança 'produtiva' – que pode fazer mais e mais rápido, antecipando a possibilidade de adulto mais preparado". Diferente, portanto, da imagem da criança como uma página em branco ou como naturalmente ingênua, os novos saberes que circulam pelo documentário oferecem, uma nova concepção de criança potente, produtiva e capaz de efetuar várias tarefas em sua mais tenra idade, constituindo novas práticas familiares e modos de ver a infância, condizentes com a racionalidade neoliberal de preparação do indivíduo para a concorrência em sua vida adulta.

INFÂNCIA COMO TEMPO DOS ADULTOS APRENDEREM COM AS CRIANÇAS

No vídeo[31] *Crianças ensinam os pais sobre política* do projeto Criança Esperança um grupo de pais e mães ocupam cadeiras e carteiras tomando o lugar dos filhos na sala de aula. Nesse ambiente, a professora explica aos adultos, figurados no papel de alunos, que eles passarão por uma prova surpresa, para medir o conhecimento político. Depois de aplicado o teste, a professora faz a correção e comunica que o resultado geral da classe ficou abaixo da média e que, por esse motivo, será necessário que a classe participe de uma aula de reforço. Nesse momento, diversas crianças, entram em cena pela lousa digital da sala de aula, para ensinar a seus pais o modelo político brasileiro e a importância de pesquisar a trajetória dos candidatos, para assim exercer o direito ao voto, sabendo como escolher melhor seus representantes políticos. O vídeo se encerra destacando que a escolha dos candidatos é fundamental para o futuro das crianças e do Brasil. O mote do vídeo proporciona um questionamento da imagem da criança "ingênua" que "não sabe" e ao mesmo tempo parece desconstruir a imagem do adulto detentor do conhecimento, colocando em suspensão os elementos que distinguem a fronteira entre crianças e adultos.

Segundo o historiador francês Philippe Ariès (2014), nas sociedades tradicionais, pré-modernas, quando alcançavam um certo tamanho em que podiam se desprender dos pais, as crianças ganhavam mundo e aprendiam o que era necessário aprender com os adultos, ajudando-os nas tarefas julgadas importantes para a existência. A transmissão de

[31] Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/6956164/. Último acesso em 06 abr. 2024.

conhecimento, então, era proporcionada pela convivência das crianças com os adultos, em um mundo aparentemente sem grande distinção entre as gerações. Nesse período histórico, "a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e, de modo mais geral, a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família" (p. 11-12). As crianças ficavam na guarda da família por um tempo muito breve. Essa maneira de educar as crianças entre os adultos, num universo comum e sem grandes distinções, foi, contudo, dando lugar a outro processo, focalizado na educação familiar e, posteriormente, escolar. Nesse contexto, de acordo com Ariès (p. 13), "a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação". A ascensão da escolarização, formato educacional que se tornou um imperativo no fim do século XVII, foi aos poucos distanciando as crianças dos adultos em uma "espécie de quarentena" para somente depois da formação escolar, elas ocuparem o mundo (adulto).

Neil Postman (1999) e Joshua Meyrowitz (1984) concordam com o argumento de que a invenção da prensa tipográfica criou um mundo simbólico, produzindo uma nova concepção de idade adulta que excluiu a criança. Por sua vez, a ideia de infância, então, foi sendo construída como um universo que abarcava as crianças excluídas do mundo adulto. A alfabetização, nesse contexto, se transformou na chave para acessar os materiais produzidos pela tipografia e, assim, foi estabelecendo "um novo modo de pensar adulto, fundado sobre um progresso cumulativo e gradual de conhecimento que, de fato, criou, em contrapartida, a infância" (Brayner, 2001, p. 204). Nessa linha de pensamento, de acordo com Meyrowitz (1984), para além "do crescimento fisiológico e cognitivo", o "desenvolvimento humano e os papéis sociais" foram baseados no que o autor chamou de "padrões específicos de acesso à informação social" (p. 26). O mundo da infância foi sendo, então, também construído pelo fracionamento da informação na organização da classe de idade das crianças durante o processo de escolarização.

A socialização da criança foi se diferenciando daquela socialização do universo do adulto alfabetizado com acesso ao conhecimento. Sobre a distinção complementar do mundo adulto e infantil, Rivorêdo (1998, p. 36) afirma:

> o mundo infantil moderno tornou-se uma oposição ao mundo adulto. (...) Além disto, esse mundo foi construído sobre modalidades ideais de pensar, ou seja, idealizado a partir de idealizações sobre o mundo adulto, quer dizer, construído em decorrência de modelos erigidos a partir do mundo adulto, ele também idealmente pensado; este considerado como terminado, completo, no sentido da maturidade que lhe é atribuída; racional, ou seja, aquele que convive com a única racionalidade humana possível; controlado em suas paixões, pouco emocional, portanto; livre, no sentido do exercício pleno do livre-arbítrio; autônomo, com direitos e deveres reconhecidos; disciplinado, como produto da socialização (Rivorêdo, 1998, p. 36).

Sobre esse arranjo, a infância foi sendo concebida como um tempo que confinou a criança no mundo do "ainda não": um indivíduo ainda não maduro, ainda não racional, ainda não disciplinado etc. Já o adulto foi assumindo o modelo social padrão e ideal de racionalidade humana, diretamente contrário ao mundo infantil, seu oposto. A fim de então gozar dos direitos e exercer os deveres destinados aos adultos, a criança foi sendo apartada do mundo, à medida que era confinada nas instituições escolares, para nelas receber os conhecimentos necessários para se tornar o adulto do amanhã e assim poder acessar o mundo, espaço que foi se constituindo como natural dos adultos.

No processo de transformar crianças em adultos o saber pedagógico foi um elemento fundamental das instituições escolares modernas. Conforme Sibilia (2012, p 108), a criança foi "transformada num *a-lumno* que deveria ser alimentado e iluminado graças à transfusão do saber". Nesse esquema de transmissão, o adulto ocupou o lugar de sujeito sábio, de professor e de possuidor do saber. Já a criança assumiu o lugar – hierarquicamente inferior ao do adulto – de aluno, aquele que não sabe, sendo classificado como um indivíduo em formação.

Se hoje as fronteiras entre a criança e o adulto parecem cada vez mais difusas, – como o vídeo do projeto Criança Esperança faz ver – e diante dessa situação, estaríamos vivendo o "fim da infância" (Postman, 1999), o que estaria acontecendo com os processos de transmissão do conhecimento, da cultura e dos modos de vida entre as gerações? O que justificaria, em meio à fusão ou ao embaralhamento dos mundos adulto e infantil, a emergência da expectativa da imagem da criança como fonte de inovação do mundo e dos adultos? Estaríamos, como afirma Brayner (2001), em consequência do possível "desaparecimento da infância", vivendo também o "fim da pedagogia"?

Como argumenta Sibilia (2012, p. 111), o declínio das "hierarquias no seio familiar e escolar, essa indistinção gradual entre os papéis de pais e filho ou professores e alunos, é sem dúvida um aspecto importante da dissolução das etapas da vida organizadas pela modernidade". Para Brayner (2001), os processos que aparentemente estão enfraquecendo as fronteiras entre o mundo da criança e do adulto, teriam consequências, ainda não imaginadas, nos temas costumeiramente pensados de modo "pedagógico", do tipo: "intergeracionalidade, transmissão, autonomia, crescimento individual, herança de uma cultura" (p. 205). Segundo o mesmo autor, esses aspectos da pedagogia eram aqueles que objetivavam "a nossa continuidade" e o "nosso progresso", dentro de um projeto civilizatório que viu na criança a matéria-prima para produzir e superar os adultos e consequentemente, contribuir socialmente com o futuro da nação.

Sem dúvidas a relação das tecnologias de comunicação com a infância é ponto importante na compreensão dos processos que possibilitam os deslocamentos entre o mundo

adulto e infantil. Sobre essa questão, Neil Postman (1999, p. 12-13) afirma que a maior contribuição de sua obra *O desaparecimento da infância* "não reside na afirmação de que a infância está desaparecendo, mas numa teoria a respeito do porquê de tal coisa estar acontecendo". Na mesma perspectiva, Brayner (2001) nos alerta a respeito de que o aparato midiático baseado no audiovisual tem proporcionado um retorno à transmissão oral em que "as crianças, bem antes de aprenderem a ler, e já dominando os componentes elementares da linguagem, passam a ter acesso a um mundo antes fechado" (p. 204-205). Nessa linha, Sibilia (2012, p. 115) percebe que os motivos para que "a eficácia e o valor" do processo pedagógico de transmissão do conhecimento fossem colocados em dúvida foram, de um lado, a "redução da solidez e da estabilidade" da estrutura estatal e, de outro, o crescimento "da cultura midiática e de sua lógica concomitante, a da informação". Segundo a autora, o dispositivo pedagógico de transmissão da "cultura letrada", edificado na lógica do saber e do conhecimento, convive atualmente, com o dispositivo midiático, que funciona pela lógica da informação, que gera por vez a opinião. Cada um desses dispositivos possui, de acordo com Sibilia (2012, p. 115), funcionamentos diferentes, como descrito a seguir:

> O saber é cumulativo e se sustenta na escrita, ao passo que sua circulação se produz graças à transmissão entre dois polos diferenciados: um que emite e outro que recebe, sendo ambos os papéis definidos antecipadamente de forma fixa e estável. A informação, em contrapartida, é instantânea e múltipla, não responde a organizações hierárquicas preestabelecidas e seu suporte privilegiado costuma ser midiático; além disso, não depende da transmissão unidirecional para circular, mas se dissemina formando redes (Sibilia, 2012, p. 115).

Conforme a autora, o primeiro dispositivo, o do saber, produz a figura do professor e de seu correlato, o aluno. Já o segundo dispositivo, da informação, produz outra figura, a do consumidor. O ponto aqui é que a criança vai deixando, em partes, de ser o aluno, fruto do processo de transmissão, e vai encarnando a figura de um "ativo *prossumidor* ou *produsuário*, recorrendo-se aqui a neologismos surgidos da confluência entre termos como *produtores*, *usuários* e *consumidores*, em inglês" (Sibilia, 2012, p. 123, grifos do original).

As transformações no sistema capitalista parecem operar a emergência de expectativas sobre a criança diferentes daquelas encarnadas pela figura do bom trabalhador e do cidadão de bem, frutos da maquinaria escolar e do impulso industrial. No lugar disso, vai nascendo dentro da crença neoliberal uma imagem de criança como consumidora e produtora, geminada no espírito empresarial. Nessa mutação, conforme Sibilia (2012, p. 123), "a criança contemporânea teria abandonado sua condição de inepto a ser protegido e educado, para se tornar um consumidor a ser conquistado e com o qual se deve aprender". O tempo da infância que confinou a criança na nas instituições disciplinares na modernidade para produzir o adulto

obediente e útil, parece agora se deslocar para outros objetivos, focados na criança que aprende não a ser o adulto do amanhã, mas que consome conteúdos e informações desde cedo, pelo contato com as novas tecnologias de comunicação. Nessa mutação, os adultos poderiam, portanto, aprender com as crianças a ser criativos, curiosos, questionadores e a buscar conhecimento para enfrentar os problemas do mundo, como é visibilizado pela narrativa do vídeo *Crianças ensinam os pais sobre política* do projeto Criança Esperança.

EXPECTATIVAS SOBRE A CRIANÇA NO HORIZONTE DE FUTURO DISTÓPICO

"Uma turma de garotos conscientes e sonhadores decide fazer a sua parte na luta contra o lixo eletrônico que está pondo o futuro do planeta em risco"; é assim que sinopse descreve o vídeo[32] *Garoto do Futuro* da campanha publicitária de uma companhia de telefonia móvel, no qual, três crianças se juntam com a missão de salvar o planeta. As crianças transformam o mundo urbano em uma verdadeira floresta cheia de vida ao recolher itens eletrônicos danificados para ser descartados no ponto de coleta, localizado na loja da marca que assina a campanha. O vídeo apresenta a imagem das crianças como protagonistas em sustentabilidade, promovendo certa expectativa que a geração mais nova possa evitar pelo consumo consciente as ameaças ao meio ambiente e, consequentemente, ao nosso futuro.

Para Castro (2013, p. 45) no estabelecimento da relação entre infância e futuro na modernidade:

> Às crianças coube o lugar de encarnar a promessa de um porvir melhor deslizando as relações materno-filiais em direção a seu significado político de cidadania. Crescer e assumir o lugar de adulto significou não apenas cumprir o destino individual herdado da espécie, mas, também, se tornou a obrigação moral de responder às interpelações da ordem social que naquele momento determina uma função específica para as crianças. Nelas se depositaram as esperanças do porvir, como também a possibilidade grandiosa do progresso e da evolução da sociedade (Castro, 2013, p. 45).

A ideia de progresso moderno animou uma experiência com o tempo por meio da concepção da possibilidade de um mundo melhor no futuro. Para Habermas (2015), diferente das utopias clássicas, consideradas mais "romances políticos", as utopias sociais que se fundiram com o pensamento histórico trouxeram a expectativa de uma vida humanamente mais digna desde o século XIX. "Elas representavam a ciência, a técnica e o planejamento como instrumentos promissores e inexoráveis de um controle racional da natureza e da sociedade" (p. 213). De acordo com Beck (2015), o Estado moderno regulador, buscava por meio das ciências e das técnicas, no plano da relação com a natureza, contornar qualquer tipo de

[32] Disponível em: https://youtu.be/ND1_Jn1ZzG0?si=-xxXWjS3YGZTZwpa. Último acesso em 06 abr. 2024.

obstáculo às ações de progresso do gênero humano. Nesse tempo histórico voltado para o futuro e distanciado do passado, emergiram certas expectativas sobre a infância relacionadas com a imagem do futuro como um lugar de progresso.

Conforme afirma Sanz (2019a, p. 171) "o conceito de progresso supôs uma abertura do horizonte de expectativa, imprevisível, mas aperfeiçoada. Não se tratava, portanto, de abertura para qualquer coisa, mas para uma ideia de superação". Nesse contexto, a criança foi sendo correlacionada ao futuro. Educar a criança tomaria, então, de certo modo o sentido de produzir um futuro melhorado – "a educação tornou-se máquina do progresso: ela deveria produzir esse 'novo' do homem – figura que, pelo menos teoricamente, precisava aprender a construir um mundo diferente e melhor, cumprindo o 'destino' da humanidade" (Sanz, 2019b, p. 17, destaques do original). Na modernidade a infância foi o tempo de vida escolhido para transformar o ser humano criança no adulto do futuro orientado para a promoção do progresso da sociedade. Transformação essa que foi sendo engendrada a partir das máquinas disciplinares, com ênfase nas instituições educacionais e nas biopolíticas geridas pelo Estado e parte da sociedade civil organizada.

Nowotny (1994) observa, em face aos deslocamentos da atualidade, a desestabilização, no final do século XX, do conceito de progresso contínuo incluso no estilo de futuro moderno, escurecendo repentinamente a crença de melhoramento que alcançaria o futuro. Paralelamente, a aceleração do tempo na modernidade (Koselleck, 2006), foi deixando de desempenhar sua função – transportar o presente mais rapidamente às glórias do futuro, posto que aumentou a percepção de que não há maneira confortável e segura para que todos gozem, simultaneamente, do melhoramento proporcionado pelo progresso (Nowotny, 1994). Assim, o gesto de acelerar passou a ter um sentido diferente da ideia de progresso, quando começam a pesar sobre o presente os efeitos negativos causados pelo consumo em massa e os efeitos catastróficos da ação humana sobre o ambiente natural. Nesse sentido, conforme Nowotny (1994), acelerar pode significar no máximo "ficar no mesmo lugar". Para Berardi (2019), emerge uma ideia de futuro que passa a ser ameaçador, justamente quando a imaginação coletiva não consegue ver alternativas à devastação, miséria e violência, relacionadas, por um lado, pelas condicionantes do sistema econômico, que aprisiona a política e, por outro, pelos efeitos danosos da aceleração tecnológica, que turvam o otimismo quanto ao porvir.

Não só as catástrofes, causadas pelo homem, provocaram fissuras na ideia de temporalidade linear e evolutiva da modernidade, pois as suposições minimamente admissíveis cientificamente colaboram para o declínio do progresso (NOWOTNY, 1994). Essas previsões, reverberadas pela mídia em forma de discursos cada vez mais dramáticos e negativos, afetam o sentimento de uma forma de futuro determinantemente promissora, pois agem

reflexivamente na percepção de que o tempo que está por vir será pior. Por essa percepção temporal, o ato de acelerar faz com que o sentimento de futuro perigosamente sortido de dimensões negativas se apresente cada vez mais próximo do tempo presente. O futuro perde o brilho que possuiu na modernidade como um espaço de projeção de sonhos e esperanças, e começa a repercutir no presente, tornando pesado e restrito o espaço de atuação. O resultado é que a aceleração deixa de ser o motor exclusivo de progresso. A respeito dessa crise, Nowotny (1994, p. 51) sustenta a tese de que a "categoria temporal do futuro está sendo abolida e substituída pela do presente estendido". Por esse argumento, segundo a autora, a forma de futuro moderno, que justificou as ações políticas em nome do progresso, vai perdendo força e sendo parcialmente substituída pela categoria do presente estendido, em que parte do futuro passa a atuar imbricado no próprio tempo presente.

Anderson (2010) argumenta que na contemporaneidade a precaução é uma das lógicas de antecipação do futuro que funciona pela prevenção, buscando evitar que uma ameaça potencialmente catastrófica aconteça, mesmo que ela não possa ser comprovada cientificamente. Para o mesmo autor, o ato de precaução deve ser tomado antes que o objeto da ameaça atinja o ponto de irreversibilidade. Em outras palavras, o objetivo da prevenção é parar a ameaça antes que seja tarde demais. O vídeo *Garoto do Futuro* valoriza a imagem de um modo de viver a infância baseada em um estilo de criança consumidora e ao mesmo tempo possuidora de consciência ambiental. O que pelo contexto da campanha publicitária significa descartar lixo eletrônico no lugar correto para reciclagem. Observamos que em nenhum momento há alguma crítica sobre o sistema econômico de produção e esgotamento dos recursos naturais do planeta. Isso aparenta indicar que a vida valorizada está dentro da racionalidade neoliberal de produção, consumo e acúmulo de capital.

O futuro aparenta animar outros saberes e formas de governar as condutas da criança focalizadas na individualidade da ação, buscando produzir sujeitos flexíveis e atentos aos acontecimentos do futuro para assim antecipar suas ações (Anderson, 2010). Nessa direção, vai se formando uma verdadeira "cultura da antecipação" (Pessoa, 2020, 2024; Sanz, Pessoa, 2020a, 2020b), orientada para a produção de sujeitos resilientes que desenvolvam alta capacidade de adaptabilidade. Em um mundo globalizado em que os problemas ambientais, econômicos etc. ganharam escala planetária, em que o sonho de um futuro melhor vai declinando, as crianças são incentivadas a agir, mas não mais como matéria-prima para produzir o futuro moderno de progresso e sim para salvar o futuro, agindo no presente em busca de antecipar ações para evitar que as projeções de piora do mundo ocorram. Narrativas, como as do vídeo *Garoto do Futuro, portanto,* sugerem uma concepção da infância em que a

criança atue nas questões que turvam o horizonte do porvir para assim impedir que o meio ambiente saudável continue a ser devastado pelas mudanças climáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos propor uma observação da imagem da criança visibilizada pela mídia audiovisual, a respeito dos deslocamentos da concepção da infância na contemporaneidade e como a temporalidade propõe e reforça saberes e discursos sobre a percepção de desenvolvimento da criança, formas de cuidado com o corpo infantil e modos de ver os pequenos, produzindo verdades que refletem essas relações compostas dentro do tempo histórico. Ao pensar essas relações, procuramos pensar sobre os deslocamentos temporais que emergem das discursividades e visibilidades da infância e seus efeitos na condução infantil.

A partir da seleção de produtos audiovisuais, verificamos a produção de sentido que indica mutações entre as fronteiras entre adultos e crianças. As transformações nas tecnologias de comunicação e formas de acesso informação colocam em suspensão os aparatos pedagógicos de transmissão de conhecimento que produziram na modernidade as diferenças marcantes entre o mundo adulto e infantil. A imagem da criança pode indicar nessa nova concepção não um sujeito desprovido de conhecimento, mas pelo contrário, um indivíduo provido de potencial de ensinar os adultos. Essa transformação incide na fronteira entre crianças e adultos de maneira a produzir outras formas de distinção e aproximação entre as gerações com ênfase na imagem da infância não apenas como tempo de aprendizado sobre o mundo, mas também de ensino para as gerações mais velhas.

Percebemos que a imagem da infância atrelada ao projeto civilizatório moderno com narrativas e discursos que lhe atribuíram o êxito do futuro da sociedade, animada pela ideia de progresso abre caminho para a emergência da noção da criança como agente incentivada a se responsabilizar para salvar o planeta das mudanças climáticas dentro de um senso de futuro ameaçador e distópico. Nesse contexto, a infância continua a mover sonhos de futuro, ainda que diferentes daqueles da modernidade. Da aceleração para que se alcançasse um futuro projetado como utópico, agora evitar ou sobreviver ao futuro lido como distópico se torna aparentemente uma dessas expectativas colocadas na imagem da infância.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Ben. Preemption, precaution, preparedness: anticipatory action and future geographies. **Progress in Human Geography**, v. 34, n. 6, p. 777-798, 2010.

ANJOS, Juarez José T. dos. Apontamentos sobre o testemunho infantil na historiografia da educação (Brasil, séculos 19 e 20). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. Contínua, p. e024, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed.[Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BEBÊS em foco. Produção: Jane Root. Netflix, 2020. Série. (49-52 min).

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco mundial.** Em busca da segurança perdida. Trad. Marian Toldy, Teresa Toldy. Lisboa: Edições 70, 2015.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

BRAYNER, Flávio. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 197-211, out. 2001.

CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 7, N. 1, 1º semestre de 2007. p. 144-157

HABERMAS, Jürgen. **A nova obscuridade:** pequenos escritos políticos V. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Unesp, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

MEYROWITZ, Joshua. The adultlike child and the childlike adult: socialization in an electronic age. **Daedalus**, v. 113, n. 3, p. 19-48, 1984. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/20024926. Acesso em 20 mar. 2024.

NOWOTNY, Helga. **Time**: the modern and postmodern experience. Cambrigde, Polity Press,1994.

PESSOA, Mirella Ramos Costa. **Faces do futuro**: imagens da velhice no regime de visibilidade contemporâneo. Dissertação (Mestrado). – Departamento de Comunicação e Sociedade, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PESSOA, Mirella Ramos Costa. **Tecnologias para adiar o fim**: tempo, poder e subjetividade no regime de visibilidade contemporâneo. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em

Comunicação, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In. **As crianças: contextos e identidades**. (Coords) PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. Braga, Universidade do Minho, 1997. p. 37-73

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIVORÊDO, Carlos Roberto Soares Freire de. Pediatria: medicina para crianças? Saúde **e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 33-45, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12901998000200004. Acesso em 20 jan. 2024.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3 ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANZ, Cláudia Linhares. Future-se, porque quem o futuro faz é você: relações contemporâneas entre educação e responsabilização do porvir. In. DRAVET, Florence, et al. (orgs.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/Universidade Católica de Brasília, 2019a. p. 165-184

SANZ, Cláudia Linhares. Futurity and re-timing contemporary education: from Brazil's educational reform to the international agenda. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-17, 2019b.

SANZ, Cláudia Linhares; PESSOA, Mirella Ramos Costa. Imagens do futuro: risco e responsabilização na gerência neoliberal do amanhã. **Contemporânea – Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 32, n. 2, p. 257-277, maio-ago. 2020a.

SANZ, Cláudia Linhares; PESSOA, Mirella Ramos Costa. Vigiar a velhice, vigiar o futuro: tecnologia, antecipação e governo de condutas. **Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 18, n. 2, p. 85-104, maio-ago. 2020b.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de; VASCONCELOS, Priscila Nunes de; VIEIRA, Alessandra Jacqueline; "Popularização científica e concepções de infância no documentário "Bebês em foco"", p. 65-78. **Psicologia e cinema**. São Paulo: Blucher, 2022.

ASPECTOS CULTURAIS NA ESTÉTICA DO FILME *O DIA QUE TE CONHECI*

Gilmar Hermes

INTRODUÇÃO

O filme brasileiro *O Dia Que Te Conheci* (2023), dirigido por André Novais Oliveira, com produção da Filmes de Plástico, tem uma estética diferenciada que pode ser analisada em termos dos vários signos que o constituem, tendo em conta conceitos semióticos, de linguagem cinematográfica e quanto ao contexto cultural da narrativa. A produção foi rodada no mês de outubro de 2022, em Minas Gerais entre as cidades de Belo Horizonte, Contagem e Betim. As localidades foram referenciadas não só pelas paisagens urbanas, mas também pelo modo de falar típico dos habitantes das cidades mineiras. Tem dois personagens protagonistas, o bibliotecário Zeca (Renato Novaes) e a secretária Luisa (Grace Passô). Como sugere o título, trata de uma maneira leve e divertida da aproximação amorosa entre os dois. O filme é um dos resultados inerentes à importância que a cultura vem ganhando no âmbito estético (Jimenez, 1997), pois a abordagem das identidades culturais e da diversidade vem sendo um dos avanços mais importantes no âmbito dos estudos humanísticos na passagem do século XX para o XXI e não poderia deixar de intervir nas concepções estéticas.

A análise estética do filme refere-se a como a produção se relaciona com a percepção dos espectadores. Pois a "estética é antes de tudo o universo da sensibilidade, das emoções, da intuição, da sensualidade, das paixões" (Jimenez, 1997, p.470). Ao tratar da produção cinematográfica semioticamente, com uma perspectiva teórica e metodológica que será descrita a seguir, esta pesquisa busca destacar sin-signos icônicos em toda a narrativa audiovisual. Busca-se compreender como aspectos culturais ganham relevância em termos estéticos.

FERRAMENTAL TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE

Este estudo é estabelecido de forma teórica e metodologicamente tendo as ferramentas conceituais relativas à linguagem visual (Dondis, 1997) e aos signos presentes nas imagens (Santaella, 2000; Peirce, 1993; Deledalle, 1996), que permitem a observação da narrativa audiovisual no seu todo. Este artigo trata de uma análise geral inicial que poderá ser aprofundada posteriormente em alguns dos seus pontos.

Cabe enfatizar que o caráter estético dos filmes leva principalmente a gerar novas ideias e propiciar dúvidas ou reflexões, o que consiste semioticamente no caráter abdutivo do pensamento (Parret, 1997; Santaella, 2000), que aparece como uma característica das semioses produzidas em obras artísticas. Cada espectador produz a sua compreensão a partir da vivência que tem das semioses promovidas por cada um dos signos mostrados nos planos e como eles se relacionam na montagem das sequências e toda a narrativa. Conforme Bordwell e Thompson (2013, p.748), o "plano" é a imagem "ininterrupta no filme, quer haja enquadramento móvel ou não". E a "montagem", conforme os mesmos autores, corresponde à fase da produção quando as tomadas são selecionadas e ligadas umas às outras, produzindo assim um sentido de acordo com a sua posição na narrativa e a relação com as demais tomadas nas sequências. Já o termo "sequência" é "usado para designar um segmento não muito grande do filme, envolvendo um trecho completo de ação" (Bordwell e Thompson, 2013, p.750).

Dentro de cada plano, com ou sem movimento, leva-se em conta as ferramentas teóricas e metodológicas de leitura das imagens apresentadas por Donis A. Dondis (1997). Segundo a autora, pode-se observar a produção de significados no que é dado a ver pelos aspectos simbólicos (os que representam em termos mais gerais, convencionais, culturais, etc), aspectos representacionais (os que são vistos como objetos concreto da experiência), e pelos aspectos abstratos (em que se dá atenção para as minúcias de elaboração das imagens, em termos de enquadramento, composição, cor, elaboração formal, luminosidade, contrastes, complexidade ou simplicidade na composição, etc). É preciso destacar que, tratando-se de um produto audiovisual, deve-se considerar que há imagens visuais e auditivas, embora a autora citada trate somente dos elementos visuais. Além disso, pode haver movimento dos personagens e objetos em cada plano, além de movimentos de câmera.

Para fazer uma leitura estética do filme é necessário ater-se a signos, que, nesta perspectiva de análise, de acordo com a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (1993), estariam no cinema mais próximos das categorias fenomenológicas de Primeiridade e da Secundidade. Apesar de os signos produzirem semioses genuínas na Terceiridade, tendo assim continuidade nos hábitos e pensamento, a apreciação de um filme é muito marcada por signos que são dados como algo que se sucede aqui e agora diante das percepções dos espectadores do texto audiovisual, o que corresponde à Primeiridade e Secundidade. No ponto de vista desta pesquisa, estes signos têm um caráter mais propriamente estético, por envolverem as sensibilidades e a produção de pensamento abdutivo (Peirce, 1993; Parret, 1997; Santaella, 2000) a partir sobretudo dos ícones. O pensamento abdutivo corresponde à produção de novas ideias e hipóteses, em decorrência de percepções de aspectos qualitativos (Primeiridade) que podem dar origem a suposições (o que isto pode ser?). Isso ainda tende a ocorrer

conjuntamente com a constatação de signos relacionados às ocorrências semelhantes do cotidiano (Secundidade). É próprio do pensamento estético, em uma perspectiva semiótica, não propriamente estabelecer certezas, mas causar indagações constantes.

Tendo em vista as definições de Dondis (1997) apresentadas anteriormente, pode-se estabelecer um paralelo com os conceitos semióticos de Peirce (1993), dando atenção à classificação do signo em si mesmo, com os legi-signos (correspondentes aos símbolos, convenções lógicas, científicas ou culturais), aos sin-signos (aspectos representacionais relativos à presença ou atualidade de algo em determinado contexto), e quali-signos (relativos aos aspectos voltados mais diretamente à sensibilidade, qualitativos, presentes em como todos os signos se dão a perceber) (Peirce, 1993; Santaella, 2000).

Tanto na teoria de Dondis (1997), como na de Peirce (1993), esses três níveis de leitura estão imbricados, um afeta o outro. Do ponto de vista de Dondis, a análise dos três níveis leva tanto a um aprofundamento da leitura como à criação mais consciente de imagens. Na perspectiva da teoria de Peirce, o objetivo é perceber a variedade de signos que constituem o pensamento, às vezes de uma forma mais distinta (o que se dá sobretudo em termos de análise), às vezes em misturas, o que é mais frequente (Peirce, 1993; Santaella, 2000). Nesta análise, ressalta-se a importância da elaboração estética da narrativa, tendo em conta a leitura das imagens de plano a plano, de sequência a sequência, priorizando o seu aspecto semiótico mais icônico.

Vale ressaltar que, na compreensão possibilitada pela semiótica de Peirce, os seres humanos tendem a fazer leituras primeiramente em termos simbólicos ou no que se compreende na categoria fenomenológica da Terceiridade, pelo peso determinado pela tradição cultural, hábitos e conhecimentos técnicos e científicos. Nas filmagens, os cineastas podem pensar muito a comunicação com o público em termos simbólicos, levando em conta as semioses (ações dos signos) já presentes na cultura. No entanto, o caráter material que constitui os filmes, sobretudo com ícones, relativos a signos imagéticos na Primeiridade e Secundidade, atribui a esse tipo de texto um caráter estético mais acentuado. Os ícones são tipos de signos que produzem ações interpretativas (semioses) principalmente através de relações de semelhança com os objetos, a partir da sua própria constituição material ou qualitativa (Peirce, 1993; Deledalle, 1996).

O objetivo desta análise é de ordem estética, sobretudo buscando ressaltar os aspectos voltados à sensibilidade da narrativa fílmica. No entanto, como a própria teoria semiótica pressupõe, trata-se de um aspecto que pode ser feito principalmente em termos de análise, mas que pode ainda estar associado às produções de sentidos de outra ordem, como às questões políticas, por exemplo.

SENSIBILIDADE EM COMUM E ALTERIDADE

Para pensar a importância da cultura do ponto de vista estético, é necessário evidenciar que é quanto à alteridade que se dá semioticamente uma das primeiras formações de sentido, pois corresponde à compreensão da existência do outro como forma de consciência primordial, o que caracteriza a categoria fenomenológica da Secundidade, na teoria de Peirce (1993). Semioticamente, nada existe sem um outro que estabelece uma diferença a princípio, é a coexistência de singularidades em um determinado contexto que faz qualquer ser existir.

No entanto, a cultura pressupõe as semioses em que se dão reconhecimentos entre os seres humanos como parte de uma coletividade. Corresponde a um consenso pleno que tem continuidade, explicado através de signos na Terceiridade. São signos em constante aperfeiçoamento e continuidade que correspondem sobretudo a um modo de existir e pensar coletivo.

Hábitos, formas de ser e viver, ideias ou quaisquer outras formas de compartilhar coletivamente sentidos, constituem contextos culturais, que produzem também identidades relativas a uma certa coletividade. No entanto, a cultura pressupõe as diferenças, tanto em relação a outros contextos culturais, outras coletividades, como diferentes formas de identificação que possam se dar dentro de um mesmo contexto. A relevância que a reflexão sobre a cultura obteve nas Ciências Sociais, inclusive na estética, está na relatividade cultural, pressupondo-se que qualquer forma de identificação coletiva constitui cultura, sendo o seu valor sempre relativo, sem que se possam estabelecer hierarquias entre os contextos culturais, que têm valor sobretudo como contextos produtores de identidade.

No cinema somos constantemente levados a nos identificar com as personagens, o que se dá sobretudo por sermos seres humanos. Por um lado, na cinematografia internacional, em muitos filmes, tenta-se sobretudo neutralizar o contexto sociocultural, buscando-se assim uma identificação com diferentes públicos, o que aparece na representação das identidades urbanas globalizadas, com comportamentos e hábitos de consumo semelhantes, correspondentes a um padrão almejado. Por outro lado, as diferenças se revelam na sexualidade, na classe social e econômica e no contexto cultural do qual são oriundas as personagens. Uma estética que privilegie uma abordagem cultural dá relevo às diferenças culturais, mais do que buscar uma identificação por um padrão global. Leva em conta o caráter histórico dos próprios valores estéticos.

Assim como a cultura, a estética manifesta-se na compreensão de um sentimento comum, que é inerente às artes e outras fenômenos que se dão no plano estético. A questão,

contudo, é pensar o estético como um sentimento compartilhado, mas levando também em conta as diferenças culturais.

É perceptível, na história da arte, desde a Modernidade, o confronto da cultura ocidental (onde surge claramente a ideia de arte como algo específico) com as outras culturas. A renovação empreendida pelas vanguardas artísticas modernas está muito relacionada à problematização de uma cultura eurocêntrica, pois muitas reflexões estéticas estão permeadas por concepções que remetem a uma concepção do Ocidente como herdeiro do passado da antiguidade greco-romana com uma pretensão universalista. No entanto, com o desenvolvimento da arte moderna, antropologia, estudos de linguagem, semióticos e as teorias da comunicação, cada vez ficou mais evidente, especialmente na pós-modernidade, a necessidade de pensar a alteridade e a diversidade cultural, e não a imposição de um padrão à variedade de manifestações culturais.

O autor Tomaz Tadeu da Silva (2000), afirma que, em um mundo imaginário totalmente homogêneo, não faria sentido qualquer reflexão em torno das identidades culturais, que sempre pressupõem a diferença. Entre os seres humanos, essa diferença é uma criação social e cultural. Como no sistema da língua verbal, em que os signos ganham sentido por diferenciarem um do outro, o mesmo ocorre entre os indivíduos na sociedade. Dessa forma a reflexão em relação às identidades culturais não leva a critérios estéticos homogêneos, mas que pressupõem as diferenças culturais. Não se trata de estabelecer uma normalização, mas de perceber as mudanças contínuas nas relações entre diversas identidades e contextos culturais, sendo que um produz sentido em relação ao outro.

Conforme o autor Stuart Hall (2000), o conceito de "identidade" tem sido muito visado em todas as ciências sociais recentemente e deu lugar a uma concepção de sujeito não autocentrado racionalmente, mas sujeito a questões inconscientes, estando em processo constante de mudança e transformação.

> As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões 'quem nós somos' ou 'de onde nós viemos', mas muito mais com as questões 'quem nós podemos nos tornar', 'como nós temos sido representados' e 'como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios'. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição... (Hall, 2000, p. 108-109.)

Através de Hall (2000), vê-se que a identidade cultural tem a ver com sistemas estabelecidos, como a linguagem cinematográfica, com as contingências históricas e pressupõe uma integração ativa dos indivíduos na decodificação e mudança deste processo

cultural. Do ponto de vista artístico, vale ressaltar que Marc Jimenez (1999) termina o seu livro *O Que é Estética*, com o subcapítulo "A guinada cultural da Estética" (Jimenez, 1999, p.361). Ao longo de seu livro, o autor problematiza as várias concepções históricas e finaliza com a crise da pós-modernidade e da indústria cultural, que criam paradoxos relativos aos critérios artísticos. No entanto, com esse título do subcapítulo, ele sugere a necessidade de aproximação entre os critérios artísticos e as reflexões antropológicas e sociológicas que marcaram o século XX. Citando Walter Benjamin, o autor afirma que o olhar estético consiste em prestar uma atenção especial às obras, percebendo "simultaneamente, todas as reflexões que elas estabelecem com o mundo, com a história, com a atividade de uma época" (Benjamin in Jimenez, 1999, p.389).

Assim como observa Parret (1997), para Jimenez (1999), isso se aproximaria da histórica concepção estética do belo, de Immanuel Kant, que consiste, através de uma atitude universal desinteressada, em ultrapassar a "solidão da experiência individual, subjetiva e abrir essa experiência se não a todos, pelo menos ao maior número" (Jimenez, 1999, p. 390). A estética teria como meta o encontro com o outro, o que pode ser compreendido como a diversidade de contextos culturais, através da sentimentos comuns propiciados pelas artes. Mas a compreensão da cultura leva à compreensão da diversidade humana. O trabalho estético, segundo Parret (1997), consiste na tentativa de estabelecer comunicação, sem necessariamente levar a compreensões pretensamente racionais, mas pressupondo o caráter abdutivo dos ícones, que nos liberta de hábitos e pensamentos pré-estabelecidos.

MOVIMENTO ENTRE ESPAÇOS PRIVADOS E PÚBLICOS

Apesar de o filme *O Dia Que Te Conheci* contar uma história romântica, com dois personagens protagonistas típicos da classe média, e assim estabelecer uma certa identificação com um padrão global, está esteticamente em oposição às formas de representação frequentes nas produções audiovisuais desse tipo, em que os protagonistas tendem a representar padrões de comportamento e consumo semelhantes às produções hollywoodianas ou do eixo Rio/São Paulo no Brasil. É possível que a história, através dos seus atributos estéticos, contribua para reflexões de ordem abdutiva sobre a própria classe média. O filme traz sin-signos icônicos comuns ao cotidiano social brasileiro, mas que, por questões históricas e políticas, não são frequentes nas representações da mídia hegemônica, apesar das modificações que podem ser observadas recentemente, sobre as quais este filme é bastante representativo.

Neste caso, mesmo que as personagens sejam de classe média, elas trazem em si, na sua aparência física, que se trata de um sin-signo icônico, questões inerentes ao lugar social

exercido por cidadãos de origem popular afro-brasileira. As imagens têm um tom realista, embora sem uma preocupação de fazer uma denúncia social em primeiro plano, estando em primeiro lugar o objetivo de contar uma história envolvendo relações intersubjetivas agora, com personagens representativos dos setores mais populares. No lugar de atores e atrizes atléticos e submetidos à estetização do corpo, sin-signos comuns nas produções audiovisuais do *mainstream*, que correspondem também a um alto padrão aquisitivo e de consumo da sociedade contemporânea, os protagonistas correspondem à aparência física comum a boa parte da população e, neste sentido, há uma aproximação à estética realista. É importante observar que, além de haver um sentido político, isso primeiramente se manifesta de forma sensível quebrando com formas de expressão estética que tendem a não ser questionadas. Neste sentido, há uma maior alteridade, uma afirmação de um caráter existencial, no âmbito do imaginário cinematográfico. O caráter cultural é dado sobretudo pelas diferenças culturais no âmbito da sociedade brasileira, constantemente submetida a uma homogeneização estética na produção audiovisual.

A história deste filme apresenta personagens ambíguos. Apesar de vermos Zeca e Luisa agindo de tal forma, pode ser que eles estejam pensando e operando de outra maneira, o que se dá de forma hipotética de maneira muito sutil nas suas ações e falas. Alguns signos apresentados nas imagens geram sobretudo indagação. Por que estamos vendo isso desta forma? Por que os personagens e se comportam assim? Aí está o caráter abdutivo dos signos icônicos. Como será descrito a seguir, uma das primeiras dúvidas colocadas pelos sin-signos icônicos, entendidos como ações das personagens representadas de plano a plano, de sequência a sequência, será porque Zeca tem dificuldades para acordar cedo de modo a ir trabalhar.

O filme acontece entre os espaços da residência de Zeca, as ruas do seu bairro, o trajeto de ônibus, a escola em que ele trabalha, os trajetos de carro com Luisa e as ruas e logradouros da cidade de Belo Horizonte, sin-signos icônicos de caráter representacional que se vê ao longo do filme. A transição entre os espaços urbanos ocorre simultaneamente às transformações que ocorrem entre as personagens, que se revelam para si e para a audiência do filme, ao mesmo tempo em que se modificam no relacionamento entre si, no transcorrer da história. Há os personagens protagonistas, suas subjetividades e suas relações com os espaços e as subjetividades de outros personagens que também interferem na sua existência, revelando e revelando-se.

Aqui é importante trazer as definições de Gilles Deleuze (2018), referenciado na obra de Henri Bergson, de “imagem-movimento” e “imagem-tempo”, como características da forma de pensar que o cinema materializa, pressupondo que tudo se realiza em uma duração. Assim

como sugere Dondis (1997), nas imagens, para Deleuze, há "os sistemas fechados, que se definem através dos objetos discerníveis ou das partes distintas". Esta é uma primeira etapa de análise que se dá de plano a plano, observando principalmente os enquadramentos, as ações dos personagens entre si, em relação com os espaços e os objetos.

Para além disso, Deleuze acrescenta que há "o movimento de translação, que se estabelece entre esses objetos e modifica suas posições respectivas". Há o tempo do filme, em que cada sequência tem uma duração em que se dá alguma transformação das personagens, levando em conta o que já apareceu nos planos anteriores e o que poderá vir a ser mostrado posteriormente.

E há "a duração ou o todo, realidade espiritual que não para de mudar segundo as próprias relações" (Deleuze, 2018, p. 26). No decorrer do filme, os personagens estão em movimento, produzindo semioses decorrentes de todas as ações realizadas e as que possivelmente virão a realizar. A cada plano e sequência, é revelado mais algum aspecto das personagens que virá a ter um sentido maior na duração completa do filme. As imagens-movimento "são cortes móveis da duração" e as imagens-tempo, "imagens-mudança, imagens- relação, imagens-volume, para além do próprio movimento" (Deleuze, 2018, p. 27). A história das personagens é um movimento contínuo, que se faz nas imagens de plano a plano, de sequência em sequência e constituem o tempo do filme. E o tempo do filme faz parte de um tempo maior, que pode ser o tempo de Minas Gerais, o tempo brasileiro e o tempo da vida.

A "imagem-tempo" pode também corresponder ao "fora de campo", que não aparece nos enquadramentos dos planos, nem na duração do filme, mas que pressupõe um contexto maior, do qual o filme faz parte, e ao pensamento abdutivo, como pode ser a compreensão da história no contexto cultural mineiro, em que a história acontece, ou a realidade sociocultural brasileira como um todo. Desta maneira, no imaginário dos espectadores, a representação icônica leva à geração de hipóteses sobre quem são os personagens, tendo em vista a sua diferenciação no contexto cultural brasileiro.

TEMPO SOCIAL DO TRABALHO

O filme começa com planos que trazem sin-signos icônicos relativos à residência de Zeca, tendo como espaço a varanda do apartamento, que ressurgirá nas cenas finais do filme. Ao longo da história, as sequências mostram os ícones da sala de estar, o quarto do protagonista, o banheiro, a cozinha e a fachada do prédio.

Na primeira sequência, em conversa com o rapaz com quem divide o apartamento, Zeca insiste para que seja acordado pela manhã. O colega corta as unhas do pé, sin-signo icônico que indica simbolicamente sobretudo que estamos vivenciando pelas imagens a privacidade

do ambiente. Os dois jovens de classe média são negros. Ambos têm um comportamento afirmativo, expresso de forma icônica, sem que eles digam nada diretamente sobre esta questão. Um usa um penteado afro bantu e Zeca, o protagonista, cabelo comprido e encaracolado. Zeca insiste para que seja despertado até sair da cama, mesmo que seja necessário jogar água sobre ele.

Nessa primeira cena, com os sin-signos apresentados, para além do aspecto representacional, fica evidente do ponto de vista simbólico a preocupação com o ajuste da subjetividade ao tempo social ou do trabalho, um tópico que será desenvolvido ao longo do filme. Também começa a exploração semiótica dos espaços de plano a plano. Os lugares mostrados no decorrer da história são da ordem do privado (a casa que Zeca compartilha com o amigo) e do público (os meios de transporte, as ruas e estradas das cidades, o trabalho/a escola, os espaços de lazer/cultura). O ambiente privado, neste filme, produz semioses especiais, com planos e sequências que mostram as partes do apartamento em que mora Zeca e que vão ser conotadas diferentemente, a varanda, o seu quarto, a sala, a cozinha e o banheiro.

Os planos apresentam, na sequência seguinte, o amanhecer no bairro em um plano geral. Um plano de conjunto mostra o quarto do protagonista com sua simplicidade e, ao mesmo tempo, com uma certa sofisticação, com a parede decorada com um simulacro de uma das serigrafias do artista pop norte-americano Andy Warhol. Zeca está dormindo e roncando. Um longo plano, sem movimento, coloca os espectadores como intrusos no ambiente de privacidade do quarto, tendo como sonoridade o ronquejar da personagem. Ouve-se, então, uma batida na porta, e mais outra com uma intensidade mais forte. Abre-se a porta e vê-se a luminosidade da rua. “Seis e vinte já, acorda!”, avisa o colega. O plano mostra o personagem deitado sem camisa, coberto apenas com um lençol. “Acorda aí, mano!”.

O tratamento estético desta sequência leva sobretudo a experimentar o espaço privado da personagem protagonista que vai conduzir a história. Dois signos da Terceiridade, que têm um caráter simbólico, é o espaço privado, com o personagem em seu ambiente doméstico, representado nesta sequência pelo quarto de dormir, e o espaço público, sugerido pelo dever de acordar cedo para o trabalho e os locais pelos quais ele vai transitar ao longo da história. Apesar de haver ideias de ordem mais geral, compreendidas através de legi-signos, vivencia-se isto como um evento concreto da existência do personagem, através de sin-signos icônicos. A luminosidade produz sentidos sobre o dia e a noite, enfatizando o caráter representacional/simbólico relativos ao amanhecer e à saída para o trabalho.

Como o espectador é levado a vivenciar isto em termos de signos icônicos visuais e auditivos, desde o roteiro até a realização do filme, corresponde aos aspectos estéticos. Boa parte da estética é dada por aspectos culturais, legi-signos, aspectos simbólicos, presentes no

contexto real que o filme busca reproduzir do ponto de vista representacional. Mas, esteticamente, contam principalmente aspectos inerentes à linguagem cinematográfica e à constituição das imagens, pressupondo-se que, nas produções do *mainstream*, há outras maneiras de atualizar a mesma situação com diversos sin-signos icônicos enquadrados nos planos, sequências e na montagem.

Os planos e sequências, com o universo do apartamento do Zeca e o convívio com o seu colega, levam os espectadores a produzirem interpretantes de acordo com os signos que mostram. Pressupondo-se a definição de "imagem-movimento" de Deleuze (2018), o contexto de vida do personagem protagonista vai ser revelado gradativamente. Planos expõem o objeto do filtro d'agua de cerâmica típico das casas brasileiras, o refrigerador, os azulejos. Tendo em vista os sin-signos das sequências anteriores, há a expectativa de que o colega vá jogar água no rosto de Zeca, mas, ironicamente, nos planos que seguem, ele usa a água para regar as plantas da área de serviço.

Zeca aparece claramente dormindo em seu quarto pela primeira vez, com iluminação mais acentuada, um sin-signo relativo à ideia de amanhecer. Acorda, olha o celular, e tendo o fundo sonoro da música alegre de uma orquestra, começa a se vestir. O signo icônico auditivo contribuiu para dar leveza à história. Vale destacar que a variedade da trilha musical do filme é um dos seus destaques, com canções e músicas orquestradas. As imagens passam por vários objetos que provocam a imaginação do espectador, animais de barro, uma caixa de um instrumento musical ao lado do sofá, a parede decorada com pontos em linhas. Essas coisas estão no lugar social da casa, a sala de estar.

Depois de um plano de detalhe com uma xícara de café meio cheia, no chão, ao lado do sofá, a próxima sequência é um plano geral com ele andando na rua com planos em movimento, o que acentua o seu deslocamento no espaço. Ele corre na calçada, cercado de carros. Para além do aspecto representacional, o tempo e o deslocamento no espaço passam, a partir desta sequência, a serem aspectos simbólicos do filme. Há o tempo privado e o tempo social, que se constitui não só pelo lugar que o protagonista ocupa na sociedade, mas também de como a sociedade está estruturada de forma a lhe viabilizar um lugar.

Há um primeiro plano, com Zeca já no interior do ônibus em trânsito, dos ombros para cima. No ônibus, a sequência de planos mostra ele observando o que um passageiro vê em seu celular no banco mais à frente em posição inferior, um homem negro estudando com seu caderno e uma mulher negra, com cabelos compridos encaracolados. Há um homem idoso, no banco amarelo destinado para passageiros da terceira idade. Então, o motorista freia o veículo e anuncia que quebrou. Cria-se um momento de tensão, com um dos passageiros que ameaça quebrar a porta de saída que não está abrindo. O motorista pede para ele ter paciência, "a porta

está com defeito". Os passageiros se agrupam do lado de fora, sabendo que um outro ônibus com o mesmo trajeto deverá chegar só em 20 minutos. Todos esses sin-signos apresentam aspectos do cotidiano e da coletividade social da qual faz parte o protagonista.

Zeca e o rapaz que ameaçou quebrar a porta saem para comer um pastel, alertados pelo motorista para não levarem mais de 20 minutos, sendo o tempo e a duração um tópico. Atravessam a passarela de pedestres, mostrada na parte de dentro, e conversam sobre a música. Há sempre uma criativa exploração visual dos espaços com os sin-signos icônicos. Na pastelaria, um armazém típico, com um cartaz com letras manuscritas e garrafas de bebidas enfileiradas nas prateleiras, trabalha o seu Milton, conhecido dos dois moços. Solicitado, ele promete um pastel "rápido". Mas vê-se que a panela com o azeite a ser reaquecido estava desligada. Além da falsa promessa de agilidade, o comerciante fuma em cima da fritura do pastel, o que coloca ironicamente em questão os cuidados de higiene aos quais Zeca se submete, além de que o tempo está correndo.

Do ponto de vista simbólico, nada melhor do que o tempo necessário para fritar um pastel para compreender a tensão dos minutos para que não se perca o ônibus. A "fritura" é um sin-signo icônico que produz muitas sensações com a imagem do óleo fervendo, sugere do ponto de vista representacional e simbólico tanto o prazer de saborear um pastel, como o perigo que corresponde ao contato com o óleo fervendo, assim como, no contexto específico do filme, o intervalo de tempo se esgotando minuto a minuto. As semioses icônicas propiciam leituras representacionais conforme as vivências dos espectadores em relação aos sin-signos icônicos, mas podem ganhar um sentido simbólico na narrativa, pressupondo-se o "fora de campo" e o contexto maior do qual fazem parte. Esse contexto maior pode ser a própria narrativa fílmica ou a realidade sociocultural em que a história pode ser situada, levando em conta as dificuldades vividas pelos trabalhadores em suas rotinas.

"Vou nessa", avisa Zeca ao parceiro e sai correndo com o pastel na mão. Agora, vê-se a passarela do lado de fora, na perspectiva da avenida, antes viu-se a passarela por dentro. A atividade estética do cinema está muito em como se é levado a ver o mundo e as pessoas através do código cinematográfico dos planos e sequências. Com uma música típica de um filme de aventura, um legi-signo que produz semioses icônicas de forma simbólica, ele atravessa a passarela correndo e o amigo o alcança, os dois com seus pastéis. O uso da trilha sonora contribui para tratar com humor as vivências e as dificuldades dos personagens.

No plano a seguir, os dois estão no interior de um coletivo lotado. Uma menina passa por baixo da roleta para não pagar passagem e, ao vê-lo, acompanhada por sua mãe, diz: "Já está atrasado, hein!". No contexto da história, este sin-signo tem a capacidade de produzir

muitas sugestões. No movimento e na duração, como pressupõe Deleuze (2018), vivencia-se sensivelmente a revelação gradativa da condição existencial do personagem protagonista.

LUGAR SOCIAL

Com ele andando na calçada em um plano médio, vê-se fachadas de casas populares e, a seguir, o interior da biblioteca. Ali, em planos de conjunto, ele vai ocupar o seu lugar social como bibliotecário e conversa com uma menina sobre a leitura do livro *O Pequeno Príncipe*, um sin-signo que pode sugerir a educação convencional oferecida pela escola. Também é quando a menina vista no ônibus anteriormente demonstra a sua capacidade de leitura e interpretação.

A seguir, chega Luisa, a funcionária que se apresenta como a encarregada de comunicar a sua demissão em função dos atrasos. Em meio à conversa, com ela em pé e ele sentado, o plano de conjunto expressa uma relação hierárquica. Mas ela pergunta se ele quer uma carona até Belo Horizonte. Convencido de que vai ter de procurar outro emprego, ele aceita. Ao aguardar a secretária sair com o carro, em um plano médio na parada de ônibus, do lado de fora da escola, ele revê a mãe da menina que encontrou na viagem de ida. Estão próximos a um muro muito alto, com cacos de vidro na parte de cima, mas com figuras de personalidades representativas da cultura negra grafitadas, entre as quais o ator Grande Otelo. “Quem é esse?”, ela pergunta. “Malcon X”, ele responde, demonstrando o seu conhecimento sobre o defensor dos direitos da população afro-americana. Depois descreve que há dois Michael Jacksons, um preto e um branco. “Você gosta de trabalhar com crianças?”, ela pergunta. E acrescenta, “minha filha é doida por você”. Os dois conversam sobre o talento da menina citada para ler e escrever e a sua frequência à biblioteca.

Chega o carro, e o bibliotecário e a secretária saem no automóvel em um plano de conjunto, tendo como pano de fundo o muro com as personalidades negras. Esse é um momento em que as imagens grafitadas aparecem como sin-signos, que produzem sentidos em relação às personalidades retratadas e sua importância cultural. Podem sugerir o tom do filme relativo às lutas dos afro-americanos por seus direitos e, ao mesmo, tempo o reconhecimento alcançado, nesta sequência representado pelas imagens monumentais das pinturas em grafite.

Na cena seguinte, no interior do carro em movimento, aparece o ícone com o perfil enquadrado em parte dos dois personagens de costas conversando em primeiríssimo plano na contraluz, com a luminosidade da estrada ao fundo. Ela, com dreadlocks, ele com cabelo comprido encaracolado. Comentam que há mais uma professora preta na escola, mas recalculam que, além dos dois, só há uma professora de Geografia e um professor de Matemática. “Agora eu posso falar”, diz ele, “escola escrota”. “Você vê cada situação ali, você

não tem noção", diz ela. Este diálogo, logo após a sequência anterior, estabelece em termos de montagem cinematográfica um paralelismo entre as lutas empreendidas por personalidades como Malcon X, e o empenho cotidiano de pessoas de setores populares por uma maior igualdade social, como é o caso destes personagens. Luisa lembra que seu carro estragou no meio da estrada outro dia, exatamente no lugar por onde estavam passando, mas ninguém a ajudou.

O carro em movimento é um sin-signo, pois vê-se a ação através da representação do movimento com base na experiência comum de andar de automóvel. No entanto, esse signo icônico também é capaz de produzir abduções, hipóteses, associado às ideias, interpretantes produzidos pelas personagens e expressas no diálogo. Tendo como referência Deleuze (2018), pode-se entender tudo como parte de um contínuo movimento que vai ser compreendido em sua duração.

Zeca reconhece que a sua demissão foi por um descuido próprio, por ter chegado atrasado na parada de ônibus. Mas também observa que acontece de o ônibus quebrar, como ocorreu naquele dia. Comenta que está tomando remédios contra a depressão que estão dando muito sono e ele não sabe se pode parar de ingerir. O "tratamento contra a depressão" não aparece no filme como um signo estético, na Primeiridade e Secundidade. Mas, como legi-signo, na Terceiridade, pressupõe simbolicamente uma situação vivida com frequência na contemporaneidade. E ganha um sentido metafórico no contexto da luta pelos direitos sociais, diante dos desafios políticos. O sin-signo "dormir", que aparece iconicamente no início do filme, também produz um novo sentido a partir desta sequência.

MOVIMENTO EM DIREÇÃO À AFETIVIDADE

Com o trânsito lento, anoitece. Em planos de detalhe, aparece o ícone de um bonequinho de um gato no carro, que está naquela sequência como uma testemunha da conversa entre os dois, e o som do rádio aumenta quando se vê o próprio rádio no automóvel e se ouve o anúncio de "boa noite" do locutor. Luisa diz que marcou um encontro com uma amiga, mas até agora ela não retornou.

Chegam a Belo Horizonte e andam nas calçadas. O movimento continua e deixa de ser no automóvel, passando a ser corporal. Em um plano médio, a câmera acompanha o movimento deles em um longo travelling, com um plano de seguimento, pela parte da frente em longo trecho. A música orquestrada dá o tom da "epopeia romântica" que ali tem início. Eles atravessam a rua, cercados pelas luzes da cidade. Vão ficando cada vez mais iluminados. Passam por prédios antigos e modernos, pelo prédio da Brigada Militar e escurece novamente.

Chegam em um lugar na rua perto de um viaduto, com muitos grafites e pichações e ao fundo a música rap.

A intimidade entre os dois aumenta. Em duas sequências, primeiro com os dois em pé bebendo e conversando num plano de conjunto, depois com os dois dialogando em um mesmo primeiro plano, eles compartilham o fato de estarem fazendo tratamento com remédios antidepressivos. Ele avalia que está trocando o horário dos remédios, ela pergunta se ele está com a receita, e ele pergunta sobre a amiga dela que não veio. Acabam indo para a casa do Zeca e volta a imagem dos dois no carro, na contraluz, com o trânsito de automóveis à frente. Ela conta que a amiga não compareceu por estar indignada por ela não ter ido outro dia a um velório e ter preferido ver um show. Diz que não conseguiria ir.

Há um silêncio enquanto o deslocamento no espaço continua. "Você foi no show do Gil", ele pergunta. "Eu estava fugindo", ela diz com uma risada nervosa. "Eu não suporto morte, não suporto velório", desabafa. "Não suporto ver a pessoa que eu amo no caixão", fala e começa a chorar. A "imagem-movimento", conceituada por Deleuze (2018) ganha um sentido literal nestas últimas sequências descritas, pois os personagens revelam-se entre si ao transitarem, o que vai aproximá-los afetivamente pouco a pouco.

Na última sequência, depois de passar a noite com Luisa, Zeca acorda cedo e vai à padaria no amanhecer. O plano geral não mostra o interior do estabelecimento, somente a conversa de Zeca com o vendedor, fazendo pedidos. Ouve-se as vozes, sem que se veja os dois dentro do armazém. Há o ícone auditivo que não se sobrepõe de forma redundante ao audiovisual. Como em boa parte do filme, o outro pode estar presente ao longo da narrativa, sem que seja claramente mostrado. Desta forma, pressupõe-se a representação de um contexto da sociedade ao longo do filme, que se manifesta culturalmente, em relação a outros contextos que estão fora de campo, mas com os quais o que se viu através de ícones está relacionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *O Dia Que Te Conheci* trata de uma maneira leve e divertida de questões complexas que atingem um amplo setor da sociedade brasileira, representado pelos afrodescendentes e a classe média. O seu tratamento estético está marcado por questões que são inerentes à estética e à linguagem cinematográfica, que têm um caráter mais universal, como também ao contexto cultural a que se refere, o que pode ser compreendido tanto no sentido político como estético, tendo em vista a sua forma de visibilidade na narrativa. Essa capacidade de lidar com o singular, à alteridade que é inerente à diversidade cultural, e, ao mesmo tempo, estabelecer comunicação com os outros, é o maior atributo estético deste filme.

Há o sabor de vivenciar o cotidiano popular mineiro na contemporaneidade através vários ícones, a relação de aproximação afetiva entre as personagens e também refletir sobre problemas cruciais da sociedade brasileira. Como pode-se depreender das concepções básicas de Deleuze, e considerando a sugestão de Hall sobre a identidade, trata-se da representação de um movimento com uma duração que só pode ser estabelecida em um filme, mas faz parte de um movimento maior que corresponde às mudanças sociopolíticas que existiram, vem acontecendo e que venham a ocorrer.

A linguagem cinematográfica tem um caráter que se tornou universalizado da mesma forma que outras expressões artísticas. Seus códigos estão relacionados à mise-en-scène, a elaboração dos planos, à montagem e a inter-relação entre as sequências. No entanto, há questões culturais que necessariamente podem variar de uma produção a outra, correspondendo à diversidade cultural das sociedades e da própria humanidade. Além de que o respeito à diversidade tem um caráter ético, também contribui para o próprio desenvolvimento do ser humano. O caráter estético está sobretudo em como se é sensibilizado pelas imagens e como se é levado a pensar hipoteticamente, pressupondo novas compreensões inclusive das relações humanas e as suas diferenças.

A representação das personagens no filme codifica um modo de ser possível no contexto cultural mineiro e na sociedade brasileira. Não se trata de representar quem são exatamente os cidadãos brasileiros em uma encenação literal da sua realidade, mas pressupondo tanto o que são aqueles indivíduos representados, a coletividade da qual fazem parte, como também o que eles podem vir a ser em outras circunstâncias sociopolíticas. Tanto o que se é como o que se pode vir a ser ficam por conta da expressão e semioses estéticas, especialmente neste filme.

REFERÊNCIAS

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema**: Uma Introdução. Campinas: Unicamp/USP, 2013.

DELEDALLE, Gérard. **Leer a Peirce Hoy**. Barcelona: Gedisa, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 – A Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora 34. 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**. São Paulo: Vozes, 2000, p.103-133.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Unisinos, 1999.

O DIA Que Te Conheci. Direção: André Novais Oliveira. Produção: Filmes de Plástico. Brasil, 2023.

PARRET, Herman. **A Estética da Comunicação**. Campinas: Unicamp, 1997.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1993.

SANTAELLA, Lucia. **A Teoria Geral dos Signos**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**. São Paulo: Vozes, 2000.

COMO ABORDAR A TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS, SEM REFORÇAR VISÕES ESTEREOTIPADAS

Silvana Alves de Sá
Léia Teixeira Lacerda

INTRODUÇÃO

Neste texto discutimos dados de uma pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Desse modo, evidenciamos a importância de abordar a temática indígena nas escolas de maneira crítica e reflexiva, sem reforçar visões estereotipadas. A abordagem da temática indígena no ambiente escolar é um passo essencial para promovermos uma educação mais inclusiva e alinhada à diversidade cultural do nosso país. No entanto, muitas práticas educacionais ainda reproduzem estereótipos que reduzem a identidade indígena a uma visão ultrapassada, ignorando sua pluralidade e presença na sociedade contemporânea. Essas representações limitadas reforçam preconceitos e impedem uma compreensão real sobre os povos indígenas, que possuem diferentes línguas, tradições e formas de organização social.

Para superar essas distorções, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que reconheçam a diversidade e a riqueza da cultura indígena, respeitando seus saberes, territórios e contribuições históricas. A Lei nº 11.645/2008**,** que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas, reforça a necessidade de um trabalho educativo que vá além das datas comemorativas, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva. Essa legislação visa assegurar o respeito à diversidade étnico-racial, fortalecer a identidade cultural e combater o preconceito, por meio de uma educação inclusiva que valorize a participação dos povos indígenas na formação histórica e cultural do Brasil.

Nesse contexto, a escola desempenha uma atuação essencial ao destacar as contribuições culturais dos povos indígenas para a construção da sociedade brasileira. Ao incorporar essas perspectivas ao currículo escolar de forma democrática e plural, a educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na valorização da diversidade. Dessa maneira, cumpre sua função social ao promover a equidade, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Em uma sociedade cada vez mais comunicável é fundamental que o professor tenha cuidado para não reforçar percepções equivocadas sobre os povos indígenas, promovendo a valorização das diferenças e o respeito à diversidade. Para isso, é necessário substituir práticas

tradicionais por propostas que incentivem a reflexão, utilizando-se de leituras, músicas e filmes que retratem de forma mais aprofundada o cotidiano indígena.

Atualmente, os povos indígenas estão presentes, tanto nas aldeias quanto em contextos urbanos, onde estudam, trabalham, defendem seus direitos e buscam maior representatividade social e política. No entanto, ainda persiste a visão de que sua cultura pertence ao passado, sendo tratada como algo imutável e distante, em vez de ser reconhecida como viva, dinâmica e em contínua transformação.

Uma abordagem significativa para o currículo escolar é incluir práticas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais dos povos indígenas, destacando seu conhecimento sobre plantas, caça, pesca, rios entre outros assuntos, frequentemente transmitido por meio dos saberes ancestrais e de sua relação com a natureza. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece o respeito pelos povos indígenas, reconhecendo a sua atuação efetiva na preservação dos biomas.

Diante disso, buscamos discutir formas de abordar a temática indígena nas escolas sem reforçar visões estereotipadas, promovendo um ensino que reconheça a diversidade dos povos indígenas e sua relevância para a construção da identidade nacional. A partir da análise de práticas pedagógicas e da revisão de materiais didáticos, pretende-se apresentar caminhos para uma educação inclusiva e representativa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de sua história multicultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar da significativa presença da população indígena em nosso país, é importante considerar as concepções equivocadas, estereotipadas e, por consequência, carregadas de preconceito, que ainda circulam no senso comum sobre os povos indígenas. Grande parte desses preconceitos, amplamente difundidos no Brasil, teve origem na historiografia, influenciada pelo etnocentrismo europeu, que por muitos anos moldou a narrativa histórica ocidental.

Oliveira (2003, p. 26) define estereótipo como "uma representação fixa e simplificada de um grupo social, construída historicamente e reproduzida no imaginário coletivo". Essa definição permite compreender como as representações distorcidas dos povos indígenas são perpetuadas e impedem uma visão mais ampla da diversidade cultural.

A autora ressalta a construção histórica dos estereótipos e seu impacto na forma como determinados grupos sociais são percebidos. No contexto indígena, essas representações simplificadas frequentemente reduzem a diversidade cultural dos povos originários a imagens

fixas, ainda associadas a traços como viver exclusivamente na floresta, usar cocar e não ter contato com a tecnologia.

Estudos como os de Urquiza (2013) e Oliveira (2003) argumentam “que a presença dos indígenas nos livros didáticos é frequentemente fragmentada e depreciativa, reforçando a ideia de que falar de 'índio' é falar de passado.” Este olhar limita a compreensão da diversidade indígena contemporânea e reforça estereótipos históricos.

> Nesse sentido, a presença dos indígenas nos livros didáticos é quase sempre fragmentada, depreciativa e, muitas vezes, de uma forma secundária, associando-se à ideia de que falar de "índio" é falar de passado. Nos livros de História, principalmente, a figura do índio aparece em função do colonizador e quando percebidos, o são de forma secundária, folclorizada ou colocados em um tempo e com práticas culturais do passado. E da mesma forma que aparecem na História do Brasil, acabam por desaparecer como um passe de mágica ou simplesmente como uma cegueira histórica! O problema resultante das sucessivas propostas tanto dos livros de História quanto dos livros de Literatura é que além de imagens fragmentadas e distorcidas, conforme já mencionado, tais iniciativas acabam por não preparar as crianças e os jovens para entender a presença dos povos indígenas nem no presente e nem no futuro (Urquiza, 2013, p. 113).

O autor destaca um problema recorrente na forma como os povos indígenas são representados nos materiais didáticos, especialmente nos livros de História e Literatura. Segundo Urquiza (2013), a forma como os povos indígenas são representados nos materiais didáticos reflete uma perspectiva eurocêntrica que os coloca em um papel secundário.

Além disso, a perpetuação de imagens fragmentadas nos livros impede que crianças e jovens desenvolvam uma percepção crítica sobre a realidade dos povos indígenas. Ao não os reconhecerem como sujeitos históricos ativos no presente e no futuro, a sociedade continua a reforçar preconceitos, dificultando a construção de uma educação intercultural. Para reverter esse cenário, é necessário que os materiais didáticos sejam revistos, garantindo abordagens mais autênticas, elaboradas a partir das próprias perspectivas indígenas.

Dessa forma, combater e descontruir estereótipos exige um esforço consciente para ampliar o conhecimento sobre a diversidade dos povos indígenas, valorizando suas línguas, modos de vida, contribuições históricas e presenças nas cidades e aldeias. Uma abordagem mais crítica e contextualizada da cultura indígena desde a educação básica pode contribuir para desconstruir essas representações distorcidas.

Alguns estudiosos ressaltam a importância de refletirmos sobre a temática indígena na educação, destacando que reconhecer e respeitar a diversidade cultural é essencial para compreender o passado, o presente e os caminhos para um futuro mais inclusivo. Entre eles, podemos citar:

> Entendemos que pensar a temática indígena na Educação é abrir caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, em nosso entorno. É abrir caminho também para o respeito a estas diferenças é, sobretudo, um compromisso ético com "o mundo presente" – nossa realidade local, regional e nacional. É perceber como a questão da problemática indígena diz respeito a todos nós. É pensar o Brasil do passado, entender seu presente e refletir sobre os possíveis caminhos do Brasil que queremos para o futuro (Mancine e Troques, 2009, p. 183).

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pela educação, é fundamental reconhecer a importância da escola como espaço de formação das crianças, especialmente no que se refere ao seu papel diante da diversidade étnica e cultural. Embora seja evidente que a instituição escolar possua limitações para tratar com questões como preconceito e conflitos interétnicos, é essencial que ela promova uma reflexão e incentive uma postura crítica e consciente por parte dos estudantes.

Com a implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou-se essencial romper com modelos homogeneizantes na cultura escolar, que acabam por segregar as diferenças sociais e culturais. Essa lei torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, representando um avanço significativo para a inserção da temática indígena no contexto educacional. A proposta é valorizar suas experiências, histórias e modos de vida, trazendo esses conhecimentos para as salas de aula das escolas não indígenas.

No entanto, surge a questão: como os professores podem abordar a cultura indígena de forma contextualizada, sem reforçar estereótipos? Esse desafio envolve reconhecer a diversidade cultural, histórica e social dos povos indígenas, valorizando seus saberes, línguas, modos de vida e contribuições para a sociedade, sem recorrer a representações folclorizadas.

De acordo com o Parecer nº 14/2015 (2015, p.2), [...] "é necessário construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira, reconhecendo-as como um valor fundamental". Ao mesmo tempo, é essencial criar um ambiente escolar que favoreça a manifestação criativa e transformadora das diversidades que circulam neste espaço, contribuindo para a superação de situações de preconceito e discriminação étnico-racial.

O parecer destaca a importância de promover atividades que abordem representações sociais que reconheçam e valorizem a diversidade cultural da população brasileira. Essa diretriz é fundamental para garantirmos que a educação desempenhe um papel ativo na desconstrução de preconceitos e na construção de uma sociedade mais justa.

Ao enfatizar a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, o parecer propõe que a diversidade seja não apenas reconhecida, mas também incorporada como elemento essencial

no processo educativo. Isso significa que a escola deve ir além do ensino tradicional e garantir espaços de diálogo, respeito e protagonismo para diferentes grupos culturais, incluindo os povos indígenas, quilombolas e outras comunidades historicamente marginalizadas.

Além disso, ao apontar a importância da criatividade e da transformação na diversidade, o parecer incentiva práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de conhecimento, saberes e expressões culturais. Dessa maneira, evita-se a reprodução de estereótipos e promove-se uma educação antirracista, que reconhece a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil.

Portanto, a aplicação dessa diretriz na prática educacional requer um esforço conjunto de educadores, gestores e políticas públicas, a fim de garantir que o currículo escolar seja mais inclusivo e que a diversidade seja compreendida como um valor essencial na construção da identidade nacional e na formação cidadã.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa em fase de desenvolvimento apresenta reflexões iniciais baseadas, principalmente, na revisão bibliográfica e na análise de algumas práticas adotadas por professores de uma escola municipal de Campo Grande, cons**i**dera**n**do que desconstruir estereótipos é uma jornada contínua e coletiva em direção a uma sociedade ampla, fundamentada em princípios teóricos, experiências pessoais, conhecimentos atualizados e no reconhecimento da pluralidade das identidades indígenas.

A implementação da Educação Escolar Indígena foi consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a legalidade de um modelo educacional que atenda às especificidades e necessidades dos Povos Indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz alusão a ela em três momentos. No artigo 26-A preconiza que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 1996).

O esforço tem sido no sentido de atuar de forma ativa nas políticas públicas, em especial nas políticas educacionais, evidenciando aspectos e práticas que buscam características multiétnicas dentro do sistema educacional, buscando alternativas para estas práticas.

No Artigo 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210, da Constituição Federal e assim se refere: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Ou seja, a educação escolar para os povos indígenas deve ser bilíngue e intercultural. Aspectos que reafirmam as identidades étnicas, recupera a memória histórica e possibilita o acesso a conhecimentos valorizados pela sociedade.

Assim, a principal premissa é garantir o direito a uma educação escolar diferenciada, que respeite e valorize as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, assegurando-lhes um ensino alinhado às suas realidades e tradições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que os demais sistemas de ensino devam compartilhar as responsabilidades com a união e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da Educação Escolar Indígena, afirmando que os programas serão planejados com a participação das comunidades indígenas. Ainda no Artigo 79, fica definido que os programas a que se refere este artigo terão como objetivos:

> I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Dessa maneira, o material didático produzido pelos professores, com base em valores, concepções e saberes étnicos, fortalece a escola, valoriza e incentiva seus educadores. Contudo, para desenvolver materiais pedagógicos adequados à aprendizagem das crianças, são essenciais a formação, a assessoria e os recursos necessários, pautado pela prática da interculturalidade.

Ao tratar dessa temática na escola evidenciando a riqueza das histórias e das culturas indígenas são ações relevantes para promover uma educação intercultural que valorize a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Isso envolve incentivar o respeito às diferenças, propiciar interações cooperativas entre diferentes contextos socioculturais e combater qualquer forma de discriminação.

Além disso, significa que, ao incorporar práticas educacionais que respeitem e reconheçam as culturas indígenas, a escola assume o desafio de contribuir com a construção

de uma sociedade mais justa. Isso ocorre porque a escola, ao oferecer as mesmas oportunidades e condições de aprendizagem para todos os estudantes, sem discriminação, ajuda a garantir que cada pessoa tenha acesso aos mesmos direitos e chances de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, quando a escola reconhece e valoriza as contribuições culturais dos povos indígenas, promove uma compreensão mais completa da história e da diversidade da sociedade brasileira, ressaltando a importância desses povos para a formação da cultura e da identidade nacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos dados obtidos, constatamos que a abordagem da temática indígena nas escolas ainda apresenta desafios a serem superados, principalmente no que se refere à desconstrução de estereótipos. Para exemplificar essa questão, analisamos materiais didáticos amplamente utilizados nas escolas, como livros de história e literatura infantil, apostilas e conteúdos digitais disponíveis em plataformas educacionais. Entre os livros analisados, destacam-se obras tradicionais que, apesar de trazerem referências aos povos indígenas, frequentemente os representam de maneira homogênea, sem contemplar sua diversidade cultural e social, limitando sua identidade a elementos como cocares, ocas e pinturas corporais, ignorando a constituição cultural, linguística e social dessas comunidades.

Essa análise evidencia a necessidade de reformulação dos materiais pedagógicos, incorporando referências mais atualizadas e diversas sobre os povos indígenas. É essencial incluir livros escritos por autores indígenas, documentários que abordem a realidade contemporânea dessas comunidades e recursos didáticos que valorizem seus saberes, territórios e contribuições para a sociedade brasileira.

Os dados também indicam que, apesar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena conforme a Lei nº 11.645/2008, a efetivação dessa diretriz ainda enfrenta dificuldades, tanto pela falta de formação adequada dos professores, quanto pela escassez de materiais pedagógicos atualizados e produzidos a partir de perspectivas indígenas. Os professores têm relatado que muitas abordagens se restringem ao Dia dos Povos Indígenas (19 de abril)**,** sem integração contínua ao currículo escolar.

Dessa forma, os resultados preliminares indicam a necessidade de oferta de formação continuada para os docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos que representem a pluralidade dos povos indígenas e a implementação de práticas pedagógicas que garantam uma abordagem mais ampla e autêntica às visões os povos indígenas. Assim, a escola pode

cumprir sua função social ao promover uma educação inclusiva, valorizando o conhecimento indígena e combatendo estereótipos, contribuindo para uma sociedade mais justa.

Por outro lado, experiências pedagógicas inovadoras demonstram que é possível trabalhar a temática indígena de forma crítica. Práticas desenvolvidas por meio da literatura indígena, a realização de diálogos com representantes indígenas e a inclusão de debates sobre direitos, território e cultura contemporânea mostraram-se eficazes para ampliar a compreensão dos educandos. Além disso, estratégias interdisciplinares que articulam história, geografia, ciências e arte têm se mostrado caminhos promissores para integrar a cultura indígena ao ensino de forma contínua:

> Parece-nos importante explorar a via que parte da experiência, dos conhecimentos, dos conceitos e preconceitos que os alunos trazem consigo. Ao serem levados a expos suas ideias, eles as organizam e expressam o que tem absorvido através de filmes, fotos, conversas, leituras etc. Muitas vezes, não se debruçaram sobre determinado assunto, não refletiram sobre ele e não têm clareza dos porquês de sus próprios pontos de vistas (Macedo, 1995, p. 527).

Nesse sentido, a autora destaca a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Ao incentivar que expressem suas ideias, os educandos organizam seus pensamentos e refletem sobre o que absorveram por meio de diferentes fontes. Esse processo permite que percebam tanto os conceitos que dominam quanto os preconceitos ou ideias equivocadas que reproduzem sem reflexão crítica. Muitas vezes, os estudantes ainda não tiveram a oportunidade de aprofundar certos temas e a escola pode atuar como um espaço para estimular essa análise, ajudando-os a compreender melhor suas próprias opiniões e a desenvolver um pensamento mais crítico e fundamentado.

A seguir, apresentamos algumas sugestões que auxiliam no planejamento e na aplicação de estratégias pedagógicas, que possam garantir uma abordagem mais contextualizada e reflexiva no ensino:

- Organizar o currículo de maneira alinhada à Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica aos cursos de formação de professores.
- Evitar generalizações como "os índios", pois existem várias etnias no Brasil, cada um com sua cultura, idioma e modo de vida.
- Abordar as lutas indígenas por direitos territoriais, políticas públicas e reconhecimento cultural.

- Evitar reduzir as culturas indígenas a penas, pinturas no rosto e ocas, inserindo temas como: o território, a oralidade e as relações comunitárias que são aspectos que constituem a identidade indígena.
- Evitar representá-los apenas como figuras do passado, vivendo exclusivamente na floresta. Muitos indígenas vivem em cidades, estudam, trabalham e utilizam tecnologias sem deixar de ser indígenas.
- Valorizar as práticas tradicionais e os saberes indígenas desvinculando-as das visões folclóricas.

Essas estratégias estimulam um ensino mais crítico e aprofundado sobre os povos indígenas, superando visões simplificadas. Ao evidenciar a riqueza cultural, social e histórica dessas comunidades, a educação passa a valorizar seus saberes ancestrais, línguas, modos de organização e formas de resistência ao longo do tempo. Além disso, promove a compreensão do papel essencial dos indígenas na formação da identidade nacional e na preservação ambiental, incentivando uma educação intercultural que fortaleça o respeito, a equidade e a inclusão na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desta pesquisa evidencia a necessidade de um ensino que respeite e valorize a diversidade cultural, histórica e social dos povos indígenas. Os resultados demonstram que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 11.645/2008, persistem desafios significativos para a implementação de práticas pedagógicas que ofereçam uma visão contextualizada sobre esses povos.

Os resultados indicam que, embora a legislação represente um avanço significativo, ainda existem desafios na implementação de práticas educativas que respeitem e representem adequadamente a pluralidade indígena. A falta de formação continuada para docentes e a escassez de materiais didáticos produzidos a partir de perspectivas indígenas contribuem para a perpetuação de estereótipos e limitações na compreensão da diversidade desses povos.

Conforme destacado por Collet, Paladino e Russo (2014) em sua obra "Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas" é fundamental que as escolas adotem uma postura crítica e reflexiva ao abordar a temática indígena, evitando representações simplificadas e reducionistas. Também enfatizam a importância de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a valorização das culturas indígenas no ambiente escolar.

Diante disso, recomenda-se a implementação de programas de formação continuada para professores, visando capacitá-los a desenvolver práticas pedagógicas interculturais e

críticas. Além disso, é essencial investir na produção e disseminação de materiais didáticos que reflitam as perspectivas e conhecimentos dos povos indígenas, contribuindo para uma educação mais representativa e inclusiva.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar estratégias específicas de ensino que tenham se mostrado eficazes na promoção de uma educação intercultural, bem como avaliar o impacto dessas práticas na percepção e compreensão dos estudantes sobre as culturas indígenas. Também seria relevante explorar a participação direta de representantes indígenas no processo educativo, fortalecendo o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos.

Vale registrar que os estereótipos sobre os povos indígenas não surgiram por acaso, mas foram historicamente construídos e perpetuados por discursos dominantes. Esses estereótipos, muitas vezes distorcidos, são constantemente reforçados nos meios de comunicação, como televisão, jornais e livros didáticos, alimentando visões equivocadas sobre a diversidade e a realidade contemporânea dos povos indígenas. A desconstrução de estereótipos no ambiente escolar é essencial para valorizar os povos indígenas como sujeitos históricos e ativos na contemporaneidade, promovendo uma educação transformadora.

Para superar essas representações simplificadas, é necessário promover uma educação intercultural que valorize a pluralidade cultural e histórica dos povos originários, incorporando suas próprias vozes na construção do conhecimento escolar. Além disso, a reformulação dos materiais didáticos e a formação contínua dos professores são estratégias basilares para garantir que a educação promova a superação dos estereótipos, a partir da valorização dos povos indígenas como sujeitos históricos na sociedade contemporânea. Isso implica romper com narrativas que os retratam apenas como figuras do passado e reconhecer suas identidades como dinâmicas, multifacetadas e em constante transformação.

Além disso, a educação deve proporcionar espaços de escuta ativa e diálogo, incentivando a participação de professores e pesquisadores indígenas para a construção do currículo escolar e o aprimoramento da produção de conhecimento. Assim, é possível fomentar uma aprendizagem que respeite as perspectivas indígenas, descontrua preconceitos e promova uma visão contextualizada sobre esses povos e sua relevância na construção histórica, social e ambiental para o Brasil e, sobretudo para o planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <**https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf> Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 07 mar. 2025.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/arquivos/Quebrando_preconceitos.pdf> Acesso em: 07 mar. 2025.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena.** Revista Tellus, ano 9, n. 16, p. 181-206, jan./jun. 2009. Campo Grande/MS. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185/212>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA, T. S. DE. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25–34, jan. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5jTwHmnRC37Vqjx8D3PkwyL>. Acesso em: 07 mar. 2025.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera. (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2013.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O CARGO DE GESTOR ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DAS TIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

José Evangelista da Silva
Andelita Vieira Macena
Antônia Íris Antunes de Carvalho
Elizângela Carla Beserra da Fonseca

INTRODUÇÃO

A educação está presente no cotidiano de todos os indivíduos e se apresenta por meio de distintos contextos. É por meio do contexto familiar, das interações sociais e dos ambientes que frequentamos que construímos nossa visão de mundo e os valores que nortearão nossas vidas. Assim, a educação acontece a todo mundo por meio de trocas de valores e conhecimentos entre os membros da sociedade.

Nesse contexto, o educar acontece de forma não intencional e molda e ao mesmo tempo, materializa aquilo que acreditamos como adequado e inadequado nas condutas que adotamos e nos princípios que estabelecemos na vida. Desse modo, os valores aprendidos se modificam conforme o ambiente familiar, os lugares que os indivíduos frequentam bem como o que assistem nas mídias e nas redes sociais, resultando em um sujeito com determinada visão de mundo.

De igual modo, a educação formal também se modifica quanto aos seus objetivos, tendo em vista que está relacionada à percepção sobre o cidadão que se pretende formar e a adequação dessa formação ao contexto social. Não obstante, as próprias maneiras de organização do espaço escolar se modificam devido as mudanças que ocorrem com relação a percepções sobre a educação ao longo do tempo.

Sob esse aspecto, a compreensão sobre as funções do gestor escolar está intrinsecamente relacionada às habilidades necessárias a formação discente adequada ao contexto social e histórico de uma época. Nesse contexto, a função da gestão no âmbito escolar não está mais relacionada exclusivamente a aspectos burocráticos, mas envolve distintas dimensões inerentes ao funcionamento da instituição escolar.

Levando em consideração, a necessidade urgente de inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo formativo dos estudantes, o tema do presente

artigo são as competências essenciais do cargo de gestor escolar e o seu papel no tocante à inserção das TIC na prática pedagógica.

Nesse sentido, o problema de pesquisa se concentra no questionamento "Quais são as contribuições do gestor escolar para a inserção nas TIC na prática pedagógica no contexto da gestão democrática?" Como objetivo geral, o estudo busca realizar um levantamento bibliográfico sobre as competências essenciais ao exercício da função gestora no ambiente escolar no contexto vigente. Além disso, os objetivos específicos da pesquisa são identificar as mudanças no significado do termo gestão escolar ao longo do tempo; revisitar o percurso histórico que antecede o conceito de gestão democrática do ensino bem como a legislação educacional que o estipula; identificar as competências essenciais ao cargo de gestor no contexto da gestão escolar democrática e identificar as contribuições do gestor escolar no tocante à inclusão das TIC como ferramenta de ensino.

Além disso, o presente estudo se justifica pelo fato de haver uma lacuna acadêmica com relação à temática escolhida, tendo em vista que são poucos os teóricos que se preocupam com o papel do gestor escolar na inclusão das TIC como ferramenta de ensino. A pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza básica, tendo em vista que aborda a problemática de forma teórica e numa perspectiva geral, sem envolver descrição de estudo empírico. No tocante aos procedimentos, se caracteriza como pesquisa bibliográfica.

Nessa perspectiva, o estudo foi realizado mediante procedimentos que envolveram a coleta de dados por meio de pesquisas realizadas em bancos de dados, leituras e seleções de trabalhos acadêmicos que possam colaborar com a fundamentação teórica do estudo. Assim, foram realizadas, pesquisas no Google acadêmico dentre outras páginas eletrônicas por meio das quais foram selecionados, livros e periódicos relacionados ao tema da pesquisa. Para a pesquisa, escolhemos como descritores "gestão escolar democrática", "as funções do gestor escolar", "o papel do gestor escolar na inclusão das TIC na prática pedagógica". Após isso, realizamos as leituras dos materiais, selecionando aqueles cujos temas são mais adequados ao desenvolvimento do marco teórico desse estudo.

GESTÃO ESCOLAR: DA ADMINSTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão remete à ideia de administrar determinada instituição ou liderar um grupo de pessoas, algo que acontece em todas as esferas da sociedade humana. Assim, podemos compreender que o conceito surgiu a partir da própria distribuição das tarefas cotidianas entre a sociedade primitiva. Para Araújo (2009), o conceito de administração remete à ideia de administrar determina instituição social. Assim, a noção de administração surgiu no contexto

familiar, comunitário e religioso e posteriormente, por meio do exército e numa perspectiva mais ampla, a partir da formação do Estado brasileiro. (Araújo, 2009).

No tocante, a gestão escolar no contexto brasileiro, podemos inferir que teve início juntamente com o surgimento das primeiras escolas e da tentativa de implantar uma educação formal no país. Conforme Araújo (2009) o ato de gerir uma instituição escolar foi relacionada a funções técnicas e burocráticas, sendo o termo utilizado inicialmente foi administração escolar. Souza (2006) relata ainda, que os primeiros estudos com a finalidade de sistematizar as funções relacionadas ao cargo de diretor surgiram em 1939, época que foi criado um estudo comparativo entre a atuação de gestores escolares de instituições educacionais de diferentes países.

Sob esse aspecto, a administração escolar foi descrita do ponto de vista da hierarquia escolar. (Leão, 1953, p. 107-109 apud Souza, 2006, 15). Assim, compreendia-se que "[o diretor] defende a política estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera com inteligência e lealdade". Nesse sentido, o gestor era compreendido como alguém que fundamentava sua prática gestora através do que era disposto nos documentos e diretrizes educacionais, não havendo, portanto, a autonomia com relação à gestão das instituições de ensino. (Souza, 2006).

Conforme Leão (1953 apud Souza, 2006), cabia ao diretor escolar, à função de orientar o corpo docente de modo a adequar a organização do estabelecimento escolar e das práticas pedagógicas à política educacional vigente. Assim, o gestor era compreendido como um profissional que representava uma repartição pública, atuando como defensor da ordem educacional estabelecida. (Souza, 2006).

Nesse contexto, Leão (1953 apud Souza, 2006) sugere que a gestão escolar se concentra na pessoa do diretor, tornando-se o principal responsável pela identificação dos problemas vivenciados pela comunidade escolar, pelo planejamento, pela tomada de decisões, pelo acompanhamento e controle da avaliação e dos rendimentos dos estudantes. Assim, o diretor escolar seria na perspectiva do Leão (1953 apud Souza, 2006), o responsável por garantir a tomada de decisões mais assertiva no tocante à resolução de conflitos e aos aspectos administrativos e financeiros inerentes à instituição escolar. Ao mesmo tempo, cabia ao diretor escolar, assegurar, por meio da tomada de decisões monocrática, a eficiência do planejamento das ações pedagógicas, avaliando os resultados obtidos.

Embora, a visão de Leão (1953 apud Souza, 2006) envolva o conceito de gestão escolar do ponto de vista da multiplicidade de funções, essa percepção não pode ser compreendida como uma percepção democrática da gestão escolar, tendo em vista que as decisões se concentravam no diretor, não contemplando a participação da comunidade escolar. Para Leão

(1953 apud Souza, 2006), a garantia da eficiência do processo educativo depende da atuação do gestor.

Sob esse aspecto, o gestor escolar é aquele que estabelece a finalidade do professor, busca condições seguras para a admissão em programas de formação continuada, estabelece parceria entre os coordenadores e os alunos, assegurar melhorias no desempenho dos alunos bem como condições para o uso econômico do tempo em prol de uma educação eficiente. Leão (1953 apud Souza, 2006). Embora, a origem da função do gestor escolar seja pedagógica, há uma ênfase no tocante às funções administrativas consideradas como garantia da eficiência e eficácia do processo pedagógico. Conforme Ribeiro (1952 apud Souza, 2006), a valorização dos aspectos gestão escolar numa perspectiva administrativa está relacionada à necessidade de garantia da qualidade dos serviços ofertados pelo poder público, fato que o torna uma empresa pública que gerencia as diversas demandas da população.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A gestão escolar foi inicialmente relacionada a tarefas a administrativas, cuja finalidade do diretor consistia em seguir a política educacional proposta pelo Estado. (Souza, 2006). Todavia, a partir da década de 80, surgiu uma perspectiva crítica sobre a gestão escolar no contexto brasileiro. Sob esse aspecto, Tragtemberg (1974 apud Souza, 2006) revela que as concepções que norteavam a gestão escolar antes da década de 70 eram fundamentadas na teoria geral da administração. Além disso, as percepções referentes ao conceito de gestão escolar eram excessivamente técnicas cujas instituições escolares reproduziam o modelo capitalista, cooperando com a manutenção status socioeconômico.

Somado a isso, Arroyo (1959 apud Souza, 2006) menciona as relações e os interesses políticos inerentes a educação voltada para uma perspectiva técnica, buscando estabelecer uma crítica com relação aos modelos de gestão escolar implantados no Brasil. Conforme Arroyo (1959 apud Souza, 2006), os problemas da educação brasileira tinham sua origem na adoção da educação numa perspectiva técnica. Desse modo, Arroyo (1959 apud Souza, 2006) buscava

> [...] identificar as causas dos problemas educacionais brasileiros com razões tipicamente técnicas. Isto é, [...] os problemas educacionais eram ocasionados por incompetência ou incapacidade técnica, a administração científica, calcada na racionalidade da empresa privada – modelo que inspirava a administração educacional no país [...] (Arroyo, 1959, p. 36 apud Souza, 2006, p. 54)

Nesse aspecto, Arroyo (1959 apud 2006) considerava que o principal problema da educação brasileira residia no fato de a educação possuir à época, o objetivo, de conceder formação técnica aos estudantes, sem a preocupação com a aprendizagem efetiva. Nesse enxerto, a concepção de educação adquiriu uma percepção técnica cujos profissionais

exerciam funções específicas, não havendo a consideração com o trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, os mecanismos normativos não asseguravam a garantia de educação de qualidade para todos, algo que entrou na pauta educacional brasileira apenas no final de década de 80 com a promulgação da Constituição Federal e posteriormente, com a publicação da LDB. Nesse sentido, o conceito de gestão escolar democrática propriamente dito surgiu com a promulgação da nova LDB, à qual determina que as escolas devem seguir entre outros princípios, a adoção de uma gestão democrática do ensino. Conforme Luce e Medeiros (2006), a gestão escolar democrática se refere à tomada de decisões de forma coletiva e participativa.

Partindo do pressuposto que no contexto da gestão democrática de ensino, o gesto escolar possui múltiplas funções, Lück (2009) considera o planejamento pedagógico como um instrumento essencial de orientação e de organização das ações de todos os membros que compõem a comunidade escolar, garantindo assim, a efetivação da materialização do trabalho pedagógico.

Além disso, o gestor escolar colabora com a elaboração de planos de ação fundamentados no planejamento pedagógico e nos princípios constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP). (Lück, 2009) Considerando que se trata de uma ação política, o planejamento pedagógico surge no contexto da gestão democrática como um conjunto de ações educacionais que constituem estratégias de ação e enfrentamento às dificuldades de aprendizagem. (Lück, 2009)

Somado a isso, a gestão democrática promove a participação coletiva na elaboração "[...] do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico", tendo como base a análise da realidade educacional e as necessidades formativas dos estudantes. (Lück, 2009) Além disso, a partir da construção do PPP, a gestão escolar define os fundamentos e princípios que nortearão as práticas pedagógicas, tendo em vista, a necessidade do desenvolvimento de uma formação dos indivíduos numa perspectiva crítica autônoma e participativa. (Lück, 2009)

No âmbito pedagógico, o gestor escolar promove a compreensão acerca da visão social da escola, articulando a percepção social do trabalho pedagógico e as expectativas em relação aos resultados de aprendizagem dos discentes. (Lück, 2009). Isso ocorre por meio da definição de metas a serem alcançadas e disponibilizadas no PPP da instituição. É por meio dessas metas educacionais que são estabelecidos, resultados considerados ideais para a formação discente no contexto social vigente.

Com isso, o gestor escolar juntamente com a comunidade escolar define padrões de qualidade aliados à práticas pedagógicas que pressuponham visão de futuro definida por meio

da dinâmica socioeconômica brasileira, estadual e municipal. (Lück, 2009) Assim, a formação dos estudantes envolve a construção de metas para uma formação coerente com um contexto social global e local. Para tanto, o gestor escolar mantém a coerência, a integração e a consistência das dimensões e ações realizadas em prol da educação, garantindo o papel social da escola e a promoção da aprendizagem. (L6uck, 2009) Nesse sentido, o gestor escolar no contexto da gestão democrática coordena e orienta todas as ações relevantes ao funcionamento e garantia da qualidade do ensino seja no âmbito financeiro, administrativo, pedagógico ou interpessoal.

Nessa perspectiva, Lück (2009) considera ainda, que o gestor escolar articula as dimensões inerentes ao trabalho educacional, garantindo a unidade e o desenvolvimento de todos os segmentos que compõem a instituição escolar em prol da efetivação dos objetivos educacionais. Para Lück (2009), isso ocorre à medida que o gestor escolar expõe uma visão abrangente sobre o espaço escolar alinhada à uma orientação mobilizadora, incentivando a participação da comunidade escolar na manutenção da qualidade educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação formal está relacionada ao desenvolvimento de uma formação discente coerente com os conhecimentos e habilidades que julgamos necessárias à aprendizagem dos alunos em determinado contexto social e histórico. Além disso, os saberes adquiridos ao longo da educação básica perpassam os conhecimentos disciplinares, tendo em vista que os estudantes precisam desenvolver habilidades interpessoais e saberem manusear de forma eficiente, as tecnologias digitais.

Partindo desse pressuposto, entende-se educação que a qualidade da educação está correlacionada à competência dos docentes em ofertar aos alunos, experiências de aprendizagem que permitam “o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação”. Lück (2009, p. 12)

Desta forma, podemos compreender que a efetiva aprendizagem dos alunos depende não apenas da sua dedicação aos estudos, mas das habilidades dos profissionais daqueles que cooperam direta ou indiretamente com a aprendizagem dos discentes. Por isso, Lück (2009) compreende que o significado de ensino de qualidade, é preciso estabelecer quais são competências necessárias aos profissionais de educação no tocante à garantia de um ambiente propício à aprendizagem. Esse fator está relacionado à formação continuada dos profissionais

que se dedicam à educação, seja no ensino propriamente dito, como diretores ou como coordenadores escolares.

Sob esse ponto de vista, Lück (2009) considera que uma educação de qualidade perpassa pela formação inicial e continuada dos gestores escolares e, por consequência, o desenvolvimento de competências. Tendo em vista, o contexto da gestão democrática de ensino, o termo competência é polissêmico, sendo-lhes atribuído o significado de função ou atividade profissional ou inerente ao indivíduo que a exerce. (Lück, 2009)

> Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. [...] envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. (Lück, 2009, p.12)

Nesse sentido, competência é um termo que significa a correlação entre o cargo exercido e as funções que determinado profissional desempenha em um contexto laboral. Desse modo, no contexto escolar, o gestor tem competência para coordenar os aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos, disciplinares, de resolução de conflitos dentre outros aspectos enquanto os professores possuem competência para planejar as atividades educativas, ministrar os conteúdos e avaliar os estudantes. Por outro lado, o termo competência possui outra significação, associada às habilidades inerentes ao exercício de determinada atividade laboral.

Assim, o conceito de competências no tocante à função gestora está relacionada ao estabelecimento de "[...] parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação [...]" para o exercício do cargo de gestor. (Lück, 2009, p. 12) Nesse sentido, o estabelecimento de parâmetros está relacionado a elaboração de teorias sobre a função do diretor escolar, a definição de características a serem desenvolvidas no processo de formação de futuros gestores.

Por outro lado, Lück (2009) compreende que ao estabelecer parâmetros, constrói-se um sistema que avalia a eficiência do trabalho realizado pelos gestores. Desta forma, através da definição das habilidades e competências necessárias ao exercício eficiente da atuação gestora, é estabelecido um ideal das características da gestão escolar, servindo de parâmetro para validar a eficiência da atuação do cargo de diretor.

A partir da definição e da aplicação de parâmetros, a instituição escolar promove o desenvolvimento organizacional e resultados coerentes com os objetivos educacionais propostos. (Lück, 2009, p. 12) Assim, no contexto escolar, as metas alcançadas com a

aprendizagem dos estudantes estão relacionadas dentre outros aspectos, a dedicação do gestor em proporcionar por meio de um trabalho coletivo, condições necessárias a uma educação de qualidade.

Sob esse aspecto, a gestão escolar deixa de ser embasada em decisões monocráticas para se tornar um trabalho em equipe por meio do qual a comunidade escolar como um todo identifica os desafios enfrentados e busca a solução mais adequada e benéfica a todos. Partindo desse pressuposto, há na perspectiva de Boschetti *et al.* (2016) a valorização da formação dos estudantes no sentido de participação cidadã, cooperando com uma nova relação entre a escola, os estudantes e o conhecimento. Assim, os professores enfrentam o desafio de propiciar discussões que permitam a análise crítica dos problemas e contexto social vigente. (Boschetti *et al.*, 2016)

No tocante aos gestores escolares, a colaboração com formação dos discentes numa perspectiva cidadã se refere à adoção de uma gestão escolar democrática, tendo em vista, a consideração de diversos pontos de vista na tomada de decisões, incluindo a participação discente. Todavia em um contexto mais amplo, esse trabalho coletivo em prol do sucesso do contexto educacional acontece por meio da liderança exercida pelo gestor escolar com relação à gestão, ao planejamento, à organização e a avaliação dos resultados obtidos ao longo do ano letivo.

Nesse aspecto, a atuação do gestor se insere em um contexto em que o Estado, as famílias e a escola, a sociedade e a comunidade exercem funções interdependentes no tocante ao planejamento e a avaliação das ações realizadas pela escola. (Siqueira, 2023) Considerando que as ações compreendem não apenas aquelas de caráter pedagógicas, mas as administrativas e financeiras, podemos compreender que as funções do gestor no âmbito da gestão democrática perpassam pela busca do funcionamento e da qualidade do ensino e do ambiente educativo como um todo. Para tanto, é necessário que o gestor escolar desenvolva algumas competências tanto no aspecto dos conhecimentos sobre as atividades inerentes ao exercício da liderança como nas atividades relacionadas aos aspectos interpessoais e a própria disponibilidade do gestor para se dedicar à busca pelo êxito da qualidade educativa.

Sob esse aspecto, Resende (2000 apud Siqueira, 2023) compreende que as competências do gestor escolar envolvem os conhecimentos, as habilidades, aptidões, interesse e vontade em obter resultados reais. Assim, é preciso que o gestor saiba utilizar os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de sua antiga atuação em sala de aula a favor de um objetivo ou necessidade da comunidade escolar onde atua. (Resende (2000 apud Lück, 2006)

Nesse contexto, Resende (2000 apud Siqueira, 2023) explica ainda, que as competências essenciais ao cargo de gesto escolar resultam da junção entre conhecimentos (formação inicial e continuada, experiências pedagógicas e autodesenvolvimento) e comportamentos (habilidades e interesses). A partir disso, Resende (2000 apud Siqueira, 2023) compreende ainda, que as competências possuem naturezas distintas, se subdividindo em três categorias: as conceituais, as humanas e as técnicas.

Sobre as competências conceituais, Resende (2000 apud Siqueira, 2023) à capacidade de entender a complexidade da organização institucional, buscando orientar os comportamentos de todos os membros que compõem a comunidade escolar. Já as competências humanas são demonstradas mediante às relações interpessoais, as habilidades de comunicação e de compreender as os comportamentos e motivações dos comportamentos dos indivíduos. (Resende, 2000 apud Siqueira, 2023) As competências técnicas, por sua vez, se referem à capacidade de utilizar ferramentas, técnicas, procedimentos e conhecimentos especializados inerentes à área de gestão escolar.

Nesse sentido, o gestor precisa construir uma visão ampla sobre os aspectos financeiros e possíveis necessidades de reformas ou de aquisição de materiais didáticos para a instituição escolar a fim de garantir o essencial para o seu funcionamento. (Resende, 2000 apud Siqueira, 2023) Além disso, precisa saber se comunicar claramente, aprender a ouvir todas as partes em caso de conflitos bem como estabelecer relações pessoais positivas com os professores, estudantes e pais de alunos. (Resende, 2000 apud Siqueira, 2023) É necessário ainda, que o gestor saiba utilizar recursos inerentes ao exercício da sua profissão, sendo, portanto, pertinente que domine a elaboração de requerimentos ou declarações, que saiba imprimir, tirar fotocópias, cadastrar e-mails institucionais, retirar dúvidas sobre acesso a plataformas da secretaria de educação, à qual a escola é vinculada.

Todavia, além de dominar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para realizar o seu trabalho com eficiência, o gestor escolar precisa cooperar com a inserção das TIC na sala de aula, tendo em vista, que há um debate acadêmico significativo com relação ao uso de recursos tecnológicos e suas contribuições ao êxito da aprendizagem. Sob esse aspecto, Rios (2011) relembra que as TIC que o gestor escolar possui um papel importante com relação a incentivar aos professores ao uso das tecnologias nas práticas educacionais. Isso, porque grande parte dos educadores, especialmente, aqueles que possuem longa experiência didática se recusam a usar as tecnologias como recursos pedagógicos. (Rios, 2011)

Sob esse aspecto, Rios (2011), os professores mais experientes entram em pânico diante da possibilidade de usar as TIC como ferramenta didática, fato que nos leva a inferir que os educadores desconhecessem as possibilidades educacionais das TIC e por isso, se sentem

inseguros em usá-las em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a inserção das TIC na sala de aula não configura necessariamente inovação pedagógica. (Rios, 2011). É possível incorporar as TIC como ferramenta de transmissão de conteúdo, sem, contudo, promover o aspecto lúdico e a participação ativa dos estudantes na aprendizagem.

Por outro lado, as tecnologias têm sido incorporadas no uso cotidiano das pessoas em um ritmo celerado. (Rios, 2011). Em contrapartida, os educadores possuem certa desconfiança e morosidade com relação à inclusão das TIC como ferramenta de ensino. (Rios, 2011) Com isso, os recursos tecnológicos permanecem, às vezes, trancados devido à infraestrutura das escolas e a falta de formação dos professores sobre o uso das TIC na sala de aula. (Rios, 2011)

Nesse contexto, Rios (2011) considera a importância da formação continuada sobre o uso das TIC na prática pedagógica é relevante para a gestão escolar tanto para o uso administrativo dos recursos tecnológicos como para incentivo da inserção das TIC na sala de aula por parte dos educadores. Deste modo, o envolvimento dos diretores escolares coopera com a inclusão das TIC tanto com ferramenta educativa como no sentido criar condições necessárias para o acesso à formação continuada. (Rios, 2011) A partir disso, a gestão escolar viabiliza a habilitação docente e, a transformação das antigas práticas pedagógicas em outras mais coerentes com a sociedade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos a educação faz parte das nossas vidas desde o nascimento, pois aprendemos o tempo todo por meio das interações sociais e da própria convivência social e cultural. Assim, a educação formal surge de forma complementar, agregando o saber letrado e preparando o indivíduo no sentido de criar condições para o desenvolvimento de habilidades propícias ao contexto social vigente.

Sob esse aspecto, compreendemos que a educação formal tem seus objetivos vinculados ao contexto social e histórico, modificando ao mesmo tempo, as percepções sobre as habilidades necessárias a uma formação discente de qualidade. Não obstante, a compreensão sobre o conceito de gestão escolar também se modifica conforme a realidade social, tornando a escola mais ou menos democrática.

Nesse contexto, a gestão escola democrática surge no contexto da percepção da educação numa perspectiva crítica e integral na contemporaneidade. Assim, surge a ideia de que a formação discente precisa habilitá-los para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Somado a isso, o contexto da popularização das TIC traz para o cenário educacional, a necessidade de habilitar os discentes para o uso das TIC numa perspectiva crítica e criativa, utilizando-as na resolução de problemas cotidianos.

Desse modo, o presente trabalho teve como intuito, foi analisar quais são as competências essenciais para o cargo do gestor escolar na atualidade e qual é o papel do gestor escolar na implementação das TIC como ferramenta de ensino. Como resultados obtidos, percebeu-se que a função de gestor escolar adquiriu múltiplas finalidades, passando a atender objetivos administrativos, pedagógicos e de liderança escolar.

Ao mesmo tempo, conclui-se que grande parte dos professores não possuem formação pedagógica sobre o uso das TIC como ferramenta pedagógica, cabendo ao gestor escolar, incentivar os professores a participarem das formações continuadas e incluir as tecnologias me suas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

BOSCHETTI, Vania Regina; DA MOTA, Assislene Barros; DE FREITAS, Dayse Lúcide Abreu. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016.

DA CUNHA, Franciely Farias; DE SOUZA, Reliane Wanzeler; DO CARMO SILVA, João Batista. Gestão Escolar no processo de Implementação das TICs no CIEBT-Cametá: Limites e Possibilidades. **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**, p. 45.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo. PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL. 2006.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de et al. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, p. 18, 2009.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de et al. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

RIOS, Mirivan Carneiro. O gestor escolar e as novas tecnologias. **Educação em Foco (Amparo)**, v. 1, n. 10, 2011.

SILVA, Wedja Bezerra da et al. Incorporação das tecnologias da informação e comunicação na escola: o papel do professor e do gestor. 2020.

SIQUEIRA, André Bonifácio. **AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: um estudo realizado na coordenação regional de Luziânia–(GO)**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brasil).

CORPO AUTOBIOGRÁFICO EM CENA: PROJEÇÃO DA CULTURA RACISTA NA PERFORMANCE "O QUE NÃO VAZA É PELE", DE ALEXANDRE DE SENA[33]

Josemar dos Santos Ferreira

INTRODUÇÃO

A Lei nº 14.759 (Brasil, 2023) estabelece o 20 de novembro como feriado nacional, dia de Zumbi e da Consciência Negra. Consequentemente, a data amplia a atenção para as vidas negras.

É bem provável que alguns desconfortos tenham permeado o primeiro ano do feriado nacional em 2024. Isso porque ainda se nutre um pensamento errado, ao se afirmar que se um branco aperta a mão de um negro e os dois conseguem compartilhar um momento juntos já é o suficiente para se dizer que todos somos iguais, vivemos em harmonia, e que a necessidade de tornar o 20 de novembro feriado nacional é desnecessária. Mas aí volta-se a desconsiderar a história e a cultura afro-brasileira e africana. Quando negros e negras estão de acordo com esse pensamento, renovam um pacto de silenciamento como algo "sem problema", pelo assujeitamento que não se dão conta de terem incorporado.

Romper com o suposto pacto de silenciamento induzido é um ato contra a perspectiva branca, uma vez que o corpo subjugado emerge de um sem-fim de relações cujo centro é a brancura, o branco, o claro, o que há de mais alvo a se dizer terno e humano. Se todas e todos devem estar de acordo com a centralidade de um único grupo, sua manutenção já não estaria se realizando com esforços opressores? O que brancos e brancas de um país culturalmente racista podem fazer para acolher, cuidar e amar quem é de cor?

Enquanto a perspectiva do mito da democracia racial observa as relações sociais em que aparentemente não configuram segregação, a segregação incide nos diversos lugares de alcance que se tem pelo privilégio da brancura. Basta recordarmos quantos médicos negros nos atenderam em hospitais, quantos professores negros tivemos na escola e quantas autoras e autores negros nos foram apresentados em aulas de literatura, por exemplo. Em

[33] Este artigo é resultado de um trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina Seminários de Estudos Literários: poéticas pretas – corporeidades negras em discussão na literatura e nas artes, ministrada em 2024.2 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE), por Marcos Antônio Alexandre, Professor Titular da Faculdade de Letras-UFMG/CNPq.

contrapartida, olhemos para o número de negros nos presídios e em funções subalternas de trabalho; olhemos para a quantidade de negros nas favelas e em situação de rua. Os números que somos capazes de apurar, voltando-nos para estes espaços, não nos devem surpreender, e sim provocar-nos formulações de respostas às perguntas feitas acima. É ainda possível depararmo-nos com o atravessamento de uma perspectiva de mérito com que é projetada sob a incorporação forçada de uma consciência da estrutura social ser tal como ela é simplesmente pelo empenho individual de "querer mudar de vida". Isso porque é bastante confortável para aqueles que se mantêm em contexto de vida privilegiado, principalmente por serem brancos, a tentativa de sempre reduzir a compreensão da mobilidade social em termos da meritocracia. Em razão desta verdade, o 20 de novembro se torna importante enquanto feriado nacional, não por ser um dia de gozo, mas um dia de recordarmos nossas causas de luta; de recordarmos que somente através de muita luta, sobretudo com a mobilização do Movimento Negro, puderam ser alcançados os direitos que hoje temos garantia na sociedade brasileira, sem deixar de lado a contextualização histórica de base escravista.

A partir do exposto, este artigo trata de uma pesquisa de análise de conteúdo e narrativa, em que o racismo é abordado como elemento cultural e ideológico a partir da história de vida que se molda em linguagem artística escrita e performada. Tem-se como tema o corpo autobiográfico no Teatro Negro em função do não silenciamento diante da violência que sustenta o racismo. O objetivo principal é analisar a autobiografia do corpo negro na performance "O que não vaza é pele", de Alexandre de Sena (2018). Os objetivos específicos são: abordar o racismo como elemento ideológico e cultural (Fanon, [1956] 2021; Gonzalez, 1982; Souza, 1983); evidenciar a referida performance como gesto de fissura das estruturas impostas em função do silenciamento da população negra quando violentada pelo racismo (Patrocínio, 2021); e contribuir para os estudos sobre o Teatro Negro.

Justifico a importância deste artigo, pioneiro nos estudos sobre a contribuição de Alexandre de Sena para o Teatro Negro, pela ampliação do campo acadêmico com a discussão das obras artísticas produzidas por pessoas negras, em que as lacunas de sua participação na história e na cultura da sociedade brasileira são apontadas e questionadas para fins do direito de gozar da cidadania como exercício de se autoafirmar criticamente.

Em sua performance, Alexandre de Sena interpreta Alexandre, tecendo o texto do corpo negro a partir de uma abordagem policial racista que experienciou em Blumenau, município de Santa Catarina, Brasil, configurando o corpo autobiográfico na atuação do próprio autor em cena.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em culturas com racismo (Fanon, [1956] 2021), negras e negros são vistos como seres de raça inferior. Para o entendimento das incidências do racismo na sociedade brasileira, faz-se necessário abordá-lo como elemento ideológico e cultural que deriva da concepção de raça. Neusa Santos Souza (1983, p. 20) enfatiza raça

> [...] como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais.

De acordo com a autora, a abordagem do racismo como elemento ideológico é compartilhada culturalmente por determinado grupo privilegiado em sua posição social elevada. A concepção de raça se caracteriza como critério de manutenção dos valores culturais próprios deste grupo.

Aprofundo um pouco mais a perspectiva acima, lançando mão da análise sobre Tia Nastácia, da obra de Monteiro Lobato, em que Edson Cardoso nos observa a distinção com que os modos de agir da personagem se acentuam pela sua cor; aspecto que se traduz em: a distinção da cor da personagem entre os demais condiz com os seus modos de agir. É distinta em modos porque é distinta em cor, pois "[...] é a 'carne preta' que determina tudo o mais, a marca indelével de sua inferioridade biológica" (Cardoso, 2014, p. 135). A distinção da personagem de cor é resultado do estigma de inferioridade a tudo aquilo que não é branco.

A distinção com que negras e negros são categorizados acompanha o enclausuramento que passaram a viver na condição de libertos. Padrões de uma sociedade bastante lucrativa com a mão de obra escrava não deixaram de incidir sobre o comportamento que sempre se esperou do negro: dócil e obediente ao que se determina, de forma a inibir suas escolhas próprias (Souza, 1983).

Na atitude de desfrutar de sua liberdade, negras e negros encontram obstáculos violentos, principalmente quando tentam ocupar lugares projetados apenas para o alcance dos brancos, uma vez que "interferem" na manutenção de ocupação das pessoas comprovadamente como maioria nesses lugares. Este cenário se ampara em como a violência se justifica para o afastamento acompanhado do silenciamento das pessoas negras; são impelidas porque não constam na lista dos tons de branco que determinam o grupo privilegiado.

Souza (1983, p. 2) também nos ajuda a entender como os obstáculos violentos perpassam a mobilidade social da população negra, observando que

> a violência parece-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

O resultado da anulação do negro de si mesmo pela indução a um ideal que exclui produz ecos, são ecos do racismo, uma vez que "o racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo prazer de pensar e todo pensamento de prazer" (Souza, 1983, p. 10); o racismo tende a distanciar negros e negras das experiências positivas com a sua própria história e cultura. O racismo, portanto, é um elemento cultural regido essencialmente pela violência.

Frantz Omar Fanon ([1956] 2021, p. 7) ajuda a entender a ação recíproca entre o racismo e a cultura através de um olhar antropológico, dizendo que,

> se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. Assim, há culturas com racismo e culturas sem racismo.

Em uma sociedade culturalmente racista, tem-se o entendimento de que o encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante nutre comportamentos motores e mentais contrários aos modos de vida do "branco civilizado", concluindo-nos que o racismo "[...] não é mais do que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo. [Afinal de contas] como se comporta um povo que oprime?" (Fanon, [1956] 2021, p. 9).

A resposta à pergunta de Fanon pode ser obtida ao imaginarmos a entrada de uma pessoa negra em um lugar habitado apenas por pessoas brancas. A atitude da pessoa negra de estar em um lugar de escolha própria não lhe é suficiente. Imaginemos que, não sendo bem-vinda, a pessoa deva ser expulsa e voltar para o "lugar de onde veio", lugar do grupo dominado.

A redução de possibilidades dos lugares a serem ocupados condiz com as desigualdades existentes no direito à moradia digna e ao lazer, resultado alcançado com o que pudemos imaginar como base para uma possível resposta ao questionamento de Fanon.

Lélia Gonzalez (1982, p. 15) complementa nosso percurso, ao inferir que,

> no caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende que o outro lugar natural do negro sejam as prisões e os hospícios.

Repressão, violência e medo produzem silenciamento, pretendendo que a população negra se desarticule, nutrindo uma distância com a qual se oprime. Temos como resultado

um processo de *autofagia*, quando o grupo dominado se volta violentamente contra si mesmo; é o que nos explica Gonzalez (1982, p. 16):

> A longo prazo, o que se pretende é o impedimento de qualquer forma de unidade e organização do grupo dominado, mediante a utilização de todos os meios que perpetuem sua divisão interna, enquanto isso o indivíduo dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando em ordem e segurança sociais.

Em direcionamento contrário ao silenciamento, produz-se o gesto de fissura, uma vez que a força coercitiva do grupo privilegiado, ao invés de resultar no distanciamento de negras e negros à condição de cidadãos, transborda atos de denúncia quando tomam consciência das injustiças às quais foram submetidos. Tal acepção de fissura é característica fundamental do Teatro Negro, que:

> [...] diz sobre o ato de rachar, fender as determinações representativas calcadas na rigidez das homogeneidades sobre as formas de ser e estar negras e negros. Fissurar aqui é fender intentando maneiras novas de encenar velhos dramas negros e novas maneiras de fazê-los sentidos. É elaborar as subjetividades recalcadas, as fúrias, as melancolias, os ressentimentos, os prazeres e as alegrias criativa e esteticamente, apontando para novas práticas de dramatização do real. É uma forma de lançar mão do corpo da negrura como imagem-texto, inventariar outras imagens possíveis, criar imagens que faltam, já que atrás de uma imagem do Teatro Negro existem outras imagens dos Teatros Negros (Patrocínio, 2021, p. 83).

No Teatro Negro, o corpo como texto se referência na própria existência em cena, e esse feito autobiográfico se percebe como um gesto de fissura que também abarca o entendimento de *percurso-ressignificação*. Este percurso condiz com o olhar de negras e negros para si mesmos em apropriação de seu corpo, de sua história, de sua condição de vida. Apropriam-se de seu corpo quando contrários à assimilação de padrões de beleza impostos pela brancura; apropriam-se de sua história quando eles próprios a tecem com a valorização da contribuição de seus ancestrais para a construção da sociedade brasileira, de sua cultura e de sua língua; apropriam-se de sua condição de vida quando percebem as segregações que estruturam os lugares onde predomina o número de pessoas de cor.

Incide no Teatro Negro, portanto, o autobiografismo do corpo negro. O corpo é texto pela execução de seus movimentos, e autobiográfico pela expressão de memórias e experiências em que reafirma suas subjetividades.

Chamo atenção para o corpo autobiográfico na dramaturgia do Teatro Negro amparando-me na referência feita por Soraya Martins de Patrocínio aos estudos da poeta e pesquisadora Leda Maria Martins no que diz respeito "[...] a pensar o corpo como texto, como discurso" (Patrocínio, 2021, p. 85).

Corpo como texto é corpo autobiográfico. A afirmação ganha contornos com o conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo (2020). Menciono três dos aspectos intrínsecos ao corpo como texto que a autora nos mostra relevantes: fenômeno diaspórico e universal, escrita-vivência, e humanidade dos personagens negros.

No Teatro Negro, o corpo se envolve nos movimentos em cena, tornando-se texto de sua escrevivência. Percebe-se o gesto de fissura, o romper do silenciamento, chamando atenção para a forma de como a população negra é vista na sociedade brasileira sob a ótica de subcategoria humana.

O gesto de fissura traz à tona a necessidade de *consciência negra*, uma vez que o racismo como cultura impede um olhar em que todos se vejam humanos. Afinal, o corpo negro assume o seu lugar na vida e, em cena, mostra o quanto é necessário lutar, por meios muito desiguais de oportunidades, para o alcance da liberdade e da dignidade que goza o(a) cidadão(ã).

ANÁLISE DA PERFORMANCE "O QUE NÃO VAZA É PELE": UM CORPO "ESTRANHO" NA CIDADE DE CLARIMANHA

Antes de iniciar a análise da performance "O que não vaza é pele", de Alexandre de Sena, torna-se indispensável trazer algumas informações sobre o autor. Data de 30 de setembro de 1978 o dia do seu nascimento em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Além de escrever peças de teatro, Sena também desenvolve trabalhos como diretor teatral, ator e criador de trilhas sonoras. Tem graduação em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais e é integrante do Grupo Espanca, centro cultural localizado no baixo centro de Belo Horizonte; destacando-se por realizar performances e intervenções urbanas com recorte étnico-racial. Alguns dos trabalhos que dirige e coordena no âmbito étinico-racial são: "Não conte comigo para proliferar mentiras", "ROLEZINHO" e "O que não vaza é pele", que a seguir passará a ter minha atenção[34].

Desenvolvida em quatro partes, a performance foi "[...] criada a partir de um caso de agressão policial" (Sena, 2018, p. 17). Em cena, temos quatro personagens: Alexandre, Jésus, Byron e Matéria. No prólogo, músicas negras são ouvidas enquanto o público se acomoda. Depois, ouve-se a música "Nego véio quando morre", do grupo musical Originais do Samba. A música acompanha o momento em que Alexandre veste uma camisa verde.

[34] As informações sobre o autor foram retiradas do seu perfil no Mapa Cultural de Belo Horizonte, em que ele próprio atualiza os dados. A última atualização foi feita no dia 17 de julho de 2020, constatada no momento de acesso ao site através do link: https://mapaculturalbh.pbh.gov.br/historico/71357/. Acesso em: 15 mar. 2025.

Na Parte 1, inicia-se a partilha de uma história. O personagem Alexandre nos conta que uma pessoa de cor entra na cidade de Clarimanha, vizinha à Santa Alva. Tudo em Clarimanha é branco. Seus habitantes, animais, árvores etc. variam dessa mesma cor em 87 tons.

Alexandre adverte que esta história é (re)vivida e (re)contada ao longo dos tempos, remetendo-nos a uma sociedade fundamentada no olhar de distinção discriminatória entre brancos e negros.

Lugar como Clarimanha, onde a história e a cultura perpassam o reconhecimento de tudo o que há em volta, 87 tons de branco provavelmente a referência. Agora, é possível imaginar uma pessoa de cor entrando numa cidade como Clarimanha? Sim, é possível. A questão é: como as pessoas que gozam do exercício do poder reagem a isso?

Para exemplificar a reação de quem exerce o poder em Clarimanha, Sena lança mão de um recurso metalinguístico, com o diálogo entre o Coronel Koglin e o mensageiro, interpretados pelos personagens Byron e Matéria, respectivamente.

Leiamos a resposta do Coronel, interpretado por Byron, após ouvir o mensageiro, interpretado por Matéria, de que uma pessoa de cor foi vista em Clarimanha expressando felicidade com outras pessoas:

> Uma pessoa de cor? Em Clarimanha? Mas é o fim do mundo! Devemos impedir a todo custo tal demonstração de felicidade. Felicidade mata! Reúna a guarda real e tragam-me essa cabeça de cor imediatamente. Não poupe esforços. É necessário entender a gravidade da situação (Sena, 2018, p. 21).

Sabemos desde o prólogo que o personagem também veste uma camisa verde, e nisso há o que se averiguar. O verde da camisa de Alexandre pode representar, dentre outras possibilidades, a esperança de comunhão, a flora que se revigora em tempos de fruto, de partilha. Mas nenhuma cor senão os 87 tons de branco é bem-vista na cidade, muito menos com entusiasmo de felicidade. Felicidade mata! E para cumprir com seus desígnios de mandatário, o mensageiro assegura: “Fique tranquilo, Coronel. Cobrirei o filho da puta de porrada, de modo que se arrependa do dia em que ousou botar os pés em Clarimanha. E que nenhuma outra pessoa de cor ouse pisar em Clarimanha!” (Sena, 2018, p. 21).

A reação do mensageiro é subordinada à causa legítima de sua “cidadania” em defesa de tudo aquilo que é próprio dos habitantes da cidade. Quem nos dá exemplo do que está posto é o Coronel Koglin:

> E cuide dos outros baderneiros também. Cubra de porrada apenas a pessoa de cor. Mas coloque os outros pra correr. Que façam baderna em outra cidade. Clarimanha é uma cidade que não tolera baderna. Baderna somente com autorização do prefeito (Sena, 2018, p. 21).

Já na conclusão da Parte 1, Alexandre nos chama atenção para uma lista de representações que acabam tornando-se opressoras em sua missão de defender o "bem-estar comum":

> [...] pessoas de cor em Clarimanha, em Santa Alva e demais cidades espalhadas pelo planeta Terra pagam para serem tratadas de maneira pacífica, civilizada, amigável, respeitosa, humana e moderna com que são tratadas pelos coronéis, prefeitos... (Sena, 2018, p. 22).

Alexandre sugere a ampliação da lista com "[...] pessoas, entidades ou classes opressoras históricas e do momento da apresentação. Cada citação para uma pessoa do elenco, alternadamente" (Sena, 2018, p. 22). Ou seja, o elenco deve ampliar a lista citando outros nomes que representam *status* de poder. Ao final da Parte 1, interrompe-se a lista com o som do *rap*.

Na Parte 2, o *rap* é executado duas vezes: (1) no *flow* do MC, enquanto "[...] o público (ou parte dele) invade o local de representação com cartazes confeccionados no prólogo" (Sena, 2018, p. 22), e (2) acompanhado pela voz do MC, "[...] enquanto os cartazes são apresentados para o restante do público. [Acrescenta-se que] Essa ação se modificará de acordo com a elaboração do prólogo" (Sena, 2018, p. 22).

A escrita apresentada nos cartazes é uma escrita que se configura como protesto, seus efeitos produzem fissuras em estruturas sustentáveis, fundantes e fundadas pelo racismo.

A Parte 3 nos remete aos efeitos do protesto na Parte 2, quando "Byron aciona na TV a exibição da matéria jornalística sobre o acontecido real e posiciona a filmadora para o público" (Sena, 2018, p. 23).

Concretiza-se a apresentação da divulgação do ocorrido com a voz não silenciada. Em sua performance, Alexandre de Sena interpreta o personagem Alexandre com o seu corpo, sua memória, sua história, sua vida. O ator-autor impõe-se ao que desvenda uma sociedade culturalmente racista.

Na Parte 4, convida-se alguém do público para ler, em frente à filmadora, o texto "O que não vaza é pele", relato de Alexandre de Sena e também do personagem Alexandre.

A abordagem que Alexandre sofrerá pelo mensageiro em Clarimanha é demonstrada com o que Alexandre de Sena experienciou em Blumenau. Estava entre amigos em um posto de conveniência, por volta das 3h30, quando os policiais chegaram. Seu relato, portanto, é consequência do que motiva o não acolhimento em tantas cidades Clarimanha.

Após sofrer violência policial, com um rompimento do tímpano em 60%, Alexandre de Sena enfrentou algumas dificuldades ao procurar a corregedoria da polícia militar, por volta

das 5h. Não lhe foi revelado os nomes dos policiais, e seu encaminhamento para a realização do exame de corpo de delito estava marcado para o dia seguinte, 14 de julho, às 11h. Chegando ao Instituto Médico Legal, foi informado de que apenas a polícia civil é quem solicita o exame, mas acabaram realizando porque lá fora havia protestos e a imprensa divulgando o caso.

A leitura do texto "O que não vaza é pele", em voz alta por alguém do público, estreita ainda mais a aproximação do público à vida de Alexandre de Sena; o personagem dá lugar ao autor, que então acontece no ato de leitura.

Escrito em boa parte com letras minúsculas, o relato apresenta uma característica estética que se relaciona com a carga semântica de igualdade: um olhar equânime para com o "ser humano", assim como esperamos que nos relacionemos em sociedade.

Mas outra característica do relato são frases em letras maiúsculas, revelando a realidade de uma sociedade que não disfarça a distinção. "AQUI NÃO É O SEU LUGAR" e "VAZA, NEGÃO!" são frases ditas por dois policiais militares durante a abordagem policial.

Também há palavras em letras maiúsculas dando ênfase ao contexto vivido, como: "[...] pegou uma ESCOPETA"; "[...] desferiu VÁRIOS GOLPES"; "[...] dei as costas e saí ANDANDO".

Ao final da Parte 4, as maiúsculas tornam a incidir no texto, compondo frases interrogativas:

> – CIDADÃOS NÃO PODEM ANDAR EM GRUPO DE MADRUGADA?
> – É CORRETO POLICIAIS AGREDIREM UM CIDADÃO NEGRO POR NADA?
> – POR QUE É COTIDIANO POLICIAIS METRALHAREM JOVENS NEGRAS E NEGROS POR NADA?
> – POR QUE É COTIDIANO POLICIAIS METRALHAREM JOVENS NEGRAS E NEGROS POR NADA?
> – POR QUE É COTIDIANO POLICIAIS METRALHAREM JOVENS NEGROS POR NADA?
> – VOCÊ ACREDITA QUE SOMOS TRATADOS OU RECEBIDOS DA MESMA FORMA? (Sena, 2018, p. 27-28).

A repetição de uma mesma pergunta três vezes enfatiza as demais e nos coloca diante de muitas outras. Se compreendemos a experiência dentro do contexto da situação vivida (de um jovem negro), veremos o efeito de sermos forçados a pensar como bandidos, porque parece que não dá para acreditar que um negro se aproxime tanto do branco que não seja para roubá-lo. E essa suposição paradoxalmente afirmativa não me vem ao acaso, relaciono-a também com o poema "Eco dos racistas", que publiquei em meu livro *Zumbidos* (2024). Irei trazê-lo na íntegra com o propósito de ênfase ao corpo negro:

Minha namorada na parada do busão comigo
que, visto em pele destoante, abria sua bolsa
Porque me pedira, quisera trocar de calçado
Tudo dentro da normalidade...
Ao menos poderia ter sido
se o motorista daquele carro não parasse à frente
e o outro branco, da janela, gritasse:
"Deixa a mulher em paz, porra!"
Ela e eu nos vimos contrariados, nos abraçamos
Desejei que o cara viesse, meu sangue era apenas ódio
Ela me perguntou o que eu faria
Se eu pudesse alcançá-lo tão de perto...
Até hoje não sei o que faria, mas coisa boa jamais!
Seria dois contra um, repetindo a covardia
Não se aproximaram, foram embora
Minha namorada e eu continuamos em nossa espera
Daquele dia pra cá, aquele grito ainda ecoa
(Ferreira, 2024, p. 52).

O grito que ecoa no poema também ecoa na vida, e quando estamos dispostos a expor suas causas, não silenciamos. Nossa atitude causa fissuras às estruturas de uma sociedade culturalmente racista. Afinal de contas, somos cidadãs e cidadãos que merecem respeito. É o que nos destaca Alexandre de Sena ao final da performance: "Final/O ator abraça o(a) leitor(a).//*Blackout*" (Sena, 2018, p. 28).

O acolhimento que Alexandre de Sena não teve em Blumenau é projetado no abraço dado ao leitor, de modo que, numa sociedade culturalmente racista, o acolhimento falta. Distância e distinção são retratadas na falta de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A performance "O que não vaza é pele" possibilitou um olhar crítico sobre a sociedade brasileira em que o racismo tem lugar como elemento ideológico e cultural. Desta forma, Clarimanha é vista como um recurso metonímico capaz de fazer com que sejam depreendidos os meios com que se estabelecem os espaços sociais mantidos pela ocupação privilegiada de um determinado grupo social não apenas na cidade de Blumenau, onde ocorreu a abordagem policial experienciada com violência física, verbal e psicológica por Alexandre de Sena.

O que se espera da atitude de negras e negros diante de uma abordagem como a que evidenciamos, além do distanciamento de um lugar que não lhes "pertence", é, sobretudo, seu silenciamento. Sena, em desconformidade com tal expectativa "naturalizadamente" esperada, utiliza-se das linguagens artísticas, lançando mão do texto teatral e do texto do corpo em cena, como gesto de fissura. Trata-se de um gesto de fissura por irromper o silenciamento, ao denunciar o que o racismo continua reverberando em seus ecos, como

também vai de encontro à consciência errada de uma sociedade supostamente harmoniosa onde negras e negros convivem com “apertos de mãos” em um cenário de “paz”.

A arte então incorpora o mundo empírico e o transcende pela capacidade de quem a produz possibilitar os sentidos com que sua linguagem se coloca à disposição do vivido por aqueles que a apreciam. Através de sua arte, Sena mobiliza recursos linguísticos, como a escrita do texto em letras minúsculas, ganhando destaque em letras maiúsculas as depreciações feitas pelos policiais e os questionamentos sobre qual a importância das vidas negras neste país. De um lado, gritos que se configuram em ordem e violência, do outro, uma voz que se eleva com a finalidade de impulsionar reflexões sobre a ação individual para uma consciência negra coletiva, em que brancos e negros sejam, de igual forma, acolhidos. É também através de sua arte que Sena se dispõe ao palco com o seu corpo em movimento, tecendo um texto em coautoria com a plateia, que interage em presença de palco, em leitura e em abraço dado pelo personagem Alexandre.

O corpo autobiográfico com a sua negritude reitera a ação de fissurar, encarando novamente a sociedade brasileira em sua arte. Seu passado se volta ao presente com os ecos do racismo não para rememorá-los, mas para fazer algo ressignificativo com eles: provocar cada vez mais a razão pela qual necessitamos de uma consciência negra. E cada vez mais que a consciência negra é estimulada, cada vez mais teremos a autorreflexão da sociedade para com as estruturas segregacionistas que ainda se mantêm a favor da branquitude.

Espero, por fim, ter contribuído com a difusão dos conhecimentos acerca do Teatro Negro. Destaco um teatro movido pelos questionamentos que provoca no público, denunciando as estruturas de uma sociedade que sempre dificulta ou interrompe o lazer, a convivência, a alegria, a vida de negras e negros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 14.759, de 21 de dezembro de 2023**. Declara feriado nacional o Dia Nacional Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

CARDOSO, Edson Lopes. **Memória de movimento negro**: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo. 2014. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Orgs.). **Escrevivências**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

FANON, Frantz Omar. **Racismo e cultura**. Brasil: Terra sem Amos, [1956] 2021.

FERREIRA, Josemar. Eco dos racistas. In: FERREIRA, Josemar. **Zumbidos**. Olinda: Nova Presença, 2024, p. 52.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social. 2. e. v. 4. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SENA, Alexandre. O que não vaza é pele. In: BENEVENUTO, Assis; ALEXANDRE, Marcos; SOUZA, Vinícius. **Teatro negro**: coleção teatro contemporâneo. Belo Horizonte: Javali, 2018, p. 17-29.

PATROCÍNIO, Soraya Martins de. **Dramaturgia contemporânea negra**: um estudo sobre pensar-ser-estar em cena. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DELEUZE E O CINEMA DE RUPTURA: O ENFRAQUECIMENTO DOS VÍNCULOS SENSÓRIO-MOTORES, A CRISE DA IMAGEM-AÇÃO E AS SITUAÇÕES ÓTICO-SONORAS PURAS

Gabriel Gnann Belloni Vieira

INTRODUÇÃO

O cinema moderno irrompe como um acontecimento filosófico: uma transformação da imagem que atinge, em seu núcleo, a relação entre percepção, ação e tempo. Ao desorganizar o elo entre o que se vê e o que se faz, o cinema deixa de narrar o mundo para expor suas fissuras, suas zonas de indiscernibilidade, seus vazios. O que se rompe não é apenas um modelo de encadeamento lógico de acontecimentos, mas uma estrutura afetiva da própria experiência — uma certa maneira de estar no mundo com os olhos, com o corpo e com o pensamento.

É nesse ponto que Gilles Deleuze escreve sua intervenção. Ao produzir A Imagem-Tempo, ele não está descrevendo uma nova técnica ou apenas uma mudança de estilo. Ele pensa a imagem como um modo de expressão em que o tempo, antes subordinado à ação, comparece em sua autonomia, em sua dureza. A dissolução do esquema sensório-motor — esse circuito entre percepção, afecção e resposta — faz emergir outro regime do visível: aquele em que a ação não se segue mais ao olhar, em que a percepção já não se orienta por objetivos, e em que o pensamento, privado de garantias, é forçado a nascer no interior da própria imagem.

Esse novo regime aparece com maior nitidez em certos cineastas que, cada um à sua maneira, desorganizam o encadeamento funcional entre os planos: Rossellini, Antonioni, De Sica, Ozu, Hitchcock — entre outros — constroem figuras que já não agem, mas hesitam; já não respondem, mas vêem. Não há aí um abandono da narrativa, mas uma modulação interna, que desloca a imagem do terreno da causalidade para o campo da fabulação. A imagem, desancorada da ação, se torna superfície de tempo, dobradiça entre o atual e o virtual, entre o visível e o imperceptível.

É nesse campo que se inscreve o cinema de ruptura: um gesto que não recusa a linguagem, mas que a força a se reinventar. A imagem-ação, esgotada pela saturação de suas conexões previsíveis, cede lugar à imagem que hesita, que paira, que adia. O que se abre aí não é um vazio narrativo, mas uma nova forma de sensibilidade — uma imagem que exige outro modo de ver e de pensar.

Este artigo parte desse movimento e segue seus contornos. Não se propõe a classificar

filmes nem a aplicar conceitos, mas a percorrer, juntamente a obra de Deleuze, as linhas de força que atravessam essa mutação. A filosofia do cinema não opera aqui como explicação externa, mas como esforço de escuta e de leitura da própria imagem — suas dobras, seus silêncios, suas resistências. Se há algo a compreender, não está no enredo, mas na maneira como o tempo se insinua, como a imagem se descola da ação e se oferece como enigma.

CINEMA DE RUPTURA: O ENFRAQUECIMENTO DOS VÍNCULOS SENSÓRIO-MOTORES E A CRISE DA IMAGEM-AÇÃO

Deleuze indica que o apogeu do desenvolvimento da montagem no cinema clássico se dá com a imagem-ação, que é a base mais geral desse cinema, o ponto para onde ele se movimenta. Todo o desenvolvimento do cinema clássico se dá pela construção de diferentes formas de construir a montagem, sendo pontos principais desse percurso, como dissemos, Griffith e Eisenstein. Na crise do cinema clássico, encontraremos uma crise do cinema ação, uma transição para um cinema que não será tão focado na ação e será um cinema de vidência, como aborda Deleuze.

A primeira etapa da crise da imagem-ação é a imagem mental, colocada a partir da problemática do movimento executado e do movimento percebido, onde uma fissura é gerada, e onde há um retardo motor. Já está contida na imagem-afecção a presença do mental, de uma pura consciência, assim como na imagem-ação em que o mental se faz presente tanto no objetivo da ação (a concepção), quanto na escolha dos meios (no julgamento), e também no conjunto das implicações (raciocínio). Porém, o mental só se torna uma imagem explícita de fato, ou seja, mostra-se como objeto próprio de uma imagem, na *imagem-mental*.

A imagem-mental não seria colocar em imagem o pensamento de alguém, mas sim utilizar-se de objetos que existem para além do pensamento, ou seja, objetos de percepção que existem por si mesmos fora da percepção para abordar o pensamento. Um tipo de imagem que toma por objeto desde sentimentos intelectuais, relações a atos simbólicos. Deleuze indica que pode haver uma dificuldade maior nesse tipo de imagem em comparação com as três variações aqui expostas no capítulo anterior, mas que isso não é necessariamente. Porém, a imagem-mental tem, de forma intrínseca, um novo tipo de relação com o pensamento, uma relação direta que se difere dos presentes nas outras imagens.

O cineasta Alfred Hitchcock é tido como o grande responsável pela virada das imagens-mentais, sendo o precursor de sua utilização. Ele elevou a imagem-movimento ao seu limite, sendo capaz de incluir o espectador em seus longas. Em *Um corpo que cai*[35] (1958), por

[35] *Um corpo que cai* é um filme dirigido por Alfred Hitchcock, lançado em 1958, sendo considerado um dos melhores exemplos de sua direção habilidosa e dos elementos de suspense, marcas registradas de sua carreira. No longa, as imagens são utilizadas de maneira habilidosa para criar um efeito de suspense e tensão, produzindo uma sensação

exemplo, o diretor britânico é capaz de trabalhar a ideia de vertigem em âmbitos diversos, sendo de uma vertigem exclusiva a relação da personagem de Kim Novak com ela mesma e com as outras personagens. No entanto, há também a vertigem exposta desde o começo do longa, partindo do detetive interpretado por James Stewart.

> Com Hitchcock, abandona-se, em linhas gerais a primeiridade da imagem-afecção e a segundidade da imagem-ação, surge uma nova imagem que parece conter as demais e as ultrapassar. Estamos no domínio sígnico do que Peirce chama de terceiridade: o mental. Hitchcock inventou a imagem- mental. [...] Tanto a imagem-afecção quanto a imagem-ação, em sua pequena forma, não fazem do mental objeto próprio de uma imagem (Vasconcellos, 2006, p. 110).

Figura 1 - De forma visceral, Hitchcock nos apresenta a sensação de vertigem nesta imagem-movimento que busca traduzir a experiência física e sensorial do personagem de James Stewart. Essa cena, que representa um estado mental complexo do personagem, consegue desarticular o tempo-espaço, através do uso de zoom in e zoom out que ocorrem simultaneamente. 2h03min.

Fonte: Um corpo que cai (1958) - Paramount Pictures

Já em *Janela Indiscreta* (1954), a imagem-mental se apresenta no fotógrafo que encontra-se limitado à função de vidência por estar condenado a uma cadeira de rodas, em uma situação de impotência, a uma situação ótica pura.

> De maneira ainda mais direta, o herói de Janela indiscreta acede à imagem mental não só porque é fotógrafo, mas porque se encontra num estado de impotência motora: de certo modo, ele se encontra reduzido a uma situação óptica pura (Deleuze, 2018, p. 304).

Recursos semelhantes existem em *Festim Diabólico* (1948) – obra composta por um

de incerteza e angústia para o espectador, além do diretor explorar o tempo através do uso de flashbacks e cenas paralelas, que são utilizados para construir a tensão e intensificar a narrativa.

grande plano-sequência em que cortes são escondidos, transformando o longa em um único raciocínio, como apontado por Deleuze – e *Disque M para matar* (1954), em que Hitchcock parece construir um complexo processo de raciocínio. Os personagens do diretor se apresentam de forma semelhante aos espectadores, ultrapassando o primeiro nível de inovação hitchcockiano que implicava a participação dos espectadores no longa. É assim que esse novo tipo de imagem, a imagem-mental, se consolida: por meio da ruptura dos vínculos sensório-motores de determinados personagens. A imagem-mental deixa de depender necessariamente do espaço, se desprende do movimento, e traz consigo a potência de uma duração pura, um modo mais direto de expressar o tempo, que se distancia da duração como dado indireto retirado da montagem. Foi o modo que Hitchcock encontrou para evitar uma crise da imagem-movimento, reagindo a favor da mudança e da potência do cinema. Na sequência dessa crise, temos uma consolidação da ruptura com a imagem-ação, onde veríamos as ilusões sadias desmoronarem, os signos se dispersarem, os clichês se proliferarem.

A questão colocada por Deleuze a partir deste ponto é como uma crise, a crise da imagem-ação, pode ser vista como algo novo.

> Desde sempre os mais puros filmes de ação valeram pelos episódios fora da ação, ou pelos tempos mortos entre ações, por todo um conjunto de extra-ações e de infraações, que não podiam ser cortados na montagem sem desfigurar o filme (donde o temível poder dos produtores). Desde sempre também, as possibilidades do cinema, sua vocação para as mudanças de lugar, inspiravam nos autores o desejo de limitar ou até de suprimir a unidade da ação, de desfazer a ação, o drama, a intriga ou a história, e de levar mais longe uma ambição que já atravessava a literatura (Deleuze, 2018, p. 253).

É somente após a guerra que uma crise se instaura e abala, de fato, a imagem-ação — por consequências externas à arte, como situações sociais, econômicas, políticas e morais, e internas à arte. Há uma quebra na ideia de sonho americano, assim como um grande desdobramento da guerra - suas consequências -, que culmina em um uso de imagens e de narrativas capazes de lidar de forma direta com a ideologia, havendo até mesmo uma crise de Hollywood.

> [...] o contexto histórico [...] foi fundamental para a revolução que estava a caminho: a crise do capitalismo, a exaustão da guerra, além do crescimento populacional na periferia das grandes cidades, ocasionando maior visibilidade aos excluídos sociais, resgatados, como foram, pelas lentes do movimento cinematográfico mais importante do século do cinema, o neorrealismo italiano (Vasconcellos, 2006, p. 109).

O que o cinema passa a exigir cada vez mais é o pensamento. A crise se instaura e o pensamento acaba por fazer os sistemas das ações, percepções e afecções – que eram a base do fazer cinema até então – desmoronar. Os espectadores tornam-se mais céticos quanto à

ação de ser capaz de modificar uma situação global; descartam a possibilidade de que esse esforço seja capaz de forçar uma situação a se mostrar, seja em sua totalidade, ou parcialmente. As ilusões, interpretadas até então como sadias, se perdem, o que compromete diretamente os encadeamentos entre situação -> ação / ação -> reação. Os vínculos sensórios motores que constituíam a imagem-ação se comprometem. Temos, na síntese de Roberto Machado (2009), um processo que envolve cinco características básicas responsáveis por pôr à prova o esquema sensório-motor:

- (i) as situações passam a ser mais dispersivas do que anteriormente, onde haviam situações mais globalizantes e as personagens são múltiplas ao mesmo tempo sendo principais e secundárias.
- (ii) a linha responsável pela conexão entre os eventos se faz interruptiva a todo instante, o acaso passa a fazer as conexões de acontecimentos.
- (iii) torna-se frequente a perambulação, um cinema de passeio em que personagens não reagem às situações sensório-motoras, as personagens erram em abundância e ficam em um ir e vir constante; há uma presença do espaço qualquer.
- (iv) a miséria externa que se mostra insuportável passa a atingir os personagens e suas consciências, há uma tomada de consciência dos clichês.
- (v) o poder da vigilância se torna explícito, papel tomado pela comunicação e meios de informação; há uma denúncia do cinema quanto aos clichês propostos por esse poder.

Hitchcock coloca a imagem-ação em crise, mas as características que consolidam a ruptura com o cinema clássico e a passagem para o cinema moderno – que são a libertação da imagem-movimento – foram, em suma, responsabilidade do neorrealismo italiano e seus cineastas, que tomam como base “a situação dispersiva, as ligações fracas, a errância, a tomada de consciência dos clichês, a denúncia do complô” (Machado, 2009, p. 271). Um processo que irá se aprofundar, segundo Deleuze, com a Nouvelle Vague francesa.

Para o filósofo francês, o diretor italiano Roberto Rossellini, em seus dois longas em seguida a Segunda Guerra Mundial, sendo Roma, Cidade Aberta (1945) e Paisà (1946), explora a ideia de encontros fragmentários que colocam a fórmula SAS da imagem-ação em crise. Já o diretor Vittorio De Sica, também italiano, trabalha com o rompimento da forma ASA, principalmente em sua obra de grande renome, Ladrão de Bicicletas (1948), onde não há um vetor que linque os acontecimentos ou os prolongue. Eles, assim, enfraqueceriam as ligações sensório-motoras, abrindo espaço para um novo cinema.[36]

[36] Este novo movimento cinematográfico que toma espaço após a Segunda Guerra Mundial foi chamado de neorrealismo italiano, fortemente influenciado pela realidade político-social do país e que buscou retratar a difícil cotidianidade do povo italiano, dando destaque principalmente a humanidade de seus personagens e revelando um realismo desse povo, como o enfrentamento a pobreza, a desigualdade social e, o principal ponto, as consequências da guerra. Os diretores que se destacaram trazendo a tona essas reflexões sobre as condições sociais e políticas foram Vittorio De Sica, diretor de obras icônicas como "Ladrões de Bicicletas" (1948) e "Milagre em Milão" (1951),

Deleuze destaca que havia na Europa uma maior liberdade para encontrar esse escape da imagem-ação. Especialmente na Itália, em virtude do seu contexto na Segunda Guerra Mundial:

> Principalmente a Itália, país que, ao contrário da França, foi derrotado na guerra, mas, ao contrário da Alemanha, dispunha de uma indústria cinematográfica que havia relativamente escapado do fascismo e, além disso, podia invocar a resistência. Assim, foi primeiro na Itália que se produziu a grande crise da imagem-ação [...] (Machado, 2009, p. 271).

Os longas-metragens desses diretores, assim como os de Antonioni e Fellini, dentre outros do neorrealismo italiano, exploram e trazem à tona os clichês, destacando espaços antes não vistos, tanto das cidades, quanto das pessoas; espaços quaisquer como os dos centros urbanos destruídos, demolidos ou em reconstrução por consequência da guerra. Desse modo, para Deleuze, o neorrealismo e seus realizadores começam a fazer surgir um tipo inédito de imagem. Inicialmente pelas questões sociais que abordam. Aos poucos, além dessas questões sociais, através da exploração de todas as possibilidades da perambulação. Por meio da forma da perambulação, essa corrente cinematográfica expande-se e libera-se de coordenadas espaciotemporais.

Com essa tendência aprofundando-se com a Nouvelle Vague francesa, passamos a ter uma imagem pensante, uma mutação do cinema, que até então mostrava-se coberta por clichês, uma imagem que passa a estar para além do movimento. Um cinema que passa a abordar situações óticas e sonoras puras. Começaremos a ter uma imagem-tempo, como passaremos a analisar.

SITUAÇÕES ÓTICAS E SONORAS PURAS

Um primeiro desenvolvimento para a passagem para a apreensão direta do tempo é, então, a exploração de situações óticas e sonoras puras. Em *Cinema II,* Deleuze desenvolveu a teoria das situações óticas e sonoras puras para descrever as características da narrativa cinematográfica presentes no cinema moderno. Segundo o filósofo, as situações óticas e sonoras puras são momentos que apresentam imagens e sons não-identificáveis que não são diretamente relacionados à trama, mas que ajudam a criar a atmosfera ou o clima da obra. Essas situações se mostram cruciais para que haja um entendimento da obra como um todo, e para a construção da narrativa que se opõe ao cinema clássico. Elas fazem com que a imagem

que focaram na luta da classe trabalhadora; Roberto Rosselini, de "Roma, Cidade Aberta" (1945) e "Paisà" (1946), e seus longas davam destaque ao sofrimento dos italianos e a resistência frente ao fascismo; Federico Fellini, que trabalhou ao lado de Rossellini e depois partiu em direção a um estilo mais surrealista, seus longas como “Noites de Cabíria” (1957) exploraram uma luta por melhora das condições de vida.

tenha um sentido em si mesmo e não somente como veículo para algo a ser construído através da montagem.

Deleuze contrapõe, então, o cinema clássico com o cinema moderno, sendo esse caracterizado por suas imagens-tempo, que resultam de uma crise do cinema clássico, tido pelo filósofo como um cinema de ação, e que tem como característica a subordinação do movimento ao tempo. Há, no dito cinema de ação, a ocorrência de um encadeamento sensório-motor entre as imagens, resultante de uma conexão lógica onde o tempo se dá de forma indireta, enquanto nesse "novo" cinema, tido como moderno e ainda caracterizado como cinema de visão, a percepção perde seu prolongamento como ação, havendo um trabalho direto com o próprio pensamento[37].

Por conta do rompimento com o esquema sensório-motor, cria-se no cinema moderno temporalidades indistinguíveis, e os personagens passam a vagar e hesitar frente a ação. É o neorrealismo italiano a representação escolhida por Deleuze para o cinema do pensamento, um cinema que passa a ser entendido como cinema de vidente, como explicitamos neste texto.

> O que define o neo-realismo é essa ascensão de situações puramente óticas (e sonoras, embora não houvesse som sincronizado no começo do neo-realismo), que se distinguem essencialmente das situações sensório-motoras da imagem-ação no antigo realismo. (Deleuze, 2007, p. 11).

A análise deleuzeana do neorrealismo italiano trabalha em concordância com pontos teóricos levantados por André Bazin, que buscou por uma análise que se distanciasse do conteúdo apresentado nos longas, uma limitação das interpretações contemporâneas ao crítico francês de cinema. Bazin apontou como o neorrealismo italiano criou o que ele denominou de imagem-fato e, mais do que tudo, direcionou a importância do neorrealismo para além de seu conteúdo, ponto este que Deleuze vem a concordar posteriormente, mas acaba por distanciar-se na totalidade teórica por posicionar-se mais aquém na relação das imagens cinematográficas com o tempo, reivindicando o poder da imagem direta do tempo em contrapartida ao predomínio do movimento.

Há uma ascensão do cinema de vidente, quando as personagens neorrealistas passam mais a registrar do que reagir, para além da situação sensório-motora na qual esteja inserido. Segundo Deleuze, se em Hitchcock temos a exacerbação da crise da imagem-ação em conjunto com a mudança de ponto de vista, que passa a incluir o espectador efetivamente no

[37] Um dos maiores exemplos dessa mudança é a filmografia de Alfred Hitchcock, em especial os longas da década de 1940. Nessas obras, a tensão é criada através da manipulação de imagens e sons, desvinculados da ação clássica. As cenas são montadas de maneira a apresentar uma sensação de ambiguidade e de insegurança, com o objetivo de causar desconforto e angústia no espectador. Ao contrário do cinema clássico, que buscava se apoiar nas relações causais e na lógica, as imagens ótico-sonoras de Hitchcock se tornam independentes da ação e da narrativa, funcionando como elementos autônomos de significação.

filme, com Roberto Rossellini temos o equivalente dentro da transformação da posição do espectador e do personagem (Deleuze, 2007, p. 10-11). Além disso, como adicional, o diretor ainda pode inserir em suas longa-metragens uma série de pensamentos filosóficos que trabalharam em conjunto com seu modo de fazer cinema, pondo em tela conceitos de Sócrates a Agostinho, tendo ambos ganhado filmes biográficos pelas mãos do diretor italiano.

Deleuze, entretanto, aponta que o precursor do neorrealismo foi Luchino Visconti, com seu *Obsessão* (1943), um drama noir que adapta o romance *The Postman Always Rings Twice*, de James M. Cain, filme este que toca o espectador pela "maneira pela qual a heroína, vestida de preto, é possuída por uma sensualidade quase alucinatória. Ela está mais perto de uma visionária, de uma sonâmbula, do que de uma sedutora ou apaixonada" (Deleuze, 2007, p. 11).

Figura 2 - A personagem interpretada por Clara Calamai é extremamente enigmática e capaz de despertar uma obsessão nos homens que a rodeiam. Por conta dos enquadramentos cuidadosos de Visconti, a imagem deixa de ser apenas uma representação física da personagem, adentrando um estado mais profundo, onde o fascínio se põe em imagem. Essa cena acontece nos 5 minutos iniciais do filme.

Fonte: Ossessione (1943) - Industrie Cinematografiche Italiane

De maneira geral, poderíamos dizer que a distinção entre o cinema clássico carrega em seu cerne uma narrativa que segue um modelo pré-determinado e que apresenta em si personagens lineares, ao contrário do cinema moderno, composto por temporalidades que não se distinguem e personagens que se colocam para além de sua primeira aparência.

Para exemplificar, podemos citar, seguindo o que Deleuze destaca (Deleuze, 2007, p. 10-14), duas obras, sendo uma de Michelangelo Antonioni[38], *O eclipse* (1962), e outra de Vittorio

[38] Os filmes de Antonioni, dentro do contexto do neorrealismo italiano, são uma representação artística da condição alienada da classe burguesa na Itália da época da Guerra Fria. Essa classe aparece retratada como fria, perdida, sem esperança ou rumo, presenciando o declínio do modo de vida que conheceu e imobilizada diante das transformações sociais e políticas que se processavam na época. É importante destacar que a alienação da burguesia, retratada por

De Sica, *Ladrões de bicicletas* (1948). Em *O eclipse*, há longas tomadas de paisagens naturais, como o mar ou montanhas, que aparecem sem nenhuma conexão direta com a trama. Para Deleuze, essas cenas ajudam a criar a sensação de solidão e alienação dos personagens e a explorar a relação entre o homem e a natureza - veremos sobre *tempos mortos* de Antonioni a seguir. No longa de De Sica, há cenas em que vemos a personagem principal, um trabalhador sem emprego, passeando pela cidade sem nenhum objetivo claro. Durante essas passagens, podemos ver imagens de pessoas trabalhando, carros passando e outros elementos da paisagem urbana, mas não há nenhuma ação diretamente relacionada à trama. No entanto, essas cenas ajudam a criar a atmosfera de desesperança e desespero que envolve o personagem e a cidade como um todo.

De acordo com Deleuze, as personagens dos filmes neorrealistas, ao se depararem com situações óticas e sonoras puras, descobrem algo extremamente poderoso e inaceitável, algo que não pode ser vivido. Essa experiência leva o cinema a transcender o esquema sensório-motor e a imagem-movimento. Em ambos os exemplos, as situações óticas e sonoras puras são utilizadas para criar um clima e ajudar a compreender a narrativa de uma forma mais profunda, mesmo que não sejam diretamente relacionadas à trama.

Outro exemplo, citado à exaustão por Deleuze - são nove vezes -, é o de *Europa 51* (1952), longa de Rossellini, em que uma burguesa passa a ver o que se passa ao seu redor após a morte de seu filho, uma vez que há um abandono da "função prática de dona de casa ocupada com a vida mundana, e ela descobre, por exemplo, o que é o mundo do trabalho numa fábrica" (Machado, 2009, p. 274).

A preocupação central de Deleuze é o processo de mudança para a imagem-tempo, liberando o tempo na imagem em sua forma pura. Ele faz isso através da verificação dos momentos de fracasso da imagem-movimento, sendo o principal desses momentos a imagem-ação. Deleuze não critica a imagem-movimento em si, mas sim os clichês que limitam sua capacidade de criação.

O rompimento com esquemas sensório-motores[39] não apenas libera a temporalidade pura, como também abre espaço para uma discussão sobre a relação entre o personagem e o

Antonioni, é resultado da exploração e da opressão que sofreu ao longo da história e que perpetua sobre as camadas populares, e não é apenas um fenômeno individual, mas também uma condição estrutural da sociedade capitalista. É possível entender que a alienação da classe burguesa reflete a sua separação dos meios de produção, dos produtos do trabalho e do próprio trabalho, tornando-a incapaz de realizar-se plenamente como ser humano e obrigando-a a submeter-se ao domínio de uma classe dominante, que controla a produção e a circulação de riquezas. Dessa forma, a alienação é compreendida como uma dimensão essencial da sociedade capitalista, e os filmes de Antonioni são um exemplo muito perspicaz da sua representação.

[39] A fissura no esquema sensório-motor representa uma questão ética, uma vez que significa também a perda da fé do homem no mundo que habita. A imagem-tempo coloca-nos diante da insuportabilidade, e impõe a inabilidade de pensamento. De acordo com Deleuze, o cinema moderno evidenciou essa incapacidade de pensar, por meio da imagem-tempo.

espectador. Isso amplia a teoria do cinema, abrangendo a recepção e a própria reflexão sobre a prática de ver e aprender com imagens. Dessa forma, o cinema é capaz de ultrapassar a margem imposta pelos clichês e acaba por se reinventar constantemente.

Os longas de Visconti, Fellini, De Sica, Antonioni, dentre outros diretores neorrealistas, na perspectiva teórica deleuziana, são responsáveis por apresentar esse novo modelo de construção e encadeamento, onde não se prioriza mais uma ação que conduza ou ordene o movimento, levando as situações óticas e sonoras a não se prolongarem, apresentando-nos um cinema de vidência.

> Trata-se de um cinema visionário, que substitui a visão, ou dá uma visão pura ou superior, um uso superior da faculdade de ver, um exercício transcendental da faculdade de sentir que suspende o reconhecimento sensório-motor da coisa, ou a percepção de clichês, como é a percepção comum, proporcionando um conhecimento e uma ação revolucionários (Machado, 2009, p. 273).

No cinema neorrealista, a situação sensório-motor tem um ambiente altamente qualificado e pressupõe uma ação que revele ou suscite uma resposta adequada ou que a modifique. Por outro lado, uma situação puramente ótica é estabelecida em um "espaço qualquer", seja desconexo ou vazio. O neorrealismo é caracterizado por sua abordagem artística que desafia as expectativas convencionais de narrativa e percepção. Conforme descrito por Deleuze, as longas tomadas silenciosas de Antonioni ou as transições bruscas entre o que é tido como real e o espetacular de Fellini nos deslocam como espectadores para outro lugar, onde não temos mais uma ação linear para orientar nossa percepção. Ao invés disso, as cenas são construídas em espaços vazios e no sugerido, se opondo a exposição por meio do diálogo das personagens.

> Ao se desvincular do esquema sensório-motor, que existe em função da ação, a percepção do personagem - e do espectador - atinge seu limite, sendo capaz de ir além dos clichês que nos impedem de ter uma relação direta com o real. A imagem ótico-sonora pura revela o que não se vê, o imperceptível (Machado, 2009, p. 274).

De acordo com Deleuze, descrever visual e sonoramente um objeto resultaria na alteração da sua condição real, já que a descrição substitui a necessidade de explicação ou apresentação de relações causais. A distinção entre real e imaginário se torna confusa, resultando em uma crise da imagem-ação relacionada à noção de tempo. Isso se deve a uma transformação aguda na organização espacial e na temporalidade, tornando essa indiscernibilidade ainda mais perceptível.

A situação ótico-sonora deixa de ser induzida por uma ação e de se prolongar por uma ação, havendo então um tipo novo de signo, que escapa da nomenclatura de *synsigno*. O filósofo francês argumenta que em determinados filmes há uma tensão entre o que denomina

de *opsignos* e *sonsignos*, e que a interação entre eles pode produzir efeitos emocionais intensos ao espectador. O uso de uma determinada música intensa, por exemplo, com um determinado tipo de imagem, pode produzir uma sensação de tensão ou medo (Deleuze, 2007, p. 19).

Um *opsigno* é uma imagem óptica pura, que se concentra no aspecto visual da imagem sem estar atrelada a uma situação sensório-motora estritamente definida. Ela é geralmente caracterizada por sua beleza formal e ausência de significado claro. Já um *sonsigno,* é um som puro que não está vinculado a uma imagem específica, e se concentra no aspecto sonoro do cinema. Estes novos signos se apresentam em uma diversidade de imagens que ora se apresentam como uma banalidade cotidiana, ora como circunstâncias tidas como situações-limite, em que as personagens são, de certa maneira, absorvidas junto à ação. Em Antonioni, encontramos tais momentos que podem ser definidos como *tempos mortos*[40], como observado por Machado (2009, p. 274).

> O método da constatação em Antonioni tem sempre esta função de reunir os tempos mortos e os espaços vazios: tirar todas as consequências de uma experiência decisiva passada, uma vez que já está feito e que tudo foi dito. "Quando tudo foi dito, quando a cena maior parece terminada, há o que vem depois..." (Deleuze, 2007, p. 16).

O cineasta utiliza cenas de natureza-morta e cenários desérticos para explorar a imutabilidade do tempo e sua independência das relações sensório-motoras. As situações óticas e sonoras puras são uma das formas que o diretor utiliza para subordinar o movimento ao tempo, fazendo com que o olho adquira a função de vidente do tempo. São as imagens óticas e sonoras puras que:

> por não se prolongarem num movimento sensório-motor - e até por o interromperem -, produzem uma quebra no esquema de percepção-ação do cinema clássico. Em termos bergsonianos, esta é uma quebra que acontece no centro de indeterminação graças a um outro tempo que vem de fora dele, forçando-o. Num certo sentido, a memória vai ser uma espécie de via para este caminho: um caminho para a lembrança pura, para o passado puro. Por isso não se trata apenas de uma operação da interioridade, mas de uma abertura da interioridade, via memória, para o que ela traz de fora; para o que quebra a subjetividade fechada de cada um de nós, e que nos faz, de certa forma, um portador, um presentificador do tempo: um tempo que se identifica com o Todo da imagem-movimento acentrada, ainda não disciplinado como "um número do movimento", e, portanto, ainda não submetido ao movimento (Guéron, 2011, p. 113).

[40] Os tempos mortos são uma técnica de filmagem que consiste em pausar a ação principal para explorar detalhes secundários da história ou da ambientação. O diretor italiano Michelangelo Antonioni é conhecido por sua habilidade em capturar e enfatizar esses momentos em suas obras cinematográficas. Esses momentos de silêncio e contemplação são de suma importância para a história e desenvolvimento das personagens, uma vez que neles há um poder de transmissão maior do que há simplesmente na ação ou diálogo. Em suas obras, esses tempos mortos são frequentemente utilizados para explorar a solidão, a alienação e a busca por significado na vida moderna.

Figura 3 - Eclipse, dentro da teoria de Deleuze, é tido como um longa que trabalha sobre a ausência e a morte, e seus personagens vivem num mundo onde não há comunicação um com o outro. A cena final mostra o quão vazio de significado o mundo desses personagens está dando então abertura para que Deleuze aponte um existencialismo no longa, para além de um retrato da crise da modernidade presente na vida. Essa cena acontece às 2h do filme.

Fonte: L'eclisse (1962) - Cineriz

Deleuze também elucida a importância do diretor japonês Yasujiro Ozu para a compreensão da narrativa cinematográfica que difere do cinema clássico, e como é possível notar a singularidade na forma em que Ozu não somente filma, mas cria momentos óticos-sonoros puros, sendo o primeiro a desenvolver tais situações em um contexto japonês (Deleuze, 2007, p. 23). Ozu é tido por Deleuze como o inventor dos opsignos e dos sonsignos. No cinema clássico, a técnica cinematográfica precede a narrativa. Esta tese é verdadeira também no cinema de Ozu. Contudo, ao contrário do chamado *cinema-engodo*[41], que busca ocultar a técnica, Ozu não está preocupado com a dissimulação da forma de filmagem. Deleuze aponta para a ausência de perspectivas de personagens e a importância das cenas de cotidiano na obra de Ozu, e destaca a utilização de planos fixos e a raridade de movimentos de câmera nas obras de Ozu, que, de acordo com o filósofo, contribuem para a construção da atmosfera e do clima da obra.

O posicionamento da câmera é um elemento distintivo dos filmes de Ozu - e Deleuze tece comentários significativos quanto a seu estilo, principalmente em relação ao filme *Pai e filha* (1949). A câmera é sempre colocada próxima ao solo, o que proporciona ao espectador

[41] "O cinema engodo seria o cinema travestido de realidade, cuja história revela, na verdade, uma fraude. Ou seja, o processo narrativo é um engano, uma fantasia, um afastamento da vida. A vida humana é antes feita de reveses e mutações quase imperceptíveis que devemos suportar; consequentemente, a vida não tem enredo. A vida, ela própria, é antinarrativa" (De Carvalho, 2013, p. 2).

uma perspectiva descentrada, a sensação de estar fora do quadro e observando os personagens. Este é um exemplo de *desenquadramento*, uma técnica utilizada pelo diretor japonês para produzir um efeito de vazio, técnica também utilizada por outros cineastas, como Robert Bresson e Carl Theodor Dreyer.

> Em Ozu, tudo é banal, comum, cotidiano, sem enredo, ou melhor, com enredo muito simples, ou esvaziado, sobre a vida da família: a vinda dos pais para visitar os filhos na cidade grande e as situações cotidianas que eles vivem, em *Era uma vez em Tóquio* (1953); a filha que não quer casar para continuar vivendo com o pai viúvo, em *Pai e filha* (1949); um casal que não quer comprar uma TV para a casa, e por isso seus filhos fazem greve de fome e de silêncio, em *Bom dia* (1959) (Machado, 2009, p. 275).

Conforme pontuado por Deleuze, Ozu cria uma imagem ótica e sonora pura das personagens e objetos, o que resulta em planos vazios, denominados como *tempos mortos*. Em *Pai e filha*, por exemplo, Deleuze argumenta que esses tempos mortos não possuem necessariamente um sentido dramático, mas sim uma presença visual e sonora importante na construção das personagens e na narrativa.

> O vaso de *Pai e filha* se intercala entre o leve sorriso da moça e as lágrimas que surgem. Há devir, mudança, passagem. Mas a forma do que muda não muda, não passa. É o tempo, o tempo em pessoa, “um pouco de tempo em estado puro”: uma imagem-tempo direta, que dá ao que muda a forma imutável na qual se produz a mudança. [...] A natureza morta é o tempo, pois tudo o que muda está no tempo, mas o próprio tempo não muda, não poderia mudar senão num outro tempo, ao infinito (Deleuze, 2007, p. 27).

Figura 4 - Considerada uma das mais icônicas cenas do cinema japonês, a cena do vaso presente no longa *Pai e Filha*, de Ozu, é um marco da demonstração do estilo do cineasta, por conta de sua atmosfera. 1h28 min.

Fonte: Banshun (1949) - Shochiku

Em suma, seguindo a teoria deleuziana, a quebra dos vínculos sensório-motores resultou em uma substituição das imagens-ação, imagens-percepção e imagens-afetivas por situações óticas e sonoras puras, que caracterizam um novo regime. Nesse contexto, o personagem já não está mais envolvido na dinâmica de perceber-sentir-agir, pois suas capacidades motoras são extravasadas pela situação, fazendo com que ele registre mais do que reaja. O personagem está entregue à visão, perseguido por ela ou perseguindo-a, e não está mais engajado em uma ação.

Ao analisar a transformação da imagem-movimento em imagem-tempo, Deleuze empreende uma emancipação temporal, no sentido de que o tempo se torna independente do movimento, e é liberado da tirania do presente. O tempo passa a ser concebido como um emaranhado, em vez de uma linha, o que evidencia o paradoxo mais profundo da teoria mnemônica bergsoniana, segundo a qual o passado é contemporâneo do presente que foi outrora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o cinema de ruptura descrito por Deleuze - marcado pela crise da imagem-ação, pela suspensão do esquema sensório-motor e pela emergência das situações ótico-sonoras puras - não deve ser compreendido como um mero sintoma de esgotamento formal, mas como a afirmação de uma nova ontologia da imagem. Esse cinema não representa a realidade nem a organiza narrativamente: ele a dissolve, a intensifica, a dobra.

Se a imagem-ação clássica articulava o visível ao fazer, subordinando o tempo à lógica da ação, o cinema moderno liberta o tempo dessa estrutura e o faz aparecer diretamente, sem intermediação. As imagens deixam de ser encadeamentos funcionais para se tornarem superfícies de vidência, campos de hesitação e de contemplação. É aí que reside a radicalidade da imagem-tempo: não se trata de uma imagem que mostra o mundo, mas de uma imagem que fabrica o mundo.

A partir da hipótese de que o colapso sensório-motor instaura uma imagem que pensa - uma imagem que força o pensamento a nascer fora de seus hábitos -, pudemos acompanhar como o cinema moderno desloca o centro da experiência: do gesto à percepção, da ação à duração, da representação ao simulacro. Essa transformação implica não apenas uma mutação estética, mas um novo modo de filosofar com e por meio das imagens.

Portanto, o cinema de ruptura não é apenas uma estética do descompasso ou da indeterminação. Ele é uma força crítica e inventiva que reconfigura o visível, desativa automatismos da percepção e propõe ao espectador uma nova aliança com o tempo. Um

cinema que vê onde antes se agia, que hesita onde antes se julgava - e que, assim, abre caminho para um pensamento que só pode nascer no intervalo, no falso, no cristal.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 - A imagem-movimento**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34. 2018.

DE CARVALHO, Flavia. **Ozu e o cinema antinarrativo**. Revista Pragmateia Filosófica, ano 7, n. 1, p. 1-13 , 2013.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento.** 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

O Eclipse (L'eclisse). Direção: Michelangelo Antonioni. Produção: Robert e Raymond Hakim. Roteiro: Michelangelo Antonioni, Tonino Guerra, Elio Bartolin e Ottiero Ottieri. Cineriz, 1962. Filme (126 min).

OBSESSÃO (Ossessione). Direção: Luchino Visconti. Produção: Libero Solaroli. Roteiro: Luchino Visconti, Mario Alicata, Giuseppe De Santis e Gianni Puccini. Industrie Cinematografiche Italiane, 1943. Filme (135 min).

PAI e filha (Banshun). Direção: Yasujiro Ozu. Produção: Takeshi Yamamoto. Roteiro: Kogo Noda e Yasujiro Ozu. Shochiku, 1949. Filme (109 min).

UM Corpo que Cai (Vertigo). Direção: Alfred Hitchcock. Produção: Alfred Hitchcock. Roteiro: Alec Coppel e Samuel A. Taylor. Alfred J. Hitchcock Productions; Paramount Pictures; Universal Pictures, 1958. Filme (128 min).

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2006.

DESCOMPARAR PARA RE-COMPARAR VIDAS: *SEMELHANÇAS-NA-DIFERENÇA* ENTRE MACABÉA E BIELA

Luiz Eduardo Ludvig Alencastro

Edgar Cézar Nolasco

> [...] limito-me a contar as fracas aventuras de uma moça numa cidade feita toda contra ela. Ela que deveria ter ficado no sertão de Alagoas com vestido de chita e sem nenhuma datilografia [...]
> Lispector. *A hora da estrela,* p. 13.
> Todo mundo achava prima Biela uma boa moça. Pena que seja assim tão mais sem jeito, diziam as mulheres. No parecer, moça roceira, sotrancona. Porque por dentro ela era boa, via-se logo. A gente vê logo quando uma pessoa é boa. Tão prestativa, tão simplesinha, tão alma boa.
> Dourado. *Uma vida em segredo*, p. 52.
> Cada día se agotan las energías propias como se agotan los recursos naturales en las manos de explotadores mercenarios, y no nos queda otra que re-surgir, con todo cuidado a las reservas pertinentes, para uma batalla que no da descanso. El hartazgo crece y se hace notar, nos cansamos de las cátedras de la insensibilidad y la tiranía de una sola forma de ver el mundo.
> Mignolo. *¿Podemos pensar los no-europeos?,* p. 12.

Abalizado por minha alcunha de sujeito sul-fronteiriço, fundamento minhas discussões ao justapor dois corpos que se entrelaçam, aproximam-se e se distanciam à medida que os teorizo a fim de estabelecer que as poéticas de Clarice Lispector e Autran Dourado podem, sim, ser lidas na diferença epistêmica. O que proponho, inicialmente, é a leitura concomitante das personagens Macabéa, protagonista do romance *A hora da estrela* (Lispector, 2020), e prima Biela, protagonista de *Uma vida em segredo* (Dourado, 2000), não somente no tocante a sua caracterização na obra literária, mas, também, no que concerne às sensibilidades de ambas que se erigem na diferença. Assim como se evoca nas epígrafes, Biela e Macabéa se desajustam do mundo em que foram inseridas e não controlam suas vidas de maneira plena. Desdenhosamente descritas pelo narrador, de fato, as duas primeiras epígrafes esquematizam o arquétipo de incompetente e boa moça compartilhado pelas duas mulheres subalternas em suas respectivas narrativas.

Sigo nesse tom para dizer que a minha leitura crítica é corporalmente compósita. Ou seja, Macabéa e Biela se interseccionam em algum ponto para não se encaixarem enquanto objetos culturais a serem dissecados com finalidade de tecer meras observações. Busco

teorizar diluindo as fronteiras disciplinares que evidentemente vêm desatinando o crítico de seu "objeto analisado". Conclamo, então, minhas sensibilidades, meu *biolócus* — a união entre *bios* = vida e lócus = lugar — (Nolasco, 2015) deste lado da fronteira como condição indispensável que me guia em direção ao reposicionamento dos locais de enunciação. Dessa forma, a alagoana e a moça roceira, bem como eu, mesclamo-nos no discurso, dado que não as trato somente como personagens; entrevejo, na verdade, que elas possibilitam uma leitura do *outro* que sou eu também, ou seja, viabilizam a interpretação dos sujeitos que estão na margem da sociedade.

Devo discordar parcialmente das figuras autorais das epígrafes referentes à Macabéa e à Biela. Não posso deixar de explicitar que as fracas aventuras da alagoana e o parecer de moça roceira da jovem Biela, em realidade, transformam-se em fio condutor de minhas reflexões, ao passo que suas presenças nas obras permitem a corporificação dos sujeitos fronteiriços. Logo, lê-las pelo prisma de uma política calcada no *re-surgir*, assim como postula o pensador descolonial Mignolo na epígrafe, seria o "método" de congregar tais corpos e percebê-los no campo empírico e sob a condição de humanos. Então, penso *a partir da* fronteira-sul que as duas protagonistas se unem na solidão para evidenciar uma leitura comparada do *outro,* aquele ignorado nos grandes centros e detentores de uma existência efêmera, não só no discurso, como também no campo ontológico. Aliado à expressão *a partir de essa* surge da interpretação do teórico argentino Walter Mignolo quando afirma que:

> O problema não é descrever 'na realidade' os dois lados da fronteira. O problema é fazê-lo a partir de sua exterioridade (no sentido de Levinas). O objetivo é apagar a distinção entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, entre um objeto 'híbrido' (o limite como aquilo que é conhecido). (Mignolo, 2003, p. 42).

O *a partir de*, sempre grafado em itálico, demonstra que vida e local se fazem preponderantes como matéria de teorização. Exemplifica-se, assim, o movimento da fronteira que congrega o material e atinge as pautas de cunho epistemológico. Portanto, estar onde estou e ser de onde estou moldam como penso, pois não busco analisar a realidade, mas, sim, inserir-me na reflexão *a partir dela* e retomar espaços que a colonialidade relega a nós que habitamos as fronteiras, sejam elas físicas (Brasil/Paraguai/Bolívia) ou conceituais (as diversas categorias de raça, gênero e/ou etnia que classificam nossos corpos/conhecimentos).

No bojo da união entre lócus e vida, faz-se necessário avaliar que a maneira como lemos impacta nas conclusões depreendidas em nossas articulações. É nesse sentido que busco trabalhar sob a égide da política das semelhanças-na-diferença (Mignolo, 2003) enquanto um percurso intelectual que gravita em torno das diferenças que erigem estruturas de poder coloniais desde o início da colonização. De antemão, esclareço que as comparações entre

Macabéa e Biela de cunho meramente textual não suprem as necessidades que viso, cujos objetivos miram a discussão epistêmica das diferenças. Explicito que congrego minhas ideias com o teórico descolonial argentino Walter Mignolo:

> Enquanto a noção de semelhanças-e-diferenças constitui um arcabouço conceitual dentro do qual se construiu a própria ideia de civilização ocidental (relegando as diferenças aos bárbaros, selvagens, canibais, primitivos, subdesenvolvidos etc.), a ideia de semelhanças-na-diferença evoca a recolocação de línguas, povos e culturas cujas diferenças são examinadas, não numa direção única (a da noção restrita dos processos civilizadores como a marcha triunfal da modernidade), mas em todas as direções e temporalidades regionais possíveis. (Mignolo, 2003, p. 270.)

Assim, o conceito de semelhanças-na-diferença contrapõe-se à ideia de semelhanças-e-diferenças. Considerando os dois conceitos na condição de bases epistêmicas as quais guiam o modo de perceber o mundo, esclareço que semelhanças-e-diferenças se respalda na exaustiva categorização de corpos e suas respectivas subjetividades, além de hierarquizá-los e, por consequência (re)produzir o sistema colonial. Já semelhanças-na-diferença, como esclarece o argentino, pressupõe a realocação de culturas as quais são depreendidas *a partir de* uma perspectiva pluri-tópica, isto é, pensar tais *línguas, povos e culturas* privilegiando diversas epistemes, inclusive as locais, com o intuito de desencobrir percepções *outras* que as semelhanças-e-diferenças não contemplam.

De forma breve e com caráter introdutório, as diferenças contempladas neste meu pensar são perpetuadas como mecanismos narratológicos do mundo colonial/moderno. Não posso deixar de evidenciar que os recortes raciais, sexuais, econômicos, locais e biográficos inventam a fronteira de onde falo e selecionam *loci* enunciativos, onde nos quais se define quem produz conhecimento. Sob esse conceito-chave (semelhanças-na-diferença), minhas elucubrações se direcionam a fim de prezar a afirmação de que o binômio Macabéa/Biela se aproxima da reinterpretação dos locais enunciativos. Isso significa que as personagens e seu desempenho nas tramas, *a partir da* epistemologia descolonial, podem ser pontos de tensionamento para se repensar questões mais amplas que a sua subalternidade enquanto categoria.

Comparar na diferença seria, portanto, distanciar-se do reducionismo de categorizações e do maniqueísmo excessivo com termos identitários. Já é conhecido que "quanto a moça, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor" (Lispector, 2020, p. 20) e que para Biela "o que mais lhe pesava era a escuridão vazia daquele quarto, a solidão daquelas paredes brancas, a sua já enorme solidão." (Dourado, 2000, p. 113). Logo, Autran Dourado e Clarice Lispector escancaram ao longo da trama a subalternidade das protagonistas que não conseguem fugir do trágico destino de serem quem são, enfim, de serem solitárias. Circunscrito

pelo pensar descolonial, respaldo-me na política de comparação na diferença que se pauta no desvelamento das estruturas que fazem tais personagens quem são, o que, por consequência, torna-se mais pertinente que unicamente remarcar o aspecto marginal de suas subjetividades.

Outro ponto crucial, quando se erige uma arguição assentada na diferença, é entender que apesar de se unirem por pontos de contato marcados violentamente, não os considero a fim de homogeneizá-las na diferença. Pelo contrário, Macabéa e Biela se assemelham, mas cada uma percorre trajetórias e ocupam espaços distintos. Seria, no mínimo, incoerente entendê-las como subalternas sem pensar que Macabéa é nordestina em uma grande metrópole, enquanto Biela é uma mulher rural em um espaço urbano e tradicional; ou que, Macabéa possui uma pobreza mais declarada que Biela, já que a segunda é dona de grandes terras. Ganha-se muito no campo teórico ao se entrever tais disparidades, uma vez que semelhanças-na-diferença preza pelo movimento heterogêneo de entendimento dos corpos e epistemes.

Justamente por causa disso, produzir conhecimento *a partir da* fronteira e *a partir das* categorias relegadas ao meu *bios* de pesquisador, alocado em uma instituição pública periférica, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, converte-se em força pujante dos meus escritos. Ao encabeçar minhas teorizações do lócus em que me insiro, traço uma re-leitura dos múltiplos modos de ler uma comparação entre Biela e Macabéa. Ademais, justifica-se ainda mais a rubrica de ser corporalmente compósito o que escrevo, dado que as semelhanças-na-diferença gravitam em torno de desestabilizar a estrutura colonial que classifica e aniquila corpos e pensares.

Nessa seara, enfatizo os elementos biográficos para estabelecer que os laços entre Clarice e Autran me oportunizam relacionar as duas personagens como disruptivas pelos seus simples existires. Exemplificadamente, a crítica já percebe a presença de Clarice na ficção de Autran no momento em que a alagoana concatena sensibilidades de mundo que Biela também sente, cada uma a sua maneira (Nolasco, 2004). Ainda que *Uma vida em segredo* tenha sido publicado antes de *A hora da estrela,* denoto que ambos os autores, conscientemente ou não, destrincham o modelo de funcionamento das subjetividades subalternas.

Desse modo, sigo a mesma desconfiança da professora e teórica Eneida Maria de Souza ao ler a literatura autraniana: “Borgianamente, Autran convida o leitor a desconfiar dos lugares nos quais são enunciados os discursos, sejam eles de natureza ensaística ou ficcional.” (Souza, 1996, p. 15.) e, não por acaso, tanto Autran quanto Clarice destacam o local subalterno de enunciação protagonizado por Biela/Macabéa como forma de subjetivá-las. Assim, o silêncio de Biela quando chega à cidade e a estranheza de Macabéa perante os elementos urbanos não

só demonstram como o ambiente reposiciona sujeitos em dinâmicas sociais, senão também como tais dinâmicas por si só formatam quem são nesses espaços.

Sob minhas desconfianças acerca de Autran e Clarice, entendo que comparar visando mais a diferença que as semelhanças, reafirma o *re-surgir* como prática de vida entre as personagens. De início, *re-surgir* evoca a ideia de pensar por si próprio e desvelar maneiras *outras* de enxergar a realidade, as quais se distanciam de modelos narrativos que não necessariamente nos pensam *a partir de* nossos próprios saberes e sentires. Nesse sentido, elas *re-surgem* ao longo das narrativas que limitam consideravelmente suas vidas, pois o pensar por si e reiterar as próprias formas de narrar a história de si participam como elementos constitutivos de Macabéa, por exemplo:

> Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo. Deus é o mundo. A verdade é sempre um contato interior e inexplicável. A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não tem uma só palavra que a signifique. (Lispector, 2020, p. 9.)

Enquanto para alguns, a interpretação possa ser dada a partir de um ponto de vista de uma estrangeira ensimesmada, para mim, a nordestina *re-surge*, pois pensa e sente, *os dois juntos.* Apesar da verdade presente na trama ser narrada pela figura autoral Rodrigo S.M., não se torna menos propriedade de Macabéa, já que "Tanto nós nos intertrocamos. Não há dúvida que ela é uma pessoa física." (Lispector, 2020, p. 19.). Mais do que ficção, Macabéa é real e se intertroca com Rodrigo S.M. a ponto de também estar presente na narração. Não se trata unicamente de disputar espaços de poder e controle, pois uma leitura descolonial nunca busca inverter lógicas duais (opressor/oprimido), mas, sim, deslindar perspectivas que sempre existiram e que, partindo de vozes fronteiriças, tais quais a minha e das personagens que não deixam de ser menos eu, *re-surgem* ao pensarem por si mesmas.

Biela também não se distancia das perspectivas de Macabéa, embora tente seguir o que lhe é imposto até ver: "[...] que estava imitando alguém, alguém inteiramente outra do que ela era, alguém que agora não conhecia." (Dourado, 2000, p. 78.). Dessa forma, temos dois extremos ao propor a *re-surgência* de ambas as personagens: por um lado, uma sempre se desajustou, enquanto outra tenta se ajustar, no entanto, falha. O que as une é a solidão de estarem pensando por si, cada uma em suas idiossincrasias. Então, a política epistêmica do *re-surgir* possibilitaria ir na direção das semelhanças-na-diferença cujo objetivo pleiteia a *re-colocação* discursiva desses sujeitos marcados pela colonialidade e que, devido a sua não-participação na escrita da história, acabam sendo lidos por perspectivas dominantes/coloniais.

A problemática de eliminar sujeitos *outros* para contarem suas histórias é a universalização de perspectivas que, contraditoriamente, carregam sensibilidades múltiplas em

uma única direção interpretativa. Ou seja, a subjetividade de um só indivíduo esculpe a visão pela qual a ordem dos fatos será lida por todos. A crítica ao excessivo maniqueísmo e objetificação desses *outros* se verte em ponto fulcral para que o *re-surgir* exista enquanto prática de vida, dado que a consciência em relação a esses processos se encarrega de pavimentar caminhos rumo à dissolução das fronteiras que estabelecem quem conta e quem escuta obedientemente a história, assim como Mignolo citando Clarice escreve:

> É possível que alguns autores europeus tenham querido brincar de pensar sobre nós, somos brinquedos que podem ser indiferentemente postos no mesmo saco ou eventualmente classificados para reciclagem e re-utilização posterior; brincaram mal conosco e, em muitas ocasiões, nos enterraram, mas não se deram conta que éramos sementes e nosso pensamento seminal nos fez crescer sem por que e negando tudo até aqui afirmado por suas certezas. Assim que aconteceu o que a grande pensadora brasileira oriunda da Ucrânia, Clarice Lispector, soube ver: "Às vezes se começa a brincar de pensar, e hei aqui que inesperadamente é o brinquedo que começa a brincar conosco". (Mignolo, 2018, p. 18-19, *tradução nossa*.)

Não por acaso, Mignolo se vale de Clarice Lispector a fim de por em questionamento esta relação dual entre aqueles que formam a história e aqueles que somente a escutam. Assim sendo, *re-surgimos* contratais postulações ao considerarmos que quem aparentemente brincava conosco, utilizando de artifícios subalternizantes a nossa revelia, agora, está sendo lido *a partir de* nossos *bioloci*. Mais precisamente, Biela enquanto alguém que retoma seus costumes rurais; Macabéa no tocante às suas cismas e eu, pensador acadêmico circunscrito por uma cultura intelectual isenta de interesses em trabalhar especificidades únicas de cada local.

Guiar-me por uma política da diferença também seria se colocar em comparação com o(s) temas de leitura, neste caso, a roceira de Minas Gerais e a alagoana que se muda para o Rio de Janeiro. Se me coloco em tal posição, pergunto-me quanto de Biela e Macabéa há em mim e no que escrevo? E sob essa demanda, prossigo no intuito de responder que nossas solidões se complementam e fundamentam nossas *praxis* de vida. A solidão ou algum de seus desdobramentos, como o rechaço, elaboram-se enquanto base de minha comparação que tange ao *biolócus* das personagens e ao meu também.

Nesse sentido, Rodrigo S.M esclarece que: "Escrevo, portanto, não por causa da nordestina, mas por motivo de força grave de 'força maior', como se diz nos requerimentos oficiais, por 'força de lei'. Sim, minha força está na solidão" (Lispector, 2020, p. 15), ainda nessa esteira, Dourado narra: "Agora tinha de viver com os primos na cidade [...] Mas para lá se voltava nos momentos de desespero, quando se sentia *sozinha* e em torno de si via o mundo de uma agressividade sem limites." (Dourado, 2000, p. 31). Ao se denotar a solitude, leio que as duas personagens tensionam as narrativas conjuntamente com minhas ponderações por

verterem suas sensibilidades como trilhas levando em direção às próprias percepções do mundo.

Sentir o mundo de onde se habita é preponderante quando se trata de semelhanças-na-diferença, a qual evoca um fazer que não só re-coloca *línguas, povos e culturas,* mas, também, subverte *a noção restrita dos processos civilizadores.* Consequentemente, um único meio de civilização é posto em crise, logo, resta-nos desencobrir esses meios *outros* que se concebem *a partir de* Bielas e Macabéas, como eu, e *a partir de* tempos que não residem exclusivamente na modernidade.

Este entrecruzamento de vidas me faz esclarecer que é somente da fronteira que consigo melhor ler tais personagens e, por conseguinte, ler melhor meu próprio espaço e vida. A rubrica da solidão, que vem sendo exaustivamente trabalhada nesse projeto, não se plasma em minha escrita por coincidência, valho-me da restrição imposta ao que penso, pois segundo Mignolo, os nossos saberes ficam em casa e tornam-se invisíveis aos olhos dominantes, não viajam como a filosofia anglo-europeia, a qual atravessa mares e formata sensibilidades de mundo. (Mignolo, 2003)

De imediato, percebo que as personagens e eu estamos só, dado que fomos classificados para sermos invisíveis. Ainda na esteira de Walter Mignolo, nossos viverem corroboram a seguinte afirmação: "Ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre. Empobrece porque foi excluído." (Mignolo, 2003, p. 237), então, a classificação de nossos corpos também marginaliza os espaços que ocupamos, restando, apenas a exclusão. A título de exemplo, isso é notável com os romances, não basta estar em locais hegemônicos para ser considerado hegemônico, caso assim fosse, ambas (Macabéa e Biela) não existiriam. Seus corpos há muito haviam sido classificados, logo, em qualquer lugar que estivessem, carregariam consigo o fardo de serem exteriores.

Nessa esfera, em entrevista, Autran Dourado relata: "Eu acho que é na personagem marginal que é mais fácil você detectar a alma humana, a mente humana. São as pessoas limítrofes as que dão maior margem para a criação." (Souza; Melo, 2002, p. 50.). Em termos de criação literária ou epistêmica, a diferença permite abranger uma gama infinitamente mais plural de histórias encobertas por métodos e repositórios conceituais pretensiosamente configurados para privilegiar quem inventa enunciados a fim de excluir-nos.

Pensando *a partir das* sensibilidades postas em voga, identifico a poética de Clarice Lispector e de Autran Dourado como trabalhos circunscritos nas fronteiras entre o *outro* e o si mesmo. Isto é, nota-se a rivalização entre a assimilação pelo ambiente hegemônico e o realce das epistemologias próprias e perpassar estas duas perspectivas é entrevisto com outras nuances quando lidas daqui da fronteira-sul. Tendo em vista uma política que ressalta a

diferença, confirmo que a comparação de sujeitos subalternos guiados pela narrativa hegemônica compete a mim também. Apuro a estirpe desta discussão, por pensar o *outro* para além de uma lógica dialética e seguindo o tracejado teórico de Mignolo:

> O "outro", entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o "outro" senão o "mesmo" no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. (Mignolo, 2017, p. 18.)

Dessa forma, o termo *outro* se torna crucial para pensar as duas personagens no campo narrativo e ao nível ontológico. A moça roceira e a alagoana se contrapõem respectivamente às mesmas estruturas de poder que se rearticulam de diferentes formas, mas sempre, em um paradigma dual. A título de exemplo: Biela se opõe aos costumes da família na cidade, à concepção de família, comportamento e de classe social; enquanto Macabéa se opõe ao consumismo, à ideia de beleza e às ambições da gente metropolitana. De todas as maneiras, sempre há um embate em que as personagens saem perdendo, ainda que resistam e busquem ser fiéis a si mesmas. Discuto a re-colocação dos *processos civilizatórios,* justamente ao enxergar que ambas optam pelo próprio mundo, mas não ignoram que há um certo roteiro de vida dependendo do local em que estão.

O *outro* sempre vai se opor ao *si mesmo.* E é possível afirmá-lo, pois um é parte complementar de seu extremo oposto. A dualidade no pensamento é a vereda por onde a exclusão de outros modos de sentir o mundo é lei, consequentemente, reiteram-se semelhanças-e-diferenças. Dessa forma, percebo que a comparação aqui visada se perlabora no *outro* e pelo *outro,* visto que não posso deixar de evidenciar o meu corpo de pesquisador sul-fronteiriço como prisma que pensa a comparação aqui proposta *a partir da* diferença. Por conseguinte, defendo a tese de que as duas personagens, em certa medida, metaforizam a existência dos sujeitos fronteiriços, já que nós nos alocamos do outro lado da fronteira, seja ela física ou epistêmica. É nesse ponto que a comparação se distancia do texto ficcional e atinge a tessitura da vida, que por si só visa a desmetaforização como forma de teorizar:

> Apegada à teorização de ordem descolonial e, por conseguinte, à epistemologia fronteiriça, a teorização como desmetaforização propõe uma prática assentada na desobediência epistêmica e no desprendimento sem precedentes em toda a epistemologia moderna. Nesse processo de desmetaforização, se, por um lado, ocorre o reconhecimento da história do sistema colonial moderno, por outro, ocorre também o rechaçamento de tal forma de pensar moderna ocidental. Sem primar pelos descentramentos ou deslocamentos dos discursos e dos lugares, teorizar como desmetaforizar volta-se para a importância dos lugares fronteiriços geopolíticos e epistemológicos, privilegiando não a hibridização dos lugares e seus descentramentos, mas, antes, a possibilidade de pensá-los sempre a partir de sua condição de biolócus e geoistórica (Nolasco, 2024, p. 87.)

Pelo ângulo da desmetaforização, embora o processo dicotômico exista e nos abranja, não é o único modo de exercer o pensamento. Sendo assim, inicialmente, sob olhares ingênuos, pensa-se que tecer a vida se classifica como uma experiência global, pela qual todos passam. Tal percepção não se equivoca, mas, é ignorado que para se configurar como global, experiências locais tiveram que ser sacrificadas a fim de se concretizar tal projeto. Desdobra-se, assim, a relação dicotômica que baliza e metaforiza (encobre) vidas. Por outro lado, desmetaforizar não abandona as vidas relegadas às fronteiras e em si viabiliza a política de semelhanças-na-diferença, a qual preza pela coexistência de meios de vida. Nessa direção, tramitar uma reflexão desmetafórica inclui também assumir a prática teórica que prima por *todas as direções e temporalidades regionais* em que nossas vidas se encontram.

Grosso modo, desmetaforizar é comparar por um prisma de semelhanças-na-diferença. A cumplicidade entre elas se dá, pois sair do campo metafórico requer *re-surgir* e recuperar o local de onde se fala e, com ele, também se recupera as feridas de se habitar em espaço-tempos não hegemônicos. Trato de re-colocar não só *línguas povos e culturas,* mas, também, re-alocá-las no tempo que lhe pertencem. Em outros termos, valer-me do *a partir de/biolócus* enquanto caminho teórico para pensar semelhanças-na-diferença implica, indissociavelmente, em como o espaço, assim, como nossos corpos também são dualmente classificados.

À sombra do desenvolvimento ou subdesenvolvimento, os espaços, seus corpos e, consequentemente, o conhecimento aí produzido são categorizados e não de forma aleatória. Dessa forma, na esteira de Mignolo, o "subdesenvolvido, no mundo industrializado, implica também estar 'atrasado' tanto espiritual como epistemicamente" (Mignolo, 2010, p. 66, *tradução nossa.*). Não por acaso, já que meu *bios* é matéria-prima de teorização, habito Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, cidade em que o verde dos pastos coexiste com o cinza do asfalto; embora, carregue o peso de ser a capital dessa unidade federativa, os antigos casarões convivem com modernos edifícios e na mesma rua se sente a transição do antigo para o moderno. Portanto, se espaço e sujeito não se dissociam, é plausível afirmar que assim, como Campo Grande está na fronteira entre o subdesenvolvido/desenvolvido, o meu pensar e eu também estamos.

Não trago o lócus de onde minhas ponderações se erigem a fim de entrever benefícios acerca da transição de arcaico ao moderno. Na verdade, penso que a própria percepção de um tempo transitório é, em si, um mecanismo de classificação que nos aloca na fronteira e desqualifica nossos saberes. Faço uso das palavras de Mignolo ao pensar que, dessa forma, estar em transição significaria *estar atrasado tanto espiritual como epistemicamente.* Justamente assim, quem está fora das temporalidades hegemônicas só produz uma exótica

cultura para ser analisada, assim como as personagens dos romances que, a esse ponto do diálogo, já deixaram de ser tema de meus escritos e se tornaram colegas de pensamento.

Nossos movimentos são pendulares, posicionam-se nos limiares entre sermos quem somos e sermos quem querem que sejamos. Seja Biela comprando roupas novas que se adequassem ao ambiente urbano e mudando seus trejeitos; seja Macabéa assustada e se adaptando à metrópole carioca; ou eu, habitante da fronteira entre o antigo e o novo; encontramo-nos fora da linha temporal desejada. Tais exemplos, apesar de parecerem superficiais, elencam práticas cotidianas que recrudescem a política colonial de segregação de subjetividades *outras* e o privilégio das hegemônicas. Priorizando todas as formas de se conceber o tempo, comparar na diferença preconiza a não-submissão ao que se narra enquanto desenvolvido ou subdesenvolvido.

Precisamente nesse cruzamento, entre espaço, tempo e sujeito, que a desmetaforização se introduz como prática de tecitura de vidas, sempre no plural, dado que o cerne da discussão é despir a narrativa colonial/moderna de seus aparatos subalternizantes e, para tanto, não se pode prezar por uma única forma viver. Em segunda instância, um pensamento comparatista desmetafórico é pautado por uma política de semelhanças-na-diferença à medida que impulsiona leituras *a partir da* e pela fronteira de onde falamos.

Minha leitura se direcionou para refletir *a partir delas*, visando um ponto de vista epistemológico, no qual o texto literário tece tramas para além das páginas e atinge a vida de quem ousa pensá-lo. Com isso, não se é mais possível enxergar as personagens somente como meras representações, essas se tornam minhas aliadas a fim de estabelecer uma comparação *biolocal*. Assim, Biela e Macabéa auxiliam a pensar as particularidades de sujeitos em estado de fronteira que em outros termos podem ser identificados com os *outros* inventados por quem detém o espaço hegemônico do discurso.

Entrevê-se também que suas idiossincrasias dissonantes são ressaltadas nos locais em que se encontram, dado que contradizem processos coloniais que barganham suas subjetividades em prol da narrativa moderna rumo ao progresso e à civilização. Não obstante, ambas resistem e preferem voltar-se para si mesmas e pensarem *a partir da* marginalidade que se alocam, possibilitando *re-surgir* com suas *práxis* de vida. Retomo, então, uma breve pergunta enunciada anteriormente: quanto de Biela e Macabéa há em mim e no que escrevo? Após as elucubrações realizadas até o momento, afirmo que já não mais posso dissociá-las de mim, já que nos *intertrocamos* tanto a ponto de sermos um. Concateno questão e resposta precedentes, tendo em vista que ambas, em suas respectivas narrativas, não só representam sujeitos subalternos como eu, mas também suas mentes, sensibilidades, práticas de vida e resistência.

Isto posto, creio que a importância de se comparar na diferença se deu neste meu trabalho ao propor que muito do que vivemos foi imposto a nossa revelia. Dessa forma, falar de onde se pensa e perceber os plurais diferenças que nos rodeiam/limitam nos servem enquanto mecanismos de revitalização teórica e revisão crítica perante um cenário intelectual engessado e segregatório. Corpos como os de Biela, Macabéa e o meu sempre estiveram presentes e sempre pensaram. Por fim, concluo que é possível pensar da fronteira-sul sobre/*a partir de* suas próprias idiossincrasias e valer-se delas para o enriquecimento, sempre plural, entre culturas e saberes.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Autran. **Uma vida em segredo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MELO, Wander M; SOUZA, Eneida Maria de. Janelas para o cinema. In: Margens / Márgenes: Revista de Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A OPÇÃO DESCOLONIAL E O SIGNIFICADO DE IDENTIDADE EM POLÍTICA. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del siglo, 2010;

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: Epistemologias do sul. Foz do Iguaçu/PR, 2017.

MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no-europeos?:** ética decolonial y geopolíticas del conocer; compilado por Facundo Giuliano. Ciudad de Buenos Aires: Del Signo, 2018.

NOLASCO, Edgar Cézar. **Restos de ficção:** a criação biográfico-literária de Clarice Lispector. São Paulo: Annablume Editora, 2004.

NOLASCO, Edgar. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia). In: NOLASCO. Edgar Cézar de; BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio**. CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Brasil/Paraguai/Bolívia. Campo Grande: Editora UFMS, 2015.

NOLASCO, Edgar Cézar. Literatura Comparada Descolonial: conceituações. In: NOLASCO. Edgar Cézar de; BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Literatura Comparada Descolonial. Campo Grande: Editora UFMS, 2024.

SOUZA, Eneida Maria de. **Autran Dourado**. Belo Horizonte: PPG em Letras, 1996.

"DITADORA D'HIPÓTESES": UM ESTUDO DA FORTUNA CRÍTICA E DA EXPERIÊNCIA DO RACISMO DE/EM CRUZ E SOUSA

Adailton Almeida Barros

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é fruto da minha dissertação de mestrado intitulada "A presença Trágica do "emparedado" nas doces paragens da literatura" na qual eu analiso o poema em prosa "Emparedado" a partir das concepções do trágico de Paul Ricoeur. Mas antes disso, do trágico na obra, há o trágico da vida de Cruz e Sousa, que é o que nos interessa nesse trabalho.

João da Cruz e Sousa nasceu em Nossa Senhora do Desterro em 1861, hoje Florianópolis, filho de ex-escravizados, é um dos mais importantes representantes da estética simbolista no Brasil sendo o principal responsável por marcar o início da mesma em 1893 quando publicou o livro *Broquéis*.

Com esse feito, Cruz e Sousa é um expoente incomum na lírica brasileira, pois sendo negro, e tendo iniciado sua carreira literária ainda no período de escravidão no país, é caso curioso. Esse fato biográfico é instigante e nos leva a pensar na sua experiência pessoal na sociedade brasileira do fim século XIX e ainda em como foi recebido pela crítica literária da época. Será que sua obra foi apreciada?

Partindo dos principais estudos críticos da literatura brasileira vamos apresentar a fortuna crítica do poeta catarinense do fim do século XIX até o nosso século. Após isto tomando como base a obra biográfica de Abelardo Fernando Montenegro (1898) sobre o poeta e os estudos de Bosi (2002), (2005) acerca do racismo e da literatura de resistência em Cruz e Sousa e, também, por meio dos estudos históricos de Nicolau Sevcenko (1985) e Margarida de Souza Neves (2003) intentamos apresentar o contexto de produção do poeta e, em decorrência disso, como se deu a experiência do racismo em sua vida e obra.

FORTUNA CRÍTICA: DAS PEDRAS AO AFAGO

João da Cruz e Sousa (1861-1898) publicou em vida *Julieta dos Santos* (1883), *Tropos e Fantasias* (1885), *Broquéis e Missal*, ambos de 1893 e no ano de sua morte *Evocações* (1898). Os dois primeiros passaram despercebidos pelos olhares dos primeiros críticos de

Cruz e Sousa, no entanto os dois últimos receberam críticas não muito felizes dos estudiosos da época.

Cruz e Sousa viveu em um período de profundas mudanças no cenário nacional. O poeta escreve o tão elogiado poema "Emparedado" em 1898, já era, então, o Brasil uma república e "supostamente livre da escravidão". Em relação a essas mudanças Margarida de Souza Neves (2003) no capítulo "Os cenários da república. O Brasil na virada do século XIX para o século XX" do livro *Brasil Republicano* declara que vertigem e aceleração do tempo eram sentimentos experimentados por homens ou mulheres que viviam ou circulavam pelo Rio de Janeiro e, ainda que de forma menos contundente nas principais capitais dos estados brasileiros, no final do século XIX e início do século XX.

> De fato, era sob o signo de uma certa pirotecnia de súbitas mudanças que o tempo vivido era percebido na cidade que, na sexta feira, dia 15 de novembro de 1889, amanhecera como corte imperial para anoitecer capital republicana. Arrebatado no caudal dos ideais modernos o Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do século XX, era palco de não poucas transformações na esfera pública e na vida privada. De olhos postos no outro lado do Atlântico, o Brasil, metonimizado em sua capital, procurava imitar, em faina cega de copistas e fugindo ao transigir mais ligeiro com as exigências da nossa própria nacionalidade, nas palavras de Euclides, os modos de viver, os valores, as instituições, os códigos e as modas daquelas que então eram vistas como as nações progressistas e civilizadas. (Neves, 2003, p. 5).

Neves (2003) argumenta que a ideologia do progresso se espalha pelo globo a partir 1851 "quando a Inglaterra vitoriana inaugura a primeira das Exposições Universais, *o caudal dos ideais modernos* virá desaguar nessas festas do progresso e da civilização, vistas por seus organizadores como arenas pacíficas." (Neves, 2003, p. 11). A autora afirma que no Brasil, mesmo que timidamente, a partir da década de 60 do século XIX esses ideais modernos estarão presentes no cenário nacional.

> Antes mesmo de abolir a escravidão que se tornara um obstáculo real para o progresso material e desmentia a reputação de progressista perseguida pelo Império e pelo segundo imperador, aqui chegaram alguns lampejos suntuários das conquistas modernas. A fotografia, o telefone, o telégrafo e o fonógrafo causaram espanto e maravilha. A rede de estradas de ferro estendeu-se, unindo aos portos de escoamento para o mercado externo as grandes fazendas do Oeste paulista, onde o trabalho livre ganhava espaço e os proprietários pretendiam ser empresários modernos. (Neves, 2003, p. 11).

Desde 1862 o Brasil participava das Exposições Internacionais realizadas na Europa e nos Estados Unidos, no entanto as imagens dos expositores enviados pelo Estado imperial

para representar o Brasil estavam associadas à riqueza natural e ao exotismo do país (Neves, 2003, p. 11-12).

Esse intercâmbio entre o Brasil e as grandes potências irradiadoras dos ideais modernos possibilitou aos brasileiros experimentarem um pouco dos avanços científicos, culturais e econômicos produzidos nos países colonialistas e imperialistas. O Rio de Janeiro ocupou papel central nesse intercâmbio, pois era o receptáculo dessas novas mudanças, principalmente por ser o centro cultural e econômico do país e possuir um dos principais portos de exportação e importação (Sevcenko, 1985, p. 27-28).

Esse período, para além das promessas de avanços tecnológicos, científicos etc., foi marcado de maneira menos edificante, também, por uma ciência etnocentrista, o desrespeito a diversidade cultural, a injustiça social, a prepotência, a violência e o capitalismo selvagem (Neves, 2003, p. 10).

Voltando a Cruz e Sousa que nasceu no limiar dessa nova era em 1861 e um ano depois o Brasil participaria das Exposições Internacionais e, portanto, sem dúvidas, esse fluxo de novas idéias ou o *espírito de época* influíra na chegada das novas estéticas artísticas oriundas da Europa, dentre elas o simbolismo, nas letras brasileiras.

O simbolismo brasileiro foi um movimento literário marginal, não chegou a ser um grande movimento reconhecido e difundido à época, haja vista a voga do momento em se tratando de poesia ser a estética parnasiana e na prosa os romances realistas e naturalistas. Neste sentindo, o movimento literário acompanhou a sina de seu precursor, ambos foram incompreendidos e marginalizados.

O primeiro crítico a comentar a obra de Cruz e Sousa foi Araripe Júnior em 1893, com olhos não muito compreensíveis a nova estética literária, chamou o poeta de "um maravilhado" quando tomou contato com seu livro *Missal*. As primeiras críticas a Cruz e Sousa centraram-se na pertença étnico-racial do mesmo denotando um olhar de incompreensão e embebido de preconceito.

> Todas as suas sensações são condicionadas por um movimento de surpresa, que se diluem em gestos de adoração (...). Imagine-se este africano [sic] na Rua do Ouvidor (...), nas sensações de náufrago de uma raça" onde as "profissional beauties que passam, lançam-lhe olhares cheios de curiosidade; e o poeta (...) fica em hipnose", entendendo que se recolhia e escrevia nesta espécie de mundividência artificiosa e quase antropológica, com "grande esforço", para fugir ao "ritmo natural dos [seus] antepassados", artesãos de uma "arte primitiva", de "cores vivas" e de "tons vermelhos". (Araripe jr *apud* Copobianco, 2014, p. 311)

O olhar do crítico à época para a obra de Cruz e Sousa é um olhar colonialista, a que se compreender devido a nosso longo processo de colonização, e embasado numa filosofia e ciência determinista da época, o centro de sua análise e ponderações é o poeta e não sua poesia, um olhar de estranhamento, de incomodo, não com a estética simbolista, no caso do poeta em questão, mas sim a figura do próprio poeta. Sabemos que a estética simbolista trouxe algumas inovações à poesia e prenunciou a poesia modernista das primeiras décadas do século XX, portanto era natural esse estranhamento, tanto que o próprio Araripe Jr. chamou o movimento simbolista de "chauvinismo parisiense", não prevendo a inovação literária trazida pela nova estética.

Mais rude e ferrenho que Araripe Junior foi o jornalista paraense José Veríssimo que desfechou duras críticas ao nosso poeta simbolista chamando-o de "malogrado poeta negro".

> É um amontoado de palavras, que dirseiam tiradas ao acaso, como papelinhos de sortes, e colocadas umas após outras na ordem em que vão saindo, com raro desdém da língua (...) uma ingênua presunção, nenhum pudor em elogiar-se e, sobretudo, nenhuma compreensão, ou sequer intuição do movimento artístico que pretende seguir (...) [concluindo que, na obra, as palavras] servem para não dizer nada. (Veríssimo, 1976, p. 79-80).

A recepção crítica de Broquéis (1893) por José Veríssimo foi ainda mais severa do que a de outros críticos da época. Veríssimo não apenas recusou o valor estético da obra, como lançou sobre Cruz e Sousa um julgamento duro e, em muitos aspectos, reducionista. Ao classificá-lo como "primitivo", o crítico revela um viés estético e ideológico que ignora a complexidade da proposta simbolista do autor. O que Veríssimo interpreta como "cacoete" ou deficiência expressiva é, na verdade, parte integrante de uma estética inovadora que desafiava os padrões literários vigentes.

> incapacidade de exprimir o que acaso sentiria – ou talvez não sentisse, não vendo na poesia senão acumulação melodiosa de palavras. É o que explica o seu processo, um verdadeiro cacoete, próprio dos primitivos, das repetições enfáticas, substituindo expressões que lhe faltam. (Veríssimo, 1976, p. 80).

É consenso entre os estudiosos após o século XIX considerarem essas primeiras críticas sobre Cruz e Sousa infelizes e fruto de uma incompreensão crítica gerada pelo desconforto e estranhamento à figura do poeta. Sendo assim, análises da obra do poeta para além de um julgamento técnico revelam as limitações de uma crítica que não estava preparada para acolher a ruptura que Cruz e Sousa representava no cenário literário brasileiro de fim de século.

> Alceu Amoroso Lima, décadas após a morte de Veríssimo, considerou que "poucas páginas mais infelizes de crítica literária se terão escrito entre nós como essa" (Lima, 1969, p. 205), por certo mais cortês que Paulo Leminski, que, escrevendo em 1983 sobre Cruz e Sousa, refere-se à dificuldade do poeta em conseguir espaço nos jornais e nas editoras, monopolizadas por Olavo Bilac, Raimundo Correia, e "esse medíocre do José Veríssimo" (Leminski *apud* Copobianco, 2014, 311-312).

Sílvio Romero em 1888 publica os dois volumes de seu livro *História da Literatura Brasileira*, mas Cruz e Sousa por ter publicado seus dois primeiros livros – *Julieta dos Santos* e *Tropos e Fantasias* – somente em Santa Catarina foi excluído da primeira edição da *"História"*.

> Cap. VII da Parte I – "Fatores da Literatura Brasileira" – na edição de 1888, ao tratar da presença do negro esclarece que "se não se conhece um só negro, genuinamente negro, livre de mescla, notável em nossa história, conhecem-se inúmeros mestiços, que figuram entre os nossos primeiros homens", ao ser preparada, a segunda edição, recebe em nota, ao pé da página, este pequeno acréscimo: "findar do século XIX deu-se o caso Cruz e Sousa" (Sachet, 1993, p. 61).

E assim, Cruz e Sousa figura na segunda edição da *História* de Sílvio Romero, publicada em 1902. O nome do poeta aparecerá na edição "quase sempre ligado às circunstâncias e às características de sua negritude" (SACHET, 1993, p. 60). O crítico sergipano só foi dar atenção digna a Cruz e Sousa após sua morte, em vida o poeta fora ignorado pelo crítico, mesmo já tendo se mudado para o Rio de Janeiro e tendo vivido lá desde 1890 e publicado *Broquéis* e *Missal* em 1893 e no ano de sua morte *Evocações* (1898).

> Raimundo Magalhães Júnior, em Poesia e vida de Cruz e Sousa, narra a conversão de Sílvio Romero para a causa do Poeta Negro de Santa Catarina. "Mudando-se de casa, Nestor Vítor tornou-se vizinho do áspero e desbocado sergipano. Falou-lhe repetidamente em Cruz e Sousa. (...) Levou inéditos (...) ao exame do crítico e acabou, finalmente, por vencê-lo ou convencê-lo" (Sachet, 1993, p. 62).

Após a morte de Cruz e Sousa, em 1899 Sílvio Romero publica o ensaio "O Simbolismo", no qual admite a chegada de uma nova escola, totalmente diferente das anteriores "com o pressuposto de que "um poeta novo deveria suscitar uma crítica nova", Sílvio Romero descobre em Cruz e Sousa esse "poeta novo" ..., ainda que morto, já!" (Sachet, 1993, p. 62).

> Ainda em 1899, o crítico sergipano prepara o ensaio "Literatura 1500-1900" para integrá-lo ao Livro do Centenário, com um Cruz e Sousa batizado, "a muitos respeitos", como "o melhor poeta que o Brasil tem produzido". Em 1905, Evolução do lirismo brasileiro proclama o poeta negro como "o ponto

> culminante da lírica brasileira após quatrocentos anos de existência" (Sachet, 1993, p. 62)

Cruz e Sousa passou de poeta ignorado pela crítica a exaltado "O inditoso Cruz e Sousa" — e a expressão nasceu da pena de Sílvio Romero —, torna-se profeta depois de morto e depois da morte de seus dois primeiros livros!" (Sachet, 1993, p.64). No entanto, mesmo tarde um dos mais valorados críticos da época reconheceu a importância de nosso maior simbolista tanto que em 1900 declarou que via em Cruz e Sousa "a muitos respeitos, o melhor poeta que o Brasil tem produzido", e explica:

> Ele [Cruz e Sousa] não descreve nem narra. Em frases vagas, indeterminadas, sabe, por não sabemos que interessante e curiosa magia, atirar o pensamento do leitor nos longes indefinidos, sugestionando-lhe a imaginativa, fazendo-o perder-se em mundos desconhecidos, sempre melhores do que aqueles em que vivemos. Quem quiser se convencer, leia em Broquéis – Antífona, Siderações, Em sonhos, Monja, Braços, Canção da formosura, Lua, Tulipa real, Vesperal, Tuberculosa, Acrobata da dor, Ângelus; em Faróis leia – Piedosa, Olhos do sonho, Violões que choram [...] (Romero,1949, p. 309).

Após Sílvio Romero reconhecer a importância da obra de Cruz e Sousa no início do século XX, mais tarde o sociólogo francês Roger Bastide analisou a obra do poeta em 1943 no livro *A poesia Afro-Brasileira* no qual apresentou um ensaio intitulado "Quatro estudos sobre Cruz e Sousa" e chegou a compará-lo com os grandes poetas simbolistas europeus como Mallarmé, Stefan George, Paul Verlaine.

Além disso, Bastide defendeu a tese da "nostalgia do branco" com isso o crítico insinuou que Cruz e Sousa tivesse incorporado os modelos de escrita franceses e representado demasiadamente a cor branca porque queria tornar-se branco. "Cruz e Sousa aderiu ao simbolismo – um modelo estético essencialmente "nórdico" e "aristocrático", segundo Bastide - como uma maneira de "ocultar as suas origens, de subir racialmente, de passar, ao menos em espírito, a linha de cor" (Souza, 2013, p. 4) e isso marcou a poesia do poeta catarinense que passou a ser conhecido como o poeta do branco.

Com os quatros estudos dedicados a Cruz e Sousa, Roger Bastide proclamou a universalidade da obra do poeta, no entanto, contribuiu para perpetuar a imagem do "negro de alma branca". E essa presença da cor branca chamou, em especial, a atenção de Bastide que o crítico chegou a fazer uma estatística das cores nos livros *Broquéis* e *Missal*:

> Eu me diverti em fazer a estatística das evocações coloridas através da obra de Cruz e Sousa. Ora o azul, o verde, o vermelho, o roxo que representam um certo papel no Missal desaparecem no Broquéis (8 epítetos verdes, 1 roxo...) enquanto o branco em seus diversos tons, branco puro, lunar, de neve, de nuvens, luminoso, cristalino, de marfim, leitoso, de espuma, opaco ou pérola

> volta 169 vezes. As duas cores mais importante são, a seguir, o ouro (18) e o rosa (10). (Bastide, 1973, p. 65).

No entanto, essa tese de Roger Bastide da "nostalgia do branco" sobre obra de Cruz e Sousa se contrasta com o ativismo do poeta em libertar seus semelhantes da escravidão na Santa Catarina escravocrata da segunda metade do século XIX por meio de seu jornalismo engajado.

> Na província, ao lado de Virgílio Várzea, havia iniciado o movimento. Os jornais de Desterro, de 1880 a 1888, estavam cheios de nome do poeta negro que era pessoa imprescindível nas festividades abolicionistas. O teatro Santa Izabel fora o palco das declamações de suas poesias alusivas aos atos de manumissão de escravos. (Montenegro, 1997, p. 75).

Cruz e Sousa era um adepto do conceito da arte pela arte e acreditava que um artista não tinha cor, mas quando os primeiros críticos tomaram contato com a sua obra não souberam sair do dado biológico, mesmo os dois últimos sendo mais piedosos que os primeiros e consagrando o poeta ainda assim Cruz e Sousa continua sendo emparedado em sua corporeidade negra.

Dado à estética simbolista ter sido oriunda da pintura impressionista, talvez aí se encontrem os elementos para que possamos interpretar a importância que as cores possuem na poética de Cruz e Sousa devido à transfiguração, embaçamento proposital que o poeta confere às formas, ao mundo físico. Corroborando com tal pensamento Bastide diz o seguinte:

> Destruição das Formas (no plural) nas cerrações da noite, cristalizações da Forma (no singular) ou solidificação do espiritual numa geometria do translúcido, tais são, afinal, os dois grandes processos, antitéticos e complementares ao mesmo tempo, que permitiram Cruz e Sousa trazerem aos homens a mensagem da sua experiência e apresentá-la em poesia de beleza única, pois que é acariciada pela asa da noite e, todavia, lampeja com todas as cintilações do diamante. (Bastide, 1973, p. 92).

Afrânio Coutinho, ao refletir sobre a obra e a sensibilidade de Cruz e Sousa, destaca a constante presença da morte como tema central na vivência e na produção poética do autor simbolista, evidenciada especialmente em textos como "Música da Morte". A comparação com a solenidade de Bach, embora grandiosa, é temperada pela nota de inquietação e revolta que marca a expressão artística de Cruz e Sousa. Há também a sugestão de uma consciência antecipada da própria morte, o que confere à sua percepção do tempo um peso quase sagrado: cada instante era absoluto, irrepetível, e por isso vivido com intensidade. O episódio em que o poeta se emociona diante da desatenção de dois amigos ilustra essa extrema

sensibilidade. Assim, Coutinho revela um artista cuja existência foi atravessada por uma percepção aguda da finitude e pelo desejo de eternizar, na palavra, a profundidade de cada instante vivido, como podemos observar na passagem que segue:

> No seio desse oceano cósmico, sentia por todos os homens, em contato com o que estes têm de superior, de incontrastável e invencível: o espírito. A solenidade de Cruz e Sousa é a de João Sebastião Bach; mas dum Bach inquieto e revoltado. Parece ter tido a presciência de seu fim prematuro. Para ele todos os instantes eram de importância total e igual, todos insubstituíveis. Porque surpreendera dois dos seus mais fieis amigos distraídos da leitura que o poeta, certa vez, fazia, - e apresentava, então, ao mundo "O Emparedado"! – Cruz e Sousa chorou...[2]. Suscetibilidade de quem sabia do preço único daquela hora, que nunca mais ocorreria. (Coutinho, 1969, p.89).

Uns anos antes dessas considerações de Afrânio Coutinho, Manuel Bandeira escreveu para o *Correio da Manhã* em 1961, ano do centenário de nascimento do poeta, garantindo, sobre Cruz e Sousa, a "perpetuidade de sua obra na literatura brasileira" e Nicolau Sevcenko considerou a poesia cruzesousiana "plangência lírica absolutamente sublime" em seu livro *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República* de 1985.

Vimos que a poesia de Cruz e Sousa encerra muitas discussões ao que diz respeito à sinestesia visual da cor branca, esta decorrência se deve ao fato de a cor branca ser uma das conquistas da estética simbolista como bem explicita Massaud Moisés em História da Literatura Brasileira:

> [...] uma onda de espiritualismo não raro místico, expresso por imagens neblinosas, diáfanas, em que a noção de "vago" e de "mistério" contracena com a de "branco". Tais imagens, é bom que se diga, não pressupõem complexo de cor, como alguns críticos desejaram. Ao contrário, traduzem o encontro e o emprego, sistematizado, de uma das conquistas preferidas da estética simbolista em geral, e coerente com as novidades da pintura impressionista quando descortinou o branco "difuso" na atmosfera ao ar livre. Para testá-lo, basta correr os olhos pelos nossos poetas simbolistas, a começar de Alphonsus de Guimaraens: lá está, indefectivelmente, o gosto pela cor branca, pelo lírio, pelo nevoento, pelo luar, pelas estrelas. (Moisés, 1984, p. 30).

Adicionando à discussão, trazemos o pensamento do psiquiatra e filosofo Frantz Fanon (2008) quanto a representação do sujeito negro, especialmente enquanto artista ou intelectual. A finalidade dessa discussão paira justamente sobre àquela "nostalgia do branco" a que se referiu Roger Bastide em seus estudos sobre Cruz e Sousa que levou a opinião crítica por longo tempo a acreditar que o poeta, outrora abolicionista, fosse um alienado da causa negra e um negro com complexo de cor.

O objetivo em traçar aproximações com o psiquiatra e filosofo martinicano Frantz Fanon especialmente com seu pensamento expresso na obra *Pele negras, máscara branca* e, também, *Os condenados da terra* é justamente investigar se houve uma busca, por parte do poeta, por uma ascensão racial e branqueamento como nos disse o sociólogo francês ou se Cruz e Sousa valeu-se da arma que tinha – a palavra – para lutar contra o seu próprio emparedamento social e denunciar a o racismo da época demonstrando assim uma resistência cultural às "perfeições oficiais dos meios convencionalmente ilustres!" (Sousa, 2008, p. 629-30).

No ensaio "Poesia versus racismo", de 2002, integrante da coletânea *Literatura e Resistência*, Alfredo Bosi — renomado crítico literário brasileiro — interpreta o conto "O emparedado", de Cruz e Sousa, como um exemplo contundente de resistência cultural. Ao analisar a prosa poética que encerra o livro Evocações, Bosi destaca que

> Compondo a prosa poética do Emparedado, que fecha o livro das Evocações, foi possível a Cruz e Sousa lançar o seu protesto contra os argumentos da ideologia dominante no discurso antropológico. Trata-se de um fenômeno notável de resistência cultural pelo qual o drama de uma existência, que é subjetivo e público ao mesmo tempo, sobe ao nível da consciência inconformada e se faz discurso, entrando assim, de pleno direito, na história objetiva da cultura. (Bosi, 2002, p. 238).

Diferenciando um pouco do pensamento de Alfredo Bosi, Antônio Candido (2012) discutindo multiculturalidade brasileira em sua palestra "Preconceito e Democracia" fala da presença negra na cultura dominante e distingue essa presença em dois grupos, o daqueles que são negros e que passam a linha de cor e são considerados brancos, como Machado de Assis e aqueles que se consideram negros e são considerados negros, mas manifestam a mesma identificação à cultura dominante, como Luís Gama e Cruz e Sousa (Candido, 2012, p.101).

> O caso de Cruz e Sousa é diferente, pois ele é um negro sem rebeldia aparente, além de perfeitamente integrado, como grande poeta, no universo da cultura dominante, da qual foi uma das mais altas expressões. Tanto assim que Roger Bastide pôde escrever que ele forma com Stephane Mallarmé e Stefan George a grande tríade do simbolismo. Onde está então a influência da sua qualidade de negro? Está no que se pode chamar de "consciência de emulação", isto é, a decisão de mostrar que um filho de escravos podia fazer tão bem quanto os escritores da cultura dominante, no seu próprio universo expressivo. Cruz e Sousa não demonstrou de fora para dentro a capacidade da sua raça, como Luis Gama, mas de dentro, do âmago da cultura dominante. Graças a ele, um membro da raça considerada inferior mostrou que era tão capaz de atingir a grandeza literária quanto os membros mais dotados da raça considerada superior. (Candido, 2012, p. 102).

No século XXI, vários estudos vêm redescobrindo e ressignificando a obra de Cruz e Sousa, não somente a sua obra em versos, mas, também, em prosa, que é menos estudada. Neste sentindo, temos tido várias abordagens do ponto de vista histórico de sua obra tentando rastrear e identificar os poemas que trazem as marcas temporais da época, bem como o ativismo abolicionista do poeta presente em seus textos. Boa parte das críticas dos séculos anteriores esqueceram a resistência cultural de que fala Alfredo Bosi em seu ensaio, portanto, uma análise que enverede pelo viés da resistência cultural de um duplo colonizado – por ser negro e brasileiro – em meio a cultura dominante que é preponderantemente colonialista e brancocêntrica é um estudo que contribuirá para o desvelamento dos mistérios circundantes, ainda, ao poeta catarinense.

A estudiosa e escritora Conceição Evaristo tem trazido contribuições a esse debate acerca da literatura de autoria negra atinando para a questão da escrita de resistência e em seu ensaio "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade" a autora traz algumas reflexões sobre o ato de escrever, pensar e veicular o texto literário negro:

> Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. (Evaristo, 2009, p. 18).

Conceição Evaristo (2009, p. 25-28) apresentando uma série de escritores e escritoras que transfiguraram suas vivências e subjetividades à literatura afirma em relação a Cruz e Sousa que no poema "Emparedado" podemos ler uma poética dolorosa e uma negritude angustiada. E, também, assevera uma crítica aos estudiosos que endossam o julgamento de que Cruz e Sousa foi um "perseguidor das formas brancas" resquício dos estudos de Bastide (1973) que partem da profusão da cor branca presente em sua poética e arremata que "uma leitura de outros poemas dedicados a sua mãe e a sua noiva, em que o poeta distingue a beleza e a fortaleza das mulheres negras, foi, entretanto, esquecida pelos estudiosos do poeta." (Evaristo, 2009, p. 26).

RESISTÊNCIA CULTURAL EM CRUZ E SOUSA

Cruz e Sousa, como vimos, em sua carreira literária quando ainda vivo não foi bem recebido pelos críticos da época e para além disso na sua vida cotidiana teve de enfrentar o preconceito da sociedade dos fins do século XIX. Durante sua vida passou por momentos

importantes do Brasil, como a abolição da escravidão em 13 de maio 1888 e a Proclamação da República em 15 de novembro 1889.

Abelardo Fernando Montenegro em seu livro *Cruz e Sousa e o movimento simbolista no Brasil* nos apresenta elementos da condição existencial do poeta catarinense que segundo o autor foi marcado pelo preconceito racial e de classe. Na introdução de seu livro nas palavras de Nereu Corrêa nenhum outro poeta deixou marcas tão profundas de seu drama pessoal como Cruz e Sousa. "Dir-se-ia que cada verso é uma veia por onde flui o sangue que brota dos núcleos mais íntimos do ser, onde a própria substância poética se confunde com a condição humana." (Corrêa in Montenegro, 1998, p. 17).

Montenegro assevera em seu estudo que a sociedade desterrense da época de Cruz e Sousa era bastante preconceituosa e a "A imprensa propalava que a sociedade desterrense se peculiarizava pela "pura e sem mistura limpeza e decência" (Montenegro, 1997, p. 36). Esse discurso higienista da imprensa se justifica pelo fato de Santa Catarina desde a terceira década do século XIX receber imigração alemã, além de italianos e eslavos.

Podemos depreender da obra de Montenegro que o poeta simbolista sofreu bastante com o preconceito racial e de classe na sociedade catarinense do século XIX e era alvo de chacotas e impropérios de todos os lados, pois "os brancos pobres e os invejosos de toda espécie esforçavam-se por humilhar e ridicularizar o jovem poeta negro, chamando-o de "pretinho de água doce" e "negrinho mau rimador". (Montenegro, 1997, p. 36).

No entanto Cruz e Sousa numa postura de resistência e bravura não se deixou abater pelas críticas e "compreendeu, bem cedo, que só pela inteligência poderia vencer. A sua situação econômica e a cor de sua pele constituíam obstáculos que, apesar de todos os esforços, jamais removeria." (Montenegro, 1997, p. 53).

A despeito do tempo e da sociedade, João da Cruz e Sousa não foi um personagem que passou a margem da história. Em Nossa Senhora do Desterro, advogou na empresa na campanha pelo abolicionismo e chegou a fundar um jornal abolicionista. Sobre isso Abelardo Fernando Montenegro evidencia o seguinte:

A 17 de maio de 1885, *O Moleque* comunicava a seus leitores que assumia a redação "o fulgurante escritor e elevadíssimo poeta Cruz e Sousa". Congratulava-se com tal aquisição, em virtude da personalidade literária do jovem poeta ser julgada pelas folhas do país "a mais completa, artística e superior que a província de Santa Catarina tem produzido até aqui. (Montenegro, 1997, p. 62).

Segundo Montenegro (1997) Cruz e Sousa embora fizesse parte da imprensa desterrense não gozava de afeição da elite da cidade, pois não era convidado para os grandes eventos. Como exemplo disso, "no dia 14 de julho de 1885, comemorando a queda

da Bastilha no Grande Hotel, a colônia francesa não convidou O Moleque para o lauto banquete, provocando as palavras de indignação do jornal." (Montenegro, 1997, p. 63).

Para além do ativismo abolicionista na imprensa Cruz e Sousa manifestava o desejo de se tornar homem das letras e lança em *Julieta dos Santos* (1883) e em *Tropos e Fantasias* (1885), este último em parceria com Virgílio Várzea.

A atividade na imprensa em favor da abolição e as palestras que professou como ponto da Companhia Teatral de Moreira de Vasconcelos diferencia Cruz e Sousa de outro grande escritor de sua época. Montenegro ressalta que o poeta de Santa Catarina "ao contrário de Machado de Assis, lutava pela redenção de seu povo." (Montenegro, 1997, p. 40).

Mesmo desempenhando um papel importante na imprensa e na cultura local da sociedade provinciana de desterro Cruz e Sousa não conseguia ver seus sonhos concretizados devido ao forte preconceito de classe e cor, muito embora tenha realizado todos os esforços. "À custa do próprio esforço, conseguia Cruz e Sousa acompanhar o movimento cultural de seu tempo. A sua filiação ao evolucionismo e ao naturalismo, traduzia o seu desejo de originalidade e de fidelidade aos padrões brancos e dominantes." (Montenegro, 1997, p. 56).

Após a morte da mãe em 24 de agosto 1890, desiludido com a sociedade desterrense e sem perspectiva de ver seu sonho se concretizar abandona a cidade provinciana, provavelmente no mês de dezembro, e decide se mudar para o Rio de Janeiro a convite de seu amigo Oscar Rosas acreditando que lá poderia alcançar seu objetivo, haja vista que outros negros como ele, embora mais claros, como José do Patrocínio e Machado de Assis haviam conseguido se tornar escritores reconhecidos (Montenegro, 1997, p. 64-70).

No século XIX ser escritor era uma atividade que gozava de prestígio e muitos homens se lançavam a essa atividade como maneira de ascender socialmente. "A arte constituía um momento de ascensão social. Por meio dela, mulatos, negros, e mestiços tentavam classificar-se na sociedade branca." (Montenegro, 1997, p. 109). Negros e pobres, ambos Machado de Assis e Cruz e Sousa seguiram esse caminho. Mas o primeiro apadrinhado e acolhido pela elite social da época concretiza sua ambição e chega a tornar-se patrono fundador e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras.

> Cruz e Sousa e Machado de Assis escolheram a Arte como meio de ascensão social. Enquanto o primeiro, porém, fracassava em choque contra a sociedade que o repudiava, o segundo triunfava requestado pela classe dominante que findou por consagrá-lo patrono das letras nacionais. (Montenegro, 1997, p. 75).

Dessa feita, é importante trazer o pensamento de Frantz Fanon que discute do ponto de vista da psicanálise os malefícios da colonização e, também, do racismo na psique do

sujeito colonizado (negro) na obra *Peles negra, máscaras brancas*. Essa busca por reconhecimento de Machado de Assis e Cruz e Sousa os leva ao abandono das suas raízes e na fala de Fanon "quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será." (Fanon, 2008, p. 34).

No entanto, em se tratando de Cruz e Sousa apesar de todos os seus esforços de ascensão social e de ser reconhecido como escritor e artista, ele não deixou de lutar pela causa da abolição e da liberdade de seu povo, que mesmo após a abolição continuavam a ser marginalizados,

> Ao contrário de outros negros e mulatos, Cruz e Sousa não tergiversou em se colocar ao lado de seus irmãos de classe e de cor. O seu desejo de ascensão social não o privou de combater o escravagismo, atitude que o diferencia de Machado de Assis. Ambos tinham ânsia de predomínio social. Visavam a subir de classe superando a linha de cor. Disfarçavam, para isso, as origens africanas, numa época em que o preconceito de cor assumia proporção bem maior do que se pensa. (Montenegro, 1997, p. 75).

Montenegro refletindo sobre o caso de Machado de Assis e Cruz e Sousa afirma que ambos procuraram escrever na melhor língua do branco. Machado primava por uma escrita que não denunciasse qualquer frase ou vocábulo malcomportado em dissonância à compostura aristocrática. Já Cruz e Sousa, segundo o autor, a escrita apresentava altos e baixos de irregularidades e assimetrias de um comportamento rebelde (Montenegro, 1997, p. 75).

Neste momento, imperava na sociedade brasileira forte rejeição a população negra e ninguém queria ser negro ou estabelecer qualquer ligação com a ancestralidade ou cultura negra, segundo Montenegro preferiam serem tidos por caboclos ou descendentes de índios e valorizavam nomes de famílias ilustres de origens europeias (Montenegro, 1997, p. 75-6).

Em obediência ao preconceito racial, ninguém se interessava pela cultura africana e nem pela contribuição dos africanos escravizados ao Brasil, tinham medo de passar por descendente de "raça d'África". "Não podia haver maior inconveniente do que lembrar o incômodo problema das origens. Preferiam iludir-se a si próprios, dando-se por latinos, celtas, e até helenos." (Montenegro, 1997, p. 76).

Essa rejeição e esse comportamento da sociedade referente aos negros se explicam pelo que Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985) chamam de comportamento mimético no capítulo "Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento" da *Dialética do esclarecimento*. Esse comportamento, muito comum nos seres humanos, é a atitude das pessoas em se tornar iguais ao seu meio ambiente. No entanto, quando se trata de pessoas

iletradas, caso da grande maioria das pessoas nessa época, são mais suscetíveis a pensar e agir de acordo com o pensamento corrente, esse comportamento resulta numa patologia social. E essa patologia dirigida a um grupo social causa problemas sociais sérios, como a grave exclusão e marginalização da população negra que perduram até hoje.

Trazemos as contribuições dos teóricos supracitados por entendermos que suas análises em relação ao problema do anti-semitismo pode ser aproveitado no caso do racismo da sociedade brasileira que se estrutura de maneira similar ao antissemitismo e se se pode dizer em algo que o distingue é o fato de que no caso dos negros eles são reduzidos a mão de obra e "é preciso conservá-los em seu lugar; mas, quanto aos judeus, a terra precisa ser purificada deles, e o grito que conclama a exterminá-los como insetos encontra eco no coração de todos os fascistas em potencial de todos os países. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 157).

> Machado de Assis expressava a sociedade burguesa do Segundo Reinado. Constituía o mais belo exemplo de arianização. Ocultava as origens negras e plebéias, porque a escravaria, por culpa dos brancos, ficou entre nós como expressão do amor ilegítimo. Evocar tais imagens do sangue que tinha, significavam macular o conceito de amor burguês. (Montenegro, 1997, p. 76).

Em face da Abolição, segundo Montenegro (1997), Machado e Cruz e Sousa tiveram atitudes opostas. "Cruz sentia-se como um Cristo negro a evangelizar os brancos. Machado – "mulato sofisticado à inglesa" – controlava os sentimentos e o seu absenteísmo traduzia a sua deserção de classe." (Montenegro, 1997, p. 77).

Apesar de abolida a escravidão as condições de Cruz e Sousa após se mudar para o Rio não alteraram, pois continuou a sofrer estigmatizado pela cor de sua pele. "Cruz e Sousa julgava que, abolida a escravidão, haveria plena igualdade de direitos entre brancos e negros, não constituindo a cor da por um estigma. A sua decepção, porém, seria tremenda. Dias amargos o esperavam." (Montenegro, 1997, p. 78).

Vimos por meio dos estudos de Margarida de Souza Neves (2003) acerca do Brasil republicano que a abolição da escravidão foi apenas um passo a mais na concretização do intento progressista do império, pois a escravidão se tornara um obstáculo a esse anseio e, portanto, a liberdade desejada pelos negros escravizados não se concretizou de fato, porque não foi acompanhada de um projeto de integração desse sujeito a nação brasileira.

> De 1890 a 1893, levou o poeta negro uma vida cheia de dificuldades. O seu temperamento indomável incompatibilizava-o com as colocações na imprensa carioca. Patrocínio Filho diz-nos que o encontrava, muitas vezes, à soleira do Café do rio, às quatro da tarde, em completo jejum. (Montenegro, 1997, p. 79).

Em 1892, Cruz e Sousa conhece Gávita Rosa Gonçalves e logo depois se casam e, então, em 1893 escreve e publica *Broquéis* livro inaugurador do Simbolismo no Brasil. No entanto, suas dificuldades em se estabelecer e conseguir colocação no Rio continuam. "Viam nele sempre o negro e nunca o artista. O preconceito de cor isolava-o já dos seus contemporâneos, fechando-lhe as portas do jornalismo. Passou a desenvolver, então, auto sentimento que atingia as raias do orgulho." (Montenegro, 1997, p. 87).

> Cruz e Sousa começava a compreender a sua situação. Verificava que não era livre, nem igual ao branco dominante. Continuava escravo. A Abolição pela qual lutara, de nada servira. A liberdade para um negro como ele, representava um mito numa sociedade de mestiços que ocultavam e mascaravam as origens africanas e plebéias. Tinha que viver em pleno reino da necessidade. (Montenegro, 1997, p. 86).

Assim chegamos ao momento em que Cruz e Sousa toma consciência de que sua condição não mudará e que o preconceito de classe e cor o imobiliza socialmente e, então, ele começa a se isolar e a produzir suas últimas obras que só serão publicadas postumamente e, provavelmente, no mesmo ano de sua morte 1898 escreve o celebre poema "Emparedado" do livro *Evocações*.

> A obra de Cruz e Sousa, mormente "Evocações", é uma vingança contra tudo o que ele odeia e despreza, reconhecendo, entretanto, a sua impotência pata modificar a ordem estabelecida. Esbarrando na realidade cruel, regride ao passado e a sua nostalgia se une à intenção concomitante de desvalorizar essa mesma realidade. (Montenegro, 1997, p. 165).

Para finalizar cabe trazer as contribuições do crítico Alfredo Bosi (2005) presentes no texto "Caminhos entre a literatura e a história" em relação ao poema "Emparedado" poema metapoético no qual o eu lírico discute o próprio fazer poético, além de tecer críticas ao meio literário e a sociedade. No texto, Bosi reflete sobre o período histórico brasileiro em que Cruz e Sousa viveu e declara que nesse período imperava na ciência e na ideologia corrente a tese da existência de raças superiores e inferiores. "Colonialismo e eurocentrismo uniam-se para estigmatizar o negro como representante de uma etapa arcaica e, portanto, inferior na escala evolutiva do ser humano." (Bosi, 2005, p. 330). Bosi ainda complementa dizendo que mesmo cientistas idôneos e atentos a cultura afro-brasileira como Nina Rodrigues consideravam o negro incapaz de um desempenho intelectual semelhante ao do branco, além de ser portador de sentimentos violentos e estar moralmente aquém das exigências do modelo civilizatório europeu.

Aqui em que pese à discussão trazemos novamente o conceito de comportamento mimético de Adorno e Horkheimer (1985) discutido em *Dialética do esclarecimento* em que

os autores discutem o problema do conceito de esclarecimento do filosofo Kant em que de acordo com os processos de racionalização o homem evoluiria para um estágio ideal e bom, no entanto, de acordo com os autores a ciência em si não torna o homem melhor, por vezes, pode levar o homem por meio do comportamento mimético irrefletido em nome de um "esclarecimento" a barbárie.

> O poeta vê-se a si mesmo entre quatro muros altos de pedra levantados pelo preconceito; mas o que mais espanta e o indigna é flagrar o homem da ciência trazendo com as suas próprias mãos pedras e mais pedras para emparedá-lo e impedir que ele denuncie a ignomínia da sua condição. Não conheço na literatura brasileira passagens mais lúcidas e vibrantes do que o desafio que o Dante negro lança à peça forte da ideologia dominante, a antropologia racista. Ele interpela a ciência chamando-a de "ditadora de hipóteses", o que é admirável, porque o que era ciência no fim do século XIX já não o seria no século XX, sobretudo a partir dos estudos iluminadores de Franz Boas, que tanto influíram no pensamento antropológico de Gilberto Freyre. Mas quando Cruz e Sousa, inconformado perguntava qual era a cor de seus sentimentos, de sua imaginação, dos seus sonhos, das suas formas poéticas, mostrando com veêmencia que o mundo dos símbolos e da criação artística não tem nada a ver com a química da epiderme, ele estava só, sem o apoio dos sábios do seu país e do seu tempo." (Bosi, 2005, p. 331)

Bosi finaliza em relação ao poema criticando a sociologia e ciência determinista do fim do século XIX e início do XX que viam a literatura como representação das ideologias dominantes e destaca que a partir da teoria crítica da cultura de Walter Benjamin, Theodor Adorno e outros a literatura é o avesso dessa fórmula genética. A partir desse momento "a melhor literatura não acolhe passivamente a imagem da sociedade que lhe dá o cotidiano anestesiado pelos discursos assentados sobre o que aí está." (Bosi, 2005, p. 331). Portanto, sob esse ponto de vista a boa literatura se constituirá daqueles poemas, romances, contos, novelas e crônicas em que se evidenciem processos de resistências e contra-ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão procurou mostrar como a experiência do racismo marcou a vida e a obra de Cruz e Sousa e como suas primeiras críticas estavam centradas na pertença étnico-racial do poeta, constituindo críticas radicalizadas e ideologicamente motivadas.

Pudemos vislumbrar, também, por meio dos estudos dos historiadores Nicolau Sevcenko (1985) e Margarida de Souza Neves (2003) acerca da primeira república o contexto social e histórico em Cruz e Sousa viveu e, sobretudo, por meio do estudo biográfico de Abelardo Fernando Montenegro (1998) que nos apresentou a cosmovisão do poeta o que nos

leva a perceber que o fazer poético de Cruz e Sousa é marcado pelo que Conceição Evaristo (2009) considera escritas de resistência.

Nesse sentido os estudos de Bosi a respeito da literatura e resistência procurando mapear a contra-ideologia presente em obras literárias constitui um importante marco na crítica à obra de Cruz e Sousa, que durante certo tempo declarava que o poeta não havia tocado nas questões do preconceito e nem do negro. Esse estudo, assim como o de Bosi e outros, demonstra que o poeta simbolista representou o negro e não só isso asseverou críticas ferrenhas a sociedade do final do século XIX.

Este trabalho, deixa como principal legado um panorama da fortuna crítica de Cruz e Sousa ao longo do tempo marcada pela estranheza por parte da crítica literária frente a presença do poeta negro retinto na literatura brasileira e posteriormente o reconhecimento de sua originalidade poética.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1973.

BOSI, A. **Poesia versus racismo**. Estudos Avançados (USP. Impresso), v. 16, p. 235-253, 2002.

BOSI, Alfredo. **Caminhos entre a literatura e a história**. In: Revista de Estudos Avançados. São Paulo, n. 19, 2005.

CANDIDO, Antonio. Preconceito e democracia. **Remate de Males**, 2012.

COPOBIANCO, Juan Marcello. **Cruz e Sousa em 1893: a incompreensão crítica de Missal e Broquéis**. Revista Philologus, Ano 20, N° 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2014.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil vol. IV**: **Simbolismo – impressionismo – transição**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Sul Americana S. A, 1969.
EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra Máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Jair Tadeu da. **Cruz e Sousa: as expansibilidades do Emparedado**. Revista Aletria, 2002, p. 61-67.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1984.

MONTENEGRO, Abelardo Fernando. **Cruz e Sousa e o movimento simbolista no Brasil**. 3ª Ed. Florianópolis: FCC Edições, Fortaleza: EUFC, 1998.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da república. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves e FERREIRA, Jorge Luís (Orgs.). **Brasil Republicano**: Estado, sociedade civil e cultura política. O tempo do liberalismo excludente. Da Proclamação da República à Revolução de 1930. 1a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003, v. 4. P. 14 a 44.

ROMERO, Silvio; ROMERO, Nelson. **História da literatura brasileira:** Diversas manifestações na prosa. Reações antirromânticas na poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

SACHET, Celestino. **O "inditoso Cruz e Sousa" de Silvio Romero e o "malogrado poeta negro" de José Veríssimo**. Travessia rt, 26, 1993, pp. 59-72.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**. Tensões sociais e cria-ção cultural na Primeira República. São Paulo : Brasiliense, 1985.

SOUSA, João Cruz e. **Obra completa**: prosa. Org. e estudo por Lauro Junkes. Jaraguá do Sul: Avenida; 2008. v. 2.

SOUZA, Luiz Alberto de. **Um Emparedado na "Torre de Marfim"? os temas da escravidão e do abolicionismo na fortuna crítica de João da Cruz e Sousa**. 6º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2013.

VERÍSSIMO, José. **Estudos de literatura brasileira**, 1ª série. Belo Horizonte: Itati-aia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.

ENTRE A COMÉDIA E A CRÍTICA: A TELENOVELA *O BEM-AMADO* COMO PERFORMANCE CULTURAL E POLÍTICA

Anne Araujo Vilela

A TELENOVELA COMO PERFORMANCE

O espaço das telenovelas pode ser compreendido como um espaço que expressa tomada de decisão dos realizadores de uma obra e também de seus espectadores. De acordo com Sacramento (2012), as telenovelas não são delimitadas apenas por questões sociais e nem puramente pela imaginação do autor; são um conjunto dessas determinações que o autor produziu (sucumbindo, negando, incorporando, reproduzindo e resistindo). De acordo com Hughes-Freeland (1998), existem duas teorias contrastantes sobre o estudo antropológico da televisão, uma ligada à experiência ritual e a outra ligada à mídia. A versão performativa tem sido associada a relatos dramatúrgicos e ritualizados da ação social e da ênfase na experiência (ação), na realidade vivida. A identidade está relacionada com a consciência individual, enraizada na experiência e na agência. Assim, é importante entender o papel das mídias no envolvimento ritual em grupos específicos e sobre o processo de redesenhar os limites da identidade.

Beeman (2002) diz em um de seus textos que costuma fazer seus alunos compreenderem que a performance é uma atividade inerentemente humana, apresentando-a com origens no comportamento pré-histórico e valor funcional na evolução das funções cognitivas humanas. Para o autor, a performance é vista como um aspecto essencial da capacidade comunicativa humana que não pode ser completamente compreendida sem uma apreciação completa dos papéis da linguagem e de outros comportamentos semióticos na vida humana. Entendemos então que a linguagem é o que nos torna realmente humanos, nos distingue dos animais. O homem é um ser cultural que utiliza o material simbólico. Portanto, a televisão e também a telenovela pode ser vista performativamente:

> As gravações populares do final da década de 1990, como "Wag the Dog", "The Truman Show", "Ed TV" e "The Blair Witch Project", exploram a membrana porosa que separa o "real" do "encenado". Os filmes são ficções sobre a dissolução das diferenças entre o real e o fictício. Na televisão da realidade do século XXI, vai muito mais longe[42] (Schechner, 2013, p.126, tradução nossa).

[42] Texto original em inglês.

Ao entendermos performance, compreendemos também performatividade, pois, para Schechner (2013), a performatividade é derivada da performance, sendo ela o enunciado de uma determinada ação. A performatividade está nos comportamentos diários, nas profissões, na internet, nas artes e na mídia. O termo é muitas vezes utilizado para indicar algo que funciona como uma performance, encontrando uma forma, representando ou fantasiando o coletivo ou o individual, criando cenas que podem motivar. A performatividade está estreitamente ligada ao pós-modernismo e à ideia de que a performance não está apenas presa ao palco, às artes e aos rituais. A performatividade está estreitamente conectada com seus espectadores, assim como a telenovela brasileira.

O EFEITO E A AÇÃO DOS TELESPECTADORES

Stam e Shohat (2006) falam sobre o fato de o cinema representar as linguagens e discursos do mundo e por isto a arte ser inegavelmente social e situada historicamente; a arte é construída para alguém com ideologias e discursos. Além disso, as plateias dominantes devem ser respeitadas para o sucesso de um produto audiovisual, elas exercem o que Stam e Shohat (2006) chamam de "hegemonia indireta". A telenovela, bem como o filme, também espelha os processos sociais mais amplos ligados à sua produção:

> As relações do público com as novelas são mediadas por uma variedade de instituições, pesquisas de audiência, relações pessoais, contatos diretos com autores, além da imprensa e da mídia especializada. Tão importante quanto o ritual de assistir aos capítulos das novelas cotidianamente são a informação e os comentários que atingem a todos, mesmo aqueles que só de vez em quando ou raramente vêem a novela. As pessoas, independentemente de classe, sexo, idade ou região acabam participando do território de circulação dos sentidos das novelas, formado por inúmeros circuitos nos quais são reelaborados e ressemantizados (Lopes, 2003, p. 30).

Pollock (2005) fala a respeito de se estudar a performance como uma análise e também como uma prática. O espaço da performance pode englobar o ato cotidiano de contar uma história ou fazer uma reiteração das histórias, ser um espaço contingente e reflexivo para encontrar a teia complexa de nossas respectivas histórias. Por conseguinte, pode envolver os participantes em novos e renovados entendimentos do passado e introduzir vozes alternativas no debate público. Sobre os conceitos levantados, podemos entender a performance na telenovela a partir do seguinte:

> A televisão dissemina a propaganda e orienta o consumo que inspira a formação de identidades. Nesse sentido, a televisão, e a telenovela em particular, é emblemática do surgimento de um novo espaço público, no qual o controle da formação e dos repertórios disponíveis mudou de mãos, deixou

> de ser monopólio dos intelectuais, políticos e governantes, dos titulares dos postos de comando da sociedade (Lopes, 2003, p.19).

Os índices com valor ideológico, apesar de serem realizados através de um indivíduo ou uma organização, também são índices sociais; cada signo possui um tema, um tema ideológico que sempre terá valor social: "De acordo com a narratologia, os seres humanos usam histórias como seu principal meio de fazer sentido das coisas, não só na ficção escrita, mas o tempo todo e em todas as situações" (Stam, 2006, p.26). Para Bakhtin (2006), nenhum signo cultural permanece isolado, pois se torna parte da unidade da consciência verbalmente constituída, tal qual a ressonância da água quando uma pedra cai em um lago, como se esses ecos de ressonâncias verbais moldassem os signos ideológicos. Para Stam (2006), o processo de intervenção da realidade na ficção cinematográfica ocorre muito comumente: "Ficções cinematográficas inevitavelmente trazem à tona visões da vida real não apenas sobre o tempo e o espaço, mas também sobre relações sociais e culturais" (Stam; Shohat, 2006, p. 263). A sociedade treina e prática comportamentos culturalmente específicos relacionados a determinadas circunstâncias da vida que podem ser vistos representados em uma telenovela.

O BEM-AMADO E O JOGO PERFORMÁTICO

É interessante salientar que algumas pessoas, em vez de se adaptarem às regras da sociedade, resistem em uma constante tensão entre aceitação e rebeldia. Essa situação liminar em que estas pessoas se encontram, às vezes visíveis e às vezes disfarçadas, são performances coletivas. Schechner (2013) diz que a infância é um longo período de treino para a vida adulta e a fase adulta é marcada por diversos ritos de iniciação. Para Schechner (2013), essas atividades podem ser uma forma de protesto contra as políticas sancionadas. Os performers, de uma forma geral pretendem, através de suas ações, mudar o status quo, ou mais comumente encontrar ou criar um lugar comum: "Uma revolução ou guerra civil ocorre quando os jogadores não desistem e não encontram um lugar em comum"[43] (Schechner, 2013, p. 29, tradução nossa). Assim, podemos considerar as pessoas que vivem nessa situação liminar, em constante tensão e rebeldia, como indivíduos que vivem a performance cotidiana através de um jogo, na incerteza e indeterminação: "O jogo pode subverter os poderes estabelecidos, como na paródia ou no carnaval, ou então ele pode ser cruel, poder absoluto [...]" (Schechner, 2012, p. 92).

[43] Texto original em inglês.

Dias Gomes foi um desses rebeldes que entre os dezenove e os vinte anos (1941-1942) iniciou sua carreira de escritor e participante da política. O autor tentou mais tarde subverter os padrões estabelecidos pelo regime militar e pela emissora Globo, que compactuava das mesmas ideias do governo: "A história do Dias Gomes dramaturgo caracteriza uma luta permanente contra as pressões externas sobre sua obra da mesma censura que cerceou os movimentos da imprensa" (Dias, 2009, p.29). Para Beeman (2002), em termos culturais, a performance é vista permeando praticamente todas as instituições de comportamento expressivo público. A performance é tanto uma instituição cultural como um conjunto de realizações claras. Assim, o autor entende que uma performance bem-sucedida representa a realização da representação cultural e resulta em transformações na sociedade. Essas transformações podem ser muito pequenas ou catastróficas, mas ninguém é afetado pelo comportamento da performance. Para Mattelart (1989), a Rede Globo de Televisão acompanhava o regime militar instalado em 1964 e seu objetivo de integração nacional. *O Bem-Amado* foi produzido durante a ditadura e na emissora mencionada, porta-voz do regime, mas foi escrita por um autor extremamente politizado, que tentava utilizar a máquina televisiva para fazer um alerta histórico, político e cultural através do humor. Dias Gomes, nordestino, com muitas vivências políticas e sociais, teve uma carreira que não se dissociou dos fatos da vida nacional. Para Rüsen (2010), as operações da consciência na vida, só podem ser reconhecidas quando observadas suas inserções no cotidiano, analisando a vida habitual para pensarmos historicamente (pensamento histórico).

Para Beeman (2002), em termos culturais, a performance é vista permeando praticamente todas as instituições de comportamento expressivo público. A performance é tanto uma instituição cultural como um conjunto de realizações claras. Assim, o autor entende que uma performance bem-sucedida representa a realização da representação cultural e resulta em transformações na sociedade. Essas transformações podem ser muito pequenas ou catastróficas, mas ninguém é afetado pelo comportamento da performance. Para Mattelart (1989), a Rede Globo de Televisão acompanhava o regime militar instalado em 1964 e seu objetivo de integração nacional. *O Bem-Amado* foi produzido durante a ditadura e na emissora mencionada, porta-voz do regime, mas foi escrita por um autor extremamente politizado, que tentava utilizar a máquina televisiva para fazer um alerta histórico, político e cultural através do humor. Dias Gomes, nordestino, com muitas vivências políticas e sociais, teve uma carreira que não se dissociou dos fatos da vida nacional. Para Rüsen (2010), as operações da consciência na vida, só podem ser reconhecidas quando observadas suas inserções no cotidiano, analisando a vida habitual para pensarmos historicamente (pensamento histórico):

> Em suma, telenovelas são narrativas seriadas de caráter popular onde predominam programas de efeitos emocionais associados a significados, mensagens que podem ser de ordem moral, religiosa, ideológica e política, contanto, que evitem ferir com vigor as convenções narrativas e simbólicas (Weber, 2009, p.145).

Schechner (2012) salienta que a performance pode ser um comportamento ritualizado permeado ou condicionado por jogo, o jogo é mais livre e permissivo que o ritual. De acordo com Nathan Stucky e Cynthia Wimmer (2002), muitas vezes a consciência do jogo, a experimentação, o reconhecimento e o humor preenchem os estudos de performance, considerado mais um estado de espírito ou forma de se expressar do que uma estratégia específica. Ainda em conformidade com Stucky e Wimmer (2002), o riso é naturalmente um tipo particular de performance, imbuído de uma infinidade de possibilidades: apreciação, surpresa, reconhecimento, ironia, sarcasmo, compreensão, simpatia, desgosto, gozo, perplexidade, preocupação, posição política desdenhosa incorporada, funcionando como uma representação: “O jogo é algo muito difícil de definir ou pontuar. É um estado de humor, uma atividade, uma erupção espontânea; algumas vezes cercado por regras, noutras muito livre” (Schechner, 2012, p. 92). A telenovela pode ser também considerada um jogo, por “não ser pra valer”, ser jocosa, uma brincadeira associada à criatividade e à arte. O jogo: "É generalizado. É algo que todo mundo faz na mesma medida em que todo mundo observa outros fazerem – tanto formalmente, em dramas, esportes, na televisão, filmes; quanto casualmente, nas festas, no trabalho, nas ruas, nas áreas de lazer" (Schechner, 2012, p. 92).

O BEM-AMADO E INTERCRUZAMENTOS PERFORMÁTICOS: JOGO DE HUMOR

A telenovela *O Bem-Amado* fez uma alusão irônica ao modelo do político brasileiro; o povo castigou Odorico Paraguaçu, mesmo que fosse apenas através do riso. O cômico e o grotesco podem ser liminares e dialogicamente multidimensionais, interdisciplinares, assim como a performance cultural. Segundo Stam (1992), o carnaval que gera um riso festivo é um lugar do “vir a ser” , que oferece uma suspensão temporária do tabu e da proibição; o carnaval é uma vitória sobre o medo, o pânico, o sagrado, a morte e pode ser um riso com consciência crítica que ridiculariza o dogmatismo e o fanatismo. Além disto, o autor fala que o carnaval fiel à realidade conta com ambiguidades políticas, pode ser um carnaval social, historicamente situado: “[...] como ele é vivido, por exemplo, numa sociedade contemporânea como a brasileira, é inevitavelmente influenciado pelas hierarquias sociais, pelas assimetrias de poder” (Stam, 1992, p. 51). Stam (1992) considera o carnaval, assim como Bakhtin, como não apenas a festa em si, mas também como todo universo cultural como gestos, símbolos e metáforas: “[...] um reservatório de imagens ao mesmo tempo popular e erudito, uma

constelação de estratégias artísticas que tem a capacidade de cristalizar a irreverência popular" (Stam, 1992, p. 53), para Schechner:

> Festivais e carnavais – quase, mas não exatamente da mesma forma – são eventos teatrais cômicos: cômicos em desejo, mesmo se, às vezes, trágicos em desfecho. Quando as pessoas vão em massa às ruas, elas estão celebrando as possibilidades de fertilidade da vida (Schechner, 2012, p. 157).

Eram várias as situações de humor com as quais a telenovela *O Bem-Amado* jogava, mas considero a principal como sendo o fato de Odorico ser um moralista que é amoral em seu comportamento dito "real". Ele age aparentemente conforme a sociedade espera que um político honesto aja de acordo com o status quo, mas não faz isso pra valer, ele faz um jogo, usa máscaras, pois se utiliza da criatividade para escapar dos julgamentos sociais. Odorico é uma alusão divertida a outros políticos não-fictícios que faziam e fazem um determinado tipo de jogo com seus eleitores: promete mas não cumpre, se faz acreditar como exemplo de moral e ética, mas assim o faz só nas aparências; finge gostar do povo, no entanto, deseja a morte de seus eleitores para que a sua obra (cemitério) seja funcional; deseja inaugurar o Posto de Saneamento com toda pompa, porém fica irritado com a eficiência do médico em curar todos doentes da cidade; é machista, conservador e relapso com sua filha, mas finge ser um bom pai e se importar com a família. Entendendo Goffman, o que o personagem de Odorico faz é tentar conservar uma fachada:

> Quando uma pessoa realiza a preservação da fachada, junto com seu acordo tácito de ajudar as outras a realizar a delas, isto representa sua disposição em obedecer às regras básicas da interação social. Eis o símbolo de sua socialização enquanto participante da interação. Se ela e as outras não fossem socializadas dessa forma, a interação na maioria das sociedades e na maioria das situações seria uma coisa muito mais perigosa para sentimentos e fachadas (Goffman, 2011, p. 37).

O próprio coronelismo é um jogo por ser um sistema caracterizado por barganhas e blefes entre o governo e os coronéis. Odorico Paraguaçu (Paulo Gracindo), o personagem principal, o prefeito da cidade, era ligado à família Cajazeira, dono de uma fábrica de dendê, um típico coronel. Entendamos o coronelismo para fazer uma identificação de Odorico como coronel:

> O fenômeno de imediata observação para quem procure conhecer a vida política do interior do Brasil é o malsinado "coronelismo". Não é um fenômeno simples, pois envolve um complexo de características da política municipal [...] concebemos o "coronelismo" como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. [...] Qualquer que seja, entretanto, o chefe municipal, o elemento primário desse tipo de liderança é o "coronel", que comanda discricionariamente um lote considerável de votos de cabresto. A força eleitoral empresta-lhe prestígio político, natural coroamento

> de sua privilegiada situação econômica e social de dono de terras (Leal, 2012, p.23-24).

Antes de ser eleito e chamado de prefeito, Odorico é sempre chamado de coronel até mesmo pelos mais próximos, o próprio propõe o voto de cabresto em uma de suas reuniões com as irmãs Cajazeiras. É claro que a ideia do voto de cabresto vem de forma bem-humorada na telenovela, mas traz uma crítica profunda ao seu modo de governar para poucos, próximo a um modelo de oligarquia:

> Diz Odorico: Nós vamos dar uma cova, uma sepultura, e porque não dizer uma catacumba, a cada eleitor que votar em mim. É claro se ele tiver o azar o 'desazar' de bater a 'caçuleta' enquanto eu for prefeito.
> Diz Judicéia: E como a gente vai saber quem votou mesmo no senhor? O voto é secreto.
> Diz Odorico: Basta que ele diga na hora da extrema-unção. Ninguém mente na hora de entregar a alma ao criador. (O Bem-Amado, 1973, 76 min).

Entre os vários conflitos que ocorrem na telenovela há um interessante que ressalta mais a questão da disputa pelo poder pelas famílias mais "tradicionais", uma vez que o poder em cidades do nordeste muitas vezes era marcado por guerras e disputa de terras entre famílias poderosas: Odorico e as irmãs Cajazeiras versus a família Medrado. Essas famílias viviam em grande conflito a tempos por causa do poder da região. No enredo, Joca Medrado, o delegado de Sucupira e marido de Donana, não cumpre sua função de delegado por ter levado um tiro durante um confronto entre as famílias Medrado e Cajazeira e ficado paraplégico, sendo assim, Donana assume sua função e se torna também grande opositora do governo de Odorico além de delegada em exercício da cidade. Durante as eleições Donana apoia o candidato opositor de Odorico.

Outra situação de conflito constante na cidade é entre Odorico e Neco Pedreira, o jornalista da cidade. A briga dos dois representa a relação muitas vezes tempestuosa entre a imprensa e o poder. Neco é dono de um "jornaleco" da cidade chamado *O Clarim* e costuma sempre criticar o governo e as falcatruas de Odorico. Neco Pedreira é combativo, apesar de um pouco charlatão, e é mais esperto que a maioria dos moradores da cidade. Odorico sempre tenta impedi-lo de escrever ou publicar, um pouco tal qual a censura durante a ditadura militar ou mais ainda a censura de um coronel. Na ocasião em que Neco Pedreira publica uma matéria falando da falta de moral da filha de Odorico ao tomar banho nua no mar, Odorico tenta comprar o jornal de Neco para calá-lo, mas não consegue.

Odorico se elege como prefeito de Sucupira com a promessa de fazer um cemitério na cidade ao se aproveitar da fatídica morte de mestre Ionel, um pescador conhecido na cidade, direcionando seu discurso para a questão da necessidade de um cemitério. Odorico usa a manipulação das massas, tenta conquistar a confiança do povo dizendo-se também

comovido: "Quem ama. Quem gosta, e porque não dizer, que idolatra sua terra, deseja nela descansar!" diz Odorico e assim ele convence o povo da cidade. Odorico faz um jogo, apresenta a fachada de preocupação com seus conterrâneos, enquanto, na verdade, quer apenas ser eleito. Quando se torna prefeito ele constrói o cemitério como prometido, no entanto, o tal cemitério não possui uma função social eficiente, pois ninguém morre para nele ser enterrado, uma pichação no muro do cemitério ressalto o fato: "Pensão Odorico: fechada por falta de hóspedes!". O cemitério tem para Odorico a função de um monumento, sendo destinado a transmitir ou a perpetuar para a posteridade a imagem e de sua gestão e dele próprio, e isto talvez ocorra de forma mais eficaz que o planejado com a morte do próprio Odorico que passa a ser o primeiro defunto do cemitério.

Sobre outros exemplos de relações sociais que ocorrem em Sucupira, cidade fictícia criada por Dias Gomes, temos as personagens chamadas de irmãs Cajazeiras: Dorotéia, Judicéia e Dulcinéia, que possuem uma fachada de senhoras recatadas e que prezam pelos bons costumes da sociedade cristã. Essa situação é tratada por Dias Gomes com jogo de humor, pois as três irmãs se apresentam como “puras”, mas na realidade possuem cada uma um romance secreto com Odorico Paraguassu, deixando claro a hipocrisia de muitos na sociedade tradicional brasileira. Sobre a questão da mulher no Brasil, Del Priore (2013) diz que ser recatada era sinônimo de distinção, sendo assim uma moça de elite não deveria tomar iniciativa em procurar um rapaz e as relações vividas fora do casamento eram consideradas “imorais”, em razão disso muitos comportamentos eram reprimidos ou escondidos. Apesar disso, podemos ver no jornal *Correio da Manhã* de 1970, com base em Bueno (1970), uma matéria intitulada: “A mulher solteira é sozinha?”, na qual uma crítica à sociedade da época era feita por uma psicóloga: “É a própria família que condiciona a mulher solteira a se parecer com imagem de solteirona. O tabu da virgindade já mostra uma maneira paternalista de considerar a mulher. Ainda é considerado feio uma mulher oferecer amor a alguém. Ela é julgada mal.” (Bueno, 1970, p. 52) Esse tipo de matéria não era regra, geralmente a mulher solteira era vista como uma mulher mal-amada. Em outras entrevistas, Dom Vicente Scherer, cardeal de Porto Alegre, na época, expressa sua opinião no Jornal Diário de Pernambuco:

> Preocupado com a crescente onda de pornografia e erotismo que classifica como permissivismo que beira a anarquia. [...] Ressaltou que, sob outros aspectos essa alteração de mentalidade foi negativa e funesta, porque toda a moral sexual do passado passou a ser julgada como um tabu embaraçoso, antiquado e até desprezível, do qual importa cada qual libertar-se como de um jugo incômodo e funesto. A ecologia mental, no sentido moral, encontra-se mais poluída e devastada que sob o aspecto sensível e material, lembrando a necessidade da higiene interior que em tempos idos se chamava ascese ou mortificação, pelo controle da fantasia [...] (Scherer, 1975, p. 11).

A novela comentava de forma sutil um comportamento muito em voga naquele momento: a liberação sexual. Em contraposição às irmãs cajazeiras que tentavam disfarçar seu comportamento, a filha de Odorico, Telma, possuía um comportamento sexual mais livre. Quando ela resolveu tomar banho de mar nua, quase se tornou um escândalo na pequena cidade. Telma no início da telenovela tem um flerte passageiro com o jornalista Neco Pedreira, para afrontar o pai, mais tarde ela se apaixona pelo médico da cidade, Juarez. Ela é a representação de uma moça mais moderna, por ter ficado muitos anos morando sozinha em Salvador e ter passado até por uma comunidade hippie; ela enfrenta muitas vezes o machismo do pai e da tia que a repreendem por seus "modos" e pelos possíveis escândalos que ela possa causar ao manchar a imagem pública de Odorico como defensor dos bons costumes. Nesse momento histórico, percebemos a dificuldade da sociedade em lidar com a revolução sexual através de uma entrevista na Revista Realidade em 1970 intitulada "Você acredita em revolução sexual?". Essa entrevista, feita com um psiquiatra que parece explicar de forma bem natural a questão da revolução sexual, tem como chamadas afirmações como "A revolução sexual é uma febre, um sinal de distúrbio", as chamadas da matéria de certa forma mentem e confundem sobre o verdadeiro conteúdo das respostas dadas pelo psiquiatra Paulo Gaudêncio à entrevista, talvez também uma maneira de enganar a censura. De acordo com Giddens (1993, p. 38):

> Do ponto de vista dos gêneros masculino e feminino, a "revolução sexual" dos últimos trinta ou quarenta anos não é apenas, ou mesmo primariamente, um avanço neutro na permissividade sexual. Ela envolve dois elementos básicos, um deles é a revolução na autonomia sexual feminina - concentrada naquele período, mas possuindo antecedentes que remontam o século XIX. Suas consequências para a sexualidade masculina são profundas e trata-se mais de uma revolução inacabada.

Na trama, na ocasião em que Telma resolve tomar banho de mar nua, Odorico não pensa na violência que ela poderia ter sofrido quando Neco Pedreira rouba sua roupa e sim no escândalo que isso pode causar e diz:

> O careta amanhã vai espalhar pela cidade que viu a filha de Odorico Paraguassu tomando banho na praia 'desapetrechada' de roupa e eu vou ficar desmoralizado. Eu, um homem de respeito: respeitoso e respeitado. E com a graça do Senhor do Bonfim vou ser eleito prefeito dessa cidade, tem uma filha que gosta de tirar a roupa na praia em hora de lobisomem.
> (O Bem-Amado, 1973, 82 min)

A telenovela faz um jogo com imagens, as cenas de Telma entrando no mar nua são intercaladas com cenas de Odorico em um jantar na casa das irmãs Cajazeiras tentando agarrar sem cessar uma das três em momentos diferentes quando as outras estão ausentes

da sala. Uma demonstração de como ele se preocupa mais com sua imagem de respeitoso do que efetivamente age como tal.

Além de todas essas questões já mencionadas, existem diálogos na telenovela que parecem uma insinuação política mais forte por parte do autor Dias Gomes. Ele utiliza com muita frequência da insinuação, uma forma provavelmente de não ser pego pela censura. Como relata Goffman (2011), a insinuação segue a diplomacia da preservação, pois age através da linguagem das indiretas, ambiguidades, piadas cuidadosas, e os receptores muitas vezes agem como se não tivessem recebido a mensagem. Consideramos uma tática de resistência, um jogo performático também. Uma dessas ocasiões é quando Telma conversa com Neco Pedreira em um forte, considerado pelos moradores como mal-assombrado:

Aqui travou-se a última batalha da independência. Você sabe disso?–Neco Pedreira. Puxa! Que barato, heim? Quer dizer que aqui se derramou sangue? Eu sempre pensei que nossa independência tivesse sido dada, assim de mão beijada. Não... é verdade! É bom "tá" aqui! É bom saber que se pagou um preço, que alguém se sacrificou por isso, que alguém morreu. Porque as coisas conseguidas sem esforço perdem completamente o sentido. .–Telma. (O Bem-Amado, 1973, 146 min)

A fala de Telma, à primeira vista, parece uma reflexão despretensiosa, mas provavelmente era uma alusão não somente ao período da independência do Brasil, mas também ao contexto em que foi realizada a telenovela onde o Brasil passava por um período de regime militar. De acordo com Godoy (2014), as ações do DOI-CODI[44] passaram a ter maior hegemonia no combate à subversão a partir de 1970, inclusive no Nordeste a repressão aumentou:

> Executara dois líderes do PCR e montara um teatro em Moema para satisfazer uma vingança. Participara da caçada aos dirigentes da Ação Popular Marxista-Leninista, pois os militares temiam que eles tentassem no Nordeste fazer um trabalho "semelhante ao de Xambioá". Era uma referência à guerrilha do PCdoB no Araguaia, partido com o qual a maioria dos militantes da APML defendia a união–o que ocorreria em 17 de maio de 1973. A outra parte, que tentara manter-se independente, viu sete de seus dirigentes desaparecerem pelo país (Godoy, 2014, p. 328).

Como refletem Fentress e Wickham (1992), as imagens e as palavras são muito importantes para nossa memória das narrativas. Nós assimilamos muitas histórias, mesmo que sejam ficções, porque contêm memória, mesmo que de maneira imperceptível. As histórias não representam apenas acontecimentos, a transmissão da memória social é um

[44] DOI-CODI, sigla de Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna, foi um órgão repressor criado pelo Regime Militar brasileiro (1964-1985) para prender e torturar aqueles que fossem contrários ao regime.

processo de contextualização, a transmissão da narrativa é uma sobreposição de memórias. Para Marc Ferro (2010, p. 94): "A análise de um documento não pode ignorar a fonte emissora, as condições de produção, a função do documento, sua frequência (documento único ou repetitivo), sua recepção por eventuais espectadores, etc.". Sobre a telenovela:

> E, de fato, a televisão está implicada na reprodução de representações que perpetuam diversos matizes de desigualdade e discriminação. Mas, também é verdade que ela possui uma penetração intensa na sociedade brasileira, devido a uma capacidade peculiar de alimentar um repertório comum por meio do qual pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas nas outras. Longe de promover interpretações consensuais mas, antes, produzir lutas pela interpretação de sentido, esse repertório compartilhado está na base das representações de uma comunidade nacional imaginada que a TV capta, expressa e constantemente atualiza (Lopes, 2003, p. 18).

Para Bauman (2004), a reiteração diz novamente o que foi dito anteriormente, no que pode ser interpretado como "a mesma" forma, sendo citado ou atribuído a um orador anterior, dito novamente sem atribuição explícita, sendo assim: "Paródia, um terceiro modo de intertextualidade que figura nos capítulos a seguir, envolve a transformação lúdica ou inversa de um texto ou gênero anterior"[45](Bauman, 2004, p.5, tradução nossa). Em *O Bem-Amado*, entendemos a atuação dos atores como comportamento restaurado que sou eu me comportando como se fosse outra pessoa, pois interpretam pessoas com aqueles status social, histórico e cultural. Os telespectadores, por sua vez, também podem ter comportamentos restaurados agindo de formas já experienciadas e transmitidas através da telenovela.

CONCLUSÃO

Compreendemos assim que a performance é, entre outras coisas, uma restauração de comportamento e está relacionada não apenas com a teoria e o pensamento crítico, mas também com os contextos históricos e culturais. Pesquisar a performance é fazer um balanceamento entre interculturalidade e interdisciplinaridade; o estudo da performance é multidisciplinar. Qualquer coisa pode ser analisada pela performance, como a arte, a arquitetura e também os meios midiáticos, são práticas, eventos e comportamentos. A performance é um conjunto heterogêneo de ideias e métodos de movimento. Em razão disso, a telenovela pode ser vista pelo prisma das performances facilmente.

O Bem-Amado (1973) é uma telenovela com alto poder performativo, ela transpira comportamento a todo o momento, possuiu potencial para produzir uma grande recepção,

[45] Texto original em inglês.

principalmente pela crítica através do humor, que faz pensar em questões sociais e políticas essenciais, fazendo um jogo questionava o status quo, além de trazer discursos críticos e históricos de grandes lutas ideológicas da história como práticas. A telenovela caminha na linha tênue entre convenções e invenções e emerge da experiência da arte popular, da experiência comum entre o público e o roteirista, o público e o ator.

O roteirista Dias Gomes não precisava atender cegamente ao público, mas sim, viver em uma dialética de relacionamento. Portanto, sabendo que o conceito de performance está ligado à ação, movimento e forma, segundo o que diz Butler (1997, p. 38, tradução nossa): "Uma performance é eficaz não somente quando eu realizo uma ação, mas quando a partir deste ato se desencadeia um conjunto de efeitos"[46]. Uma telenovela pode, por exemplo, ajudar o público a compreender o mundo, a história, e aspectos sociais, ou até mesmo ter a função de iludir ou confundir estes espectadores com alguma finalidade. No caso de *O Bem-Amado*, a novela tem a função de esclarecer aspectos políticos, sociais e culturais brasileiros através da comicidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Richard. **A World of Others' Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

BEEMAN, William O. Performance Theory in an Anthropology Program. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia (Ed.). **Teaching performance studies**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2002.

BUENO, Rute. **A mulher solteira é sozinha?**. O correio da manhã. Rio de Janeiro, p.52. 30 mar. 1970.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 1997. p. 10 - 50.
DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS, José. **Odorico Paraguaçu: O Bem-amado de Dias Gomes - História de um personagem larapista e maquiavelento**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema,1992.

FERRO,Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GAUDENCIO, Paulo. **Você acredita em revolução sexual?**. Revista Realidade, São Paulo, ed. 46, p. 41-43, 1970.

[46] Texto original em espanhol.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. p. 27-46.

GODOY, Marcelo. **A casa da vovó: uma biografia do doi-codi (1969-1991), o centro de sequestro, tortura e morte da ditadura militar: histórias, documentos e depoimentos inéditos dos agentes do regime**. São Paulo: Alameda, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HUGHES-FREELAND, Felicia. From temple to television: the Balinese case. In: HUGHES-FREELAND, Felicia; CRAIN, Mary M. (Ed.). **Recasting Ritual - Performance, Media, Identity**. Londres: Routledge, 1998.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 26, p. 17-34, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37469/40183>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MATTELART, Armand Michele. **O carnaval das imagens**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

O BEM-amado. Direção: Regis Cardoso. Brasil: Rede Globo, 1973. 10 DVDs (2.196 min.), son., color, dublado. Novela de Dias Gomes.

POLLOCK, Della. Introduction: Remembering. In: POLLOCK, Della (Ed.). **Remembering: oral history performance**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora UNB, 2010.

SACRAMENTO, Igor Pinto. **Nos tempos de Dias Gomes: a trajetória de um intelectual comunista nas tramas comunicacionais**. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. Nova York: Routledge, 2013.

SCHECHNER, Richard. Ensaios de Richard Schechner. In: SCHECHNER, Richard; LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro:Mauad X, 2012.

SCHERER, A. V. **Erotismo provoca protestos**. Diário de Pernambuco. Recife, p.11. 25nov.1975.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In**: Ilha do Desterro**, New York, n. 51, jul./dez., 2006, p. 19-53. Disponível

em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004>. Acesso em: 28 jul. 2024.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. The Power of Transformation in Performance Studies Pedagogy. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. **Teaching performance studies**. Illinois: Southern Illinois University, 2002.

WEBER, Maria Helena; SOUZA, Carmen Jacob. Dramatizações da política na telenovela brasileira. In: GOMES, Itania Maria Mota (Org.). **Televisão e realidade**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ESCOLAR: A POTENCIALIZAÇÃO DO APARECIMENTO DE INDÍCIOS DE AUTORIA

Ingrid Liliam da Silva

INTRODUÇÃO

Em face à necessidade de novos estudos concernentes ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, buscamos expor neste artigo um recorte de pesquisa de Mestrado anteriormente desenvolvida (Silva, 2023)[47], a fim de levantar questões que contribuam com a prática de produção e reescrita de textos na escola. Em especial, a partir desse recorte, demonstraremos a relevância de se trabalhar a reescrita de textos enquanto parte da prática docente na formação de alunos de Educação Básica e responderemos à pergunta: *É possível identificar indícios de autoria em textos escolares?*

A fim de desenvolver uma investigação de cunho analítico-discursivo que possibilite reflexões a respeito do tema e problema de pesquisa, fundamentamo-nos em Possenti (2009), que postula a noção de indícios de autoria; em Geraldi (1991), que apresenta caminhos para se considerar as condições de produção de um texto, especialmente em contexto escolar; em Mussalim (2020), segundo a qual o campo de atividade humana em que os gêneros são produzidos e postos a circular, e não os gêneros do discurso em si, deve ser o centro organizador do currículo de Língua Portuguesa. Faz-se necessário também esclarecermos que a noção de gênero do discurso da qual nos valemos é aquela disposta em Bakhtin (2000).

Buscamos apresentar, neste artigo, um exemplar dos resultados de nossa pesquisa de Mestrado Silva (2023), que contará com uma produção escrita e sua posterior reescrita. É importante mencionar ainda que o *corpus* dessa pesquisa de Mestrado foi coletado por meio de um curso de extensão ministrado por membros do Grupo de Pesquisa *Círculo de Estudos do Discurso* (CED-UFU), a uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Minas Gerais, durante período pandêmico e, portanto, de forma remota.

É importante destacar que o exemplar do *corpus* da pesquisa de Mestrado a ser demonstrado neste artigo trata-se do gênero discursivo Comentário[48], um gênero que vem, cada vez mais, ganhando destaque entre leitores de textos do campo jornalístico, além de ser

[47] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da Profª. Drª. Fernanda Mussalim. Bolsista CAPES. Email: ingrid.silva@ufu.br

[48] A título de diferenciação, ao me referir ao gênero Comentário, utilizarei da letra maiuscula. Ao me referir, porém, aos comentários produzidos pelos alunos, utilizarei da letra minúscula.

um gênero que faz parte das transformações sociais decorridas das novas tecnologias e espaços digitais. A metodologia utilizada, por sua vez, trata-se de uma investigação de cunho analítico-discursivo, na medida em que possibilita reflexões, por meio da comparação entre a produção de texto do aluno e sua respectiva reescrita, a respeito das condições de produção de um texto e dos indícios de autoria.

O objetivo geral deste artigo, por sua vez, é verificar em que medida o processo de reescrita de textos em contexto escolar possibilita e/ou otimiza o aparecimento de indícios de autoria nos textos, que envolve a presença das atitudes de *dar voz a outros enunciadores*, *manter distância em relação ao próprio texto* e *evitar a mesmice*. Nossa hipótese, por fim, é de que podemos sim encontrar indícios de autoria, com base em Possenti (2009), em textos produzidos por alunos em contexto escolar, especialmente quando o processo de produção textual inclui o trabalho com a reescrita, conforme exposto em Fiad (2013).

DA PERTINÊNCIA DO MINICURSO OFERTADO

Os exemplares de texto a serem demonstrados neste artigo fazem parte do *corpus* que compõe a pesquisa de Mestrado de Silva (2023), coletado no ano de 2021 por meio da oferta do curso de extensão "Gêneros do discurso do campo jornalístico: leitura e produção de texto", ministrado por membros do Grupo de Pesquisa *Círculo de Estudos do Discurso* (CED-UFU), a uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Minas Gerais, durante período pandêmico e, portanto, de forma remota. A título de contextualização, a promoção de tal ação extensionista mostrou-se necessária à época devido ao contexto pandêmico, que afetou de maneira direta e profunda os processos educacionais não só no Brasil, mas em todo o mundo, uma vez que foi necessário ao professor gerir e mediar aulas de maneira totalmente oposta à prática comum de aulas presenciais. Além disso, os alunos também passaram a demonstrar dificuldades com o modelo remoto de ensino, por exemplo, no que tange à organização de seus horários, cumprimento de tarefas, participação ativa durante as aulas, dentre outras.

Além disso, o contexto pandêmico influenciou drasticamente a realidade de alunos que sequer tiveram atendimentos remotos regulares, como foi o caso da turma de 3° ano do Ensino Médio contemplada nesta oferta de ação extensionista. Foi diante de tal situação, portanto, que o curso tomou forma e contemplou aulas, aos sábados, com a duração média de 2h/aula. Em média, 14 alunos participaram dos encontros de forma ativa e frequente.

Os encontros foram norteados pelos seguintes temas: *i) Funcionamento de gêneros do discurso do campo jornalístico e produção de textos do gênero do discurso Comentário*; ii) O gênero jornalístico Notícia e reescrita dos comentários produzidos na aula anterior; iii) O gênero

jornalístico Notícia televisiva; iv) Leitura crítica de notícias (abordando Fake News) e estudo do gênero jornalístico "Artigo de Opinião"; v) Introdução ao gênero "Carta do leitor" e produção de textos desse gênero; vi) O gênero "Carta do leitor" e reescrita das cartas produzidas na aula anterior. Cada encontro contou com momentos teóricos e práticos a respeito do assunto tratado, buscando, sempre, durante as falas e explicações dos professores, enfatizar a função social dos gêneros e o modo de funcionamento do campo jornalístico, relacionando-o às condições de produção e ao funcionamento dos gêneros estudados. Daremos ênfase neste artigo, porém, ao tema "Funcionamento de gêneros do discurso do campo jornalístico e produção de textos do gênero do discurso Comentário[49]".

Dentre os objetivos do curso, elencam-se: i) explorar gêneros discursivos do campo jornalístico, a fim de propor atividades de leitura e produção de textos que se relacionassem a linguagens multissemióticas e próximas do cotidiano deste público, podendo vir a favorecer o interesse dos alunos pelas aulas e propostas de atividade, uma vez que nos encontrávamos em uma situação de isolamento e trabalho remoto em função da pandemia do Covid-19, que afetou diretamente os processos educacionais no país; ii) realizar atividades de produção e reescrita de textos do campo jornalístico.

APORTE TEÓRICO

Bakhtin (2000) compreende os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, definidos em função de seu conteúdo (temático), construção composicional e estilo de linguagem. Neste estudo, defendemos que, para que se consiga interagir a partir dos mais variados gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, é preciso, primeiramente, atender às condições específicas de cada campo de atividade humana (campo religioso, escolar, jornalístico etc.), por meio de três elementos principais. Sobre isso, Bakhtin afirma:

> o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no lodo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 2000)

Mussalim (2020), por sua vez, trata da importância de se considerar o campo (ou esfera) de atividade humana como norteador(a) do trabalho escolar com os gêneros discursivos e com

[49] De acordo com Bertucci e Nunes, (2017) o gênero comentário é um tipo de resposta a uma publicação e sua composição deve fazer referência àquilo que foi postado, direta ou indiretamente, com modos de referenciação, por exemplo. Seu estilo, por sua vez, constitui-se pela subjetividade dos sujeitos que ali interagem.

base na definição bakhtiniana de gêneros do discurso, afirma que "o funcionamento do texto (isto é, seus processos de textualização e seus conteúdos temáticos possíveis) decorre, fundamentalmente, da função social que ele cumpre no campo de atividade em que ele é posto a circular" (2020, p. 23). Tais considerações mostram-se pertinentes para este estudo, já que nosso objeto principal de análise são textos escolares elaborados a partir de um gênero discursivo específico, inserido em um campo de atividade humana específico.

Defendemos neste artigo que conhecer bem um gênero discursivo implica, por sua vez, saber se inscrever socialmente por meio dele. Além disso, acreditamos que o trabalho com os gêneros do discurso na escola não deveria ser reduzido a características formais - gramaticais, estruturais etc. - desarticuladas de suas funções sociais, como não raras vezes ocorre.

Em síntese, Mussalim (2020), argumenta a respeito de uma abordagem escolar dos gêneros do discurso que preza pelo funcionamento e função social dos campos de atividade, uma vez que isso permitirá tomar o texto como objeto de interação e subjetividade. Para a autora:

> essa abordagem permite que se assuma, efetivamente, o funcionamento do texto (seus processos de textualização, seus conteúdos temáticos possíveis, suas escolhas 10 estilísticas, relacionadas à problemática da língua) como submetido à função social que ele cumpre no campo de atividade em que ele é posto a circular, rompendo com a ideia de que há uma organização textual construída a priori, que é posta a circular para cumprir certas funções. (Mussalim, 2020, p. 21)

Compartilhando da premissa de que a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, é o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, reconhecemos na obra de Geraldi (1991), questões indispensáveis ao desenvolvimento e reflexões desta pesquisa. Com base no autor, é no texto que a língua se revela em sua totalidade, e o sujeito se torna protagonista de tal processo, já que produz discursos concretos ao escrever textos. Para o autor, para se produzir um texto - pensando no aluno enquanto sujeito que constroi discurso, que se posiciona diante do que escreve - conforme exposto em Geraldi (1991, p. 137) é preciso que: (i) se tenha o que dizer; (ii) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (iii) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (iv) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) se escolham as estratégias para realizar (i), (ii), (iii) e (iv).

Geraldi (1991), argumenta sobre a importância de se considerar as condições de produção de um texto durante o processo de escrita do aluno, pois é o campo que condiciona a produção do gênero, sendo ele, portanto, estruturante do gênero (Mussalim, 2020). Desta maneira, conhecer o(s) campo(s) de atividade humana em que determinada atividade escrita é

produzida e posta a circular melhor direciona o tanto o processo de escrita dos alunos, como sua compreensão a respeito de determinado gênero.

Como proposta para se repensar o processo de ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida o aluno enquanto locutor efetivo, e não apenas reprodutor de respostas esperadas, Geraldi (1991), defende que é apenas por meio de uma relação interlocutiva que podemos nos assumir locutores. Considerando o ambiente escolar, tais reflexões contribuem para que consideremos o momento de produção textual uma oportunidade para que os alunos se insiram em uma relação interlocutiva não apenas com seu professor, mas também com outros interlocutores. Escrever na escola não deve ser sinônimo de escrever para o professor, ou de ter seu texto corrigido e acumulado por ele em uma interminável montanha de atividades avaliativas. Geraldi (1991), destaca que práticas como essa podem desencadear, por exemplo, a ampliação de perspectivas na sala de aula, tanto do aluno quanto do professor. Além disso, dialogar sobre assuntos do interesse dos alunos também pode contribuir efetivamente para a participação, interesse e apreciação do conteúdo da aula. A esse respeito, o autor esclarece que: "é precisamente este *movimento* que importa: do vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas, a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem." (Geraldi, 1991, p. 164) Para o autor, a maneira como o professor media atividades de produção textual pode contribuir (ou não) para o processo de ensino-aprendizagem tanto dos gêneros do discurso quanto de suas implicações, por exemplo, as condições de produção de um texto e o aparecimento de indícios de autoria em textos escolares. Ao se considerar as condições de produção de um texto, o aluno, mesmo que inconscientemente, passa a refletir sobre seu processo de escrita. Além disso, é indispensável propiciar, na escola, um trabalho discursivo que ultrapasse os limites do "certo" e "errado" e a fixidez do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes centrado apenas na busca, por parte do professor, de respostas corretas a respeito de determinado assunto.

OS INDÍCIOS DE AUTORIA NA PERSPECTIVA DE POSSENTI

No tocante aos indícios de autoria, basear-nos-emos em Possenti (2001), que apresenta uma nova noção de autoria, diferente daquela exposta em Foucault (2001), pensada, por sua vez, sob novo olhar e contexto, o da sala de aula. O autor destaca alguns elementos considerados por ele fundamentais para se repensar essa noção frente ao novo contexto, a fim de que seja possível averiguar indícios de autoria em textos escolares:

> Por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo

> lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de "memória" que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade". (Possenti, 2001, p.17)

Ao buscar abordar a noção de autoria no contexto escolar, o autor defende que é possível verificar indícios de autoria em textos de estudantes. Para que isso ocorra, porém, é necessário que se desenvolva um olhar mais apurado para a relação entre o processo de escrita textual com os efeitos de sentido produzidos. Possenti defende que "é impossível pensar na noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade" (Possenti, 2001, p. 106). Ademais, o estilo de escrita do aluno, ou de qualquer autor que seja, deve ser tomado como um traço de "manifestação de algum tipo de singularidade" (Possenti, 2013, p. 242).

Neste sentido, devemos considerar, ao avaliar um texto, questões discursivas, como, por exemplo, a subjetividade de quem escreve atrelada a contextos históricos. A esse respeito, Possenti (2009), destaca tanto a singularidade como a tomada de posição como inerentes à inscrição em um discurso. Neste sentido, um aluno, mesmo que compartilhe de um mesmo ponto de vista que seu colega de turma, nunca escreverá um texto igual ao dele (ao menos em tese), pois ambos apresentam estilos de escrita e inscrição em um discurso diferentes.

Ao apresentar um tema a ser abordado na próxima produção textual da turma, portanto, o professor certamente tem, de antemão, a convicção de que lidará com textos diferentes, senão completamente, uns dos outros. É natural que isto ocorra. Cabe a nós, neste artigo, demonstrar em que medida a singularidade e a tomada de posição de cada aluno contribui para o aparecimento de indícios de autoria em seu texto.

Possenti (2009), enumera alguns aspectos que contribuem para a análise de indícios de autoria em textos escolares. De forma sucinta, um texto com indícios de autoria possui densidade, história, relação com elementos de cultura e com outros discursos e crenças, subjetividade, um mínimo de enciclopédia, de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social. Não basta, portanto, que o texto esteja adequado às regras gramaticais, de ortografia, sintaxe, pontuação, coerência etc. É preciso que o sujeito marque sua posição ao escrever, que agregue historicidade e subjetividade ao texto, evitando que ele se torne insosso e superficial. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como atividade interativa.

Para Possenti (2009), portanto, a presença (ou não) de indícios de autoria implica o reconhecimento de certas atitudes do produtor do texto, tais como: i) *dar voz a outros enunciadores*; ii) *manter distância em relação ao próprio texto*; iii) *evitar a mesmice*. A primeira atitude está relacionada a agregar ao texto outros discursos, a voz de outros enunciadores, delineando um espaço de polifonia (e/ou de interdiscurso). Por sua vez, a segunda atitude

pressupõe a prática da metaenunciação, uma vez que o produtor do texto marca sua posição ao enunciar e, a partir disso, retorna ao que diz, muitas vezes, para enfatizar, explicar, reformular algo. Trata-se, portanto, de uma intervenção do enunciador sobre a própria enunciação. A terceira atitude, por fim, envolve dar voz ao outro em uma enunciação, priorizando a variação, sem, contudo, contradizer uma posição discursiva. Considerando essas três atitudes, podemos, pois, afirmar que a noção de indícios de autoria "resgata o postulado de que os sujeitos se inscrevem socialmente por meio da linguagem e deixam, nos textos, indícios de um modo de inscrição" (Mussalim, 2020, p. 22).

DESENVOLVIMENTO

Como exposto anteriormente, nem todo texto escolar terá indícios de autoria. Para que haja, é necessário que o aluno desenvolva algumas atitudes enquanto produtor do texto. Além disso, é fundamental que o professor, ao avaliar (e para nós avaliarmos não é sinônimo de corrigir) o texto, valha-se de uma análise que considere o momento de construção desse texto, de forma a relacionar o processo de escrita textual com os efeitos de sentido produzidos. Ou seja, o texto escolar deve ser avaliado em termos discursivos. O professor, no momento de leitura das produções textuais de seus alunos, não deve portar-se como um árbitro. Antes, deve valer-se das questões discursivas que envolvem e perpassam o processo de produção textual dos alunos. Para Possenti (2013), esta postura considera a questão da subjetividade atrelada à inserção do texto em um quadro histórico, portanto, em um discurso. Valer-se dessas posturas, tanto do aluno, quanto do professor, favorece o aparecimento de indícios de autoria em textos escolares. Esta é nossa hipótese de pesquisa, a qual defendemos completamente.

Feita essa contextualização, apresentamos, na seção dos resultados e discussão, uma análise detalhada de dois textos - escrita e sua respectiva reescrita - de um dos alunos que frequentou o minicurso ofertado no formato remoto (durante período pandêmico) e que compuseram o *corpus* da pesquisa de Mestrado de Silva (2023). O procedimento analítico, portanto, implica a comparação entre a primeira produção textual do aluno e sua respectiva reescrita, a fim de observarmos a presença ou não de indícios de autoria nestes textos. É importante frisar que as aulas ministradas durante o minicurso foram integralmente pautadas nas condições de produção de um texto, tais como concebidas por Geraldi (1991). Além disso, todo o percurso das aulas, tanto das que precederam, quanto daquelas voltadas à produção textual, esteve voltado para o trabalho com o campo (de atividade humana) jornalístico.

Desta maneira, a primeira atividade de produção textual proposta no minicurso (atividade a qual daremos ênfase neste artigo), a saber, a produção de exemplares do gênero Comentário, foi norteada pela consideração do funcionamento do campo jornalístico, uma vez

que assumimos, conforme Mussalim (2020), que o campo de atividade onde os gêneros são produzidos e postos a circular é que deve ser tomado como eixo norteador do currículo de Língua Portuguesa, e não os gêneros do discurso em si, tomados independentemente dos campos em que aparecem.

A título de curiosidade, em Silva (2023), é possível tomarmos conhecimento de outros momentos e produções textuais abrangidos ao longo do minicurso ofertado. Neste artigo, porém, não há espaço (e nem se faz oportuno) nos determos em todas as discussões e análises advindas tanto do desenrolar do minicurso quanto do *corpus* coletado. Cabe-nos, aqui, analisar apenas um par de textos para defender e demonstrar nossa hipótese de pesquisa, a de que podemos encontrar indícios de autoria em textos escolares quando reconhecidas certas atitudes por parte do produtor do texto, tais como *dar voz a outros enunciadores*, *manter distância em relação ao próprio texto* e *evitar a mesmice*, conforme exposto em Possenti (2009), advindas da inscrição desse sujeito em um discurso, o que somente ocorre, por sua vez, por meio tanto da singularidade como da tomada de posição desse sujeito em seu texto.

Apesar de o foco deste artigo ser a análise das produções do gênero Comentário, é válido ressaltar ainda que outros gêneros do campo jornalístico foram abordados em sala, uma vez que os professores tinham como objetivo tornar o campo jornalístico o mais familiar possível dos alunos, para que somente depois fossem solicitadas as produções de texto. A escolha pelo gênero Comentário no momento de escrita se deu, reforçamos, por se tratar de um gênero bastante conhecido pelos alunos e posto a circular em diferentes espaços virtuais. Ademais, por não apresentar uma estrutura fixa/rígida, mostrou-se ser um gênero possível de ser trabalhado no tempo que se dispunha para a parte prática da aula voltada à produção textual. Além de todas essas características do gênero Comentário, comentadas ao longo das aulas, os professores ainda enfatizaram o caráter argumentativo do texto, ou seja, a necessidade de os alunos defenderem uma opinião a respeito de determinado tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de ilustrar as análises e alguns dos resultados obtidos, apresentamos, a seguir, um recorte do *corpus* e análise desenvolvidos por Silva (2023), bem como seus desdobramentos.

Conforme mencionado anteriormente, durante as aulas do minicurso, os professores valeram-se de direcionamentos que favorecessem discussões a respeito das condições de produção de um texto. Para tanto, os professores utilizaram de perguntas norteadoras, como “que tipo de textos circulam no campo (de atividade humana) jornalístico?”, “vocês têm contato com algum deles diariamente?”, “de que maneiras eles circulam neste campo?”, “em quais espaços sociais podemos encontrá-los?”. Essa mediação dos professores ao longo das aulas

oportunizou a participação dos alunos e promoveu um momento de reflexão sobre o campo jornalístico, ainda mais considerando-se o cenário atual em que viviam, ou seja, a crise sanitária nacional e internacional decorrente da Covid-19. Os professores, ainda, utilizaram de exemplos para dar maior visibilidade à relação entre as condições de produção de um gênero/texto e o funcionamento do campo de atividade jornalístico.

Além disso, tais discussões proporcionaram momentos de reflexões a respeito do ambiente virtual, uma vez que grande parte dos comentários trazidos pelos professores a título de exemplificação advinham das redes sociais, tais como Facebook e Instagram. A própria discussão do campo jornalístico foi mediada sob olhar também voltado para o ambiente virtual, a fim de contribuir ainda mais para a compreensão do campo jornalístico como um todo pelos alunos. É fundamental que o professor aproxime o conteúdo abordado em aula de seu público, ou seja, de seus alunos, e lidamos, atualmente, pelo menos os profissionais da Educação Básica, com jovens que fazem parte da geração alpha, geração esta que utiliza da internet diariamente enquanto ferramenta de convivência, de compartilhamento de emoções e de retorno ao comunitário (Rangel, 2020).

Ademais, valemo-nos da ideia de que repensar a escrita influencia a prática da relação interlocutiva durante o processo de produção de texto, além de melhor orientar os alunos sobre, por exemplo, as condições de produção de um texto. Para Fiad (2009, p.148), a reescrita define-se como "um conjunto de modificações estruturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal". Consideramos, pois, o trabalho do reescrito atrelado aos aspectos centrais do funcionamento do campo de atividade e do gênero estudado em sala, pois nesse processo de diálogo, de retomada, acreditamos que o aluno poderá, posteriormente, reavaliar seu texto, e, portanto, reescrevê-lo com maior consciência a respeito das condições de produção de um texto.

Detenhamos-nos, finalmente, às análises dos textos e resultados alcançados. Ambos os exemplares demonstrados aqui tiveram como texto motivador a notícia "MST invadiu a mesma fazenda pela 20ª vez", publicada no site *Gazeta do Povo*. As figuras que contemplam esta análise apresentam os textos tal qual foram entregues (remotamente) durante as aulas do curso. Por esta razão, não há uma padronização dos textos. Além disso, a fim de preservar a identidade do aluno, identificá-lo-emos com o nome fictício "Miguel".

Figura 1 - Miguel - Produção 1

A notícia traz de forma clara seu posicionamento sobre o ato praticado pelo MST, porém de uma maneira rígida.
Termos como "invadiu" e "ganhar a propriedade 'no grito' " trazem de maneira nítida que o posicionamento do portal de notícias é contrário ao ato praticado, fazendo assim com que o leitor crie uma antipatia ao MST, pois os fatores que levaram o grupo a praticar a ocupação ficaram de lado, como a sonegação de impostos que foi citada apenas uma vez e apareceu como defesa do local ocupado. Dessa forma, compreende-se que o jornal poderia ter elaborado melhor essa notícia sem deixar de forma explícita o posicionamento do jornal.

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 2 - Miguel - Produção 2

Não existe justificativa para a ação do MST, se a Usina sonega impostos isso deve ser decidido pela justiça e não pelo movimento, a ação deles causa tumulto e pode atrapalhar a ação judicial que além de resolver o problema da Usina que já está sendo resolvido vai ter que lidar também com os sem terra, por mais que a iniciativa deles seja benéfica ao local nada justifica uma invasão.

Fonte: Elaborada pela autora

A primeira produção escrita desse aluno configura-se como uma tentativa de síntese e explicitação do viés da notícia escolhida. É possível observarmos que Miguel faz referência ao uso do verbo “invadir” no intuito de defender seu ponto de vista a respeito da notícia. Ao introduzir seus pontos de vista, mesmo que embasado em dizeres de outros enunciadores, o aluno assume uma opinião como sua. É possível identificarmos que Miguel se posiciona contrário ao jornal Gazeta do Povo, ao defender, por exemplo, que o jornal não detalhou ou, ainda, omitiu informações pertinentes para reflexão da ação do MST. Desta forma, por meio do uso de um léxico que carrega consigo uma avaliação, nestes casos, explícita, de quem escreve, o aluno dá voz a outros enunciadores, em suas produções textuais, uma vez que se posicionam a favor de um viés específico em detrimento de outro. Contudo, acaba por fugir da proposta de produção de um comentário a respeito da notícia.

Durante a reescrita do texto, porém, observamos que Miguel se alinha melhor à proposta de produção de um comentário que pudesse ser publicado no jornal em que a notícia fora publicada. É interessante notarmos que Miguel passa a defender de forma ainda mais clara seu

ponto de vista, pois ele toma como objetivo de escrita não mais o destaque das nuances do jornal, mas a defesa de um ponto de vista específico, o seu. O aluno inicia seu texto deixando claro seu posicionamento com relação à ação do MST. Em seguida, destaca os motivos pelos quais posiciona-se contrário a tal ação. Por fim, os alunos enfatizam seus posicionamentos frente à notícia, utilizando de argumento veemente, tal como "nada justifica uma invasão". Novamente, podemos observar a atitude de *dar voz a outros enunciadores*, pois expõe seu ponto de vista retomando opiniões correntes e que contribuem para a produção de determinado efeito de sentido.

Ao assumir de forma clara uma opinião, o faz a partir de dizeres já expressos na própria notícia escolhida para comentar, ou seja, a partir de dizeres de outros enunciadores. Assim sendo, durante a reescrita do texto, o aluno não só dá voz a outros enunciadores, mas o faz a partir de uma tomada de posição que defende de forma ainda mais clara seu ponto de vista a respeito da ação do MST.

Evitar a mesmice também se mostrou uma atitude bastante explorada pelo aluno durante seu processo de reescrita. Ao analisarmos sua reescrita, especificamente, observamos o emprego de verbos, substantivos, advérbios totalmente adequados ao contexto e ao ponto de vista do aluno. Podemos observar sua singularidade ao defender um ponto de vista ao contrastar ideias referentes a um mesmo ato, a saber, a ação do MST. Por exemplo, ao afirmar que, apesar de a ação do MST ser uma "iniciativa benéfica", ela não deixa de ser, também, uma "invasão". O aluno acaba por fazer referência a dois discursos diferentes, contrastando-os (consideramos essa construção uma forma de evitar a mesmice, em função de sua não obviedade), a fim de defender sua opinião sobre a notícia escolhida.

No que se refere à atitude de *manter distância em relação ao próprio texto*, a própria prática da reescrita pode ser considerada, de acordo com Fiad (2013, p. 43), "um dos momentos em que os autores mantêm distância em relação aos seus textos, retomando-os e modificando-os". De fato, em sua reescrita, Miguel retorna ao que diz para enfatizar, explicar e reformular algo. O processo de reescrita, nesse sentido, já é em si (ao menos como foi conduzido) uma retomada, uma avaliação do que já foi dito pelo aluno, e, nesse sentido, configura-se como uma atitude de tomar/manter distância em relação ao que se enuncia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, neste breve artigo, ter demonstrado a produtividade de se trabalhar com os gêneros do discurso no ambiente escolar, partindo-se da compreensão do funcionamento de um campo de atividade, aspecto relevante para a compreensão, por parte do aluno, da centralidade de se levar em conta as condições de produção de um texto. Como exemplo disso,

evidenciamos, brevemente, por meio deste exemplar de textos escolares, o efeito positivo do trabalho com o modo de funcionamento do campo jornalístico atrelado à produção do gênero Comentário. Além disso, acreditamos confirmar que o processo de reescrita possibilitou e/ou otimizou o aparecimento de indícios de autoria em textos escolares, uma vez que tal prática demandou do aluno um olhar mais aguçado para sua produção textual, no que se refere tanto às condições de produção de um texto, quanto à materialização, no texto, de sua forma de inscrição social.

Ademais, acreditamos ter demonstrado a contribuição do movimento que vai do professor (tutor/mediador) para o aluno e deste de volta ao professor durante o processo de produção e reescrita de textos. Para além disso, evidenciamos a relevância de se trabalhar a reescrita enquanto parte da prática docente na formação de alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTUCCI, Roberlei Alves; NUNES, Paula Ávila. Interação em rede social: das reações às características do gênero comentário. **Domínios de Linguagem,** Uberlândia: EDUFU, v. 11, n.2, 2017.

FIAD, Raquel. Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 46, 2009.

FIAD, Raquel. **Algumas considerações sobre estilo e autoria na aquisição da linguagem escrita.** In: BRUNELLI, A. F.; MUSSALIM, F.; FONSECA-SILVA, M. C. (org.). Língua, texto, sujeito e (inter)discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 37-48.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos: estética - literatura e pintura, música e cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3, p. 264-298.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MUSSALIM, Fernanda. **O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de Língua Portuguesa no Brasil.** In: CUNHA, J.; CARVALHO, J. B. (org.). Ensino da Língua Portuguesa: dimensões, contextos, pedagogias e práticas. Braga: Editora da Universidade do Minho, 2020. v. 1, p. 21-28.

POSSENTI, Sírio. **Enunciação, autoria e estilo.** Revista da FAEEBA, Salvador, v. 10, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria.** In: POSSENTI, Sírio. Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola, 2009. p. 103-117.

RANGEL, Maysa Fagundes Pereira. **Comportamento infantil contemporâneo: características da geração Alpha da perspectiva dos pais.** 2020. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Ingrid Liliam. **Indícios de autoria: escrita e reescrita de textos em contexto escolar.** 2024. 70 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8106.

ESTUDO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS IMPASSES NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE PARNAÍBA – PI

Dalva de Araujo Menezes

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica e foi regulamentada por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta lei é importante para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, pois a partir da aprovação, faz-se necessário garantir a valorização cultural africana, onde os professores exercem um papel importante em sala de aula no processo da luta contra o preconceito e a discriminação.

Quando a educação é entendida como direito fundamental para o ser humano, implica que os estados têm a obrigação de garanti-la mediante sua promoção, proteção e respeito à diversidade de experiências e culturas, garantindo à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todas as pessoas, ou seja, equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, 2007).

Podemos considerar que a Lei nº 10.639/2003 é um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. A implementação dessa lei significa uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos (MEC, 2008).

Portanto, esta pesquisa visa desbravar estudos voltados para a educação a partir dessa lei, que será investigada as aplicabilidades de como os professores estão realmente ensinando a História e cultura afrobrasileira e africana nas escolas do ensino médio da cidade de Parnaíba/PI. Assim, destacamos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar como as escolas de ensino médio de Parnaíba estão trabalhando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana com base na Lei nº 10.639/03. E como objetivos específicos elencamos: (a) Identificar de que forma os conteúdos de história e cultura afro-brasileira estão sendo trabalhados em

salas de aulas nas escolas de Ensino Médio na cidade de Parnaíba; (b) Compreender as práticas docentes dos professores de história no que diz respeito ao estudo da África e da cultura afro-brasileira e, (c) Verificar como as escolas de Parnaíba, estão trabalhando em seu Projeto Político Pedagógico a questão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Buscando entender melhor como se dar a implantação da lei nas escolas parnaibanas, destacamos o seguinte problema de pesquisa: Como as escolas de ensino médio de Parnaíba estão trabalhando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com base na Lei nº 10.639/03?

Perfilhando que questões de valores estão relacionadas a esta temática, o estudo mostra-se relevante também, e principalmente, porque se configura como um alerta que precisa e deve ser debatido, pois caso contrário, poderá ocultar a heterogeneidade dos povos, de maneira que os professores necessitam de contribuições para um planejamento que corresponda às questões peculiares da Lei. Haja vista a proposta da participação de cursos de formação de professores em que irão encontrar meios para se dispor em aprenderem e ensinar as demandas que esta lei sugere e em contrapartida exige, conseguindo driblar situações de dificuldades encontradas em sala de aula ao ministrá-las, contemplando assim o estudo sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira para o favorecimento de uma equidade no contexto escolar.

O estudo é de grande importância para que os alunos do ensino médio da cidade de Parnaíba – PI possam compreender a origem, identidade e realidade dos povos africanos possibilitando que conheçam, identifiquem problemas refletindo sobre questões culturais do povo afro-brasileiro e africano. Daí a importância de se verificar como as escolas de Ensino Médio da cidade Parnaíba vêm realizando a discussão e trabalhando esse tema com seus educandos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Para delimitar a contextualização do tema a ser pesquisado e apresentado neste artigo, iremos discutir sobre o negro no Brasil, o conceito de educação escolar, dentre outros diálogos que envolvem o objeto deste estudo, tendo como princípio básico o ensino da história com base na Lei nº 10.639/2003.

Assim, traremos primeiramente o conceito de educação a partir dos estudos de Freire (2014). Para Freire (2014, p. 14) “Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial a prática pedagógica proposta.” Freire, ainda complementa que sem o respeito da identidade e sem levar em conta a autonomia e as experiências vividas pelos educandos, todo esse processo será

inoperante, será somente palavras “despidas de significação real”. Dessa maneira, para uma melhor compreensão do tema abordado, recorreremos às afirmações sobre o negro no Brasil. Dessa maneira:

> Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados ou vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em “máquinas animais” de trabalho para os compradores (senhores de engenho) (Munanga, 2015, p. 16).

Percebemos que a história retratada por Munanga sobre os negros que chegaram ao Brasil, eram desprovidos de quaisquer benfeitorias para eles próprios, mas sim eram tratados como animais, somente para os trabalhos e afazeres dos senhores de engenho e de outros serviços. A preocupação dos senhores era somente a utilização dos negros recém-chegados ao Brasil para utilização de sua força e consequentemente viveriam na escravidão nas fazendas dos senhores.

Diante da crueldade que a escravidão atingia os negros, representou “[...] um conjunto de violações de direito e gerou para esta população, um triste legado: a interdição à educação formal” (Silva e Araujo, 2005, p. 65). Diante disso, a educação para essas pessoas, recém-chegados da África e que não tinham entendimento sobre a Língua Portuguesa era de extrema importância o aprendizado do português, no entanto, para os senhores essa necessidade não tinha a menor importância, somente utilizavam outro nativo já adaptado aos costumes do Brasil para explica-lhes a hábitos que acontecem na fazenda (Brito, 2012).

Com isso, percebemos que é notório o distanciamento do negro e branco, em que este vivenciava mundos diferentes, ou seja, estamos aqui falando de brancos “livres” e negros que eram escravos, “prisioneiros”. Essa expressão era forte sobre a ideologia do escravo. Ao passar dos anos, iniciou as resistências dos negros, que procuravam se refugiar, o exemplo mais conhecido é no período colonial (1603-1695) que foi o reino dos Palmares. Que era uma combinação de quilombos unificados que lutavam pelos seus direitos e ideais, organizando-os de maneira que poderiam superar algumas exigências e armações dos senhores de engenho.

No entanto, houve a necessidade de mudanças educacionais com o passar do tempo nas abordagens relativas ao negro. O docente ao vivenciar o ambiente escolar, este acaba se aproximando ainda mais dos alunos, preparando-os para serem capazes de formar opiniões nas mudanças de posturas para que os mesmos não tenham barreiras sobre o preconceito, ideias racistas e discriminatórias. Entretanto, essa mudança de paradigma não parte apenas do professor, mas de todos os ciclos da sociedade. Entretanto entendemos que o continente africano é chamado de “berço da humanidade”, por contemplar grande diversidade de culturas,

histórias e de suas crenças, tendo em vista que, muitos desses elementos constituem a formação da cultura brasileira (Brito, 2012).

Ao estudar a Lei 10.639/2003 ela não especifica em seus artigos qual parte da África deverá ser estudada, mas apenas determina que seja incluso no currículo escolar o estudo da História da África e dos Africanos. A África apresenta uma diversidade cultural extrema, e manter vivas essas manifestações culturais é uma necessidade fundamental de fortalecimento da identidade étnica e da construção social africana.

A LDB Nº 9.394/1996 APÓS A LEI Nº 10.639/2003

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB traz particularidade referentes a comunidades descentes dos Africanos, como também o ensino das escolas do campo, indígena e quilombolas, enfatizando a adequação às culturas da vida rural de cada região ou comunidade, como também a adequação do calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola. A LDB ressalta em seu Art. 28 sobre a oferta dessa educação básica nas escolas rurais, em que enfatiza a adaptação às suas necessidades peculiares da vida rural de cada região.

Em 2003, foi criada a Lei 10.639/2003 com o intuito de alterar a LDB, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica de todo País. Acredita-se que ainda existam escolas que não fazem o que a lei orienta e exige. Portanto, essas escolas não cumprem o papel de levar às crianças um novo conhecimento cultural em prol de um respeito mútuo e coletivo (Maia, 2012). A lei destaca ainda um objetivo geral claro e direcionado a uma mudança nas salas de aula em escolas brasileiras, segue relatando a pretensão de:

> Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas (Maia, 2012, p. 25).

Assim, é indispensável um programa de formação de professores que realmente se preocupe em pautar no currículo o que a historiografia omitiu durante muitos anos. Mas, para ser analisado e estudado o papel do negro na história do Brasil é necessário que esse assunto seja articulado entre educadores, diretores, docentes, juntamente com os membros das comunidades. Esse repasse de ensinamento aos alunos das escolas não é somente para os negros e/ou as comunidades remanescentes de quilombolas, mas sim todos são convocados para fazer uma releitura do negro na história brasileira, para se ter uma compreensão dessa história em sua totalidade de reafirmamento e respeito.

CONTEXTO ESCOLAR PARNAIBANO E A RELEVÂNCIA DA LEI

A pesquisa exposta tem a intenção de contribuir com a educação, em especial, com o ensino de História e Afro-Brasileira nas escolas da cidade de Parnaíba. A Lei Federal 10.639/ 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica.

Em consequência disso, cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais que estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo e orienta novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional. Para Santos (1992), o professor deve procurar ter uma nova visão diante do aluno, percebendo que o discente é um sujeito reflexivo e crítico para enfrentar o mundo que o espera, o autor ressalta que:

> Nesse contexto, novo professor passa a ser exigido. Não mais aquele professor tradicional. Torna-se necessário reestruturar também os processos didático-pedagógicos. Não há lugar para a prática pedagógica impositiva, que prescreve normas a serem seguidas. O professor deve levar em conta, agora, que o aluno deve ser visto como sujeito, como ator reflexivo. Terá de prepará-lo para que seja capaz de expressar, saiba trabalhar em grupo, tenha iniciativas, saiba enfrentar problemas, apresente flexibilidade mental e força psíquica para suportar as exigências do mercado de trabalho (Santos, 1992, p. 23).

Assim, observa-se na fala do autor, que a mudança na prática em sala de aula deste professor e a maneira com a qual este enfrenta os desafios oriundos dos alunos, é relevante para a articulação didática e assim o professor construir diálogos satisfatório com eles. Portanto, compreende que a escola quanto academia de instrução e disciplinamento, deve preocupar-se com a valorização educacional, não se esquecendo do comprometimento da cultura de cada povo, seja africano, índios, brancos, europeu etc.

PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola na cidade de Parnaíba – PI, especificamente no Ensino Médio, com o intuito de compreender como está sendo repassado o ensino da Lei 10.639/2003. Foram realizados com os três professores de História do Ensino Médio da escola.

Para darmos prosseguimento à realização desta pesquisa, é importante destacar que foi feita uma análise e interpretação da Lei nº 10.639/2003, como também alguns documentos que servem de base para a elaboração desta lei ao decorrer da sua implementação. Ao aprofundarmos a análise da lei, tivemos também como base alguns vídeos e entrevistas da Ex-ministra das Relações étnicos raciais, Nilma Lino Gomes, pois ela traz um panorama dos benefícios da lei e como trabalhar em sala de aula e no ambiente escolar.

Este foi de grande valia para a realização desta pesquisa, após a análise das fontes (Plano de aula, PPP, Livro didático), realizar as observações dos professores em sala de aula e logo após, foi realizada as entrevistas com três professores da rede pública na escola do ensino médio da cidade de Parnaíba – PI, sendo a seguinte escola: Unidade Escolar Cândido Oliveira. O propósito destas entrevistas, foi captar informações através dos colaboradores da pesquisa, como está sendo desenvolvido o trabalho por eles em sala de aula no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003 e quais suas opiniões em relação a esta lei.

Os sujeitos da pesquisa foram três professores(as) da disciplina de história no ensino médio. Utilizamos como critérios de escolha dos professores: (i) ser Licenciado em História e, (ii) ter no mínimo cinco anos de docência. Com estes colaboradores, obtivemos informações através da entrevista e da observação de como eles trabalham a Lei nº 10.639/2003 em sala de aula.

Portanto, a partir da implementação da lei, foi observada quais dificuldades os professores enfrentam com a questão do material didático e qual o tipo de abordagem que eles trazem sobre a Lei dentro do plano de aula, em seu planejamento. Diante dessa realidade, pudemos perceber ou não se esses professores estão sobrecarregados em ensinar outros assuntos, daí o distanciamento deles em aprofundar o conteúdo da história e cultura afro-brasileiro e africano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico desta pesquisa, apresentamos algumas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, em que colaboraram na análise prática da Lei nº 10.639/2003, no ensino médio na cidade de Parnaíba. Com a contribuição da história oral que foi de grande relevância para a realização desta pesquisa.

Dessa forma, a história oral tem como foco a memória humana e a habilidade de conseguir rememorar o passado vivido. Essa contemporaneidade dos temas pesquisados é relevante, pois é o alcance de fatos de um passado não muito distante, que essa memória do ser humano consiga alcançar e lembrar suas participações dos momentos vividos. Para Matos e Senna (2011) “Não é somente a lembrança de certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não”.

Dessa forma, a intenção dessa pesquisa quando falamos de educação da história e cultura afro-brasileira e africana no meio escolar é analisar se essas escolas estão trabalhando para desconstruir um círculo de marginalização contra a população negra, pois a escola tem o papel direto pelo processo de socialização em diferentes núcleos familiares, sociais,

econômicos, religiosos e étnicos. A esse respeito, os professores ao serem indagados acerca do seu entendimento da Lei n° 10.639/2003 obtivemos as seguintes respostas:

> Professor A: É uma lei muito importante, porque ela torna obrigatório o ensino de história da África. Mas com essa obrigatoriedade começa a constar nos livros mais detalhes sobre a África, pois a África é o berço do ser humano como a gente conhece. Porque o nosso povo é formado de um terço, ou até um pouco mais, o povo brasileiro ele é formado por negros trazidos da África escravizados que se juntaram aos portugueses a outros europeus que vieram morar por aqui principalmente os portugueses e aos nativos da terra os chamados índios.

É notório na fala do docente que a lei é muito importante, tendo em vista, que se trata em trabalhar a obrigatoriedade do ensino da África. Ele acrescenta ainda, que a África é o berço da humanidade. É relevante mencionar que o Brasil é formado por uma grande parte de negros, que desde o início do processo de formação colonial, foram trazidos para serem escravizados. Entretanto, fazer o resgate deste povo na educação escolar é fundamental, pois contribui para as diversidades dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Dessa maneira, é importante ressaltar que a imagem do negro e do continente africano por muito tempo foi e, é vista de forma marginalizada pela população brasileira, porque tinha o homem branco como símbolo de divindade por conta da cor da sua pele, já os negros eram vistos como coisa, existiam apenas para trabalhar, sem nenhum valor na sociedade. Sendo assim, desconstruir essa imagem que a população brasileira tem contra o negro é fundamental o papel do professor.

> Professor B: Essa lei só veio a ajudar mais ainda nesta causa que serve de horizonte para a cultura afro-descendente, porque a gente percebe que mesmo com essa lei, ainda se deixa passar muita coisa e com relação aos alunos mesmo eles tendo um fundamental tranqüilo e terminando o ensino médio, mas têm coisas que eles não têm a mínima idéia da evolução que teve o papel dos negros no mundo, no caso aqui o Brasil, então essa lei só veio agregar valores para o conhecimento da cultura afro-descendente e afro-brasileiro no nosso país.

Pode-se analisar, portanto, que na fala do docente que a lei é fundamental, pois ela veio contribuir para que a história e cultura dos afro-brasileiros dentro da sala de aula fossem mais evidentes, porque o negro teve um papel fundamental no mundo. Portanto, o Estado brasileiro a partir dessa lei tenta garantir à população negra a efetivação de igualdades dos direitos étnicos nas escolas, uma vez que este país tem a obrigação de combater a discriminação bem como as demais formas de intolerância contra os negros. Então, trabalhar a temática referente à população negra na escola é relevante, porque pode trazer discussões de assuntos que foram silenciados durante muito tempo na sociedade brasileira. Entretanto, estudar a história dos africanos e dos afro-brasileiros significa ampliar o foco para a diversidade cultural, social, econômica e racial existente em nosso país. Diante disso:

> Professora C: Ela é uma lei que fala da questão de ensinar a história da cultura afro-brasileira nas escolas, na verdade ela faz essa obrigatoriedade de se ensinar essa temática e eu acho que é uma lei muito positiva, porque ela acaba inserindo uma discussão sobre a educação das relações étnica raciais, não só em sala de aula que trás essa questão, mas pra nós professores, no meio acadêmico como um todo porque a partir dessa lei essa temática passou a ser bem discutida por isso que acho ser bem relevante.

É importante ressaltar, que uma das decorrências que vem atrelada as práticas de preconceitos contra os negros é o sentimento de desprezo. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Este por sua vez afeta diretamente as relações humanas. Portanto, é através de políticas afirmativas como a Lei n° 10.639/03 que possamos discutir na comunidade escolar sobre a verdadeira situação do negro, e aí sim, dará os passos para a cultura e valorização da identidade negra, e com isso trazendo o reconhecimento positivo do negro dentro da nossa sociedade. Desta maneira partindo para outro questionamento sobre a contribuição da lei no ambiente escolar, os entrevistados relataram:

> Professor A: Eu acredito que ela ainda não tenha dado tempo de promover uma melhoria, porque essas melhorias costumam acontecer de forma lenta, algo que você começa a trabalhar no livro ou na sala de aula vai repercutir algum tempo depois. A gente ver melhor os livros trabalhando mais esses assuntos e de certa forma contribui, mas ainda está longe do esperado. Pois ela assim pra gente diminuir mesmo realmente a questão do preconceito e do racismo.

Percebemos que a esta lei contribuiu, pois diminuiu o preconceito dentro do ambiente escolar, mesmo que lentamente. Entretanto, com o passar do tempo esta lei se tornará ainda mais importante, já que acreditamos que o espaço escolar é extremamente relevante no âmbito de discutir as diferenças. Com isso, coloca os jovens para refletir sobre a valorização da história e cultura afro-brasileira, pois sabemos que muitos adolescentes tratam a ideia do racismo de forma natural, Segundo Brito (2012, p. 24) “o melhor espaço para aplicação da referida lei é no Ensino Médio. Dentro dessa reflexão, a intenção é conscientizar os alunos que estão em fase de descoberta [...] uma vez que muitos não sabem a grandeza que o negro teve e tem na sociedade brasileira”.

Todo preconceito racial que ainda existe nas salas de aula são reflexos da construção histórica da sociedade brasileira, porque por muito tempo ao longo da história foram desenvolvidas teorias que buscavam comprovar a superioridade da raça branca aos demais. Porém, hoje a questão é quebrar com essa visão unilateral fazendo com que a educação seja para a diversidade. Dessa forma,

> Professor B: Ela contribui porque nós temos apoio, quando você ta falando de algo com relação ao negro você diz que está apoiada na lei tal, então não tem como você dizer não, e uma coisa que a gente percebe e com isso leva os governos a adotarem medidas em prol de que o aluno venha ter conhecimento, mas acredito que só veio mesmo pra agregar valores.

Dessa forma, é relevante a contribuição da lei, porque a partir da mesma não tem como o Sistema Educacional dizer "não" à aplicabilidade da lei, e com isso o mesmo tem que trazer medidas em prol do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Assim, a instituição escolar tem a função de abrir os olhos dos alunos no que se refere à história de um continente marcado por diversidade e complexidade.

Sabemos que são muitas as dificuldades encontradas pelo professor em articular meios para diminuir os preconceitos em sala de aula, pois no mundo em que vivemos, culturalmente existem pessoas que discriminam outras pelo simples fato de serem da cor negra, de religião e culturas diferentes. Assim ao serem indagados sobre as dificuldades que enfrentam para a aplicabilidade da Lei n º 10.639/03 em sala de aula, os docentes responderam:

> Professor A: Dificuldades é a questão de tempo, pois é muito complicado, porque duas aulas por semana pra se trabalhar História Geral, História do Brasil e ainda tentar colocar um pouco de história do Piauí, não dá. Então é assim, a gente tem duas aulas por semana de 45 minutos onde temos que trabalhar um tema de cunho geral, outros de cunho nacional como eu já falei e acaba ficando muito limitado não apenas com a história da África entre si, mas com todos os assuntos.

É perceptível na fala do docente a grande dificuldade que o mesmo tem de aplicar a temática de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Ele nos chama atenção sobre o tempo, pois na escola tem somente duas aulas de história por semana, com duração de 45 minutos cada uma. E durante essas aulas deve-se abranger todo o percurso da História. Logo, o tempo não é suficiente já que o livro, na maioria das vezes, só trata dessa temática no final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explanação da pesquisa aqui citada, mostra que abordamos uma investigação complexa, de cunho relevante para que possa contribuir com o meio acadêmico, social e profissional no campo Parnaibano com base nos dados que foram coletados. Acreditamos na contribuição dos dados levantados para se ter uma base satisfatória de como está a situação depois de alguns anos da Lei serem promulgada no Brasil. Dessa maneira, a colaboração dos professores investigados foi de estrema importância para a realização deste estudo, a fim de mostrar dados qualitativos desta pesquisa.

Assim, este estudo busca abrir espaço para a continuidade da investigação, e compreensão e a oportunidade de expressão desses sujeitos em relação a essa questão a ser debatida em sala de aula. Esta Lei não pode ser desconsiderada em seus atos didáticos, e sim articular meios em que venham encontrar soluções para alguns problemas enfrentados pelos docentes do ensino médio da cidade de Parnaíba.

O respeito pelo diferente deve ser trabalhado em todos os âmbitos do conhecimento, e a cultura afro-brasileira nos abre um leque de oportunidades, devido a suas inúmeras possibilidades de enfoque. Por isso, entendemos que esta pesquisa tem grande relevância social, cultural e acadêmica, pois entre tantos aspectos é preciso considerar que a Lei 10.639/2003 que traz o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileiro e Africano no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas será de grande importância para atingir os estudantes a se apropriarem do conhecimento desta lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 11. ed. Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 10.639/2003.** Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf.

BRITO, Danielly Benicio de. **A Lei 10.639/03 e o desafio de efeitos práticos.** Brasília: Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, 2012.

FREIRE, Paulo. **Centro de Referência Educacional.** 2014. Disponível em: http/www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br. Acesso em: 10.06.2017.

MAIA, Joseane. **Herança quilombola maranhense:** história e estórias. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. **História Oral como fonte:** problemas e métodos. Historiæ, Rio Grande, v.2, p.95-108, 2011. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/1/3264. Acesso em 11/11/2023

MUNANGA, Kebengele. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas do movimento negro e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585

NAZIFASCISMO E CAPITALISMO: ALGUMAS LEITURAS

Victor Finkler Lachowski

DETURPANDO MARX

Angelo Tasca (2020), em "*El nacimiento del fascismo*", aponta que Mussolini, na sua construção de projeto político e ideológico, através de leituras de terceira mão plagiou a "vontade de poder" de Nietzsche, a intuição "única" de Stirner, os "mitos" de Sorel, o pragmatismo e, em última análise, o relativismo de Einstein, usando a ideias para se livrar das ideias (Tasca, 2020, p. 38).

Segundo o historiador e político italiano, Mussolini ironizou princípios eternos e estereotipados para afirmar que "o imperialismo é a lei eterna e imutável da vida". Censurou o marxismo por ter simplificado demais a história e, ao mesmo tempo, proclamou que "é o sangue que move as rodas sangrentas da história". Com seus ideais podendo ser facilmente substituídos por outros lugares-comuns e outras imagens, sem preocupação com o passado e sem comprometer o futuro (Tasca, 2020, p. 38).

Leandro Konder (2009), em "*Introdução ao Fascismo*" ressalta que o fascismo se apresenta como uma força social que representou uma tentativa de superação dos problemas da direita política em seu contexto histórico. Nas tensões entre teoria e prática na direita, o fascismo adotou a solução do pragmatismo radical, com uma "teoria" que legitimava a emasculação da teoria em geral (Konder, 2009, p. 29).

Mussolini, ex-agitador do Partido Socialista, foi de diretor do periódico comunista *Lotta di Classe* para o lado da burguesia com sua interpretação deturpada da teoria da luta de classe (Konder, 2009, p. 31). Teoria essa que presume o chauvinismo como motor da história, revelando como o fascismo é centrado no chauvinismo, e não no racismo-antissemitismo.

Para Mussolini, a luta de classes se torna a luta entre as nações proletárias e as nações capitalistas (Konder, 2009, p. 32). Oposta a essa lógica é a leitura de Marx da realidade, sustentada no princípio da unidade da teoria e da prática, estabelecendo que todo pensamento significativo nasce, vive, morre (e/ou se transforma) em ligação visceral com as condições materiais de vida dos seres humanos que a elaboram, a base consiste na ligação entre as condições sociais do mundo determinado em que essa cultura surge (Konder, 2009, p. 32).

Na leitura de Konder, Mussolini "transformou a teoria marxista da unidade da teoria e da prática numa identidade de teoria e prática. A teoria perdeu sua capacidade de "criticar" a prática: cortaram-lhe as asas, ela deixou de poder se elevar acima do solo onde surgia e se viu completamente instrumentalizada" (Konder, 2009, p. 33). A flexibilidade ideológica extrema adotada pelo fascismo era planejada e benéfica, com Mussolini o considerando "um movimento super-relativista" (Konder, 2009, p. 25), que entra em contradição com o marxismo, uma vez que:

> O marxismo (uma concepção teórica elaborada por intelectuais, convém não esquecer) oferece aos produtores de cultura poderosos instrumentos para que estes submetam suas próprias contradições a uma análise libertadora, mas cobra deles a humildade de renunciarem às fantasias idealistas de supervalorização de si mesmos e intima-os a verem no trabalho em que se empenham com todas as suas energias apenas um momento do movimento transformador das sociedades.
> Com seu materialismo histórico, a concepção de Marx e de Engels mostra os limites desse momento, ensinando que os problemas mais profundos da luta que os intelectuais e artistas travam no plano da cultura têm sua efetiva solução encaminhada num outro plano, que é o das mudanças diretamente socioeconômicas, isto é, o da transformação das relações de produção (Konder, 2009, p. 78)

O fascismo surge então como uma revolta contra o materialismo histórico, uma reativação apaixonada, inflamada, extremada, das convicções idealistas. Termos como "heroísmo" e "santidade" eram cuspidos por Mussolini e Hitler chamava o marxismo de "doutrina primitiva da inveja" (Apud Konder, 2009, p. 79).

Para se armar contra o materialismo histórico e sustentar seus princípios idealistas, o discurso fascista promovia uma confusão sistemática de termos; "idealismo" deixa de ser pertencente a teoria do conhecimento e se torna moral, tendo valor exclusivamente positivo; e o termo "materialismo" era grosseiramente simplificado e amesquinhado para designar egoísmo e falta de ideias (Konder, 2009, p. 79).

Para Sternhell, Sznajder e Asheri (1995), em "*The birth of fascist ideology: from cultural rebellion to political revolution*", a ideologia fascista não pode ser descrita como uma simples resposta ao marxismo, as suas origens, por outro lado, foram o resultado direto de uma revisão muito específica do marxismo. Foi uma revisão do marxismo e não uma variedade do marxismo ou uma consequência do marxismo. É absolutamente necessário insistir neste aspecto essencial da definição de fascismo (antimarxista e antirracionalista), pois dificilmente se pode compreender a emergência dos conceitos fundamentais do fascismo e da filosofia e mitologia fascistas se não se reconhecer, ao mesmo tempo, que surgiu de uma revolta originalmente marxista contra o materialismo. Foram os sorelianos franceses e italianos, os teóricos do sindicalismo revolucionário, que fizeram esta nova e

original revisão do marxismo, e precisamente esta foi a sua contribuição para o nascimento da ideologia fascista (Sternhell; Sznajder; Asheri, 1995, p. 5).

A este respeito, a ascensão do fascismo foi um dos aspectos da revolução intelectual, científica e tecnológica que assolou o continente europeu na viragem do século XX. Esta revolução mudou o modo de vida predominante num grau até então desconhecido, transformando o clima intelectual, bem como as realidades sociais. De repente, viu-se a inadequação das leis sociais e econômicas propostas por Marx. Confrontada com problemas que a geração anterior nem sequer imaginava, a nova geração propôs soluções totalmente inesperadas (Sternhell; Sznajder; Asheri, 1995, p. 6).

O marxismo era um sistema de ideias ainda profundamente enraizado na filosofia do século XVIII. O revisionismo soreliano substituiu os fundamentos racionalistas e hegelianos do marxismo pela nova visão da natureza humana de Le Bon, pelo anticartesianismo de Bergson, pelo culto nietzschiano da revolta e pelas descobertas de Pareto na sociologia política. A forma soreliana, voluntarista, vitalista e antimaterialista de socialismo usou o bergsonismo como um instrumento contra o cientificismo e não hesitou em atacar a razão. Era uma filosofia de ação baseada na intuição, no culto à energia e ao *élan vital*. A história, para Sorel, não era tanto uma crônica da luta de classes, mas uma luta interminável contra a decadência (Sternhell; Sznajder; Asheri, 1995, p. 25).

É óbvio que este conceito é antitético ao marxismo, na medida em que o seu critério fundamental não é a relação entre o trabalhador e os meios de produção (da qual derivam a propriedade e a exploração do trabalho pelo capitalista), mas a relação entre os trabalhadores e o processo de produção. Consequentemente, a classe/categoria de produtores poderá no futuro incluir todos os participantes no processo produtivo – trabalhadores, técnicos, administradores, gestores, diretores e até mesmo industriais capitalistas. A estes "produtores", os sindicalistas revolucionários opuseram a classe/categoria dos "parasitas", constituída por todos aqueles que não contribuem para o processo produtivo. O modelo marxista de luta de classes foi assim substituído pelo de uma corporação (corporativismo) formada de baixo para cima, começando pelos proletários e alguns produtores, e depois incluindo todos os produtores. Os sindicalistas revolucionários acreditavam que este modelo refletia simplesmente a realidade, mas acima de tudo tinha a enorme vantagem de fornecer uma solução integrada para o problema social e o problema nacional. O fascismo de 1919-1920 baseou-se nesta evolução ideológica (Sternhell; Sznajder; Asheri, 1995, p. 144-145).

NAZISFASCISMO: TRANSFORMAÇÃO E/OU REVOLUÇÃO?

Ian Kershaw (2015), em "*The Nazi dictatorship: problems and perspectives of interpretation*", argumenta que quaisquer que sejam as mudanças que o nazismo tenha provocado, não equivaleram, em nenhum sentido, a uma "revolução social". Os seus efeitos sociais foram, de fato, contraditórios – alguns "modernizadores", outros reacionários. No entanto, o Terceiro Reich teve consequências importantes para a sociedade do pós-guerra, especialmente na natureza do seu próprio colapso e destruição totais, derrubando consigo estruturas autoritárias que dominaram a Alemanha desde a era de Bismarck, e causando tantos estragos, perturbações e convulsões. que, de maneiras radicalmente diferentes, eram necessários novos começos nas zonas oriental e ocidental da Alemanha derrotada (Kershaw, 2015, p. 199).

O autor nos apresenta uma leitura complementar ao marxismo nesse debate. Em sua pesquisa, ele aponta que é simplista considerar o movimento nazista como nada mais do que o produto e instrumento direto das forças capitalistas reacionárias. Foi o resultado de extrema agitação e descontentamento sóciopolítico, com uma massa muito heterogênea de seguidores ideologicamente integrados apenas através de protestos negativos radicais (antimarxismo, antiWeimar, antissemitismo) juntamente com uma visão quiliástica e pseudorreligiosa de um "despertar nacional" – expresso socialmente através da vaga (e, em última análise, também negativa) "ideia" de "comunidade nacional" (*Volksgemeinschaft*). Antes de 1933, o slogan da "comunidade nacional" – simbolizava a transcendência das divisões de classe, denominacionais e políticas através de uma nova unidade étnica baseada nos "verdadeiros" valores alemães (Kershaw, 2015, p. 199-200).

Hitler não tinha nenhum interesse real nas estruturas sociais, desde que não fossem perigosas ou obstrutivas aos seus objetivos. A longo prazo, porém, as suas próprias opiniões foram dominadas por noções vagas de uma elite racial, governadas por aqueles que se tinham mostrado aptos para governar, e pela extinção de grupos sociais pelos quais ele tinha pouco mais que desprezo (tais como a aristocracia, e 'capitães da indústria'). Mas no mundo real do curto prazo, Hitler não estava interessado em interferir na ordem social. Tal como a indústria e o capitalismo, os grupos sociais estavam lá para servir, à sua maneira, o objetivo político da luta pela "sobrevivência nacional". Em qualquer caso, independentemente das próprias predileções de Hitler, o movimento nazista era uma amálgama de forças sociais contraditórias que não era capaz de produzir nem teoria nem prática de qualquer nova construção social realista. Era tão parasitário quanto predatório (Kershaw, 2015, p. 201).

Mas a nova elite política nazista coexistiu e fundiu-se com as antigas elites, em vez de as suplantar. Preservações não partidárias, como as grandes empresas, o serviço público e

o exército. A liderança vinha, em sua maior parte, dos mesmos estratos sociais de antes de 1933. A educação permaneceu esmagadoramente dominada pelas classes média e alta. A mais importante e poderosa afiliação partidária, a *SS*, recrutava fortemente dos setores de elite da sociedade. No outro extremo da escala social, a classe trabalhadora – privada de voz política, uma vez que suas conquistas sociais da República de Weimar foram revertidas e expostas, na sombra do desemprego em massa, que sofre uma exploração brutal dos empregadores apoiados pelo aparelho repressivo da polícia-Estado – teve o seu padrão de vida reduzido nos primeiros anos do Terceiro Reich, um nível inferior ao da era da depressão (Kershaw, 2015, p. 202).

A posição de classe dos trabalhadores permaneceu basicamente inalterada até meados da guerra – exceto que a exploração mais extrema recaiu agora sobre os trabalhadores estrangeiros. As mudanças mais significativas na natureza e composição do trabalho alemão ocorreram na última fase da guerra e foram, principalmente, consequência do serviço militar, perdas na Frente, destruição de indústrias, deslocação da força de trabalho, evacuação e sem abrigo e, finalmente, conquista estrangeira (Kershaw, 2015, p. 204).

Ademais, a investigação sobre a posição das mulheres e a estrutura do seu emprego ilustrou até que ponto o antifeminismo nazista correspondia às tradições e padrões do antifeminismo burguês numa sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, as contradições dentro do sistema nazista, onde a crescente necessidade de trabalho feminino forçou concessões ao ponto da reversão final das prerrogativas ideológicas em meados da guerra.

Mais uma vez, as continuidades nas estruturas sociais sob o nazismo superam em muito a mudança que, longe de ser revolucionária, foi simplesmente a de uma economia capitalista avançada, ainda que com um grau incomum de intervenção estatal, e que, muito antes da guerra, era extraordinariamente desequilibrada na sua concentração na produção de armamentos, e girando rapidamente fora de controle. Foi acima de tudo a "realidade social interpretada" – atitudes, valores, mentalidade, consciência subjetiva – que sofreu uma transformação no Terceiro Reich (Kershaw, 2015, p. 205).

Aos olhos nazistas, a maior necessidade de remodelar a consciência de status e de substituir a classe pela consciência nacional era em relação à classe trabalhadora industrial. No entanto, especialmente aqui, apesar de ter havido alguma penetração dos valores e atitudes nazista, a propaganda social do regime fez pouco impacto nas lealdades de classe tradicionais, especialmente entre os trabalhadores industriais mais velhos (Kershaw, 2015, p. 206).

Assim, para Ian Kershaw, parece claro que o nazismo não produziu uma 'revolução social' na Alemanha durante o período do Terceiro Reich – seja ela de 'objetiva' ou de 'realidade social interpretada'. Como observamos anteriormente, a natureza do movimento nazista e o caráter dos seus objetivos sociais tornam possível ir mais longe e argumentar que, de qualquer forma, foi incapaz de realizar uma revolução social completa e permanente, sem atingir a revolução total e final. As intenções dos nazistas visavam uma transformação dos sistemas de valores e de crenças – uma "revolução" psicológica e ideológica, e não de substância – e só poderiam ter sido efetuadas através da realização de objetivos a longo prazo que eram eles próprios ilusórios, contraditórios e, portanto, inatamente destrutivos e autodestrutivo. (Kershaw, 2015, p. 208).

Segundo Sternhell, Sznajder e Asheri (1995), o fascismo rebelou-se contra a desumanização que a modernização introduziu nas relações humanas, mas também estava muito ansioso por reter os benefícios do progresso e nunca defendeu um regresso a uma hipotética idade de ouro. O fascismo rebelou-se contra a modernidade na medida em que a modernidade foi identificada com o racionalismo, o otimismo e o humanismo do século XVIII, mas não foi um movimento reacionário ou anti-revolucionário. O fascismo procurava destruir a ordem política existente e desenraizar os seus fundamentos teóricos e morais, mas que ao mesmo tempo desejava preservar todas as conquistas da tecnologia moderna. Deveria ocorrer no âmbito da sociedade industrial, explorando plenamente o poder que nela existia. A revolução fascista procurou mudar a natureza das relações entre o indivíduo e a coletividade sem destruir o ímpeto da atividade econômica – a motivação do lucro, ou a sua fundação – a propriedade privada, ou a sua estrutura necessária – a economia de mercado. Este foi um aspecto da novidade do fascismo; a revolução fascista foi apoiada por uma economia determinada pelas leis do mercado (Sternhell; Sznajder; Asheri, 1995, p. 6-7).

A doutrina racial, central no nazismo, também supre um papel central na dominação e perpetuação do capital. Como explica Ernst Nolte (1966), em "*Three Faces of Fascism*", a doutrina racial é essencial para realizar uma manutenção do poder vigente através de uma reapropriação das ciências naturais, que se submeteram acriticamente de tal maneira histórica. A doutrina racial, em primeiro lugar, é o instrumento de defesa de uma classe dirigente ameaçada que, embora possivelmente já não seja poderosa, ainda é influente e confiante. A sua intenção principal é negar não a factualidade, mas o valor do desenvolvimento histórico e fornecer à sua autoconfiança uma base incontestável. A sua fraqueza consiste na necessidade de interpretar a história como uma degeneração inevitável, para que a inatividade se torne o preço de uma autoconfiança assegurada.

No entanto, para Nolte, chamar a doutrina racial de mera ideologia de defesa não é suficiente, pois ela satisfaz um dos desejos mais vivos da era da ciência natural: enfatizar os elementos naturais da vida histórica para vislumbrar a realidade. Isto significa que pode beneficiar a ciência de muitas maneiras diferentes. Mas a ciência pode beneficiá-la ainda mais. Pois se o seu desejo quase inerradicável de avaliação se unir ao desejo de atividade da ciência, ela poderá superar o pesado legado do pessimismo e expandir-se para um "cultivo racial" ativista. Mas também tem a capacidade de se combinar com outra emoção da época, de origem bastante diferente: a nostalgia do desaparecimento da individualidade, cuja forma mais geral é a individualidade da nação ou do grupo cultural. A raça pareceria proporcionar ao homem uma última individualidade – indestrutível e inexpugnável. A consciência racial torna-se assim a manifestação de um sentimento nacional que já não tem certeza de si mesmo (Nolte, 1966, p. 363).

Para compreender as funções e o significado da doutrina racial é também necessário ter em mente a existência do materialismo histórico. Na doutrina de Marx, as forças produtivas e as classes aparecem como os elementos motores do processo histórico. O próprio homem é a base da sua produção material, como de qualquer outra que ele realiza. Marx descreve que as características raciais poderiam modificar o processo histórico. Nolte argumenta como, em *Das Kapital*, Marx descreve processos que se limitaram exclusivamente a uma estreita área geográfica e étnica (Nolte, 1966, p. 364).

Se a doutrina racial foi durante algumas décadas o adversário mais conhecido do materialismo histórico, uma razão para isso foi que ela parecia preencher um lugar que, devido à falta de esclarecimento do termo “força produtiva”, havia permanecido vago no marxismo: o lugar da subjetividade, do “próprio homem” nas suas diferenças e na sua unidade. Se tivesse se expandido nesta direção, a doutrina racial teria sido obrigada a esbarrar no marxismo e na antropologia filosófica, não como uma tese bem-sucedida, mas como um problema cada vez mais profundo (Nolte, 1966, p. 364).

CAPITALISMO NAZIFASCISTA

Em “*Introdução ao Fascismo*” o objetivo de Konder é fornecer uma perspectiva analítico-dialética crítica do fascismo, com um materialismo histórico-dialético que o permite criticar e investigar leituras de diferentes autores do espectro político e histórico.

O conceito de fascismo que é alcançado pelo filósofo marxista brasileiro caracteriza o fascismo como “um dos fenômenos políticos mais significativos do Século XX” (Konder, 2009, p. 11), a partir da seguinte definição:

> O fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara "modernizadora", guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionalistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro (Konder, 2009, p. 13-14).

Enquanto autor marxista, Konder não pode deixar de partir do aspecto econômico do fascismo, considerando sua rápida ascensão como um empreendimento de guerra, com combinação eficiente de métodos de propaganda e agitação política que parte do fundamento político da pequena burguesia com adesão do grande capital monopolista, financeiro e imperialista (Konder, 2009, p. 18).

Contudo, é necessário apontar que nem todo movimento reacionário é fascista, mesmo as repressões de direita mais reacionárias e ferozes não podem diferenciar o fascismo de outros conceitos, como ditadura e autoritarismo, uma vez que "a direita é o gênero de que o fascismo é uma espécie" (Konder, 2009, p. 26-27). O conservadorismo intrínseco da direita, por defender ideologicamente a existência e as exigências das forças sociais em conservar os privilégios, o sistema socioeconômico e com isso o direito de propriedade, são alguns dos motivos que caracterizam a direita como local de pertencimento e manutenção do fascismo (Konder, 2009, p. 27).

Com esses apontamentos iniciais, entende-se melhor a definição de fascismo de Konder, as razões para o imperialismo, capitalismo monopolista de Estado, pragmatismo radical, conteúdo social conservador, máscara modernizadora, mitos irracionalistas, procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório, sociedade de massas de consumo dirigido e capital bancário, capital industrial e capital financeiro serem alguns dos muitos termos-chave para compreensão do chamado "fascismo" (Konder, 2009, p. 53).

Também relevante nos estudos sobre o tema é o livro "*Lições sobre o Fascismo*", de Palmiro Togliatti, resultado de um conjunto de aulas elaboradas para operários italianos exilados em Moscou, ministradas em 1935[50].

[50] A definição de Georgi Dimitrov, em discurso pronunciado em 2 de agosto de 1935, no 7º Congresso da Terceira Internacional, aprovada por Stalin: "o fascismo é uma ditadura terrorista aberta dos elementos mais reacionários,

Em sua perspectiva o fascismo pode se apresentar de diversas formas em outros países, e de formas distintas em mais de um momento na história de um país (Togliatti, 1978, p. XI). Além disso, ressalta o cuidado com a definição soviética, pois o imperialismo não vai obrigatoriamente dar lugar a uma ditadura fascista, sendo o fascismo uma *tendência*, uma vez que as instituições burguesas buscam o reacionarismo (Togliatti, 1978, p. XII).

Sua contribuição parte não da busca de uma definição do fascismo, mas das formas com as quais ele se apresenta, fascismo é estudado enquanto movimento. Sua definição, após a investigação, coloca o fascismo como "um regime reacionário de massa, nos quadros do capitalismo monopolista de Estado, e organiza a burguesia e a pequena-burguesia graças à ação de um partido burguês do tipo novo e de uma ideologia eclética" (Togliatti, 1978, p. XIII).

Para ele, o fascismo será um combinador dialético de terror e base de massa, violência e ideologia, força e busca de consentimento, um regime de manobra dissimulando seu caráter de classe (burguesa) e brutalidade (Togliatti, 1978, p. XIII). Se manifestando, no seu exemplo, em um partido único, centralizado, com forças armadas próprias, disciplinado, trabalhando para a burguesia, para assim ter o duplo caráter de: ser um regime reacionário de massa e ditadura burguesa terrorista (Togliatti, 1978, p. XVI).

Mostra disso é como, desde 1919, o Partido Nacional Fascista italiano recebia investimentos do capital nacional. Em 1919 teve um apoio substancial de grandes industriais, entre eles Max Bondi, do grupo Ilva, principal grupo siderúrgico da Itália (Konder, 2009, p. 49).

Outro exemplo, agora na Alemanha, conta que, em janeiro de 1932 Hitler fez um discurso sobre seu programa econômico de governo no Clube da Indústria de Düsseldorf, sendo aplaudido por várias dezenas de industriais e grandes banqueiros (Konder, 2009, p. 50). Entre outros casos, destaca os investimentos registrados[51] de:

> Emil Kirdorf, proprietário da empresa que explorava as minas de Gelsenkirchen, conta como, desde 1927, ele se empenhava em ampliar e aprofundar os contatos entre o Fuehrer e os representantes do capital financeiro. Entre estes, ao lado de:
> Fritz Thyssen (que se orgulhava de financiar Hitler desde 1923) (Konder, 2009, p. 50).

Havia muitos que em 1931 já contribuíam com regularidade para o Partido Nacional-Socialista, como:

mais chauvinistas, mais imperialistas do capital financeiro" (Apud Togliatti, 1978, p. XI) é aceita, só que esmiuçada e expandida

[51] artigo publicado no *Preussische Zeitung*, em 3/1/1937.

> Fritz Springorum, da Hoesch (indústria química),
> Albert Vögler, Ernst Poensgen e Ernst Brandi (das Empresas Unidas do Aço, Vereinigte Stahlwerke),
> Wilhelm Keppler, Rudolf Bingel (Siemens & Halske),
> Emil Meyer (Dresdner Bank),
> Friedrich Heinhardt (Commerz und Privatbank),
> Kurt von Schroeder (Bankhaus Stein) (Konder, 2009, p. 50).

O apoio do capital financeiro, segundo Konder, se reflete como busca da burguesia por uma alternativa política que reformasse o capitalismo de maneira que acentuasse a concentração de capital, uma "racionalização" da economia, para aprofundar a interdependência entre os monopólios e o "Estado Forte" (Konder, 2009, p. 51). Mussolini realizou esse papel após alguma hesitação, Hitler não titubeou: assumiu o poder e estipulou a tarefa do Estado implementar as condições para um capitalismo monopolista de Estado (Konder, 2009, p. 51).

Em Turim, o senador Agnelli, presidente da Fiat, planejou conseguir isso confiando as fábricas a trabalhadores sob gestão cooperativa. Outras propostas semelhantes, propostas mais ou menos em todo o lado, permanecem sem resultado. Os líderes da F.I.O.M. Queriam consolidar a vitória obtida, conseguindo participar do governo (Tasca, 2020, p. 99).

"*Il Popolo d'Italia*" (jornal dos fascistas italianos) proclamava a incapacidade do Estado para administrar os serviços públicos e propunha que estes fossem confiados à indústria privada e que o Estado se desfizesse de todas as funções econômicas. Mussolini apoiava esse desenvolvimento e oferecia a sua cooperação. Pois seu movimento precisava de dinheiro, muito dinheiro. Dessa forma, encontrava uma forma de satisfazer, ao mesmo tempo, as paixões imprecisas das massas e os interesses concretos dos capitalistas, segundo aquela ambivalência de fórmulas que é um dos seus grandes recursos. Esta ambivalência é uma das características essenciais da ideologia e da propaganda do fascismo; de todos os fascismos (Tasca, 2020, p. 48).

Para Palmiro Togliatti (1978, p. 99), o corporativismo é central no fascismo, pois "o corporativismo é a forma de organização que o fascismo deu e se esforça a dar para a sociedade italiana" através de um Estado Corporativo. Sendo corporativismo o modelo visado pelos fascistas italianos, alemães e franceses (Togliatti, 1978, p. 99-100).

Tal realização é feita a partir de duas formas de ação complementares: Manutenção e criação de monopólios através de um Estado corporativista, capitalismo monopolista, por um lado, e ofensiva contra toda a classe trabalhadora pelo outro (Togliatti, 1978, p. 107); sendo o regime corporativo organizado com base nas relações reais (de produção e de classe) (Togliatti, 1978, p. 109).

O regime corporativista não é possível sem um Estado fascista, e tem como principais características:

> 1º: Regime corporativo depende da destruição das forças democráticas
> 2º: Grau avançado de economia e domínio do capitalismo no máximo de posições da vida econômica do país.
> 3º: Estado totalitário, para manter em seu poder as massas trabalhadoras.
> 4º: Corporações são formas de reprimir a luta das massas trabalhadoras
> 5º: Instrumentos ideológicos para "colaboração" de classes.
> 6º: Embora se disfarce como "anticapitalista", o corporativismo representa o mais reacionário estágio do capitalismo (Togliatti, 1978, p. 113).

Para Karl Polanyi (2020, p. 29-30), em *"La Naturaleza del fascismo",* o fascismo quer abolir a política, absolutizar a economia, assumir o controle do Estado e "externalizá-lo" da economia. O "Estado corporativo" é o Estado das corporações econômicas. O fascismo elimina, juntamente com a esfera política, a esfera ideal de liberdade; A sua força política reside na promessa de que, como resultado desta "eliminação da política", a economia voltará a funcionar. Isto explica o seu sucesso propagandístico, especialmente entre as classes "econômicas", desde os representantes do "capital produtivo" até às empobrecidas classes médias comerciais. A intervenção do fascismo neste sentido significa, portanto, a salvação prática do capitalismo, com a ajuda de transformações revolucionárias de todo o Estado e do sistema social.

O fascismo, por sua vez, que se considera uma idolatria do Estado, é na verdade a favor da abolição do Estado político e da incorporação da totalidade social na economia. Sendo essa uma economia de planejamento romântico com manutenção da propriedade privada e abolição dos sindicatos (Polanyi, 2020, p. 48-52).

Na visão de Ian Kershaw (2015), os amplos estudos sobre o nazismo – tanto marxistas como não marxistas – aceitam amplamente duas ligações estruturais entre o capitalismo e a ascensão do nazismo. Em primeiro lugar, a clara disponibilidade crescente entre setores poderosos da elite industrial, muito antes do avanço político nazista, para descartar a República de Weimar em favor de uma solução autoritária mais palatável que restauraria a rentabilidade, em primeira instância, através da repressão do trabalho. Em segundo lugar, num setor industrial em muitos aspectos dividido e desorientado pela crise económica do início da década de 1930, houve uma maior vontade, no aprofundamento da recessão, mesmo entre setores da indústria não especialmente dispostos em relação aos nazis para tolerar pelo menos uma participação nazista no governo, a fim de fornecer a estrutura política dentro da qual o sistema capitalista pudesse se reproduzir. Importante é o próprio fato de que os nazistas representaram, por assim dizer, a última esperança, e não a primeira escolha, de

grande parte da indústria, em oferecer uma forma de Estado que defenderia os interesses capitalistas (Kershaw, 2015, p. 55-56).

Kershaw nos revela estudos não-marxistas que também mostram a ligação entre os setores da elite capitalista e o nazismo. cujo principal exemplo foi o estudo de Dietrich Eichholtz sobre a economia de guerra alemã, publicado em 1969. Isto revelou com muito mais força do que anteriormente as contradições e conflitos dentro de vários "grupos" capitalistas monopolistas. O acadêmico americano Arthur Schweitzer, por exemplo, enfatizou o que considerava uma “coligação” entre a liderança nazista e as elites empresariais num período de “fascismo parcial” até 1936, embora – antecipando, ainda que a partir de uma posição teórica diferente, o debate sobre a “primazia da política” que ocorreria pouco depois – ele viu o período de “fascismo total” após 1936 como um período em que os negócios se tornaram cada vez mais dependentes dos objetivos políticos e ideológicos da liderança nazista (Kershaw, 2015, p. 56).

Observa-se que o executivo nazista e a classe capitalista estavam inexoravelmente ligados um ao outro pelas regras do próprio capital – pela necessidade de uma forma excepcional de exploração, a fim de revitalizar o capitalismo e libertá-lo da sua grande crise (Kershaw, 2015, p. 62).

O monopólio de poder do executivo nazista derivava da sua capacidade de salvaguardar os interesses objetivos da burguesia, maximizando os seus lucros nestas condições de crise extrema do capitalismo. Isto foi feito afastando-se da economia de mercado internacional para uma forma mais “absoluta” de acumulação capitalista baseada diretamente no poder do Estado – na repressão total, na “pilhagem” e, em última análise, na guerra (Kershaw, 2015, p. 62).

A autonomia relativa do fascismo deriva, por um lado, das contradições internas dentro da aliança de poder e, por outro, das contradições entre classes dominantes e dominadas. A “relação complexa” do fascismo com as “classes dominadas” é na verdade precisamente o que torna o fascismo indispensável para mediar um restabelecimento da dominação política e da hegemonia num dado contexto de crise do capital (Kershaw, 2015, P. 63-64).

Kershaw também nos fornece um ponto de vista não-marxista interessante, ao utilizar a crítica da econômica política como contestação, uma vez que a divisão política-economia não é maleável com base na crítica às leituras trazidas pelo autor. Em sua abordagem, inquestionavelmente, a aliança entre a liderança nazista e o complexo industrial-militar, cimentada pelo programa de rearmamento e expansionista, perdurou até à fase final do Terceiro Reich, à medida que cada um dos parceiros se via cada vez mais ligado à lógica do desenvolvimento que tinham definido. Quanto mais rápido o regime se descontrolou

loucamente e se dirigiu para o abismo, maior foi o espaço para iniciativas político-ideológicas fora de sequência e no final, negando diretamente o potencial do sistema socioeconômico para se reproduzir (Kershaw, 2015, p. 67).

Para compreender este processo, é necessário localizar a posição e o papel das 'grandes empresas' no contexto das complexas e mutáveis estruturas de poder multidimensionais ('policráticas') do Terceiro Reich. Fundamental para isso é a necessidade de romper tanto com o modelo de "totalitarismo" de uma economia de comando centralizada e um estado monolítico nas mãos de Hitler e de uma camarilha de líderes nazistas, quanto com o modelo alternativo, quase igualmente monolítico, do Estado nazista como o representante direto e a forma mais agressiva de domínio do capital financeiro. Este cartel era inicialmente uma tríade composta pelo bloco nazista (compreendendo as várias partes componentes do movimento nazista), as 'grandes empresas' (incluindo grandes proprietários de terras) e o exército (Kershaw, 2015, p. 67-68).

A relação entre burguesia e nazistas, para Kershaw, é minuciosamente complexa. É necessário, no entanto, distinguir entre a economia como um determinante estrutural que ajuda a enquadrar o curso e o caráter da agressão, e as necessidades específicas e os interesses percebidos de grupos específicos dentro da economia. Muita ênfase na "primazia da política" concentra-se de forma bastante simplista e enganosa apenas na questão de saber se as decisões no Terceiro Reich foram tomadas diretamente no interesse dos capitalistas alemães.

Até as últimas fases da guerra, os benefícios do Terceiro Reich para todos os setores da indústria e das finanças ligados à produção de armamentos foram colossais. Os lucros não distribuídos das sociedades de responsabilidade limitada eram quatro vezes mais elevados em 1939 do que em 1928. As empresas monopolistas foram as maiores vencedoras individuais – e em primeiro lugar a gigante química IG-Farben, cujo lucro líquido anual, que estagnou entre 1933 e 1935, duplicou em 1936, de 70 para 140 milhões de RM, disparou para 300 milhões de RM em 1940, e sem dúvida atingiu alturas estratosféricas – embora não documentadas – a partir de então. Os lucros gigantescos das grandes empresas não foram um subproduto incidental do nazismo, cujo a filosofia estava intimamente ligada à concessão de carta branca à indústria privada e ao elogio do espírito empreendedor.

A indústria privada foi indispensável ao esforço de rearmamento, e isto deu aos seus representantes um poder de negociação muito considerável, que eles não hesitaram em usar para sua vantagem em todo o Terceiro Reich. No entanto, é importante recordar a distinção entre o início, a execução e a exploração de políticas. Embora as grandes empresas capitalistas pudessem aumentar enormemente os seus lucros através da política nazista, o

controle sobre a execução da política moveu-se inequivocamente em direção ao especificamente "bloco nazista" no "cartel do poder" (Kershaw, 2015, p. 79).

Nessa altura, o nível de intervenção do Estado nazista nos mercados de trabalho e de capitais, juntamente com a exclusão autárquica do novo império alemão dos mercados mundiais, tinha certamente promovido um capitalismo estruturado de forma bastante diferente daquele analisado por Marx. No entanto, a especulação sobre a natureza futura e o papel do capitalismo numa "nova ordem" nazista vitoriosa parece vazia. Em última análise, a crescente dinâmica niilista do nazismo era incompatível com a construção e reprodução duradoura de qualquer ordem econômica (Kershaw, 2015, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este curto capítulo buscou, sobretudo, apresentar e armar o leitor de um breve recorte bibliográfico que mostra a indissociável relação entre o nazifascismo e o capitalismo; mais do que isso, os regimes nazista e fascista históricos clássicos como inauguradores de um novo modelo de produção capitalista: o Capitalismo Monopolista de Estado Corporativista.

Se os debates esvaziados e torpes na mídia, revisionistas enquanto projetos com propósitos e fins de desinformação, insistem em elencar o nazismo enquanto regime de esquerda, lembre-se: "a direita é o gênero de que o fascismo é uma espécie" (Konder, 2009, p. 26-27).

O fascismo representa o capitalismo em seu estágio mais reacionário, chauvinista, negacionista e opressor; o nazismo alemão levou a exploração a tal nível que os campos de concentração, fábricas de produção de não-valor, mostraram a capacidade de integração entre burguesia e partido, empresa e Estado, lucro e projeto, economia e política, em seu nível mais refinado de racionalidade técnico-instrumental.

O capitalismo usa o fascismo; é sua ferramenta, sua solução, seu apoio; muleta e rifle; não seja o alvo, seja quem atira primeiro.

REFERÊNCIAS

KERSHAW, I. **The Nazi Dictatorship:** Problems and Perspectives of Interpretation. London: Edward Arnold, 1985.

KONDER, L. **Introdução ao fascismo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

NOLTE, E. **Three Faces of Fascism**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

POLANYI, Karl. **La Naturaleza del fascismo**. 1ª ed. Valencia-ESP: Virus Editorial, 2020.

STERNHELL, Zeev; SZNAJDER; Mario; ASHERI, Maia. **The birth of fascist ideology: from cultural rebellion to political revolution**. 3 ed. New Jersey: Princeton University Press, 1995.

TASCA, Angelo. **El Nacimiento del fascismo**. El Sudamericano - Colección Socialismo y Libertad - libro 243, 2020.

TOGLIATTI, Palmiro. **Lições sobre o Fascismo**. 1ª Edição. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS: DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS/SENSÍVEIS

Lucélio Budal Arins
Silvia Sell Duarte Pillotto

INTRODUÇÃO

Era uma vez... um senhor franzino de pouca altura, cabelos brancos acinzentados, bigode vistoso; quando perto, cheirava loção de barba, quando longe, o cheiro era de saudade. Contador de histórias, habilidade desenvolvida na caminhada de sua experiência terrena, pescador de peixe e de gente, nos capturava na sua rede de causos, tecida de memórias vivenciadas. Ele era avô, pessoa humilde, desses que comia pão com banana frita com a mesma satisfação que um burguês apreciaria um prato requintado. Era um homem requintado, pois sua sofisticação residia na alma. Seus ensinamentos estavam nas suas narrativas e somente agora ganham este espaço de escrita.

Apresentamos aqui memórias de Experiências Estéticas em contextos de Educação formal e suas contribuições na formação de sujeitos crítico/sensíveis, pelas memórias de pesquisadores/as/ narradores/as que buscam em testemunhos de histórias próprias e alheias, mobilização de saberes, tal qual o personagem aqui descrito - o senhor franzino, que é avô de um dos(as) pesquisadores/as. O senhor franzino pode ser também o avô de qualquer leitor que na sua experiência de vida tenha convivido com uma figura similar, um parente, um/a amigo/a, um/a vizinho/a, quiçá um/a professor/a.

Se o átomo é a unidade básica da matéria, a memória é a unidade base da alma humana. A memória guarda e desvela segredos. Aprendemos nos percursos da vida e memorizamos para não os perder e para não nos perdermos. Guardamos fragmentos do vivido que nomeamos memórias e, quando trilhamos caminhos conhecidos as trazemos à tona fazendo emergir informações que nos orientam e nos localizam no tempo e espaço.

Desses bons encontros, que aumentam nossa potência de existir, instituem-se memórias de guarda, como são os bons vinhos, que envelhecem para se tornarem únicos. Nutrir-se de uma adega repleta de vinhos/memórias é um assombro, luxúria onírica em que o maior pecado é não usufruir, e cá estamos compartilhando nossa safra de vinhos/memórias e achados da Educação Básica. Abrimos uma garrafa e sentimos cheiro do Ensino Fundamental

(Anos Iniciais) - cheiro de cantina, de recreio, de cartilha com gosto de coloração e cheiro de paredes pichadas, decepção e alegria de novas (des)cobertas do Ensino Médio.

Nas narrativas de nossas memórias da Educação Básica, buscamos revelar como essa adega de memórias foi nutrida, e na aventura de sermos *sommelier* e contadores de histórias, poeticamente pedimos licença ao senhor franzino - vô de todos nós para iniciar nosso conto. Era uma vez...

Para que possamos viajar pelo imaginário, apresentamos no item *Memórias como construção de si*, conversas com camadas conceituais a partir de autores com os quais nos identificamos e que potencializaram memórias fragmentadas de quem fomos, de quem somos e, quem sabe, de quem seremos. Em *Narrativas (auto)biográficas para além de nós mesmos,* apresentamos o processo de pesquisar e as escolhas que fizemos ao buscar nas memórias frustrações, (in)quietudes, mas também, desafios e desejos de aprendizados para/na vida.

Continuamos, em *Experiência Estética: o que ficou em nós reverbera no outro*, destacando alguns professores e professoras que permaneceram em nós e contribuíram para a nossa constituição docente. Foram docentes críticos/sensíveis que nos apresentaram um mundo diferente, com riscos e rabiscos de sensibilidades. Esse é nosso maior desafio: pensar e fazer educação com a alma daqueles/as que ousaram e ousam fazer alguma diferença, mobilizando outros pensares e outros sentires.

MEMÓRIAS COMO CONSTRUÇÃO DE SI

As memórias têm se constituído como fundamentais às reflexões sobre nossas atuações docentes. Marcam fragmentos de vida que se traduzem em olhares constituídos e prenhes de tempos/espaços diversos, que se apresentam como múltiplas possibilidades de construção de narrativas sobre experiências (Abrahão, 2018).

Memórias e Experiências estéticas se encontram atreladas em um tempo que (entre)laça presente/passado/presente, destacando afecções em relação a pessoas, objetos e territórios. “O tempo é apenas um acontecer de diferenças. Na passagem de um instante ao outro – aquela impressão que deixa em nós quando as coisas já passaram” (Maldonato, 2012, p. 23).

Nossos tempos definidos pela Educação Básica vão se constituindo em teias pensantes e sentidas, construídas em relações de apreensões, afetos e sensibilidades. Nos leva a percepções e efeitos daquilo que foi vivido, capturado e (re)memorado em/por nós. Afinal, tudo aquilo que cada pessoa torna próprio, conscientemente ou não, tem a ver com “[...] as interpretações dos símbolos que lhe falam, bem como ao valor que lhes é dado a partir das relações construídas pelo que percebe e internaliza da realidade” (Pillotto, 2006, p. 57).

As memórias e a prática docente convivem com o real e o imaginário à medida que nos deixamos envolver pela pulsação estética, liberta de amarras e tecidas nas relações entre pensamento e sentidos. São Experiências Estéticas temporais e atemporais, que desenham percursos em dobras de sensibilidades, nos remetendo a memórias de infâncias, como a:

> [...] menina astronauta, que sonhava em estar perto do céu e olhar o mundo lá de cima, transformava o capacete, usado para andar de bicicleta, em capacete da astronauta, que voava sem asas, nas artimanhas do pensamento. Ao rever o capacete já descascado pelo tempo sem cor e a bicicleta enferrujada, sem uma das rodas e com o guidão entortado de tanto uso, as memórias se intensificaram e se reinventaram (Pillotto; Silva; Rausch, 2023, p. 43).

Ou, ao menino nanico desde os tempos do primeiro ano do Ensino Fundamental, e por isso alvo de chacota dos colegas da escola e, na mesma proporção, de todo o carinho e piedade que a figura de uma criança pequenina desperta nos corações mais suscetíveis. Menino nanico em estatura, nunca em desenvoltura - sempre falante e sagaz, seguia cumprindo com mérito todas as provas da vida escolar sem maiores dificuldades. Livros, cadernos e canetas eram seu escudo e arma; uma criança criativa que encontrava na morada da alma, potência criativa.

E, também, a menina que teve seu desenho de pássaro avaliado como não merecedor de prêmio em um concurso de desenhos de crianças de jardim de infância porque os pés foram delineados de um modo considerado inverossímil pelos avaliadores. Os pés e o pássaro rejeitados alçaram voos para muito longe daquele lugar e afastaram a menina tímida e franzina do desenho, atividade resgatada muito tempo depois, alicerçada na compreensão de que todas as pessoas criam na arte e na vida a partir de diferentes possibilidades e perspectivas.

Aprendemos sempre nos percursos da vida que a colina por mais alta que seja, é o tempo necessário e oportuno de decida para a reflexão. No entanto, é impossível vislumbrar o todo percorrido, pois algo escapa no horizonte. A memória é um copo cheio de lembranças pela metade e no ímpeto de saciar nossa sede por entender melhor quem somos, por vezes completamos a outra metade com nossas doses de imaginação. Ou quiçá o copo inteiro? Manoel de Barros (1996, p. 75), o poeta pantaneiro, nos ensina que "[...] o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo". A memória não é, por conseguinte, receptáculo de lembranças que se acumulam tal como foram produzidas na eventicidade dos acontecimentos. É:

> [...] uma atividade dinâmica entre o ato de lembrar e o ato de esquecer [...] é matéria viva, plástica, maleável, sujeita a interferências. Por isso, podemos perceber a memória como um espaço/tempo que vive das pausas, dos momentos de silêncio, lugar 'entre' movimentos. E, sendo pausa, lugar do 'entre' o que já foi, o que está sendo e o que será, é também lugar de pensamento (Abreu, 2016, p. 46-47).

A tentativa de ir cada vez mais alto, transvendo o que ficou para trás, perscrutando os entres, despende de elevada energia. Nos consome e nos ensina, que em grandes altitudes o ar é (rare)feito e preenchido de ideias, sentidos e afecções. O passado se faz montanha, presente em todos os tempos - no que somos hoje e no que talvez nos tornemos amanhã. Afinal, não é "[...] o passado que se modifica, mas a relação que o sujeito estabelece com a sua história" (Pinho; Ribeiro, 2018, p. 130).

Colhemos algumas memórias que dão à nossa existência frutos de sabores, cores e texturas diversas. É "[...] a memória como fragmento, como dialética entre lembrança e esquecimento; a experiência educativa vivida em um espaço tempo da vida é especialmente (auto)biográfica" (Bragança, 2018, p. 70).

São aprendizados doces e agridoces, que construímos ao longo das nossas existências desejosos/as em compartilhá-los com outros caminhantes. Fomos e somos em menor medida e não em menor importância, do ponto de vista da experiência pessoal, um *Zaratustra* - personagem criada por Nietzsche (2008), que desce da montanha sozinho para realizar seu anúncio. Descemos igualmente como *Zaratustra*, com a taça a transbordar e à vontade para seguir caminhando em direção à Educação. A memória, portanto, é constituída de fios (entre)laçados com o presente que viaja ao passado revigorando histórias, experiências e doses de sensibilidades. Para Certeau (1994, p. 158):

> [...] a memória é: Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também as vias múltiplas do futuro combinando as particularidades antecedentes e possíveis. Assim se introduz uma duração na relação de forças, capaz de modificá-la.

Nesta perspectiva, as memórias são passagens que ultrapassam as fronteiras do vivido, suscitando imagens que nos afetaram/afetam em Experiências Estéticas, e nos (des)locam de um lugar comum para outro (des)conhecido, pois como afirma Halbwachs (2004, p. 76), a memória é uma "[...] reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada".

Portanto, em nossa bagagem trazemos também os parênteses – o entre-lugar e nele afirmamos a experiência de olhar-nos, percebendo as partes de nós mesmos/as, nossas memórias (Deleuze; Guattari, 2011). Encontramo-nos então imersos/as em acontecimentos passados com nossas memórias frente a frente, umas das outras. As memórias que estiveram em nosso campo de visão do outro lado, no interior do círculo ou em qualquer outra parte e por vezes, não tão visíveis. Essas memórias potencializaram uma nova compreensão sobre quem fomos e quem somos. Memórias que se (entre)laçam umas às outras; cenas que se

(re)inventam ao serem (sobre)postas; existência infinita de significação quando os sujeitos internos a nós se olham (Deleuze; Guattari, 2011).

Esse (entre)lugar, nos possibilitou devanear pelas veredas temporais de nossas existências, permitindo-nos um mergulho nos sentidos e pensamentos das relações entre presente/passado/presente, que trazem a ideia de um eu a ser narrado.

Presente/passado, conversam pelas memórias produzidas e mesmo que sejam diferentes em temporalidade, conjuntamente compõem o estrato e de um estrato a outro se (trans)formam, ainda que não sigam as regras (Deleuze, 2018). Assim, quando em algumas palavras desse artigo colocamos parênteses é para reiterar que o entre como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 49):

> [...] é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Os parênteses, portanto, significam o entre - aquilo que nos passa despercebido, mas que nos tocam profundamente, afinal "[...] o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos" (Larrosa, 2014, p. 110). Caminhantes que somos, seguimos em direção às Experiências Estéticas tendo como fonte nossas memórias e experiências - um percurso que reflete nossa formação enquanto sujeitos críticos/sensíveis.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS PARA ALÉM DE NÓS MESMOS

Fazemos desta escrita um ato paradoxal ao narrar nossas memórias e experiências, pois hoje somos pesquisadores/as e ao mesmo tempo docentes/aprendizes, nos movimentando em direção as nossas próprias trajetórias em contextos de escolarização formal para recolher vestígios do que constituiu nossa formação crítico/sensível.

Essa escrita possibilitou nos reconhecer como narradores(as) de histórias e, nesse processo foi preciso estar ciente de que "[...] metade da arte narrativa está em evitar explicações" (Benjamin, 1987, p. 203), pois o que nos interessa são as relações de sentidos com quem nos lê.

Esse é um lema da pesquisa narrativa (auto)biográfica que destaca "o si mesmo identificando-se como um outro; o outro constituído pelo si-mesmo na construção de si" (Abrahão, 2018, p. 25). Uma escuta de si em uma dimensão estética/ética/política, que (re)significada pelo/a narrador/a e por aqueles com os quais partilha a existência são carregadas de sentidos.

É como nos fala Josso (2007, p. 425), o pesquisador/docente é um "ser de sensibilidade", o "ser de afetividade", o "ser de emoções", o "ser da cognição", o "ser da imaginação". Foi o que nos propomos na pesquisa narrativa (auto)biográfica, imbricar fios visíveis e invisíveis, costurando nossas memórias no processo de construção de sentidos em relação à importância das Experiências Estéticas para a formação de sujeitos críticos/sensíveis. É uma espécie de estreitamento de relações possíveis entre presente/passado, "[...] entre o tempo do mundo da vida, o tempo do relato e o tempo da leitura" (Arfuch, 2010, p. 112).

Narrar Experiências Estéticas (re)memoradas dos percursos da Educação Básica consistiu em um movimento de revisitar que "não se limita mais ao ponto de vista retrospectivo da (re)memoração ou da (re)construção do passado [...] é também modelo de inteligibilidade da experiência presente [...]" (Delory-Momberger, 2012, p. 74). É um esforço/movimento que perpassa a exposição de si e do outro, intercambiando espaços, lugares e situações. Assim é o ato de narrar, que "[...] não está interessado em transmitir o puro em si da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. [...] Mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (Benjamin, 2012, p. 221).

Na abordagem narrativa (auto)biográfica, encontramos pistas como se a procura do tesouro naquele quintal das infâncias e adolescência pudesse indicar efeitos das Experiências Estéticas como um dos alicerces para a constituição de um sujeito crítico/sensível. Sujeito que constantemente nutre seu olhar ético/estético, pois "[...] nosso olhar não é um fato natural, mas constituído histórica e socialmente" (Dos Reis; Zanella, 2015, p. 30). O olhar precisa ser constantemente exercitado, (des)locando-se da passividade para o movimento. Um olhar estético/criativo, que busca outros ângulos de leitura e produz "[...] sentidos e plasmando na imaginação novas imagens do mundo e de si próprio" (Dos Reis; Zanella, 2015, p. 30).

A potência narrativa, afirma o (in)acabamento do ser, conectando nosso corpo a tempos e acontecimentos variados; aos rastros do presente/passado/presente, que nos afetam e nos mobilizam a produzir novos sentidos, percorrendo caminhos outros. (In)acabamento como condição inexorável de todos/as e do próprio mundo em que vivemos; (In)acabamento como expressão do constante e tenso movimento que nos constitui nas relações com outros, alicerçando a nossa condição inventiva e (in)quieta, nosso constante processo de vir a ser (Zanella, 2017).

O maior desafio neste artigo, portanto, é fecundar as narrativas nas dimensões sensíveis daquilo que ficou como potência, especialmente na Educação Básica. Isso porque (re)memoramos quase imediatamente os nossos processos de escolarização, balizados por escolhas e investimentos deliberados, perdendo com o passar dos anos os vestígios das lembranças dos Anos Iniciais.

Paredes pálidas se faziam presentes nas lembranças das escolas em que estudamos, e no decorrer da jornada se tornavam comuns na medida em que nos aproximávamos do Ensino Médio e posteriormente do Ensino Superior, com especial atenção as rupturas entre um e outro.

Parte dessa sisudez pálida aparece nas compartimentações que os componentes curriculares e seus conteúdos, quando trabalhados como ilhas sem ligação com outros conhecimentos, se apresentam esvaziados de sentidos. O (des)conhecimento de alguma ilha pouca diferença fazia, frustrando em certa medida a nossa veia aventureira, ávida por caminhar nas ilhas e navegar no arquipélago.

Como estudantes da Educação Básica e de outros níveis de ensino também, nossas memórias não se constituem apenas dos conhecimentos apropriados, mas principalmente de sentidos e afecções. Algumas lembranças foram apagadas, enquanto outras com o passar dos anos foram avivadas. Entre elas, destacamos a cartilha ilustrada com animais na capa, felizes e brincando em um parquinho onde a letra A servia de eixo para uma gangorra. A imagem nos encantava com seus símbolos misturados às letras a provocar o pensamento: o que faziam tais símbolos naquele contexto?

Espanto e curiosidade. Quiçá seja este o desafio dos docentes - causar espantos e cultivar a curiosidade, que nos move em direção às respostas, e mais do que isso, nos provoca (in)quietações nos levando a formular questionamentos. Um movimento incessante de (re)invenção contínua e (com)partilhada; um movimento de vida, pois como afirma Alves (2012, p. 5), "[...] ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...".

Ao lançarmos hoje o olhar para o processo de formação de sujeitos críticos/criativos/sensíveis, é impossível não pensar nos impactos dos percursos formativos de estudantes e, também, de professores/as da Educação Básica. Em que medida ambos têm Experiências Estéticas e como a presença ou ausência delas os afetam? O que é promovido para potencializar a dimensão do sensível, fundamental para o encontro com um outro, para a afecção dos corpos que aumenta a potência de agir e edifica a formação de um sujeito crítico/criativo/sensível? As relações de afeto entre professores/as e estudantes são presentes na escola? Spinoza (2013, p. 237), destaca que:

> os principais afetos e as principais flutuações de ânimo derivam da composição dos três afetos primitivos, a saber: o desejo, a alegria e a tristeza. Pelo que foi dito, fica evidente que somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino.

As relações constituídas na escola são um conjunto de desejos, alegrias e tristezas e quando (re)memoramos as experiências acontecidas no trajeto escolar, esses sentimentos ficam em evidência e voltam a assombrar o presente ou deixá-lo mais burlesco. É o corpo que nos fala de muitas maneiras, pois como afirma Spinoza (2013, p. 221), "o corpo humano pode ser afetado, ora de uma maneira, ora de outra e, consequentemente, pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só mesmo objeto".

Deste modo, o pensamento e o sensível caminham juntos, uma união entre cognição e sensibilidade, fundamental para a formação crítico/sensível dos estudantes. A partir do potencial de associações e imaginação e de suas necessidades interiores e exteriores, as pessoas ampliam os processos intuitivos que (in)formam o próprio modo de conhecer na relação de suas experiências e construções cognitivas (Pillotto, 2006).

A partir das nossas (in)quietações, lançamo-nos no desafio de investigar algumas das memórias que floresceram em nossas Experiências Estéticas na escola. Indagamos também se em nossa jornada pela Educação Básica de fato houve um esvaziamento gradual de cores e até de desejos pela ausência ou pela tímida presença nos currículos de práticas voltadas à Educação Estética.

É nesta jornada de caminhantes que inserimos nosso percurso enquanto aprendizes/pesquisadores/as e professores/as no contexto da educação. Como professores/as somos mediadores de saberes culturais de uma geração a outra, e por conseguinte, desta educação itinerante. Nesse movimento (trans)formamos o mundo das ideias, das linguagens e das culturas e a nós mesmos/as.

Pois bem, se o sujeito é este ser da criação, os processos por ele desenvolvidos também se dão no campo da educação, que a priori deveria instigar e fomentar professores/as e estudantes na construção de espaços potencialmente criadores. Espaços esses, onde os sujeitos conscientes do mundo em que vivem, críticos a ele e conhecedores da sua ação (trans)formadora, podem constituir-se em sujeitos críticos/sensíveis. A escola, portanto, pode ser um espaço de criação, de invenção e de amorosidade.

Freire (1996, p. 11) nos provoca a pensar a escola como um espaço de amorosidade e nos alerta sobre a equivocada afirmação de que "[...] serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento". A amorosidade é (re)significada como liame rizomático, que impede a separação de esferas do pensamento e relações (inter)subjetivas. Uma form(ação) com amorosidade se importa com as percepções de quem somos e como vivemos, o que implica em situações de afetamentos (Meira; Pillotto, 2022).

O sentido de amorosidade, portanto, é um fator de contaminação (im)previsível na ordem das operações subjetivas com fatos objetivos. O que acontece em termos de afeto traz

sempre uma profusão de signos, crenças, expectativas em relação a si e ao outro. Nesta perspectiva, apostar na (im)pessoalidade é relevar uma vida de exterioridade, do de-fora. Ou seja, é preciso aprender com o (im)previsível e inesperado, a contingência e o efêmero, pois essa atitude se constitui na dimensão estética da existência (Meira; Pillotto, 2022).

É nesta escola/coração, onde pulsa amorosidade, sensibilidade e criação (in)ventiva, que se deu e se dá, parte da nossa caminhada. Escola produtora de laços afetivos, onde trilhamos em passos vigorosos para a emancipação do pensamento, que nos fez curiosos/as e atentos/as ao mundo externo. Esta escola/coração não está (de)limitada as quatro paredes de uma sala de aula e institucionalizada. Está também nas relações construídas em amorosidade; uma escola (intra)muros, onde a parcela significativa da população aprende a ler o mundo.

A escola (intra)muros pode ser um espaço de experimentações agradáveis ou desagradáveis, mas sobretudo, é neste espaço que os sujeitos caminhantes. Nesta aventura de interrogações, as histórias terminam em reticências e os pontos finais só servem para terminar um parágrafo e imediatamente iniciar outro, com novas reflexões e novas indagações.

O trajeto que nos constitui sujeitos críticos/sensíveis, foi percorrido em boa parte nos caminhos da Educação Básica. Foram nas Experiências Estéticas oportunizadas neste ambiente escolar que os aprendizados ganharam mais sentido, potencializando nosso olhar para o mundo.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O QUE FICOU EM NÓS REVERBERA NO OUTRO

Para nós, a memória é uma condição da experiência, pois como nos fala Larrosa (2014, p. 74) “a experiência, é relação: com o mundo, com a língua, com o pensamento, com os outros [...] com o que se diz e o que se pensa [...] com o que somos e o que fazemos [...] A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la”.

A Experiência Estética está nesse lugar de passagem e de (trans)formação, reverberando em nosso ser. Lembra-nos de um tempo e de uma outra dimensão (re)significada pelo presente. É lá vamos em nosso imaginário para um tempo longínquo, mas que ainda se faz presença em nós e no outro, pois “[...] dizer si não é dizer eu”, pois esse si implica o outro além de si, ou ainda, a si próprio como outro” (Ricoeur, 2011, p. 6).

Somos (entre)laçados pelas afecções produzidas no encontro com outros (Spinoza, 2013) e dessas afecções emergimos outros, uma Experiência Estética que nos convida a produzir memórias. Trata-se de um encontro que para Zanella (2020, p. 47) “[...] requer sensibilidade para olhar, ouvir, sentir, requer um corpo disponível ao encontro com corpos outros, com condições outras, com a diferença, com produzir-se como diferença. Um bom encontro é, pois, condição para a experiência estética”.

Esses encontros nos remetem aos primeiros dias na escola; arregalávamos os olhos em direção àquela multidão de seres tão diferentes de nós e ao mesmo tempo semelhantes pelos uniformes e talvez pelos sonhos e (in)quietudes. Escutávamos atenciosamente a estridência dos gritos no pátio de chão revestido de saibro, as sonoras risadas e muitos outros ruídos. Para uma pesquisa narrativa (auto)biográfica é fundamental, revistar e contar histórias de vida, argumentando sobre:

> [...] problemas significativos e recorrentes, em sua vida, e como ele/ela se relaciona com isso. O pesquisador, ao trabalhar sobre esse material comunicativo, também se torna, ele mesmo, mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção de conhecimento como reiteram (Pinho; Ribeiro, 2018, p. 133).

Nos sentíamos pertencentes àquele lugar e como todo/a aventureiro/a, queríamos mesmo era largar as mãos preocupadas de nossas mães e correr em direção ao que viria a ser a mais épica e perene aventura da vida, a "beleza de ser um eterno aprendiz", como diz a canção com música e letra de Gonzaguinha (1991).

O ar tinha cheiro de material escolar novinho em folha com borracha, giz de cera, tinta guache, e claro, logo descobriríamos o cheiro dos sonhos, os feitos na cantina e os que logo iriam popular nosso imaginário. E absolutamente tudo era (in)quietação nos tempos de escola, um misto de agitação com o (in)esperado no aguardo do momento mais esperado por nós, o recreio:

> [...] quando o sinal tocava, lancheiras e merendas apareciam, coloridas, recheadas com pão e mortadela, banana, laranja, sucos e bolos da vovó [...] O aroma se fazia presente, numa mistura mágica de cheiros que harmonizavam no ar. Então no gramado sentávamos, numa espécie de reunião secreta em que dividíamos segredos e trocávamos nossas merendas na expectativa de saborear novas texturas, novos gostos e novas experiências (Pillotto; Schmidlin, 2010, p. 129).

Nas infâncias as experiências são (im)previsíveis e (in)esperadas e nada é algo pronto e acabado. O pensamento imagético e inventivo, atravessa o real e o (trans)forma em tempo imaginário (Kohan, 2005). É esse sentido que precisamos nutrir em nós, docentes que somos em uma busca interminável (re)criando experiências das infâncias. "Um evento, um tempo, uma coisa, não podem ser incorporados, mas podem ser sim escutados...na quietude, e na pausa...E podem também ser olhados...com abertura, franqueza" (Skliar, 2014, p. 43).

Um tempo de Experiência Estética é àquele que nos conduzem ao exercício imagético em que o racional é atravessado pelos sentidos, edificando novos significados, e neste processo um novo saber é produzido. Como sinaliza Duarte Jr. (2010, p. 147), "[...] a experiência estética, por conseguinte, parece constituir um elemento precioso na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e em sua atuação perante a vida".

As Experiências Estéticas rompem com a visão dicotômica de cisão da mente e corpo, visão esta, que provocou como resultado para a Ciência, a compartimentação do conhecimento em partes. Hoje compreendemos que corpo/mente são unos, nos impulsionando reflexões sobre os fenômenos humanos em sua totalidade.

Nesse sentido, as Experiências Estéticas trazem um aspecto importante, pois, na educação do sujeito hoje, "[...] sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade" (Duarte Jr, 2010, p. 144 -145). Portanto, é fundamental refletirmos sobre as Experiências Estéticas como um espaço significativo e propulsor de sentidos, ampliando processos imagéticos, criativos e críticos dos estudantes e professores/as da Educação Básica.

O sujeito cria por necessidade, e esta não está somente circunscrita no campo das artes, mas em todo os processos humanos. Desta forma, mobilizar processos imagéticos e criativos também cabe aos contextos da Educação Básica, importantes nas práticas educativas e na construção de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis. Para Ostrower (1986, p. 10):

> [...] o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, como ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. [...] toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos.

Em nosso percurso de caminhantes, decidimos trilhar pelos campos das Experiências Estéticas, que foram se (con)figurando em espaços de observação e de processos imagéticos, que nos levavam para o universo do fazer criativo. Sobre essa questão, Pillotto (2007, p. 116) afirma que "o fazer criativo sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si própria e numa constante abertura de novas perspectivas do ser".

O fazer criativo na educação se revela crucial para uma prática que promova abertura para novas experiências e em nosso percurso formativo, abriu fendas para que o imaginário pudesse se instalar como liberdade de ir e vir do presente/passado/presente, pois o que seria de um caminhante sem estas vias de experimentação? Compreendemos as Experiência Estéticas também como espaços de acolhimento dos sujeitos com suas próprias experiências de vida e suas visões de mundo. No compartilhamento de experiências e saberes e no encontro e soma de singularidades múltiplas é possível a constituição de novos pensares, ou seja, sujeitos críticos/sensíveis.

É nesta jornada de caminhantes que inserimos nossos percursos enquanto aprendizes, pesquisadores/as e professores/as criativos/as, no contexto da educação. Como

professores/as somos mediadores/as de saberes culturais de uma geração a outra, e, por conseguinte, desta educação itinerante e neste movimento de caminhar, (trans)formamos o mundo das ideias, das linguagens e das culturas.

Caminhar também é característica desse ser humano amoroso e (in)concluso, que diante de sua (in)finitude se insere "num permanente movimento de busca", como já nos indicava Freire (2017, p. 101). Caminhando o sujeito (trans)forma seu território, e impregnando o mundo com a "[...] sua presença criadora através da transformação que realizam nele [...]" (Freire, 2017, p. 124).

(Re)memorando nosso tempo de escola, tomamos consciência de que foi um tempo de regras e normas, de ausências, presenças, alegrias, tristezas e (in)quietações. Se houve intenção da escola em nos pacificar, foi em vão, pois mesmo nos adequando às normas e regras - por exemplo: fazer fila antes das entradas das aulas, cantar o Hino Nacional, manter o uniforme alinhado e tantas outras - bastava uma aula para colorir figuras e letras que o mundo se abria em possibilidades. São segredos guardados, que "[...] abandonam seus esconderijos – rumo ao sol [...]. Talvez o passado esteja ainda essencialmente por descobrir! Tantas forças retroativas são ainda necessárias!" (Nietzsche, 2012, p. 78).

Das memórias que revivemos está a chegada no Ensino Médio e nossas primeiras percepções de um certo (des)colorir; afinal, estávamos vindo dos Anos Iniciais e Final com salas de aula apinhadas de cartazes, cheiros, cores e desenhos. Descobríamos na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio um ambiente com uma restrita paleta de cores.

E foi assim, catando nossas memórias desse período, diferente para cada um de nós pesquisadores/as, que nos foi desvelado outros espaços para além da escola com cores cintilantes. Nossas experiências sinalizam professores/as com tons multicores, que nos apresentaram outras possibilidades de aprender, pois como afirma Deligny (2018, p. 23), "[...] quando se pinta, o difícil é conseguir livrá-lo do branco aparente na tela sem danificá-lo, sem esquecer nada e sem acrescentar nada".

Os/as professores/as vindos/as de mansinho em nossas memórias deixaram marcas, sem, contudo, impô-las. Junto com eles/as, os espaços com oportunidades diversas de experimentações e aprendizagens; as provocações para que nos lançássemos em direção ao (de)sconhecido; a possibilidade de encontro com artes variadas e seus artífices; o incentivo a um olhar crítico para o que era dado a ver, ouvir, sentir e pensar. Foram momentos que nos afetaram e como nos fala (Larrosa, 2014, p. 74):

> [...] a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que

> fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la.

Ficaram rastros em nós daqueles/as professores/as especiais e suas práticas, as quais nos inspiraram na docência crítico/sensível. Eles/as não apenas passaram por nós, como ficaram para sempre em nossas memórias, nos inspirando em nossos fazeres pedagógicos, na estética/ética/política. Mestres/as que apresentaram as artes por meio de possibilidades de experimentação, de um olhar crítico, de uma abertura ao sensível – laboratório de sentidos.

Entravámos em contato com um outro universo: produções artísticas de escultores/as, ceramistas, desenhistas, pintores/as, gravuristas, dançarinos/as, musicistas e atores do teatro. Além disso, nos deparávamos com paredes repletas de murais artísticos, laboratórios com instrumentos e materiais diversos, sala com dançarinos(as) em movimentos ao som de ritmos variados, musicistas com seus instrumentos, e ainda pessoas de todas as idades circulando nos corredores, nas salas e na cantina.

O cenário aguçava nossa curiosidade e ao mesmo tempo provocava um certo incômodo, um sentimento de estranhamento e ao mesmo tempo de encantamento. Naquele espaço não havia guetos, pois era constituído de um amontoado de gente curiosa e tudo que víamos e ouvíamos gerava espanto, movimento, (des)locamento.

Hoje nomeamos o que nos aconteceu como uma Experiencia Estética, porém naquela época não tínhamos essa noção. Experiência porque inscreveu em nossos corpos marcas indeléveis, as quais balizam desde então nossos modos de viver e nossas práticas educativas. “E estética porque essa inscrição foi produzida a partir de uma abertura ao encontro com a diferença que provocou estranhamento e deslocamento em nossos modos de ver, ouvir, sentir e pensar” (Nietzsche, 2012, p. 124).

Em suma, nos (trans)formou. Cada um de nós significou diferentemente a experiência, seja em intensidade, em sentidos ou mesmo em estranhamentos - o que é também um modo de construção relacional e estética. Afinal, “[...] se a experiência nos dá o real como singular, então a experiência nos singulariza” (Larrosa, 2014, p. 68). E aqui estamos nós décadas depois, caminhando em outros lugares, seguindo em (des)locamento, entre pensamentos e sentidos. Pela magia da escrita transmutamos vários nuances monocromáticos de cinzas para o amarelo/luz. Eis a Experiencia Estética que se dá pela narrativa, codificada em letras e sinais de pontuação, combinados de maneiras variadas e aberta à decodificação pelo poder do imaginário.

Portanto, é importante nutrir o olhar estético que atravessa o passado e se instala no presente. Nesse movimento circular, por vezes é preciso largarmos velhas cascas sem perder a essência; trocarmos de pele, sem esquecer de quem fomos. É o familiar nos habitando, “e o

habitual é o mais difícil de conhecer, isto é, de ver como problema, como alheio, distante, fora de nós...” (Nietzsche, 2012, p. 224).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela narrativa (auto)biográfica não foi em vão; foi pensada e amadurecida, pois nos coloca em frente ao espelho, refletindo o eu no outro e o outro em nós. Uma dimensão ética/estática/política que tem como propulsora uma narrativa que (re)visita pensamentos e sentires, nos colocando em posição de escuta de nós mesmos. Uma escuta sensível que possibilita uma relação dialógica com o outro, com o entorno e com as dimensões da memória.

Um jogo metafórico que vai revelando lentamente nossos segredos em ausências e presenças, quando tudo entra em cena: lugares, pessoas, situações e sensibilidades. No entanto, não se reduz somente e (re)construção do passado, mas sobretudo, a um tempo outro, que se traduz de mudanças, significados e construção de sentidos.

A nossa pesquisa teve como produção de dados as Experiências Estéticas memorizadas em movimentos contínuos de uma cadeia de acontecimentos pessoais, envoltos em configurações e práticas socioculturais. Enredos que se enredaram com nossa prática docente, marcando compassos de tempos/espaços metamorfoseado entre presente/passado. E como analisar tudo isso em uma pesquisa? É aqui que a investigação narrativa (auto)biográfica ganha espaço, pois seu alicerce se fundamenta nas narrativas de vida, que problematizam as relações entre estudantes e docentes, buscando nas memórias Experiências Estéticas acontecidas no território da Educação Básica.

Foi um emergir de significações, nas quais a Experiência Estética foi problematizada, uma vez que (trans)passou o tempo/espaço, desdobrando-se em dimensões subjetivas temporais e atemporais. Ao nos debruçarmos em memórias ativadas pelas Experiências Estéticas, nos surpreendemos pela beleza e estranhamento; um enigma e sinergia que não pode ser totalmente desvelado.

Um/a pesquisador/a constrói pontes entre o real e o imaginário, alimentado pela Experiência Estética. Talvez nesse sentido, a travessia seja seu legado, pois é no caminhar que recolhemos achados, como um vento que não veio, a chuva que se armou e não aconteceu e o mar que revolto voltou a se acalmar.

Um novelo/dispositivo que se ramificou em linhas que se encontram e se afastavam, ora criando rupturas e fissuras, ora se (re)integrando. Esse novelo que se (en)rola e (des)enrola é também a morada da Experiência Estética, que invade de mansinho nossas almas e insiste em permanecer, as vezes em silêncio e outras vezes como um vulcão em erupção. É assim que

pensamos a educação – lugar de construção de sentidos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos/criativos/sensíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 25-50.

ABREU, Regina Maria do Rego Monteiro de. Memória Social: itinerários poéticos-conceituais. **Morpheus**, Rio de janeiro, v. 1, p. 41-67, 2016.

ALVES. Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia (org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos espistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-82.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2. ed., 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa, v. 1, 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2011.

DELIGNY, Fernando. **O aracniano e outros textos**. Tradução Lara Christina de Malimpensa. 2. ed., São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christini. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa**

(auto)biográfica. [Tomo I]. Natal: EDUFERN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

DOS REIS, Alice Casanova; ZANELLA, Andréa Vieira. Psicologia Social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências Humanas**, [*S.l.*], v. 49, n. 1, p. 17-34, jan.-jun., 2015.

DUARTE Jr, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Editora Criar Edições, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GONZAGUINHA. O que é o que é. *In*: GONZAGUINHA. **Cavaleiro solitário**. São Paulo: Som Livre, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. XXX, n. 63, p. 413-438, set-dez, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância:** entre educação e filosofia. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo**. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagogia. Porto Alegre: Zouk, 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Tradução Paulo César de Souza. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução José Mendes de Souza. São Paulo: Editora Escala, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e Conhecimento Sensível na Contemporaneidade**. Florianópolis: Editora da UFSC; Joinville: Editora da UNIVILLE, 2006.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. *Linguagens* – **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHMIDLIN, Elaine. Arte e Experiência: por uma infância da educação. *In*: FREITAS, Neli Klix; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Proposições interativas:** arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010. p. 125-141.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Andresa Gonçalves da; RAUSCH, Rita Buzzi. Dança/educação nas infâncias: marcas na constituição docente. **Revista Teias**, [Rio de Janeiro], v. 24, n. 72, p. 35-49a, jan.-mar., 2023.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; RIBEIRO, Neurilene Martins. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. *In:* ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS VILLAS, Lúcia (org*.). **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-142.

RICOEUR, Paul. **Ética e moral**. Tradução Antonio C. Amaral. Covilhã: Lusofia, 2011.

SPINOZA, Benedictus. **Ética.** Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte, MG. Editora: Autêntica, 2013.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma política da educação. Tradução Adail Sobral [*et al.*]. Salvador: EDUFA, 2014.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Entre Galerias e Museus:** Diálogos metodológicos no encontro da Arte com a Ciência e a Vida. 1. ed., São Carlos: Pedro & João, 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. **ArteUrbe**: Jovens, oficinas estéticas e cidade. 1. ed., Curitiba: Ed. Appris, 2020.

FENÔMENOS NÃO IDENTIFICADOS, METEOROS E SATÉLITES

Sergio Augusto Medeiros

INTRODUÇÃO

Os objetos que possivelmente transitaram pelo espaço aéreo nacional, sejam corpos artificiais de origem antropogênica, entidades meteóricas de procedência natural ou fenômenos de etiologia indeterminada, ultrapassam sua materialidade objetiva para assumir funções alegóricas dentro de complexos sistemas de significação. Este artigo propõe-se a uma descrição crítica dessas manifestações celestes enquanto significantes de rupturas, vulnerabilidades e imaginações simbólicas.

> O símbolo define-se como pertencente à categoria do signo. Mas a maior parte dos signos são apenas subterfúgios de economia, que remetem para um significado que poderia estar presente ou ser verificado. Assim, um sinal previne simplesmente sobre a presença do objecto que representa. Do mesmo modo, uma palavra, uma sigla, um algoritmo substituem economicamente uma extensa definição conceptual (Durand, 1988, p.8).

A problematização que norteia essa investigação centra-se na indagação de como diferentes tipologias de objetos celestes observados no espaço aéreo brasileiro com ênfase em satélites artificiais, corpos meteóricos e fenômenos aeroespaciais não identificados operam como catalisadores visíveis de tensões sociopolíticas, portanto, investiga-se de que maneira a presença, trânsito ou queda desses objetos manifesta, reflete e amplifica o imaginário coletivo, examinando-os em casos emblemáticos ocorridos entre 1952 e 2021.

Metodologicamente, a investigação situa-se no protótipo interpretativo, adotando uma abordagem de cunho fenomenológico. O método de procedimento configura-se como analítico e descreve seis casos selecionados por sua representatividade histórica e densidade documental, dentre eles: as fotografias da Barra da Tijuca (1952); os avistamentos fotográficos da Ilha da Trindade (1958); a Operação Prato (1977-1978); o caso Varginha (1996); a Missão Amazonia-1 (2021); e o meteoro do Paraná (2021).

A partir disso, correlacionam-se padrões recorrentes nas construções narrativas e interpretações institucionais elaborando um quadro teórico-prático que permite compreender esses fenômenos como linguagens visíveis de transformações culturais.

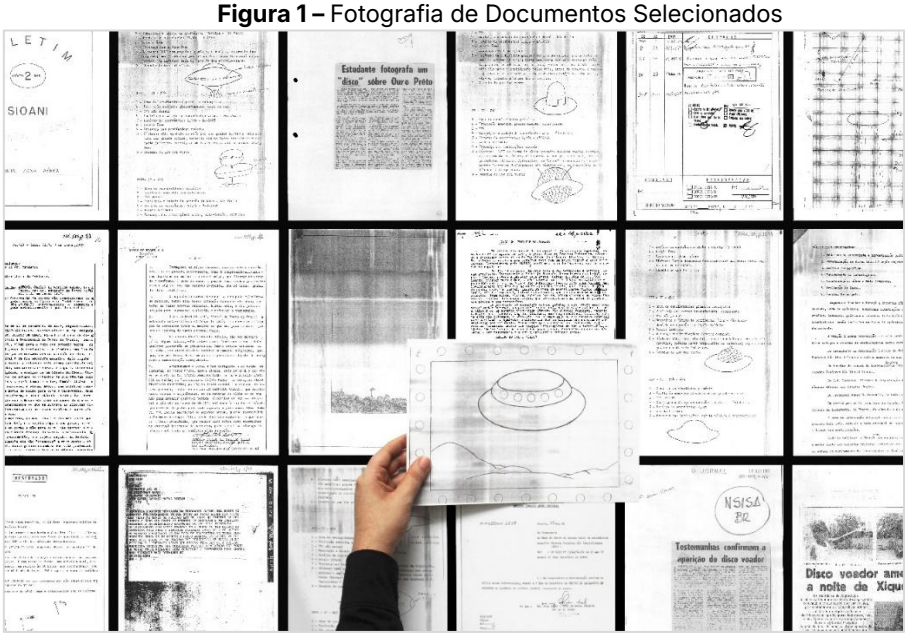
As hipóteses orientadoras sustentam que os objetos celestes se manifestam em momentos específicos e funcionam como símbolo inovador, nos períodos em que as

instituições buscaram ou não controlar, monitorar ou explicar esses fenômenos. Esses objetos transmutam em significantes flutuantes, cristalizando ansiedades coletivas e inscrevendo no espaço as fraturas e descontinuidades narrativas. A coleta de dados alicerçou-se em uma investigação documental multifacetada, contemplando uma compilação heterogênea composta por documentos oficiais de instituições específicas e materiais hemerográficos referentes aos eventos analisados, bem como produções ulteriores que assimilaram ou ressignificaram os fenômenos.

O aparato teórico que subsidia a análise estrutura-se na confluência entre a "antropologia do imaginário" (Durand, 1997) e as elaborações acerca da visualidade fotográfica enquanto significante, além de estudos às contendas territoriais contemporâneas. Essa interdisciplinaridade possibilita analisar as camadas simbólicas subjacentes à emergência dos fenômenos celestes como índices de inquietações coletivas e tensionamentos sociopolíticos, desvelando como o espaço sideral converte-se em palimpsesto onde se inscrevem as vicissitudes e fraturas do tempo.

Os resultados dessa investigação apresentarão duas vertentes analíticas complementares. Primeiramente, mediante uma exegese pormenorizada dos casos selecionados, escrutinando suas singularidades contextuais, materialidades documentais e horizontes interpretativos. Paralelamente, desenvolver-se-á uma práxis (Figura 1) que identificará isomorfismos estruturais, dissonâncias significativas e nexos relacionais dos fenômenos celestes, buscando desvelar como cada categoria de objeto celeste mobiliza artifícios particulares e entrelaça-se com constelações distintas do imaginário coletivo.

Figura 1 – Fotografia de Documentos Selecionados



Fonte: Do autor

ESTUDO DOS CASOS

A investigação dos fenômenos celestes documentados no território brasileiro revela configurações simbólicas complexas que extrapolam sua materialidade factual. Para isso, procedeu-se à análise dos casos selecionados, explorando suas dimensões documentais, contextuais e alegóricas, para posteriormente elaborar um exercício teórico-prático que evidencie seus padrões estruturantes significativos.

A trajetória cronológica desses fenômenos inicia-se em maio de 1952, quando o fotógrafo Ed Keffel, acompanhado do repórter João Martins, ambos da revista *O Cruzeiro,* produziu uma sequência de fotografias de um objeto discoidal sobrevoando a região da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Essas imagens, publicadas com grande destaque na mais influente revista ilustrada brasileira da época, tornaram-se referências visuais definidoras na cultura nacional sobre objetos voadores não identificados, ou na terminologia mais recente Fenômenos Anômalos Não Identificados (UAPs). A particularidade documental desse caso residiu em seu caráter explicitamente midiático desde sua origem, nas quais as imagens foram produzidas por profissionais da imprensa e imediatamente inseridas em circuitos comerciais de disseminação visual massiva.

> Ao longo do ano 1952, O Cruzeiro continuou publicando grandes reportagens fotográficas sobre discos voadores. Algumas semanas após as fotos da Barra da Tijuca, a revista começou a veicular os capítulos do livro Os discos voadores existem, do norte-americano Donald Keyhoe. Ele vinha defendendo que a Força Aérea estadunidense sabia da origem interplanetária, mas mentia deliberadamente para evitar pânico semelhante ao causado por Orson Welles em 1938. O domínio das bombas nucleares, ele especulava, podia ter despertado a preocupação dos habitantes de um planeta vizinho, como Marte e Vênus (Santos, 2017, p. 293).

As fotografias de Keffel foram publicadas em um momento singular da modernização brasileira, o segundo governo Vargas (1951-1954), caracterizado pela aceleração industrial, expansão urbana e tensões entre projetos nacionalistas e dependências externas. A captura fotográfica do objeto não-identificado materializa, assim, as ambivalências de um projeto nacional atravessado por descontinuidades, onde o desejo de controle territorial e soberania tecnológica coexistia com percepções de vulnerabilidade frente a forças externas. "O Cruzeiro" constituiu-se como a principal plataforma de construção visual da modernidade brasileira, integrando o conglomerado midiático dos Diários Associados de Assis Chateaubriand.

> Com o intuito de reafirmar o papel predominante da imagem sobre o texto, a empresa dos Diários Associados investiria, três anos depois do lançamento da revista, na modernização dos equipamentos de impressão, buscando uma melhoria na qualidade da imagem fotográfica. Rapidamente as páginas de O

> Cruzeiro ganharam cor, a princípio apenas em ilustrações e caricaturas e, bem mais tarde, em fotografias (Mauad, 2005, p. 155).

O caso da Barra da Tijuca revelou como objetos celestes não identificados operam como projeções de ansiedades modernizadoras em contextos de transformação urbana acelerada. As fotografias exemplificaram como a experiência da modernidade brasileira, fundamentalmente, estava sendo mediada por tecnologias visuais, onde o extraordinário (objeto voador não identificado) e o cotidiano (expansão urbana) convergiam em uma mesma superfície.

A construção visual de objetos celestes não identificados como significantes de modernidade tecnológica encontraria continuidade em janeiro de 1958, quando o fotógrafo Almiro Baraúna, embarcado no navio-escola Almirante Saldanha da Marinha brasileira durante uma expedição científica, documentou um objeto não identificado sobrevoando a remota Ilha da Trindade, território insular brasileiro no Atlântico Sul. Essa sequência fotográfica, submetida a extensas análises técnicas pela Marinha e, posteriormente, internacionalmente divulgada. De acordo com o relatório emitido: "Encontrava-me no camarote, nesse momento, e subi imediatamente ao tombadilho, onde encontrei várias pessoas um pouco excitadas com o que haviam visto, entre essas o Sr. Almiro Baraúna, fotografo profissional [...]" (Brasil, 1957, p. 12). As imagens de Baraúna inseriram-se em um regime visual específico onde a fotografia analógica operava simultaneamente como potencial evidência científica e objeto de disputas interpretativas sobre autenticidade e manipulação.

O relatório do comandante do Posto Oceanográfico da Ilha da Trindade (POIT), capitão de corveta Carlos Bacellar, incluiu uma descrição dos avistamentos de UAPs na seção intitulada "Ocorrências". No documento, Bacellar relatou um evento registrado em 1º de janeiro, quando um grupo de aproximadamente vinte homens da guarnição observou um objeto no céu, identificado por alguns como sendo o mesmo avistado anteriormente. O oficial, também atento ao fenômeno, sugeriu a possibilidade de se tratar de uma gaivota, ressaltando a dificuldade de avaliar a profundidade devido ao fundo celeste homogêneo.

Durante o deslocamento na direção nordeste, o objeto emitiu um brilho intenso por uma fração de segundo. Bacellar ponderou sobre duas hipóteses: primeiro, caso fosse uma gaivota, sua velocidade seria elevada, mas plausível; e segundo se tratasse de um objeto desconhecido, sua distância seria considerável, implicando em uma velocidade extraordinária. A incerteza quanto à verdadeira natureza do fenômeno levou a guarnição a não comunicar formalmente ao Estado-Maior da Armada.

De acordo com o relatório do POIT do capitão de corveta Carlos Bacellar, após o fotógrafo baiano Almiro Baraúna afirmar ter registrado imagens de um disco voador, foi

determinado que ele revelasse o filme ainda a bordo. Assim que Baraúna saiu da cabine de revelação improvisada, Bacellar examinou os negativos ainda molhados. O relatório registrou que o oficial observou a olho nu uma “estranha mancha” em três das quatro chapas apresentadas por Baraúna, sem, contudo, mencionar qualquer formato discoidal. O relatório não indicou se foram realizados exames técnicos posteriores nos negativos nem se especialistas analisaram as imagens para determinar sua autenticidade. Essa ausência de documentação detalhada contribuiu para a persistência de dúvidas e debates sobre o episódio, consolidando-o como um dos avistamentos mais controversos registrados na Ilha da Trindade (Borges, 2011).

A transição dos anos 1950 para os anos 1970 testemunhou uma transformação nas modalidades de documentação e institucionalização de fenômenos celestes inexplicados no Brasil. Impulsionado por interesses militares geopolíticos e estratégicos durante o regime militar, o Programa Espacial Brasileiro, iniciado na década de 1960, visava à autonomia tecnológica (Matos, 2021), com a Missão Espacial Completa Brasileira surgindo como o primeiro programa setorial de longo prazo com objetivos definidos, envolvendo instituições-chave como Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e Centro Tecnológico da Aeronáutica (INPE) (Filho, 2000).

Entre setembro de 1977 e janeiro de 1978, a Primeira Zona Aérea da Força Aérea Brasileira mobilizou recursos para investigar uma proliferação de avistamentos anômalos na região do município de Colares, no Pará, que, segundo relatos locais, frequentemente interagiam fisicamente com a população ribeirinha. Essa operação militar oficial, denominada Operação Prato, constituiu, até aquele período, o procedimento investigativo mais extensivamente documentado sobre fenômenos aeroespaciais inexplicados conduzido pelas Forças Armadas brasileiras.

A análise da documentação oficial, composta por páginas de relatórios, fotografias e horas de filmagens, demonstrou a excepcionalidade procedimental dessa operação. Sob o comando do então Capitão Uyrangê Bolívar Soares Nogueira, a missão catalogou sistematicamente as ocorrências que desafiavam parâmetros convencionais de identificação aeronáutica, incluindo objetos luminosos que manifestavam capacidades cinéticas incompatíveis com a tecnologia aeroespacial contemporânea.

A transcrição de depoimentos coletados durante a operação evidenciou um fenômeno localmente denominado "chupa-chupa", caracterizado por interações entre luzes de origem indeterminada e corpos humanos. Em 1977, o incidente "chupa-chupa" em Colares, Pará, ganhou significativa cobertura da mídia, pois os moradores relataram encontros com luzes misteriosas que supostamente paralisaram as vítimas (Fernandes, 2017).

A Operação Prato deve ser compreendida no contexto específico de implementação de projetos desenvolvimentistas durante o período militar, como o Programa de Integração Nacional e a rodovia Transamazônica. A região de Colares, situada na zona estuarina amazônica, representava um microcosmo de tensões territoriais, em que, historicamente, constituíam-se como zonas de contato e fricção, onde a autoridade estatal manifestava-se de maneira intermitente e contestada, gerando interstícios propícios à emergência de narrativas alternativas sobre território e pertencimento em meio a conflitos socioambientais (Macedo et al., 2018).

A operação evidenciou como fenômenos celestes inexplicados podem mobilizar complexas respostas institucionais sobre controle territorial e soberania nacional. A investigação militar na Amazônia produziu preocupações como vulnerabilidade epistêmica, incapacidade institucional de categorizar definitivamente os fenômenos observados e limitações dos sistemas classificatórios estatais quando confrontados com manifestações que transcendem taxonomias convencionais. A documentação produzida durante a operação, posteriormente submetida a extensos períodos de classificação sigilosa, demonstrou como o Estado simultaneamente ocultou evidências de fenômenos que desestabilizam narrativas hegemônicas sobre controle tecnológico e territorial. Essa mobilização das forças armadas para investigar ocorrências luminosas expõe as fissuras no aparato de vigilância estatal, anunciando como espaços do território nacional transformam-se em manifestações resistentes à catalogação oficial.

A consolidação democrática brasileira pós-autoritária testemunharia uma nova modalidade de fenômeno celeste como catalisador de ansiedades coletivas. Em janeiro de 1996, uma série de relatos sobre a suposta queda de um objeto voador não identificado e posterior captura de entidades extraterrestres na cidade de Varginha (MG), gerou intensa mobilização midiática nacional e internacional. Esse episódio, frequentemente denominado "Incidente de Varginha", evidenciou dinâmicas entre instituições militares, comunidades locais e circuitos midiáticos. A cadeia dos eventos foi apresentada no artigo escrito por Claudeir Covo, na revista Planeta em setembro do mesmo ano, criando a atmosfera dos fenômenos incomuns e as movimentações militares, cujos detalhes levantavam questionamentos sobre a natureza desses fenômenos e as possíveis implicações governamentais.

No dia 20 de janeiro, por volta das 1h30, um objeto voador não identificado foi avistado sobrevoando uma fazenda em Varginha, a apenas 5 metros do solo, iniciando uma série de ocorrências que despertaram o interesse da população local e das autoridades. Às 8h30 do mesmo dia, bombeiros receberam um telefonema anônimo solicitando a captura de um "animal", o que indicaria uma tentativa de interceptação ou contenção de uma criatura

desconhecida. Às 14h, uma testemunha civil relatou a movimentação de militares, o que sugeriu uma segunda captura de seres estranhos. No final da tarde, às 15h30, as jovens Kátia, Liliane e Valquíria afirmaram ter avistado um estranho ser, reforçando a natureza misteriosa do incidente. Às 17h do mesmo dia, uma forte chuva atingiu a região e a Polícia Militar iniciou uma varredura nas proximidades, resultando na captura de uma quarta criatura. No dia seguinte, 21 de janeiro, uma das criaturas capturadas foi transferida do Hospital Regional para o Hospital Humanitas. Posteriormente, caminhões da Escola de Sargentos das Armas (ESA) iniciaram a retirada das criaturas do hospital, o que intensificou as suspeitas de envolvimento de autoridades militares no caso.

Em 23 de janeiro, um comboio especial transportou as criaturas para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinas, e logo em seguida, elas foram levadas para instalações da Universidade Estadual de Campinas. Esse transporte foi coordenado por militares, incluindo o tenente-coronel Olímpio Wanderley dos Santos e outros oficiais de destaque, como o capitão Ramires e o tenente Tibério da Polícia do Exército. A operação envolveu um grande sigilo e uma logística militar precisa, indicando uma grande preocupação com a segurança e o controle da informação.

O relato também mencionava os eventos ocorridos em abril e maio de 1996, como o avistamento de um "estranho animal" por Dona Terezinha e a tentativa de suborno das jovens Kátia e Liliane por quatro homens desconhecidos. Esses acontecimentos indicavam a continuidade da pressão sobre testemunhas e o esforço em controlar o fluxo de informações. Além disso, o acordo de cooperação espacial, firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, e as visitas de autoridades da *National Aeronautics and Space Administration* (NASA) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais em 1996, ampliaram a dimensão internacional do caso, vinculando-o a questões geopolíticas e tecnológicas no campo da exploração espacial.

A década de 1990 foi marcada pelos debates sobre transparência institucional, acesso a arquivos do período ditatorial e responsabilização por violações de direitos humanos. Simultaneamente, a cultura popular global experimentava o auge de produções ficcionais sobre contatos extraterrestres e conspirações governamentais, como a série televisiva "Arquivo X" (1993-2002), criando um contexto receptivo para narrativas sobre ocultações institucionais de evidências sobre fenômenos inexplicados.

O caso Varginha exemplifica como relatos sobre quedas de objetos celestes não identificados e subsequentes interações com entidades não-humanas mobilizaram ansiedades específicas com descrições das supostas entidades capturadas, muitas vezes descritas com pequenas, vulneráveis e submetidas a intervenções, funcionando como projeções deslocadas para corpos não-humanos. As negações oficiais e alegações de ocultação de evidências

espelhavam tensões pós-autoritárias mais amplas sobre o direito à verdade, acesso a informações institucionais e responsabilização das ações estatais.

A repercussão internacional do caso demonstrou como narrativas locais sobre fenômenos celestes inexplicados inserem-se em circuitos globais de significação, adquirindo valências distintivas quando provenientes de países com históricos autoritários recentes. A persistência cultural do caso Varginha, apesar (ou por causa) da ausência de documentação oficial confirmatória, operou como dispositivo discursivo na elaboração de traumas coletivos, onde a figura do "alienígena" permitiu projetar alteridade, vigilância e crença popular. A maneira como essas imagens foram articuladas nas narrativas sociais, especialmente no imaginário coletivo, reflete um processo simbólico que vai além da simples representação, incorporando uma estrutura de negação e inversão dos papéis estabelecidos. Nesse contexto, a inversão estrutural gerada pela duplicação da negação desempenha um papel crucial no processo de contínuo redobramento das imagens, ampliando sua presença no conteúdo imaginário (Durand, 2012).

Esse fenômeno não se limita à representação, expandindo-se para todo o conteúdo imaginário, isso resulta, por exemplo, na figura recorrente dos fantasmas do "engolidor engolido" (Durand, 2012), que surge inicialmente de uma comutação, onde o homem passa a engolir o animal, como ilustrado nas mitologias que retrataram uma fauna estoica com seres como sapos, lagartos, peixes, serpentes e ratos, listados por filósofos e mitógrafos.

Os desdobramentos históricos e epistemológicos das interações entre objetos celestes e o território nacional brasileiro não se restringiriam, contudo, à manifestação de fenômenos não identificados e suas subsequentes interpretações institucionais ou populares. A virada do século XXI traria consigo a transformação estrutural da própria ontologia dessas relações, deslocando-se da posição passiva de mera recepção ou detecção de objetos exógenos para uma postura ativa de produção e operacionalização de artefatos orbitais autóctones. Essa reconfiguração consolidou-se decisivamente em 28 de fevereiro de 2021, com o lançamento do satélite Amazonia 1, uma materialização tangível da primeira missão de sensoriamento remoto integralmente concebida, desenvolvida e operada sob égide nacional (INPE, 2021).

O Amazonia 1 representa uma inflexão significativa na relação entre território nacional e objetos celestes, anteriormente analisada. Diferentemente dos fenômenos não identificados, esse satélite se configurou como um dispositivo tecnocientífico com a função de monitorar o desmatamento na Amazônia, funcionando como um instrumento de vigilância autônoma. Esse processo reverte o tradicional vetor de observação que caracterizou os casos anteriores.

A constituição material do Amazonia-1 como primeiro satélite estabilizado em três eixos integralmente desenvolvido no país, utilizando a Plataforma Multi-Missão nacional, consolidou

outras aspirações tecnológicas nacionais historicamente frustradas. A análise dessa documentação incorporou preocupações geopolíticas específicas em sua própria materialidade. Sua capacidade de imageamento completo do território nacional a cada cinco dias, com resolução espacial de aproximadamente 64 metros, transformou o que antes era percebido como espaço vulnerável em objeto de escrutínio sistemático (INPE, 2021). As imagens produzidas pela câmera *Wide Field Imaging Camera*, desenvolvida pela indústria nacional em parceria com o INPE, que são disponibilizadas gratuitamente na internet, constituem um regime visual democratizado que amplia o acesso público ao sensoriamento remoto nacional. A órbita polar sol-síncrona do satélite a aproximadamente 750 km de altitude, cruzando o Equador terrestre às 10:30 da manhã no sentido norte-sul, reposiciona o Brasil na cartografia tecnológica global, estabelecendo uma infraestrutura orbital própria justamente quando manifestações celestes naturais continuariam a atravessar o espaço aéreo brasileiro.

Poucos meses após o lançamento do Amazonia-1, em 08 de julho de 2021, um meteoro atravessou os céus dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo observado e registrado por milhares de testemunhas através de múltiplas plataformas tecnológicas. Esse evento astronômico natural distinguiu-se dos demais casos analisados por sua etiologia definitivamente não antropogênica, apresentando características físicas precisamente mensuráveis. As análises científicas conduzidas pelo Rede Brasileira de Observação de Meteoros classificaram o fenômeno como meteoroide que adentrou a atmosfera terrestre com um ângulo de 20,3° em relação ao solo, começando a brilhar a 97,1 km de altitude, sobre o município de Jaguariaíva, no Paraná. Ele se deslocou a uma velocidade de 71,7 mil km/h, percorrendo 126,6 km em apenas 6,4 segundos, e desapareceu a 53,0 km de altitude, sobre Imbituva, também no Paraná (Zurita, 2021). A particularidade documental desse caso reside na multiplicidade descentralizada de seus registros, com câmeras de vigilância pública e privada, *smartphones* de cidadãos e estações astronômicas amadoras, que capturaram o fenômeno simultaneamente, gerando um *corpus* visual sem precedentes na história observacional brasileira.

O meteoro do Paraná manifestou-se em um momento de profunda transformação nas modalidades de registro e circulação de imagens no Brasil, caracterizando-se pela massificação de dispositivos de captura visual e pela consolidação de plataformas digitais de compartilhamento instantâneo. A proliferação de registros visuais amadores de fenômenos astronômicos coincide com a erosão de autoridades epistêmicas tradicionais e a emergência de comunidades interpretativas descentralizadas, frequentemente organizadas em torno de ansiedades apocalípticas e narrativas conspiratórias.

> A selva consiste em objetos culturais, portanto de objetos que contém intenções determinadas. Tais objetos intencionalmente produzidos vedam ao fotógrafo a visão da caça. E cada fotógrafo é vedado à sua maneira. Os caminhos tortuosos do fotógrafo visam a driblar as intenções escondidas nos objetos. Ao fotografar, ele avança contra as intenções da sua cultura. Por isto, fotografar é gesto diferente, conforme ocorra selva de cidade ocidental ou cidade subdesenvolvida, em sala de estar em campo cultivado. Decifrar fotografias implicaria, entre outras coisas, o decifra mento das condições culturais dribladas (Flusser, 1985, p. 29).

O meteoro do Paraná, como objeto celeste natural capturado por tecnologias distribuídas, registrou transformações significativas na relação entre fenômenos astronômicos e construções socioculturais. Diferentemente dos objetos artificiais ou não identificados, o meteoro reintroduz a dimensão de forças naturais cósmicas que transcendem disputas geopolíticas humanas, evidenciando a inserção do território nacional em escalas astronômicas que relativizam fronteiras políticas. A espetacularidade do meteoro, amplificada por sua disseminação digital massiva, contrasta com a inacessibilidade visual que caracterizou casos históricos anteriores, frequentemente restritos a testemunhas limitadas que foram submetidos a controles institucionais e ao imaginário coletivo.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados permitiu compreender como diferentes objetos celestes são avistados em territórios classificáveis à condição liminar ou estratégica: a região amazônica da Operação Prato; a isolada Ilha da Trindade; a fronteira de expansão urbana da Barra da Tijuca; a cidade interiorana de Varginha.

> Todas essas classificações parecem-nos pecar por um positivismo objetivo que tenta motivar os símbolos unicamente com a ajuda de dados extrínsecos à consciência imaginante e estão, no fundo, obcecadas por uma explicação utensiliária da semântica imaginária. Fenômenos astrais e meteorológicos, elementos de uma física grosseira de primeira instancia, funções sociais e pressões da história, todas essas explicações que, ao rigor, podem legitimar esta ou aquela adaptação do comportamento, da percepção e das técnicas, não dão conta dessa potência fundamental dos símbolos que é a de ligarem, para lá das contradições naturais, os elementos inconciliáveis, as compartimentações sociais e as segregações dos períodos da história (Durand, 1997, p.38).

A própria materialidade desses objetos descritos como transgredindo leis físicas convencionais ou manifestando capacidades tecnológicas aparentemente impossíveis, espelham formalmente as transgressões e rupturas que caracterizam períodos de transformação sociopolítica acelerada. Observa-se, então, a evolução nos regimes de visibilidade e documentação dos fenômenos analisados: da fotografia analógica profissional (Barra da Tijuca, Ilha da Trindade), passando pela documentação militar sistemática (Operação

Prato) até a multiplicidade descentralizada de registros digitais contemporâneos (Missão Amazonia-1 e Meteoro do Paraná).

Em relação as economias visuais brasileiras e globais, as mudanças dos regimes documentais refletem a democratização tecnológica dos meios de registro, erosão de monopólios institucionais sobre produção e circulação de imagens além da emergência de comunidades interpretativas descentralizadas organizadas em torno de interesses específicos. Essa perspectiva evidencia como os objetos celestes inexplicados estão simultaneamente entrelaçados às construções tecnoculturais mediadas por dispositivos de visualização.

Cada fenômeno, em seu contexto específico, operou simultaneamente como evento físico observável e como dispositivo simbólico para elaboração de tensões sociopolíticas contemporâneas. Essa dupla natureza entre materialidade factual e potência alegórica demonstrou que objetos que transitam pelo espaço aéreo mobilizam complexos sistemas de significação que transcendem debates redutores sobre sua realidade objetiva para manifestar sua incontestável eficácia simbólica como catalisadores de narrativas sobre soberania, vulnerabilidade e pertencimento nacional.

As diferentes categorias de objetos celestes, sejam satélites artificiais, meteoros naturais ou fenômenos não identificados, funcionam como elementos significantes em uma semiótica geopolítica, que surgem em momentos históricos específicos como manifestações das vulnerabilidades territoriais, reconfigurações sociopolíticas ou fronteiras de expansão urbana, como os fenômenos na Barra da Tijuca, no território insular estratégico da Ilha da Trindade, na região amazônica periférica durante a Operação Prato e na cidade interiorana de Varginha durante a consolidação democrática, ou massificados na Missão Amazonia 1 e na região sul atravessada pelo meteoro do Paraná, em momento de crescente polarização política.

A distribuição geográfica da ocorrência desses fenômenos celestes inexplicados, correlaciona-se inversamente com a densidade histórica da presença estatal consolidada, manifestando-se preferencialmente em zonas de fronteira, territórios periféricos ou espaços em transformação acelerada. A correlação topográfica confirma a hipótese inicial de que objetos celestes funcionam como projeções visuais de tensões territoriais. Como discute Ioris (2018), a produção de fronteiras é fundamental para a circulação e acumulação de capital, servindo como um laboratório para agência histórica e geográfica.

Particularmente, as diferentes categorias de objetos celestes evidenciam a predominância de ansiedades desenvolvimentistas sobre modernização tecnológica e aspirações de soberania em contexto de dependência estrutural, bem como os fenômenos luminosos interativos documentados durante a Operação Prato manifestam preocupações com vigilância não autorizada e vulnerabilidade territorial em regiões específicas. As supostas

entidades “biológicas” não-humanas em Varginha funcionam como deslocamentos metafóricos que tangenciam, atualmente, o turismo local, assim como o satélite Amazonia-1 e meteoro do Paraná, que foram massivamente registrados por tecnologias descentralizadas, expressando as transformações nos regimes de visibilidade e aspirações apocalípticas contemporâneas.

O Amazonia-1 instituiu, assim, uma dupla reversão simbólica sobre a relação entre tecnologias de visualidade e poder, onde o objeto observado, o Brasil, transmutou-se em sujeito observador, isto é, de receptor passivo de tecnologias estrangeiras para produtor de conhecimento e imageamento territorial autônomo. Essa reversão não elimina completamente as tensões geopolíticas expressas nos casos anteriormente analisados, mas as reconfigura em novos termos, onde a aspiração por soberania tecnológica manifesta-se concretamente através da operacionalização de dispositivos orbitais próprios.

Embora meteoros, como o ocorrido no Paraná em 2021, sejam eventos astronômicos naturais, sua interpretação e impacto social podem inseri-los em um contexto geopolítico, especialmente quando acontecem em períodos de tensão internacional ou em territórios estratégicos. Ao longo da história, a observação de corpos celestes inesperados foi, por vezes, confundida com testes militares, incursões ou ataques estrangeiros, mobilizando respostas governamentais e alimentando teorias conspiratórias.

A potência simbólica de objetos visuais não reside, necessariamente, em sua origem material, mas em sua capacidade de condensar e tornar visíveis tensões sociais latentes. Esses objetos operam como superfícies de projeção para ansiedades coletivas que, muitas vezes, escapam à articulação dos discursos convencionais. Diante disso, impõe-se a necessidade de registros que reconheçam, simultaneamente, a materialidade objetiva dessas imagens e seu funcionamento enquanto dispositivo simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação dos fenômenos celestes documentados no território brasileiro entre 1952 e 2021 elucida como estes objetos, sejam satélites artificiais, meteoros naturais ou fenômenos não identificados, operaram simultaneamente como eventos físicos observáveis e como potentes dispositivos simbólicos para materialização visual, vulnerabilidades e reconfigurações geopolíticas em momentos históricos específicos. Os resultados obtidos confirmam os objetivos propostos, demonstrando correlações significativas entre diferentes categorias de objetos celestes e tensões sociais historicamente situadas.

Conforme proposto em nosso objetivo precípuo, a investigação demonstrou que objetos celestes funcionam efetivamente como signos de ruptura, materializando tensões difíceis de

articular explicitamente através de discursos políticos convencionais, como os discutidos a partir dos registros documentais e fotográficos dos fenômenos da Barra da Tijuca (1952), os avistamentos da Ilha da Trindade (1958), a Operação Prato (1977-1978), o incidente de Varginha (1996), a Missão Amazonia-1 e o meteoro do Paraná (2021).

A constelação dos casos analisados, distribuídos ao longo de mais de seis décadas, constituiu um arquivo abrangente de fenômenos celestes documentados, mapeando sistematicamente as transformações nas relações entre o território nacional e tecnologias de visualidade, o que permitiu classificar sua múltipla dimensão metafórica e geopolítica.

REFERÊNCIAS

BORGES, Alexandre de Carvalho. **Caso Ilha da Trindade: documentos sigilosos são revelados**. Além da Ciência. Disponível em: https://www.alemdaciencia.com/caso-ilha-da-trindade-documentos-sigilosos-sao-revelados-parte-1/. Acesso em: 8 fev. 2025.

SCHRAMM, João. **Uma análise do estado da arte das pesquisas sobre fenômenos aéreos não identificados: limites, tendências e contribuições epistemológicas**. Em Tempo de Histórias, v. 1, n. 34, p. 39–63, 2019.

BRASIL. Ministério da Marinha. **Comando do Primeiro Distrito Naval. Relatório de fim de comissão POIT Objeto voador não identificado.** Relatório de Fim de Comissão, Posto Oceanográfico da Ilha da Trindade, 1957.

COSTA FILHO, E. de J. **A política científica e tecnológica no setor aeroespacial brasileiro: da institucionalização das atividades ao fim da gestão militar – uma análise do período 1961-1993.** Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2000.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE, T. R.; PIMENTA, A. C. S. **O meteoro de Curitiba e a crise de autoridade epistêmica na era digital**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 32, n. 2, p. 112-131, 2017.

FERNANDES, P. S. de P.; BARBOSA, M. C. **O pavor do desconhecido na Amazônia: os relatórios militares e os sobreviventes do fenômeno chupa-chupa**. Revista Brasileira de História da Mídia, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 110-129, 2022.

FERNANDES, P. S. de P. **Luzes misteriosas cruzam os céus da Amazônia: memória e imaginário no fenômeno chupam-chupa.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

IORIS, A. A. R. **Centralidade da fronteira: ensaio sobre a origem e evolução de fronteiras sócio-espaciais.** Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, v. 11, n. 2, p. 23–41, 2018.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta.** Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Editora Hucitec: São Paulo, 1985

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INPE). **AMAZONIA 1: Descritivo da Missão e do Satélite.** São José dos Campos: INPE, 2021.

MARTINS, João. **Disco voador sobrevoa o Almirante Saldanha**. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, n. 21, p. 4-14, 08 mar. 1958.

MACEDO, T. et al. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso.** Rio de Janeiro: Consequência, 2017. Novos Cadernos NAEA, v. 21, n. 3, p. 269-279, 2018.

MATOS, P. de O. **Geopolítica e programa espacial brasileiro: da busca pela autonomia ao Acordo de Salvaguardas Tecnológicas.** Revista Brasileira de Estudos Estratégicos, Niterói, v. 13, n. 25, p. 129-145, 2021.

MARTINS, J.; KEFFEL, E. **Uma reportagem de outro mundo.** O Cruzeiro, Rio de Janeiro: 1952.

MAUAD, A. M. **Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX.** Anais do Museu Paulista, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 133-174, 2005.

MENDONÇA, F. A. S. **A Ilha da Trindade como fronteira da Guerra Fria: tensões geopolíticas no Atlântico Sul durante o governo Kubitschek**. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 56, n. 1, p. 169-186, 2013.

SANTOS, R. G. C. dos. **A invenção dos discos voadores: Guerra Fria, imprensa e ciência no Brasil (1947-1958).** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

ZURITA, Marcelo. **A 70 mil km/h, bólido cruzou o céu do Paraná.** BRAMON, 2021. Disponível em: https://www.bramonmeteor.org/bramon/a-70-mil-km-h-bolido-cruzou-o-ceu-do-parana/. Acesso em: 10 jan. 2025.

MUNDO GÓTICO DE PESADELOS E LINHAS DENTADAS: O EXPRESSIONISMO ALEMÃO EM DELEUZE

Victor Finkler Lachowski

INTRODUÇÃO

Em *Cinema 1 - A imagem-movimento,* o filósofo francês Gilles Deleuze (1983) não se prende às definições costumeiras de quadros, planos, montagem etc. Seu problema é definir o cinema como uma arte única em que a imagem é apropriada por seu movimento. O cinema enquanto objeto que guarda em si infinitas possibilidades de coisas disponíveis para serem filmadas. Seu estudo em nada se relaciona com a produção do filme, como produzir ou filmar algo.

Na perspectiva de Deleuze, todas as coisas que podem ser imagens existem como possibilidade virtual (estão em algum lugar) e podem ser transformadas em imagens capturadas no olho da câmera. Aquilo que é imagem não depende de alguém ver e produzir a imagem - a imagem existe em potência, em possibilidade.

Se existe um senso comum ou uma preferência acadêmica nos estudos de cinema, ela nos diz que aquilo que é representado na imagem é apresentado através da imagem de alguém sobre aquilo apresentado e representado; enquanto, para Deleuze, imagem é tudo aquilo que aparece, tudo aquilo que é.

Existe um *Todo* que está disponível em algum lugar que diz respeito a todas as imagens possíveis e disponíveis e que será reportado em configurações, maneiras e combinações infinitas. A partir desse Todo formam-se *Conjuntos*: infinitas divisões formadas a partir desse Todo de imagens disponíveis em qualquer lugar. Os Conjuntos, quando cortados, formam o *Quadro* - "Chamamos enquadramento a determinação de um sistema fechado, relativamente fechado, que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios", e com isso o "quadro constitui, portanto, um conjunto que tem um grande número de partes, isto é, de elementos que entram, eles próprios, em subconjuntos" (Deleuze, 1983, p. 18).

A partir dessas considerações, surge o problema: como você recorta um Todo infinito? Deleuze busca entender as soluções encontradas por cada autor, sendo toda solução *estilística*. Ou seja, cada estilística é a solução encontrada por cada autor. Assim, como os autores (diretores) contam as histórias que se propõem a contar? Para Deleuze é puramente

visual, a estilística de cada autor, a solução que ele (diretor) busca para formar conjuntos e recortar quadros.

Surge com isso a definição de *Plano*, que, para Deleuze, é como se fosse um conector, um intermediário, entre os quadros, que aponta para a montagem. No esquema montado, o plano aponta para o quadro (que é um sistema fechado, relativamente fechado), e a dimensão do quadro apontada pelo plano é organizado pela *Montagem* - sendo essa definida como a organização da dimensão do quadro apontada pelo plano. Obtemos então:

QUADRO ← PLANO → MONTAGEM

Importante conceitualizar mais o *Plano* nesse esquema. Plano nunca é uma dimensão estática: tem duração (capacidade de mostrar algumas coisas, um sistema fechado; não tem a ver com tempo decorrido; recorte pontual de várias imagens possíveis).

Encontramos assim as duas dimensões do *Plano*. A *dimensão relativa* (que gira ao redor do próprio eixo - quadro) que aponta para algo futuro e passado (agenciamento dentro de todas as possibilidades possíveis / esse agenciamento nos dá noção de que o presente existe, passado e futuro também, e que tudo isso se desencadeia) dentro do sistema sensório-motor, que aponta para trás (algo que aconteceu) e para frente (o que vai acontecer); novamente, um sistema fechado pode se conectar com qualquer outro com liberdade.

A dimensão relativa dá espaço ao espaço: adiciona informação futura e informação pregressa; faz com que o tempo gire adiante; conta com a máquina de produzir mais imagens, composição elaborada a partir do Todo com perspectivas diferentes, formulação visual relativa que o artista dá às suas ideias.

E a *dimensão absoluta*, que compele o que se faz com a dimensão relativa para ela começar a apontar com o Todo (o Todo é o lugar onde mora o pensamento). O Todo como o lugar que o diretor leva a gente com as imagens.

O esquema QUADRO - PLANO - MONTAGEM revela o cinema como uma máquina que conecta passado, presente e futuro; modelo que produz o *cronossigno* (signo do tempo) como resultado.

Com isso, resumimos:

Plano - aponta em direção ao ponto interno do eixo (quadro), como sistema fechado, mas apenas relativamente fechado.

Filme - recorta parte do Todo e cria um sistema fechado, mas relativamente fechado, a partir dessa seleção o realizador elabora seu conjunto.

Para cada dimensão do plano, do quadro, existe uma dimensão relativa e uma dimensão absoluta.

A partir dessas considerações, a *Montagem* ganha destaque para Deleuze por ser uma maneira dele separar grandes tendências do cinema. Pois para Deleuze (1983, p. 39) a montagem é a composição, o agenciamento das imagens-movimento para elaboração de uma imagem indireta do tempo.

As quatro grandes tendências da montagem no livro de Deleuze são constituídas da seguinte maneira: a tendência orgânica da escola americana, a dialética da escola soviética, a quantitativa da escola francesa do pré-guerra, e a intensiva da escola expressionista alemã (Deleuze, 1983, p. 39). Apesar da diferença entre os autores em cada uma dessas tendências, o crivo de Deleuze é selecionado a partir do argumento que esses autores partilham uma comunidade de temas, problemas e preocupações, formando uma coerência ideal, que é suficiente e funda conceitos, escolas, enfim, tendências.

A partir dessa breve e insuficiente introdução a alguns conceitos do cinema em Deleuze, o estudo se debruça acerca de como o Expressionismo Alemão é articulado pelo filósofo, contudo, antes é necessário expor os pensamentos de Wilhelm Worringer (filósofo e historiador da estética) a respeito da *vontade da arte* e do gótico, pontos de grande influência e diálogo para com Deleuze.

WORRINGER - VONTADE DA ARTE E O GÓTICO

Wilhelm Worringer (1997, p. 3), influente contribuidor e influenciador do imagismo - escola de vanguarda americana -, pressupõe a obra de arte enquanto organismo autônomo, que está ao lado da natureza em termos de igualdade e, na sua essência mais profunda e íntima, desprovido de qualquer ligação com ela, na medida em que por natureza se entende a superfície visível das coisas. Com isso, defende a existência de uma *vontade de arte* (apenas na arte antiga, a pós-renascença quebra com isso), que faz com que categorias importantes para a arte antiga voltem na arte moderna.

Em seu pensamento, na arte antiga não existia importância, não possuía a intenção, em representar o real. Ou seja, não é sobre olhar o que está fora e trazer para dentro da arte, é o movimento contrário - projetar uma sensibilidade interior do artista em alguma coisa -. Enfoque não é o que se imita, é o que se produz. Não se busca o figurativo, a semelhança com algo. Para Worringer (1997, p. 12), a arte antiga, enquanto arte abstrata, não possui pretensão de inserir os personagens em um espaço real, e por isso evita de toda forma o espaço infinito. Para isso, prende os objetos nos seus contornos (que são feitas para que tenhamos os objetos controlados em suas individualidades).

Ao não mostrar nenhum tipo de vontade de arte pela tridimensionalidade, você as prende no contorno e na superfície plana, deixando-as esquematizadas, tornando-as abstratas - frutos de uma sensibilidade que propõe uma distância em relação ao mundo - (temor do mundo = demasiadamente complexo e assustador e é necessário se afastar do descontrole do mundo através de contornos que tornem as imagens seguras).

Worringer (1997, p. 21) ressalta que o autor da arte antiga não quer ir para o espaço, pois a imaginação do artista era completa e sua obra é coerente (o mundo é um lugar incompreensível então é necessário ter controle sobre as formas sem chegar perto dessas coisas), o que justifica a humanidade ter evitado o realismo e o espaço tridimensional durante grande parte de sua história (uma vez que a tridimensionalidade derrete qualquer forma de individualidade). Justamente por essa agorafobia da civilização humana se recorta o espaço para que ele se torne controlável, tal como a montagem realiza com os conjuntos.

A supressão da representação do espaço foi ditada pelo desejo de abstração através do simples fato de que é precisamente o espaço que liga as coisas umas às outras, que lhes confere a sua relatividade na imagem do mundo, e porque o espaço é a única coisa que é impossível individualizar. Na medida em que, portanto, um objeto sensível ainda depende do espaço, ele é incapaz de aparecer para nós em sua individualidade material fechada (Worringer, 1997, p. 21).

A vontade da arte proposta por Worringer (1997, p. 4) trabalha com isso: inventar formas sem tentar copiar, por meio da *Representação Orgânica* (empatia) ou da *Cristalina* (abstração). Os âmbitos do orgânico e empático nos remetem ao momento em que começamos a ter interesse pela vida, a representar a vida. A empatia é instituída pela confiança entre o homem e o fenômeno do mundo externo, em uma relação panteísta feliz (Worringer, 1997, p. 15); uma circunstância que preza pela centralidade de tal “panteísmo” e do “politeísmo antropomórfico” (p. 45). A forma e a expectativa de realismo dependem de um sentimento de tranquilidade no mundo, cujo resultado será uma crença infantil. Aplica-se à vida orgânica, um tipo particular de vida.

A proposição de Worringer: a linha simples e seu desenvolvimento em regularidade puramente geométrica certamente oferece a maior possibilidade de felicidade ao homem inquietado pela obscuridade e pelo emaranhado dos fenômenos. Pois aqui o último traço de conexão e dependência da vida foi apagado, aqui a forma absoluta mais elevada, a abstração mais pura foi alcançada; aqui está a lei, aqui está a necessidade, enquanto em todos os outros lugares prevalece o capricho do orgânico. Mas tal abstração não faz uso de nenhum objeto natural como modelo. A linha geométrica distingue-se do objeto natural precisamente pelo

fato de não se situar em nenhum contexto natural. Aquilo que constitui a sua essência pertence, é claro, à natureza (Worringer, 1997, p. 20).

Cada "linha" de *vontade da arte* exige aquele movimento interior que inclui os dois impulsos: expansão e delimitação. Além disso, porém, cada linha, em virtude de sua direção e forma, impõe todo tipo de exigências especiais (Worringer, 1997, p. 5).

Abstração e empatia dependem, cada um, de uma "vontade de arte" específica. O objetivo consiste em demonstrar que a abstração possui uma dimensão de direito próprio, que não se submete à figuração. Na verdade, os conceitos de figuração, de belo/feio são todas questões equivocadas para Worringer (1997, p. 3-5).

Ao final, o que importa é a vontade da arte que as coisas detêm. Deleuze sofre impacto muito grande causado por Worringer. Ao pensar orgânico (em Worringer) como uma empatia que têm vontade do real e busca imagens do real, que copiem o aparelho sensório-motor (em Deleuze), este último percebe a montagem orgânica (Griffith) como uma busca, uma jornada, para levar ao comum, fazer o contemplador sentir o que o personagem sente, ver o que ele vê.

Em contraposição a esse tipo de arte, surge o *Gótico* - uma aberração, uma monstruosidade - algo que não deveria existir. A *vontade de arte* se mostra novamente essencial pois revela que o gótico é uma ideia que pode ser abstraída, cria espaços estranhos, espaços impossíveis, se estabelece na interseccionalidade do confronto entre preto e branco, trevas e luz, o que, para Deleuze (1983), será articulado no cinema através do Expressionismo Alemão. Exemplificado por traços estéticos do gótico repetidos em situações bem distintas. Gótico, para além de uma escola, se torna assim um termo para um estilo psicológico (Worringer, 1920, p. 44).

O Gótico é a linha que risca e atravessa a conexão ORGÂNICO - CRISTALINO (Worringer, 1920, p. 47-48), sendo, por um lado, extremamente expressivo, por outro, fantasmagórico, monstruoso - um pesadelo -. Essa "linha" se define como um híbrido em relação a divisão entre geométrico/abstração e orgânico/empatia. Surge como um traço não orgânico, que vai além do conhecimento racional e reconhece a natureza essencialmente ilusória da realidade. Realiza uma distinção entre háptico (tátil) e o ótico (visão), e remete ao geométrico, como que em um tumulto que não depende do orgânico. Sua expressão por si mesma é maior que nossa vida.

A linha gótica é "sem início nem final" e sem "centro", em "acentuação vertical" em direção ao "infinito" (Worringer, 1997, p. 53). Assim, o argumento sobre o gótico em Worringer reaparece na discussão de Deleuze acerca do expressionismo, como o caso da primeira perturbação da montagem orgânica no cinema. Como essa linha, esse mundo, expressivo e

inorgânico, de pesadelos, no qual soberana é a vida não-orgãnica das coisas, onde objetos ganham vida, formas ganham vida, cores ganham vida, e aterrorizam as pessoas (Deleuze, 1983, p. 21 e p. 62). Nessa vontade da arte gótica, na medida em que esses objetos existem para o observador - e só esses objetos são questionados -, são permeados e preenchidos pela atividade desse observador, pela sua vida interior. Esta apercepção não é, portanto, aleatória e arbitrária, mas necessariamente ligada ao objeto (Worringer, 1997, p. 7).

DELEUZE - MONTAGEM NO EXPRESSIONISMO ALEMÃO

Para Deleuze (1983, p. 60), o Expressionismo apresenta a luz como um movimento intensivo por excelência. Na arte cinética abstrata do Expressionismo, a quantidade intensiva, o deslocamento do espaço, é medido indiretamente pela quantidade intensiva, sua elevação e queda. Conforme explicado no *Seminar on Cinema: The Movement-Image*, aula 6, a montagem intensiva está presente como um dos três tipos de montagem em relação ao Todo (Deleuze, 1982). A partir dessa tendência, "luz e a sombra deixam de constituir um movimento alternativo em extensão, e entram agora em intenso combate, que comporta vários estágios" (Deleuze, 1983, p. 60).

Essa relação da luz e trevas será importante para compreender como o Todo e o Momento são operacionalizados pelo Expressionismo. No primeiro momento, luz é uma força infinita e opõe a si mesma as trevas como uma força igualmente infinita, que possibilita a luz se manifestar. Luz parte de uma oposição às trevas para se manifestar. Para Deleuze, isso não se trata de um dualismo e nem de uma dialética (pois estaria fora de qualquer unidade ou totalidade orgânica), e sim de uma oposição infinita advinda já de Goethe e dos românticos: a luz só é e se manifesta pela existência do opaco ao qual se opõe e faz ser visível (Deleuze, 1983, p. 60).

A partir dessa oposição, a imagem visual divide-se em duas, podendo ser uma diagonal ou uma linha dentada. Tal divisão não é apenas uma divisão da imagem ou do plano, mas também de uma matriz de montagem.

No segundo momento, o afrontamento das duas forças infinitas (luz e trevas) determina um ponto zero no qual "toda luz é um grau infinito. Com efeito, cabe a luz envolver uma relação com o negro como negacão = 0, em função da qual ela se define como intensidade, quantidade intensiva" (Deleuze, 1983, p. 60).

Dessa forma, o movimento intensivo do Expressionismo é inseparável de uma queda, ainda que virtual, exprimida apenas esta distância do grau de luz até o zero. A ideia de queda é responsável por medir o grau até onde sobe a quantidade intensiva. A tendência do

Expressionismo é que a luz da Natureza, mesmo em seu momento de maior glória, caia e não pare de cair

Na imagem-movimento do Expressionismo Alemão, o claro-escuro sendo luz enquanto grau (branco) e o zero (trevas) faz ambos entrarem em relações concretas de contrastes ou de mistura. Perceptível em "toda série contrastada das linhas brancas e das linhas negras, dos raios de luz e de traços de sombra" (Deleuze, 1983, p. 61) que resultam no que o filósofo considera como um mundo estriado, listado, como no *Gabinete do Dr, Caligari* (Wiene, 1920).

Imagem 1 - Praça na cidade de *Gabinete do Dr, Caligari* (Wiene, 1920).

Fonte: Captura de tela do autor.

Tal fenômeno é visível em uma cena da luz "em sua maior glória", como no hospital psiquiátrico durante o dia:

Imagem 2 - Hospital psiquiátrico de *Gabinete do Dr, Caligari* (Wiene, 1920).

Fonte: Captura de tela do autor.

Também pode aparecer como uma série mista do claroescuro, em uma transformação contínua de todos os graus constituindo uma gama fluída de gradações que se sucedem sem parar (Deleuze destaca Wegener e Murnau como mestres dessa fórmula).

Tais transformações se convergem em momentos nos quais não se pode mais distinguir a aurora do crepúsculo, nem o ar da terra ou a água da terra, no grande misto de um pântano ou de uma tempestade. Através dos graus da mistura que as partes se distinguem ou se confundem em uma transformação contínua de valores na imagem cinematográfica sempre dividual (Deleuze, 1983, p. 21).

Grandes autores foram capazes de progredir em ambas as possibilidades, assim como Deleuze destaca Lang pela excelência em atingir claros-escuros mais sutis, como em *Metrópolis* (1927).

Em todas essas potencialidades e vontades, o Expressionismo rompia com o princípio de composição orgânica instaurado por Griffith e pela retomada pela maioria dos dialéticos soviéticos. Quanto à escola impressionista francesa, o rompimento se deu de maneira completamente diferente, uma vez que não invoca uma clara mecânica da quantidade de movimento no sólido ou no fluido, mas sim uma obscura vida pantanosa onde mergulham todas as coisas, que são ou retalhadas pelas sombras ou escondidas nas brumas.

A vida não-orgânica das coisas, uma vida terrível que ignora a moderação e os limites do organismo, é o primeiro Princípio do Expressionismo, o espírito consciente perdido nas trevas como uma luz que se tornou opaca. Substâncias naturais e produtos artificiais não têm

mais diferença. Todas as coisas geram sombras, se inclinam, se apertam, espreitam ou tragam. O mundo é uma ameaça também pelas coisas, um mundo de pesadelo. Como explica Deleuze,

> Um muro que vive é algo assustador; mas são também os utensílios, os móveis, as casas e seus tetos que se inclinam, se apertam, espreitam ou tragam. São as sombras das casas que perseguem aquele que corre na rua (Deleuze, 1983, p. 62).

Imagem 3 - Telhados das casas em *Faust* (Murnau, 1926).

Fonte: Captura de tela do autor.

Contudo, Deleuze destaca que em todos esses casos não é o mecânico o responsável pelo terror, e sim o vital como potente germinalidade pré-orgânica, "comum ao animado e ao inanimado, a uma matéria que se eleva até a vida e a uma vida que se esparge em toda a matéria. O animal perdeu o orgânico assim como a matéria ganhou a vida" (Deleuze, 1983, p. 61-62).

O Expressionismo reafirma isso ao reivindicar o cinético puro, um movimento violento que não respeita contornos e determinações mecânicas horizontais e verticais, muito mais como uma linha de dentes serrilhados ou um vidro quebrado, um percurso perpetuamente espinhoso e marcado por mudanças de diretos com alterações da força de um obstáculo e a potência de uma nova impulsão, em suma novamente, a "subordinação do extensivo a intensidade" (Deleuze, 1983, p. 62).

Voltamos novamente a *Forma Gótica* e a construção do espaço ao invés da descrição, em um movimento de prolongamento e acumulação. A geometria gótica realiza tais

características pelas linhas prolongadas para além de qualquer medida até seus pontos de encontro, enquanto pontos de ruptura produzem acumulações (que podem ser de luz ou de sombra, assim como os prolongamentos podem ser de sombras ou pela luz).

O que Deleuze (1983, p. 63) aponta nesse mundo de pesadelos do Expressionismo são as inúmeras evidências de uma geometria perspectivista violenta que literalmente envolve todos os personagens. Opera por projeções e por discos de sombras, em perspectivas oblíquas. Repleto de diagonais e contradiagonais (Deleuze, 1983, p. 20) cuja tendência é substituir as horizontais e verticais, tal como o cone substitui o círculo e a esfera, e os ângulos agudos e as figuras triangulares e piramidais pontudas substituem as linhas e curvas ou retangulares. Para Deleuze, um dos exemplos seriam as portas de Caligari e os chapéus pontudos em *Der Golem* (Wegener, 1920).

Imagem 4 - Judeus realizam suas preces em *Der Golem* (Wegener, 1920)

Fonte: Captura de tela do autor.

No caso de *Metropolis* (Lang, 1927), o diretor opera pelo prolongamento de linhas e pontos de acumulação, que apenas de maneira indireta se traduzem em relações métricas. No Expressionismo, fundiu-se toda diferença entre o mecânico e o humano, em proveito da potente vida não-orgânica (Deleuze, 1983, p. 63)

Imagem 5 - Fábrica e máquinas em *Metropolis* (Lang, 1927).

Fonte: Captura de tela do autor.

O contraste de cores e do claro-escuro no gótico do Expressionismo Alemão correspondem como dois graus captados no instante, pontos de acumulação em correspondência com a teoria das cores de Goethe: azul como negro clareado, amarelo como branco obscurecido. Para Deleuze (1983, p. 63), "o precursor de um verdadeiro colorismo no cinema foi, sem dúvida, o expressionismo", inclusive pela própria comprovação da teoria das cores de Goethe na qual amarelo e azul são explicados como duas cores fundamentais entendidas como graus captados em um movimento de intensificação que é seguido, em ambos os lados, por um reflexo avermelhado.

O reflexo avermelhado é a expressão da intensificação do grau enquanto instante elevado a segunda potência, e acompanhará todos os estágios da intensificação: irização, reverberação, cintilação, incandescência, halo, fluorescência. Presente por exemplo na criação da robô em *Metrópolis* (Lang, 1927).

Na análise de Deleuze, Murnau é o mestre de todos esses estágios e aspectos que anunciam em um só tempo a chegada do diabo e a cólera de deus. Ainda na teoria das cores de Goethe, é mostrado que a intensificação de ambos os lados (do amarelo e do azul) não se contentava com os reflexos avermelhados que os acompanhavam como efeitos crescentes de brilho, mas culminava num vermelho vivo como terceira cor que se tornou independente, pura incandescência ou flamejamento de uma luz terrível que queimava o mundo e suas criaturas.

A intensidade finita se recobra e, no ápice da própria intensificação, alcança um fulgor do infinito de onde se tinha partido. O infinito não parará de trabalho finito que o restitui sob uma forma mais sensível. O espírito não havia abandonado a Natureza, mas agora animava toda a vida não-orgânica, que nela se descobre e se reencontra como espírito do mal que queima a natureza inteira. Exemplos desse processo para Deleuze é o círculo de chamas na invocação de Astaroth:

Imagem 6 - Ritual em *Der Golem* (Wegener, 1920).

Fonte: Captura de tela do autor.

E a própria cabeça com olhos vazios e tristes do demônio em *Der Golem:*

Imagem 7 - Astaroth em *Der Golem* (Wegener, 1920).

Fonte: Captura de tela do autor.

Bem como a fogueira de *Faust* (Murnau, 1926) e a cabeça chamejante de Mefisto:

Imagem 8 - Conjuração de Mefistófeles em *Faust* (Murnau, 1926).

Fonte: Captura de tela do autor.

Esses exemplos são tidos por Deleuze (1983, p. 64) como momentos do sublime, de reencontro com o infinito no espírito do mal. O exemplo de *Nosferatu* (1922) é importante pois sua análise considera que o filme

> não passa só por todos os aspectos do claro-escuro, da contraluz e da vida não-orgânica das sombras, não só produz todos os momentos de um reflexo avermelhado, mas chega ao ápice quando uma luz potente (um vermelho puro) o destaca de seu fundo tenebroso, o faz surgir de um sem-fundo ainda mais direto e lhe confere uma aparência de onipotência, para além de sua forma achatada.

Imagem 9 - Nosferatu nas sombras em *Nosferatu* (Murnau, 1922).

Fonte: Captura de tela do autor.

O Expressionismo é preenchido por esse sublime dinâmico kantiano, no qual a intensidade que se eleva a tal potência, que ofusca e aniquila nosso ser orgânico e o enche de terror. Porém, nos suscita ao mesmo tempo uma faculdade pensante que nos faz sentir superiores em relação a aquilo que nos aniquila. No caso do Expressionismo, é no vermelho flamejante que tem chances de ocorrer, e geralmente ocorre, do ponto de vista do sublime dinâmico, a harmonia superior como círculo cromático inteiro, quando a vida não-orgânica das coisas culmina no fogo, que nos queima e queima a Natureza, agindo como espírito do mal e das trevas.

Imagem 10 - sombra de Mefisto sob a cidade em *Faust* (Murnau, 1926).

Fonte: Captura de tela do autor.

Que, em seu último sacrifício, libera em nossa alma uma vida não psicológica do espírito "que não pertence nem a natureza nem a nossa individualidade orgânica, que é a parte divina em nós, a relação espiritual em que estamos a sós com Deus como luz" (Deleuze, 1983, p. 65).

O rosto no Expressionismo também se faz presente nesse debate, uma vez que, segundo Deleuze (1983, p. 108), um autor sempre privilegia um dos dois pólos do rosto, o rosto refletor ou rosto intensivo. No caso do Expressionismo, é necessário destacar que esse alça tanto quanto o lirismo até a abstração, por meio de um jogo intensivo da luz com o opaco, com as trevas. A mistura de ambos (luz e trevas) é uma potência em consumação de quedas para as trevas ou ascensão para a luz. A fusão forma a série debatida anteriormente, de forma

alternada em estrias ou listas, seja de forma compacta, ascendente ou descendente, e todos os graus de sombra que se valem como cores.

Imagem 11 - Nosferatu se alimenta em *Nosferatu* (Murnau, 1920).

Fonte: Captura de tela do autor.

O rosto expressionista que resulta sob ambos os aspectos concentra a série intensiva, causando um abalo em seu contorno e arrastando seus traços. O rosto começa a participar da vida não-orgânica das coisas como primeiro pólo do expressionismo:

> Rosto estriado, listrado, preso numa rede mais ou menos apertada, recolhendo os efeitos de uma persiana, de um fogo, de uma folhagem, de um sol através do bosque. Rosto vaporoso, nebuloso, fumoso, envolto num véu mais ou menos denso (Deleuze, 1983, p. 108-109).

Tais características geram o reencontro com o contorno firme se passamos para o outro pólo, da vida do espírito, ou da vida espiritual não-psicológica. O reflexo avermelhado retorna novamente como responsável por acompanhar toda a série de graus de sombra e os reunindo, formando:

> uma auréola em volta do rosto que se tornou fosforescente, cintilante, brilhante, ser de luz. O brilho emana das sombras, passa-se da intensificação a reflexão. É verdade que esta operação pode ainda ser obra do diabo, sob a forma infinitamente melancólica de um demônio que reflete as trevas, num círculo de chamas onde arde a vida não-orgânica das coisas (Deleuze, 1983, p. 109).

Imagem 12 - Mefisto em *Faust* (Murnau, 1926).

Fonte: Captura de tela do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque deste trabalho foi a relação da montagem, cores, geometria e vontade da arte dentro da perspectiva filosófica de Deleuze a respeito do cinema, mas especificamente no Expressionismo Alemão. Como conclusão, cabe pontuar a montagem intensivo-espiritual do expressionismo alemão, como responsável por vincular uma vida não-orgânica a uma vida não-psicológica (Deleuze, 1983, p. 62), conforme exposto ao longo do texto.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Seminar on Cinema:** The Movement-Image, Lecture 06, 12 January 1982. Transcrito por Não atribuído (Parte 1, 1:04:52) e Koné Assétou (Parte 2, 1:05:02). Transcrição revisada e traduzida para o inglês com notas por Graeme Thomson & Silvia Maglioni. Revisões adicionais na transcrição por Charles J. Stivale. Disponível em <https://deleuze.cla.purdue.edu/wp-content/uploads/2021/01/Cinema-1-06a-120182-Eng_1.pdf>. Acesso em 09 dez 2024.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento**. São Paulo: Ed. 34, 1983.

WORRINGER, Wilhelm. **Form Problems of the Gothic**. New York: "Latest Gothic or Early Northern Ornament", p. 43-51; "The Infinite Melody of the Northern Line", p. 52-54 Stechert & Co, 1920. Disponível em: https://archive.org/details/formproblemsofgo01worr/. Acesso em 09 dez 2024.

WORRINGER, Wilhelm. **Abstraction and Empathy**. C. 1) “Abstraction and Empathy”, p. 3-25. Chicago: Elephant Paperbacks, 1997. Disponível em: https://monoskop.org/images/a/a2/Worringer_Wilhelm_Abstraction_and_Empathy_1997.pdf. Acesso em 09 dez 2024.

FORMAÇÃO CRÍTICA DAS/DOS PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – DESVELANDO CONSEQUÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Luciana Uhren Meira Silva
Ocirema Brandão de Oliveira

"O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para gente no meio da travessia..."
Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

O contexto histórico contemporâneo vem revelando (mesmo os reacionários querendo esconder) um cenário preocupante em relação à atividade docente e, por que não dizer, ameaçador frente à profissão. O que foi vivenciado pós-revolução industrial quanto à fragmentação e à alienação do trabalho, toma força atualmente. Educadores, profissionais cuja matéria-prima é a formação humana, estão sendo atacados na sua condição primeira, ou seja, o trabalho intelectual que visa alcançar a totalidade do processo nas dimensões de elaboração, planejamento e execução. É uma tarefa profícua que pressupõe intensa atividade cognitiva, reflexão e visão do todo, dos condicionantes e das possibilidades amalgamados na complexa teia social. No entanto, sua condição crítica de pensar está sendo subtraída e reduzida a uma ação restrita ao fazer, a entregar resultado, inevitavelmente o esperado pelo mercado; a divisão social do trabalho se mostra presente no contexto educativo e a mais-valia é o saldo para os donos do capital. O professor não pode se tornar um "intelectual de fábrica"!

Revisitar os teóricos críticos é um esforço constante para consolidar conceitos e buscar na teoria a categoria mediadora básica para que se possa suscitar, mais do que a compreensão de uma sociedade que segue dividida em classes e marcada pela opressão, possibilidades de resistência e quiçá da denúncia ao anúncio, da crítica à superação por uma educação de qualidade, eis o nosso maior objetivo.

Zuin e Pucci (1999) demonstram na obra *A Pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente* a importância da dialeticidade frente às ideologias postas. Nenhuma é fundamentalmente tão hermética que não apresente contradição e espaço de intervenção. Apoiar-se na teoria, clarear alguns conceitos, valer-se desse aparato teórico crítico é uma forma substantiva de repensar a ação docente, resistir à dominação, reapropriar-se da gênese

da profissão — o fazer pensando e o pensar fazendo —, a *práxis presente* no cotidiano educativo, revitalizando a Pedagogia como Ciência, que tem muito a dizer, especialmente nos dias atuais.

Optar pela teoria crítica — escolha que se faz consciente e relevante como justificativa e percurso metodológico — é considerar a dialética como condição *sine qua non* para se compreender a complexa sociedade contemporânea e os reflexos diretos no ambiente educacional. Não há caminho linear, absoluto, como defendiam os positivistas, há, sim, de se pesar os meandros, o que aparentemente não está dito para que possamos olhar por dentro as ideologias presentes na atual sociedade administrada pela razão instrumental, onde as narrativas se convertem em "realidade".

Atualmente, pela força do neoliberalismo e consequente ânsia e a qualquer preço pelo lucro, o ser humano é transformado em objeto, esvazia-se a dimensão do humano e este fica submetido a um consumismo sem precedentes. Esse consumismo despotencializa a crítica, pois a inserção de necessidades (desnecessárias) atinge o inconsciente, dotando-o de uma segunda natureza, agora um ser que não mais pensa, mas é levado pela torrente de desejos que desejaram para ele. Com essa capacidade de consumir, percebe-se elevado à condição "dos iguais" (não é mais o oprimido, agora pode usufruir dos bens da cultura), sente-se independente, autônomo, quando na verdade já está enredado, respondendo à lógica do mercado e, o mais grave, consumindo "bens materiais e imateriais" que são produtos de uma semicultura (Zuin; Pucci, 1999).

A cultura considerada como processo histórico, carrega em si a ação política e, portanto, a formação humana. Assim, cultura, política e formação humana são categorias intrínsecas e interdependentes. Nesse sentido, podemos conceber uma cultura que desencadeia a dominação, e outra que gera libertação. Mais uma vez o paradoxo se mostra, ou melhor, a dialética (contradição) se faz presente. "O *paradoxo* caracteriza dois momentos que se contrapõem indefinidamente, não sugerindo perspectivas de superação [...]. Já a categoria *contradição* apresenta sua potencialidade justamente pela possibilidade de deixar de ser o que é" (Zuin; Pucci, 1999, p. 46). A identidade cultural acaba sendo consequência de uma cultura de dominação porque generaliza e homogeneíza os seres humanos, massificando-os, obnubilando as culturas singulares, daí podemos pensar o porquê ser tão difícil trabalhar a real cultura dos povos originários, dos afrodescendentes, por exemplo, sem superficialidade ou estereótipos; a singularidade é invisibilizada pela dita cultura universal que está sendo imposta, com seus múltiplos tentáculos, na escola pública, extraindo a essência do ser, mutilando a história dos povos brasileiros (no plural, porque rico, diverso) e robotizando toda uma geração, que responderá aos estímulos e aos comandos dessa programação.

SOB O MANTO DA MODERNIDADE — A FORÇA DESTRUTIVA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Vivemos tempos obscuros, lemos sinais apocalípticos em relação à educação, movimentos que se fortalecem, aparentemente silenciosos, mas plenamente articulados e crescentes, visando ao sucateamento da educação/escola pública para, consequentemente, apropriar-se desse "território" e implementar a "qualidade total" (*slogan* e princípio que regem as organizações empresariais). De alunos para clientes, da formação integral para a formação básica, da escola do conhecimento para os ricos à escola do acolhimento social e do conhecimento mínimo para os pobres, Libâneo (2012) já nos alertava para isso.

Segundo Luiz Carlos Freitas (2008), podemos identificar esses movimentos/empresários como os novos "reformadores" (aspas do autor), que reduzem a dimensão educacional à *dinâmica interna da escola*, culpabilizando gestores e professores pelo fracasso escolar, sem, no entanto, explicitar toda a complexidade e os meandros das estruturas sociais externas à escola, as quais comprometem e impactam, sobremaneira, a aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos docentes. Vejamos o que nos diz Freitas (2008, p. 37):

> A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando "consertar" as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de 'tornar o professor (e a escola) o único responsável' pela aprendizagem e uma vez identificado 'o responsável' promover políticas de 'responsabilização verticalizadas' como forma de pressioná-lo.

Sobre essas políticas de responsabilização, podemos considerar a intencionalidade sistemática desses reformadores em atacar a escola pública, depreciando-a e desprestigiando seus profissionais. Aqui vale registrar sobre o "contrabando" de significados por parte dos empresários, ou seja, a adesão pelo vocábulo "reforma/reformadores" (com aspas acima por Freitas) indica uma conotação positiva, leva a uma atmosfera de mudança, de ascensão da qualidade e, assim, inculca essa ideia no imaginário social, fortalecendo o viés ideológico dessas reformas e mascarando o propósito real do desmantelamento da escola pública e de seus profissionais. Quanto mais a sociedade considerar o sucateamento da escola pública, mais perto os reformadores estarão de conquistar seus ideais inescrupulosos de privatização.

Precisamos desmascarar essa corrente de pensamento, especialmente na responsabilização direta que recai sobre os ombros dos professores.

Segundo Di Carlo (2010 *apud* Freitas, 2018, p. 38):

> [...] no cenário geral [da pesquisa), cerca de 60% dos resultados do desempenho são explicitados pelas características básicas dos estudantes e da família (a maioria não observável, mas provavelmente pertence à variável renda/pobreza). Os fatores de escolaridade observáveis e inobserváveis explicam cerca de 20%, sendo a maior parte (10-15%) efeitos do professor. O resto da variação (cerca de 20%) é inexplicável (erro). Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, a preponderância das evidências mostra que as diferenças de desempenho entre os estudantes são predominantemente atribuíveis a fatores fora das escolas e salas de aula.

Como vimos, as pesquisas contestam a responsabilização única do professor, explicitando o cenário externo/condições de vida, como o maior fator de baixo resultado educacional. É claro que os reformadores viram as costas para esses dados. Por outro lado, não reduzimos a importância do professor e da escola como mediadores para crianças e jovens, especialmente das classes populares — maiores destinatários da escola pública —, desvelarem um novo mundo, transpondo o conhecimento ingênuo para o crítico, elevando seu patamar de conscientização e, assim, insurgindo-se contra a manutenção da desigualdade social.

Tal importância se dá porque o movimento de reforma da educação, proposto pelos "reformadores", acontece de cima para baixo, alcançando todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar ao professor e ao estudante. Há várias denominações para esse movimento, mas Sahlberg (2011 *apud* Freitas, 2018) o denomina de Movimento Global da Reforma Educacional, sendo possível considerar sua ação em âmbito mundial, com características descritas abaixo.

> a) Padronização na e da educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) políticas de responsabilização baseadas em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores; e finalmente f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Sahlberg, 2011 *apud* Freitas, 2018, p. 38, 39).

Esses reformadores convertem o currículo em conteúdos mínimos, habilidades e competências que interessam ao mercado (e não às conquistas da humanidade), amarram o

currículo às avaliações externas, como se elas fossem capazes de abarcar as singularidades das escolas e de seus protagonistas, capturar seus múltiplos saberes, considerar a diversidade; pasteurizam, assim, a educação (tornando-a estéril), matando a criatividade e às subjetividades. Nessa direção, de que modo avançar como civilização? Como traduzir a educação em possibilidade de vida digna?

A "política" de *vouchers* é um dos degraus dos reformadores, assim como a terceirização das escolas, até que consigam coaptar, na íntegra, a escola pública para o domínio privado. Essa concessão de *vouchers* possibilita às famílias receberem um valor do governo e, assim, matricularem seus filhos na escola de sua preferência, tendo como parâmetro a qualidade que é aferida por avaliações externas alinhadas a um currículo básico (que se limita, prioritariamente, à leitura, matemática e ciências, como referido acima).

A escola passará da *dimensão social*, do *direito assegurado na Constituição*, para a dimensão do capital, do lucro (não mais alunos, agora clientes, consumidores). As escolas que não atenderem a "essa qualidade", serão advertidas para que se enquadrem na lógica posta, ou seja, além de cumprirem o engessado currículo, deverão contar com serviços da iniciativa privada, como consultoria externa, material didático, aquisição de recursos tecnológicos etc., elevando o monopólio e o capital dos reformadores — estamos falando de investimentos transnacionais, daí conseguimos dimensionar (ou não) o apetite desses reformadores. E, por fim, as escolas não cumpridoras do dever de casa, serão subfinanciadas, consequentemente sucateadas e seu destino será servir à população de extrema pobreza, os marginalizados e excluídos (Libâneo, 2012).

Importante salientar que os reformadores são contra escola pública de *gestão* pública, mas defendem os *recursos* advindos do Estado, parece óbvio, mas é bom destacar!

Por trás de tudo isso, ainda está o que eles denominam de empreendedorismo, ou seja, o esforço individual para a conquista dos objetivos pessoais. Premiação (bônus, dinheiro) e punição são destinadas a estudantes, professores e gestores, considerando o "mérito" (meritocracia em ação, a lógica da competição e do massacre das empresas se instalando no ambiente educacional), desconsiderando as condições de existência desses estudantes, que convivem diariamente com a luta pela sobrevivência, além das oportunidades desiguais que também são ignoradas, gerando sentimento de culpa pelo fracasso e conformismo com a manutenção da atual condição, expondo, assim, o lado mais cruel dessa reforma; o culpado não é mais o Sistema, mas a derrota se deve à incapacidade dos jovens estudantes.

Voltando às características elencadas acima sobre o Movimento Global da Reforma Educacional, queremos nos deter um pouco mais ao item "c", uma vez que, em certa medida, os outros pressupostos já foram abordados.

Em relação às consequências de uma aprendizagem cerceada por limites muito bem definidos para se chegar aos resultados previamente determinados, refletimos o quão produtivo (para usarmos um termo tão familiar aos empresários) é para os reformadores delimitar a autonomia do professor e, por conseguinte, a criatividade do estudante. Eles sabem que a criatividade, o pensar livre, são asas de empoderamento intelectual, de discernimento; motor para contestar velhos caminhos e contemplar novos horizontes, podemos até dizer que a criatividade é a manifestação da consciência que se traduz em ferramenta de luta. Daí a obsessão dos empresários/governantes, adeptos ao pensamento reacionário/conservador, sufocarem a arte, a cultura e as ciências sociais nos currículos escolares. A lógica dessa elite (praticamente a maioria) não é a aquisição do conhecimento pelos estudantes da escola pública na sua plenitude e seu desenvolvimento integral, mas doses homeopáticas de saber, necessárias para fazer a roda da economia girar, sem, no entanto, ameaçar o *status quo* dos grandes dirigentes, detentores do capital econômico, cultural e simbólico.

DESVELANDO POSSIBILIDADES — DA CRÍTICA À SUPERAÇÃO

O propósito que segue, é em relação a uma *postura vigilante* e a *esperança* quanto ao possível binômio fundamental para aqueles que almejam uma *educação de qualidade* para seus alunos e filhos, enfim, para a sociedade. Às leitoras e aos leitores, pedimos desculpas pela redundância, uma vez que o vocábulo educação já traz implícito a adjetivação da qualidade (ou deveria...), porém, em nosso país, é importante darmos relevo ao elemento da qualidade e enfatizarmos que seja democraticamente para todos, outra redundância, mas aqui, em terras brasileiras (somente?), tudo precisa ser metodicamente explicitado para não corrermos o risco de organizações empresariais se apropriarem dos conceitos educacionais para fins nada formativos, ou melhor, oportunistas.

Quando falamos em *postura vigilante*, trazemos como pressuposto a Ciência, conhecimento adquirido pelos profissionais da educação — na sua formação inicial e continuada — e que se torna farol para compreensão ampla das ações difusas e mensagens subliminares dos estrategistas reformadores, além de ponte para somar-se a várias vozes e se traduzir na luta de um coletivo, a fim de assegurar a formação integral (que não é sinônimo de escola de tempo integral) para crianças e jovens. Conhecimento crítico, eis a sustentação da nossa vigilância!, que nos blinda das narrativas simples e falaciosas. E, nesse sentido, somos capazes de nutrir a *esperança*, pois, a capacidade de enxergar além do que está posto, dado, aparentemente determinado, nos possibilita refletir sobre a totalidade, analisando o fenômeno em sua inteireza e, assim, vamos resistindo, nos mobilizando, denunciando e anunciando, como nos diz Paulo Freire (2008), buscando brechas para a ação. Soares (1986, p. 181, 182) ratifica o

pensamento de Freire: “subjacentes à dor e sofrimento existentes estão instâncias de luta, memórias de conflito, norteadas pelos imperativos de esperança e justiça”.

Retomemos à questão do possível viável, entendemos que esse possível deva alcançar a vida das classes periféricas, dos operários, das minorias, enfim, dos invisibilizados. Esse é o desejo que nos move, que impulsiona o compromisso com o fazer pedagógico cotidiano, ou seja, compreender que o dia a dia é um convite para fazermos uma leitura crítica do mundo, desmascarando... e desvelando caminhos, engrossando os fios de água dessa torrente chamada Educação, para nós, sinônimo de conscientização, emancipação, felicidade (felicidade aqui entendida como justiça social e respeito às subjetividades individuais, o que é mais caro a cada um de nós!). Mais uma vez Soares (1986, p. 182) nos ajuda nessa vereda de possibilidades, de transformação, “[...] a paixão não é nem o idealismo subjetivista nem o objetivismo mecanicista, mas uma imersão crítica na história”.

Assim, entendemos que a *formação docente* é o ponto que queremos tocar como possibilidade de mudança, uma formação crítica, profunda, ética, continuada e em serviço e não aligeirada, doutrinária, tecnicista como as consultorias externas nos impõe, com a sedução da tecnologia e do marketing, apresentando pseudo-respostas para o enfrentamento de problemas complexos. E, como dito anteriormente, o alcance de uma educação de qualidade extrapola os muros da escola e essa é uma tarefa hercúlea, exige compromisso com o humano, estudo contínuo, espírito de coletividade e participação no destino da escola e dos seus atores, e essa unidade também é alvo de ataque dos reformadores. Como mudar uma realidade a partir de formações enlatadas (ou melhor, treinamento) com intencionalidade clara (perversa) por parte de seus dirigentes? Vivemos tempos de lobos em pele de cordeiro... faz-se necessário (e urgente) sair da ingenuidade para a criticidade, para o inédito viável, eis uma das fendas e das sendas a percorrer na formação dos professores.

Uma formação que sinalize

> [...] que as escolas não são instituições neutras [...]; que um aspecto essencial da pedagogia radical é a necessidade de os estudantes questionarem criticamente suas histórias e experiências íntimas, para serem capazes de entender como elas são reforçadas, contraditas e suprimidas, como resultado de ideologias mediadas através das práticas que caracterizam a vida diária da sala de aula, em sociedades repressivas (Soares, 1986, p. 182).

Assim fica a pergunta, um currículo comum básico alcançará essa dimensão formativa crítica?

Vivenciamos há pouco — primavera de 2024, audiência pública na SEDUC, Secretaria de Educação de Santos-SP — a mobilização de jovens estudantes contrários à privatização das escolas, que energicamente bradavam: *“Não, não, não à privatização, privatizar a escola é*

coisa de ladrão!". A esperança se renova, corpos e mentes "indóceis" se posicionam, a inquietude por direitos é traduzida pela luta legítima e lúcida de uma juventude que não se curva aos desmontes neoliberais na educação. Sigamos... unidos, confiantes e vigilantes.

Pensando nesse panorama é que consideramos a formação docente a partir de teorias críticas, como um dos caminhos para erigir consciências e gerar, de fato, conhecimento humanizante, que eleve o estudante e os profissionais da educação à sua condição de sujeito e não de um ser tutelado e subserviente aos imperativos do mercado. Sustentamos nossa reflexão em Soares (1986, p. 182): "[...] que os educadores radicais devem, através de uma radicalização da consciência, promover a reconstrução das relações sociais que reforçam materialmente a lógica dos interesses emancipatórios".

FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão a respeito da qualidade e dos rumos que a escola pública vem tomando nos últimos anos, principalmente em relação à construção de currículos que visam antes ao mercado do que ao exercício da cidadania, nos induz a refletir sobre um aspecto vital em relação aos atores presentes na escola: a formação dos profissionais da educação. E aqui cabe uma pergunta: como está a qualidade da formação que é oferecida a esses futuros profissionais que têm a missão de preparar alunos e alunas para a inserção na sociedade?

Muito se tem falado sobre a qualidade dos cursos de formação inicial de professores. Dados do Censo Superior de 2023 (Brasil, 2024) revelam que houve 1,7 milhões de matrículas em licenciaturas, dentre as quais 67,1% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407), nas públicas. Os estudantes que se matricularam nas instituições privadas deram preferência para os cursos de formação a distância e representam 90% do total. Por outro lado, os estudantes matriculados nas instituições públicas deram preferência ao ensino presencial, perfazendo o total de 80,3%.

Esses dados levariam muitos críticos a apontar como sendo o motivo da má qualidade da formação inicial de professores a existência de inúmeras instituições privadas de ensino superior e, ainda mais, o alto número de estudantes que optam pela educação a distância. Não podemos fechar os olhos à realidade de que muitas instituições prezam mais pelas questões mercadológicas e comerciais do que pela qualidade da educação e, por esse mesmo motivo, não oferecem uma formação de qualidade para os futuros profissionais que atuarão nas escolas de nosso país.

Por outro lado, uma questão urgente se coloca nesse quadro: quando *realmente* começa a formação dos profissionais que atuarão como professores e professoras? Se recorrermos ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 2º, começamos a

construir a resposta para essa pergunta. A legislação indica que "A educação, *dever* da família e *do Estado*, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*" (grifos nossos). O texto indica que, além do desenvolvimento pleno do educando, a educação serve à qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, levantamos a hipótese de que a formação para o exercício do trabalho, seja em qual área for, o que contempla, também, a formação dos profissionais da educação, começa ainda na educação básica que, atualmente, compreende a idade entre 4 e 17 anos. É na escola que alunos e alunas devem receber educação integral, no sentido mais amplo da palavra, de modo que sejam formados em todas as suas dimensões, inclusive para o exercício profissional.

Pensando nisso, é interessante analisar o que os dados revelam a respeito da origem dos estudantes que escolhem os cursos de licenciatura e têm como meta o exercício do magistério. Nesse sentido, daremos atenção às informações relacionadas aos concluintes dos cursos de Pedagogia.

Dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2021 (Brasil, 2021) indicam que 82% dos alunos que optaram pelo curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial são oriundos da escola pública. Dos que optaram pelo curso de licenciatura na modalidade a distância, 87,6% frequentaram a escola pública. Os mesmos dados indicam que 37% dos alunos que cursaram Pedagogia na modalidade presencial têm pais que cursaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Os que têm pais com graduação são apenas 7,7%. 31,7% desses alunos têm mães que cursaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental e 8,5% têm mães com curso superior. Por outro lado, 46,3% dos alunos que frequentaram cursos de Pedagogia na modalidade a distância têm pais que cursaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Os que têm pais com graduação somam 5,6%. 43,2% desses formandos em Pedagogia têm mães que cursaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental e 5,9% têm mães com ensino superior. Em relação à renda mensal, 39,5% dos cursistas da modalidade presencial ganham entre 1,5 e 3 salários-mínimos; a porcentagem que está na mesma faixa de renda e que cursou ensino a distância é de 39,6%.

Esses dados revelam que a maior parte dos estudantes de Pedagogia são oriundos da escola pública, têm pais com pouca formação escolar e apresentam, de modo geral, baixa renda econômica. Queremos indicar, com isso, que a escola pública tem sido a responsável por dar formação inicial para quase a totalidade dos estudantes de Pedagogia. E onde pretendem atuar esses mesmos estudantes? Segundo dados do Enade 2021, 62,2% dos formados no ensino presencial e 66,8% dos formados no ensino a distância pretendem atuar como

professores e professoras nas escolas públicas. Aqui se estabelece uma relação cíclica: pessoas que tiveram sua formação na escola pública tendem a retornar a essa mesma escola para atuarem como professores.

Se a escola pública tem deixado a desejar na formação de seus alunos, apenas tem respondido aos interesses do capital, dos empresários, das políticas públicas aliadas à iniciativa privada que não resolvem as várias lacunas que existem na formação de tantos meninos e meninas que frequentam os bancos públicos das escolas, o que podemos dizer da formação desses profissionais que voltarão a essas mesmas escolas e, muitas vezes, reproduzirão os moldes da própria educação escolar que receberam?

Se aceitarmos a hipótese de que a formação docente não começa nos cursos de licenciatura, mas sim nos bancos da educação básica, como propõe a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, então o que vemos é a formação de profissionais que, não por escolha própria, vão continuar a serviço de políticas públicas que desconstroem a escola pública a serviço de interesses outros que não são os dos cidadãos brasileiros.

Por experiência empírica, como professoras de um curso de Pedagogia em instituição particular localizada na Baixada Santista, no estado de São Paulo, percebemos que os alunos trazem muitas deficiências em relação à sua formação inicial, em especial nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, já que demonstram muitas dificuldades em relação à leitura, interpretação e produção de textos, desconhecimento dos gêneros textuais, de noções simples de ortografia, de cálculos simples, de estratégias de cálculo mental, de raciocínio matemático, dentre outros aspectos. Números do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) reforçam essa ideia. Por exemplo, em 2018, portanto antes da pandemia de Covid-19 que prejudicou grandemente a educação nacional por diversas questões que não nos atentaremos aqui, dos mais de 4 milhões de participantes, apenas 55 tiraram nota máxima em redação, enquanto mais de 112 mil zeraram nesse quesito. Além disso, do total de participantes, apenas um conseguiu alcançar a proficiência máxima na área de linguagens e seus códigos. Nesses números não estão discriminados os alunos provenientes de escola pública ou particular, mas o fato é que muitos deles não conseguem realizar uma prova de redação, por exemplo, dentro daquilo que é proposto.

Como então, no período de quatro anos — o tempo de formação em um curso de Pedagogia — é possível trabalhar com todas as questões do exercício profissional e ainda dar conta de resolver aquilo que a escola pública deixou de ensinar ou o fez de modo parcial e não satisfatório? Nesse sentido, entendemos que, ainda que haja muitos cursos superiores de qualidade duvidosa e que não formam como deveriam, a escola pública básica, como primeira formadora de pessoas para o exercício profissional, tem sido insuficiente. Não queremos nos

furtar de nossa responsabilidade na qualidade de docentes do ensino superior, mas essa problemática é relevante e deve ser levada em consideração na questão que envolve a formação de professores.

FORMAÇÃO DOCENTE — UMA VISITA AO PASSADO

Ao percorrer os indicadores oficiais da educação, percebemos que na atualidade a formação de professores é um assunto polêmico e, ao mesmo tempo, importante para a conquista da qualidade da educação que tanto almejamos. É preciso, porém, considerar a tradição brasileira de formação dos profissionais da educação.

A história da educação começa, no Brasil, com a chegada dos jesuítas que aqui permaneceram entre 1530 e 1759. Eles eram responsáveis não só pela catequização dos indígenas, mas também pela formação dos filhos dos colonos e, inclusive, foram os responsáveis pela formação dos primeiros (como conhecemos hoje) advogados do país. Com a sua expulsão, ocasionada pelo decreto do português Marquês de Pombal, a educação brasileira não foi regulamentada nem mesmo organizada para atender às necessidades de formação popular. Algum tipo de formalização da educação aconteceu apenas com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808. Na ocasião, foram criadas as primeiras escolas de nível superior: a Academia Real Marinha e Cursos de Medicina (1808), a Academia Real Militar (1810) e a Escola Politécnica (1810) no Rio de Janeiro, só para citar alguns exemplos. Nenhum desses cursos visava à formação de professores (Aranha, 2012).

A partir de 1891, a educação da população ficou a cargo dos municípios (na terminologia que conhecemos hoje) o que gerou ainda mais problemas, pois essa esfera administrativa contava com poucos recursos financeiros para investir em educação. Além disso, as populações viviam em locais isolados, separadas por grandes distâncias e por poucas estradas que viabilizariam o acesso. Nesse mesmo cenário, a formação de professores começou a ocorrer, mas apenas na então capital Rio de Janeiro, com escolas de formação para o magistério que eram frequentadas, em sua maioria, por mulheres que recebiam o consentimento de seus maridos ou pais para trabalharem (Aranha, 2012).

Ainda assim, a formação de professores não alcançava todo o território nacional e muitos alunos passaram a atuar como professores nas regiões mais remotas. Eram professores e, em sua maioria, professoras, que contavam apenas com a educação básica fornecida por profissionais que sabiam um pouco mais que os próprios alunos. Tudo isso era direcionado aos filhos dos mais pobres, já que os que tinham mais condições financeiras mandavam seus filhos estudarem em Portugal (Aranha, 2012).

Com isso, percebemos que os investimentos tanto na educação básica quanto na formação de professores, na história do Brasil, tiveram pouca prioridade. Com o tempo, a legislação mudou, recursos públicos foram destinados à educação (25% da arrecadação de estados e municípios como ordena a Constituição), cursos de formação se espalharam por todo território nacional, inclusive aqueles fomentados pela Universidade Aberta do Brasil e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ainda assim, há muito o que ser feito, principalmente pela escola pública, local da primeira formação de tantos professores e professoras.

PODE A ESCOLA SER UM LOCAL DE SUPERAÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO E DO EMPOBRECIMENTO DA EDUCAÇÃO?

Ainda que se estabeleça como padrão histórico a falta de verdadeiro investimento na educação pública de qualidade e, consequentemente, na formação de professores e professoras, precisamos ter um olhar crítico e também esperançoso para o que a escola ainda é capaz de fazer pelo futuro não só profissional, mas também de inserção social dos jovens e, principalmente, dos futuros profissionais da educação.

Esse olhar, por um lado, não deve ser aquele que encara a escola como sendo o local que corrige todos os males sociais, já que seria uma instituição que está acima do que acontece na sociedade, e por isso, tem em relação a ela uma autonomia que a faz ser capaz de se isentar da realidade que se impõe. Segundo Saviani (2018), esse é um olhar ingênuo sobre a escola e a educação. Por outro lado, a escola pode ser um fator de marginalização e exclusão social quando reproduz e está a serviço da divisão social de classes que gera um grande contingente de pessoas que se veem à margem e que não conseguem ter acesso àquilo que a minoria consegue — um tipo de escola e educação que as levam aos bancos das melhores universidades e dos mais altos postos de trabalho.

Esse tipo de escola reproduz o que se vê na sociedade, como adverte Saviani (2018), porque dela faz parte, mas não vê com olhos críticos o que acontece socialmente, apenas acata e reproduz as relações sociais. Essa é a escola que serve como aparelho ideológico do Estado. Nesse aspecto, a escola controla a classe trabalhadora para que ocupe um lugar bem específico na sociedade — a de força de trabalho para sustentar a hierarquia vigente. Isso se reflete, como proposto anteriormente, na relação cíclica que se estabelece na formação de professores — aqueles que se formam na escola pública voltam a ela, mantendo o *status quo*, recebendo e dando formação deficitária para as próximas gerações.

O olhar que queremos desenvolver a respeito da escola, por outro lado, é aquele que privilegia a formação humana, global, e que passa pela aquisição do conhecimento

desenvolvido e adquirido pela humanidade ao longo do tempo. É a chamada teoria crítico-social dos conteúdos que pretende "Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social" (Aranha, 2012, p. 216) e, também, as teorias críticas por apresentarem papel relevante para uma formação digna e cidadã. Isso não significa que a escola, sozinha, seja capaz de interferir na sociedade e na formação de professores, mas indica que ela pode mediar a busca pela mudança social e pela educação de qualidade.

Como conseguir esse objetivo? Libâneo (1994, p. 69) indica que é por meio dos conteúdos escolares, "Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais". E ainda diz mais quando afirma que "A valorização da escola como instrumento da apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares". Portanto, estudo, conhecimento, acesso aos conteúdos escolares relacionados ao cotidiano, à vida dos estudantes, aos fatos históricos e sociais — tudo isso é o que conduziria a escola ao seu real propósito de alcançar "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996).

Assim, acreditamos que a escola pode servir não só aos interesses populares, mas para o preparo do exercício profissional quando ela garante um bom ensino, estuda a realidade, estabelece relação entre os conteúdos estudados e a realidade social e, por fim, promove a participação ativa dos estudantes na própria escola e fora dela. Visualizamos, como Saviani (2018, p. 42), uma escola que se engaja "[...] no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais". Como docentes e também oriundas da escola pública, seguimos no esforço de pensar criticamente a educação e, segundo o que podemos realizar, continuamos com nossa pequena contribuição na formação de qualidade dos futuros professores e professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E para terminar, sem concluir, mas nos inspirando na força do melhor filme internacional de 2024, vencedor do Oscar, e procurando difundir essa lição de civilidade, força, resiliência e real amor ao povo brasileiro, queremos encharcar de esperança a nossa nação (ainda que essa nação, para nós, seja a tradução das escolas públicas). Por essa causa, permaneceremos aqui, a favor da Ciência Crítica. Lúcidos, conscientes, vivos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia** – geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. INEP. **Resultados Enem 2018**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. INEP. **Relatório síntese de área** – pedagogia (licenciatura). Enade 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. Assessoria de Comunicação Social do Inep, 03 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

Os novos "reformadores". *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 31-48.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. Teoria crítica e resistência em educação, para além das teorias de reprodução. **Revista de Estudos Universitários** - REU, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4471. Acesso em: 03 fev. 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 03 fev. 2025.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. **A Pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

PANORAMA DAS TRAJETÓRIAS DO NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO: SENSIBILIDADES, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Rita de Cássia Fraga da Costa
Alessandra Daiana da Costa
Silvia Sell Duarte Pillotto

INTRODUÇÃO

Como o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação foi/é capaz de colaborar para a formação de professores e a qualificação das pesquisas em Educação? Como constituiu sua trajetória ao fomentar discussões sobre os desafios contemporâneos da Educação, principalmente acerca das Sensibilidades e da Educação Estética nas Práticas Educativas, proposições paulatinamente mais escassas dentro de uma realidade cada vez mais dinâmica e complexa?

Estas questões ganharam forças ao identificarmos a necessidade da ampliação de pesquisas tomando o Grupo, ou o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) neste caso, como objeto de estudo. Como diz Mainardes (2022, p. 12), na conclusão do artigo *Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo*:

> [...] ao lado das disciplinas, as sessões de orientação, a participação em eventos científicos [...] os grupos de pesquisa são espaços fundamentais para a aquisição do *habitus científico*. Apesar da sua importância, há ainda um restrito conhecimento da sua estrutura, do seu funcionamento e da sua dinâmica.

Portanto, o questionamento guia este artigo na busca por apresentar um panorama das trajetórias do NUPAE, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), e a Universidade da Região de Joinville (Univille), no percurso de 2003 a 2024, ao identificar e analisar 21 anos de atuação junto à comunidade acadêmica, especificamente no que diz respeito as suas produções científicas e, a partir disso, refletir sobre possíveis avanços em relação às proposições nas Sensibilidades, na Educação Estética e em Práticas Educativas. E, ainda, evidenciar como nesta constituição o NUPAE vem colaborar na formação de professores e a qualificação das pesquisas em Educação.

Para tanto, no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, optamos por um estudo documental (Marconi; Lakatos, 2003) e bibliográfico (Fontana, 2018), tendo como ponto de

partida a busca de documentos na Univille, que nos trouxessem informações sobre as condições da implementação do NUPAE, de modo a conferir sua proposição inicial e expectativas. Na sequência, o estudo de base bibliográfica foi necessário para localizarmos em publicações acerca do NUPAE outros dados que indiciaram o perfil de atuação deste grupo de pesquisadores.

Neste andamento, uma adequação a metodologia do Estado de Conhecimento, a partir de Morosini, Nascimento e Nez (2021), foi necessária para que a partir das pesquisas/dissertações desenvolvidas na interlocução com o Núcleo de Pesquisa pudéssemos apontar a presença do desenvolvimento da temática e, a partir disso, refletir sobre seus possíveis avanços na apreensão de seus membros/pesquisadores.

O artigo está dividido em quatro seções, sendo que: a primeira - *A implementação do Núcleo de pesquisa em Arte na Educação na Universidade da Região de Joinville* – traz o histórico da implementação do NUPAE, como nasce e seu propósito. A segunda seção - *O estado de conhecimento dá contornos à trajetória do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação a partir de suas pesquisas/Dissertações*- é destinada a apresentação da adequação metodológica e dados do levantamento efetuado sobre as dissertações defendidas no período de recorte do estudo. A terceira seção – *Sensibilidades, Educação Estética e Práticas Educativas nas pesquisas/dissertações do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação* - revela constituições teóricas produzidas no NUPAE, como também, desenha a partir destas um percurso de ações/produções vinculadas a esse. Por fim, a quarta seção – *Considerações Finais* - explora efeitos da atuação do NUPAE e como assegura investimentos para a formação de professores e a qualificação das pesquisas em Educação.

A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

O NUPAE foi cadastrado em 2003 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mesmo ano em que foi criado e legitimado pela Universidade da Região de Joinville (Univille), a partir da Resolução nº 22/02, do Conselho de Ensino e Extensão (Univille, 2002).

Desde sua proposição inicial, o NUPAE tem em seu perfil alcançar a tríade da universidade, ao atuar na coordenação e execução de ações em ensino, pesquisa e extensão comunitária. Assim, atendendo ao exposto no art. 3º, da Resolução nº 22/02 (Univille, 2002, n.p.), em que foi orientado a considerar "[...] que as ações de ensino [...] [mantenham-se] inerentes e perpassam as atividades de pesquisa e extensão".

Portanto, o NUPAE tem em suas origens o desejo pelo campo da educação, da estética e das sensibilidades no qual:

> [...] nós professores (entre)laçamos a educação e a pesquisa com a experiência estética. Um encontro de professores/pesquisadores que traziam em seus repertórios, ideias, experiências, sensibilidades e, especialmente, inquietações que emergiam nos diferentes espaços educacionais (Pillotto; Silva, 2020, p. 3).

No início, conforme é possível averiguar no documento de seu Projeto de Implantação (NUPAE, 2003), a sua atuação propôs reiterar a importância da educação estética e das sensibilidades nos cursos de graduação, tais como: Licenciatura em Artes Visuais e de pós-graduação nas especializações lato sensu em Educação e Arte, a exemplo do curso: *O ensino da Arte: fundamentos estéticos e metodológicos*.

> Na época da criação do Núcleo de Pesquisa, em 2003, a formação continuada ganhava novos contornos na área da educação - o professor tornava-se o protagonista do processo educativo. Assim, nosso envolvimento com a ação extensionista nos impulsionou para o desenvolvimento de projetos de formação, em especial para professores da Educação Básica das redes públicas do município [...] e região (Pillotto; Silva, 2020 p. 3).

As ações do NUPAE buscaram "[...] contribuir para profissionais da arte na Educação e na Educação em geral" (NUPAE, 2003, p. 4), ao compor parcerias com acadêmicos, professores e outras instituições de ensino, todos vinculados aos programas e ou projetos de pesquisas e ou extensão da Univille.

Desde o início, o NUPAE tomou a "[...] educação como fio condutor, articulados à arte e à estética" (Pillotto; Silva, 2020, p. 4), neste percurso,

> [...] a pesquisa ganhou espaço, alimentada e conectada pelas inquietações advindas da extensão [...], mas há ainda outros afectos, que ampliaram as produções do Núcleo: as linguagens artísticas e as sensibilidades (Pillotto; Silva, 2020, p. 4).

A proposta de implementação do NUPAE, em 2003, é bastante significativa haja vista que, foi somente em 2005, que um grupo de pesquisadores se reuniu na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para discutir a possibilidade de criação de um Grupo de Trabalho (GT) específico para refletir sobre Arte e Educação nos âmbitos conceituais e metodológicos. Iniciativa que culminou no nascimento do Grupo de Trabalho Educação e Arte da ANPEd (GT 24), reflexo da reivindicação e do surgimento crescente das pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) no Brasil, à época (Pereira, 2021).

Notadamente, o progresso do NUPAE acompanha os desafios para o crescimento da Universidade, tendo em vista que a implementação das formações em *stricto sensu* - Mestrado em Educação, com turma inicial em 2010 e Doutorado em Educação, iniciado em 2023 - trouxeram anualmente a este, a vinculação de novos pesquisadores em busca do desenvolvimento de suas pesquisas (dissertações e teses).

Desta série, as primeiras pesquisas produzidas na vinculação com o NUPAE, foram dissertações defendidas no PPGE, a partir de 2012 e a primeira pesquisa tese e estágios de pós-doutoramento estão no processo de desenvolvimento (PPGE, [2024]).

Este artigo, pela natureza de sua extensão, não alcança a totalidade das produções científicas que se proliferaram por meio do NUPAE, considerados os anos de sua existência. Constitui, portanto, uma paisagem que se desenha a partir de alguns recortes que consideramos importantes. Neste sentido, traz um breve panorama a partir das pesquisas/dissertações defendidas entre 2014 e 2024, vinculadas ao NUPAE e desenvolvidas na Pós-graduação em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville, Santa Catarina, no sul do Brasil.

O ESTADO DE CONHECIMENTO DA CONTORNOS A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE SUAS PESQUISAS/DISSERTAÇÕES

O Estado de Conhecimento foi a opção metodológica que nos possibilitou traçar um panorama da trajetória do NUPAE, a partir das suas pesquisas/dissertações defendidas na vinculação junto a este e ao PPGE, na Univille. As escolhas teórico metodológicas de seus pesquisadores membros e suas análises no desenvolvimento de suas chaves conceituais são pistas para o desenvolvimento deste apanhado, conforme veremos a seguir nesta seção.

O Estado de Conhecimento é, conforme afirmam Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 69), levantamento "[...] imprescindível [para] que a produção científica já produzida fundamente os trabalhos em construção". A partir desses autores, produzimos a aplicação adaptada da metodologia do Estado de Conhecimento para um levantamento teórico consistente sobre as pesquisas/dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE.

O Quadro 1 traz relacionadas as etapas do fluxo do processo constitutivo do Estado de Conhecimento, de acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), e as etapas da adequação a este modelo, para esta pesquisa. Segue:

Quadro 1 - As adequações às etapas do Fluxo do processo constitutivo do Estado de Conhecimento

Modelo de Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71)	**Adequação ao modelo**
1º escolhas das fontes de produção científica	1º escolhas das fontes de produção científica (as dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE)
2º seleção dos descritores de busca	2º listagem dos descritores das pesquisas
3º organização do *corpus* de análise	3º organização do *corpus* de análise
4º identificação e seleção de fontes	4º seleção e identificação das pesquisas
5ºconstruções das categorias e análises do *corpus*	5ºconstruções das categorias e análises do *corpus*
6º considerações acerca do campo e do tema de pesquisa	6ºconsiderações acerca das pesquisas em Educação vinculadas ao NUPAE com Temas em torno das sensibilidades, da Educação Estética e Práticas educativas

Fonte: primária (2024)

Em relação ao primeiro passo do desenvolvimento do Estado de Conhecimento, "escolhas das fontes de produção científica" (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71); os autores advertem que "[...] cabe ao pesquisador analisar a perspectiva e abrangência a ser dada na construção do estado de conhecimento [...]" (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72). Com isso, como nos interessa conhecer mais de perto as pesquisas/dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE, no lugar das usualmente bases de dados e ou acervos de pesquisas em Educação, optamos em usar como fontes: 1) as pesquisas listadas no item de 'orientações concluídas', para acessar as produções de membros/pesquisadores do NUPAE, registradas no currículo *Lattes* da Professora Silvia Sell Duarte Pillotto, orientadora principal das pesquisas arroladas e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (*Lattes*, [2024]) e 2) os arquivos das respectivas dissertações publicadas no site do PPGE, página do Mestrado em Educação, da Univille (PPGE, [2024]).

Outro diferencial na construção deste Estado de Conhecimento, o segundo passo, ficou por conta do tratamento dado aos 'descritores'. Visto que já tínhamos possibilidade de levantar

as dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE, os descritores ou palavras-chave e sua indexação não nos eram úteis para fim de localizar o material bibliográfico para a pesquisa. Mas ao invés disso, de outra forma, ao listar todos os descritores empregados nas pesquisas/dissertações vinculadas ao NUPAE acabamos por mapear as conexões entre essas pesquisas. De modo que, a listagem desses descritores além de indicar a abordagem teórica e as ressonâncias no desenvolvimento de conceitos, dá sinais da abordagem metodológica adotada no desenvolvimento das pesquisas (aspecto que não será abordado neste artigo).

Para o terceiro passo da construção do Estado de Conhecimento, a "organização do corpus de análise" e o quarto passo, a "identificação e seleção de fontes" Morosini; Nascimento; Nez, p. 71), seguimos como na proposição dos autores. De modo que, após a identificação de material bibliográfico, as dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE, iniciamos:

> [...] o processo de organização do corpus de análise que será trabalhado. O primeiro passo é uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada. E, posteriormente, a bibliografia categorizada exigirá uma leitura aprofundada dos textos selecionados para organizar as categorias analíticas. Em sendo assim, organiza-se o corpus para facilitar a identificação de todas as referências que serão utilizadas em posterior análise. Esta etapa denomina-se bibliografia anotada, que se constitui em uma relação distribuída numa tabela das teses e/ou dissertações organizadas por referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e respectivo resumo (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 73).

O quinto passo, "construções das categorias e análises do corpus" (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71), constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam as categorias. Esta reordenação da tabela é dependente de uma postura teórica resumida, em grandes linhas. "Esse passo é um dos mais importantes na construção do estado de conhecimento, pois tem a potencialidade de conferir maior sentido e entendimento do campo científico que se deseja pesquisar" (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 74).

Seguimos para o sexto passo do levantamento do Estado de Conhecimento, "considerações acerca do campo e do tema de pesquisa" (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71), em que aprontamos nossa atenção para construir as considerações acerca das pesquisas em Educação vinculadas ao NUPAE com temas em torno das Sensibilidades, Educação Estética e Práticas Educativas.

A partir do levantamento do *Estado de Conhecimento*, foi possível identificar vinte e três (23) pesquisas/dissertações em Educação, defendidas entre 2014 e 2024, desenvolvidas com vinculação ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) e ao PPGE em Educação da Univille.

Ao listar os descritores dessas pesquisas/dissertações aferimos a frequência de temáticas, sujeitos de pesquisas, entre a indicação de outras escolhas, tais como os referentes teóricos e as abordagens metodológicas. A Figura 1 apresenta a nuvem de palavras, uma apresentação em imagem dos descritores utilizados nas dissertações em Educação do NUPAE, defendidas entre 2014-2024.

Figura 1 - Nuvem de palavras – os descritores das dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE (2014-2024)

Fonte: primária, 2024.

Por si só, a imagem nos entrega como metáfora o movimento constante e imbricado que as pesquisas/membros-pesquisadores do Núcleo executaram/executam no desenvolvimento de suas pesquisas em Educação.

Na próxima sessão, vamos olhar esses descritores de modo mais aproximado revelando, a partir de recortes de narrativas dos pesquisadores/membros, constituições teóricas produzidas no NUPAE, como também, desenhando a partir destes um percurso das ações/produções vinculadas a esse.

SENSIBILIDADES, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS PESQUISAS/DISSERTAÇÕES DO NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO

Nesta condução, na continuidade da análise, resolvemos listar e agrupar por blocos de incidência os descritores citados com maior frequência (Quadro 2). Deste recorte do levantamento, foi possível identificar que os descritores de pesquisas mais usados, somando 16 pesquisas, estão relacionados as Sensibilidades, sendo: ‘experiências sensíveis’, ‘experiências’, ‘sujeitos sensíveis’, ‘sentidos e experiências’, ‘experiência estética’ e ‘oficinas estéticas’. Ainda em ênfase, por fim, está o descritor ‘práticas educativas’, presente em 15 das

23 pesquisas/dissertações produzidas no NUPAE. Destacamos que esse último descritor está relacionado diretamente a vinculação e fortalecimento da linha de pesquisa no PPGE[52].

Quadro 2 - Os descritores com maior constância nas dissertações em Educação vinculadas ao NUPAE (2014-2024)

Descritor (palavra-chave)	N.º de Dissertações	Somatória do Bloco
experiências sensíveis	4	
experiências	2	
sujeitos sensíveis	2	
sentidos e experiências	1	
experiência estética	6	
oficinas estéticas	1	16
práticas educativas	15	15

Fonte: primária (2024).

O levantamento permite identificarmos que experiências sensíveis (4), experiências (2) e sujeitos sensíveis (2) são descritores presentes em 8 das 23 pesquisas/dissertações defendidas com vinculação ao NUPAE, representando aproximadamente 34,78% entre suas produções.

Esses descritores especificamente estruturam pesquisas que versam sobre as Sensibilidades. As pesquisas constituídas de/em experiências em uma educação na/da ordem do acontecimento; situações que exigem nossa atenção e disponibilidade ao perceber, com olhar atento, corpo pronto à toda expressividade em suas presenças e ou ausências: gestos, relações e, sobretudo, como criamos sentidos aos tempos/espaços da educação.

Acompanhando essas produções é possível afirmar que muitos teóricos passaram por estudo no NUPAE e subsidiaram as reflexões pertencentes as pesquisas/dissertações defendidas na vinculação ao Núcleo. Neste contexto, Meira (2014) e Duarte Junior (2010), "[...] [surgem] para um mergulho no estudo sobre experiências sensíveis", (Leal, 2019, p. 19), mas também, fazem presença nas pesquisas, Larrosa (2001, 2016) e Pillotto (2007). Essas pesquisas/dissertações revelam aspectos de como foi/é abordada essa temática, conforme alguns trechos publicados.

O pesquisador/membro Amaral (2020, p. 52) diz que "a educação que se integra à sensibilidade busca perceber o outro em sua dimensão intelectual/racional/técnica e afetiva/sensível como totalidade". Ou seja, os pesquisadores tratam das dimensões como um todo, não facetando os sujeitos em categorias.

[52] Para este artigo optamos em não apresentar os descritores relacionados às abordagens metodológicas.

A pesquisadora/membro Costa (2019, p. 44) escreve que: "[...] as experiências sensíveis são movimentos que exploram os sentidos e, assim, o sujeito experimenta o controle e a intensidade de todas as formas de percepção, processo este que contribui com o seu desenvolvimento intelectual". E, com base teórica em Meira (2014), complementa:

> [...] diferentes e variadas interações (na ideia da exploração dos sentidos), juntamente com a ampla frequência das experimentações em práticas educativas, garantem a ampliação das decodificações e sínteses dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, visto que possibilitam um processo contínuo de compreensão do seu imaginário, na construção de seus processos de significação e representações de suas experiências (R.C.F.C, 2019, p. 44).

Ainda, a reflexão da pesquisadora/membro Leal (2019), acena com outro (des)dobramento, quando revela ter sido

> [...] no exercício da docência, relacionando com as memórias vividas na infância, descobri[r] que as experiências sensíveis poderiam servir de apoio para me auxiliar nos vários caminhos percorridos pela educação, reflexões que me acompanham até hoje (Leal, 2019, p. 29).

Por fim, a educação pelo sensível, conforme as pesquisas/dissertações do NUPAE, é fruto de postura dedicada, que ocupa atenção e percepção de seus pesquisadores, autores da pesquisa. Com isso, conserva a atuação dos sujeitos em presença política que convoca a percepção de mundo, e à manutenção da compreensão para a educação constituída na/pela globalidade do sujeito humano, sem destacar e ou apartar suas capacidades inerentes a intelectualidade e ou as emoções. Falamos da educação preenchida por experiências sensíveis, aquelas que envolvem todos os nossos sentidos. Esta é uma educação efetuada em proposições sensíveis que se abastecem na/pela linguagem, memória e imaginário.

Outro grupo de membros/pesquisadores pertencentes ao NUPAE abordaram a Educação Estética em suas pesquisas/dissertações, nas defesas entre 2014 e 2024, tem em suas temáticas as abordagens com os descritores experiência estética (6) e oficinas estéticas (1), somando 7 de 23 pesquisas analisadas, apresentado anteriormente no Quadro 2, representando assim, cerca de 30,43% das produções.

A temática da Educação Estética chega as pesquisas defendidas apoiadas em autores como Pillotto (2007), Duarte Junior (2002, 2010, 2012) e Parsons (1992) para a experiência estética.

Os pesquisadores/membros do NUPAE apresentam, conforme suas pesquisas/dissertações, a Educação Estética como proposição educativa que se faz preenchida de experiências estéticas, em abordagens constituídas no movimento do ensinar/sentir e no sentir/aprender, e ou vice-versa. As manifestações se operam no território

do conhecimento subjetivo, nem sempre concreto, racional ou palpável; enunciação evidenciada nas palavras da pesquisadora/membro Pinto (2023, p. 51) quando escreve:

> [...] uma educação que considera as sensibilidades pode proporcionar oportunidades, revelando potencialidades e aguçando o sentir. Desse modo, a criação ocorre à luz da sensibilidade e quanto maiores forem as oportunidades ofertadas com experiências estéticas, maiores serão as possibilidades das crianças em construir novas maneiras de pensar e de encontrar sentido, ampliando suas percepções de mundo.

A pesquisadora/membro Pinto (2023) complementa ao dizer sobre "[o] mundo que hospeda a experiência estética, pode ser palco para as manifestações de poéticas visuais, corporais e sonoras. Lugar que impulsiona afetos, histórias de vida, narrativas e subjetividades" (Pinto, 2023, p. 71)

Assim, com este sentido, conclui que a educação estética é indispensável ás "primeiras fases das infâncias, pois exercitam o olhar sensível/crítico, além de cultivar as relações dos sujeitos com a natureza, essencial na vida planetária e na sua constituição humana" (Pinto, 2023, p. 7).

No desdobramento do tema, a pesquisadora/membro Leandro (2023, p. 99) reflete que a Experiência Estética

> [...] no campo da educação pode contribuir para que sejamos transgressores/as, no sentido de ousar pensar diferente em uma sociedade consumista, que por vezes rejeita ou nega outras linguagens/expressões não convencionais. Isso vale também para a Documentação Pedagógica, que aqui uniu as vozes da professora, das crianças e da comunidade, que articulou Experiências Estéticas de si e das crianças no ato de planejar/decidir, fazer/refletir e registrar/(re)significar (Leandro, 2023, p. 99).

Na sequência, completa destacando e experiência estética como nutrição de sentidos, afirmando que:

> Em uma sociedade que destaca o individualismo, uma falsa exposição midiática e o consumismo como forma de poder, a Experiência Estética pode contribuir para a nutrição humana, voltada ao cuidar de si [...] como postura de vida. O cuidar refere-se principalmente ao olhar para si com intenção de qualificar as relações com o outro, ou seja, cuidar do outro também (Leandro, 2023, p. 102).

Nas pesquisas/dissertações vinculadas ao NUPAE, as experiências estéticas mobilizaram e mobilizam o olhar dos sujeitos, pesquisadores e pesquisados, deslocando-os do lugar comum para um outro lugar de nosso cotidiano. Não rara, mas que invariavelmente é experiência aquela que nos propicia a valorização das pequenas coisas, ao efetuar a si na construção de (re)novados sentidos na composição de relações com o outro (o mundo).

Na sequência, com base na perspectiva de pesquisadores/membros vinculados ao NUPAE, apresentamos suas concepções acerca das práticas educativas, descritor presente em

um grupo de 15 produções, que representam cerca de 65,22% das pesquisas/dissertações do período analisado (2014-2024).

Visto que 'práticas educativas' é descritor presente significativamente nas pesquisas/dissertações vinculadas ao NUPAE. Ao consultar seus textos observamos direta ligação que mutuamente apoia duas linhas de pesquisas: aquela proposta pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE, [2024]), Linha de Pesquisa *Políticas e Práticas Educativas*, mais tarde atualizada para a *Linha Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas*. Como também, as Linhas de Pesquisa descritas no NUPAE na sua filiação ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), (CNPq, [2025]).

Os referenciais teóricos para esse descritor se concentraram a partir de discussões acompanhadas de diversos teóricos, entre estes: Duarte Júnior (2002, 2010), Masschelein, (2021), Larrosa (2018), entre outros.

Estas buscas nos permitiram perceber que as pesquisas/dissertações produzidas neste NUPAE reforçam e consideram sua compreensão sobre as práticas educativas, como tempos/espaços de educação constituídos no território relacional entre os sujeitos e na efetuação da vida (Freire, 2000), considerando a multiplicidade de sentidos e significados.

Duarte Junior (2002) é referência na nossa condução, na busca por refletir sobre as práticas educativas, quando afirma "[...] antes de ser razão, o homem é emoção" (Duarte Junior, 2002, p. 16). Por isso, cabe sempre ter vivo em nossas mentes que as práticas educativas devem considerar que "[...] o sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. (Duarte Junior, 2002, p. 16). Com isso, estamos a considerar que o conhecimento advém, "[...] de um processo em que o *sentir* e o *simbolizar* se articulam e se completam" (Duarte Junior, 2002, p. 16), então, nesta deriva, linguagem e experiência estética se atravessam e se complementam no esforço humano de expressar e (re)significar o vivido/vivível.

As pesquisas/dissertações do NUPAE são investigações que compreendem que a Educação, em suas práticas, é propulsora das mudanças sociais, sendo território das experiências sensíveis, de sujeitos compostos nas relações de afeto, de saberes e de sentires, sendo autores de seus conhecimentos. Portanto, suas práticas educativas, pedagogias e relações são relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo seguiu os passos, pistas deixadas como rastros dos esforços de um grupo de professores pesquisadores da Universidade da Região de Joinville (Univille), que desde 2002, apoiado a outras instituições parceiras em Pesquisa em Educação, sonhou com um/como

Núcleo de Pesquisa e, a partir de sua implantação em 2003, seguiu articulando no desenvolvimento de ações, concomitantemente, na extensão comunitária, ensino e pesquisa.

Esta pesquisa olha para a produção científica que está vinculada ao NUPAE, pesquisas que nascem como frutos de suas ações colaborativas, (entre)laçadas, uma tessitura científica que já ultrapassou seus 21 anos de percurso. Assim, a partir destas produções vamos desvendando como este coletivo, o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação, foi se estabelecendo e de que modo foi interferindo ou não, no sentido de colaborar com a formação de professores e a qualificação das pesquisas em Educação.

Para tanto, adaptamos o método do Estado de Conhecimento, a partir de Morosini, Nascimento e Nez (2021), conforme o Quadro 1, como modo de indiciar a trajetória de atuação do NUPAE, ao evidenciar neste apanhado o desenvolvimento teórico metodológico das suas 23 pesquisas/dissertações defendidas dentro do período de análise.

A partir disso, reafirmamos conforme cita Mainardes (2022): tornou-se fundamental conferirmos a dinâmica do NUPAE e, contudo, considerá-lo sujeito relevante de pesquisa, visto sua significativa contribuição no acompanhamento aos desafios enfrentados pela demanda crescente de serviços ofertados, pela Universidade a quem está vinculado. Sendo com tudo, espaço de referência para acadêmicos e comunidade que buscam a formação de professores, inicial e continuada, e o desenvolvimento das pesquisas em Educação, atuando ininterruptamente há mais de 21 anos.

Neste levantamento, a relação dos descritores mais frequentes neste *corpus* de pesquisa constituído, como visto no quadro 2, confirma um constante investimento do NUPAE, de seus membros/pesquisadores, na compreensão, ampliação e disseminação conceitual em torno das sensibilidades, da Educação Estética e das Práticas Educativas.

Essa afirmativa é possível, visto que para além da assídua continuidade das defesas dessas pesquisas/dissertações e do entrelaçamento visível entre as concepções epistemometodológicas das pesquisas enumeradas, é possível constatar a variedade de seus sujeitos coparticipes (crianças, adolescentes, juventudes, professores, gestores, idosos, entre outros) e seus tempos/espaços, percorrendo a Educação formal e não formal.

As questões iniciais nos mobilizaram a (re)visitar a história do surgimento do NUPAE, conferir seus documentos de implantação e, com isso, constatar que desde sua ideia inaugural e durante seus 21 anos de trajetória manteve-se investindo em pesquisas, parcerias, redes, entre outras ações que conferem marca a sua permanência e constante atualização na atuação em ensino, em pesquisas nacionais e internacionais e extensão comunitária na universidade.

A decisão do Núcleo de Pesquisa em atuar em tantas frentes e a sua disponibilidade em desenvolver conhecimento com a comunidade, com a variedade de sujeitos e tempos/espaços,

de certo modo são aspectos que põem/mantém o NUPAE em uma rede de relacionamentos. Um mapa rizomático sem centros, que se prolifera pelas bordas, sempre se desdobrando em novas conexões e colaborações no sentido de seguir a contribuir na formação de professores e à qualificação das pesquisas em Educação.

A compreensão do NUPAE como espaço de formação nos levou a considerar a narrativa de seus membros/pesquisadores no acompanhamento da reflexividade desenvolvida nas pesquisas/dissertações vinculadas aos debates e questionamentos fomentados no Núcleo, por características das escolhas de base epistemológica das suas produções. Fato que nos auxiliou a compreender como as sensibilidades, a Educação Estética e as Práticas Educativas têm sido compreendidas como proposições possíveis, e indispensáveis, no sentido de remediar a complexidade e a dinâmica da realidade contemporânea, carente de experiências.

Além disso, a manutenção das reflexões dialógicas em torno das sensibilidades e da Educação Estética em Práticas Educativas segue como premissa base, o coração do NUPAE, pulsar que sustenta toda a sua rede de atuação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Antonio Marcio do. **O Silêncio em Práticas Educativas Musicais**: A Experiência Sensível do (Entre)lugar. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2590337/Antonio_Marcio_do_Amaral.pdf . Acesso em: 22 set. 2024.

CNPq. Diretório do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13093 Acesso em: 28 fev. 2025.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da. **Artesania**: formação cultural e construções identitárias em espaços não formais da educação. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502804/Rita_de_Cassia_Fraga_da_Costa.pdf . Acesso em: 22 set. 2024.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5 ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO, Thiago. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LATTES de Silvia Sell Duarte Pillotto [2024]. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/3787447361829087 . Acesso em: 29 set. 2024.

LEAL, Patrícia Regina de Carvalho. **Narrativas Autobiográficas**: percursos de uma professora andarilha. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1534571/Patricia_Regina_de_Carvalho_Leal.pdf . Acesso em: 22 set. 2024.

LEANDRO, Silvane Junior. **Experiências estéticas na educação infantil**: práticas educativas imbricadas na documentação pedagógica. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2023. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3741344/Silvane_Junior_Leandro.pdf . Acesso em: 22 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, [*s.l.*], v. 52, p. e08532, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/198053148532 . Acesso em: 29 set. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS. Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e via do professor. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C; CUBAS, Caroline J. **Elogio do professor**. Tradução Fernando Coelho; Karen C; CUBAS, Caroline J. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-45.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia S. Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. (org.). **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946 . Acesso em: 29 set. 2024.

NÚCLEO de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). **Projeto de Implantação**. Joinville: Univille, 2003.

PARSONS, Michel J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Tradução: Ana Luísa Faria. 1. ed. Lisboa: Editora Presença, 1992.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: dez anos de trajetória do GT24. **Revista Brasileira de Educação**, [*s.l.*], v. 26, p. e260043, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260043

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. Pesquisar e pesquisar-se na educação: movimentos criados pela estética e pelas sensibilidades. **EccoS – Revista Científica**, [*S. l.*], n. 53, p. e16664, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n53.16664. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16664 . Acesso em: 28 fev. 2025

PINTO, Ana Paula Simião. **Educação nas infâncias**: a natureza como modo de sensibilidades. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3673043/Ana_Paula_Simiao_Pinto.pdf . Acesso em: 22 set. 2024.

PPGE. Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. **Mestrado em Educação**. Joinville: Univille, [2024]. Disponível em: https://universo.univille.br/mestrado_ppge . Acesso em: 22 set. 2024

UNIVERSIDADE. **Resolução nº 22, de 2002**. Estabelece normas para criação e funcionamento de Núcleos de Pesquisa e/ou Extensão. Joinville: Univille, 2022.

DEUS E O DIABO NO CONTO A IGREJA DO DIABO DE MACHADO DE ASSIS

Lilian Maria Custódio Toledo

INTRODUÇÃO

Machado já foi estudado e reverenciado de inúmeras formas, além de ser associado a inúmeros pensamentos filosóficos e a filósofos como Schopenhauer, Pascal e outros. Mesmo fora de sua contemporaneidade, existem filósofos que se aproximam do pensamento machadiano ou, ao contrário, é a filosofia machadiana que se aproxima deles. Para além da filosofia, esse grande escritor também se aproxima de movimentos revolucionários e transformadores da sociedade do século XIX.

Pelo viés filosófico, é possível afirmar que a filosofia em Machado de Assis segue dois caminhos: um individual, pois pode relacionar-se sobre as próprias visões do autor; outro coletivo, pois pode apresentar-se como forma de concepção das coisas e do mundo, já que "o universo é o homem" (*Quincas Borba*., cap. VI).

A literatura machadiana, 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 ser 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 dualidade na obra machadiana chama a atenção por sua complexidade, ou seja, não se trata apenas de apresentar ou contrastar opostos, mas de complementá-los, já que os opostos machadianos são complementares e faces da mesma complexidade. Dessa forma, ao analisarmos os personagens machadianos nos deparamos com essa oposição complexa e complementar. O que dizer, por exemplo, de Bentinho e Brás Cubas, dois representantes da elite carioca, mas opostos em caráter: enquanto Bento Santiago é fraco e se deixa dominar pelas mulheres ao seu redor, Brás Cubas quer se mostrar forte e por isso tenta “subjugar” as pessoas a sua volta; quem não se submete a ele e a seus conceitos é desprezado e abandonado, como Eugênia.

Temos Pedro e Paulo de *Esaú e Jacó*, cuja dualidade pode ser entendida e estendida para a realidade, pois ao colocar como personagens dois irmãos gêmeos, o autor os contrapõe em ideologias e visões de mundo. Pedro e Paulo, protagonistas do romance, são opositores políticos: o primeiro defende a Monarquia; o segundo, a República, só apresentando um ponto em comum, ambos se apaixonam por Flora, que ao ficar nessa relação de disputa, não consegue se decidir por um dos irmãos.

Ao analisarmos personagens como Deus e o Diabo percebemos que a dualidade em forma de rivalidade desaparece, pois eles se entendem, enquanto “manipuladores” das ações humanas. Em suma, Machado ao representar atitudes humanas é universal, por entender a complexidade do ser humano. Quando lidamos com a dualidade, na verdade, estamos buscando o continuum humano, que é transnacional (transdisciplinar).

Ao entendermos que a obra machadiana é sempre um duplo, fica clara a observação de Artur da Távola (1985, p. 35):

> A realidade é complexa, mutante e sempre mais rica do que a aferição que dela se faça. Atribuir às próprias ideias um valor absoluto e definitivo é tentar matar, pelo silêncio, parte importante de si mesmo. Esmaga-se no adversário o que não se quer ver medrar dentro de si e das próprias hostes. A hostilidade (que vem de hostes) é a forma primária e preliminar de se aproximar de ideias, que por antagônicas pareçam, complementares são.

O presente texto pretende discutir a dualidade entre o Bem e o Mal, personificados pela presença de Deus e o Diabo, presentes no conto *A Igreja do Diabo* de Machado de Assis. Antes de tratar especificamente do conto, propõe-se uma análise da dualidade não só presente em alguns textos machadianos, mas também na Filosofia e na relação humana com o mundo, além da relação entre literatura e religiosidade.

A ORIGEM DOS TERMOS

Na Filosofia, Hieráclito propôs a dualidade e o pensamento dialético. Tendo em vista seus conceitos, foi o criador da doutrina dos contrários, onde, das contradições, surge a unidade dialética. Em resumo, a dialética propõe a busca da verdade através da relação entre dois conceitos opostos, numa relação de interdependência. Por exemplo, a escuridão somente existe pois o conceito de luz é seu oposto, um não existe sem o outro.

Heráclito, pai da dialética, afirma que todas as coisas existem por meio da dualidade, cujo "logos" é sua resultante, ou seja, o conhecimento nascido desse embate. A partir da dualidade, o ser humano se coloca no mundo em relação a si mesmo e aos outros. Dessa relativização, a oposição entre o bem e o mal, representantes de Deus e do Diabo, respectivamente, é uma constante nas religiões e, consequentemente, por complementaridade, nas literaturas.

Assim, a palavra daemon vem do grego daímôn (δαίμων) e pode significar "espírito" ou "divindade", ou seja, é referente a anjos e demônios. Ao passo que em Latim diabolus, significa **"**demônio**",** "entidade intrigante**"**. Se quisermos ir além, diábolos também pode significar atirar alguma coisa no caminho de outra pessoa. O daimon de Sócrates, por outro lado, nunca interferiu em seu livre-arbítrio, o que representa que o daemon ou daimon para o filósofo estava livre de desejos ou de qualquer busca por poder ou submissão dos seres humanos. É provável que se tratasse de uma entidade voltada para o bem.

Entretanto, em nossa tradição católica, temos muito medo do Diabo. Ele sempre nos incomoda, porque está associado ao Mal e, nesse sentido, apresenta-se como o oponente de Deus, símbolo do Bem. Essa criatura, contudo, exerce considerável protagonismo nos

escritos de Machado de Assis, obras como o conto *A Igreja do Diabo* trazem o Diabo como um personagem central e em igualdade de condições em relação a Deus. Faces de uma mesma moeda, Deus e o Diabo se estabelecem na dualidade e oposição, mas, ao mesmo tempo, na completude e complexidade de cada um, pois ao retratar as contradições humanas, Machado de Assis sonda as regiões impenetráveis da vida e/ou da morte (basta evocarmos aqui o defunto-autor, Brás Cubas).

Contos como *A Igreja do Diabo* (1884), *O Sermão do Diabo* (1893) e *Adão e Eva* (1896) são só algumas representações da presença do Diabo como personagem na obra machadiana, isso sem falar em *Dom Casmurro* e no famoso episódio da ópera, em que o tenor Marcolini dá a Bentinho a sua opinião sobre a criação do mundo e a compara com uma ópera, em que o Diabo escrevera a peça e Deus a orquestrou:

> Deus é o poeta. A música é de Satanás, jovem maestro de muito futuro, que aprendeu no *conservatório* do céu. Rival de Miguel, Rafael e Gabriel, não tolerava a precedência que eles tinham na distribuição dos prêmios. Pode ser também que a música em demasia doce e mística daqueles outros condiscípulos fosse aborrecível ao seu gênio trágico. Tramou uma rebelião que foi descoberta a tempo, e ele, expulso do conservatório. Tudo se teria passado sem mais nada, se Deus não houvesse escrito um *libreto* de ópera, do qual abrira mão, por entender que tal gênero de recreio era impróprio da sua eternidade. Satanás levou o manuscrito consigo para o inferno. Com o fim de mostrar que valia mais que os outros – e acaso para reconciliar-se com o céu -, compôs a *partitura,* e logo que a acabou foi levá-la ao Padre Eterno. (*Dom Casmurro*, capítulo IX- grifo nosso)

Deus e o Diabo andam juntos, um ao outro sustenta; por outro lado, tendemos a enxergar o mal no outro não em nós mesmos, principalmente, se nos sentimos ameaçados pelo diferente, por isso mesmo, ele deve ser eliminado. Assim, ao interpretar a alegoria de sua vida, Bento Santiago torna-se inconsistente, mas o narrador faz o possível para que o leitor acredite que ele é de Deus e que Capitu é do Diabo, sendo sua vida uma ópera, "na qual ele cantou um duo, um trio, um quatuor", ao se referir à suposta traição de Capitu e Escobar, seu amigo do seminário.

Os textos machadianos ao contextualizar o ser humano também o fazem com a história de nosso país, ou seja, Machado foi simultaneamente um homem de seu tempo, mas também atemporal, pois ao avaliarmos as faces de seus personagens, nos vemos neles e através deles. Machado resolve esse dilema ao rejeitar o figurino tradicional com que o pintamos. Fica a suspeita de que o Mal-Diabo não está no Outro somente, mas também dentro de cada um de nós- só sou o que o outro espelha- o que explicaria as contradições eternas a que todos os seres humanos estão expostos. É na contradição que Deus -Diabo se unem. Cabe

ressaltar que esse Diabo (diábolo) não é somente o mal retratado na Bíblia, mas como paródia, ele se apresenta também como fruto de nossa necessidade de nos entendermos na dualidade.

É interessante destacar o diálogo que o personagem João Grilo, no novo filme *O Auto da Compadecida II* (2024) trava com o Diabo:

> *João Grilo*: Achei que era o Diabo, mas era eu mesmo.
> *Diabo*: Cada um tem um Diabo dentro de si e eu sou o Diabo que mora dentro de você
> *João Grilo*: Por isso que dizem que o Diabo não é tão feio quanto parece.

Como tudo em Machado, onde nada é por acaso, só a presença dessa dualidade entre o bem e o mal nos leva a pensar em nós mesmos e na complexidade, enquanto somos todos em um. O Diabo bíblico é sempre adversário, ou seja, ele é sempre o inimigo, o contrário, o outro onde está a sede do mal. Gostamos de racionalidade, de entender e encontrar explicações para o mundo a nossa volta, as coisas precisam fazer sentido. Mistérios sem explicações e racionalidade não são muito bem-vindos para o nosso cérebro, quando ocorre algo negativo ou assustador, tentamos entender e explicar as razões que motivaram aquele fato. Teorias da conspiração aparecem em momentos de crise, pois tendemos a ligar fatos, mesmo que desconexos, para encontrarmos uma explicação "plausível". Talvez, por isso também demonizamos o que é diverso, o outro e outras religiões, como a Umbanda, por exemplo.

Governos teocráticos se revezaram no contexto nacional e mundial, trata-se de uma forma simples de explorar nossa dualidade, o que não entendemos não aceitamos, então basta a muitos governantes adotarem a linguagem que o confirmem como ao lado do bem, seus opositores, por consequência, representariam o que é mau. Como comumente não entendemos o Outro, o que é diverso, o demonizamos. Machado de Assis, no entanto, consegue perceber que o que se opõe, na verdade, é o mesmo lado da moeda. Deus e o Diabo são "iguais", irmãos-gêmeos. Assim como Literatura e Religião são congruentes e complementares, pois ambas transcendem o ser humano, também Deus e o Diabo são "irmãos gêmeos na obra machadiana" (Proença, 2018).

A IGREJA DO DIABO: A CONTRARIEDADE DA NATUREZA HUMANA

O conto *A Igreja do Diabo* foi publicado em 1884 no livro *Histórias Sem Data*, é dividido em 4 capítulos, os personagens principais são Deus e o Diabo, que não se rivalizam, mas se entendem enquanto administradores dos sentimentos humanos. A crítica e a irreverência estão em toda a narrativa.

No 1ºcapítulo cujo título é *De uma ideia mirífica*, o Diabo tem a ideia de criar sua Igreja, pois pretendia ser mais organizado e crescer em importância, pois segundo ele estava cansado de viver "dos remanescentes divinos", pretendia acabar com tantas religiões, já que "há muitos modos de afirmar, mas só um de negar tudo". Neste capítulo é interessante o fato de seu início apresentar a submissão aos preceitos de Deus, inicia-se o conto: "Conta um velho manuscrito beneditino que...". Além disso, o Diabo não tem apenas aspectos negativos e maus, mas caracteriza-se por ser uma figura filosófica, ou seja, ao pensar em criar sua Igreja tudo lhe ocorre, o comportamento humano, inclusive, já que só há um modo de se negar, mas vários de afirmar. Não seria isso o que os humanos sempre fazem? Dividem-se ao afirmar e defender uma mesma ideia, e caso alguém queira derrubá-la, basta negá-la.

No 2º capítulo, vai o Diabo ter com Deus e dizer-lhe sua intenção. Diz o Diabo que vai provar, com sua Igreja, que na verdade toda virtude humana está revestida de pecado. Mais uma vez, o Diabo deixa para Deus sua filosofia: Deus ao contar-lhe sobre o ancião que acabou de morrer e chegar ao céu, diz-lhe que morreu salvando de um naufrágio um casal de noivos, deixando para eles a única tábua que tinha para se salvar, não tendo ninguém para vê-lo em tal ato nobre. O Diabo responde: "A misantropia pode tomar aspecto de caridade, deixar a vida aos outros, para um misantropo, é realmente aborrecê-los..." Aqui vemos a análise feita pelo Diabo, a misantropia pediria uma atitude dessas, já que o misantropo é alguém que se sente desconfortável com a vida em sociedade, além de desconfiar e antipatizar com as outras pessoas.

No 3º capítulo, *A boa nova aos homens* - mais uma referência bíblica - o Diabo trata de divulgar os preceitos de sua nova Igreja e de angariar adeptos. Nota-se neste capítulo, através dos argumentos usados pelo Diabo, uma ordem "lógica" de pensamento, os pecados se justificam: a inveja, por exemplo, seria a origem de "prosperidades infinitas". Até o amor, sentimento sublime para o ser humano, é redimensionado pelo Diabo, pois a virtude precisa ser combatida. O amor ao próximo foi combatido: "A única hipótese em que ele permitia amar ao próximo era quando se tratasse de amar as damas alheias, porque essa espécie de amor tinha a particularidade de não ser outra coisa mais do que o amor do indivíduo a si mesmo." (*A Igreja do Diabo*, p.20)

No 4º capítulo- *Franjas e franjas*- o tempo passa, e a Igreja do Diabo faz enorme sucesso, espalha-se pelo mundo todo, entretanto, um belo dia, ele descobre que seus fiéis, às escondidas, estavam praticando virtudes. O Diabo, pasmo, vai falar com Deus que o ouve com atenção e sem se engrandecer diz: "Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que

queres tu? É a eterna contradição humana." (*Dezoito do Cosme Velho*, p.22). O próprio título já nos prevenia de tal contradição.

Em *A Igreja do Diabo*, não há mudança para o homem: quer seja Deus ou o Diabo quem governa sua Igreja, interessa que, racionalmente, escolhemos pelo que nos é mais conveniente. Induzidos e seduzidos pela razão, somos capazes de aceitar o sermão do Diabo no conto homônimo, só por ter a mesma retórica do Evangelho, apesar de argumentação distinta. Tanto em *A Igreja do Diabo* quanto em *O sermão do Diabo*, o leitor acredita no que lê.

No conto, Deus e o Diabo propõem-se uma disputa: Igreja contra Igreja. A introdução do conto é simbólica para o entendimento do ser humano: o Diabo propõe a Deus a criação de uma Igreja, usando como argumento o fato de que a Igreja administrada por Deus não traz nenhum diferencial, pois ela oferece aos seres humanos um prêmio como retribuição. O Diabo diz que deseja criar uma "hospedaria barata". Aqui, temos uma crítica a comercialização da fé. O Diabo invalida a Igreja de Deus, pois a sua será desinteressada, à qual todos podem ter acesso sem esforço. Deus dá ao Diabo permissão para criar a tal Igreja. Lá os fiéis podem cometer pecados como se fossem virtudes, sem condenações. Logo, o Diabo não é tão mal como se pinta, pois permite aos homens viverem de prazeres e pecados antes proibidos.

Os textos *Fausto* de Goethe e *Jó* do Antigo Testamento aparecem no conto como pano de fundo para a análise das ações e interesses humanos. Enquanto para Deus, Jó representa a obediência e piedade, para o Diabo, Jó espera uma recompensa, ou seja, mesmo sofrendo as piores privações e dores, ele é motivado apenas pelo interesse. Fausto aparece no 1º capítulo, em uma clara referência a Johann Wolfgang Von Goethe. Na história alemã, Fausto vende sua alma ao Diabo com a intenção de ver seus desejos realizados. É interessante perceber a intertextualidade, mas, ao mesmo tempo, a inovação machadiana ("Não venho pelo vosso servo Fausto..., mas por todos os Faustos do século e dos séculos"), tem-se o entendimento da alma humana, ou seja, somos Faustos na ânsia de possuirmos e de preenchermos nosso vazio existencial. Além disso, cabe destacar que o Diabo, ao incitar os homens a pecarem, é honesto com Deus: "E então vim dizer-vos isto, com lealdade, para que não me acuseis de dissimulação... Boa ideia, não vos parece?" (Assis,2021 p.15). Ainda no mesmo capítulo: – Tens razão, acudiu o Diabo; mas o amor-próprio gosta de ouvir o aplauso dos mestres".

Até o amor, sentimento sublime para o ser humano, é redimensionado pelo Diabo, pois a virtude precisa ser combatida: A única hipótese em que lhe permitia amar ao próximo era quando se tratasse de amar as damas alheias. O próprio Deus diz que a contradição dos seres humanos é eterna, para consolar o Diabo das decepções que os humanos lhe tinham

causado. O Bruxo de Cosme Velho domesticou todas as legiões. Como se vê, o Diabo machadiano não é o Diabo que inspira medo. Os seres humanos, sim.

Somos Esaú e Jacó bíblicos, gêmeos que disputam a primogenitura, como coloca Artur da Távola (1985, p.132-133):

> Importa, finalmente, mostrar Esaú e Jacó no plano simbólico, como representação externa e dramatizada do que se passa no interior de cada ser humano. Temos interiormente a parte masculina (o pai gostava mais de Esaú), hedonista, forte, caçadora, dionisíaca, atada ao aqui e agora. E temos também a parte feminina (Rebeca, a mãe, se identificava só com Jacó), reflexiva, pensadora, preocupada com a sucessão, criadora, planejadora, ensejadora de vida, capaz de renúncias em nome da coletividade. Somos Esaú e Jacó!

Machado de Assis é atemporal e isso não chega a ser uma novidade, pois cada estudo ou crítica que se faz de sua obra parece abrir novas e inúmeras possibilidades de interpretação, no sentido de que a complexidade de seus personagens quer mostrar a dualidade e a complexidade do ser humano e de se ser humano. Nesse sentido, Deus e o Diabo no conto analisado assumem de fato seus papéis (bem x mal, cobiça x desprendimento, indiferença x compaixão...), mas também se completam enquanto opostos, são capazes de dialogar e de se entenderem. Contudo, os humanos não se entendem, nem a si mesmos nem aos outros. Exemplo disso, é o conto machadiano *Adão e Eva*, também com a presença de Deus e do Diabo, nele Eva não é responsável pelo pecado original, nem tão pouco Adão, Deus os protege. Já os humanos são os verdadeiros responsáveis pelas atrocidades do mundo.

Em Machado nada é por acaso, parece claro também que os papéis de Deus e do Diabo estão representados politicamente, pois governos teocráticos se formam até hoje, a crença entre o bem e o mal, o bom e o ruim, aflora fanáticas paixões que interceptam uma visão racional do cenário sociopolítico.

O REALISMO FANTÁSTICO E A ALEGORIA

Marcelo Fernandes (1999) fez ao lado de Raymundo Magalhães (1998) uma seleção de 11 contos machadianos considerados como pertencentes ao gênero fantástico. Para Fernandes a separação se daria a partir de narrativas que se estabelecem a partir do onírico; para Magalhães, que selecionou 15 textos, a seleção não seguiu tal critério, mas o fato de que há algo na narrativa que leva ao inusitado. Em ambos os autores, o conto *A Igreja do Diabo* não aparece como um conto fantástico, somente a editora Minna que, em 2021, publicou *Dezoito do Cosme Velho* destacou 18 contos fantásticos de Machado, entre eles *A igreja do Diabo*.

A discussão se estabelece sobre diversos pontos: o fantástico seria um gênero literário ou apenas um modo de escrita? Além disso, onde estariam os contos machadianos? Estariam no Fantástico- Estranho, tendo-se por base as definições de Todorov? Seus contos tiveram influência de Edgar Allan Poe e Hoffman, autores lidos e traduzidos por Machado? Enfim, são questões que precisam ser respondidas. Para o presente artigo, optamos pela questão levantada por Elizabeth G (2021): Machado elabora o fantástico muito mais com um viés político-filosófico. É o que ocorre em *A Igreja do Diabo* e em tantos outros contos, a alegoria aqui apresentada nos leva a refletir sobre a impossibilidade de se compreender e de se estabelecer um padrão de comportamento para o gênero humano.

O conto fantástico tem seu surgimento associado ao romantismo no século XIX, Gautier, sofrendo grande influência de Hoffmann, escreve seus contos fantásticos sobretudo a partir da evasão romântica, através dos sonhos que representam a busca por um mundo ideal tão próprio ao romantismo. O sonho, na perspectiva da narrativa fantástica, nos leva a dois caminhos: tudo não passa de um sonho, portanto há uma explicação racional ou pode-se afirmar que o relatado na narrativa realmente aconteceu, o que nos direciona ao sobrenatural.

Tzvetan Todorov é um dos autores mais lembrados quando se fala em literatura fantástica. Em seu livro, *Introdução à literatura fantástica,* ele discorre sobre os limites entre o estranho, o fantástico e o maravilhoso. Sobre isso, ele diz:

> Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como os outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos (Todorov, 1992, p. 30).

Assim, o fantástico, segundo Todorov, ocorre na incerteza. Para o autor, a hesitação é que comprova o fantástico: “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (p. 31).

E o autor continua:

> Hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da “realidade”, tal qual existe na opinião comum. [...] Se ele [leitor] decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a outro

> gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (Todorov, 1975, p. 47-48).

Para o filósofo búlgaro, existem 4 tipos de literatura fantástica: Maravilhoso Fantástico- os fatos inexplicáveis são reconhecidos, mas continuam inexplicáveis; Fantástico Estranho: há uma explicação racional para o que acontece no final. As leis da realidade ficam intactas; Maravilhoso Puro: fazem parte do cotidiano a maravilha ou o fantástico. É projetado para remover o leitor do cotidiano, admite novas leis da natureza para explicar os fenômenos; Estranho Puro: a combinação de fatos comuns se torna algo fora do comum. O extraordinário não está no que acontece, mas na combinação dos fatos. O mistério é revelado pelo leitor através das ferramentas fornecidas pelo escritor.

Nesse aspecto*, A Igreja do Diabo* não traz essa hesitação, própria do fantástico segundo o autor, mas o leitor se identifica com os personagens quase que humanamente. A narrativa fantástica contém a ruptura entre o real e o irreal promovendo a quebra da estabilidade fixa ao apresentar o conflito do impossível como um mistério a ser desvendado, se é que é possível. Com isso em mente, a narrativa machadiana nos apresenta um universo em que a presença do real e do contraditório são marcantes, gerando dúvidas nas personagens bem como nos leitores. Para a pesquisadora da Universidade da Flórida, Elizabeth Ginwau (*Dezoito do Cosme Velho*, 2021) "O conto de machado emprega o estranho não para endossar a presença do sobrenatural e do fantasmagórico, mas, ao invés, para perturbar e enervar, oferecendo representações da violência, especialmente em imagens do corpo humano e, acredito, do corpo político."

Entretanto, *A Igreja do Diabo* recebe por parte de alguns teóricos, como Alessandro Gomes Enoque (2023), uma classificação como realismo mágico ou alegórico, entendendo-se que esse realismo busca uma aceitação do fantástico como parte do cotidiano. No conto, não há a hesitação do leitor, elemento que segundo Todorov determina o estabelecimento do fantástico. A literatura fantástica se revela com a presença de elementos que nos tiram da "realidade", e a Bíblia, assim como as boas fantasias, está repleta de tais elementos que buscam pela fantasia responder questões concretas da humanidade. Nela há mundos distintos, criaturas fantásticas etc. Por outro lado, é importante destacar a análise de alguns autores que consideram o conto *A Igreja do Diabo* uma alegoria, O termo alegoria provém do latim allegorĭa que, por sua vez, deriva de um vocábulo grego. A noção permite referir-se ao tipo de figura de linguagem em que algo representa ou significa outra coisa diferente. Enoque (2023) considera em seu artigo, *A alegoria do diabo como crítica irônica ao capitalismo na*

obra de Machado de Assis, que a alegoria presente na figura do diabo estaria diretamente relacionada a uma crítica ao Capitalismo. O autor acrescenta:

> Ao final da fala do Diabo sobre a existência contraditória da natureza humana, ele diz: "Vou a negócios mais altos [...]". Nota-se, aqui, mais uma vez, a utilização de um termo eminentemente profano e do universo econômico por parte do Diabo. Haveria, assim, novamente, a utilização, por parte do Diabo, de um discurso do mundano, ou melhor, de um discurso empresarial ou burguês. (Enoque, 2023, p. 99).

Enoque considera que dos pecados capitais permitidos pelo Diabo em sua Igreja a avareza se destacaria nessa alegoria, em que tudo tem um preço para a classe burguesa, que explora os mais humildes. Além disso, para o autor, haveria uma aproximação entre Machado e Marx, no sentido de que tudo pode se tornar, e esta é a visão do Diabo também, "mercadoria, reificação e alienação" (p..100).

Tais considerações são importantes para uma análise mais completa do conto machadiano, entretanto a conclusão nunca se dá de uma única forma, pois enquanto crítica à classe burguesa e sua ganância, atrelada ao crescimento do Capitalismo, também é uma possibilidade de redenção para o gênero humano, já que ao final do conto, os adeptos da Igreja do Diabo começaram a ter atitudes mais éticas, daí a intervenção de Deus: "Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana." (Assis, p.300).

Nada em Machado tem apenas um lado, como já salientou Bosi (2007), em *O enigma do olhar*, existem nos romances machadianos agregados e agregados, ou seja, existem os que vão bajular os protetores- José Dias em *Dom Casmurro*- e existem os que nãos se deixam subjugar, é o caso de Helena, heroína do romance homônimo da fase inicial de Machado, que prefere a morte a ser vista como interesseira.

O DIABO E NOSSOS ARQUÉTIPOS

O diabo no tarô ocupa, como figura arquetípica importante a fileira superior do mapa. Para Nichols (2007, p.260) "o fato de se haver tornado mais humana a imagem do Diabo no correr dos séculos significa, simbolicamente, que estamos mais preparados agora para vê-lo antes como aspecto umbroso de nós mesmos do que como deus sobrenatural ou demônio infernal.". Citando Jung, a autora destaca o fato de que esse ser sempre é caracterizado como metade homem e metade fera, no tarô e em outras representações, teria um par de asas.

Não podemos nos esquecer que o Diabo é Lúcifer ("aquele que tem luz"), o anjo decaído, e como tal um mensageiro de Deus. Outro ponto destacado por Nichols é o fato de

que, como em Adão e Eva, ele nos leva a provar do bem e do mal, a provarmos do "fruto proibido" ou, de outro modo, a experimentarmos o conhecimento, e isso seria o que nos tira da infantilidade:

> Sem o envolvimento diabólica nos problemas cruciais do bem e do mal, não teríamos consciência do ego, não teríamos civilização e tampouco teríamos a oportunidade de transcender o ego através da autocompreensão. Como animais, estaríamos aprisionados para sempre dentro das fórmulas rígidas do comportamento automático. (Nichols, 2007, p. 263).

É isso que ocorre no conto machadiano: o Diabo, ao criar sua Igreja, induz os fiéis a pecarem, mas são os próprios fiéis que desistem do pecado e optam por fazerem o bem, o que acaba frustrando as investidas do ser diabólico. Deus, em oposição, parece prever que isso ocorreria, afinal Ele é o criador, e como tal, conhece bem suas criaturas. Machado deixa clara essa ideia: Deus e o Diabo não rivalizam, mas, ainda assim, Deus ocupa seu lugar de destaque.

Em *A Igreja do Diabo*, virtudes voltam a ocorrer, já que tudo- todos os pecados- eram bem-vistos nesta Igreja. Para Deus, essa é a prova cabal da eterna inconstância humana, mas não se trata apenas da frivolidade dos homens, somos levados a mudar de comportamento pelo coletivo, qualquer rompimento com os costumes do meio social externo leva-nos à culpa. Carregamos "franjas de veludo ou de algodão", na medida em que é esse o comportamento social exigido. Como argumenta Sallie Nichols, ao citar Jung, "não é sem razão que o outro nome do Diabo é legião". E a autora continua: "Nenhum de nós fica de fora da sombra negra coletiva da humanidade" (p.270).

Só nos sentimos bem ao fazermos algo errado, já que não somos perfeitos. No caso do conto, o que era visto como errado passou a ser certo e isso gerou o mal-estar. Jung (*apud* Nichols, 2007) acrescenta:

> não nos sentimos bem quando nos comportamos perfeitamente; sentimo-nos muito melhor quando estamos fazendo alguma coisa errada. Isso acontece porque não somos perfeitos. Quando constroem um templo, os hindus deixam um canto por acabar; só os deuses fazem coisas perfeitas, o homem nunca poderá fazê-las. É preferível sabermos que não somos perfeitos, porque assim nos sentimos muito melhor. (Nichols,2007, p. 270).

Cabe destacar ainda que o Diabo é uma figura ambígua por natureza. Nas cartas do tarô, a figura do Diabo, carta de número 15, aparece atrás de 2 seres- uma imagem masculina e outra feminina- simbolizando a dualidade de sua personalidade. Além disso, esta carta representa também o desequilíbrio, carregando em uma das mãos uma espada com a lâmina virada para sua palma, o que simboliza sua irresponsabilidade e desobediência. Entretanto,

mesmo estando contra Deus, lhe deve obediência. No conto machadiano, só é possível montar sua Igreja, após o consentimento de Deus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como principal objetivo analisar o conto *A Igreja do Diabo*, a partir da dicotomia/semelhança entre Deus e o Diabo, que antes de serem retratados como figuras que geram o medo e o respeito, se mostram figuras semelhantes entre si e semelhantes aos seres humanos. Deus e o Diabo não castigam ou disputam entre si o domínio da humanidade, antes dialogam sobre a formação psicológica e comportamental dos seres humanos.

Para Carl Gustav Jung (2024), a psique humana tem a tendência de buscar a totalidade e o equilíbrio, a vida humana contém opostos que precisam ser unidos dentro da alma. Quando fazemos esta união, buscamos uma personalidade individual e unificada, processo chamado de individuação. A tendência da psique de mover-se para a totalidade e o equilíbrio é um postulado fundamental da psicologia junguiana. No conto analisado, Machado, em sua genialidade, traz esse postulado. Tanto um quanto o outro são, apesar de opostos, semelhantes, ou seja, o Diabo é leal a Deus e não quer fazer nada escondido: "então vim dizer-vos isto, com lealdade, para que não me acuseis de dissimulação" (Assis, 2011- grifo nosso). Dessa forma, a semelhança, vista até como intimidade, entre Deus e o Diabo se dá na narrativa em diversas partes.

O Diabo machadiano não representa a figura que nos tenta e nos leva ao pecado, pelo contrário, sua avaliação da humanidade já é feita há séculos pelos moralistas: "Tudo o que dizes ou digas está dito e redito pelos moralistas do mundo..." Fala de Deus ao se dirigir ao Diabo, quando este vai procurá-lo com a proposta de fundar sua Igreja.

Além disso, o Diabo se autodenomina "o espírito que nega". Ao saber do caso do ancião, que decide morrer para dar a um casal de noivos a única tábua que poderia salvá-lo de um naufrágio, o Diabo justifica tal ação como misantropia, ou seja, tratava-se de um misantropo que quis se livrar do aborrecimento da vida., o que para Deus parecia altruísmo, já que para ação de caridade do ancião nem espectadores havia: "a misantropia pode tomar aspecto de caridade; deixar a vida aos outros, para um misantropo, é realmente aborrecê-los... (Assis, 2011). O Diabo é convincente em seus argumentos, mas não conhece a fundo a alma humana como Deus. Diante disso, Deus não tem argumentos e o autoriza a fundar sua Igreja. Ao fundá-la, os pecados tornam-se virtudes: a avareza, por exemplo, tornou-se a mãe da economia. A ira tem sua defesa em Homero, se não fosse a ira de Aquiles, a *Ilíada* não existiria.

O conto termina com a definição de Deus de que o ser humano é mesmo contraditório, tal colocação nos remete ao fato de que afirmar e negar são elementos que fazem parte da constituição humana (usamos manto ora de veludo com franja de algodão ora de algodão com franjas de seda). Na verdade, não somos contraditórios, mas sim buscamos pela unidade ou pelo paraíso perdido, em que a esperança de preenchimento e de unificação dos opostos é constante. O pessimismo machadiano, na verdade, é o desvelamento da nossa consciência ou inconsciência.

A análise proposta percorreu diversas possibilidades de interpretação. Em uma delas, aventou-se a ideia- a partir do significado do nome- que o Diabo na verdade é o duplo, é aquilo que nos divide, como salientou Sócrates. Mesmo em uma análise alegórica do Capitalismo, proposta por Enoque (2023), ainda assim a figura do Diabo não nos impõe os pecados da avareza ou da exploração do outro.

REFERÊNCIA

ASSIS, Machado. **Dezoito do Cosme Velho**. São Paulo: Minna, 2021.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Esaú e Jacó**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Principis, 2019.

ASSIS, Machado de. **Os 7 pecados capitais de Machado de Assis**. São Paulo: Hunter Books, 2011.

ASSIS, Machado. **Quincas Borba**. São Paulo: Principis, 2019.

BOSI, Alfredo. **O enigma do olhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ENOQUE, Alessandro Gomes. A alegoria do diabo como crítica irônica ao capitalismo na obra de Machado de Assis. **Rever**. São Paulo, v. 23, n. 1, p.91-105, 7 jun.2023.

FERNANDES, Marcelo. **Quase-macabro- o fantástico nos contos de Machado de Assis**. dez. 1999, Dissertação (Mestrado). Curso de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: (71) MACHADO DE ASSIS QUASE-MACABRO 1. Acesso em: 10 jan. 2025.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2024.

MAGALHÃES JR., Raymundo. **Contos Fantásticos** – Machado de Assis. Rio de janeiro: Bloch,1998.

MILARÉ, Bruna; BEVENUTO, Stephany. A dualidade do brasileiro a partir da obra "Esaú e Jacó" **Alabastro**: revista eletrônica dos discentes da Escola de Sociologia e Política da FESPSP, São Paulo. Ano 7, v. 1, n. 10, 2018, p. 136-146.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô**: uma jornada arquetípica. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 2007.

O AUTO da Compadecida II. Direção: Guel Arraes, Roteiro: João Falcão, Adriana Falcão, Jorge Furtado. Brasil: 2024. Filme (104 min.)

PROENÇA, Paulo Sérgio de. **O Protagonismo do Diabo em Machado de Assis**. Curitiba: Apris, 2018.

REALE, Miguel. **A filosofia na obra de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Pioneira, 1982.

TÁVOLA, Artur. **Comunicação é mito:** televisão em leitura crítica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975. CONFERIR

A ÉTICA DO SI-MESMO E OS CONFLITOS DE VALORES: REPRESENTATIVIDADE LITERÁRIA

Daniela Sousa da Rocha

INTRODUÇÃO

O estudo que segue pretende apresentar a perspectiva do filósofo francês Paul Ricœur acerca da Ética e, de maneira mais específica, como esta surge dentro das narrativas ficcionais contribuindo para a formação identitária dos agentes narrativos. Neste sentido, desenvolveu-se um estudo dentro do eixo temático da Ética Prática, realizando-se reflexões que mostram a pertinência das ações levando em consideração a autoavaliação dos agentes por meio dos aspectos narrativos efetivados por eles mesmos.

A proposta de investigação apresenta um estudo de cunho qualitativo de abordagem e sendo assim, diante do tipo de pesquisa a ser desenvolvida optou-se por por realizar-se uma análise hermenêutica ricoeuriana. O projeto hermenêutico de Paul Ricoeur é de natureza interdisciplinar pela presença de convergências epistemológicas tendo como centro uma reflexão sobre a linguagem humana. Assim sendo, foram feitas reflexões acerca dos estudos do filósofo sobre a temática proposta, neste caso, a Ética e suas manifestações dentro de textos ficcionais. Pretende-se utilizar de maneira mais específica o sétimo e oitavo estudos da sua obra *O si-mesmo como outro* (2014), bem como outras pesquisas nas quais também prevalecem o pensamento do autor e que têm relação com a temática.

O desenvolvimento desta pesquisa apresenta sua pertinência no sentido de compreender as questões práticas da Ética que Paul Ricœur lança em uma obra que tem seu principal foco nas investigações da construção das identidades pessoal e narrativa. De acordo com Rita de Cássia Oliveira (2011), no artigo *A confirmação do sujeito capaz em Ricœur: identidade pessoal e imputação moral,* foi na obra *Tempo e Narrativa* (2010) que o filósofo Paul Ricœur introduziu, pela primeira vez, a temática da identidade narrativa. Posteriormente, essa discussão é aprofundada de forma mais complexa em *O si-mesmo como outro* (2014), obra na qual o autor se propõe a investigar quem é o sujeito que fala, age e narra, bem como quem é o sujeito moral da imputação. Já Herasmo Braga de Oliveira Brito (2020) defende que o filósofo, assim como fez Aristóteles:

> Utilizou-se da produção ficcional para referenciar seus argumentos filosóficos, e almejava através da subordinação do estético ao ético e na

> reconfiguração do tempo, a formação de sujeitos íntegros e justos (Carneiro, Sousa e Brito, 2020, p.70).

Está aqui uma das importantes contribuições da relação Filosofia e Literatura. A literatura vem dando importante contribuição para a conservação da Ética em comunidades regionais trazendo em suas narrativas personagens que resgatam antigas tradições por meio de sua memória. Além de auxiliar na compreensão dos aspectos práticos dessa categoria de estudo dentro da Filosofia. Dessa forma, o presente artigo irá, inicialmente, apresentar a relação entre narrativa e ética, a ética em Paul Ricœur e finalizando com a observação e análise dos pontos referentes à construção da identidade a partir dos elementos éticos na obra literária *Coivara da Memória* (1991) da autoria de Francisco Dantas.

ÉTICA E NARRATIVA

Narrar é contar algo, descrever ações realizadas por alguém. Desde os períodos que antecedem o surgimento da escrita, e da própria fala, existem registros por imagens de ações realizadas pelo ser humano mais primitivo. Essa foi uma prática que passou a fazer parte do nosso cotidiano, não apenas devido às necessidades práticas, mas também pelas necessidades estéticas.

De acordo com Walter Benjamin (1987) são as experiências que servem como fonte aos quais recorrem todos os narradores para contar suas histórias. Assim, para este autor, as melhores narrativas são aquelas mais próximas das histórias orais, que originalmente, consistiam nos relatos das experiências dos próprios contadores de histórias, aquilo que eles mesmos haviam vivenciado; particularidades encontradas nas obras memorialistas. “Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência” (Benjamin, 1987, p.204). O que deixa claro aqui é o aspecto prático das narrativas, no sentido de que, através dos personagens, o autor utiliza-se de meios para dar uma dimensão utilitária para a obra, como um ensinamento moral, por exemplo.

De maneira similar a Benjamim (1987), Paul Ricœur (2014) admite que a ficção literária sirva a um autoexame da vida real, no sentido de permitir que o leitor apreenda da união entre ação e agente narrativo as experiências intelectuais com as quais essa junção submete o personagem e que surgem como laboratório ético. Dessa forma, a função estética da narrativa não anula sua função ética, que possui suas raízes nas narrativas orais e tem seu cerne nas trocas de experiências, entendidas aqui como a sabedoria popular. As determinações éticas e morais da ação são tratadas como atributos e relacionadas ao sujeito

da ação. Conforme Carneiro, Sousa e Brito (2020), Ricœur possui uma produção variada, mas que converge para um ponto em comum, a ação individual e coletiva em orientação para uma ética e construção de um mundo justo.

> O indivíduo consciente, ativo, realiza, na alteridade e no reconhecimento, através da linguagem e no cerne das suas narrativas, o melhor de si, e se vê não apenas sob o olhar do outro, mas no outro, sob a égide de um si mesmo como o outro (Carneiro, Sousa e Brito, 2020, p. 69).

A linguagem seria, dessa forma, um meio de formação ética através das narrativas. A proposta de Carneiro, Sousa e Brito seria a de uma Poética em Ricœur, assim como fez Aristóteles que visava à formação do sujeito pela arte. Ricœur, por meio das produções ficcionais, apresentou argumentos filosóficos que apontam uma subordinação do estético ao ético através das narrativas na constituição de sujeitos bons e justos.

Em seus estudos sobre o si e a identidade narrativa, o filósofo francês apresenta a importância da passagem do tempo para a formação dos polos mesmidade-ipseidade. O primeiro contribui para a identificação por meio do reconhecimento do caráter e o outro, através da busca da manutenção de si, utilizando-se da delimitação ética. Em uma obra ficcional memorialista, à medida que o personagem quer reconhecer-se como sendo o mesmo sujeito, ele entra em conflito porque na realidade não sente que o seja, como se olhasse uma fotografia de quando era criança e não tivesse mais aquela sensação de ser a mesma pessoa da imagem. De modo paradoxal, ela quer reconhecer-se como sendo aquela pessoa, e por isso utiliza-se de meios éticos para que suas ações continuem a condizer com quem acredita ser. Todavia, o próprio tempo vem a ser obstáculo para que alcance essa condição, já que ao longo da vida suas experiências acumuladas causaram-no transformações que trouxeram essa dificuldade de autoconhecimento. É a memória o elemento implicador dessa polaridade.

A ÉTICA EM PAUL RICOEUR

À dimensão ética e moral, em Paul Ricœur, são acrescentadas as dimensões: linguística, prática e narrativa da ipseidade em sua investigação acerca do quem? da formação da identidade narrativa. As dimensões éticas e morais da ação aparecem como atributos para a construção da identidade do sujeito. A relação entre tais determinações e o sujeito da ação é posta como uma nova mediação no caminho de retorno ao si-mesmo.

O filósofo destaca que os seres que compõem seus estudos são seres falantes e agentes. Segundo ele: “é próprio da ideia de ação ser acessível a preceitos que, na forma de conselho, recomendações ou instrução ensinam a ter sucesso, portanto a fazer direito o

que começou" (Ricœur, 2014, p.184). Tais recomendações não são necessariamente de ordem moral, mas podem ser de ordem técnica, estética etc., porém precedidas por aquela. Dessa forma, podemos perceber a importância que a moral possui diante da realização de quaisquer tipos de ações. E que antes do sucesso da própria ação, existem preceitos que conduzirão para o bom desempenho do agente. Todavia, o sujeito poderá escolher seguir ou não tais preceitos.

Constrói-se, então, uma relação entre teoria narrativa, teoria da ação e teoria moral para a transição entre prescrição e descrição: "ações complexas são refigurações por ficções narrativas ricas em previsões de caráter ético; narrar é abrir um espaço imaginário para experiências intelectuais nas quais o juízo moral é exercido de modo hipotético" (Ricœur, 2014, p. 184). A distinção dos termos ética e moral, ambos relacionados à ideia de costume, é feita por convenção pelo filósofo. O primeiro para a visada de uma vida plena e o segundo para a articulação dessa visada em normas características.

A sua hipótese aponta para a moral como responsável por uma constituição de efetivação limitada da ética, apesar de legítima e até imperativa, e que, por outro lado, envolveria a moral. Ele estabelece uma relação de complementaridade entre a perspectiva teleológica de Aristóteles e a perspectiva deontológica de Kant. Essa articulação entre as duas perspectivas será percebida nas atribuições: bom e obrigatório. Na sua investigação sobre a ipseidade, ou seja, sobre a identidade em construção, a ética passa a ser chamada de "estima a si mesmo". A ética se caracteriza com a concepção teleológica encadeada diretamente com a teoria da ação e prolonga-se pela teoria da narração. Já na moral são pertinentes os atributos deônticos, impostos ao agente da ação a partir de fora.

A referência à ipseidade pela estima a si mesmo acontece pelo movimento reflexivo da avaliação positiva por parte do próprio agente das ações considerando-as como boas. Porém, Ricœur (2014) não faz referência à problemática da ética pela ipseidade apenas pela noção de vida boa. A visada ética apresenta como primeiro componente o que Aristóteles chamava de vida boa, independente do que cada um imagine como seja essa vida. O filósofo grego apoia a visada da vida boa na práxis, da mesma forma que tentou construir sua teleologia sustentada também na práxis.

A deliberação dos meios pelos quais se pretende um determinado fim só poderá acontecer sobre aquilo das quais o agente tem controle. Dessa forma ele terá o livre arbítrio de escolha sobre tais meios.

> A escolha entre vários cursos de ação acaso não é uma escolha sobre os fins, ou seja, sobre sua conformidade, mais ou menos estreita ou distante,

> com um ideal de vida, com aquilo que cada um considera sua visada da felicidade, sua concepção de vida boa? (Ricœur, 2014, p.189)

A felicidade poderia ser vista como o final quando se refere à busca daquilo que supra nossos desejos. Utilizamos o que está ao nosso alcance e da qual temos controle para chegar àquilo que ainda não temos. Isso ajuda a compreender muito sobre as motivações e comportamentos do ser humano em relação ao suprimento de suas necessidades e desejos. René Girard (2009) em sua teoria do desejo mimético reúne conceitos que tecem explicações de como, por meio da imitação, o desejo é despertado no ser humano. Para Girard, "o desejo é sempre mediado, ele supõe uma complexa relação triangular" (Rocha apud Girard, 2009, p.16). Ou seja, o desejo não surge no sujeito através dele próprio, mas por meio de outro. Os vértices do triângulo consistem em: o objeto desejado, o mediador e o sujeito desejante.

Ricœur (2014) amplia o conceito de ação ao nível da práxis. Dentro de uma unidade narrativa de vida ele coloca em diferentes níveis: práticas e planos de vida. E dentro dessa hierarquia, a sua perspectiva de ética e a ideia de vida boa – uma vida correta. "A ideia de uma unidade narrativa de uma vida garante-nos, assim, que o sujeito da ética outro não é senão aquele a que a narrativa confere uma identidade narrativa" (Ricœur, 2014, p.195). É por meio da narrativa que é garantida tanto a identidade desta mesma, quanto a identidade do próprio sujeito que narra. O ser humano tanto sofre, quanto age sobre os infortúnios da vida. Entretanto, a realização de uma vida boa, apesar de intensão, é algo incerto.

A ideia e reflexividade na expressão "estima de si" é relacionada com a construção da identidade dinâmica da ipseidade. E para tal associação, entra Heidegger na discussão que diz acerca do si-mesmo ser cada vez mais meu. O cada vez tanto diz respeito às experiências, quanto a dinamicidade. Em suas experiências é que acontecem as suas práticas e as interações com o outro. E dentro desta discussão aparece o questionamento sobre até que ponto, dentro do caminho para chegar-se a estima de si, é necessário o outro como intermediário.

Soma-se, então, às noções de vida boa e de ação a noção de consciência, que não deve ser interpretada apenas como uma capacidade de percepção ou de atividade, mas da vida mesma. É possível assim revelar um sentido ético que se mostre quando as regras não puderem se manifestar frente a casos onde há indecisão. Atribui-se à solicitude uma importância maior que a própria obrigação em casos dessa natureza.

> Esse estatuto é o de uma espontaneidade benevolente, intimamente ligada à estima a si mesmo no âmbito da visada da vida "boa". É do fundo dessa espontaneidade benevolente que o receber se iguala ao dar da

> responsabilização, na forma de reconhecimento por parte do si-mesmo da superioridade da autoridade que lhe injunge agir segundo a justiça (Ricœur, 2014, p. 209).

Caso encontremos a ideia de justiça na visada da vida boa, podemos considerar a relevância do outro à medida que o outro é, também não só para mim, mas também para ti. A ideia de justiça é ampliada para relacionamentos que ultrapassam o de um para um único outro. A vida boa depende de uma reciprocidade. Logo, Ricœur (2014) aponta características éticas ao nível institucional e que exigirão uma equidade além daquela exigida pela solicitude. Ele entende como instituição uma estrutura em que se vive junto dentro de uma comunidade historicamente formada; estrutura irredutível às relações interpessoais, porém, vinculadas a elas num sentido notável (...) (Ricœur, 2014, p.215). Entende-se, com isso que prevalece a instituição sobre a vontade do indivíduo.

O filósofo, então, procura justificar a necessidade de se submeter à visada ética à prova da norma e concentra-se na ligação entre obrigação e formalismo. Ele mostra os conflitos causados pelo formalismo que conduzem da moral para uma ética por meio da norma. Ele entende que o caráter de universalidade do imperativo categórico, que coloca a norma como supremacia sobre o sujeito, não cabe em sua concepção de moral, já que todo o seu estudo tem o agente da ação como centro. A ideia de universalidade do imperativo caracteriza-se por uma moral da obrigação e do dever e difere da concepção de autonomia trazida por Ricœur (2014), na qual existe uma liberdade. O princípio de sua moral pressupõe uma autonomia, ou seja, um livre arbítrio e que ao mesmo tempo deixará o sujeito livre para agir para o bem ou para o mal conforme seu próprio julgamento.

Ele recorre ao respeito devido às pessoas como visada ética para alcançar a solicitude, mas que ao mesmo tempo também pertence ao plano moral relacionado à autonomia. Ou seja, a solicitude mantém relação tanto com o plano ético da estima de si, quanto com o plano moral de uma obrigação. Ele então apresenta a regra de ouro como elemento de conexão entre esses dois planos. “Tal como ocorria com a estima que temos pela vontade boa, a regra áurea parece fazer parte daqueles endoxa de que se vale a ética de Aristóteles (...)” (Ricœur, 2014, p.247). Assim sendo, a regra de ouro não aparece apenas como interdição oriunda de uma lei, mas ela também é responsável por estabelecer uma relação de harmonia entre o si e o outro.

Todavia, Ricœur (2014) destaca o ponto de partida para recorrer-se à formulação dessa lei e que seria um estado de dissimetria entre o agente e o paciente da ação.

O seu segundo argumento acerca do respeito devido às pessoas tem no plano moral relação com a autonomia semelhante à relação que a solicitude tem, no plano ético, com a

visada da vida boa. Dentro destas relações, a ideia de humanidade é introduzida à universalidade abstrata que rege o princípio da autonomia. Porém, a ideia de pessoas faz necessário levar em conta a existência da pluralidade. Em contrapartida, a defesa de Kant sobre o imperativo categórico está na garantia de um prolongamento da humanidade e que vai de encontro ao princípio da autonomia, que introduz a ideia de fim em si mesmo, isto é, o agente como centro da ação. Além do que, se o si do imperativo categórico satisfizesse a si mesmo, estaria inabilitando todo esforço kantiano da segunda formulação do imperativo que sugestiona o respeito à diversidade de pessoas, mas de modo individual.

E finalmente, o terceiro ponto trazido por Ricœur (2014) no desenvolvimento de sua moral é o senso de justiça aos princípios de justiça. Sua tese é a de que a ideia do justo é o principal legado da ética para a moral. Ele resgata os aspectos estruturais das instituições e que trazem o senso de justiça no que tange a distribuição. A ideia de partilha justa pertence à visada ética. No entanto, existem certas ambiguidades apresentadas pelo filósofo a respeito de distribuição. A primeira tem a ver com a partilha conforme a cooperação, a outra é sobre a igualdade proporcional. Nestes casos, Ricœur (2014) recorre à base deontológica, pois para ele a formalização da regra de ouro pode ser falha.

ASPECTOS RELACIONADOS À ETICA EM COIVARA DA MEMÓRIA

Publicado pela primeira vez no ano de 1991, o romance Coivara da Memória da autoria de Francisco J. C. Dantas é uma obra literária memorialista. O narrador-protagonista aguarda julgamento, acusado pelo assassinato do coronel Tucão, responsável pela morte de seu pai. Preso e esperando julgamento em seu local de trabalho, o cartório da cidade e que foi aberto por sua família, percebe-se divagando sobre seu passado o que, para ele, tornou-se uma forma de suportar a situação de clausura. Entretanto, suas lembranças e o motivo de sua prisão estão, intimamente, ligados. Sendo assim, a proposta dessa leitura é de refletir sobre os aspectos éticos evidenciados através da memória do narrador.

Como dissemos, há uma relação entre a prisão do protagonista e o seu passado. A moral por ele adquirida em sua infância, enquanto morou com seus avós no sítio Murituba, incluía valores que permanecem até o seu presente. Esses valores fizeram parte do cotidiano de Rio-das-Paridas e região desde muito tempo e foram sendo repassadas por gerações, determinando o modo de agir e pensar das pessoas que possuem suas origens naquele lugar. Tais princípios passaram a fazer parte de suas memórias, incluindo o narrador. No entanto, acontecimentos ao longo de sua vida foram fazendo com que novas formas de ver o mundo gerassem um conflito entre os antigos e novos valores.

Ricœur (2014) ressalta a primazia da ética do viver em comunidade sobre as reprimendas relacionadas aos sistemas jurídicos e organizações políticas onde há predominância das relações de poder. A vida em comunidade pressupõe uma distribuição menos desigual de poder. A coletividade traz consigo a ideia de pluralidade sugerida para as relações inter-humanas, ultrapassando as relações dialogais e incluindo também o aspecto da durabilidade. É a instituição que garante ao poder a sua permanência no tempo. "Ora, esta não diz respeito apenas ao passado, à tradição, à fundação mais ou menos mítica (...), porém diz respeito ainda mais ao futuro, à ambição de durar, ou seja, não de passar, mas de ficar". (Ricœur, 2014, p.216). Nota-se a fragilidade do poder no que diz respeito a sua conservação, pois que só existirá enquanto houver a coletividade. É através das ações, conforme nos apresenta Ricœur (2014), que será conferida a continuidade de preceitos dentro de uma comunidade. E apesar da fragilidade de sustentação do poder em bases antigas, é ele que permite o ponto de aplicabilidade das ações para o viver bem de maneira coletiva. É o poder que irá elaborar a articulação para a justiça.

É importante observar que, ao iniciar seu relato sobre essas histórias do período em que Costa Lisboa ainda era vivo, o narrador compara aquele período com os dias atuais: "Hoje... já ninguém reconhece nisto aqui aquela antiga e escarpada identidade!" (Dantas, 1991, p.65). Nesta afirmação, o protagonista já começa a dar a entender que, com o passar do tempo, muitas foram as transformações ocorridas naquele lugar, que já não possui mais a identidade de antigamente. Podemos entender aqui que os costumes de outrora foram deixando de existir e isso pode influenciar de forma direta no conflito de valores pela qual vem passando o personagem. Ele reconhece a herança das tradições culturais que vieram do tempo de Costa Lisboa, passadas através de seus avós maternos, porém agora lhe causando estranheza:

> mas como imagino hoje que algumas de minhas reações posteriores terão recebido daí o seu alento, fico abobado de constatar o tanto que mudei por imperativo do trato com outras pessoas, e das transformações que o tempo opera por dentro da gente, às vezes até invertendo valores e perspectivas que ele próprio subtrai e acrescenta voluntariosamente – porque a par de todas as influências, tormentos e mudanças que tenho sofrido, o que resta mais forte, e que me empurra para o medo e o remorso – é o sinal dessa família, a metade do sangue coagulado na secura, na cegueira moral, no luto (Dantas, 1991, p.72).

Na declaração acima, o narrador deixa bem claro que todo o seu sofrimento atual ocorre em decorrência do seu abandono aos valores que tanto apreço possuía para a família e que com o tempo e o contato com outras pessoas fizeram com que ele abandonasse.

Assume em si próprio as transformações que, como ocorreram em Rio-das-Paridas, ele também havia sofrido. E assim como a pequena cidade, ele deixou de reconhecer sua própria identidade. De acordo com Ricoeur (2007) consciência e consciência de tempo são ligadas e particulares de cada sujeito. É o fluxo do tempo que de maneira natural é responsável pela substituição da identidade constituída.

Notamos que essa situação de sedimentação de valores possui seu ápice com a chegada de Luciana ao cartório do protagonista e o envolvimento amoroso entre ambos. O personagem adquire uma nova rotina, relacionada aos seus encontros sigilosos e sentimentos que começaram a conflitar- se com os antigos planos de vingança pela morte de seu pai. Antes desse momento, o protagonista vivia sobre as memórias relacionadas a esta vingança: "(...) passei anos a fio encostado na morte do meu avô, me nutrindo dessa perda que, inexplicavelmente, me encaminhava a vingar meu pobre pai" (Dantas, 1991, p. 276). O personagem mostra, neste trecho, que não conseguia entender que as lembranças sobre o avô o faziam caminhar em direção a esse acerto de contas.

> A identificação com figuras heroicas manifesta claramente essa alteridade assumida; mas esta já está latente na identificação com valores, que faz pôr uma 'causa' acima da própria vida; um elemento de lealdade, de lealismo, incorpora-se assim no caráter e o faz transformar-se em fidelidade, portanto, em manutenção do si. (Ricœur, 2014, p.126).

O protagonista cresceu absorvendo os valores que lhe eram passados por aqueles com quem convivia de maneira mais próxima, de modo especial, o seu avô, conforme exemplificamos acima. A ideia de justiça surge muito antes dos sistemas jurídicos formais. Ela se origina a partir dos modelos místicos de tragédia grega e é perpetuada com atributos divinos, inclusive dentro da racionalidade. Entretanto, são as injustiças que mais nos afetam. E por causa das injustiças que se busca a justiça. É por isso que, "mesmo entre os filósofos, é a injustiça que, primeiramente, põe o pensamento em movimento" (Ricœur, 2014, p.219). Aristóteles relaciona a justiça àquilo que torna o ser humano virtuoso, isto é, às ações justas. Todavia, se faz necessário a mediação institucional, pois que serão as leis, e não somente o julgamento individual, que definirão aquilo que é justo ou injusto.

A permanência no tempo dos valores passados pelo avô era reavivada por meio da memória do protagonista, transformando em narrativas de suas lembranças. O caráter precisa ser ressituado no movimento de sua narração. "(...) sem o socorro da mediação narrativa, a questão da identidade pessoal se perde nos arcamos de dificuldades e paradoxos paralisantes" (Ricœur, 2014, p.126). É por meio da narrativa de si que o personagem busca reencontrar a sua identidade que se encontra em conflito.

Seu envolvimento amoroso com Luciana trouxe ao personagem dúvidas sobre seu propósito de vingança, dos quais ele tinha tanta convicção. Como já havíamos dito anteriormente, as mudanças em nossa identidade vão acontecendo ao passar do tempo, por causa das novas experiências e das interações com outras pessoas. O retorno de Luciana traz um desequilíbrio a todo um trajeto que vinha sendo traçado desde a sua infância. E dessa forma, o protagonista entende que seu envolvimento amoroso com a personagem teve algum impacto sobre seus planos. Ao mesmo tempo acredita que a força que a figura de seu avô exercia sobre ele não é mais a mesma de outrora:

> (...) as qualidades de meu avô já não realçam como de primeiro... sua lendária grandeza se encolhe e se apequena... a antiga mariposa de luz se esbate e se adelgaça... a plenitude do mito se decompõe em leves flocos de lã de barriguda... o bloco monolítico se desagrega em frações de formas desdobradas que já não me trazem a vertigem das sensações soberanas, e que me obrigam a enxergar o mundo sob outra perspectiva... (Dantas, 1991, p.89)

Em Coivara da Memória (1991) as interações do protagonista mostram posições contrárias relacionadas aos valores tradicionais e comportamentos modernos e que tem a ver com questões éticas do personagem. A igualdade "compensa a dissimetria inicial resultante do primado do outro na situação de instrução, por meio do retorno do reconhecimento" (Ricœur, 2014, p.210). Pela instrução por parte do outro o sujeito adquire aquilo que lhe permite reconhecer-se através dos seus iguais, ou seja, como fazendo parte de um grupo. Percebemos que ele acredita que deva seguir com os planos de vingança, pois que a circunstância que o levava a realiza-la era da época em que aquele costume era comum. Contudo, com as suas interações interpessoais e os novos hábitos adquiridos surgiram como uma nova força nas suas práticas diárias. Essas forças equilibraram-se, porém em sentidos opostos. Essas novas práticas coincidem com a chegada da modernidade naquela região.

Quando o personagem reafirma seu desejo de vingança, ele procura honrar a tradição e se reconhece possuidor de um caráter, no sentido de probidade, que o obriga a cumprir aquela tarefa dada pela própria vida. O romance apresenta, por meio da narrativa das memórias do protagonista, todas as circunstâncias que fizeram com que a ele chegasse o que para o mesmo havia se tornado uma missão. Segundo Ricoeur, "(...) a permanência de uma pessoa resulta do fato de a permanência do caráter expressar a sobreposição quase completa da problemática do idem (...)" (Ricœur, 2014, p.118). O filósofo utiliza a expressão "estatuto da imutabilidade do caráter", pois acredita que haja um conjunto de disposições duráveis pelas quais se reconhece uma pessoa.

O protagonista sofre na medida em que se dirige ao encontro de si, pois nesse caminho é intimado por duas forças contrárias que representam os valores de épocas distintas de sua história. O seu eu do presente encontra o seu eu do passado e eles não se reconhecem. Agora ele paga por suas ações resultantes desse encontro. A sua sentença foi anunciada a partir do momento em que voltou ao seu passado. No entanto, trata-se de algo que ele próprio não poderia controlar. O sujeito que padece não é aquele que sofre dor física ou mental, conforme a filosofia de Ricoeur, mas é aquele que não consegue agir e que sente isto como um atentado a sua auto integridade, a integridade do si-mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se apresentar a perspectiva do filósofo francês Paul Ricœur acerca da Ética utilizando como base o Estudo Sete - O si e a visada ética e o Estudo Oito – O si-mesmo e a norma moral, desenvolvidos por ele em seu livro O si-mesmo como outro (2014).

Além disso,, também foi desenvolvida uma compreensão direcionada para o foco das ações do sujeito narrativo presente em produções literárias com o objetivo de apreender a relação que o filósofo faz sobre as dimensões ética e moral na construção da identidade desse sujeito. E para este segundo objetivo foi realizada uma análise hermenêutica sobre o romance Coivara da Memória (1991), autoria de Francisco J. C. Dantas.

No que diz respeito ao desenvolvimento da ética em Paul Ricœur (2014), é possível perceber uma busca pelo diálogo entre os princípios formulados por Aristóteles e Kant sobre ética e moral. A partir dessas duas bases tradicionais, Ricœur (2014) concebeu a sua ética na qual a “estima de si” vai guiar as ações de um sujeito que está no centro da narrativa de vida. Fundamentado neste pensamento, o filósofo parte para a ideia de que esta seja também uma das dimensões que compõem a ipseidade, ou seja, a identidade dinâmica do sujeito.

No que diz respeito à análise da obra literária Coivara da Memória (1991), há uma relação entre a prisão do protagonista e o seu passado. A moral por ele adquirida em sua infância, enquanto morou com seus avós no sítio Murituba, incluía valores que permanecem até o seu presente. Esses valores fizeram parte do cotidiano de Rio-das-Paridas e região desde muito tempo e foram sendo repassadas por gerações, determinando o modo de agir e pensar das pessoas que possuem suas origens ali. No entanto, acontecimentos ao longo de sua vida foram fazendo com que novas formas de ver o mundo gerassem um conflito entre os antigos e novos valores.

São as suas lembranças daquele tempo que mantém viva a sua obrigação. Para Ricoeur (2014), as nossas iniciativas de ação, nossas escolhas e a avaliação que fazemos destas quando conferidas com um sentido universal acenam para aquilo que seria ético e a obrigação moral, impreterivelmente, é vinculada com aquilo que seria bom. O narrador, ao longo de toda obra, mostra um sentimento de culpa por estar planejando um assassinato. Para ele, é seu dever cumprir com aquela vingança. Contudo, seu amor por Luciana leva-o a questionar sobre a razão de executar o plano. É a partir disso que emerge o conflito para ele.

Verificamos, dessa forma, o caráter dinâmico não apenas da construção da identidade, mas também da ética. Assim como são muitos os pontos que irão influenciar na composição de cada uma destas. Ao passo que um dos mais elementares é a vivência em comunidade, pois tanto uma quanto a outra é formada através das relações.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Em: A ideia do cinema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CARNEIRO, José Vanderlei; SOUSA, José Elielton de; BRITO, Herasmo Braga de Oliveira. (Org.). **Hospitalidade hermenêutica na filosofia de Paul Ricoeur**. Porto Alegre,RS: Editora Fundação Fênix; Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI, 2020.RS: Editora Fundação Fênix; Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI, 2020.

DANTAS, Francisco J. C. **Coivara da Memória**. São Paulo: Estação Liberdade, 1991.

OLIVEIRA, Rita de Cássia**. A confirmação do sujeito capaz em Ricoeur**: identidade pessoal e imputação moral Cadernos de ética e filosofia política nº 19, 2011. Disponível em: Acesso em: 03 de setembro de 2022.

GIRARD, Renè. **Mentira Romântica e Verdade Romanesca**. Trad. Lilia Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2009.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradutor: Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICŒUR, Paul. **O si mesmo como o outro**. Tradutor: Ivone C. Benedetti. 1ºed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

HABITAR A *EXTERIORIDADE* DA PERIFERIA: UMA TEORIZAÇÃO *DA PONTE PRA CÁ*

Indayá de Souza Nogueira

Edgar Cézar Nolasco

> Ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre. Empobrece porque foi excluído.
> MIGNOLO. *Histórias locais/ projetos globais*, p. 237
> E disse Deus: Ajuntem-se as águas debaixo dos céus em um lugar, e apareça a porção seca; e assim foi. / E chamou Deus à porção seca Terra; e ao ajuntamento das águas chamou Mares; e viu Deus que era bom.
> BÍBLIA SAGRADA. V. T. Gênesis. 9. 10.
> Aqui a visão já não é tão bela/ Não existe outro lugar/ Periferia é periferia.
> RACIONAIS MC 'S. Periferia é periferia (2:10)
> Habitar a fronteira é habitar a exterioridade. Esta afirmação desbarata aquela ideia moderna de que o sujeito se poria, ou poria o seu pensamento, em um dos lados da fronteira e falaria sobre o outro lado, como se lê no início da epígrafe. Nada disso. A exterioridade, o conceito de exterioridade, se forma e se dá a ver, se não sem uma aparente dualidade, sempre a partir do que fora pensado dentro do sistema do pensamento moderno.
> Nolasco. Habitar a exterioridade da fronteira-sul, p. 88.

Assentada na proposta maior desta reflexão, afirmo que a única maneira de pensar a formação da periferia e consequentemente de sua identidade, se dá através do tratamento indissociável entre meu corpo e seu lócus de emergência, posto que o mesmo congrega as idiossincrasias *corpo-geo-políticas* que ilustram o imaginário *biolocal* da periferia aqui tratada. Entendendo que o pensamento dualista que cria céu e inferno, também fundamenta as noções ocidentais de bem/mal, os divíduos (separados em corpo e alma) são designados para determinados *lóci a partir de* uma filosofia que liga o sujeito ao local.

Início esta *teorização bios-fronteiriça* (Nolasco, 2018) constatando essa ligação pois a *exterioridade*, não pode ser compreendida sem o advento da *interioridade*. A filosofia ocidental, caracterizada por seus *dualismos hierarquizantes*, está alicerçada por uma noção de "centro" e "periferia" epistemológica, o que implica que sujeitos como eu e meus aliados nos transfiguramos em parte do local a partir do qual pensamos, ansiando refletir *a partir deste*. Citando meus Racionais; "você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você"(RACIONAIS MC'S, Negro Drama, 4:30). Nesse sentido, a gênese da periferia não se relaciona somente com os

arrabaldes geográficos dos grandes centros, mas também a epistemologia e *cultura local* que atravessa os bios e lócus *exteriorizados*.

Dito isso, no anseio de criar um campo semântico da discussão deste subtítulo, chamo atenção a definição apresentada no dicionário *Houaiss* acerca da palavra "Marginal", sendo aquele que foi *feito ou inserido na margem de determinado espaço* (Houaiss, p. 1245). O uso popular do termo, no entanto, refere-se pejorativamente a sujeitos malfeitores e criminosos, residentes em espaços urbanos. A relação entre *bios* e lócus, nesse sentido, segue reproduzindo no imaginário colonial/moderno as dualidades que hierarquizam sujeitos e espaços. Ocupar o espaço da margem é por excelência *habitar* (Nolasco, 2018) a marginalidade. Tal condição, entretanto, só se desenha a partir de um referencial "central", como o "*eu mesmo geopolítico*" (Mignolo, 2003) que ao passo em que cria seu lado de fora, também estabelece seus forasteiros.

Suscitando o primeiro fragmento epigrafado, *não é a pobreza capitalista que exclui determinados sujeitos, mas sua exclusão inicial que os coloca em estado de pobreza* (Mignolo, 2003, p. 237). Tal assertiva subverte o senso comum no qual a exclusão seria proveniente dos assujeitamentos. O processo narratológico/colonial/moderno da criação de um outro, provém das diferenças encontradas entre aqueles que são considerados sujeitos (homens, brancos, cisgênero, heterossexuais e alocados em grandes centros) e seus dissidentes assujeitados (mulheres, homossexuais, periféricos, negros, indigenas, imigrantes etc.).

Isso posto, é possível afirmar que o projeto colonial/moderno, se sustenta na epistemologia de sua *interioridade*, fundando a *exterioridade* e seus *exteriores*. A *colonialidade/modernidade* (Mignolo, 2010) são basilares na sustentação do capitalismo tardio e da globalização que estabelece a presença de corpos brancos em universidades e espaços de produção de conhecimento por meio da exclusão de corpos dissidentes nestes mesmos espaços. É esta mesma condição que me permite, por meio da posição de pesquisadora periférica e sul-fronteiriça, pensar a *exterioridade* não enquanto *loci* específico pré-determinado, mas em sua própria mutação como um discurso moderno que congrega o espaço epistemológico da diferença, por meio de "uma política do conhecimento específica que, ao mesmo tempo, se inscreve nas histórias ou memórias locais ignoradas pelo pensamento moderno colonial." (Nolasco, 2018, p. 77)

No primeiro capítulo do livro que abre o *código linguístico religioso* do ocidente, Deus divide a superfície terrestre com a criação do mar, por meio da junção das águas em determinado espaço, a partir do qual se formou a porção seca, chamada Terra. A liturgia cristã centraliza sua razão em uma noção tênue de ser/não ser. Nesse sentido, algo ou alguém só existe em relação com o seu diferente. O ser e a razão são fundamentados em relação ao não-

ser e à não-razão, assim como a porção seca do Mar foi nomeada Terra apenas em função da ausência do mar.

A discussão desta reflexão residirá na tônica dada pelas duas epígrafes primárias que abrem este subtítulo. Não me interessa tratar dos discursos coloniais modernos de maneira estática, posto que tal tratamento já lhe é dado pelo pensamento ocidental. Meu pensar se direciona, neste intento, a *aparente dualidade* (Nolasco, 2018) que institui a colonialidade/modernidade. As duas últimas epígrafes deste subtítulo referem-se, portanto, à indissociabilidade entre a noção de "dentro" e "fora". Posto que só posso pensar de fora, pois a mim este lugar foi imposto, entendo que a *visão não tão bela* (Racionais Mc's, Periferia é periferia, 2:10) da qual falam meu co-partícipes reside na diferença entre o cenário violento compartilhado por nós, moradores de periferias, em função do cotidiano liberto das drogas, do crime e da racialização desenhado do lado de lá.

Parafraseio o pensador Edgar Cézar Nolasco ao dizer que *habitar* a periferia é *habitar* a *exterioridade*, em suas próprias idiossincrasias duais. A exterioridade da periferia sul-fronteiriça onde vivo é diferente, e por conseguinte *exterior* à múltiplas *interioridades*. Não penso de Nova York, ou São Paulo, e nem mesmo de seus arredores urbanos mais próximos, mas sim, dos arrabaldes da capital sul-fronteiriça de Mato Grosso do Sul, estado que a menos de um século, sequer existia em âmbito nacional. Recente em registro, mas profunda epistemologicamente, a *exterioridade* da qual emerge minha reflexão remete as feridas coloniais deixadas e reiteradas por uma interioridade maior, branca e europeizada, transmutada e disseminada nos trópicos com o *encobrimento* (Dussel, 1992) dessas terras. Ao tratar do "nascimento" das alteridades, Dussel afirma que a modernidade nasce com as periferias: (Dussel, 1492, p. 08):

> Quando a Europa pôde se confrontar com o seu "Outro" e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um "ego" descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi "descoberto" como Outro, mas foi "en-coberto" como o "si-mesmo" que a Europa já era desde sempre.

Isso posto, não se trata apenas dos *lóci* encobertos, mas das *histórias locais enterradas vivas* (Nolasco, 2018) neste processo. Segundo Walter Mignolo, *descrever a exterioridade só pode ser feito a partir de uma narrativa criada na mesma, por quem nela habita* (Mignolo, 2011, p. 51). Assim, ainda que em *conversas epistêmicas* com meus amigos políticos neccenses, pontua-se que o conceito de *exterioridade* atravessa nossos corpos comumente feridos pela colonialidade, tratarei aqui a partir de uma narrativa *exterior* de cunho próprio. A *exterioridade* da qual falo é sul-fronteiriça, periférica, feminina, marcada pelos requintes de uma família baiana que também ocupa um espaço dissidente, e por todas as marcas coloniais transferidas

ao meu corpo, dentre elas, destaco meu encontro político de amizade com meus co-partícipes Racionais Mc's.

Nessa direção, chamo atenção ao título desta seção, posto que *habitar a exterioridade*, na guisa do trecho supracitado, é condição *sine qua non* para se pensar a formação das periferias. Habitar significa; *prover de habitantes, povoar, ocupar, estar presente, permanecer* (Houaiss, p. 1210) na etimologia do latim *habito,* habitar se veicula a ideia de habitat, que por excelência significa *conjunto de circunstâncias físicas e geográficas que subsidiam à vida de determinada espécie*. Habitar a exterioridade, portanto, se refere a um movimento que veicula o "estar na" com o "ser da" periferia. *Habitando* a favela de onde venho, meu corpo, suas sensibilidades e epistemologias compõem a borda de onde advém este pensamento. Os cenários periféricos que habito em conjunto aos meus Racionais, são o referente sob o qual desenho minha *exterioridade.*

Assim, no intento de delinear o conceito de *exterioridade*, me é caro pontuar a inescapsibilidade de meu pensamento em relação ao dualismo. Ainda que eu esteja ocupando um espaço crítico ao adentrar o campo epistêmico-religioso do pensamento ocidental, meu próprio corpo não escapa das categorias dualistas da epistemologia dominante. O que salvaguarda meu posicionamento é minha *opção desobediente* (Mignolo, 2010) o tratamento desta reflexão, além do direito epistêmico de pensar uma *exterioridade* que, por rusgas coloniais, não deixa de compor minhas sensibilidades de mundo.

Posto isso, me deterei inicialmente na exterioridade enquanto projeto marginalizante, ou seja, não tratando unicamente da ponte para cá ou para lá, mas dos mecanismos coloniais que gestaram barreiras invisíveis na relação centro-borda. Para tanto, me *sulearei* nessa teorização, nas ideias de colonialidade e modernidade, que alicerçadas pela cristandade europeia, funcionam como pilares que fundamentam a subjetividade moderna ocidental e subsidiam uma epistemologia da *alteridade (le-se aqui diferença) como negatividade* (Mignolo, 2003, p. 239) criando as margens e marginalizando-as. A lógica cristã que fundamenta o dualismo, provém da filosofia clássica greco-romana e do helenismo, encontrando sua força de perpetuação nos processos de imigração catequizandos que caracterizam não só a doutrinação europeia, mas também sua chegada nos trópicos.

O processo de colonização ocorreu em múltiplas frentes ontológicas dos povos ameríndios, dentre as quais, se destacam as práticas religiosas desenvolvidas desse lado da linha. Sob a égide do que foi proposto pelo filósofo Enrique Dussel em seu livro *1492:* o encobrimento do outro (1992, p. 16); "fomos a primeira "periferia" da Europa moderna; quer dizer, sofremos globalmente desde nossa origem um processo constitutivo de "modernização" (embora naquele tempo não se usasse esta palavra)". Logo, ao referir-se à América Latina

enquanto lócus *exteriorizado*, é possível afirmar que sua posição foi iniciada com a chegada dos Europeus nessas terras. Até aquele momento na história ocidental, não existia Velho ou Novo Mundo, como as grandes navegações estabeleceram.

O Velho Mundo, nesta construção narrativa, detinha a sabedoria. O Novo Mundo, contrariamente, foi assim chamado pois tudo o que nele continha foi anexado ao seu antecessor. A história universal da América Latina é mais jovem e, parafraseando Dussel, *imatura e periférica* (Dussel, 1992). *Exteriores* a epistemologia Europeia, angariada por uma lógica de conquista e dominação, a América Latina foi inserida na história mundial como um; "lócus de "imaturidade" total onde até os vegetais e os animais são mais primitivos, brutais, monstruosos; ou simplesmente mais fracos, degenerados." (Dussel, 1992, p. 19)

A criação discursiva das periferias carrega, enquanto herança colonial, a visão de uma periferia "imatura", ou como chamam hoje, subdesenvolvida. A história moderna justifica os processos de intervenção violentos e castradores nos arrabaldes do mundo. A partir da justificativa explicitada por Dussel, a *exterioridade* é entendida enquanto um lócus novo, no qual o novo assume o valor semântico de ingenuidade e imaturidade em uma visada europeia, na qual catequizar para "salvar a alma", colonizar e escravizar, se veste de uma roupagem desenvolvimentista com a *soberba europeia* (Dussel, 1992). Tal pensamento é arrebatado nas *filosofias de libertação* (Dussel, 1992) que chegam em terras ameríndias e se transformam nas *falácias eurocêntricas e desenvolvimentistas* (Dussel, 1992, p. 08) que invadem as periferias brasileiras.

Nesse sentido, a colonialidade/modernidade, ancoradas na filosofia salvífica cristã e dualista, transmuta-se atualmente na retórica desenvolvimentista-eurocêntrica que reconstrói discursivamente a periferia. Para além da segregação espacial geográfica, que restringe a distribuição de recursos e fundamenta as margens como *outros* anexados ao centro. A retórica colonial/moderna re-subalterniza os arrabaldes urbanos no contexto globalizado/capitalista. Assim, não se trata de estabelecer as periferias enquanto *loci* geográfico e epistemológico, mas ao movimento enunciativo que segue subalternizado esses espaços.

Ao se tratar das periferias urbanas em países latino-americanos, a presença dos discursos progressistas se intensifica, onde os arrabaldes sofrem um processo triplo de pejorativização discursivo. Nos arrabaldes do mundo globalizado, em países "subdesenvolvidos" e cidades *inexistentes* para o discurso colonial/moderno, as periferias referidas convergem no espaço geopolítico no qual as *falácias europeias* circulam livremente. Sob a égide dos meus aliados: (Racionais Mc's, Capítulo 4 versículos 3, 3;15):

> Meu irmão, o demônio fode tudo ao seu redor
> Pelo rádio, jornal, revista e outdoor

> Te oferece dinheiro, conversa com calma
> Contamina seu caráter, rouba sua alma.

Tratar das reconfigurações dos discursos modernos fundada em 1492 é valoroso em minha discussão, visto que, a favela *a partir* da qual penso, se encontra nesse espaço epistemológico invisível onde as teorias, epistemologias e discursos passeiam convenientemente e constituem o espaço da diferença fronteiriça, melhor pontuada nesta reflexão enquanto diferença periférica. A periferia onde cresci, lócus *geo-sensível que* partilho com meus Racionais, é tratada enquanto objeto dos discursos político-sociais de "desenvolvimento" e "progresso". Recordo-me dos discursos veiculados na mídia acerca do lugar onde cresci, para além dos noticiários violentos, a favela aparece quando interligada ao desejo urbano de desenvolvimento social.

Oculto na premissa salvífica desses discursos, está o cerne colonial deste pensamento, transmutando-se a fundo em políticas higienistas referentes às periferias e, mais especificamente, aos sujeitos periféricos. Pontuar o impacto da retórica neocolonial-moderna nas periferias me é caro, considerando que sinto em meu corpo as mazelas do pensamento neoliberal nos *loci geoistóricos sensíveis* como as periferias brasileiras. As colonialidade/modernidade, transvestidas pelo capitalismo tardio, resultam em uma retórica que aflige as periferias onde os cidadãos que ainda não foram cooptados pelas drogas e violência, angariam em suas vidas um desejo de pertencimento aos "centros" urbanos. Entendendo tal movimentação; "não só a partir da interioridade de sua formação e expansão, mas também de seu lado exterior e marginal" (Mignolo, 2003, p. 77) pontuo que o neoliberalismo desvela nas periferias a reorganização de sua exterioridade em uma sociedade globalizada.

Os estudos que relacionam o neoliberalismo à conjuntura atual das periferias ainda está assentado em *teorias itinerantes* (Mignolo, 2003) que, na esteira de Mignolo, podem ser entendidas como *novas formas de colonização e não como novos instrumentos* (Mignolo, 2003, p. 237). A doutora e pesquisadora em Ciências Políticas, Lara Caldas (2014, p. 215), afirma que:

> A urbanização neoliberal é frequentemente descrita a partir da chave "espaços de consumo, consumo do espaço". A financeirização da terra e ativos imobiliários aceleraram padrões de gentrificação, e as novas tecnologias de plataforma contribuem para a precarização de serviços, resultando em espaços mais estratificados. A segregação urbana se reproduz em símbolos de status, distâncias, desertos de serviços, e valores de troca excludentes.

Nessa direção, ao discutir neste capítulo a "criação" das favelas iniciada pelo processo de *exteriorização*, entendo que o fenômeno do neoliberalismo (nova roupagem do discurso

moderno/colonial), reformula em contextos de urbanização os espaços de consumo (exterioridade) e os consumos de espaço (interioridade). Em uma relação dialógica, a *exterioridade* no cenário urbano/capitalista é o espaço de consumo onde a interioridade subsidia sua superioridade. Os símbolos de status da qual o trecho supracitado fala, é o molde neocolonial urbano que segue *exteriorizando* os *loci* deixados à margem, assim como seus *outros* marginalizados.

Nesse preciso sentido, pensando *a partir do* Sul de minha periferia, entendo que o processo de exteriorização reside em uma narrativa colonial/moderna essencialmente dualista, na qual os ideais de "*pureza de sangue" europeia e "direito dos povos" também europeus, permite o apontamento de um momento crucial na construção do imaginário do moderno sistema mundial*. Trata-se do advento do pensamento moderno/colonial, que conceitualiza as *alteridades* por meio da diferença. Os diferentes da "pureza de sangue" são os impuros para os quais os direitos epistêmicos são negados, tornando-se assim *exteriores* ao sistema.

Partindo de minha *identidade em política* (Mignolo, 2010) *exteriorizada* e unida a de meus co-partícipes, entendo que "a periferia *enquanto lugar fronteiriço por excelência, é a morada da Revolta, da ignorância e do abandono*" (Nolasco, 2018, p. 90). Nessa direção, cito meus aliados (Racionais Mc's, Periferia é periferia, 2:30):

> O sistema manipula sem ninguém saber
> A lavagem cerebral te fez esquecer
> Que andar com as próprias pernas não é difícil
> Mais fácil se entrega, se omitir
> Nas ruas áridas da selva
> Eu já vi lágrimas suficientes pra um filme de guerra

A exclusão que precede as demais estratégias de subalternização compõe a exterioridade, assim como ela compõe nossos corpos. O potencial de teorizar é negado e manipulado a corpos racializados assim como os direitos epistêmicos. *Nas ruas áridas da selva* de onde venho, a *Revolta* de corpos tidos como irracionais se transfigura na luta diária pela sobrevivência. Distante do ambiente universitário que ocupo, minha mãe, pai, tios e avós, já sentiam e pensavam com seus corpos a exterioridade ao qual fomos submetidos. Nos 25 km de casa ao trabalho, no difícil acesso à saúde e aos meios culturais e nas oportunidades a eles nunca oferecidas, entendiam que determinados espaços não foram projetados para abrigar seus corpos.

Distantes das casas grandes e corporativas, das Belas Letras e da real hegemônica academia de letras, sensibilidades como as minhas, de meus familiares e dos meus Racionais foram/são rechaçadas ao abandono do sistema colonial/moderno. Nesse ínterim, destaco o pensamento do pensador pós-abissal Boaventura de Sousa Santos, ao pontuar que "*as formas*

de pensamento não-ocidental têm sido tratadas de modo abissal pelo pensamento moderno ocidental" (Santos, 2008, p. 31). Assim, nos abismos estabelecidos pelo pensamento moderno/colonial/abissal da epistemologia ocidental, a *exterioridade* e *interioridade* são baseadas em distinções *visíveis e invisíveis* (Nolasco, 2018) entre ambas.

Tais distinções, à luz do proposto por Boaventura, estão no estabelecimento de "linhas radicais que dividem a realidade social" (Santos, 2008, p. 32). O que torna tal distinção de ordem abissal é a noção de existência e inexistência relacionada a cada um dos lados da linha. Para os Racionais Mc's, no trecho que abre este capítulo, "*o mundo é diferente da ponte pra cá*" (Racionais Mc's, Da ponte pra cá, 2;30), a linha (ponte) que separa a periferia do restante da cidade, espelha o abismo de diferenças entre as sensibilidades partilhadas pelos corpos *outros* que vivem do lado de cá da linha. Ainda que, como já pontuado, os nossos saberes locais tenham sido abandonados pelo pensamento moderno, o que estabelece sua exclusão é também a noção de que as epistemologias *exteriores* são por si só inexistentes para a *interioridade*, e só passam a existir quando anexadas a ela.

Nesse sentido, retomo o que foi proposto por Dussel ao dizer que o Novo Mundo é anexado ao Velho Mundo em uma retórica eurocêntrica. A existência inferiorizada das epistemologias ameríndias só é compreendida enquanto cultura adversativa, anexada e exótica ao seu referente superior, neste caso, a epistemologia europeia. O outro lado da linha é aquele em que "não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica." (Santos, 2008, p. 34)

Para o pensamento dualista cristão, a copresença dos dois lados da linha é inconcebível, posto que o mesmo se depreende da noção de bem e mal, bárbaros e civilizados, próprio e alheio, a coexistência pluriversal de "dentro" e "fora" não pode ser concebida em vias transculturais, mas apenas naquela em que o *outro* é mero anexo do *si mesmo*. O lado de lá da linha *esgota o campo da realidade relevante* (Santos, 2008) posto que a Europa detém o discurso moderno/colonial, a realidade relevante, independente e existente se desenha do lado de lá da linha, enquanto deste lado, projetado enquanto inexistente, "é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro". (Santos, 2008, p. 32)

Nessa direção, Santos afirma que: "o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia." (Santos, 2008, p. 33). Assim, o dualismo cristão transposto ocultamente no *cogito cartesiano* subsidia a noção de existência e inexistência em uma subjetividade que divide o mundo em verdadeiro ou falso, ou

mais propriamente abordando, em original e cópia, em um princípio estabelecido e naquilo que é embutido nele. As linhas abissais, cartografia imaginária do mundo colonial/moderno, é a divisão entre dentro e fora produzida subjetivamente *a partir de* um referencial "existente", europeu.

A criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos (Santos, 2008) nesse ínterim, a *exterioridade* e os corpos *outros* que nela habitam, são criados enquanto inexistentes em um processo jurídico e epistemológico de dupla subalternização. Como já discutido anteriormente, o fundamento de uma margem cria pejorativamente os seus marginalizados, as linhas abissais referem-se à cartografia dual do sistema colonial/moderno. Posto isso, reafirmo a indissociabilidade entre o local, lê-se aqui *exterioridade*, e o corpo, visto que o projeto de *exteriorização* baseia-se no dualismo da caracterização de planícies e tudo o que nela habita.

A *exterioridade,* quarto de despejo epistemológico da colonialidade/modernidade, ancorada na visão dualista cristã da sociedade, é o espaço rebotalho, ou seja, aquele que sobra dos que foram escolhidos e estão para a inexistência. Meu corpo, assim como o de meus co-partícipes Racionais, no intento de teorizar a formação do lócus que converge nossas sensibilidades, suscitamos esta história local inexistente para o lado de lá. Nessa direção, o que ressalta a *exterioridade* de nossos corpos e nos permite pensar *a partir daqui*, são as diferenças que circulam livremente em nosso *biolócus.* A periferia que, sob a égide da primeira epígrafe, *é sempre uma periferia em qualquer lugar*, nunca pode ser lida enquanto lócus homogêneo, visto que congrega múltiplas diferenças coloniais, locais e epistêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias conclusivas, afirmo que a maior relação entre a produção de meus co-partícipes e a delineação de sua *exterioridade* se dá por intermédio do corpo. Ao conhecer os rappers ainda enquanto criança, compreendi que as "histórias" cantadas nas músicas eram sobre tios, primos, vizinhos e amigos que habitavam o mesmo espaço que eu. "Habitar" é, nesse sentido, um estado de fusão entre sujeito e ambiente próprio. Como citado anteriormente nessa reflexão, usamos comumente a palavra "habitat" para designar espaços específicos a serem ocupados por determinados animais. Enquanto sistema social opressivo, o mundo moderno-colonial se debruça sobre esse sistema de designação em níveis hierarquizantes.

O habitat de pretos e pobres, como eu, é discursivamente posto enquanto margem, criando sua marginalidade e seus marginais, que somos nós. Assim, na aparente dualidade explicitada pela descolonialidade, o imaginário ocidental classifica corpos como o meu, de meus Racionais, e tantos outros para além dos meus primos, tios, amigos e vizinhos. A marca

da colonialidade está no rótulo de “periférico”, ao passo que, o próprio rótulo periférico demarca a colonialidade. Isso posto, o que meus co-participes explicitam se relaciona a uma vida demarcada pelo *lócus*, e a luta que pessoas como nos empenhamos para ocupar espaços de visibilidade, prestígio e intelectualidade.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Lara. **A consolidação do imaginário neoliberal urbano: o caso de Porto Alegre.** *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 27, n. 59, p. 211-233, jan./abr. 2025. Disponível em: Preprints SciELO. Acesso em: 10 mar. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar Cézar. **Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia)**. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, MS, v. 2, n. 2, p. 41-76, jul./dez. 2017. Disponível em: periodicos.ufms.br. Acesso em: 08 mar. 2025.

NOLASCO, Edgar Cézar. **Habitar a exterioridade da fronteira-sul.** *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, MS, v. 2, p. 75-100, jul./dez. 2018. Disponível em: periodicos.ufms.br. Acesso em: 08 mar. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **"Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes"**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

IMAGEM E RECEPÇÃO DE JOHN O'HARA: HISTÓRIA POLÍTICA E DISPUTA DE EGOS NO CONTO "IMAGEM ESCULPIDA"

Gustavo Vargas Cohen

INTRODUÇÃO

Escritor de contos e romances, o norte-americano John O'Hara (1905-1970) pertence àquela lista não-oficial de artistas que são laudados durante seus tempos de vida, mas esquecidos após a suas mortes. Infelizmente a lista de negligenciados (tanto por leitores, críticos, acadêmicos e pela mídia) é longa.[53] A frequência do fenômeno é tamanha que, além de ultrapassar fronteiras e culturas, faz pensar que talvez seja uma ocorrência natural impelida pela própria condição humana.

A realidade é que John O'Hara constrói para si uma carreira impressionante. Nos anos que antecedem sua morte, é um dos escritores mais cotados pelos americanos para receber o prêmio Nobel de literatura (por tudo o que ele vale). Muitos param de lê-lo em 1970[54] porque o autor proíbe suas obras de serem coletadas e reunidas em antologias comumente utilizadas por professores universitários que ficam, então, com menos facilidade de acesso a seus textos para indicá-los a seus alunos. Soma-se a isso uma personalidade que se deixou levar pelo álcool, tornando-o a personificação do *bully* no estilo icônico de Ernest Hemingway: "O'Hara sofreu — desde sua morte em 1970 — um sério eclipse tanto em popularidade quanto em reputação" (Bassett, 1996, p. 149).[55]

Felizmente ainda existe uma legião devotada de fãs. Muitos romances e contos de O'Hara ainda estão em impressão e circulação, e novas edições de seus melhores trabalhos ainda estão sendo publicadas pela Modern Library (entre outras) todos os anos. Desde a década de 1970, várias reuniões acadêmicas se preocupam exclusivamente com a obra de O'Hara (e são inclusive chamadas de "sessões O'Hara" nas convenções atuais da Associação de Línguas Modernas (Modem Language Association- MLA).

[53] John O'Hara, neste sentido, está na companhia de Shirley Jackson, James Thurber, Carson McCullers, Langston Hughes e Richard Yates, para enumerar apenas alguns.
[54] Desde 1970, pelo menos quatro biografias são publicadas: *O'Hara* (1973) por Finis Farr; *The O'Hara Concern*: A Biography of John O'Hara (1975), por Matthew J. Bruccoli (1975); *Life of John O'Hara* (1980), por Frank MacShane; e *The Art of Burning Bridges*: A Life of John O'Hara (2003), por Geoffrey Wolff.
[55] Todas as traduções foram realizadas pelo próprio autor do texto.

Entretanto, em comparação a seus pares (que por acaso são nomes vultuosos como Ernest Hemingway e F. Scott Fitzgerald), suas obras possuem uma quantidade ínfima de atenção crítica, validando assim a conclusão de que: "Muito pouca crítica literária acadêmica é dedicada à análise da obra de John O'Hara" (Bassett, 1996, p. 149).

O objetivo, portanto, é ajudar a retificar essa tendência crítica histórica e oferecer uma perspectiva renovada sobre a obra de O'Hara. A ideia é minerar sua narrativa curta em busca das subcorrentes mais profundas que fluem por debaixo de suas linhas e revelam sua riqueza temática em termos de perspectivas sociais, culturais, históricas, ideológicas e políticas. O interesse se estende à análise textual *per se*, levando em consideração aspectos estruturais do conto relacionados à linguagem, imagem, alusão, intertextualidade, sintaxe e forma.

Assim sendo, o método de abordagem combina técnicas exploratórias críticas semelhantes à tradicional *Close Reading* dos Novos Críticos, porém em associação com um contexto mais amplo, que inclui dados biobibliográficos sobre o autor e o conjunto de circunstâncias que formam o cenário social e cultural na qual sua ficção pode ser compreendida e avaliada. Acrescentam-se à discussão informações sobre as condições de vida e os engajamentos políticos e históricos da sociedade que a história retrata.

A discussão crítica de todos esses temas se entrelaça na trama do texto e destaca aspectos significativos da narrativa. O esforço tem como objetivo, sobretudo, ajudar a apresentar a literatura de O'Hara a uma nova geração de leitores e, possivelmente, de amantes de suas histórias de ficção.

O foco de análise recai sobre o conto "Imagem Esculpida" (doravante "Graven Image"), que aparece pela primeira vez na prestigiosa revista *New Yorker* em 13 de março de 1943. Mais tarde é reunido na coleção de contos, *Pipe Night*, publicada em 1945. Depois disso, aparece individualmente em algumas antologias ao longo dos anos. Destaca-se o volume único editado pela Modern Library intitulada *Contos Selecionados de John O'Hara*, publicado em 1956 na cidade de Nova York em um único volume (esta versão está atualmente em uso para fins de referenciação convencional e unidade de paginação na presente investigação).

O trabalho está dividido basicamente em duas seções. Na primeira seção o escritor é apresentado e ênfase é dada a aspectos biobibliográficos e estilísticos. Comenta-se sobre a história pessoal e profissional de O'Hara, com evidência dirigida a fatores que inspiram o autor, e trazendo a apreciação de figuras ilustres que são inspiradas por ele. Aspectos de sua recepção e de seu legado são brevemente referenciados. A segunda seção carrega a análise do conto "Graven Image" com foco, por um lado, em questões linguísticas e estruturais e decisões estilísticas e narrativas, e por outro, na riqueza temática em seus pontos de vista sociais, culturais, históricos, ideológicos e políticos.

O ESCRITOR: ESTILO, PERSONALIDADE E RECEPÇÃO

O prolífico O'Hara escreve dezesseis romances e quatorze coleções de contos, contribui com quase duzentos e trinta contos (incluindo os esboços de "Pal Joey")[56], para a revista *New Yorker*, entre os anos de 1928 e 1967. Dentre seus romances mais vendidos destacam-se *BUtterfield 8*[57] e *Appointment in Samarra*.[58] Este último, tendo se tornado um sucesso de vendas, em 1998 recebe da Modern Library a classificação na 22ª posição na lista dos 100 melhores romances em língua inglesa do século XX: "O desprezo do mundo literário por John O'Hara é tão difundido que a inclusão [...] de seu *Appointment in Samarra* na lista dos 100 melhores [...] foi usada para ridicularizar todo o projeto" (Schwarz; Schwarz, 2000, n.p.).

Muitos dos contos de O'Hara resistem ao teste do tempo, entretanto, enquanto romancista ele nunca supera seus primeiros esforços (Stein, 2013). Seus romances de meados dos anos trinta são seus clássicos e merecem ser muito mais famosos do que são. Já os contos são concisos e observacionais, e frequentemente capturam os detalhes da vida cotidiana e da sociedade de classe alta. Suas histórias, escritas com a capacidade de capturar habilmente as fraquezas sociais de um período único no tempo ainda ressoam nos dias de hoje (Overbey, 2010).

Em um prefácio para a obra *Sermons and Soda-Water*[59] (publicado em 1960), O'Hara oferece *insights* sobre sua própria ficção: "Quero colocar tudo no papel enquanto posso... Os anos 20, 30 e 40 já são história, mas não posso me contentar em deixar sua história nas mãos dos historiadores e editores de livros ilustrados. Quero registrar a maneira como as pessoas falavam, pensavam e sentiam, e fazer isso com total honestidade e variedade." (In: O'Hara, 1986, n.p.) John O'Hara demonstra suas habilidades enquanto observador aguçado da realidade social, como contador de histórias viçosamente franco e como escritor possuidor de um ouvido brilhante para o diálogo.

[56] "Pal Joey" é uma série de contos episódicos publicados na revista *New Yorker* no final da década de 1930. Foram reunidos na forma de um romance epistolar em 1940 pelo próprio autor. A obra se torna a inspiração para a comédia musical teatral levada aos palcos em 1940 e para o filme homônimo de 1957 (que conta com trilha sonora composta por Richard Rodgers e com letras escritas por Lorenz Hart).

[57] *BUtterfield 8* é um romance realista publicado em 1935. A obra é construída como um *roman à clef* e é ligeiramente baseada na vida da socialite e flapper Starr Faithfull, cuja morte (não resolvida) em 1931 se torna uma sensação nos tabloides. Apesar de receber críticas mistas, o romance se torna um *best-seller*, sendo, em 1960, adaptado homonimamente para o cinema, em um filme estrelado por Elizabeth Taylor.

[58] *Appointment in Samarra*, é o primeiro romance de O'Hara. Publicado em 1934, o livro trata da autodestruição do protagonista Julian English, um rico negociante de carros que fora membro da elite social de Gibbsville (a versão ficcional de Pottsville, Pensilvânia, a cidade natal de O'Hara). O livro desperta controvérsia principalmente por seu conteúdo sexual.

[59] *Sermons and Soda Water* consiste de três novelas que envolvem o mesmo personagem, James Malloy (que é considerado o *alter ego* de O'Hara na ficção).

Em uma resenha para *The Paris Review*, Chasin (1993) afirma que o trabalho de John O'Hara no *New Yorker* reflete um relato sobre as idas e vindas, os casos e fortunas de algumas pessoas bem fastidiosas, porém tudo é imbuído de uma força de caráter, um tipo de autoconhecimento e uma habilidade extraordinária de levar o seu mundo a sério, seus carros, barbeiros, cadarços, modas etc. Sua prosa é musculosa, pedestre, vestida com roupas caras, nunca brilhantes, mas possui qualidades admiráveis.

Na introdução da edição da Modern Library, o romancista americano Louis Begley escreve que as histórias de O'Hara presentes naquele volume "mostram a ampla gama de interesses [de O'Hara] e uma capacidade de tratar com a facilidade de um virtuoso personagens e situações de qualquer lugar no espectro geográfico e social da América." (In: O'Hara, 1956, n.p.)

Charney (2013) explica que nos mundos ficcionais de O'Hara não há nada sobrenatural ou macabro, nenhum assassinato e nenhum assalto; ele pinta tabuleiros de xadrez de interação social, especificamente, interação social na era pós-guerra de Nova York e seus arredores. Seus personagens são definidos pelas escolas que frequentam e por seu meio social. Eles duelam com palavras e disputam poder, matam uns aos outros e caçam em bandos.

Em um dos maiores elogios para O'Hara, o influente crítico literário americano Lionel Trilling escreve para *The New York Times*:

> JOHN O'HARA ocupa uma posição única em nossa literatura contemporânea. Ele se destaca não por sua habilidade literária, embora ela seja considerável, mas por seu assunto — ele é atualmente o único escritor americano a quem a América se apresenta como uma cena social da maneira como se apresentou a Howells ou Edith Wharton, ou da maneira como a Inglaterra se apresentou a Henry James, ou a França a Proust. (1945, p. 1)

O elogio de Trilling vai além. Ele defende que O'Hara possui, mais do que qualquer um que escreve naquele momento, o conhecimento mais preciso do conteúdo dos esnobes americanos mais sutis, dos pontos de honra social e das idiossincrasias de prestígio pessoal. Ele revela o quão secretamente profundo é o sentimento que muitos americanos modernos têm sobre suas vidas universitárias. Desperta assim, inveja, despeito e rivalidade entre seus pares. Mas alguns reconhecem sua genialidade:

> Embora vários escritores — John Updike, Gay Talese, Tom Wolfe, Louis Begley, Geoffrey Wolff, James Dickey, Guy Davenport, Fran Lebowitz e Shelby Foote entre eles — tenham admitido admirar O'Hara, muitos escritores e críticos há muito tempo se deliciam em desprezá-lo e parecem ressuscitar esse autor "inteligente" apenas pelo esporte de menosprezá-lo novamente (Schwarz; Schwarz, 2000, n.p.)

Uma breve consideração sobre a sua biografia dispõe que John O'Hara nasce em 1905, em Pottsville, em uma região carbonífera da Pensilvânia, onde cresce como o mais velho de oito filhos de uma família de alta classe. Quando seu pai morre, em 1925, a família fica financeiramente desamparada, o que faz com O'Hara tenha que desistir de seu sonho de cursar Yale, uma decisão que o assombraria mais tarde na vida. Depois de vários empregos ocasionais, ele vai para Nova York escrever para o *The Herald Tribune* e, logo depois, começa a contribuir com contos para o *New Yorker*.

A educação de O'Hara o deixa profundamente ciente dos efeitos da classe e do status social, e ambos se tornam temas recorrentes em seu trabalho. Lionel Trilling, na introdução da edição da Modern Library dos *Contos selecionados de John O'Hara*, escreve que O'Hara é:

> o único escritor americano a quem a América se apresenta como uma cena social da maneira como se apresentou a Howells ou Edith Wharton, ou da maneira como a Inglaterra se apresentou a Henry James, ou a França a Proust... [...] Ele sabe, e nos convence a acreditar, que as intenções mais profundas da vida podem ser expressas pelo ângulo em que um chapéu é usado, o padrão de uma gravata, o tamanho de um monograma, o tom de uma voz, a maneira como uma frase de gíria é dita, um gesto de cortesia e a maneira como é recebido. (In: O'Hara, 1953, n.p.)

O'Hara luta muitos anos por um diploma honorário da Universidade Yale, mas não o recebe: "Seu desejo indisfarçável de reconhecimento ainda impede John O'Hara de ser o filho favorito do lugar que ele definiu" (Schwarz; Schwarz, 2000, n.p.). Ele exibe uma personalidade forte e difícil. Seus anos na revista *New Yorker* são repletos de inúmeras discussões mesquinhas e vários conflitos com colegas. Ele desfaz sua amizade como Brendan Gill e Wolcott Gibbs devido a percepção de desrespeitos cometidos pelos escritores. Frequentemente reclama que é mal pago (Overbey, 2010). Fran Lebowitz defende que O'Hara é subestimado, mas reconhece que "todas as pessoas que o conheciam o odiavam." (Stein, 2013, n.p.)

Overbey (2010) relembra o comportamento problemático de O'Hara durante sua atividade na revista *New Yorker*. Segundo ela, em meados da década de 1970 ainda era possível ouvir editores debatendo qual dos ilustres colaboradores da revista tinha sido o mais rude e o mais difícil de lidar. Os nomes de James Thurber e o de John O'Hara figuram em disputa pelo primeiro lugar, um feito nada apreciável. Todos concordaram que O'Hara (quando estava sóbrio) era notoriamente grosseiro, vaidoso, mesquinho, esnobe, briguento e simplesmente difícil de aceitar. Quando estava bêbado (o que era frequente), ele costumava dar um soco em quem lhe olhasse do jeito errado, independentemente de ser um homem ou uma mulher ou, como em uma ocasião memorável em 1921, um anão.

Overbey (2010) lembra também que, em uma resenha da revista *Times*, publicada em 2003, Charles McGrath[60] intitula o conto de O'Hara como a típica 'história do *New Yorker*.' Na condição de editor do volume da Library of America intitulado *John O'Hara*: Stories, McGrath traz as opiniões de Edmund Wilson, que se refere a O'Hara como o "mestre do conto na forma de sketch" e de Fran Lebowitz, que o chama de "o verdadeiro Fitzgerald."[61] O'Hara certamente merece a admiração que conquista em seus anos de produção. Ele nem sempre, entretanto, cativa a afeição de seus colegas, mas isso faz parte da imagem que ele mesmo fabrica para si, manipula para seus interesses e institui como parte importante de seu legado.

Em "Graven Image," O'Hara projeta a história na qual um figurão do *New Deal*,[62] mesmo no momento de seu maior poder, não consegue perdoar ou esquecer sua exclusão de um clube de Harvard da época da universidade. Para Trilling (1945), O'Hara é o primeiro escritor americano a lidar ficcionalmente com as possibilidades sociais e emocionais dos dignitários do *New Deal*. Na seção seguinte, vê-se como imagem e suas implicações são importantes para a vida e para a obra do escritor.

"IMAGEM ESCULPIDA"

O conto começa com a chegada do Subsecretário de Estado americano a um restaurante em Washington, D.C., onde um diálogo rápido, porém significativo, se desenrola com o porteiro do estabelecimento. Primeiramente é relevante destacar o fato da escolha do cargo do personagem pelo autor. Ele é o Subsecretário e não o Secretário. Em segundo lugar, a narrativa o descreve como um "pequeno homem" quando ele sai do carro. São dois detalhes que se apresentam como ínfimos e/ou irrisórios, porém não o são. O Subsecretário diz, em tom bem audível, para seu *chauffeur* para que lhe espere naquele local (na entrada em forma de lua-crescente do restaurante). Tendo ouvido a ordem, o porteiro deferentemente pergunta ao Subsecretário se ele demorará muito no restaurante.

O "pequeno homem" pergunta porque, e o porteiro responde ainda deferente, que se o Subsecretário não for demorar muito no restaurante, é permitido deixar o carro ali mesmo (dando a entender que, se for demorar mais, será necessário conduzir o veículo até um estacionamento apropriado). O "pequeno homem" responde para deixar o carro ali de qualquer maneira. O diálogo é rápido e com palavras curtas. O porteiro, em seguida, fala consigo mesmo em tom inaudível para os demais: "já era de se esperar. Ele demorou mais do que os outros,

[60] Charles McGrath é ex-editor adjunto da revista *New Yorker* e editor do *New York Times Book Review*. Atualmente escreve para o *New York Times*.
[61] "To me, O'Hara is the real Fitzgerald" escreve Fran Lebowitz para *The Paris Review* em 1993;
[62] O *New Deal* foi uma série de programas domésticos americanos, projetos de obras públicas e reformas e regulamentações financeiras promulgadas pelo presidente Franklin D. Roosevelt entre 1933 e 1938. Seu principal objetivo foi o de lidar com a Grande Depressão, que teve início em 1929.

mas mais cedo ou mais tarde todos eles...” (p. 106) e a narrativa o interrompe. A fala do porteiro (para ele mesmo) provavelmente continuaria de algum modo como esse (embora não aconteça no conto): “mais cedo ou mais tarde todos eles revelam a sua verdadeira natureza” referindo-se à aparência e a conduta inicial de cordialidade e de cavalheirismo que, logo, revela uma personalidade pedante e arrogante.

O Subsecretário está a caminho para se encontrar com um velho conhecido da época de Harvard. Em seu caminho até a mesa, é saudado por vários conhecidos. A maioria deles se dirige a ele como Sr. Secretário, mas alguns chamam ele apenas de Joe. O que, novamente, não é insignificante. Ele encontra Charles Browning, que o espera no bar do restaurante trocando ideais em francês com o *maître d'hôtel*. Ambos são encaminhados à sua mesa. A utilização fluente de uma língua estrangeira reflete a alta educação de Browning.

O Subsecretário apanha o menu rapidamente com a intenção de fazer o pedido o mais rápido possível para que não seja necessário ter que interagir com os dois senadores que se encontram sentados a uma mesa pouco distante deles. Browning o agradece por encontrá-lo com tão pouco tempo de antecedência. O Subsecretário responde que o futuro ninguém sabe, e que um dia poderia ser ele indo até Nova York para pedir por um emprego a um antigo colega (demonstrando, portanto, saber, o motivo do convite do velho conhecido). A narrativa deixa claro que os dois homens se encontram em lados opostos politicamente, estando o Subsecretário com os democratas e Browning com os republicanos. Isso significa um pouco mais do que apenas divergências de preferências política, isso implica substancialmente em uma diferença de perspectiva quanto às fontes de significado na vida, incluindo fé, liberdade, saúde e hobbies.

Durante a conversa um dos senadores da mesa próxima cumprimenta Browning com um gesto com a cabeça, que é devolvido com a mesma austeridade. O Subsecretário, vendo aquilo, pergunta porque Browning não foi até ele para pedir um emprego, uma vez que ambos estão no mesmo lado partidário. Browning responde que o Subsecretário sabe o motivo e que ele não teria chegado à posição a que chegou se não conseguisse inferir uma coisa tão simples. O Subsecretário admite que o estava apenas testando. Browning responde que já esperava algo como isso, mas achava que o Subsecretário já teria abandonado algumas divergências do passado. O Subsecretário pergunta então por que ele deveria, uma vez que ele: “conhecia todos os malditos clubes deste país, a começar por aqueles de vinte e três anos atrás. Eu tive amplo tempo para estudar cada um deles, como você se lembra, estando do lado de fora” (p. 110). Sua resposta revela que, à época da universidade, Browning tinha o status social necessário para frequentar os clubes de prestígio, enquanto seu colega não, estava relegado a conhecê-los apenas pelo lado de fora.

Mas a vida dá voltas e agora Browning está ali, pedindo emprego para um ex-colega com o qual ele nunca teve consideração devido a fatores como status social e/ou até mesmo por questões étnicas, raciais e/ou religiosas (questões que não são explicitamente abordadas no texto).

O Subsecretário pergunta então em que área ele gostaria de trabalhar e adverte que ele não pode prometer nada *a priori*. Browning explica qual o tipo de trabalho que gostaria, com detalhes, explicando o quão qualificado é para o serviço. O Subsecretário responde que talvez haja problema em um determinado nível do processo, mas que ele conhece pessoalmente alguém que pode contornar o empecilho e dar o sinal verde para ele, e que se tudo correr conforme o planejado Browning já pode contar o emprego.

Browning abre um sorriso e diz que essa é a melhor notícia que ele recebe há muito tempo e que é digna de comemoração. Ele pede para o garçom um whiskey e ambos bebem. Browning, olhando para o drink em sua mão revela que ele estava apreensivo, pois estava pensando que aquelas outras coisas, relacionadas aos clubes, pudessem interferir negativamente: "sim" (p. 112) diz o Subsecretário (abrindo o diálogo para sua continuação natural), e Browning continua: "Eu não sei por que caras como você, não teriam conseguido nem em um milhão de anos, mas..." (p. 112) e então sem olhar para cima, ele sabia que com o que havia acabado de dizer, tudo havia entrado em colapso: "'mas eu disse exatamente a coisa errada, não foi?' 'sim, Browning' disse o Subsecretário,' você disse exatamente a coisa errada. Eu tenho que ir. Ele se levantou, se virou, e saiu, só dignidade." (p. 113)

"Graven Image" é uma história exemplar de O'Hara, possui apenas três páginas finas. O cenário temporal é durante o gabinete de guerra de Franklin Delano Roosevelt (doravante FDR). O Subsecretário nunca é identificado e permanece anônimo em toda a narrativa. Sua descrição aparece apenas no início quando é chamado de "pequeno homem," descrito simplesmente como um "homenzinho." Durante a conversa no almoço, o leitor aprende que o republicano Browning fez parte do elitista Porcellian Club em Harvard (pois seus membros carregam um porco dourado, a "imagem esculpida" do título, como um símbolo de sua filiação passada, que supostamente abre portas). O subsecretário gostaria de ter sido um membro, mas nunca foi convidado e ainda carrega consigo a frustração por sua exclusão. Browning consegue encantar o Subsecretário durante o almoço, jogando com o ego do "pequeno homem," a ponto de o Subsecretário se sentir na condição de cobrar alguns favores para poder conseguir o emprego que Browning procura. Browning fica genuinamente emocionado e convida para brindar o homem que, poucos minutos antes havia lhe dito que não poderia ser visto consumindo bebida alcoólica em público. Ele abre uma exceção para brindar à comemoração e apenas toma um gole por cordialidade, enquanto Browning engole metade de seu whiskey. Relaxado pela bebida

e pelas boas notícias, Browning comete a gafe que iria lhe custar todos os seus esforços. Browning perde a chance de emprego e o Subsecretário vai embora com toda a dignidade.

Charney (2013) afirma que O'Hara presenteia o leitor com uma série de códigos ocultos, escondidos à vista de todos. Um deles é o porteiro do restaurante em que Browning e o Subsecretário jantam

O'Hara demonstra como o poder corrompe. É contraintuitivo que o Subsecretário tenha tratado com desprezo o porteiro do restaurante porque ele próprio entende por já ter sentido na pele o que é ser preterido. Entretanto, o arco do personagem demonstra que sua posição de poder valida sua descortesia. A interação não deixa de ser um prenúncio (o termo estrutural literário *foreshadowing*) do que será justificado pelo diálogo subsequente dentro do restaurante.

Tão poucas palavras são trocadas até o porteiro do restaurante sentir que precisa desabafar (falando sozinho que sabia o que aconteceria). O curto espaço de tempo entre o início da interação e o desabafo sugere que exista um histórico de acontecimentos (prévios ao *onset* da narrativa). Charney (2013) traça a hipótese (referindo-se a pessoas em posições de poder que começam gentis e humildes, mas que eventualmente crescem em suas calças grandes) de que, possivelmente, o Subsecretário tenha sido gentil e respeitoso com a equipe do restaurante até o passado recente, mas desde então tenha se tornado tão arrogante quanto os próprios membros do clube Porcellian do qual o Subsecretário se sentia alienado. Há também a sugestão de que a alienação do referido clube elitista tenha, de certa maneira, forçado uma reação no Subsecretário para que este feche suas próprias escotilhas e aliene os outros em retaliação. O'Hara é um mestre nesse tipo sutil de cabo de guerra. Uma de suas estratégias de escrita adere ao que muitos que trabalham com o ensino de escrita criativa tentam ensinar, que é "mostrar" no lugar de "contar."

Figura nas entrelinhas a hipótese da questão religiosa como fator interferente à aceitação de um indivíduo como membro do exclusivo clube Porcellian, por isso a hipótese de o Subsecretário ser judeu. De acordo com Charney (2013), Harvard só ocasionalmente aceitava judeus antes que eles, como outras escolas da Ivy League, virassem uma nova página e se concentrassem em diversificar seu corpo estudantil. O Porcellian ocasionalmente aceitava judeus, e somente em 1983 o primeiro aluno negro é aceito, e isso se deu provavelmente pelo fato dele ter estudado na escola preparatória de elite St. Paul's.[63] Charney (2013) ensina ainda que o clube Porcellian é fundado em 1791, porém perde muito de sua influência brâmane de Boston na virada do século passado, embora ainda seja um bastião de protestantes anglo-

[63] A St. Paul's School localiza-se em Concord, New Hampshire, e é uma prestigiada escola particular de ensino médio que abriga a elite americana há gerações.

saxões brancos (WASP), como Browning. Outra hipótese, ainda dentro da questão religiosa, é que o subsecretário não poderia ter sido aceito no clube "nem em mil anos" possivelmente por ser católico.

Uma terceira hipótese foge à questão religiosa e adentra a social, presumindo-se, assim, que o motivo de sua rejeição pelo clube se dar por sua origem de classe trabalhadora. O único fato que se pode afirmar é que, quando Browning se refere ao Subsecretário dizendo "caras como você," ele está se referindo a algum grupo (religioso ou social) que não seja WASP.

No conto, embora não seja explicitamente descrito como tal (em tantas palavras) o Subsecretário da administração Roosevelt é um "chefão do New Deal." Mambrol (2021) conjectura que a conversa descrita pela narrativa de "Graven Image" ocorre em 1943. Ele assim o infere pela alusão feita a Richard Whitney (1888–1974), nascido em uma família rica em Boston, educado em Groton e Harvard (B.A., 1911), eleito para o Porcellian Club, presidente da Bolsa de Valores de Nova York (1930–35), condenado por peculato e enviado para a Prisão de Sing Sing (Ossining, Nova York) em 1938. É possível hipotetizar também que o subsecretário tenha frequentado Harvard por volta de 1920, uma vez que o texto menciona os eventos de cerca de vinte e três anos antes. Sendo assim, ele pode ser uma combinação de Sumner Welles, Adolf A. Berle e do próprio FDR. Welles (1892–1961), descendente de uma família rica e socialmente proeminente em Boston, é educado em Groton e Harvard (B.A., 1914) e serve como subsecretário de estado (1937–43). Berle (1895–1971), também nascido em Boston e educado em Harvard (B.A., 1913), serve no "Brain Trust" de FDR e depois como secretário assistente de estado (1938–44). Nem Welles, que era um não-conformista, nem Berle, que não tinha riqueza e status social, se importaram em não ser eleitos para o clube Porcellian (Mambrol, 2021).

O subsecretário de O'Hara é descrito pela narrativa como um "homem pequeno," entretanto, o real subsecretário Welles pode ser considerado "alto" (e por sua vez, o secretário assistente Berle, "baixo"). Welles é forçado a renunciar em agosto de 1943, e Berle é demitido em novembro de 1944. FDR (1882–1945) também fora educado em Groton e Harvard (B.A., 1904) e igualmente rejeitado pelo Porcellian (mais tarde confessa que foi uma das maiores decepções de sua vida).

Se Charles Browning estava em Harvard no início dos anos 1920, ele era, o que é chamado de "príncipe do quad:", *i.e.* um WASP "velho rico" (em contraste com o "novo rico") que alegremente toma sua posição no Porcellian Club, onde bebe sua cerveja misturada com gim em salas onde Adamses, Cabots e Whitneys já sentaram (Jeffers, 2016).

Alguns modelos históricos, de fato, aparecem anônimos no corpo do conto (até mesmo FDR é referido apenas como "O Chefe") e emprestam autenticidade ao subsecretário de O'Hara e a Charles Browning (que, assim como Richard Whitney, que foi liberado de Sing Sing em 1941,

parece ter trabalhado em Wall Street). Mambrol (2021) conta que, em 1940, o próprio O'Hara defende FDR contra o que consideravam os fascistas que gostavam de dizer que Roosevelt é um traidor de sua classe. Interessantemente, no conto, O'Hara parece sugerir que tanto o Subsecretário quanto Browning estão cegos por sua reverência ao "porco dourado" do Porcellian.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos efeitos de trabalhos clássicos de ficção, pretendido ou não é, levantar questões penetrantes sobre as fundações e as consequências do regime político, em outras palavras, sobre a natureza humana e sua implicação para a sociedade (Sigelman, 1986). "Graven Image" trabalha com esse efeito. Ele coloca dois personagens em lados opostos do espectro político em um confronto complexo, sem fazer uma celebração da pobreza enquanto detentora da excelência moral.

Embora O'Hara escreva sobre a ordem social e política e tenha sido um romancista popular, ele nunca foi reconhecido como um escritor político *per se*, embora ele tenha formulado, com sua ficção, uma interpretação altamente sofisticada do jogo entre forças sociais e políticas:

> O'Hara foi um dos melhores escritores americanos de contos [...] ele foi inegavelmente um romancista sério e um artesão habilidoso. Mais importante, sua principal ficção apresenta um retrato cuidadosamente composto, embora não totalmente agradável, da sociedade americana. (Sigelman, 1986, p. 233)

O autor reexamina e interpreta relações de confronto social. Ele eleva a discussão para muito além da luta entre pobres e ricos e/ou humildes e poderosos. Desde o início da narrativa, a suposta lógica binária se desfaz com a conduta do "homem pequeno," que se comporta como um "homem grande," (perante o porteiro do restaurante) e então encontra dentro do restaurante um "homem grande" na posição de "homem pequeno" pedindo emprego, apenas para consegui-lo, e agir precipitadamente como "homem grande," e assim colocar tudo a perder. O'Hara descreve a dança da humanidade e demonstra que a ficção também pode ser um instrumento de compreensão de questões sociais e políticas, e que o conflito social é um conflito humano e, assim, revela o retrato da condição humana.

REFERÊNCIAS

BASSETT, Charles. Introduction. **Colby Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 149-150, 1996.

CHARNEY, Noah. Story Playlist 16: Graven Image. **New Haven Review**. 2 set. 2013. Disponível em: https://www.newhavenreview.com/blog/index.php/2013/09/story-playlist-16-graven-image Acesso em: 01 mar. 2025.

CHASIN, Helen. On the literary life. **The Paris Review**. n. 128, Outono 1993. Disponível em: https://www.theparisreview.org/letters-essays/1889/on-the-literary-life-helen-chasin Acesso em: 28 fev. 2025.

JEFFERS, Thomas L. The chip on John O'Hara's shoulder: Thomas L. Jeffers on a Library of America collection of the writer's stories. The Wall Street Journal, 30 set. 2016. Disponível em: https://www.wsj.com/articles/stories-john-ohara-1475259131 Acesso em: 04 mar. 2025.

MAMBROL, Nasrullah. Analysis of John O'Hara's Graven Image. **Literariness**: Literary Theory and Criticism. 25 maio 2021. Disponível em: https://literariness.org/2021/05/25/analysis-of-john-oharas-graven-image/ Acesso em: 03 mar. 2025.

O'HARA, John. **Selected Short Stories of John O'Hara**. New York: Modern Library Book, 1953.

O'HARA, John. **Sermons and Soda-Water**. New York: Carroll & Graf Pub, 1986.

OVERBEY, Erin. Eighty-Five from the Archive: John O'Hara. **New Yorker**. 27 May 2010. Disponível em: https://www.newyorker.com/books/double-take/eighty-five-from-the-archive-john-ohara Acesso em: 01 mar. 2025.

SCHWARZ, Benjamin; SCHWARZ, Christina. John O'Hara's protectorate. **The Atlantic**, mar. 2000. Disponível em: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2000/03/john-oharas-protectorate/378079/ Acesso em: 05 mar. 2025.

SIGELMAN, Lee. Politics and the social order in the work of John O'Hara. **Journal of American Studies**, v. 20, n. 2, p. 233-257, 1986.

STEIN, Lorin. He told the truth about his time. **New Yorker**. 19 Aug. 2013. Disponível em: https://www.newyorker.com/books/page-turner/he-told-the-truth-about-his-time Acesso em: 28 fev. 2025.

TRILLING, Lionel. John O'Hara observes our mores "Pipe Night," his new book of stories, reveals the maturity of a fine talent John O'Hara observes our mores listening in. **The New York Times**, 18 Mar. 1945. Disponível em: https://www.nytimes.com/1945/03/18/archives/john-ohara-observes-our-mores-pipe-night-his-new-book-of-stories.html Acesso em: 02 mar. 2025.

KARLA SOFÍA GASCÓN E A RETÓRICA DA AUTODEFESA: CINCO ESTRATÉGIAS PARA RESTAURAR A IMAGEM PÓS "CANCELAMENTO"

Laura Lopes da Silva

INTRODUÇÃO

A atriz europeia Karla Sofía Gascón, de 53 anos, natural de Alcobendas, na Espanha, estrelou como protagonista no filme *Emília Pérez* (2024), do cineasta francês Jacques Audiard, interpretando uma traficante de drogas mexicana que passa pela transição de gênero e tenta fugir da vida no crime organizado. Foi graças ao longa que a carreira da atriz tomou o estrelato internacional, mas também foi com ele que denúncias acerca de seus discursos recentes em redes sociais tomaram força. As questões relacionadas ao filme de Audiard começaram antes mesmo do longa vir a público, em eventos de cinema, como Cannes, onde o filme teve uma boa repercussão por parte do público europeu, mas não com parte da crítica que era latino-americana.

Em primeiro lugar, a história retratada no filme não foi bem-vista por grande parte do público. A ambientação no México, o enredo e a escolha de uma história baseada em fatos foram questões debatidas e apontadas na internet por mexicanos e outros latino-americanos, por conta da retratação de caráter estereotipado do país e da desconsideração com as vítimas, desaparecidos em meio a guerra entre cartéis e os familiares delas.

A escolha do elenco também foi outro alvo, uma vez que das três protagonistas nenhuma é de fato mexicana, Gascón sendo espanhola. Sobre essas críticas, tanto o diretor quanto as atrizes principais, além da protagonista Karla Sofía, Selena Gomez e Zoe Saldana, rebateram as críticas argumentando que o filme não era sobre o México enquanto um país, mas sim sobre as personagens fictícias, como respondeu Saldana em entrevista pós-Oscar.

Contudo, foi ainda durante o período de votação dos vencedores para a 97 edição do Oscar que as publicações de Karla Sofía vieram à superfície da internet, depois de uma entrevista concedida à Variety quando a atriz acusou a equipe de gestão da atriz brasileira Fernanda Torres (*Ainda estou aqui*) de tentar sabotar a campanha de *Emília Pérez* no Oscar. Postagens online na rede social X, antigo Twitter, vieram à tona com discursos considerados preconceituosos contra grupos minoritários, principalmente muçulmanos e islâmicos, assim como contra pessoas negras.

Outros grupos e pessoas famosas também foram mencionados nas postagens de Gascón, como a cantora Adele e a colega de elenco Selena Gomez (*Emilia Pérez*). A conta na rede social foi excluída pela atriz pouco depois. Todavia, não foram apenas internautas brasileiros e outros latino-americanos os responsáveis pela descoberta das publicações de Gascón, foi a jornalista canadense Sarah Hagi quem conseguiu compilar os tuítes controversos da atriz e também quem foi responsável por trazer a público o conteúdo deles.

A recepção por parte do público foi avidamente contrária aos discursos proferidos por Gascón em suas redes sociais. As publicações baseadas em argumentos falaciosos e estigmatizados continham falas preconceituosas sobre grupos religiosos e minorias raciais e foram compartilhadas de forma vertiginosa após a primeira descoberta. O primeiro pronunciamento da atriz espanhola não foi realizado de forma imediata, mas sim com alguns dias de delongamento.

Os pedidos de desculpas de Gascón vieram em duas formas: um texto já excluído na rede social Instagram e uma entrevista em vídeo concedida ao canal de notícias CNN Espanha com duração de 55 minutos, onde Karla usa de diversas estratégias argumentativas para a preservação de sua face pública. Em ambos, ela afirma estar sendo acusada injustamente, pois seus discursos foram tirados de contexto e mal interpretados, ela também afirma que as acusações são um plano para sabotar a sua carreira e a sua moral perante a todos.

De maneira prévia, exprimimos que o discurso feito em formato de entrevista em vídeo é muito mais detalhado do que a versão em texto, já excluído da plataforma, uma vez que apresenta questões da fala e da oralidade, assim como elementos extralinguísticos, contudo, esses componentes não serão atribuídos à análise aqui feita, por não estarem dentro do escopo teórico a ser utilizado como fundamento.

Em vista disso, esta pesquisa de natureza qualitativa baseia-se na seguinte hipótese: os discursos de retratação de Karla Sofía Gascón são fundamentados em caráter de preservação da face pública, isto é, os discursos foram estruturados em estratégias argumentativas que possibilitam a defesa ou retratação de uma pessoa com o intuito de preservar a imagem pública positiva que ela detinha anteriormente.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar como os pedidos de desculpas e o discurso de autodefesa de Karla Sofía Gascón podem ser averiguados pelo ponto de vista de teorias baseadas na argumentação e quais as estratégias são usadas para que isso aconteça. Sendo assim, a análise a ser realizada é com base na argumentação discursiva, ou seja, na ideia de que a argumentação “é parte integrante do discurso” mesmo quando “negada pelo locutor” como afirma Ruth Amossy (2020, p. 272).

Em razão disso, as teorias a serem abordadas aqui são aquelas respaldadas pela Teoria da Argumentação, como a ideia da preservação da face e da restauração da imagem, ambos princípios tratados pelo pesquisador William Benoit. Os pressupostos argumentativos discursivos são a orientação analítica desta pesquisa.

Para tanto, foram selecionados dois *corpus*, um sendo o texto redigido e publicado por Gascón em sua rede social Instagram e o outro uma entrevista online concedida para o jornal CNN Espanha. Logo, trechos específicos tanto do texto escrito quanto da entrevista oral serão recortados de seus materiais originais e serão expostos aqui como citações diretas, garantindo, assim, a totalidade dos discursos da atriz.

A PRESERVAÇÃO DA FACE EM DISCURSOS DE AUTODEFESA

Em um discurso oral ou textual a questão da intencionalidade por parte do orador e da aceitabilidade por parte do público são fundamentos para entender como estratégias argumentativas são construídas e como elas podem ter êxito ou não em seu objetivo, seja de persuadir ou convencer.

A construção de argumentos (intencionalidade) por parte de Gascón em suas publicações foram baseadas em alegações que podem ser consideradas estigmatizadas, isto é, fundamentam-se em falácias oriundas de preconceitos sociais, o que implicou em uma má recepção por parte do público que não reconheceu os argumentos escolhidos.

Dito isso, a recepção (aceitabilidade) por parte do público-alvo não funcionou de forma favorável para a atriz, a “validade dos argumentos” (Elias, 2016, p. 192) não foi aceita pelo “alvo do processo” (Elias, 2016, p. 192). Portanto, foi exigido que Karla Sofía Gascón viesse a público para acatar as acusações feitas sobre si ou para contestá-las, uma vez que deu início a um boicote contra a atriz.

Por consequência, foi necessário que após esse início do cancelamento digital contra a atriz fossem realizadas ações que pudessem de alguma maneira preservar a imagem pública de Karla Sofía, o que, em outras palavras, seria a preservação da face dela, uma vez que a face de um é o reflexo de si perante o outro, como explicam Benoit e Brinson (1999)

> Our image, reputation, or face is vital to our social and emotional well-being. "Image" is the perception of a person (or group, or organization) held by others. One's image is influenced by one's own words and actions, as well as by the discourse and behavior of others. One's good name is very important to our emotional well-being, and having a positive reputation is very important in our dealings with others (Benoit; Brinson, 1999, p. 146).

Visto que Gascón é uma celebridade graças a sua carreira como atriz, a preservação de sua face pública seria indispensável mesmo antes de qualquer polêmica envolvendo seu nome,

uma manutenção de uma imagem límpida e consolidada para qualquer artista é quase que vital. Conquanto, no momento em que sua imagem e reputação, como indicam os autores acima, tornam-se alvos de críticas por causa de seus atos, essa defesa da face converte-se em uma espécie de obrigatoriedade, na medida em que a preservação da face "é um discurso persuasivo criado para restaurar uma imagem manchada[64]" (Benoit; Brinson, 1999, p. 146, tradução nossa).

Como explica William Benoit (1997), ao se deparar com esse tipo de situação é necessário ponderar sobre o que é a crise e como ela aconteceu, além de avaliar quem é o público que pode vir a exigir algo do orador ou, então, a eximi-lo da culpa. Logo, será possível arquitetar uma resposta para a ação primária.

> Quando ocorre uma crise, é importante entender claramente tanto a natureza da crise quanto o(s) público(s) relevante(s). Primeiro, quais são as acusações ou suspeitas? Uma empresa deve saber a natureza da crise para responder apropriadamente. Segundo, é importante saber a gravidade depreendida da suposta ofensa. A resposta deve ser adaptada à ofensa[65] (Benoit, 1997, p. 182, tradução nossa).

Invariavelmente, é de conhecimento geral que Karla Sofía Gascón não é a primeira e muito provavelmente não será a última pessoa mundialmente famosa a precisar vir a público retratar seus discursos polêmicos. Sendo assim, por diversas vezes, discursos de defesas realizados por celebridades podem parecer familiares, como se seguissem um roteiro pré-determinado de como dar seguimento a um processo de limpeza de imagem, principalmente no que diz respeito a um pedido de desculpas, provavelmente, o ato de defesa mais conhecido por todos.

Ainda assim, cada processo de restauração da imagem, cada pedido de desculpas é distinto entre si, pois as ofensas precedentes a eles também são particulares, como disse Benoit (1997), é necessário adaptar o discurso a depender do ultraje cometido. De acordo com Loureiro (2021) "as desculpas seriam realizadas após interpretação de ofensa por parte da audiência e servem como remediação impreterível da Face e da interação por parte do locutor" (p. 35). Bem como nas palavras de Couto e Pedrosa (2009) "Os pedidos de desculpas são uma ação pela qual o locutor tenta obter de seu destinatário a remissão por um injurio pelo qual é, de certa maneira, responsável" (p. 1).

---

[64] Face-work is persuasive discourse designed to restore a blemished image (BENOIT; BRINSON, 1999, p. 146).
[65] When a crisis occurs, it is important to clearly understand both the nature of crisis and the relevant audience(s). First, what are the accusations or suspicions? A firm must know the nature of the crisis to respond appropriately. Second, it is important to know the perceived severity of the alleged offense. The response should be tailored to the offense (BENOIT, 1997, p. 182).

No caso de Gascón os discursos dividiram-se entre um pedido de desculpas e uma defesa contra aquilo a que a estavam acusando, isto é, a atriz contestou contra as acusações de racismo ainda que tenha também pedido desculpas formalmente. Os meios pelos quais esses discursos aconteceram, em forma de texto e em uma entrevista online, foram escolhas que permitem com que um grande público seja alcançado. Empenhando-se, assim, a preservar a face pública positiva que ela mantinha até o momento da compilação das publicações.

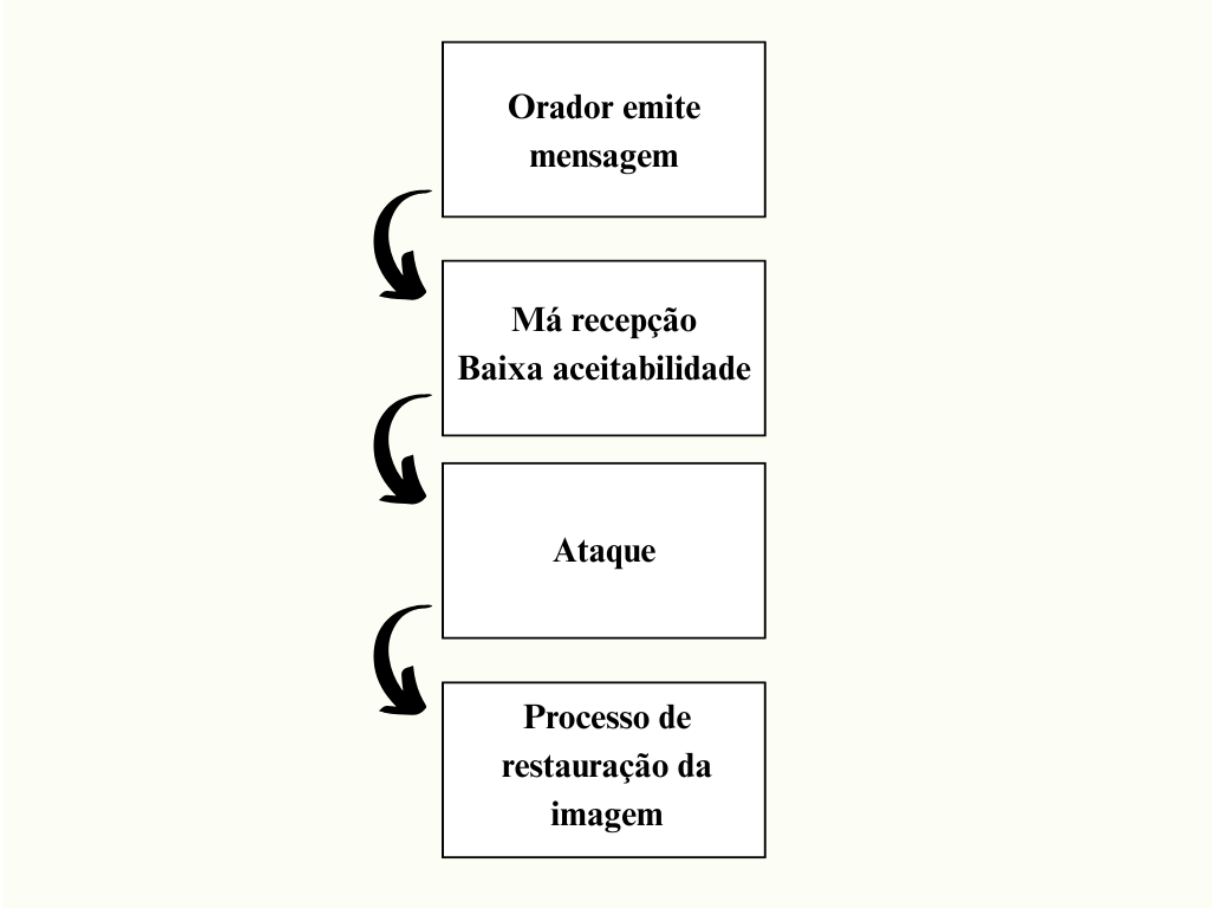
Concisamente, Karla Sofía Gascón, enquanto oradora, atuou discursivamente em publicações online, emitindo mensagens e usando de argumentos para construir os textos, neste ínterim, houve uma má recepção por parte do público, composto primeiramente por internautas da mesma rede social e depois por um grupo maior, que não aceitou os argumentos usados por ela.

Consequentemente, houve um ataque à figura de Gascón e a exigência de uma retratação pública sobre os discursos, assim, foi necessário que um processo de restauração da imagem pública da atriz viesse a acontecer para que a imagem sustentada por ela anteriormente se mantivesse. Sobretudo, porque Karla Sofía é uma figura pública que na época estava com uma visibilidade excessiva, por isso “Em interações públicas, desenroladas na mídia ou nela mediadas, sobretudo envolvendo celebridades, acentua-se a preocupação com os recursos de reparo quando ocorrem imprevistos na interação que podem comprometer sua imagem pública positiva”, como explica Silva (2020, p. 136).

Desse modo, os pedidos de desculpas realizados por Karla Sofía não são a única estratégia utilizada por ela e tampouco a única a ser examinada aqui. De início, para analisar esses discursos de Gascón após o primeiro momento da polêmica será necessário debruçar-se sobre o que William Benoit chamou de *Image Restoration Strategies* que em uma tradução livre aqui será chamada de Estratégias de Restauração de Imagem, ou seja, avaliar as estratégias argumentativas utilizadas para recuperar uma face ou imagem positivas de alguém que passou por um processo de descontentamento por parte de um público.

O estudo de Benoit será a fundamentação teórica para pesquisa, uma vez que seus postulados servem como norte para sua realização, isto é, eles são a base por onde os discursos da artista serão perpassados. Na análise a seguir será apurado se esse processo pode ser considerado representativo da teoria proposta por William Benoit em seu artigo *Image Repair Discourse and Crisis Communication* (1997). Exemplificamos os processos até a necessidade da restauração da imagem em um esquema linear, como pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 1 - Esquema para a restauração da imagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo o autor, as Estratégias de Restauração de Imagem manifestam-se em cinco possíveis métodos para que esse processo possa, de fato, vir a acontecer, sendo elas, em tradução livre: negação, fuga da responsabilidade, atenuação da ofensa do evento, ação corretiva e mortificação[66]. Cada uma dessas estratégias pode englobar uma ou mais bifurcações de atos que podem ser realizados para alcançar a restauração da imagem. Seguimos com uma imagem da tabela representativa oficial de William Benoit em seu artigo para ilustrar as estratégias:

[66] Denial, Evasion of Responsibility, Reducing Offensiveness of Event, Corrective Action and Mortification (BENOIT, p. 179).

Figura 2- Tabela de estratégias

TABLE 1

Image Restoration Strategies

Strategy	*Key Characteristic*	*Illustration*
Denial		
Simple Denial	Did Not Perform Act	Coke Does Not Charge McDonald's Less
Shift the Blame	Act Performed by Another	Exxon: Alaska and Caused Delay
Evasion of Responsibility		
Provocation	Responded to Act of Another	Firm Moved Because of New State Laws
Defeasibility	Lack of Information or Ability	Executive Not Told Meeting Changed
Accident	Act Was a Mishap	Sears' Unneeded Repairs Inadvertent
Good Intentions	Meant Well in Act	Sears: No Willful Over-Charges
Reducing Offensiveness of Event		
Bolstering	Stress Good Traits	Exxon's Swift and Competent Action
Minimization	Act Not Serious	Exxon: Few Animals Killed
Differentiation	Act Less Offensive	Sears: Preventative Maintenance
Transcendence	More Important Considerations	Helping Humans Justifies Tests
Attack Accuser	Reduce Credibility of Accuser	Pepsi: Coke Charges McDonald's Less
Compensation	Reimburse Victim	Disabled Movie-Goers Given Free Passes
Corrective Action	Plan to Solve or Prevent Problem	AT&T Promised to Improve Service
Mortification	Apologize for Act	AT&T Apologized

Fonte: (Benoit, 1997, p. 179).

Essa restauração, em princípio, aconteceria em atos de fala, como em um pedido de desculpas, mas no caso dos dados levantados sobre Gascón serão consideradas também as estratégias retóricas presentes em discursos de defesa, posto que Karla Sofía justifica mais de uma vez que suas publicações online foram tiradas de contexto e que as manifestações contrárias aos seus discursos são planejadas com o intuito de prejudicar a sua imagem.

A análise, então, será a partir de trechos da fala e da escrita de Gascón para apurar quais estratégias argumentativas para a restauração da imagem podem ser encontradas nesses discursos. Para analisar as estratégias será feita a seguinte metodologia: explicação de cada estratégia segundo William Benoit e sua teoria das Estratégias de Restauração de Imagem em paralelo com a apresentação de fragmentos dos discursos de Gascón que podem servir de exemplificação para a construção dessas estratégias.

KARLA SOFÍA GASCÓN E AS ESTRATÉGIAS DE RESTAURAÇÃO DA IMAGEM

William Benoit explica as estratégias de restauração da imagem em uma ordem de primeira à última, contudo, não há nenhuma indicação em seu trabalho de que essa ordem seja imutável a depender do discurso e do orador. Explicamos isso aqui, pois a primeira estratégia do autor é a negação, mas a primeira utilizada por Gascón é o próprio pedido de desculpas. A seguir trechos do texto publicado por Gascón.

> A primeira coisa que quero fazer é pedir o mais sincero perdão àqueles que se sentiram mal com a maneira como me expressei em qualquer momento da minha vida. (...) Embora eu não tenha cometido nenhum crime, também não fui perfeita, nem sou agora. Apenas tento aprender e ser uma pessoa melhor a cada dia (Gascón, 2025).

É em um segundo momento que a estratégia da negação aparece:

> Reconheço, entre lágrimas, que eles já venceram, alcançaram seu objetivo: manchar minha existência com mentiras ou coisas tiradas de contexto. Qualquer um que me conheça sabe que não sou racista (vão se surpreender ao descobrir que uma das pessoas mais importantes da minha vida atualmente e que mais amo é muçulmana), nem qualquer uma das coisas pelas quais fui julgada e condenada sem direito a um julgamento e sem a chance de explicar minha verdadeira intenção. Sempre lutei por uma sociedade mais justa e por um mundo de liberdade, paz e amor. Jamais apoiarei guerras, extremismo religioso ou a opressão (Gascón, 2025).

DENIAL OU NEGAÇÃO: SIMPLES E TRANSFERIDA

A negação surge em suas duas formas, a negação simples como na frase "Qualquer um que me conheça sabe que *não sou racista*" (grifo nosso), essa estratégia baseia-se na ideia de simplesmente negar qualquer participação na questão. A segunda forma é a de negação é a transferência de culpa, segundo Gascón ela não fez nada do que a estão acusando, o que aconteceu foi que: *Criaram* posts como se eu estivesse insultando até mesmo minhas companheiras, *transformaram* coisas que escrevi para elogiar em críticas (Gascón, 2025, grifo nosso). Essas negações no discurso escrito como publicação em forma de texto para rede social também aparecem no discurso oral na entrevista para a CNN quando ela novamente nega o que aconteceu e recoloca a culpa em terceiros.

Em entrevista concedida ao canal CNN Espanha, a atriz Karla Sofía começa seu discurso dizendo "(...) Pero primeiro antes de empezar lo primero que quiero hacer sin duda es pedir disculpas y mis más sinceras disculpas a todas las personas que se pueden haber sentido ofendidas por las formas que tengo de expresarme em mi pasado, en mi presente y en mi futuro" essas retratações podem ser consideradas como estratégias de mortificação, que para Benoit é uma estratégia final de restauração quando o indivíduo simplesmente pede desculpas pelo seu ato.

Porém, a continuação das falas de Gascón em entrevista, assim como no texto, não sugerem outra questão primordial para a ação de mortificação, "confessar e implorar por perdão" (tradução nossa, p. 181), já que ela começa a sua defesa contra as denominações feitas sobre ela como uma pessoa racista, "*A mí se ha tachado de racista*, es algo que yo quería dejar claro que *no que no soy* porque creo que me ha juzgado se me ha condenado y sacrificado y crucificado y apedreado sin un juicio y sin opción a defenderme". Mais uma vez as estratégias de restauração de imagem baseadas na negação e na negação por transferência de culpa são usadas.

EVASION OF RESPONSABILITY OU A FUGA DA RESPONSABILIDADE

Outra forma de estratégia que pode ser atrelada ao discurso de Gascón é a da fuga da responsabilidade, mas especificamente a fuga baseada em "boas intenções" (p. 180), quando o locutor quer mostrar que a sua ação na verdade era respaldada por um desejo bem-intencionado. No texto escrito essa estratégia não pode ser encontrada, mas na fala da atriz é possível perceber a argumentação baseada nessa estratégia. Por exemplo, quando ela diz que seus tweets sobre o caso George Floyd, quando um homem negro estadunidense morreu por violência policial, eram uma forma de criticar a hipocrisia daqueles que concordavam com o acontecido e para isso haviam sido escritos em terceira pessoa.

> Yo também *siempre me ha gustado sinalar la hipocresía* de todos los seres humanos que nos rodean y *de mi misma* (...) y en este tweet específicamente *lo que queria decir* era transladar las palavras que estaban en todas las noticias debajo de todos los comentários porque no se si ustedes entienden que hay unos comentários racistas, xenófobos, estúpidos, y malignos (...) entonces *utilicé essas mismas palabras para explicarles lo que lo estaban haciendo* y sobre todo ensalar la hipocresía (Gascón, 2025, grifo nosso).

REDUCING OFFENSIVENESS OF EVENT OU ATENUAÇÃO DA OFENSA

Ademais, há a estratégia de atenuação da ofensa, isto é, reduzir a percepção negativa do ato ofensivo por meio, no caso de Gascón, do reforço positivo de si mesma e de outras ações às quais ela praticou. Segundo Benoit esse tipo de estratégia caso tenha êxito podem persuadir o público e assim "Esses sentimentos, caso aceitos, devem reforçar sua imagem e compensar os danos à sua reputação[67]" (p. 180, tradução nossa).

Para isso, a atriz declara seus valores morais e qualidades de caráter, como "ningún problema com nadie, no he tenido ningún problema com la justicia, jamás han podido decir que yo he hecido algo malo, he defendido siempre todos los valores de las personas, los derechos

[67] These sentiments, if accepted, should bolster its image and offset damage to its reputation (p. 180).

sociales", princípios esses que comumente estão associados à luta antirracista. De mesma forma Gascón reflete sobre seu relacionamento com uma pessoa muçulmana, "precisamente ahora mismo tengo uma relación con una persona maravillosa uma mujer maravillosa que es mulsumana".

Gascón põe como contraponto às suas acusações uma face positiva de si que é o contrário da face negativa a qual está sendo acusada. A face negativa de islamofobia apresentada em suas publicações sobre a comunidade árabe é contra-atacada com a tentativa de uma face positiva baseada em relações pessoais com pessoas muçulmanas.

CORRECTIVE ACTION OU AÇÃO CORRETIVA

A penúltima estratégia que Benoit apresenta é a da ação corretiva, o que pode significar nas palavras do autor "prometer impedir a recorrência do ato ofensivo[68]" (p. 181, tradução nossa), como é o caso de Karla Sofía que reflete sobre como "*Tengo que aprender* a no me expresarme en las maneras que yo normalmente me he expresado" (grifo nosso), aludindo ao fato que segundo ela as publicações foram tiradas de contexto e mal interpretadas por conta das escolhas textuais feitas por ela.

MORTIFICATION OU MORTIFICAÇÃO (PEDIDO DE DESCULPAS)

Como dito anteriormente, a última estratégia apresentada é a da mortificação, em outros termos, o ato de pedir desculpas, como foi feito por Gascón tanto no texto escrito quanto no seu discurso oral. Entretanto, ao final da entrevista a espanhola pede desculpas novamente, mas nesse momento para a filha, "si le quiero pedir *perdón* hija" (grifo nosso). Dessa maneira, perpassando pelas cinco estratégias de restauração da imagem segundo William Benoit.

CONCLUSÃO

O intuito deste trabalho foi averiguar como uma retratação pública vinculada a uma justificativa como tentativa de autodefesa da face poderiam estar baseadas nos mesmos fundamentos teóricos uma vez concebidos por William Benoit em seu artigo *Image Repair Discourse and Crisis Communication,* publicado em 1997, para uma revista atrelada aos estudos das relações públicas.

Percebemos, principalmente por conta desta última informação acerca do meio de publicação do estudo, que tentativas e estratégias de reparação da imagem são essenciais para celebridades e outras pessoas públicas. As estratégias de Benoit podem servir como um roteiro

[68] promising to prevent the recurrence of the offensive act.

da reparação da imagem, ajudando o indivíduo com um passo a passo a ser personalizado dependendo do grau da ofensa proferida ou da situação como um todo.

Contudo, nesta pesquisa foram analisadas apenas as estratégias de reparação de imagem usadas pela protagonista de *Emília Pérez* (2024), não foram levados em conta as publicações que levaram a todo esse processo e, ainda que a aceitabilidade por parte do público sobre essas postagens tenha sido a responsável por fazer com que a atriz viesse a público se retratar, a recepção pública da defesa de Gascón não pode ser avaliada enquanto positiva para a artista ou negativa, ou ainda, como tendo resultados ou não. Consideramos que essa conclusão sobre os resultados oriundos das estratégias escolhidas e empregadas não podem ser avaliados nesta pesquisa, mas que sim podem ser ponderadas em outro estudo e sobre outra vertente teórica.

Assim como aconteceu no caso de Karla Sofía Gascón em que publicações online na rede social X foram compiladas para que o grande público pudesse constatar os discursos proferidos e a construção de argumentos feitos nos textos. Como foi possível averiguar e atestar nas análises acima, a atriz optou por pedir desculpas e também por defender a sua face com base em justificativas que puderam ser apuradas pelo viés da restauração de imagem de Benoit.

Além das cinco principais estratégias, o autor deixa claro que também há segmentações pelas quais o orador ou locutor poderá escolher perpassar para aumentar as suas chances de restauração. Concluiu-se que Karla Sofía Gascón usou das cinco estratégias e de algumas dessas bifurcações teóricas, aumentando as suas chances de construção de argumentos favoráveis à sua imagem e mais aceitáveis por parte do público.

Nesta pesquisa não foi analisada a aceitabilidade do público após esses discursos de defesa, uma vez que não eram o escopo teórico a ser considerado. A aceitabilidade das próprias publicações de Gascón também não foram contempladas por inteira, visto que essa recepção pública faz parte do processo até a necessidade da restauração, como pode ser visto na figura 1.

Em suma, as estratégias de reparação de imagem de William Benoit (1997) puderam ser sobrepostas em um contexto moderno e os resultados oriundos desta ação foram positivos em relação ao objetivo da pesquisa. As estratégias escolhidas, consciente ou inconscientemente por Karla Sofía, foram exemplos exímios para entender o estudo de Benoit, mostrando como as pesquisas sobre retórica e argumentação continuam sendo relevantes e inestimáveis para analisar discursos modernos.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A Argumentação no Discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

BENOIT, William L. Image repair discourse and crisis communication. **Public relations review**, v. 23, n. 2, p. 177-186, 1997. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363811197900230. Acesso em: 30 mar. 2025.

BENOIT, William L.; BRINSON, Susan L. Queen Elizabeth's image repair discourse: Insensitive royal or compassionate queen?. **Public Relations Review**, v. 25, n. 2, p. 145-156, 1999. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363811199801593. Acesso em: 1 abr. 2025.

CNN BRASIL. Tudo isso para que eu não ganhe, diz Karla Sofia Gascón sobre críticos. **CNN Brasil**, 04 abr. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/tudo-isso-para-que-eu-nao-ganhe-diz-karla-sofia-gascon-sobre-criticos/. Acesso em: 04 abr. 2025.

CNN EN ESPAÑOL. **Exclusivo | Karla Sofía Gascón, protagonista de "Emilia Pérez", habla de sus polémicos tuits**. Espanha, 02 fev. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PGLWPb0wawk. Acesso em: 30 mar. 2025.

COUTO, R. D. O.; PEDROSA, C. E. F. Mídia impressa e exposição da face: os casos de pedidos de desculpas. **Scientia Plena**, v. 5, n. 11, 2009. Disponível em: https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/756. Acesso em: 31 mar. 2025.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. 2016. **Revista ReVEL**, Edição Especial, v. 14, n. 12, p. 191-206, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42200. Acesso em: 30 mar. 2025.

LOUREIRO, Giovana Perini Frizera de Morais. **ANALISANDO O DESQUALIFICÁVEL: UM ESTUDO SOBRE PEDIDOS DE DESCULPAS DE FIGURAS PÚBLICAS EM REDES SOCIAIS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38331. Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, Ananias. Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p. 135-155, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/28562. Acesso em: 30 mar. 2025.

LEGS ON VIEW: A FORMA (MÍTICA) DO *STAR SYSTEM* NA CARREIRA DE SHARON STONE

Bárbara Piazza dos Reis

INTRODUÇÃO

Ainda que exista um consenso de que o *Star System* ("Sistema de Estrelas") existiu oficialmente dos anos 1920 aos anos 1960, sendo abreviado pela decadência do monopólio dos grandes estúdios cinematográficos e pela chegada da televisão, ainda vemos resquícios deste mecanismo industrial na carreira de atores e atrizes. Este estudo, portanto, resgata o filme *Basic Instinct*, traduzido como *Instinto Selvagem* (Paul Verhoeven, 1992), para discutir sobre o seu impacto na carreira e na imagem pública da atriz Sharon Stone, que interpretou a escritora e assassina Catherine Tramell.

Considerado o filme com a quarta melhor bilheteria do ano de seu lançamento, faturando mundialmente o equivalente a $352,9 milhões de dólares (IMDb Pro, 2025) e adquirindo os prêmios de "Melhor Trilha Sonora Original" e "Melhor Montagem" no Oscar de 1993, *Instinto Selvagem* (1992) também ficou conhecido pela icônica cena do interrogatório, na qual Catherine Tramell surpreende e constrange a equipe policial ao responder suas perguntas de maneira provocante e, principalmente, descruzar as pernas, revelando que não usa roupa íntima por baixo de seu curto vestido branco.

Figura 1 - Catherine Tramell descruza as pernas enquanto é interrogada.

Fonte: *Basic Instinct* (Paul Verhoeven, 1992).

Uma matéria publicada no *New York Times,* na época, chamou a atenção para o ato, carregado de desdém e potencial de, concomitantemente, excitar e humilhar os que ali estavam com a personagem:

> *When Catherine offhandedly tells five police detectives that she has nothing to hide, she is laying down a contemptuous challenge. In an interrogation-room scene that will be remarked upon as much for its carefully built tension level as its use of nudity, Catherine is shown deliberately crossing and uncrossing her legs as a way of embarrassing her questioners, who discover that Catherine has the same disdain for underwear that she has for everything else. In this film's disturbing scheme, the power to arouse and the power to humiliate go hand in hand* (Maslin, 1992, *online*).

Quase 30 anos depois, Sharon Stone, em sua autobiografia *The Beauty of Living Twice* (2021), conta que apesar de no roteiro constar que Catherine Tramell estaria sem calcinha, a atriz não se apresentou assim ao set. A equipe de produção, portanto, a convenceu a tirar a roupa íntima por supostamente estar refletindo a luz: "*We can't see anything — I just need you to remove your panties, as the white is reflecting the light, so we know you have panties on*", relembra (Stone, 2021, n.p.). O que ela não sabia até o dia da estreia do filme, no entanto, é que o registro da câmera iria além do plano geral, aproximando-se de seu corpo e revelando a anatomia de sua vulva:

> *After we shot Basic Instinct, I got called in to see it. Not on my own with the director, as one would anticipate, given the situation that has given us all pause, so to speak, but with a room full of agents and lawyers, most of whom had nothing to do with the project. That was how I saw my vagina shot for the first time [...]. Yes, there have been many points of view on this topic, but since I'm the one with the vagina in question, let me say: the other points of view are bullshit* (Stone, 2021, n.p.).

Tal evento não só afetou a artista, como também estabeleceu uma composição cênica pela qual ela seria conhecida e consumida. A seguir, serão exploradas diferentes situações nas quais a atriz se apresenta publicamente, desde o lançamento do longa-metragem, em 1992, passando também por *Sliver* (Phillip Noyce, 1993) e *The Specialist* (Luis Llosa, 1994) até o lançamento de *Casino* (Martin Scorsese, 1995). É através de um enfoque na apresentação visual da atriz, tanto nos filmes quanto em aparições na mídia, que o estudo compreende a *forma* mítica que o *Star System* assume em sua carreira.

STONE *BEFORE* TRAMELL

Nascida em 10 de março de 1958 em Meadville, Pensilvânia, Estados Unidos, Sharon Vonne Stone, depois de atuar como modelo, estreia no cinema ao participar de *Stardust*

Memories (Woody Allen, 1980) e atua em mais de vinte projetos audiovisuais até incorporar a personagem Catherine Tramell e ficar conhecida por sua performance lasciva. Há, no entanto, que se observar um fato: desde o início da carreira de atriz, sua sensualidade é explorada. No longa dirigido por Woody Allen, sua personagem, conhecida como "*pretty girl on train*" aparece para o protagonista Sandy Bates, que viaja sozinho no interior de outro trem. Com boca pintada, vestido de alcinha e pele à mostra, ela segura um troféu, sorri para Bates e envia-lhe um beijo.

Figura 2 - Sharon Stone em *Stardust Memories* (1980).

Fonte: *Stardust Memories* (Woody Allen, 1980).

Já em *Les uns et les autres* (Claude Lelouch, 1981), sua segunda aparição no cinema, Stone contracena com James Caan, interpretando a última namorada de seu personagem, Jack Glenn. Na cena, ambos dividem a cama de mãos dadas enquanto assistem pela televisão o Bolero de Ravel. Ela veste uma camisa que se encontra bastante aberta.

Figura 3: - Sharon Stone em *Les uns et les autres* (1981).

Fonte: *Les uns et les autres* (Claude Lelouch, 1981).

Passada uma década de seu ingresso na indústria do audiovisual, Sharon Stone continua a trabalhar em papéis que lhe exigem uma performance sensual. Em *Total Recall* (Paul Verhoeven, 1990), a atriz contracena com Arnold Schwarzenegger interpretando Lori Quaid,

esposa de mentira de Douglas Quaid. Já na primeira cena, quando Doug acorda de um pesadelo em sua cama, Lori, vestindo uma camisola curta e bastante decotada, a pergunta se está tudo bem e tenta consolá-lo com beijos e carícias.

Figura 4 - Sharon Stone em *Total Recall* (1990).

Fonte: *Total Recall* (Paul Verhoeven, 1990).

No ano seguinte, Stone participa de cinco produções: *Scissors* (Frank De Felitta, 1991), *He Said, She Said* (Ken Kwapis & Marisa Silver, 1991), *Year of the Gun* (John Frankenheimer, 1991), *Diary of a Hitman* (Roy London, 1991) e *Where Sleeping Dogs Lie* (Charles Finch, 1991) — o que lhe rendeu maior visibilidade. Tais filmes, no entanto, não atingiram tanto lucro quanto *Basic Instinct* (Paul Verhoeven, 1992). Faturaram em bilheteria mundialmente: *Scissors* (1991) — $2.368 dólares —; *He Said She Said* (1991) — $9.804.775 dólares —; *Year of the Gun* (1991) — $1.182.273 dólares —; e *Where Sleeping Dog Lie* (1991) — informação não disponível — (IMDb Pro, 2025). No caso de *He Said She Said* (1991), filme que mais faturou dentre os citados, a atriz contracena com o ator Kevin Bacon, interpretando a ex-namorada de seu personagem. Como afirma Rebecca Feasey, professora líder da disciplina *Media and Critical Studies* na *Bath School of Art, Film and Media* da *Bath Spa University*:

> *Sharon Stone went from being a virtual unknown playing vapid blonde sluts in the late 1980s to a Playboy centre-fold in 1990, and then from a mainstream sex star in a string of big-budget erotic thrillers in the early 1990s to the recipient of a Golden Globe award for her portrayal of a Las Vegas hooker in 1995* (Feasey, 2004, n. p.).

Figura 5 - Sharon Stone fala sobre seu ensaio fotográfico na revista *Playboy* no programa *Late Night with David Letterman* (1990)

Fonte: Canal do YouTube *AntonioParis* (2024).

PERFORMING THE STAR SYSTEM

Em *The Star System: Hollywood's Production of Popular Identities*, livro publicado originalmente em 2000, Paul McDonald, escritor e acadêmico britânico, discute os mecanismos pelos quais a indústria cinematográfica constrói e promove a imagem de seus astros. Segundo sua percepção, qualquer estudo a ser feito sobre o *star system* deve combinar uma compreensão tanto da indústria quanto da imagem (McDonald, 2000, p. 3). Isso implica interpretar a padronização de processos utilizados para criar e divulgar as imagens dos principais intérpretes, numa construção que envolve não apenas os seus desempenhos nas telas, mas também nos materiais promocionais e publicitários que contribuem para moldar a percepção do público, o que inclui entrevistas concedidas à imprensa, bem como menções em textos críticos e biografias (McDonald, 2000). Uma análise que contemple tanto conteúdos fílmicos quanto conteúdos extra fílmicos é o que possibilita a percepção das condições sociais e históricas nas quais tais imagens emergem.

Em suma: as estrelas, para McDonald, não são apenas imagens; são também trabalhadoras da indústria cinematográfica e desempenham um papel essencial não apenas na produção de filmes, mas também na sua distribuição (McDonald, 2000). Em um cinema comercial como o de *Hollywood,* as estrelas ajudam a reduzir riscos financeiros, funcionando como um instrumento para garantir a demanda do público pelos filmes (McDonald, 2000). O escritor, assim, propõe que se analise o papel desempenhado pelas estrelas com base em três dimensões principais: imagem, trabalho e capital (McDonald, 2000).

Inspirado no trabalho de Richard Dyer, crítico de cinema e acadêmico britânico, McDonald argumenta que a imagem não se reduz à performance nos filmes e na imprensa:

além dos personagens interpretados, bem como o gênero e o estilo dos filmes nos quais atua, marcadores sociais como idade, raça, gênero e nacionalidade importam:

> *Stars are mediated identities, textual constructions, for audiences do not get the real person but rather a collection of images, words and sounds which are taken to stand for the person. From their familiarity with a range of star texts, moviegoers form impressions of that person so that the star becomes a collection of meanings* (McDonald, 2000, p. 6).

Sendo um conjunto de significações produzido na interação entre produtos midiáticos e público, as imagens das estrelas têm a capacidade de, ao mesmo tempo, parecerem comuns, por serem típicas, e extraordinárias, por serem supostamente apartadas da sociedade — seja pela aparência, riqueza ou estilo de vida (McDonald, 2000).

Tratando mais especificamente de questões relativas ao trabalho e ao capital, McDonald cita Janet Staiger, crítica de cinema e acadêmica estadunidense, para discutir o desenvolvimento da indústria cinematográfica hollywoodiana que, com o gradativo aumento do volume de produções fílmicas, se estruturou a partir de uma divisão detalhada do trabalho, especializando funções e exigindo aos estúdios funcionar a partir do modo de produção em série fabril (2000, p. 9). Assim, a organização laboral responde a um sistema não só especializado, como também hierárquico, entre a gerência e o talento ou os ofícios artísticos, e, portanto, entre os diferentes níveis de responsabilidade nas tomadas de decisão (McDonald, 2000, p. 9).

Neste contexto, as estrelas se encaixam como a elite dos "especialistas em performance", cujas tarefas a serem executadas consistem em ler os roteiros enviados e decorar suas falas durante a pré-produção, ensaiar e gravar cenas no momento da produção, e ocasionalmente, dublagem e pós-sincronização sonora durante a pós-produção (McDonald, 2000, p. 9). Há, ainda, o importante papel a ser desempenhado na distribuição dos filmes, que envolve a participação em atividades promocionais como conceder entrevistas à imprensa, aparecer em estreias e premiações de gala, bem como aparecer em programas de bate-papo televisivos (McDonald, 2000, p. 9). Diferentemente de muitos atores, que não precisam cumprir com a agenda promocional do filme, as estrelas carregam essa responsabilidade adicional, sem o ônus de ter que passar pelas humilhações e frustrações típicas dos testes de audição — uma vez que costumam ser convidadas a atuar em determinado projeto audiovisual (McDonald, 2000, p. 10).

Compreender o porquê as estrelas detêm maior poder do que outros artistas implicam perceber que elas não são apenas uma fonte de trabalho, mas também de capital. Ainda sob influência do pensamento de Staiger, McDonald argumenta que, além da força de trabalho, o modo de produção capitalista necessita de meios para produzir, bem como de mecanismos

para financiar tais meios (2000, p. 11). Por meios de produção entende-se "não apenas os recursos físicos de edifícios, materiais e tecnologias necessários para fazer filmes, mas também as habilidades, conhecimentos e técnicas empregadas no uso desses recursos" (McDonald, 2000, p. 11, tradução livre). E "o financiamento em um modo de produção capitalista requer o fornecimento de dinheiro ou capital para a compra de recursos físicos e trabalho" (McDonald, 2000, p. 11, tradução livre). Em outras palavras, é a combinação entre trabalho, tecnologia e capital que permite a eficiência do sistema capitalista em produzir e maximizar lucros. Nesse sentido, as estrelas seriam mercadorias atrativas para os investidores, que depositariam confiança na sua capacidade de atrair público para consumir o produto fílmico e multiplicar o capital financeiro investido.

Além disso, é preciso considerar o valor de importância que a identidade de uma estrela possui para a indústria fílmica, na medida em que ela porta consigo certo senso de individualidade / exclusividade: "Staiger sugere que, de um ponto de vista econômico, 'estrelas podem ser pensadas como um monopólio de uma personalidade' (1985b: 101)" (McDonald, 2000, p.12, tradução livre). "No entanto, há motivos potenciais para a divisão entre a estrela como pessoa trabalhadora e a estrela como imagem, uma divisão entre a estrela como trabalho e a estrela como capital", McDonald complementa, concebendo a imagem como algo separável da pessoa (2000, p. 13, tradução livre).

Ao circular de distintas maneiras e em distintos contextos, as imagens das estrelas precisam passar por certas definições contratuais, como o seu direito de uso, para além das condições de trabalho (McDonald, 2000, p. 13). "Como Jane Gaines (1992) observa, os contratos das estrelas pretendem cobrir duas entidades legais: a pessoa privada do artista e a imagem da estrela" (McDonald, 2000, p. 13, tradução livre). É nessa dualidade "pessoa privada *versus* pessoa pública" que residem potenciais conflitos legais para o *star system*, uma vez que a imagem é quase sempre passível de escapar do controle individual da estrela (McDonald, 2000, p. 13-14).

No caso de Sharon Stone, houve a perda do controle sobre a imagem da própria vulva. A atriz relata que, depois da sessão de estreia, dirigiu-se à cabine de projeção, estapeou o rosto de Paul Verhoeven e na sequência foi até seu carro fazer uma ligação a Marty Singer, na época seu advogado (Stone, 2021). Ainda que Marty tenha lhe dito que o filme não poderia ser exibido da forma como estava montado e que Sharon poderia obter uma liminar e recorrer ao *Screen Actors Guild,* seu sindicato, para questionar a maneira como a sua imagem estava sendo utilizada e retomar o controle da situação, ela acabou cedendo a permissão para que a imagem de sua vulva fosse utilizada no corte final do longa (Stone, 2021). Em sua autobiografia, conta que apresentou suas opções a Paul e ele "negou veementemente" que a atriz tivesse qualquer

escolha (Stone, 2021, n.p.). "*But I did have choices. So I thought and thought and I chose to allow this scene in the film. Why? Because it was correct for the film and for the character; and because, after all, I did it*" (Stone, 2021, n.p.).

A FORMA (MÍTICA) DO *STAR SYSTEM* NA CARREIRA DE SHARON STONE

Até a repercussão de *Basic Instinct* (1992), Sharon Stone não poderia ser considerada uma estrela. Conforme ela conta em sua autobiografia, Chuck Binder, na época seu empresário, precisou invadir o escritório do diretor de elenco para adquirir o roteiro do longa-metragem, pois ninguém os permitiu o acesso, e ligar diariamente para Paul Verhoeven, para que a atriz conseguisse fazer um teste de tela (Stone, 2021). Ainda que não fosse estranha ao diretor, principalmente por haver atuado em *Total Recall* (1990), Michael Douglas não havia concordado em admiti-la para os testes (Stone, 2021). Apenas depois de outras doze atrizes recusarem o papel é que o ator concorda em contracenar com ela (Stone, 2021).

Quando Sharon Stone compartilha que pessoas invadiram o seu quarto de hotel para roubar os seus pertences durante o período em que o filme estreou no Festival de Cannes, ela então enuncia a transformação de sua imagem: "*I was a star and one with no money to buy new clothes*" (2021, n.p.).

Figura 6: Sharon Stone em *Basic Instinct* (1992).

Fonte: *Basic Instinct* (Paul Verhoeven, 1992).

A estrela emergente, ao interpretar Catherine Tramell, se apresenta com vestimentas quase sempre monocromáticas, compostas por tons de branco, bege, dourado e marrom. Ainda que se possa aferir que em um primeiro *plano do conteúdo* estejam presentes valores como elegância, sobriedade e pureza, o último contrastando com a personalidade de Tramell, o que chama a atenção é a recorrência dessa apresentação visual dada no *plano de expressão.*

Pensar sobre a recorrência com a qual determinado *signo* — o total associativo entre *significante* (plano de expressão) e *significado* (plano de conteúdo) — se apresenta evoca uma discussão sobre o conceito de *mito,* pautada no ensaio *O mito, hoje,* que está no livro *Mitologias* (1957), de Roland Barthes. O autor compreende que o mito possui "um caráter impositivo, interpelatório", ou seja, "é uma fala definida pela sua intenção, muito mais do que pela sua literalidade", estando a intenção de algum modo "petrificada, purificada, eternizada, *tornada ausente* pela literalidade" (Barthes, 2001, p. 145).

"*O mito é uma fala*"; não uma fala qualquer, mas um sistema de comunicação, uma mensagem, um modo de significação, uma forma, que "não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais", sendo "uma fala escolhida pela história", que "não poderia de modo algum surgir da 'natureza' das coisas" (Barthes, 2001, p. 131-132). A fala mítica, portanto, pode ser formada por escrita ou por representações: "o discurso escrito, assim como a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, tudo isso pode servir de suporte à fala mítica"; "trata-se *desta* imagem realizada em vista *desta* significação: a fala mítica é formada por uma matéria *já* trabalhada em vista de uma comunicação apropriada: todas as matérias-primas do mito, quer sejam representativas, quer gráficas, pressupõem uma consciência significante" (Barthes, 2001, p. 132). Imagem e escrita, no fim, passam a ser sinônimos, pois ambas exigem uma *léxis,* impõem uma significação.

A *mitologia,* ciência encarregada de estudar os mitos, deve, portanto, fazer parte "simultaneamente da semiologia, como ciência formal, e da ideologia, como ciência histórica: ela estuda ideias-em-forma" (Barthes, 2001, p. 134). Isso significa dizer que, ao analisar a *forma*

na qual certos produtos culturais se apresentam, pode-se chegar a um entendimento sobre o funcionamento sistêmico das respectivas sociedades nas quais eles circulam e seus interesses.

A imagem cultuada sobre Sharon Stone condensa a fetichização em relação ao teor de lascividade presente na sequência do interrogatório. É possível ver como esse momento se vê replicado quando ela é convidada para participar de um *Late-Night Talk Show,* programa televisivo cuja proposta de entretenimento conta com entrevistas variadas, geralmente orientadas à comédia. No mesmo ano de lançamento de *Basic Instinct* (1992), a atriz novamente se apresenta com vestido curto e pernas à mostra, jogando com a expectativa de que, uma vez mais, elas se descruzem e revelem algo.

Figura 7 - Sharon Stone no *Late Night with David Letterman* (1992).

Fonte: Canal do YouTube *Grand Slam Silver* (2025).

Depois de exibirem no programa a sequência do interrogatório, David Letterman, o apresentador, comenta a sua atuação e lhe provoca:

> DAVID LETTERMAN: *You do it very nicely though. And you have your lovely, lovely legs.*
> SHARON STONE: *Like, thanks. I heard you were kind of a leg man.*
> DAVID LETTERMAN: *Well, is part of my job to call attention to the obvious. Every known that* (Grand Slam Silver, 2025).

Já no ano seguinte, o filme *Sliver* (Phillip Noyce, 1993) é lançado. É possível ver que nas duas primeiras aparições da atriz o figurino carrega certa memória de Catherine Tramell. A introdução da personagem Carly Norris repete a proposta monocromática, expressa por tons de branco e bege, bem como as pernas à mostra. Depois, os *looks* se diversificam, abrigando diferentes combinações de cores, onde tons de marrom, dourado, preto, verde, azul e vermelho são inseridos. Vale dizer também que, assim como em *Basic Instinct* (1992), *Sliver* (1993) explora sua nudez, com cenas de sexo explícito nas quais Sharon Stone contracena com William Baldwin.

Figura 8 - Sharon Stone em *Sliver* (1993).

Fonte: *Sliver* (Phillip Noyce, 1993).

Quando, no mesmo ano do lançamento do longa-metragem, a atriz participa de mais uma edição de *Late Night with David Letterman* para promovê-lo, somos novamente levados a observar um *look* monocromático, bem como suas pernas.

Figura 9 - Sharon Stone no *Late Night with David Letterman* (1993).

Fonte: Canal do *scribe576* (2013).

Em *The Specialist* (Luis, Llosa, 1994), o figurino de sua primeira aparição no filme, composto por um vestido curto, um blazer e um par de sapatos *scarpin,* todos brancos, evoca uma vez mais a memória de Catherine Tramell. O longa-metragem também investe na repetição de uma cena na qual a atriz fuma e quebra com a quarta parede, "olhando nos olhos" da câmera e, consequentemente, do/a espectador/a — cena presente na sequência onde Catherine Tramell é interrogada pela polícia de São Francisco.

Figura 10 - Stone em *Basic Instinct* (1992) *versus* Stone em *The Specialist* (1994).

Fonte: *Basic Instinct* (Paul Verhoeven, 1992) e *The Specialist* (Luis Llosa, 1994).

O código de vestimenta pensado para a atriz interpretar a personagem May Munro, que quer se vingar dos assassinos de seus pais matando-os, também investe em *looks* monocromáticos, compostos por tons de branco, preto, cinza e dourado. Há também uma cena na qual o jogo de câmera brinca explicitamente com o cruzamento de pernas e com o desejo de aproximação daquilo que encontra-se por baixo de seu curto vestido. Vale dizer, ainda, que este é mais um filme que explora cenas de sexo explícito, nas quais Sharon Stone contracena com Sylvester Stallone.

Figura 11: Sharon Stone em *The Specialist* (1994).

Fonte: *The Specialist* (Luis Llosa, 1994).

Já no longa-metragem *Casino* (Martin Scorsese, 1995), a atriz novamente é introduzida no enredo utilizando um vestido curto e branco. O jogo de câmera também brinca com a combinação de uma coreografia e um ângulo de filmagem que tem o potencial de revelar o que está por baixo de seu vestido. Diferentemente de *Basic Instinct* (1992), *Sliver* (1993) e *The Specialist* (1994), neste filme a personagem interpretada por Sharon Stone — Ginger McKenna,

uma prostituta —, utiliza-se de roupas extravagantes e coloridas, geralmente combinando uma peça estampada com uma peça monocromática.

Figura 12 - Sharon Stone em *Casino* (1995).

Fonte: *Casino* (Martin Scorsese, 1995).

Apesar de em *Casino* (1995) haver cenas de sexo, não há nudez explícita, apenas um rápido instante no qual o mamilo da atriz aparece. No entanto, conforme Rebecca Feasey nos conta em seu artigo *Stardom and Distinction: Sharon Stone and the Problem of Legitimacy* (2004), o diretor Martin Scorsese escolheu Sharon Stone para interpretar o papel por sua aparência, mais que por sua capacidade de atuação:

> *When Scorsese refers to Robert De Niro's role in the film we are told that "he has the ability to make an audience feel empathy for very difficult characters." (Thomas, 1996: 70) However, in contrast to his praise for De Niro as a character driven actor, we are then informed that Scorsese chose Sharon Stone for the role of Ginger McKenna based upon her physical appearance and superficial star presence. While Sharon Stone made a conscious effort to chose parts whereby any emphasis on her physical appearance would refer to a source of meaning for the character that she was playing, the director informs The New York Times that he: didn't decide [whether] she could act or not act based on her movies... It was her presence, and her look that seemed perfect for Vegas at the time, the way her face is structured, something about her eyes... You can believe that she is the most respected Hustler in Vegas. (Grimes, 1995: 19)* (Feasey, 2004, n.p.).

A apresentação visual da atriz, reiterada pelos filmes nos quais atua e por suas aparições na mídia, deste modo, exerce influência sobre os contratos que ela assina e os papéis que interpreta, assim como sobre o prestígio que recebe socialmente. Dentre as nomeações e prêmios conquistados, *Casino* (1995) lhe rendeu um Globo de Ouro e uma indicação ao Oscar 1996 na categoria “Melhor Atriz”. Há, ainda, a influência exercida sobre a bilheteria: apesar de não atingirem o sucesso financeiro de *Basic Instinct* (1992), *Sliver* (1993) arrecadou mundialmente o total de 116,3 milhões de dólares, enquanto *The Specialist* (1994) e *Casino* (1995) arrecadaram, respectivamente, os valores de $170,3 milhões e $116,1 milhões — quantias maiores que as produções cinematográficas anteriores nas quais a atriz trabalhou (IMDb Pro, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque analítico sobre o sentido visual dado no *plano de expressão* (*significante*) demonstra que a projeção da carreira de Sharon Stone recorre à memória da personagem Catherine Tramell para obter impacto estético e econômico. A imagem da estrela, marcada desde o início pelo *sex appeal*, fica em certa medida subserviente ao êxito de sua atuação em *Basic Instinct* (1992). Em termos mitológicos, Barthes afirma que ao significante, "vazio", cabe *exprimir* o significado (2001, p. 134). Neste caso, a recorrência do mesmo significante, em diferentes produtos culturais, impõe seu significado: Sharon Stone é um *exemplo* de mulher, de beleza, de sensualidade e de código de vestimenta — para a indústria cultural, este exemplo deve ser incentivado, consumido e internalizado pelas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias.** Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BASIC INSTINCT (1992). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0103772/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BASIC Instinct. Direção de Paul Verhoeven. Produção de Alan Marshall e Mario Kassar. Roteiro de Joe Eszterhas. TriStar Pictures; Guild Film Distribution; UGC Distribution, 1992. Filme (128 min).

CASINO. Direção de Martin Scorsese. Produção de Barbara De Fina. Roteiro de Nicolau Pileggi e Martin Scorsese. Universal Pictures; Ariane Films, 1995. Filme (178 min).

CASINO (1995). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0112641/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FEASEY, Rebecca. ***Stardom and Distinction: Sharon Stone and the Problem of Legitimacy.*** Bath, UK: 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/69009856/Stardom_and_distinction_Sharon_Stone_and_the_problem_of_legitimacy>. Acesso em: 9 abr. 2025.

HE SAID, SHE SAID (1991). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0102011/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

LES uns et les autres. Direção, Produção e Roteiro de Claude Lelouch. ParaFrance Films, 1981. Filme (177 min).

MASLIN, Janet. *Review/Film; Sure, She May Be Mean, but Is She a Murderer?* **The New York Times.** New York, USA: 1992. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1992/03/20/movies/review-film-sure-she-may-be-mean-but-is-she-a-murderer.html>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MCDONALD, Paul. **The Star System: Hollywood's production of popular identities.** Great Britain: Wallflower Paperback, 2000.

SCISSORS (1991). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0102860/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SHARON Stone interview 1990 Letterman. **YouTube:** AntonioParis. Publicado em 3 jul. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TuPWYjFOW1c>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SHARON Stone - interview | Late Night With David Letterman. **YouTube:** Grand Slam Silver. Publicado em 19 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhH4Pd6yCrI>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SHARON Stone on Late Night (1993). YouTube: scribe576. Publicado em 3 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHfEgC2_T8Y>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SLIVER (1993). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0108162/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SLIVER. Direção de Phillip Noyce. Produção de Robert Evans. Roteiro de Joe Eszterhas. Paramount Pictures, 1993. Filme (107 min).

STARDUST Memories. Direção de Woody Allen. Produção de Robert Greenhut. Roteiro de Woody Allen. United Artists, 1980. Filme (88 min).

STONE, Sharon. **The Beauty of Living Twice.** New York: Alfred A. Knopf, 2021.

THE SPECIALIST (1994). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0111255/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

THE Specialist. Direção de Luis Llosa. Produção de Jerry Weintraub. Roteiro de Alexandra Seros e John Shirley. Warner Bros., 1994. Filme (110 min).

TOTAL Recall. Direção de Paul Verhoeven. Produção de Buzz Feitshans e Ronald Shusett. Roteiro de Ronald Shusett, Dn O'Bannon e Gary Goldman. TriStar Pictures, 1990. Filme (113 min).

YEAR OF THE GUN (1991). **Box Office Mojo by IMDb Pro.** Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0103303/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

LÉSBICAS REAIS: TÍTULOS DE VÍDEOS NAS NARRATIVAS CINEMÁTICAS DO GÊNERO PORNOGRÁFICO

Raabe Bastos

INTRODUÇÃO

Este texto é um dos primeiros escritos que realizamos a respeito das lesbianidades postas na plataforma PornHub, foi elaborado no início de 2024, quando ainda estávamos em noções exploratórias no que se refere ao corpus. Portanto, o que apresentamos são lampejos do que viria a ser a pesquisa a respeito da temática.

Linda Williams (1989) referência nos estudos cinematográficos que dizem sobre pornografia, em seu livro *Hard core – Power Pleasure and the "frenzy of the visible"*, escreve como as narrativas cinemáticas reunidas em torno do gênero pornográfico constituem um elemento poderoso entre os muitos discursos que relacionam a um saber/poder com o prazer sexual, vinculando-se ao Michel Foucault em História da Sexualidade. O trabalho demonstra uma preocupação em empreender análises textuais e contextuais dos produtos da indústria pornô, traçando códigos do gênero e suas implicações em mecanismos afetivos que garantem sua eficácia pedagógica, "a questão a ser levantada a respeito dos filmes e vídeos pornográficos, produzidos inicialmente de modo ilegal e depois com produção e distribuição em massa, não é se são misóginos (muitos o são) ou se são arte (muitos não são), mas questionar o que define o gênero e porque tem sido tão populares" (Williams, 1989, p. 5). A autora aponta como se processa, intertextualmente as apropriações dos códigos genéricos, na qual a pornografia, como matriz, questiona gênero e sexualidade.

Nesse contexto, o PornHub se faz de valia para pensar tensionamentos por se tratar de um dos sites mais acessados do mundo, sendo uma produção coletiva e colaborativa, visto que todos os usuários podem submeter vídeos na plataforma, de maneira que a nomeação dos materiais por diversas subjetividades faz emergir tensões. Permitindo interações entre usuários, comentários e avaliações, seu caráter de colaboração pode operar como produção de poder e saber, reconfigurando controles. Preciado (2014) chama de farmacopornográfico a gestão de corpos que agem em gênero e sexualidade, elencando o pornô como uma das instâncias que penetram o cotidiano e as subjetividades, são discursos sobre o sexo e suas tecnologias como agentes sociais.

Os títulos dos vídeos pornográficos são transitórios e simultâneos, tecendo-se a partir de modelos que nomeiam e narram subjetividades, identidades e práticas, são feituras que podem efetuar deslocamentos, dispondo ao olhar corpos, identidades, práticas, prazeres e fantasias. Um título é feito via práticas e conflitos que afetam e são afetados, a inserção dessas intitulações na mídia é uma potente forma de comunicação, trata-se de uma composição. As relações do discurso geram o caráter performativo do gênero (Navarro, 2008), configurando saberes que se afetam mutuamente.

O processo aberto e dinâmico em que o PornHub se constitui integra diversas ações que estão para além das dicotomias de dentro/fora e bom/mau, são processos em constante deslocamentos, em contornos que são dinâmicos, explicitando o local de negociações em que o texto se faz e é feito (Martins et al., 2019). A busca por observar os jogos entre continuidades e rupturas diz da importância de olhar meios, processos interpretativos, recursos semióticos e extra-semióticos que ocorrem nele e por razão dele, propondo ideologias e imaginários (Abril, 2009). O tempo presente na narrativa opera mediações na materialidade e no simbólico, no qual, por meio desse agir que são propiciadas condições de inteligibilidade, é o reconhecer das possibilidades de ação e de padecimento, "o que se deve, de fato, interpretar num texto é uma proposta de mundo" (Ricoeur, 2010, p. 122).

Em se tratando das lesbianidades nesse contexto: os *PornHub Insights*, relatórios disponibilizados em janeiro de cada ano pela plataforma, indicam quais foram as categorias pornográficas mais consumidas em cada país e no mundo, os dados de 2024 mostraram que *lésbica* foi a quinta mais assistida no Brasil e a quarta mundialmente, estando sempre entre os cinco termos mais pesquisados desde que a plataforma disponibiliza os dados. Nessa esteira, o trabalho observa a noção de *lésbica real* nos títulos de vídeos no pornhub.com, portanto, apresentamos 10% dos materiais mais acessados que contêm essas palavras, em seguida, analisamos o *Lésbicas reais chupando os seios uma da outra e esfregando suas bucetas* (2024). A escolha se deu tendo em vista a grande quantidade de nomeações carregadas destes termos na plataforma quando pesquisado por *lésbica real* na barra de busca do PornHub. A partir da pornografia, pensamos tal colocação a respeito das homossexualidades femininas, analisando as proposições de fixação ou desestabilização do gênero e da sexualidade.

LESBIANIDADES

Antes de entrarmos nas teorias, é de importância pontuar que, no Brasil, seis lésbicas são submetidas a estupro corretivo por dia (Gênero e número, 2019) e uma pessoa LGBTQIA+ é assassinada a cada 32 horas (Agência Brasil, 2023). Especificamente sobre as homossexualidades femininas, o dossiê sobre o lesbocídio, assassinato de pessoas por serem

lésbicas, no Brasil, apresentou números onde há um crescimento das mortes nos últimos anos: entre os anos de 2000 e 2017, foram registrados 180 homicídios de lésbicas, sendo 126 entre os anos de 2014 e 2017 (Geledes, 2017). Tais dados demonstram a importância de uma mirada ao que está sendo socialmente construído a respeito dessa maneira de ser e estar no mundo.

Em apreensão de Rich (2010), as lesbianidades estão em noção de *continuum* lésbico, compreendendo diferentes formas de ser lésbica, no qual o processo social que articula gênero e sexualidade parte de diversos atores fazedores de discursos, deslocando para além de uma prisão conceitual de *mulher* e *lésbica*, entendendo que sujeitos inteiramente coerentes são fantasias, pois as identidades pessoais e coletivas são constantemente reconstituídas. A autora mostra como a noção de gênero modifica-se, deslocando-se em virtude da adição de termos que geram novos contornos.

Butler (2022) indica que gênero e sexualidade são produzidos por normas que se incorporam no sujeito exercendo poderes, produzindo e reproduzindo identidades. Para a autora, a linguagem possui potencial de produção de realidades, onde um enunciado performativo implicaria na realização de identidades por meio de práticas discursivas. Assim, o sujeito é formado por atos performativos partindo de discursos que produzem tensionamentos, são estruturas que interagem e negociam processos de subjetivação (Quinalha, 2022). Assim, não há existência de identidade de gênero atrás da expressão do gênero, antes, seria constituída pela expressão da qual ela mesma é seu o resultado, assim, "(...) não é feita de características lógicas ou analíticas da personalidade, mas socialmente instituída e mantida nas normas de inteligibilidade" (Butler, 2022, p. 51).

Por sua vez, Wittig (2022) coloca que lésbicas não são mulheres, pois a mulher existe somente em lógica de pensamento heterossexual, caracterizando a heterossexualidade como regime político. A autora também trará a concepção da categoria "mulher" e "homem" a partir de uma ideia de classe, ou seja, uma categoria política, histórica e econômica. A partir de tais elaborações, ela conceitua "lesbiano": "(...) o sujeito designado 'lesbiano' não é uma mulher, nem economicamente, nem politicamente, nem ideologicamente, pois o que faz uma mulher é sua relação social específica com um homem, uma relação que chamamos de servidão" (Wittig, 2022, p. 17).

Rubin (2017) discute como a sexualidade é atravessada por dinâmicas políticas e sociais, sendo produzida entre disputas, portanto, inteiramente política, nas fronteiras entre moralidade e contracultura, onde as negociações empreendidas sobre a sexualidade dizem sobre a vida erótica. A autora debate sobre períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada.

> A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. Nesses períodos o domínio da vida erótica é, de fato, renegociado (Rubin, 2017, p. 1).

Preciado (2011), trabalha com a noção de que gênero foi cunhado com objetivos políticos, o autor utiliza a nomenclatura de sexopolítica para essa feitura da norma, sendo um conceito apropriado por alguns grupos feministas. Esse dispositivo, caracterizado por ser médico-acadêmico, é utilizado por minorias sexuais para transformar o gênero em uma das maneiras de se manifestar corporalmente. Preciado propõe: "a sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais" (2011, p. 4). A proposição de multidões *queer* se conecta a um feminismo da ação, pensando para além da fixação do sujeito em categorias. O autor provoca movimentos de desidentificação, colocando a identidade como um sistema da sociedade ocidental, sendo necessário superá-lo a partir de novas gramáticas que dizem sobre as subjetividades. Portanto, se trata de uma movimentação para além da subversão de sexo-gênero e sexualidade, antes, uma busca para caminhos que superem qualquer ordem de binarismo.

Apresentamos rapidamente tais autorias para indicar nossos pressupostos teóricos ao olharmos para os títulos, os compreendendo também como fazedores das práticas e das identidades lésbicas, em processos que se fazem mutuamente na plataforma.

PORNOGRAFIA E PORNHUB

A pornografia é consumida no Brasil em ampla magnitude, com representações distintas de gênero e sexualidade negociadas por uma enorme quantidade de materiais dispostos nas redes, trazendo noções de performance, narrativa e estéticas em relação ao corpo. Os estudos referentes ao pornô demonstram que o segmento sempre foi pioneiro na utilização de novas tecnologias e mídias digitais, de maneira que o entretenimento adulto é uma plataforma de testes para a indústria de tecnologia (Parreiras, 2010). A convergência da internet e da pornografia demonstra que o digital permite novas maneiras de produção, difusão, consumo e interação com o pornô, mudando a relação entre produtor e consumidor, permitindo que um indivíduo esteja nas duas posições, participação e compartilhamento, propiciando alterações culturais nas práticas e nos imaginários (Van Dijck, 2019). As alterações de regimes de controle

pelo capitalismo colocaram corpos e prazeres na centralidade das produções, os configurando e tensionando, influindo na sexualidade e na constituição de subjetividades (Preciado, 2014).

Pensar a pornografia envolve disputas feministas iniciadas nos anos 70, conhecidas como *sex wars*, a respeito de conceitos, produção e utilização do pornô. Originalmente posto como contestação às autoridades religiosas e políticas, o pornográfico hoje é principalmente visto como instrumento de banalização do sexo (Parreiras, 2015). Rubin, ainda nos anos 80, dizia das dificuldades em relação ao erótico, sobre olhar e pensar o sexo, referindo-se às disputas envolvendo conduta erótica e comportamentos sexuais. Hunt (1999), ao analisar o conceito de pornografia, a estabelece como categoria de pensamento e representação associado a uma série de acontecimentos políticos, esclarecendo, a partir de Foucault, que o erótico pode ser uma das formas de regulação do desejo e do saber.

Williams (1989) buscou olhar diferentes configurações do gênero pornográfico, embora com foco nas produções cinematográficas heterossexuais hard-core, a autora tem grande impacto nos estudos do pornô em sua totalidade, em uma escrita com viés da história desse gênero cinematográfico. Produzindo sob influência de Foucault, acreditada que as produções pornográficas são um exemplo dos intrincados mecanismos de poder que produzem prazeres e saberes (Parreiras, 2015). A autora se debruçou sobre a noção de representações sexuais, evidenciando tensionamentos entre público e privado, também questionando o que é posto com obsceno, em significado literal de fora de cena (Williams, 1989). Para ela, a pornografia é um gênero da narrativa cinemática.

Nessa esteira, localizar as plataformas pornográficas em suas dimensões culturais como agentes na organização e produção de discursos é destacar as visibilidades por elas endossadas, fundamentadas e conformadas. A maneira como tais mídias influenciam na distribuição do visível impacta no gênero e na sexualidade, de forma que o PornHub, que centraliza sua produção e distribuição no corpo, pode escancarar tensionamentos no que tange às identidades e práticas que geram subjetivação, são negociações exercidas nos e por corpos, possibilitando experiências através da partilha de uma mesma matriz cultural. Criado em 2007, é uma das plataformas de pornografia mais acessados no mundo, com cerca de 100 milhões de usuários diários (Parreiras, 2015), destaca-se no mercado erótico por ser uma rede social onde o foco está no pornográfico, possibilitando a construção de identificação através de postagem de vídeos, conversas, sexo virtual e venda de materiais eróticos, além de ser o maior espaço publicitário da indústria. A mídia permite comentários e curtidas nos vídeos, assim como somente a visualização dos conteúdos sem qualquer inscrição do usuário, sendo esta última opção a mais usual.

O fato de o PornHub ser uma comunidade virtual não definida espacialmente, mas por práticas sociais compartilhadas, propicia aos consumidores participarem ativamente, mediando os conteúdos e possíveis tensionamentos gerados por eles. Observando os parâmetros da rede, é possível a percepção de diversos atores que fazem parte do que se dá na plataforma, sendo de interesse para a pesquisa os títulos que inserem as palavras *lésbica* e *real*. Se trata de compreender a pornografia não apenas como reprodução da realidade, mas como propositora de novos arranjos sociais e imaginários, apreendendo a emergência de afetos decorrentes do que coloca em veiculação. É o pornô como texto não inerte, sem significado intrínseco, em constante transformação.

Os ambientes digitais proporcionam diferentes maneiras de olhar os discursos, a compreensão de fenômenos sociais através do digital faz pensar sobre fronteiras online/offline. A interação discursiva de diversas subjetividades através das redes é capaz de endossar identidades e práticas, sendo um local de disputas (Martins et al., 2019). Em tal contexto, a pornografia, que aciona imaginários e fantasias, perpassa e é perpassada por diversos atores que se fazem mutuamente em fluição constante, ela se estabelece como campo em que o corpo é a centralidade, exibindo de genitálias às identidades (Parreiras, 2015), é a fantasia, como exterior constitutivo nas construções e deslocamentos do real, movimentando categorias, conceitos, sujeitos e corpos, de maneira que o indivíduo se faz apoiando-se em tais performances, experiências e afetos (Butler, 2022).

OS TÍTULOS

Em 2024, ao buscar por *lésbica real* na barra de pesquisa do PornHub, apareciam 179 vídeos, a plataforma mostrou a variação dos termos também no plural. É importante pontuar que o site traduz tudo o que está indexado para o idioma do usuário, de forma que os resultados não dizem unicamente de materiais publicados no Brasil ou em português.

Alguns dos títulos apresentados foram: *Lésbicas reais chupando os seios uma da outra e esfregando suas bucetas*; *Lésbicas reais transando com uma strapon fazendo-a gozar repetidamente*; *Meninas lésbicas reais chupando*; *Beijos apaixonados de lésbicas reais*; *Duas lésbicas reais com tesão e peitos para fora*; *Prepara-se para duas lésbicas reais que sabem como fazer você feliz ao gozarem*; *Lésbicas reais com tesão umas pelas outras se beijando apaixonadamente*; *2 lésbicas reais em love fazendo um ótimo sexo; Lésbicas reais POV: cavalgando sexy com bunda gigante; Lésbicas reais chupando os rostos umas das outras em biquínis novos; Colegas de faculdade lésbicas reais; Doce amasso sensual de duas lésbicas reais que provocam, mordem e lambem umas as outras; Lésbicas reais tesouram, beijam e gozam juntos; Duas lésbicas amadoras muito reais; Lésbicas reais e intensas entre colegas de*

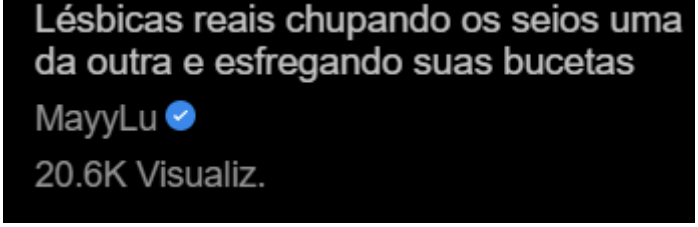
faculdade; Compilação de beijos de lésbicas reais; Se você está no mercado para duas lésbicas incríveis e reais, então essas duas belezas são para você; Lésbicas reais se comendo no carro.

Trouxemos 10% dos títulos com maiores visualizações para haver uma noção de como tem se dado a construções das intitulações que contêm *lésbica real*, de forma a estar explícita a repetição de tais termos no pornô. A partir daí, têm-se questões a respeito do que seria uma lésbica real, dessa maneira, faremos uma análise com o primeiro título que apareceu, sendo o detentor de maior acesso dentre os citados: *Lésbicas reais chupando os seios uma da outra e esfregando suas bucetas* (2024).

O título *Lésbicas reais chupando os seios uma da outra e esfregando suas bucetas* (2024) (Figura 1) foi postado pelo perfil *Mayylu*, conta verificada e dona de grande audiência na plataforma. Quando selecionado para o trabalho, o título somava 20.600 visualizações. O material tem 3 minutos e 55 segundos.

O que são lésbicas reais? Quais as características da sexualidade que nomeiam assim? Toda lésbica tem seios? Esfregar bucetas é o que as lésbicas fazem? O "real" posto nesse material pode dizer sobre uma ideia de performance de lésbicas no sexo pornográfico, no qual "lésbicas reais" chupariam peitos e esfregariam bucetas, não iriam, por exemplo, chupar paus de plástico, paus de carne ou cus, limitando as lesbianidades. A colocação de "lésbica real" também pode ser lida no sentido de que quem aparece no vídeo tem essa sexualidade, assim como pode referir-se à aparência e performance de gênero das pessoas em tela. No segundo caso, a análise teria de partir, também, das imagens do material. Outra maneira de interpretar "lésbicas reais" seria fazendo uma separação de atrizes pornôs que estariam atuando em uma produção industrial ou em um vídeo amador, por exemplo, mas, nesse caso, entram outras questões que dizem sobre um julgamento impossível a respeito das sujeitas em cena: estariam sentindo tesão ou prazer? Caso, sim, isso as torna lésbicas? Assim, o que configura, nesses termos, ser uma lésbica real? Quem pode definir quem é?

Figura 1 - Lésbicas reais chupando os seios uma da outra e esfregando suas bucetas



Fonte: PornHub, 2024

As sexualidades são constituídas entre disputas, nas fronteiras entre moralidade e contracultura, onde as negociações empreendidas sobre a sexualidade dizem sobre a vida

erótica (Rubin, 2017). Determinados comportamentos são mais valorizados e aceitos, criando um recorte das lesbianidades que podem ser aceitas em detrimento de diversas outras maneiras de seu exercício, existem articulações entre marcadores sociais mais favorecidos na seleção de práticas sexuais consideradas elegíveis e aceitáveis, na "roda dos prazeres", a sexualidade transita dos extremos "boa" e "má", mantendo uma faixa de respeitabilidade (Rubin, 2017). A complexidade da normatividade, nesse caso, vista a partir de "lésbicas reais", alcança experiências dissidentes, cooptando corpos que, ainda que em rompimento com certas narrativas, fazem parte e contribuem com feituras de outras, onde lógicas normativas são postas nas homossexualidades (Duggan, 2002).

A homonormatividade captura a vida cotidiana, onde é cooptada pela normatividade (Duggan, 2002), ela se constitui como o que sustenta a heteronormatividade: trata-se da conformidade com o gênero, homogeneizando experiências e corpos homossexuais, padronizando-os, ainda que estejam em dissidência sexual (Druker, 2017). Nesse sentido, haverá um recorte específico também a respeito das lesbianidades, onde determinadas vivências serão legitimadas como "verdadeiras", dizendo a respeito de comportamentos. Sofrendo, quem não segue tais parâmetros, sanções normativas e violências de ordens diversas. Os títulos podem ser enquadrados nos conceitos apresentados, para serem pensados por tais óticas, onde, mesmo no pornô, as lesbianidades são postas em normas, de forma a existir a "lésbica real" no audiovisual pornográfico.

O "real" encontrado nos títulos diz sobre uma prática e uma identidade que, ainda que dissidentes, têm parâmetros a serem seguidos, demonstrando a cooptação da homossexualidade feminina. Pode ser entendido que a colocação de "seios" e "esfregam suas bucetas", vinculada à chave de pensamento homonormativa, denota uma marcação que diz sobre um gênero, uma sexualidade e um corpo tidos como corretos na roda dos prazeres. Não haveria outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos foram investigados a partir da sua dimensão processual, onde os títulos foram abertos, em suas diversas possibilidades de significância. Questionar as palavras *lésbica* e *real* propiciou pensamentos a respeito do que tem estado em circulação sobre lesbianidades e pornografia, sendo uma das perspectivas para observar construções e desconstruções referentes a gênero e sexualidade.

Os tensionamentos mostrados foram possíveis quando as palavras, em seus significados políticos e sociais, atuando diretamente na sujeição do indivíduo, foram vistas para além de significado fechado. Quando a significante "lésbica" é acompanhado por "real", as

noções sobre tal sexualidade, consequentemente sobre o gênero mais associado a ela — mulher —, são desestabilizadas.

Experimental, o trabalho não se propôs a fiscalizar títulos os adjetivando como “bons” ou “ruins”, mas a observar como tem se dado os tensionamentos de gênero e sexualidade a partir da pornografia, elencando leituras possíveis dos textos, sejam esses corpos ou palavras, em suas mais diversas performances.

REFERÊNCIAS

ABRIL, Gonzalo. ¿Se puede hacer semiótica y no morir de inmanentismo? I/C – **Revista Cientifica de Información y Comunicación**, 6, p. 127-147, 2009.

ABRIL, Gonzalo. Prólogo. In: LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto de; ALZAMORA, Geane (Org.). **Textualidades Mediáticas**. 1ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM, 2018, v. 1, p. 17-34.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

DOSSIÊ contabiliza 273 mortes violentas de pessoas LGBTI+. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/dossie-contabiliza-mortes-violentas-de-lgbti. Acesso em: 30 de jul. de 2023.

DUGGAN, Lisa. The new homonormative: the sexual politics of neoliberalism. In Castronovo, Russ; Nelson, Dana D. **Materializing democracy**: toward a revitalized cultural politics. Durham: Duke University Press, 2002. P. 175-194.

INSIGHTS PornHub. Disponível em: https://pt.pornhub.com/. **PornHub**, 2024. Acesso em: 09 de out. de 2024.

HUNT, Lynn. **A invenção da pornografia**. São Paulo: Hedra, 1999.

LEAL, Bruno. et al. **Textualidades midiáticas**. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2017.

MARTINS, Bruno. et al. (Orgs.). **Experiências metodológicas em textualidades midiáticas**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

MAYYLU. Lésbicas reais chupando os seios uma da outra e esfregando suas bucetas. **PornHub**. Disponível em: https://pt.pornhub.com/view_video.php?viewkey=65398b59a6955. 30 de maio de 2024.

NAVARRO, Pablo. **Del texto al sexo**: Butler y la performatividad. Madrid: Egales, 2008.

NO Brasil, 6 mulheres lésbicas são estupradas por dia. **Gênero e número**, 2019. Disponível em: https://generonumero.media/6-lesbicas-estupradas-por-dia/. Acesso em: 30 de jul. de 2023.

PARREIRAS, Carolina. **'Altporn', corpos, categorias, espaços e redes: um estudo etnográfico sobre pornografia online**. 2015. Tese de Doutorado.

PRECIADO, Paul. **Pornotopia**: An essay on Playboy's architecture and biopolitics. Princeton University Press, 2014.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu, 2017.

VAN DIJCK, José. **A Sociedade da Plataforma**: entrevista Van Dijck. DigiLabour 2019.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Autêntica, 2022.

LÍRICA, SUSPENSÃO DO GRANDE OUTRO E O DESRECALQUE DA RACIALIDADE NAS RELAÇÕES DE TRABALHO EM DOIS POEMAS DE JULIANA SANKOFA

Rafael Lucas Santos da Silva

A grandeza das obras de arte reside exclusivamente no fato de elas deixaram falar aquilo que a ideologia oculta
Theodor Adorno (1958).

Juliana Sankofa é o nome artístico de Juliana Cristina Costa, nascida na cidade mineira de João Monlevade, em 1990. Conforme revelou em entrevista, escreve desde os doze anos de idade (Sankofa, 2024). Iniciou sua carreira literária em 2014, aos vinte e quatro anos, com publicações na antologia *Cadernos negros*. Ainda sem livro impresso autoral publicado, sua obra circula principalmente em espaços virtuais e coletivos, como seu *blog* pessoal, *Instagram* e outras antologias.

Conforme Souza (2017), o deslocamento da autoria negra feminina para outros espaços — blogs, redes sociais, saraus e antologias coletivas — deve ser lido não apenas como uma alternativa imposta pela exclusão do mercado editorial, mas como um movimento estratégico que tensiona as fronteiras da literatura enquanto campo institucionalizado. Diante desse cenário, a poesia de Juliana Sankofa se insere como um ponto crucial de análise. Um dos principais espaços ocupados é o seu blog pessoal, que Sakonfa denomina como "Blog poético". Com publicações desde 2015, seu blog totaliza atualmente 328 publicações. Esse processo ativo de insurgência justifica a necessidade de estudos críticos da poesia de Juliana Sankofa.

Sendo assim, este capítulo, em viés ensaístico e interdisciplinar, visa apresentar uma leitura crítica de dois poemas de Juliana Sankofa, a saber: "Classificados" (2018) e "Anúncio" (2019). O objetivo é discutir suas respectivas atitudes líricas nos recursos poéticos e as estratégias discursivas frente à tematização de questões sobre as relações de trabalho que emergem dos próprios poemas, de forma a delinear experiências que apontam para a construção do eu-lírico. Tal objetivo é uma estratégia que se contrapõe ao fato de que, conforme destacado por Miranda (2019, p. 17), "ainda hoje as textualidades negras estão longe de serem assumidas em suas potencialidades estéticas, epistemológicas e discursivas pela crítica literária brasileira". Consequentemente, a leitura será orientada pela busca daquilo que Kayser (1976) descreve como a "atitude lírica".

Acreditamos que esses poemas encerram uma intrincada rede de força poética. Defende-se que, em ambos os poemas do nosso *corpus*, a apóstrofe lírica é um recurso

estético estratégico da voz poética. A identificação dessa estratégia nos levou a levantar a hipótese de que os poemas operam um movimento reflexivo que busca suspender o grande Outro. Tal termo no pensamento lacaniano designa a instância simbólica que estrutura as normas, leis e a ordem social. Para o filósofo esloveno Slavoj Žižek (2016), suspender o grande Outro significa desafiar as leis e normas que definem o sujeito dentro de uma ordem social. De acordo com o autor, uma questão importante é, justamente, refletir sobre "como é possível não apenas de fato resistir, mas também minar e/ou deslocar a rede sociossimbólica existente (o "grande Outro" lacaniano) que predetermina o espaço em que o sujeito pode somente existir?" (Žižek, 2016, p. 279). Constata-se que o eu-lírico racializado busca suspender o grande Outro, enquanto ordem simbólica que estrutura a sociedade e define os modos de subjetivação, que aparece nos poemas como um sistema que sustenta desigualdades raciais e de classe sob a pretensa neutralidade. Por sua vez, tal constatação possibilitou concluir que os poemas operam um desrecalque da racialidade nas relações de trabalho.

Publicado em 2018, "Classificados" (2018a) é um poema composto em versos livres, ou seja, sem métrica fixa ou rimas regulares, sendo dividido em duas estrofes irregulares:

> Não há vagas
> Liderança?
> Inteligência?
> Capacidade de trabalhar em equipe?
> Você não atende ao requisito
> básico deste sistema.
> Nos classificados a lógica é bem nítida
> "currículo com foto"
> "boa aparência"
> A cada dia você se sente deslocado
> ou melhor desclassificado.
> Não basta ter currículo
> Se o que o elimina é a cor da sua pele.
> Mas o discurso é o mesmo
> "A outra candidata estava mais qualificada para a vaga"
> Afinal, o que faz um bom profissional
> não a formação...
> Aprenda a competir
> Perder sempre faz parte ...
> da sina de quem é escuro
> numa sociedade claramente esclarecida.
>
> Se não há vagas...
> Tudo bem!
> É melhor eu continuar sorrindo
> E nos encontros com os "amigos"
> Receber o conselho
> De que é melhor não ver o racismo em tudo
> (Sankofa, 2018a, s./p.).

Logo no primeiro verso (“Não há vagas”), temos uma frase curta, isolada e enunciada sem qualquer articulação com outro segmento sintático. A suspensão abrupta do ritmo, por meio dessa assertiva minimalista, funciona como obstáculo inaugural — o poema começa já negando caminho, já fechando portas. A sequência de três perguntas isoladas em versos autônomos (“Liderança?” / “Inteligência?” / “Capacidade de trabalhar em equipe?”) tem efeito sincopado. Trata-se de perguntas curtas, abruptas, cortadas do contexto sintático maior. Numa primeira leitura, é como se as perguntas estabelecessem uma espécie de um simulacro de entrevista de emprego, sendo direcionadas ao eu-lírico. Porém, recorrendo a pensamento do filósofo esloveno Žižek, podemos fazer uma torsão, compreendendo como perguntas do eu-lírico, provocando suspensão do ritmo do poema e interrupção no fluxo sintático e semântico do texto, encenando, formalmente, o próprio gesto de busca de suspensão do grande Outro.

Para Žižek (2010), o grande Outro é justamente essa ordem de garantias sociais e discursivas, de códigos normativos que sustentam a cena da subjetividade — inclusive sua ficção de autonomia. Questionar o grande Outro é suspender o lugar de onde a própria pergunta faz sentido, estabelecendo desde o início a fratura que a lírica encontra sua verdade histórica: os elementos que compõem o discurso profissional não possuem efeito de mediar o sujeito lírico com o mercado de trabalho, de modo que a farsa precisa ser questionada já pelo o que era uma verdade internalizada na subjetividade. A progressão textual avança de um campo impessoal (“a lógica é bem nítida”) para uma interpelação pessoal e dolorida (“você se sente deslocado / ou melhor desclassificado”). A técnica de correção da palavra “deslocado” para “desclassificado” é significativa: opera como gesto de revelação, desvelando o verdadeiro mecanismo que exclui — não o acaso, mas uma estrutura de hierarquização que racializa os corpos. Daí que a construção do poema inicia, justamente, pela intersecção de dois registros lexicais: o vocabulário da racionalidade empresarial (“classificados”, “liderança”, “inteligência”, “capacidade de trabalhar em equipe”, “currículo com foto”, “boa aparência”) e o da vivência subjetiva do eu-lírico com expressões de caráter afetivo da exclusão racial (“deslocado”, “sina de quem é escuro”, “receber o conselho”, “perder sempre faz parte”, “continuar sorrindo”). Esse modo bifásico encena o movimento interno da consciência poética que inscreve no corpo da linguagem poética os códigos da linguagem técnica e institucional, com a produção de fricções: a linguagem impessoal, técnica e institucional dos classificados torna-se vetor da opressão racial subjetivada.

Esse vetor dramatiza o desencontro entre o sujeito lírico e a linguagem da norma social. A estrutura irregular, os cortes abruptos, a justaposição entre registros linguísticos e a inflexão final para o silenciamento compõem uma estrutura expressiva em que a “unidade concreta” do poema, para utilizar um termo de Candido (2006), não é harmonia, mas conflito formalizado.

Por isso, inclusive, o ritmo não se organiza como cadência harmônica, mas antes como tropeço, interrupção e síncope — características que constituem sua força expressiva.

O poema "Anúncio" (2019) foi publicado em 2019. É composto por 13 versos livres, fragmentários, dispostos em blocos que alternam afirmações secas com digressões sintático-discursivas mais longas:

> Nunca há vagas,
> Mesmo que elas existam.
> Há quem prefira assinar minhas costas
> Ao invés da minha carteira de trabalho.
>
> É preciso ser capacitado
>
> mesmo quando duvidam do seu diploma
> que atesta que possui o Ensino Superior.
>
> Sem vagas
>
> Pedem-nos que mantenhamos a esperança
> "O desemprego afeta todo mundo"
> mesmo que as estatísticas informem
> Que todo dia é um pedaço da noite que
>
> perde a função...
> (Sankofa, 2019, s./p.).

O vocabulário do poema transita entre o campo jurídico-administrativo ("vagas", "carteira de trabalho", "capacitado", "diploma", "Ensino Superior") e o campo subjetivo da frustração e do desamparo ("esperança", "noite", "perder a função"). Assim, o campo léxico é meticulosamente organizado para articular dois planos semânticos em tensão: o da racionalidade administrativa do mercado de trabalho e o da experiência subjetiva da exclusão racial. A palavra "vagas" pertence à linguagem burocrática do trabalho: é termo técnico, funcional, administrativo. No entanto, sua aparição no poema vem precedida por uma negação absoluta — *nunca*. Não se diz "não há vagas agora"; porém, temos "nunca há vagas", uma universalização negativa que revela que a categoria *vaga* não se refere apenas a um posto de trabalho, mas à própria possibilidade de pertencimento social. O campo semântico da palavra *vaga* se expande: ela passa a significar também *lugar social, acesso, visibilidade, direito*. A palavra administrativa se transforma, por deslocamento poético, em signo de exclusão estrutural.

Não há rima, não há estrofação simétrica, e tampouco há um encadeamento lógico contínuo. A leitura é atravessada por quebras e deslocamentos: o uso recorrente de versos curtos e sentenças truncadas cria um ritmo de tropeço ainda mais radical do que o poema "Classificados" — não há desenvolvimento, há estagnação. Estamos diante de um poema cuja

forma é *falha* — no sentido mais significativo do termo para a sua unidade expressiva: ela encarna, na sua ruptura interna, o colapso social da promessa de inclusão pelo trabalho.

A tese fundamental de Kayser (1976) é que toda a poesia lírica se manifesta segundo três atitudes básicas da linguagem, que exprimem diferentes formas de relação entre o sujeito poético ("eu") e o mundo (o "outro", o "tu", ou a própria interioridade). Essas três atitudes são: Enunciação lírica (*lyrisches Mitteilen*); Apóstrofe lírica (*lyrisches Ansprechen*); e Linguagem da canção (*liedhaftes Sprechen*). Kayser (1976) sustentava que essas atitudes não são simplesmente "formas exteriores" nem apenas estados de espírito, mas modos estruturantes da própria linguagem poética, que configuram a maneira como o eu lírico se articula e se apresenta, conforme buscaremos nos aproximar dos dois poemas selecionados para o nosso *corpus*.

É possível, portanto, sustentar que os dois poemas de Sankofa realizam uma combinação de enunciação lírica (a objetividade social permanece como referente) e apóstrofe lírica, pela forma como o sujeito poético se constrói em relação a um "tu" simbólico — ora como estrutura normativa, ora como interlocutor ausente, mas cuja ausência molda a forma e o ritmo da fala. Destaque-se a importância dessa tensão entre o "eu" e o "tu", que precisa ser melhor examinada, pois compõe a própria estrutura interna do poema, ou seja, a maneira como a linguagem lírica cristaliza uma atitude diante do mundo. Em ambos os poemas, temos na composição uma enunciação lírica na qual o eu-lírico se defronta com a realidade objetiva da discriminação racial no mercado de trabalho. Essa enunciação aponta para a estrutura objetiva, trazendo uma atitude "épica" dentro da lírica para expressar a experiência cultural. Por isso, o eu-lírico racializado é central para aprofundarmos a compreensão da composição e seus processos de significação, dado que é por um movimento reflexivo em direção a construção de um eu-lírico racializado e uma linguagem lírica que, inscrevendo-se no âmbito da literatura negro-brasileira, operam enfrentamentos ideológicos e simbólicos na utilização da apóstrofe.

Nem por isso, todavia, os poemas se reduzem em uma instrumentalização reificada da linguagem, conforme a famosa advertência de Adorno (2003) contra a tendência da arte engajada de suprimir a mediação estética para falar de modo imediato ao público:

> Essa teoria [da obra de arte engajada] deseja que a arte fale imediatamente aos homens, como se o imediato, em um mundo de mediação universal, pudesse ser realizado imediatamente. Justamente por isso ela degrada a palavra e a forma a mero meio, a elemento do nexo geral dos efeitos, a manipulação psicológica, esvaziando assim a coerência e a obra de arte, que deixa de desenvolver a partir das leis de sua própria verdade e passa a seguir a linha de menor resistência possível entre os consumidores (Adorno, 2003, p. 158).

Embora distinta da forma complexa privilegiada por Adorno (vinculada à tradição europeia), Sakonfa mobiliza recursos estéticos próprios para uma lírica que reelabora formalmente a experiência racializada, isto é, que tensiona os recursos da tradição lírica ocidental (a fragmentação, o ritmo, a ironia, a construção imagética) com o imperativo ético-político da enunciação de um lugar social racializado. Conforme procuramos expor anteriormente, a composição dos poemas aponta um trabalho formal que não é negligenciável. A presença de metáforas estruturais sofisticadas, a utilização de ironia e a construção de um ritmo oralizado e sincopado, típico da tradição da poesia afro-brasileira, apontam para uma elaboração estética que transcende a mera comunicabilidade funcional.

Nesse sentido, buscaremos aprofundar nossa leitura visando as atitudes líricas dos dois poemas, enfocando especialmente a apóstrofe, pois partindo da leitura cerrada, identificamos essa atitude como estruturante da enunciação lírica, em que o eu racializado se dirige a uma instância ausente, opaca, porém normativa. Articulada ao conceito de grande Outro tal como relido por Žižek, a apóstrofe torna-se, assim, um elemento crítico capaz de alargar o processo de significação: não se trata apenas de um eu que expressa a dor da exclusão, mas de um sujeito que interroga a linguagem instituída e desmonta sua pretensa neutralidade, operando um desrecalque da racionalidade nas relações de trabalho.

Mais do que tematizar a desigualdade racial, os poemas possuem uma atitude lírica que dramatiza uma interpolação, que é denominada por Keyser (1976) de “apóstrofe lírica”. Kayser (1976) desenvolveu a ideia de que o lírico não é apenas um gênero literário, mas uma “atitude básica” dentro da linguagem poética, associada a uma fusão entre objetividade e subjetividade. Entre as atitudes estudas pelo autor, temos a apóstrofe lírica a partir da qual ocorre uma interação entre o eu e o mundo, onde “a objetividade transforma-se num ‘tu’” (Kayser, 1976, p. 225).

Vimos anteriormente que em ambos os poemas apreendemos um ritmo e uma sintaxe — nesse caso especialmente em “Anúncio” — quebrado. A própria forma rítmica e de construção dos poemas está em conflito com qualquer expectativa de fluência — e é isso que o torna politicamente eficaz, implicando uma busca de suspensão do grande Outro pelo recurso da apóstrofe lírica. Conforme esclarecem Silva e Cassiano (2020, p. 91), “o grande Outro pode ser compreendido como um sujeito virtual, que existe através de uma pressuposição, feita por cada um de nós, da sua existência, podendo ocupar o lugar de qualquer outro agente e de estruturas da realidade”.

Em “Classificados” (2018a), a atitude lírica transita para a apóstrofe, quando o eu lírico responde implicitamente às vozes sociais que negam a existência do racismo: “Nos encontros com os ‘amigos’ / Receber o conselho / De que é melhor não ver o racismo em tudo”. Essa

interpelação é marcada pela tensão entre o eu e um "tu" coletivo que representa as forças normalizadoras da sociedade racista. A apóstrofe carrega o conflito entre a experiência do eu e a tentativa externa de silenciá-lo, criando um dinamismo que, segundo Kayser (1976, p. 28), caracteriza a manifestação lírica na "excitação desta atuação recíproca". Portanto, o tom performativo dessa conclusão reforça a violência simbólica que permeia o cotidiano do sujeito negro.

Em "Anúncio" (2019), note-se novamente que a sentença "Nunca há vagas," surge como um enunciado absoluto, uma negativa categórica que parece prescindir de qualquer justificativa. No entanto, o segundo verso imediatamente corrige essa afirmação, revelando uma contradição essencial: "Mesmo que elas existam". Desse modo, o poema explicita a especificidade da dimensão excludente do mundo do trabalho, onde, mesmo havendo oportunidade de emprego, estas não se traduzem em acesso efetivo particularmente para a população negra. Essa dinâmica entre afirmação e negação atravessa toda a composição, produzindo um efeito de instabilidade e questionamento.

Essa dinâmica entre afirmação e negação coloca o eu-lírico em uma relação paradoxal com o grande Outro, que Žižek descreve como a instância que regula as posições sociais de forma opaca e inatingível. Como observa Žižek, "nossa identidade é constituída para o grande Outro por uma série de arquivos de informação digitalizada [...] que desconhecemos em sua maior parte" (Žižek, 2016, p. 278). Essa invisibilidade do processo de interpelação social é o que torna o grande Outro uma presença inescapável, funcionando além da consciência do sujeito.

Em ambos os poemas, encontramos aspas que podem ser compreendidas como figurando a voz do grande Outro, que se disfarça como um discurso neutro e universal, apagando as diferenças concretas que estruturam a exclusão. A construção sintática do poema "Anúncio" (2019) dramatiza essa dimensão. O uso da segunda pessoa do plural em "Pedem-nos que mantenhamos a esperança" inscreve o sujeito poético em uma coletividade que é coagida a crer em um futuro que os fatos desmentem. O discurso oficial, representado na fala entre aspas — "O desemprego afeta todo mundo" —, surge como uma tentativa de diluir a especificidade da exclusão econômica, equiparando injustamente realidades distintas. Conforme Žižek (2016), a dinâmica do grande Outro implica que os sujeitos são interpelados por um discurso que não apenas os posiciona socialmente, mas também os faz internalizar as próprias regras desse jogo excludente.

No poema "Classificados" (2018a), a ironia da falsa aceitação ("Se não há vagas... / Tudo bem! / É melhor eu continuar sorrindo") revela a forma como a estrutura excludente do mercado de trabalho se perpetua: ao mesmo tempo em que impede a entrada do sujeito negro, também

demanda sua subserviência e negação da própria opressão. Inclusive, o que nos permite lembrar, rapidamente, da enunciação lírica do poema "Marionetes Negras" (2018b): a metáfora do teatro de marionetes denuncia um sistema que mantém pessoas negras como indivíduos subalternizados, produzindo conhecimento sob vigilância branca e sendo reconhecidos apenas quando se encaixam na lógica do ventriloquismo intelectual. A imagem das "marionetes que amam seu ventríloquo" revela uma relação de dependência e ilusão, onde indivíduos, ao reconhecerem que só podem agir "se as mãos que controlam os fios permitirem", transformam esses fios em uma "veia vital" que perpetua o domínio e a subserviência (Sankofa, 2018b). Como ressalta Žižek (2016, p. 278), "a interpelação funciona (determina nosso lugar e atividade no espaço social) sem qualquer gesto de reconhecimento por parte do sujeito". O sorriso aqui pode ser interpretado como interpassividade, no sentido proposto por Žižek e retomado pelas Silva e Cassiano (2020): uma forma de fazer com que o próprio sujeito execute para o Outro uma performance de conformidade. O sujeito não apenas é excluído, mas também colabora na manutenção do Outro — um mecanismo que Žižek associa ao funcionamento da ideologia. A ironia implica a consciência do eu-lírico para esse mecanismo que auxilia o funcionamento da ideologia. Consequentemente, nos poemas "Classificados" (2018a) e "Anúncio" (2019) essa é a operação fundamental do grande Outro: ele não apenas define os lugares sociais, mas também condiciona as formas de subjetivação, induzindo os indivíduos a aceitar sua posição sem questionamento.

Ambos os poemas apresentam em sua conformação estética a falsa promessa de inclusão. Chamo a atenção, aqui, para como o lirismo consegue justamente apontar essa lógica que funciona em busca de despolitizar a questão racial no mercado de trabalho. "Classificados" (2018a) e "Anúncio" (2019) ao ironizarem os vocabulários oficiais do mercado de trabalho, desmascarando a retórica da *meritocracia*, da *esperança* e da *objetividade técnica*, realizam um movimento de suspensão do grande Outro. No dístico "A cada dia você se sente deslocado / ou melhor desclassificado" do poema "Classificados" (2018a), a construção sintática se duplica, mas a correção introduzida pelo "ou melhor" interrompe a fluência do verso anterior, denotando o esforço de consciência reflexiva do eu-lírico. A forma mimetiza a hesitação do sujeito ao nomear sua própria exclusão. Ele começa dizendo "deslocado", um termo mais neutro, mas logo corrige: "desclassificado" — palavra que carrega não apenas a ideia de rejeição, mas de um sistema que opera classificações sociais racializadas. Dessa maneira, apreendemos um corte entre o registro simbólico oficial (a formação, o currículo) e a realidade racializada do desejo do Outro — estruturado pela lógica do mercado de trabalho, da branquitude e da estética da empresa —, que não se organiza por justiça ou racionalidade, mas por exclusão racialmente orientada.

A dimensão de construção do poema "Anúncio" (2019) também demarca esse esforço reflexivo. Logo no início, a lógica gramatical é perturbada por uma proposição contraditória: "Nunca há vagas, / Mesmo que elas existam.". Aqui, a conjunção "mesmo que" projeta um enunciado de concessão, mas o que está em jogo não é uma exceção dentro de uma regra — é o avesso da própria lógica que rege o enunciado. A frase "Nunca há vagas" é uma assertiva absoluta. O que o segundo verso faz não é matizar, mas expor a contradição que funda o próprio funcionamento da sociedade excludente: mesmo quando há vagas, elas não existem para determinados corpos. A linguagem vacila entre a negação e a concessão, e esse vacilo é sintático. O enunciado simula a argumentação, mas implode a racionalidade argumentativa. A concessão que não concede evidencia que a lógica institucional funciona sobre a base da negação.

O poema "Anúncio" (2019) desmonta continuamente o encadeamento lógico das frases. Há afirmações abruptas seguidas de explicações que desmentem, ou ironizam, o que veio antes. A frase inicial — "É preciso ser capacitado" — soa como um mandamento meritocrático. Mas os versos seguintes a desmentem: mesmo o diploma não basta. Há, aqui, uma estrutura de dissonância que se manifesta no plano da lógica sintática: o complemento da oração ("mesmo quando...") não cumpre sua função de exceção, mas revela a farsa da regra. Nesses versos — "É preciso ser capacitado / mesmo quando duvidam do seu diploma / que atesta que possui o Ensino Superior.", a estrutura começa como um imperativo universal — "é preciso ser capacitado" — evocando a forma canônica da ideologia do mérito. A frase inicial é clara, completa, direta. No entanto, ela é imediatamente tensionada por uma oração subordinada concessiva — "mesmo quando duvidam do seu diploma" — que quebra a lógica da premissa. O que está sendo dito, no fundo, é que a "capacidade" não basta. O verso seguinte ainda adiciona mais uma cláusula explicativa ("que atesta que possui o Ensino Superior"), como se tentasse restabelecer uma racionalidade perdida — mas essa explicação surge já inútil, uma repetição defensiva diante da negação institucional da qual o sujeito já é vítima.

Essa sobreposição de estruturas subordinadas, ao invés de robustecer a argumentação, revela uma voz poética que não se dirige a um sujeito concreto — um empregador, um avaliador —, mas a uma instância anônima, opaca, que regula o acesso ao espaço social. Este é o campo de operação do grande Outro: "o lugar onde se presume que a verdade habita", ou, como Lacan afirma, o lugar do significante que estrutura o desejo (Silva e Cassiano, 2020, p. 93). A falsidade da inclusão ganha potência com a imagem poética — "todo dia é um pedaço da noite" — que funde categorias temporais que, em princípio, se opõem. O dia, tempo da visibilidade e da atividade produtiva, é invadido pela noite, símbolo da obscuridade, do apagamento, da suspensão. E a última oração — "que perde a função..." — termina o poema com um verbo

transitivo direto (“perder”) e um objeto (“a função”), mas a construção fica em aberto pelas reticências, sem pontuação final. O sentido da frase escapa. A “função” é ao mesmo tempo gramatical (da oração que não se completa) e simbólica (do corpo negro precarizado, que perde lugar no mercado de trabalho).

Dessa forma, o poema não apenas enuncia a experiência de desamparo e exclusão do eu-lírico, mas a formaliza por meio da suspensão do grande Outro. Consequentemente, produz um deslocamento subversivo: torna o poema um lugar de retorno do recalcado racial. “Há quem prefira assinar minhas costas / Ao invés da minha carteira de trabalho”. Esse verso nos remete ao ponto levantado por Kayser (1976) em sua distinção entre as atitudes líricas: aqui, não se trata de uma autoexpressão interior (canção), tampouco de um enunciar sentencioso; trata-se, sim, de uma apóstrofe dirigida a um “tu” ausente, o Outro que regula os códigos do trabalho, da cidadania e do valor. Conforme destacam Zullo e Almeida (2024, p. 211), “os trabalhadores negros continuam ausentes das ocupações que oferecem mais possibilidades de valorização e ascensão social”.

A “carteira de trabalho”, que deveria ser instrumento de formalização da cidadania salarial, aparece como ausência: ela não é assinada, é recusada. E mais: o corpo do sujeito poético se converte em superfície de escritura simbólica — “minhas costas”. O contraste entre “carteira” e “costas” é duplamente semântico: de um lado, opõe legalidade e informalidade; de outro, insinua uma hierarquia racial, em que o corpo negro é inscrito como documento vivo da servidão. A apóstrofe lírica surge no encontro entre subjetividade e objetividade, criando dinamismo na composição de valor semântico-histórico: estabelece a imagem poética a partir da evocação histórica da exploração e desumanização de corpos negros no Brasil, cuja sociabilidade tem origem no sistema escravista-clientelista.

Com isso, o poema “Anúncio” (2019) a ideia de que as “vagas” existem, mas não estão acessíveis, gera o movimento importante de desrecalque da racialidade no mercado de trabalho, pois na sua conformação estética está uma exclusão sistêmica, a partir da qual os negros são empurrados para a informalidade, mesmo em tempos de expansão econômica. Nos dois poemas selecionados para leitura, a linguagem poética de Sankofa não opera como representação de uma identidade. Trata-se, portanto, de um desrecalque que implica a estrutura econômico-social da formação social brasileira. Para aprofundarmos isso, vale recuperar um argumento de Žižek (2005, p. 36, grifo nosso):

> [...] o problema não é simplesmente que, por causa da complexidade empírica da situação, todas as lutas ‘progressistas’ particulares nunca serão unidas, que cadeias ‘erradas’ de equivalências sempre ocorrerão (...) mas sim que as emergências de encadeamentos ‘errados’ são baseadas no próprio princípio estruturante da política ‘progressista’ de hoje de estabelecer ‘cadeias de

> equivalências': *o próprio domínio da multidão de lutas particulares com sua mudança contínua, deslocamentos e condensações, é sustentado pelo 'recalque' do papel-chave da luta econômica* – a política de esquerda das 'cadeias de equivalências' entre a pluralidade de lutas é estritamente correlativa ao abandono silencioso da análise do capitalismo como um sistema econômico global e à aceitação das relações econômicas capitalistas como a estrutura inquestionável.

A partir dessa crítica, é possível compreender que, longe de articularem a racialidade como um marcador de identidade entre outros, os poemas operam o desrecalque de sua função estruturante no interior das relações de trabalho no capitalismo periférico brasileiro.

Tabela 1 – Distribuição da população ocupada branca e não branca pelos decis ocupacionais. Brasil, 1960-2009 (em %)

Decis ocupacionais	2010		1996	
	Brancos	Pretos, pardos e indígenas	Brancos	Pretos, pardos e indígenas
Decil mais pobre	20,7	32,7	20,1	34,0
Segundo	10,8	12,0	11,8	14,8
Terceiro	12,7	15,5	12,7	12,2
Quarto	10,1	8,8	8,2	8,5
Quinto	8,1	7,9	11,2	10,7
Sexto	16,5	13,6	15,1	10,7
Sétimo	5,6	3,6	2,9	2,7
Oitavo	3,1	1,5	6,6	2,9
Nono	6,9	2,8	6,5	2,2
Decil mais rico	5,5	1,5	4,9	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Cardoso, 2013, p. 120.

Cardoso (2013) demonstrou em seus estudos que as desigualdades raciais que estruturam o mercado de trabalho permaneceram intocadas. A tabela acima evidencia que entre 1996 e 2010, ainda sob a euforia do crescimento e da "mobilidade", a desigualdade ocupacional entre brancos e não brancos se manteve estrutural.

A "lógica dos classificados" que exige "currículo com foto" e "boa aparência" não é retórica de vítima, vitimismo, mimimi, como poderia sugerir leituras apressadas ou o senso comum. Os poemas abrem espaço para a irrupção de um conteúdo recalcado pela linguagem

hegemônica. O lirismo dos poemas “Classificados” (2018a) e “Anúncio” (2019) deixa evidente, assim, que não apenas representa uma queixa individual do eu-lírico, mas uma experiência coletiva racializada dentro do capitalismo brasileiro, desrecalcando uma dimensão fundamental do processo histórico-social brasileiro, ainda não totalmente compreendida conforme assinalam Zullo e Almeida (2024), no estudo que fizeram da situação dos trabalhadores negros no mercado de trabalho brasileiro entre 1982 e 2022. O trabalho dos autores parte de uma percepção fundamental que também atravessa o eu-lírico dos poemas: a negligência do racismo como fator estruturante no mercado de trabalho brasileiro por parte das ciências econômicas e de instituições acadêmicas e internacionais:

> Como no Brasil a maior parte das análises sobre o mercado de trabalho não incorpora a fundo o racismo como estrutura estabilizadora das desigualdades, as estatísticas de emprego e renda parecem apenas revelar uma mera desigualdade entre grupos raciais, escondendo os seus mecanismos sociais, culturais e políticos de perpetuação. Perde-se de vista a gravidade do assunto [...]. Embora o racismo seja amplamente reconhecido no Brasil, política e cientificamente, ele não foi incorporado em sua profundidade nos estudos sobre o mundo do trabalho, o que revela os obstáculos para se avançar no combate à segregação social no país — que é herdeiro de um dos sistemas de escravidão mercantil mais longevos da história da humanidade (Zullo e Almeida, 2024, p. 206).

Os autores apontam que, mesmo após décadas de estudos sobre o mercado de trabalho no Brasil, a dimensão racial tem sido sistematicamente marginalizada nas abordagens analíticas. A maioria dos estudos econômicos se limita a reconhecer desigualdades entre brancos e negros, mas evita integrar o racismo como princípio organizador da estrutura ocupacional. É como se o racismo fosse um dado externo, um “ruído” sociológico, e não uma engrenagem funcional do sistema.

Ou seja, isso configura, no plano discursivo e institucional, um verdadeiro recalque da racialidade — uma operação de silenciamento epistêmico, em que a presença do elemento racial é reconhecida apenas de modo parcial, residual, sem força explicativa. Os poemas de Sankofa, nesse cenário, não apenas tematizam o racismo: eles desorganizam o discurso do recalque, pondo em evidência aquilo que os saberes oficiais tentam manter como subentendido ou periférico. Eles são, por assim dizer, sintomas líricos de um desrecalque histórico.

Outro ponto fundamental na argumentação dos autores é a impossibilidade de se compreender as condições de trabalho no Brasil sem considerar o racismo como uma variável estrutural e dinâmica. “Currículo com foto”, "boa aparência" — o que se oferece não é um critério de seleção, mas um dispositivo de exclusão racial. O verso "Se o que o elimina é a cor da sua pele" é o momento do desrecalque: é quando a linguagem rompe o contrato com o eufemismo e diz o que os anúncios de emprego não dizem, mas aplicam. A assinatura nas

costas, e não na carteira, é imagem perfeita do trabalho negro no Brasil: reconhecido apenas na informalidade, inscrito apenas no corpo, jamais no documento. No estudo de Zullo e Almeida (2024), a análise do vínculo entre industrialização periférica, desindustrialização e crescimento do emprego informal revela que as transformações econômicas globais não apenas mantiveram, mas aprofundaram as desigualdades históricas do país. A consolidação de ocupações de baixa produtividade, aliada à expansão da informalidade, produziu um cenário em que a exclusão dos trabalhadores negros se tornou uma constante, perpetuando um regime de segregação racial sob novas formas. Mais de 60% dos negros ocupados estão entre os mais pobres; os brancos, ao contrário, estão majoritariamente nos decis mais altos (Zullo e Almeida, 2024). Mas o que os dados dizem, a poesia faz sentir. Os números indicam a estrutura; o poema a expõe como experiência subjetiva do eu-lírico. O desrecalque, nesse sentido, é também um gesto estético: é quando a forma lírica, ao recusar a canção e adotar a razão antagônica, permite que o não-dito se emerja.

Ambos os poemas operam a partir de uma temporalidade que precisa ser melhor examinada diante desse aspecto. Os poemas não narram uma biografia interrompida, mas cristaliza uma experiência coletiva de imobilismo, de tempo social sem variação. A exclusão não é um evento isolado, mas um padrão: “A cada dia você se sente...”. “Classificados” (2019) dramatiza a repetição da frustração como destino social (“a sina de quem é escuro”), enquanto “Anúncio” encena um colapso da promessa desenvolvimentista, em que o tempo deixa de “funcionar”.

Há uma dialética temporal que se institui entre o presente contínuo da exclusão (“Nunca há vagas”) e a suspensão de um futuro (“Pedem-nos que mantenhamos a esperança”). A temporalidade da experiência negra no mercado de trabalho é a da repetição da frustração, da recusa, da desqualificação. A ruptura da lógica linear está condensada no verso final: “todo dia é um pedaço da noite que / perde a função...”. Aqui, o dia, metáfora da produtividade, é dissolvido na noite, símbolo da suspensão e da exclusão, e ambos perdem a função — temporal, social, ontológica.

Ou seja, não se trata de poemas que buscam consolar ou harmonizar: buscam fazer sentir a instabilidade e o descompasso vividos por sujeitos racializados num mercado de trabalho estruturalmente excludente. O desrecalque é a irrupção daquilo que não deveria ter sido dito e que, justamente por isso, explode em forma distorcida, descontínua, inesperada. A racialidade do mercado de trabalho — que os discursos técnicos, meritocráticos ou economicistas procuram neutralizar — retorna na forma de fala poética. Mas retorna como ruptura: forma quebrada, sintaxe ferida, frases truncadas, como se a linguagem do poema tivesse de carregar o peso do que lhe foi historicamente interditado.

De acordo com a nossa interpretação, foi possível compreender que o lugar social da subjetividade lírica está inserido nas camadas populares negras. Esse pertencimento, no entanto, não se apresenta como um simples lugar de enunciação, mas como um campo de luta no qual a voz poética se posiciona criticamente nesse campo de disputa. Se, conforme Kayser (1976), a expressão lírica pode ser pensada em três atitudes fundamentais — a enunciação, a apóstrofe e a linguagem da canção —, argumenta-se que os poemas analisados transitam entre a primeira e a segunda categorias, construindo um discurso em que a subjetividade se depara com uma realidade histórica brutal, ora nomeando-a, ora interpelando-a. Nesse processo, identificamos a presença de "traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso", que é uma das características da literatura negro-brasileira, conforme Cuti (2010, p. 12).

Outra característica que vale destacar, por fim, é que a subjetividade lírica não se constrói em diálogo com uma elite econômica a ser persuadida, mas em embate com estruturas de poder historicamente impostas à população negra, possibilitando irromper formas codificadas de exclusão, aquilo que Žižek chamaria de injunções ocultas do grande Outro — normas sociais que se disfarçam de neutralidade avaliativa. Diferente de um eu lírico que tenta se inserir no espaço da elite e dialogar em seus próprios termos, aqui a voz poética emerge de um lugar que se sabe marginalizado e que não aceita sua condição como um dado imutável. A palavra "sina" — empregada com precisão — invoca uma dimensão de destino, de estrutura que se impõe independentemente da vontade ou do mérito individual. Essa imposição, no entanto, não se dá como fatalidade, mas como produto de um longo processo histórico-social, cujos contornos podem ser delineados a partir da análise que Zullo e Almeida (2024) oferecem: a racialidade, longe de ser um traço residual, é elemento organizador da distribuição ocupacional no Brasil, de modo que a permanência do negro na base da pirâmide não é um acidente, mas uma função. Embora a "sina" se anuncie como destino, sua repetição, no interior do poema, torna-se exposição do arbítrio. A apóstrofe é recurso estético que visa suspender o grande Outro. A forma lírica se torna, assim, o lugar onde o Grande Outro é suspendido — não por negação externa, mas por colapso imanente de sua linguagem, sendo que é nessa ruptura que a "sina", exposta, já não pode mais funcionar como destino. Se algo pode mudar, é porque a linguagem já não consente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2003

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema.** 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

CARDOSO, Adalberto. **Ensaios de sociologia do mercado de trabalho brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. 6ª ed. Tradução de Paulo Quintela. Coimbra: Arménio Amado, 1976.

SOUZA, Florentina da Silva. Mulheres negras escritoras. **Revista Crioula**, n. 20, p. 19–39, 2017.

ZULLO, Gustavo; ALMEIDA, Pedro. Raça, emprego informal e informalização: uma perspectiva histórica do trabalho no Brasil contemporâneo. **CEBRAP**, Edição 129 - Volume v. 43, n. 2 – 2024.

ŽIŽEK, Slavoj. Multiculturalismo, ou a lógica cultural do capitalismo multinacional. In: DUNKER, Christian (org.). **Žižek Crítico - Política e psicanálise na era do multiculturalismo.** São Paulo: Editora Hacker, 2005.

ŽIŽEK, Slavoj. **Como Ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. **O sujeito incômodo**: o centro ausente da ontologia política. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. **Silêncios prEscritos**: Estudo de romances de autoras negras brasileiras (1859–2006). Malê, 2019.

SANKOFA, Juliana. **Classificados**. Blog Poético - Escritora Juliana Sankofa. 2018a. Disponível em: https://escritorajulianasankofa.blogspot.com/2018/04/classificados.html. Acesso em: 8 jan. 2025.

SANKOFA, Juliana. **Marionetes Negras**. Blog Poético - Escritora Juliana Sankofa. 2018b. Disponível em: https://escritorajulianasankofa.blogspot.com/2018/05/marionetes-negras.html. Acesso em: 8 jan. 2025.

SANKOFA, Juliana. **Comovida como o diabo**. E-book, edição da Autora, 2019.

SANKOFA, Juliana. Entrevista – Notas de escurecimento por escrito. **Instituto Portal Afro.** 2024. Disponível em: https://www.portalafro.com.br/notas-de-escurecimento-por-escrito-juliana-sankofa/. Acesso em: 8 jan. 2025.

SILVA, Marisa Corrêa; CASSIANO, Fernanda Garcia. As faces do Grande Outro lacaniano na subversão da tragédia euripidiana. In: SILVA, Edson Santos; CARVALHO, Carolina Filipaki de; TROCZINSKI, Luiza Oliveira; BARAUSE, Sibele; Lima, Wallas Jefferson de (Orgs.). **Sábados Literários - 2019**: a literatura faz do saber uma festa. 1ed. São Paulo: Todas as Musas, 2020, p. 91-120.

LUSOFONIA E CULTURA DIGITAL: O TIKTOK NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nickolas Marques de Andrade
Valéria Bussola Martins

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa estende-se pelo globo como um elo que conecta não apenas países, mas também culturas, memórias e identidades. Com aproximadamente 260 milhões de falantes em diferentes continentes, o português assume papel central na construção de laços sociais, políticos e econômicos entre as nações que o adotam como língua oficial. Desde a fundação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, reconhece-se a necessidade de fortalecer essa diversidade linguística e cultural por meio da cooperação em distintas áreas – inclusive a educação.

No entanto, ainda prevalece em muitas escolas brasileiras uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada na norma-padrão e na gramática normativa. Para que se avance rumo a uma educação mais significativa, torna-se essencial integrar ao currículo escolar os elementos linguísticos e culturais da lusofonia, por exemplo, a fim de promover uma visão pluricêntrica do idioma. Nesse contexto, a noção de lusofonia ganha força como eixo estruturante para o ensino da língua materna na Educação Básica.

A crescente presença da Língua Portuguesa na Internet e nas mídias sociais evidencia o potencial da cultura digital como aliada pedagógica. O TikTok, mídia social amplamente utilizada por crianças e adolescentes, oferece um ambiente multimodal em que conteúdos informativos, culturais e linguísticos circulam amplamente. Ao explorar esse recurso educativamente, os professores podem incentivar seus alunos a produzirem conteúdos autorais que dialoguem com a pluralidade da Língua Portuguesa e, consequentemente, com outras culturas que a compartilham como língua oficial.

Nesse sentido, surgiu a seguinte problema de pesquisa: como promover uma abordagem significativa e integrada das questões lusófonas no ensino de Língua Portuguesa, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), especialmente por meio da plataforma TikTok, de modo a engajar os alunos e a ampliar sua compreensão sobre a diversidade linguística e cultural do português? Partindo dessa pergunta, sustenta-se a hipótese de que o uso pedagógico do TikTok pode ser uma estratégia eficaz para conectar os

estudantes ao universo da lusofonia de forma dinâmica, crítica e contextualizada – contribuindo para uma formação mais plural, criativa e alinhada às demandas do século XXI.

Este artigo propõe uma articulação entre os conceitos de lusofonia, cultura digital e ensino de Língua Portuguesa, a partir do relato de experiência com o projeto "Língua Portuguesa no Mundo: Vidas em Portugueses", aplicado com turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Por meio da produção de vídeos para o TikTok, inspirados em *trends* e organizados em torno de perguntas norteadoras, os alunos foram levados a pesquisar, refletir e criar conteúdos digitais que revelam as múltiplas formas de viver e de falar o português.

LÍNGUA PORTUGUESA E LUSOFONIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Aproximadamente 260 milhões de pessoas pelo globo falam a língua portuguesa, tornando-a a mais falada no hemisfério sul, devido à localização geográfica de países como Angola, Brasil, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, que têm o português como língua oficial, sem considerar os países do hemisfério norte (Cabo Verde, Guiné-Bissau e Portugal), os territórios (Goa, Damão, Diu e Macau) e os espaços em que a língua portuguesa é aprendida, estudada e difundida.

Em função da relevância sociocultural, política e econômica de muitas nações em que língua portuguesa é oficial, surgiu a necessidade da fundação, formalmente em 1996, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), por sete dos atuais nove estados membros, a fim de promover "[...] o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros". (CPLP, 1996) Destaca-se que, na página oficial da CPLP, disponível na Internet, um de seus objetivos gerais é: "[a] cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social". (CPLP, 1996)

Salienta-se que a presença do termo "educação", nos objetivos gerais da CPLP, fortalece a ideia de que o ensino do português, principalmente no Brasil, deve ir além de meramente tratar dos elementos gramaticais que costumam figurar nos materiais didáticos utilizados nos bancos escolares da Educação Básica e que tomam grande parte das aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

O processo de ensino-aprendizagem deve pautar-se em um contexto que ultrapasse as fronteiras comuns do cotidiano das aulas de Português, com o propósito de buscar um trabalho que seja real e plural para os educandos. Nessa perspectiva, a aprendizagem se tornaria mais significativa, à medida que seria possível trazer para a sala de aula o mundo lusófono, por meio dos aspectos linguístico-culturais das nações em que a Língua Portuguesa é presente.

Ressalta-se que a "[...] 'lusofonia' ter-se-ia iniciado com a expansão marítima portuguesa a partir do século XV, que espalhou e que, em certa medida, difundiu sua língua e cultura [...]" (Brito, 2010, p. 175-176). A partir dessa constatação histórica, não se mostra razoável que o ensino de Língua Portuguesa contemporaneamente ocorra de modo (ainda) a desconsiderar a relevância de estudar, principalmente, os elementos linguísticos e culturais de outros povos falantes do português pelo mundo, já que a língua se torna o aspecto mais relevante que os aproxima, já que:

> [...] a língua portuguesa é o grande instrumento para o sentimento de lusofonia, mas também o é para o reconhecimento e para a construção do chamado espaço (não na dimensão geográfica, apenas) da lusofonia e dos sentidos de que se revestem os discursos das identidades várias abarcadas por esse mundo de expressão (também) em português (Brito, 2013, p. 13).

É a lusofonia que, no estreitar das distâncias geográficas e dos laços culturais, oferta uma vivência linguística aos alunos, sobretudo no universo escolar brasileiro, possibilitando uma nova realidade no processo de ensino-aprendizagem do português, ao ser considerada uma:

> [...] dimensão plural da língua portuguesa, que ao mesmo tempo se espraia pelo espaço e é arquitetada pelo tempo, mais do que língua "de países" (a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), é língua dos indivíduos e, portanto, é língua da interação [...]. Justamente, é essa possibilidade de se fazer presente e de se reinventar em cotidianos diferentes pelo mundo que faz do português uma língua pluricêntrica (Brito, 2021).

Isto posto, uma maneira de promover uma aproximação das questões lusófonas é por meio do compromisso do educador "[... *que*] não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade [...]" (Freire, 2021, p. 25). Com base nisso, o professor de Língua Portuguesa desenvolve propostas didático-metodológicas a partir de assuntos presentes no mundo de crianças e adolescentes para tornar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mais eficiente, atrativo e significativo. Uma possibilidade envolve o uso das TDIC, que serão exploradas na seção a seguir.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

As TDIC podem ser utilizadas no espaço escolar por meio do estudo e da produção de variados gêneros textuais pertencentes à cultura digital. Para Vasconcelos e Martins (2019, p. 31), "[v]ariar as estratégias de ensino é fato que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, inclusive, a aproximação do universo escolar com a realidade e os interesses dos alunos". Esse pensamento coaduna-se com a ideia de que:

> [...] novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido (Freire, 2014, p. 129-130).

Desse modo, partindo da premissa de estar inserido em um mundo mais multimidiatizado, o educador necessita reconsiderar seu papel enquanto formador das novas gerações, para que reflita constantemente sobre o processo de aprender e o de ensinar, sobretudo quanto à implantação dos elementos da cultura digital em suas aulas, devido à intensa presença de tais recursos no dia a dia de seus educandos.

Dados revelados pelo relatório *Digital 2025*, publicado pela *We Are Social* em parceria com a *Meltwater*, indicam que 86,2% dos brasileiros utilizam a Internet, aproximadamente 18% a mais que a média global (67,9%). A nível de comparação, guardadas as diferenças populacionais e de infraestrutura tecnológica, em Portugal, outro país da CPLP cujas informações também constam no levantamento, 89% dos portugueses usam a Internet, cerca de 20% acima da média mundial e quase 3% a mais que o Brasil.

Quanto ao tempo diário despendido utilizando a Internet, o referido relatório apresenta números relevantes. Os brasileiros passam 09h09min por dia navegando pela Internet, atrás apenas dos sul-africanos (09h37min); enquanto os portugueses ficam conectados à Internet diariamente por 07h33min, cerca de 01h30min a menos que os brasileiros. Entretanto, Brasil e Portugal encontram-se acima da média global de 06h38min por dia.

Embora o *Digital 2025*, em sua versão geral das informações numéricas, não aborde os dados de todos os estados membros da CPLP, é possível encontrá-los individualmente nos relatórios locais que apresentam estatísticas e tendências sobre o uso do digital de cada país do mundo.

Com esses dados em mãos, o educador assimila amplamente que os alunos passam muitas horas por dia conectados à Internet, fazendo uso de diversas linguagens, interagindo com outros indivíduos, acessando informações variadas e produzindo gêneros textuais da cultura digital, como, por exemplo, *posts* e *stories* em mídias sociais. Torna-se imprescindível, pois, a necessidade de vincular os conhecimentos adquiridos nos espaços escolares, concernente às questões lusófonas, às linguagens das mídias sociais que, cada vez mais, fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Convém refletir que a utilização das mídias sociais, na escola, indubitavelmente, pode proporcionar um significativo engajamento por parte de professores e de alunos, "[...] já que, com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), a

internet transformou a comunicação de ideias e conceitos" (Vasconcelos; Martins, 2019, p. 105).

Nesse sentido, torna-se relevante considerar a mensagem de Francisco Ribeiro Telles, Secretário-executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, concedida a ONU News, em maio de 2021, em ocasião ao Dia Mundial da Língua Portuguesa, em que afirmou ser o português "[...] uma das línguas mais usadas na internet e nas redes sociais" (ONU News, 2021). Coadunando-se com esse pensar, Brito (2021) elucida que:

> Esse panorama, que situa o português em várias instâncias (dos números do quadro sócio-geográfico até dados do contexto "geociber"), possibilita a compreensão de suas muitas rotas de "internacionalização", externas e internas.

Ao retomar o relatório *Digital 2025*, encontra-se que a língua portuguesa ocupa a sétima posição, entre vinte e duas línguas, no *ranking* de idiomas mais comuns para conteúdo da *Web*, presente em 3,8% dos principais 10 milhões *websites* do mundo, representando 3,2% da população que fala o português.

Com base nos dados levantados, foi possível compreender a relevância do espaço da lusofonia na cultura digital, tornando-se significativo refletir a respeito de como são inseridas estas questões no ambiente escolar. Para que ocorra de forma eficiente, convém reforçar, durante o processo de ensino-aprendizagem do português na escola, a compreensão de que "[...] a lusofonia representa uma busca de integração entre unidade/variedade, o reconhecimento de que são muitos os grupos humanos 'proprietários' da Língua Portuguesa [...]" (Brito; Bastos, 2017, p. 69), buscando distanciar-se da bicentralidade Portugal-Brasil ao englobar uma visão mais pluricêntrica da língua (Brito, 2021).

Entretanto, observa-se que parte do professorado ainda manifesta certo incômodo em relação ao uso das TDIC no ambiente escolar, havendo inclusive resistência de alguns docentes quanto à aplicação de recursos da cultura digital em suas aulas. Esse pensar, em certa medida, contraria as recomendações dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que realça que a compreensão e a utilização das TDIC nas práticas escolares levam os indivíduos a se comunicarem por meio de diferentes linguagens, a produzirem conhecimentos, a resolverem problemas e a desenvolverem projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017).

No decorrer da leitura da BNCC, no item que se refere à área de Linguagens – que engloba, entre outros, o componente curricular Língua Portuguesa –, encontra-se que, por meio das práticas sociais, os humanos interagem entre si e com os outros, conectando conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2017).

Vasconcelos e Martins (2019, p. 26-7), ao se debruçarem sobre os pressupostos da BNCC, em relação à área de Língua Portuguesa, bem como do docente que atua nesse campo do conhecimento humano, apontam que, ao se pensar:

> [...] na necessidade de preparar os discentes para as várias práticas sociais que estão presentes no mundo de hoje e que se alteram sempre que necessário, naturalmente, tem-se a internet com inúmeras possibilidades de novas práticas de linguagem. [...] Assim, desponta um desafio para os docentes que ministram o componente curricular Língua Portuguesa: desenvolver trabalhos em sala de aula que tratem dessa diversidade textual, vinda da internet, na sala de aula, de forma, inclusive, que a aprendizagem se torne mais significativa e prazerosa.

Por não desconsiderar o fato de estar inserido em um mundo multimidiático, o educador desenvolve propostas pedagógicas que atendam as demandas contemporâneas no que se refere a uma significativa utilização dos elementos da cultura digital em sala de aula, consoante aos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira.

Um desses recursos digitais é o TikTok, aplicativo disponível para *gadgets* que atuam com sistema operacional Android ou iOS e que permite elaborar e compartilhar vídeos curtos, com duração entre 3 e 600 segundos, além de ofertar a possibilidade de edição dos conteúdos, valendo-se de ferramentas que inserem filtros, legendas, áudios, entre outros, aos vídeos.

Apesar de disputar espaço com outras mídias sociais, como Instagram, Snapchat e Twitter, Mariana Mandelli, coordenadora de comunicação do Instituto Palavra Aberta, no artigo *TikTok é fundamental para entender e engajar jovens*, publicado na Folha de S.Paulo, em 25 de junho de 2020, explica que o TikTok:

> [...] é comandado hoje pela chinesa ByteDance e no ano passado conquistou o quarto lugar entre as maiores redes sociais do mundo, com 1,5 bilhão de usuários mensais, segundo levantamento da empresa de tecnologia Infobase Interativa. O mesmo estudo mostra que 41% do público da plataforma tem entre 16 e 24 anos (Mandelli, 2020).

Evidentemente, não há como negar o impacto que o TikTok representa na cultura digital e, consequentemente, na vida dos usuários. Devido ao fato de que muitos conteúdos viralizam, alcançando públicos diversos – inclusive aqueles que não necessariamente possuem uma conta na mídia social –, os vídeos apresentam memes, dancinhas, *trends* – que despertam muito o interesse do público mais adolescente –, entre outros conteúdos, já que navegar pelo TikTok é algo bem intuitivo, bastando:

> [...] alguns minutos para entender como a experiência no TikTok é mais diluída e plural, já que é possível assistir aos vídeos mesmo sem seguir nenhum amigo ou influenciador. Isto porque a plataforma prioriza a distribuição de conteúdo por meio de uma área chamada "para você", uma espécie de feed onde é encontrada uma infinidade de microvídeos de acordo com os seus interesses, entregues pelo algoritmo (Mandelli, 2020).

Em função disso, considera-se que a presença do TikTok na vida dos jovens brasileiros é indiscutível. Ao pensar na formação efetiva dos educandos, o educador não pode, em nome de seu compromisso com a Educação, meramente rejeitar a utilização dos recursos tecnológicos, alegando não possuir conhecimento necessário para usá-los, nem pode empregá-los em suas atividades escolares de forma não crítica e mecânica, tendo em vista que "[o] progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem [...] a sua significação" (Freire, 2011, p. 127).

É por isso que o professor busca elaborar propostas didático-metodológicas que consistam em demonstrar para os alunos que uma plataforma como o TikTok pode ir muito além de simplesmente entretê-los, engajando-os, de forma efetiva, a desenvolver trabalhos que vinculem as questões lusófonas ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por meio de ferramentas da cultura digital, como será apresentado na seção a seguir, por meio de um relato de experiência.

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NO TIKTOK COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em consonância com os fundamentos discutidos ao longo deste artigo e visando a promover uma prática pedagógica inovadora e significativa, foi desenvolvido, com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, um projeto voltado à valorização da Língua Portuguesa como um idioma pluricêntrico e elemento de identidade cultural nos diversos espaços lusófonos. Intitulada "Língua Portuguesa no Mundo: Vidas em Portugueses", a atividade foi proposta em comemoração ao Dia Mundial da Língua Portuguesa, celebrado em 5 de maio de 2024, e teve como objetivo central estimular os estudantes a refletirem sobre a diversidade linguística da língua materna por meio da produção de conteúdos digitais.

Os alunos foram convidados a criar vídeos curtos para o TikTok, com até um minuto de duração, inspirando-se em *trends* – tendências de estilo, som, tema ou formato que viralizam na plataforma por meio de hashtags e reprodução criativa por parte dos usuários – populares da plataforma. A proposta previa a realização dos vídeos de forma individual ou em grupos, com liberdade criativa para responder criativamente a uma pergunta norteadora. No 7º ano, a indagação era: "O que qualquer falante do português tem de saber sobre o idioma?"; já no 8º ano, a pergunta proposta foi: "O que qualquer estrangeiro ao português tem de saber sobre o idioma?". A intenção era unir pesquisa, criatividade, linguagem digital e reflexão linguística – promovendo uma vivência pedagógica conectada à cultura digital, em que os estudantes

utilizariam seus próprios aparelhos celulares e explorariam os recursos audiovisuais e as linguagens digitais da cultura jovem.

Como critério de forma, os educandos foram orientados a se inspirar em *trends* do TikTok, tornando-se imprescindível enfatizar a relevância das *hashtags* no TikTok. Conforme destaca Mariana Mandelli (2020):

> [...] grande parte da lógica das interações no TikTok se dá por hashtags, que servem para lançar desafios (os chamados "challenges") e conectar usuários por meio dessas brincadeiras – algo como o Ice Bucket Challenge (ou "desafio do balde de gelo"), que viralizou em 2014 pela conscientização em prol da esclerose lateral amiotrófica (ELA). No TikTok, no entanto, as brincadeiras geralmente não estão relacionadas a uma causa nobre.

Ainda assim, é essencial que o educador reforce o potencial educativo das hashtags, destacando que elas também possibilitam o acesso a uma ampla gama de conteúdos criativos e informativos, inclusive produzidos por falantes de português em diferentes países da lusofonia. Dessa forma, elas se tornam aliadas na promoção do entendimento do pluricentrismo do português, ampliando o conhecimento linguístico e cultural no ambiente escolar.

O primeiro vídeo, criado por um grupo de alunas do 8º ano, foi inspirado na #lutatrend, uma tendência popular do TikTok, em que movimentos coreografados simulam confrontos ou batalhas. No caso do vídeo, a luta simbólica representava os desafios enfrentados por falantes estrangeiros ao se depararem com a Língua Portuguesa falada no Brasil. A cada golpe, surgia uma legenda destacando um desses obstáculos: gírias, ditados populares, a distinção entre feminino e masculino, as múltiplas formas de dizer a mesma informação e, por fim, expressões idiomáticas típicas como "deixa o sol esfriar", "o portão dormiu aberto" e "cola em mim que é sucesso". Embora não contenha falas, o vídeo comunica-se eficientemente por meio de texto, movimento e ritmo, explorando a multimodalidade característica das mídias sociais para destacar aspectos culturais e linguísticos do idioma.

Produzido por uma equipe de alunas do 7º ano, o segundo vídeo assumiu um formato cômico e informal, articulando regionalismos e variações vocabulares em contextos diversos da lusofonia. Termos como "rebuçado", "sebenta" e "rapariga", falados em Portugal, "macaxeira", comum dos falantes que vivem ou vieram do Nordeste do Brasil, e a clássica disputa nacional entre os termos "biscoito" e "bolacha", em que o primeiro é adotado por grande parte dos brasileiros e o segundo tem presença mais intensa no Estado de São Paulo, são apresentados com leveza, estimulando a reflexão sobre a variedade de usos da língua portuguesa no espaço lusófono e promovendo a reflexão sobre a riqueza semântica do português falado em diferentes espaços.

Já o terceiro vídeo, realizado por outro grupo de alunas do 8º ano, foi inspirado na *trend* conhecida como "é óbvio", bastante popular no TikTok. Nessa tendência, os usuários repetem a estrutura "Eu [faço algo], e é óbvio que..." para apresentar, de forma enfática e bem-humorada, comportamentos, hábitos ou ideias consideradas evidentes dentro de um determinado grupo. No vídeo dos alunos, essa fórmula foi aplicada à língua portuguesa: "Eu falo português, e é óbvio que..." serviu como ponto de partida para a apresentação de aspectos linguísticos do idioma, como o som do "z" com valor de "s", o uso de palavras em sentido figurado, a polissemia de termos como rede, e a supressão de fonemas na oralidade cotidiana. O vídeo abordou a complexidade e a riqueza da Língua Portuguesa em situações do cotidiano, promovendo a consciência linguística entre os colegas e facilitando a assimilação dos conteúdos abordados, ao mesmo tempo em que conectaram o aprendizado escolar ao universo cultural dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto "Língua Portuguesa no Mundo: Vidas em Portugueses" permitiu constatar que o uso das TDIC, em especial do TikTok, pode contribuir de forma significativa para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Durante todo o processo, os alunos participaram ativamente das etapas de pesquisa, roteirização, gravação e edição dos vídeos, mobilizando competências linguísticas, tecnológicas, colaborativas e críticas. A experiência revelou o potencial das mídias sociais como aliadas na mediação pedagógica e como espaços legítimos de produção e circulação do saber escolar.

O TikTok mostrou-se uma ferramenta potente para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre a diversidade cultural e linguística dos países lusófonos por meio de uma linguagem que lhes é familiar. Nesse contexto, a compreensão da lusofonia como fenômeno pluricêntrico e dinâmico foi ampliada, ressignificando o ensino da língua materna.

A prática pedagógica aqui relatada responde à pergunta que orientou este trabalho: é possível integrar questões lusófonas ao ensino da Língua Portuguesa de forma significativa, utilizando recursos da cultura digital. Para isso, o papel do educador é fundamental – não como reprodutor de conteúdos, mas como mediador atento às transformações sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar. Como lembra Paulo Freire (2011), educar é uma prática de liberdade que exige escuta, criatividade e responsabilidade.

Por fim, reforça-se que projetos educativos que incorporam as mídias sociais com intencionalidade crítica e estética contribuem para formar alunos mais engajados, reflexivos e conscientes de seu papel no mundo. Que a escola, como espaço de pluralidade, continue

acolhendo propostas que articulem saberes escolares aos repertórios culturais dos estudantes – promovendo, assim, uma educação linguística mais viva, conectada e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRITO, Regina Helena Pires de. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010. Disponível em: http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRITO, Regina Helena Pires de. Sobre lusofonia. **Verbum – Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, n. 5, p. 4-15, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/17340/12882. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRITO, Regina Helena Pires de. **Português**: língua pluricêntrica. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2021. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portugues-lingua-pluricentrica-artigo-de-regina-pires-de-brito/. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRITO, Regina Helena Pires de; BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. Dimensão semântica e perspectivas do real: comentários em torno do conceito de lusofonia. In: MARTINS, Moisés de Lemos; SOUSA, Helena; CABECINHAS, Rosa (orgs.). **Comunicação e lusofonia**: para uma abordagem crítica da cultura e dos media. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2017. p. 65-77.

CPLP. **Objectivos**. Lisboa, 1996. Disponível em: https://www.cplp.org/id-2763.aspx. Acesso em: 23 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANDELLI, Mariana. TikTok é fundamental para entender e engajar jovens. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 jun. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/tiktok-e-fundamental-para-entender-e-engajar-jovens.shtml. Acesso em: 30 mar. 2025.

ONU NEWS. **Mundo terá mais de 500 milhões de falantes do português até final do século, diz CPLP**. Nova Iorque, 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-tera-mais-de-500-milhoes-de-falantes-do-portugues-ate-final-do-seculo-diz-cplp. Acesso em: 23 mar. 2025.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola**: projetos educacionais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

WE ARE SOCIAL; MELTWATER. **Digital 2025 Global Overview Report**: the essential guide to the world's connected behaviours. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report. Acesso em: 31 mar. 2025.

MASCULINIDADES E PATRIARCADO NO CINEMA DE PROTESTO IRANIANO: *HOLY SPIDER* (2022) E *THE SEED OF THE SACRED FIG* (2024)

Rafael Adelino Fortes

INTRODUÇÃO

O cinema iraniano tem historicamente oscilado entre a tradição e a modernidade, refletindo as transformações políticas e sociais do país. Desde a Revolução Islâmica de 1979, a produção cinematográfica foi submetida a rígidas restrições estatais, levando cineastas a desenvolver narrativas simbólicas e sutis para abordar questões como desigualdade de gênero, repressão política e tensões culturais. No entanto, nos últimos anos, observa-se uma mudança significativa na abordagem cinematográfica iraniana, com a emergência de produções que rompem com o uso de metáforas e passam a confrontar diretamente as estruturas de poder.

Dois exemplos marcantes dessa nova vertente são *Holy Spider* (2022), de Ali Abbasi, e *The Seed of the Sacred Fig* (2024), de Mohammad Rasoulof. Holy Spider, inspirado em um caso real ocorrido no início dos anos 2000, narra a trajetória de um assassino que se autoproclama um "purificador" da sociedade ao matar mulheres em Mashhad. O filme expõe a misoginia estrutural e a conivência social com a violência de gênero, tornando-se alvo de sanções por parte do governo iraniano. Já *The Seed of the Sacred Fig* traz uma abordagem política explícita, acompanhando a degradação psicológica de um juiz do regime iraniano diante dos protestos de 2022. O filme foi produzido clandestinamente no Irã e resultou na condenação de Rasoulof a oito anos de prisão, evidenciando os riscos enfrentados por cineastas que desafiam a narrativa oficial do Estado.

A análise dessas obras permite compreender a nova configuração do cinema iraniano contemporâneo, que, longe da sutileza que marcou as décadas anteriores, passa a empregar narrativas mais diretas e impactantes. Este estudo investiga como *Holy Spider* e *The Seed of the Sacred Fig* refletem as tensões entre opressão e resistência no Irã, além de discutir o impacto dessas produções tanto no cenário nacional quanto na recepção internacional. A pesquisa busca ainda compreender como a estética e as escolhas narrativas desses filmes contribuem para uma crítica mais incisiva às dinâmicas de poder no país.

ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE: A EVOLUÇÃO DO CINEMA IRANIANO PÓS-1979

O cinema iraniano oscilou muitas vezes durante o início do século XX até a contemporaneidade. Muitas produções de baixo orçamento, mas com um roteiro e enredo simples, mas que cativa o expectador pela simplicidade e o modo de como as histórias são contadas. Naficy (2012) divide o cinema iraniano em várias etapas, aqui irei comentar o que ele chama de "A Era da globalização", que se inicia em 1984 e permanece até a contemporaneidade.

Entretanto, o cinema iraniano ainda nos primórdios de 1980, foi influenciado pela Revolução Islâmica em 1979 e pela guerra Irã-Iraque (1980-1988). As consequências desses conflitos se refletiram no cinema com uma série de diretrizes impostas pelo governo islâmico, as quais enfatizavam valores religiosos, morais, familiares. A Constituição do Irã adotada por referendo em dezembro de 1979, determina a adoção da sharia, em seu artigo 4º determina que:

> Todas as leis e decretos civis, penais, financeiros, econômicos, administrativos, culturais, militares e políticos, etc. devem basear-se em preceitos islâmicos. Este artigo tem absoluta e universal prioridade sobre todos os outros artigos da Constituição tal como cobre todos os decretos e regulamentos que venham a ser distinguido pelos jurisprudentes do "Conselho de Vigilância"[69].

Mesmo com sanções à geração de cineastas como: Dariush Mehrjui (*The School We Went To* (1980). A obra aborda as mudanças no país pós-revolução, usando um diretor substituto autoritário, porém os estudantes se rebelam para encenar uma peça. Também merece destaque a diretora Rakhshan Bani-Etemad (*Off-Limits* (1987), o filme aborda o cotidiano sob o regime islâmico.

Embora com muitas restrições, foi a partir da década de 1990 que esse cinema de internacionalização se consolidou com *Gosto de Cereja,* de 1997, dirigido por Abbas Kiarostami, Palma de Ouro em Cannes. *Filhos do Paraíso,* de 1998, dirigido por Majid Majidi, o qual conquistou sua primeira indicação ao Oscar de melhor filme estrangeiro, dentre outros prêmios.

Com toda a simplicidade nos enredos e com o sistema repressivo, ainda é possível ver denúncias como dicotomia entre pobreza e riqueza, o próprio vazio existencial, como *Gosto de Cereja*, a perda da infância e corrupção em *Crianças do Sol*. No entanto, tanto em *Filhos do Paraíso* quanto *Crianças do Sol*, o diretor Majid Majidi opta por narrar os conflitos sob o

[69] https://brazil.mfa.gov.ir/pt/generalcategoryservices/11668

olhar de crianças. Em um, a questão da repressão, da educação rígida, o contraste social, já no outro é a marginalidade infantil, a falta de educação, a corrupção e o tráfico.

Ainda nessa mesma direção essas produções chamadas de globalizadas, internacionalizadas Asghar Farhadi com sua narrativa muito bem amarrada e construída consegue conquistar dois Oscars na categoria melhor filme estrangeiro com *A separação* (2011), que também foi indicado como melhor roteiro e o segundo por *O apartamento* (2016). Nas duas obras, há de certa forma um protagonismo feminino, mas que para o ocidente passa despercebido, talvez pelos estereótipos que foram construídos sobre o mundo islâmico. Diante disso, Hamid Naficy argumenta que as produções iranianas pós-1990 apresentam,

> A presença mais forte das mulheres nas telas e a eliminação da ligação entre elas e a corrupção, pelos processos de purificação e islamização, tornaram a representação cinematográfica das mulheres mais complexa. Elas não eram mais confinadas aos binários opostos de prostitutas e houris—sendo a primeira proibida, e a segunda limitada. Em vez disso, passaram a representar uma variedade de personagens femininas comuns, com desejos e falhas comuns. Logo, isso resultou em novos estereótipos, como a esposa reclamona e as mulheres nominalmente profissionais, gerando objeções à representação limitada das mulheres de todos os lados—produtores, diretores, atores, críticos e espectadores de cinema (Naficy, 2012, p.121-122).

A transformação do cinema iraniano, como discutido por Naficy (2012), reflete não apenas mudanças nas condições políticas e sociais, mas também a crescente complexidade das representações de gênero, sobretudo problematizações relacionadas à repressão e moralidade. No entanto, essas mudanças também revelam a persistente tensão entre os valores tradicionais e críticas sociais ao governo.

Com um olhar mais atento aos filmes aqui apresentados, principalmente em "A separação", consegue-se perceber uma visão estereotipada de mulheres. Mas que para esses filmes chegarem ao ocidente, tiveram a mão e a coprodução francesa, o que explica, de certa forma, o acesso a Cannes e demais festivais europeus e estadunidenses.

Por outro lado, ainda há o estereótipo masculino de iranianos. Khosravi (2009), observa que No Irã, a sociedade é constituída de forma patriarcal, sendo a masculinidade dominante fundamentada na heterossexualidade e no controle dos papéis de gênero. A estrutura social é composta por uma divisão entre o espaço público, dominado pelo homem muçulmano e muçulmano, e o espaço privado, que está associado às mulheres. Essa separação é sustentada por uma estética que valoriza a modéstia e o ocultamento, regulando as interações cotidianas. Dentro dessa configuração, a masculinidade é construída e reafirmada por meio da manutenção dessas barreiras e da segregação de gênero.

A identidade masculina se consolida tanto em termos sociais quanto sexuais por meio da heterossexualidade, o que torna o acesso às mulheres um elemento crucial para o status

dos homens. Contudo, há uma contradição explícita nesse modelo, uma vez que, ao mesmo tempo, em que os homens necessitam desse tipo de acesso para reafirmar sua posição, a masculinidade requer um afastamento simbólico das mulheres. Essa identidade masculina se forma em uma estrutura homossocial que, embora seja heteronormativa, tem sua base na interação e na validação entre os próprios homens.

O cinema iraniano, ao longo dos anos, consolidou-se como uma ferramenta poderosa para a expressão artística e a crítica social. Apesar das rígidas regulamentações governamentais, cineastas como Abbas Kiarostami, Majid Majidi e Asghar Farhadi conseguiram contornar a censura e levar ao público histórias que, apesar de aparentarem simplicidade, revelam as complexas dinâmicas sociais, morais e políticas do Irã. A crescente visibilidade internacional dessas produções não se limita à abrangência dos temas abordados, mas também demonstra o reconhecimento da sofisticação estética e narrativa presente no cinema iraniano.

DE FORA E DENTRO DO IRÃ: O CINEMA CLANDESTINO DE PROTESTO PRODUZIDO PELA EUROPA

Os filmes de protesto contra o regime do Irã têm se tornado uma importante forma de resistência e denúncia em uma época em que a liberdade de expressão dentro do país é severamente limitada. Fora do Irã, cineastas europeus têm se apropriado dessa temática, criando narrativas que não apenas questionam a repressão política e social imposta pelo governo iraniano, mas também oferecem ao público global uma reflexão profunda sobre as dificuldades enfrentadas pelos iranianos. Filmes como *Holy Spider* (2022) e *The Seed of Sacred Fig* são exemplos significativos dessa produção cinematográfica que, embora realizada fora do Irã, se dedica a expor as condições de vida sob um regime autoritário.

HOLY SPIDER E A EXPOSIÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO IRÃ

O cenário contemporâneo do cinema do país apresenta uma nova vertente que rompe, em grande medida, com a sutileza característica dos filmes anteriores. Se antes a crítica social era sugerida por meio de metáforas e subtextos, agora ela se manifesta de forma mais direta, explícita e provocativa. Nesse contexto, surgem obras que vão além da reflexão simbólica e assumem um posicionamento mais confrontador em relação às estruturas de poder, à repressão estatal e às desigualdades de gênero e classe.

Dois filmes recentes que exemplificam essa guinada no cinema iraniano são *Holy Spider* (2022), de Ali Abbasi, e *The Seed of the Sacred Fig* (2024), de Mohammad Rasoulof. Ambas as produções lidam com temas sensíveis, desafiando os limites impostos pelo governo

iraniano e questionando aspectos estruturais da sociedade, são narrativas longe do uso de subterfúgios para maquiar a realidade da teocracia iraniana.

Em *Holy Spider* o desconforto se iniciou após sua exibição e premiação no Festival de Cannes de 2022. Após a exibição do longa, as autoridades iranianas anunciaram sanções contra cidadãos que participaram do filme Holy Spider, inspirado em uma história real sobre um operário que assassinou 16 profissionais do sexo em uma suposta "purificação islâmica". O ministro da Cultura, Mohammad Mehdi Ismaili, declarou que todos os envolvidos serão punidos, alegando que o longa foi filmado no exterior sem permissão. A produção, dirigida por Ali Abbasi, foi rodada na Jordânia, e muitos profissionais iranianos estão exilados. A atriz Zar Amir Ebrahimi venceu o prêmio de melhor atriz no Festival de Cannes. O governo iraniano acusa o filme de insultar os valores islâmicos[70].

Holy Spider é um drama policial que se baseia em um caso real ocorrido no início dos anos 2000, quando um homem assassinou diversas mulheres em Mashhad, uma das cidades mais religiosas do Irã. O filme transcende a reconstrução de crimes, explorando a forma como o sistema de justiça e a sociedade iraniana lidam com a violência contra as mulheres. A misoginia e a impunidade não se limitam à figura do assassino, que acredita estar cumprindo uma missão divina, mas também à conivência de autoridades e à aceitação social de seus atos.

A história acompanha uma jornalista que se dedica a investigar os assassinatos, enfrentando resistência institucional e hostilidade num ambiente dominado pelo patriarcado. Sua trajetória revela os desafios enfrentados por mulheres que ousam desafiar o status quo, destacando como o machismo e o fanatismo religioso se entrelaçam para perpetuar a opressão. A violência mostrada no filme não é apenas individual, mas sim global, refletindo um contexto em que as vítimas são desconsideradas e a busca por justiça se torna uma atitude de coragem.

Embora o filme se passe no Irã, seu tema não se limita exclusivamente àquela sociedade. Ele reflete uma cultura religiosa em que o fanatismo se manifesta como um fantasma, pairando tanto no Oriente quanto no Ocidente. Em uma matéria publicada no jornal O Globo em 24/01/2023, Ali Abbasi argumenta que:

> O caso só ganhou outra dimensão para mim a partir do momento em que um certo segmento da sociedade iraniana, incluindo imprensa e as autoridades policiais e jurídicas, começaram a se referir ao criminoso como uma espécie de herói altruísta, que se sacrificou pelo bem de sua sociedade. Então, o filme que fizemos não é apenas sobre um assassino em série, é sobre uma sociedade de assassinos em série - O mais curioso é que, apesar de ter

[70] https://www.rferl.org/a/iran-holy-spider-cannes-minister-punishment/31880511.html

> repercutido na imprensa estrangeira, o assassino só caiu no radar da imprensa local depois que a décima mulher apareceu morta. Aí explodiu, se tornou um grande caso de visibilidade nacional a partir de sua prisão e julgamento[71].

Em outra nota[72], Abbasi complementa que *Holy Spider* não busca ser sobre um *serial killer*, mas sim sobre uma sociedade marcada pela misoginia profundamente enraizada, especialmente no contexto iraniano. A história foca em Saeed Hanaei, que, após servir como soldado na guerra Irã-Iraque, se sente abandonado pela sociedade e encontra uma nova missão em sua crença religiosa, resultando em sua ação violenta contra mulheres. O filme não é uma crítica direta ao governo iraniano, mas sim uma reflexão sobre a desumanização de mulheres, que é um problema presente em várias culturas, não apenas no Irã. A narrativa busca explorar a complexidade das diferentes perspectivas sobre o caso, incluindo tanto as que defendem Saeed quanto as que o rejeitam, e destaca as consequências das ações de ambos os lados, com ênfase na história das vítimas e na personagem Rahimi, que lida com os próprios conflitos internos enquanto investiga o caso.

A estrutura narrativa do filme é marcada pelo complexo conflito entre a passividade e a centralidade das mulheres. Apesar de serem frequentemente retratadas como figuras passivas, presas às amarras da violência impostas pelos homens e pela sociedade, elas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento da narrativa. A tensão entre a passividade e o protagonismo feminino revela a subordinação das mulheres no enredo, revelando um ciclo de impotência e marginalização que caracteriza a experiência feminina na trama. As mulheres, enquanto vítimas, são, ao mesmo tempo, figuras que orbitam o assassino, exercendo uma influência sobre a história, apesar de ainda serem submetidas a uma estrutura de subordinação patriarcal.

O desfecho do filme, que culmina com a prisão do assassino, revela uma distorção moral perturbadora, que expõe a fragilidade das construções éticas da sociedade. Ao invés de refletir sobre a gravidade dos atos cometidos, o assassinato é, na verdade, aplaudido pela sociedade, que compreende as ações do assassino como uma forma de "limpeza das ruas". Essa perversão do crime é ainda mais acentuada pela agenda religiosa do assassino, visto como um instrumento de Deus, sem o devido arrependimento ou reflexão sobre os danos causados. A ideologia religiosa que fundamenta suas ações justifica o assassinato de mulheres como um serviço à sociedade, refletindo uma ética profundamente distorcida. Este aspecto da obra revela a hipocrisia das construções morais e da visão de mundo que

[71] https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2023/01/holy-spider-diretor-que-enfureceu-o-ira-diz-que-seu-filme-e-sobre-sociedade-de-assassinos-em-serie.ghtml
[72] https://medias.unifrance.org/medias/58/210/250426/presse/holy-spider-presskit-english.pdf

permeiam a sociedade patriarcal, onde a violência contra as mulheres é interpretada como um ato de purificação e serviço à ordem social.

Além de expor os horrores do crime em si, *Holy Spider* se dedica a desvelar as estruturas sociais e culturais que perpetuam a violência de gênero. Ao tratar as mulheres assassinadas como criminosas ou figuras dispensáveis, a sociedade parece negligenciar a sua responsabilidade na perpetuação desta violência. A atribuição de culpa às vítimas reforça um ciclo de opressão, no qual as mulheres são constantemente marginalizadas e desumanizadas. Nesse contexto, o assassino não é apresentado como um indivíduo isolado, mas sim como um reflexo de uma sociedade que compartilha, de forma velada ou explícita, ideologias misóginas. Dessa forma, o filme revela como a violência de gênero está enraizada nas instituições sociais e como a sociedade, ao aceitar a visão do assassino, contribui para a perpetuação da violência contra as mulheres.

Nos momentos finais do filme, o filho do assassino grava um vídeo em que faz o seguinte alerta: “Se a polícia não afastar essas mulheres das ruas, certamente alguém como meu pai surgirá novamente. Eles as tratam como se fossem pessoas comuns. E um novo Saeed Hanae aparecerá.” Ele segue, dizendo que, desde a prisão de seu pai, de dez a vinte pessoas o procuraram pedindo para que ele desse continuidade ao trabalho que o pai realizava. Ele responde a todos, pedindo um pouco de paciência.

O título *Holy Spider* faz referência direta à visão distorcida do assassino, que se vê como um arauto de uma missão sagrada: eliminar as mulheres que ele considera o "mal". A utilização do termo "sagrado" para justificar os assassinatos é uma estratégia cinematográfica que estende a discussão para além do crime específico, permitindo uma crítica à utilização da religião como uma ferramenta para validar a violência de gênero. A figura do assassino, portanto, se configura como uma metáfora poderosa para a distorção moral da sociedade, onde a violência é justificada por um falso sentido de missão divina. O filme, ao apresentar essa distorção de valores, instiga o espectador a refletir sobre como as influências culturais e sociais afetam a percepção e a aceitação da violência contra as mulheres, evidenciando a urgência de uma reavaliação das normas morais e éticas que sustentam tais práticas.

O filme apresenta o assassino não como um indivíduo isolado, mas sim como um reflexo de uma sociedade que compartilha ideologias misóginas. Isso leva à reflexão sobre as distorções morais e religiosas que legitimam tais atos. A obra cinematográfica não apenas apresenta a violência contra as mulheres, como também instiga o público a questionar e desconstruir as bases culturais que permitem sua perpetuação.

A NARRATIVA ESPELHADA E A CRÍTICA POLÍTICA EM *THE SEED OF THE SACRED FIG*

Enquanto Ali Abbasi não teve permissão para gravar seu filme no Irã, Mohammad Rasoulof foi mais ousado. Conseguiu produzir a sua obra em segredo, mesmo que como consequência fosse condenado a oito anos de prisão, fora outras sanções.

O que chama a atenção no filme é o próprio título que infelizmente no Brasil foi traduzido por *A semente do fruto sagrado*, o que tira a carga semântica do título original: *A semente do figo sagrado*. Logo no início do filme, a alegoria desta planta é explicada:

> *Ficus Religiosa* é uma árvore com um ciclo de vida incomum. A semente, contida nas fezes das aves, cai sobre outras árvores. Raízes aéreas são lançadas e crescem até alcançarem o solo, em seguida, os galhos se enrolam na árvore hospedeira, estrangulando-a. Finalmente, o figo sagrado se mantém por si só.

Em uma entrevista à revista *Film Festival Today*, em janeiro de 2025, Mohammad Rasoulof ainda explica que:

> O ciclo de vida da figueira sagrada, que é uma árvore sagrada na costa sul do Irã, tem histórias morais e éticas dentro dela. Como mencionado no início do filme [...] Depois que as novas árvores conseguem se manter sozinhas, elas sufocam a árvore hospedeira. E por essa razão, no sul do Irã, a árvore também é chamada de árvore sufocante ou árvore da sufocação. [...] Quando eu estava escrevendo esta história, eu estava pensando o quanto a árvore em si e seu nome podem criar uma metáfora para esta história. Se você olhar para a história de vida desta árvore através da minha história, de cada um dos pontos de vista dos personagens, você pode encontrar um significado diferente no ciclo de vida da árvore. Se você pensar sobre a vida desta árvore através do ponto de vista do pai da história, as dimensões sufocantes e horripilantes de sua vida vêm à sua mente. Se você pensar sobre esta árvore da perspectiva das meninas, você pode pensar sobre o renascimento e o brotamento e o recrescimento das árvores. Eu realmente gostei do suspense que foi criado para o público encontrar um equilíbrio e um relacionamento entre a história da árvore e as histórias dentro do filme.

O longa-metragem tem como foco principal os protestos iniciados em 16 de setembro de 2022, após a morte de Mahsa Amini sob custódia policial. A jovem havia sido detida pela Patrulha de Orientação, conhecida como a "polícia da moralidade" islâmica do Irã, sob a acusação de usar o "hijab de forma inadequada". De acordo com testemunhas, Amini foi brutalmente espancada pelos oficiais, embora as autoridades iranianas sejam contrárias a essa versão.

A história acompanha Iman, um juiz investigativo do Tribunal Revolucionário de Teerã, cuja rotina é drasticamente modificada pelo desaparecimento de uma arma de fogo durante as intensas manifestações no país. Diante da crescente instabilidade, Iman torna-se desconfiado de tudo ao seu redor, tendo como foco principal a esposa Najmeh e as filhas Rezvan e Sana.

À medida que a tensão se intensifica, ele adota uma postura cada vez mais opressiva dentro do próprio lar, promovendo interrogatórios constantes e impondo medidas restritivas. Sua conduta demonstra os mecanismos autoritários do regime a que está subordinado, o que demonstra o impacto do contexto sociopolítico nas relações familiares e individuais. A crescente tensão resulta em uma série de interrogatórios dentro do ambiente familiar e na adoção de medidas restritivas que refletem o regime autoritário ao qual ele pertence.

Diante do agravamento da situação, a família decide se refugiar na casa de infância de Iman, localizada em uma região montanhosa. Apesar das alterações no cenário, o conflito persiste e as dinâmicas familiares continuam sendo afetadas pela postura repressiva do protagonista. O desenlace do filme é marcado por um confronto que simboliza tanto o colapso das relações familiares quanto a fragilidade do regime que Iman representa.

A conclusão do filme apresenta imagens documentais de manifestações femininas nas ruas de Teerã, estabelecendo uma ligação entre a narrativa ficcional e eventos reais. Esta escolha demonstra uma ligação entre a ficção cinematográfica e o contexto sociopolítico, enfatizando temas de resistência e contestação.

A direção de Mohammad Rasoulof é caracterizada por um desenvolvimento narrativo que mantém a tensão ao longo do filme, explorando o espaço limitado do apartamento da família para enfatizar a sensação de confinamento. A transição para um ambiente rural oferece uma mudança temporária, mas a continuidade do conflito reforça a persistência da violência e do medo, independentemente do cenário. O filme explora o impacto do regime autoritário nas relações interpessoais e na estrutura familiar, revelando as dinâmicas de poder e controle presentes no contexto em questão.

Além de demonstrar os efeitos da repressão sobre a esfera privada, a obra levanta questionamentos morais e desafios impostos pela lealdade em um ambiente opressor. A narrativa estabelece uma interação entre a experiência individual e a realidade política mais ampla, o que confere à obra uma dimensão crítica que reflete os desafios contemporâneos. Sendo assim, o filme apresenta-se como uma reflexão sobre paranoia, opressão e resistência, articulando elementos ficcionais e documentais para criar uma experiência cinematográfica que estimula a análise e a interpretação do espectador.

O cinema, enquanto arte narrativa, é capaz de articular histórias individuais e coletivas, criando um campo de tensão entre o mundo doméstico e o político. No filme em questão, a estrutura narrativa está dividida em dois níveis interdependentes: o microcosmo familiar e o macrocosmo. A interação entre esses planos revela não somente a dimensão política da vida privada, mas também a maneira como as estruturas de poder penetra na intimidade do lar, transformando-o em um microcosmo de tensão política. Neste ambiente, as relações

familiares são marcadas pelo medo e pela vigilância, onde as portas e janelas trancadas não apenas delimitam o espaço físico da residência, como também representam o cerceamento ideológico e emocional. A dinâmica entre Iman, sua esposa Najmeh e as filhas Rezvan e Sana manifesta a tensão entre submissão e insurgência.

Najmeh e suas filhas representam a resistência silenciosa diante de um ambiente de repressão. A utilização das redes sociais, especialmente por Sana, surge como um contraponto à narrativa oficial imposta pelo Estado. Enquanto a televisão reproduz discursos governamentais que visam moldar a percepção da realidade, as redes sociais permitem um acesso mais amplo a outras perspectivas, criando uma disputa entre a "verdade oficial" e a "experiência popular". A inclusão de imagens documentais de protestos reais na narrativa, em contraste com a encenação ficcional da história familiar, resulta numa colagem visual e discursiva que reforça o caráter político da obra. A cena em que a família assiste a um noticiário manipulado, enquanto Sana acessa imagens autênticas nas redes sociais, evidencia a diferença entre a propaganda estatal e a realidade vivida.

O filme demonstra como o Estado interfere no cotidiano dos cidadãos, afetando as suas relações interpessoais e moldando a sua percepção de mundo. A tensão entre o público e o privado não apenas define a trama, como também é uma metáfora da condição social dos indivíduos sob regimes autoritários. A estrutura narrativa, ao demonstrar a crescente desconfiança de Iman em relação à família, reflete a paranoia governamental, que enxerga potenciais inimigos em potencial em cada indivíduo. Esta estrutura reforça a ideia de um ciclo inescapável de opressão e vigilância, no qual cada personagem é tanto vítima quanto potencial agente de repressão.

Outro recurso utilizado na narrativa é a *mise en abyme*, conceito amplamente explorado nas artes visuais e na literatura, refere-se à inserção de uma estrutura narrativa dentro de si mesma, criando um efeito de duplicação ou espelhamento. No cinema, essa técnica pode ser utilizada para intensificar camadas de significado, questionar a relação entre ficção e realidade e ampliar a crítica social presente na obra. No filme *The Seed of the Sacred Fig*, a *mise en abyme* desempenha um papel central na construção narrativa, reforçando a crítica política e expondo a tensão entre o indivíduo e o regime autoritário iraniano. Essa estratégia se manifesta tanto na relação familiar do protagonista, Iman, quanto na mescla de imagens documentais e ficcionais, gerando um efeito de espelhamento entre o real e o representado.

A primeira instância de mise en abyme no filme ocorre na relação de Iman com sua família. O protagonista, recém-promovido a juiz de instrução, é confrontado com pressões para assinar sentenças de morte sem o devido processo legal. Essa imposição externa

reverbera em sua vida doméstica, onde ele adota uma postura rígida e opressiva, especialmente após o desaparecimento de sua arma. Esse microcosmo familiar reflete a lógica do regime autoritário, onde o medo e a vigilância são instrumentos de controle. O próprio lar de Iman se torna um espaço de repressão, no qual a desconfiança e a paranoia corroem os laços afetivos. Dessa forma, a estrutura familiar espelha a dinâmica do Estado iraniano, evidenciando como a opressão sistêmica se infiltra nas relações interpessoais.

Além da estrutura familiar, a mise en abyme no filme se manifesta na justaposição entre imagens documentais e ficcionais. Rasoulof incorpora registros reais dos protestos ocorridos no Irã, especialmente após a morte de Mahsa Amini sob custódia policial em 2022. Essa fusão entre realidade e ficção não apenas fortalece a dimensão realista da obra, mas também problematiza como a narrativa cinematográfica pode funcionar como um espelho da sociedade. A interseção entre os registros documentais e a ficção contribui para desestabilizar a noção de verdade oficial, desafiando a manipulação midiática do regime. Assim, o filme não apenas apresenta uma história inspirada em eventos reais, mas se torna, ele próprio, um documento que dialoga com a realidade social e política do Irã.

Exemplos específicos do filme ilustram como a mise en abyme reforça sua crítica política. O desaparecimento da arma de Iman, por exemplo, simboliza sua perda de controle sobre a própria vida e segurança. Sua busca obsessiva pelo objeto perdido reflete a paranoia do regime em manter sua autoridade a qualquer custo, levando-o a desconfiar até mesmo de seus próprios familiares. Outro exemplo relevante é o ativismo de Rezvan, a filha mais velha de Iman, que se envolve nos protestos estudantis contra o regime. A perseguição que ela enfrenta espelha a repressão estatal contra a juventude iraniana, tornando sua experiência pessoal um reflexo da realidade política do país. Além disso, o crescente conflito entre Iman e sua esposa, Najmeh, reforça a fissura existente na sociedade iraniana entre aqueles que apoiam o regime e aqueles que anseiam por mudança, destacando como a opressão sistêmica se manifesta não apenas nas ruas, mas também dentro dos lares.

A arma desaparecida de Iman, que simboliza seu papel no regime, age como catalisadora da ruptura familiar. Este elemento representa o conflito central do filme, no qual a violência estatal se reflete na esfera doméstica, minando laços afetivos e criando um ambiente de suspeita e medo. A metáfora botânica presente na narrativa, representada pela figueira sagrada, que sufoca e estrangula outras árvores para crescer, torna-se uma analogia visual e narrativa do funcionamento do regime, o que afeta de forma gradual as relações interpessoais e impede o desenvolvimento de autonomias individuais. Com relação a isso, cabe observar o papel do homem iraniano estereotipado no filme. Diante disso e de modo geral,

> Mesmo com muitos dos princípios centrais do patriarcado continuando a prevalecer na sociedade iraniana, os ideais de masculinidade hegemônica e as performances de masculinidade não permaneceram constantes. Vários filmes iranianos recentes narram histórias de alienação e desespero dos homens, apresentando a diversidade de desempenhos de masculinidade dentro do Irã. Alguns desses filmes focam em homens de classe média que vivem no meio de um Teerã vibrante e lotado, enquanto outros voltaram suas lentes para a alienação e marginalidade dos homens que vivem mais afastados nas margens da sociedade, tanto espacialmente quanto dentro da ordem social [...] Essas hierarquias de gênero, devem ser estudadas por meio das relações dinâmicas entre elas. [...] a masculinidade hegemônica como a configuração da prática de gênero que incorpora as respostas atualmente aceitas para o problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou é tomada como garantia) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Pak-Shiraz, 2017, p. 3).
>
> .

E é justamente isso que acontece após o sumiço da arma, Iman começa a ficar desesperado porque anseia uma promoção em seu trabalho, mas não consegue estabelecer a ordem dentro da própria casa e é a partir disso que se desencadeia um estereótipo do homem obcecado, paranoico e violento. Em vários momentos, o foco narrativo fixa-se na figura de um sujeito que perdeu o controle da própria família que deveria ser centrada em si, mas o desespero cega-o, transformando-o quase em uma figura monstruosa.

A abordagem visual do filme, por meio de um minimalismo técnico preciso, amplifica a sensação de aprisionamento e opressão, utilizando espaços confinados e planos fechados nos rostos dos personagens, que evidenciam sua angústia e incerteza. O som desempenha um papel fundamental na criação da atmosfera do filme. Ao utilizar de forma expressiva o silêncio e os sons ambientais, Rasoulof aumenta a tensão psicológica, ao substituir explicações verbalmente por sons que convidam o espectador a uma experiência sensorial, aumentando a empatia pelos personagens.

Em *The Seed of Sacred Fig*, a narrativa apresenta uma geração de mulheres que desafia não apenas a submissão masculina, mas também a repressão política, utilizando as redes sociais como instrumentos de resistência e afirmação de identidade. A geração mais jovem, composta, sobretudo, pelas filhas de Iman, como Rezvan e Sana, representa um contraponto às normas de submissão das gerações anteriores. Essas jovens não se conformam com o papel passivo que lhes foi atribuído em um contexto de repressão, e se destacam pela busca pela autonomia, tanto no âmbito doméstico quanto no espaço público e social. A resistência silenciosa das meninas, especialmente por meio do uso das redes sociais, serve como uma ferramenta de contestação ao regime dominante. As plataformas digitais permitem que elas acessem realidades que estão fora do controle do Estado, rompendo o isolamento imposto pela vigilância estatal e oferecendo uma nova forma de resistência que extrapola os limites do espaço doméstico.

O papel das redes sociais na resistência feminina no filme é essencial. Em um contexto em que a mídia tradicional é fortemente influenciada por narrativas governamentais manipuladas, as redes sociais apresentam-se como espaços alternativos de expressão e contestação. Ao usar essas ferramentas para trocar informações e criar conexões, as personagens femininas criam um tipo de espaço social e político, mais independente e autossuficiente. O uso das redes sociais não apenas amplia as possibilidades de resistência, como também revela a capacidade das mulheres de criarem suas próprias narrativas e resistirem tanto à opressão masculina quanto às estruturas sociais repressivas.

A representação da mulher utilizando as redes sociais no cinema contemporâneo está diretamente ligada à narrativa de empoderamento feminino. As redes sociais não são somente uma ferramenta de luta, mas também um espaço no qual as mulheres podem reafirmar suas identidades e desafiar as normas sociais impostas pelo regime. Ao se conectar com outras opiniões divergentes e revelar informações não oficiais, as personagens surgem como representantes das novas gerações femininas, que não se limitam a papéis passivos, mas se apropriam da liderança de suas próprias histórias. Dessa forma, o filme não apenas revela as fraturas de uma sociedade em crise, como também questiona os limites da resistência e sobrevivência em contextos de opressão.

CONCLUSÃO

A evolução do cinema iraniano pós-1979 reflete a complexa interseção entre tradição, repressão estatal e resistência artística. Desde a Revolução Islâmica, os cineastas iranianos desenvolveram estratégias narrativas para contornar a censura e abordar criticamente as dinâmicas sociais do país. Se nas décadas de 1980 e 1990 a sutileza e o simbolismo foram fundamentais para a disseminação de mensagens contestatórias, nos últimos anos tem-se observado um deslocamento para abordagens mais explícitas e confrontadoras.

Nesse contexto, *Holy Spider* (2022), de Ali Abbasi, e *The Seed of the Sacred Fig* (2024), de Mohammad Rasoulof, representam um novo momento do cinema iraniano. Essas produções rompem com a tradição do subtexto e passam a denunciar abertamente as desigualdades de gênero, a repressão política e a violência estatal. Enquanto *Holy Spider* expõe a misoginia estrutural da sociedade iraniana e a conivência das instituições com crimes de gênero, *The Seed of the Sacred Fig* revela a paranoia e a fragilidade do regime diante dos protestos populares. Ambos os filmes exemplificam como o cinema iraniano se tornou um espaço de resistência, mesmo sob a constante ameaça de censura e repressão.

A recepção internacional dessas obras demonstra o crescente interesse global pelo cinema iraniano, ao mesmo tempo, em que evidencia as tensões entre a expressão artística

e o autoritarismo estatal. Se por um lado os cineastas iranianos encontram reconhecimento em festivais como Cannes, por outro, enfrentam perseguições dentro do próprio país, como no caso de Rasoulof, condenado à prisão pelo governo iraniano. Essa dualidade reforça o papel do cinema como ferramenta de denúncia e contestação política.

Diante desse panorama, a trajetória do cinema iraniano sugere que, mesmo sob forte vigilância, a produção cinematográfica continua a desafiar as estruturas de poder, explorando novas formas de resistência. Os filmes analisados neste estudo indicam que o futuro do cinema iraniano pode seguir por um caminho ainda mais direto e combativo, no qual a arte não apenas reflita a realidade social, mas também se torne um instrumento de transformação e mobilização.

REFERÊNCIAS

ABBASI, Ali. **HOLY SPIDER**. Disponível em: <https://medias.unifrance.org/medias/58/210/250426/presse/holy-spider-presskit-english.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

Constituição da República Islâmica do Irã. Disponível em: <https://brazil.mfa.gov.ir/pt/generalcategoryservices/11668>.

NAFICY, H. **Social history of Iranian cinema, volume 4**. Durham, NC, USA: Duke University Press, 2012.

KHOSRAVI, Shahram. **Displaced Masculinity: Gender and Ethnicity among Iranian Men in Sweden**. *Iranian Studies*, v. 42, n. 4, 2009, p. 591–609. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/25597584. Acesso em: 2 mar. 2025.

PAK-SHIRAZ, Nacim. Shooting the isolation and marginality of masculinities in Iranian cinema. **Iranian studies: bulletin of the Society for Iranian Cultural and Social Studies**, v. 50, n. 6, p. 945–967, 2017.

REED, Christopher Llewellyn. **Interview with "The Seed of the Sacred Fig" director Mohammad Rasoulof**. Disponível em: <https://filmfestivaltoday.com/interviews/interview-with-the-seed-of-the-sacred-fig-director-mohammad-rasoulof>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MICHEL HOUELLEBECQ, ESCRITOR: FENÔMENOS INTERMIDIÁTICOS E O AUTORRETRATO DO ARTISTA EM *O MAPA E O TERRITÓRIO*

Izabela Baptista do Lago

O MAPA E O TERRITÓRIO, UM *KÜNSTLERROMAN* CONTEMPORÂNEO

O presente artigo analisa o romance *O Mapa e o Território* (2010), do escritor francês Michel Houellebecq, importante autor da literatura contemporânea, sob o prisma dos estudos da intermidialidade. Concentramos nosso estudo especialmente nas relações entre as artes, notadamente entre a pintura e a literatura, e na afinidade estabelecida entre artistas, especificamente entre o pintor e o escritor.

Condecorada com o prestigioso prêmio Goncourt no ano de sua publicação em 2010, a obra narra a trajetória do artista visual fictício Jed Martin e constitui um exemplo contemporâneo de *Künstlerroman*. Como demonstra sua etimologia – do alemão: *Künstler*, artista; *Roman*, romance –, o *Künstlerroman*, tradição literária de origem germânica surgida no fim do século XVIII, se define a partir de seu protagonista artista, geralmente um pintor ou escultor. Como explica Bernard Vouilloux, eminente estudioso da categoria, essas narrativas ficcionais centralizam sua intriga no percurso criativo desse personagem, em sua formação e em sua carreira artística, no tratamento de seus dilemas e conflitos pessoais e profissionais (Vouilloux, 2016, p. 161).

Ao se inserir na tradição do *Künstlerroman*, a obra de Houellebecq exemplifica a natureza multidisciplinar e intermidiática dessas narrativas, que estabelecem conexões entre a literatura, outras artes e mídias, favorecendo a metalinguagem e integrando elementos da história, da filosofia e da sociologia no texto literário. Nesse sentido, essas obras exercem um papel importante na veiculação de valores estéticos, culturais e ideológicos do quadro espaço-temporal que representam. Ademais, a ênfase no artista protagonista, interagindo com outros personagens típicos do mundo da arte, como críticos, galeristas, *marchands*, patrocinadores e colecionadores, e, principalmente, realizando uma atividade de criação voltada para as artes visuais, embasa uma das principais características da categoria: a picturalidade. Assim, essas narrativas se apresentam como objetos ricos e complexos para as pesquisas que exploram a presença de fenômenos intermidiáticos no texto literário.

FENÔMENOS INTERMIDIÁTICOS EM *O MAPA E O TERRITÓRIO*

Por meio de uma narrativa não linear e em terceira pessoa, *O Mapa e o Território* apresenta o seu protagonista, Jed Martin, como um artista de sucesso, que alcançou o sucesso profissional primeiramente como fotógrafo e, posteriormente, como pintor. Norteada por esse personagem extremamente dedicado à sua atividade de criação, a representação do mundo da arte no romance é cuidadosa e detalhada, retomando tanto os seus "atores" quanto os seus "processos", estes últimos identificados por Vouilloux (2011, p. 52) como a concepção, a execução e a exposição das obras de arte. Fiel à categoria literária à que se afilia, o *Künstlerroman*, o romance de Houellebecq se destaca por sua picturalidade, uma escrita de caráter imagético, marcada por diversas referências às artes e a outras mídias visuais.

Considerando como "mídia" o conceito acatado por Claus Clüver (2024a, p. 130), ou seja, todo meio capaz de transmitir um signo – ou uma combinação de signos – entre indivíduos, utilizando transmissores apropriados e atravessando distâncias de tempo e espaço, podemos incluir nesta denominação fenômenos que não se restringem às artes ditas "elevadas", como a pintura e a escultura. De fato, como explicam Jay David Bolter e Richard Grusin (1999, p. 65), a cultura contemporânea reconhece como mídias a televisão, a computação gráfica, a fotografia digital e a realidade virtual, dentre muitas outras.

Essas considerações são relevantes para a análise de *O Mapa e o Território* na medida em que encontramos no romance tanto referências às artes reconhecidas, como a pintura e a fotografia, quanto a mídias do cotidiano, como programas televisivos, anúncios publicitários, impressos como jornais, revistas e até mesmo mapas rodoviários, sendo que estes últimos ocupam um espaço relevante na produção artística do protagonista. Além disso, a narrativa permite ao leitor acessar processos de criação a partir da combinação de mídias, por meio de programas de edição e manipulação de imagens, e de uma espécie de montagem[73] que permite a interação entre vídeo, fotografia e objetos lúdicos na composição de uma obra de arte única e original que vai encerrar a carreira de Jed Martin.

No campo dos estudos da intermidialidade, podemos identificar as referências intermidiáticas presentes na obra de Houellebecq a partir do exposto por Irina Rajewsky em seu texto seminal *Intermidialidade, intertextualidade e "remediação": uma perspectiva literária sobre a intermidialidade* (2012), segunda a qual estas consistem em:

[73] De acordo com o *Dicionário de Termos Artísticos* (1998), de Luiz Fernando Marcondes, a montagem consiste na "operação de reunir várias peças que vão formar um todo, quer se trate de uma construção pré-fabricada, de moldes de escultura, de obras de cerâmica, de um retábulo, etc." (Marcondes, 1998, p. 194).

> [...] estratégias de constituição de sentido que contribuem para a significação total do produto: este usa seus próprios meios, seja para se referir a uma obra individual específica produzida em outra mídia [...], seja para se referir a um subsistema midiático específico [...], ou a outra mídia como sistema (Rajewsky, 2012, p. 25).

Ainda segunda a autora, as referências às mídias visuais na escrita ocorrem de forma direta quando o texto as cita expressamente, como acontece com a evocação e a descrição de obras de arte, procedimento que também pode ser compreendido como uma transposição midiática, na qual ocorre uma "[...] transformação de um determinado produto de mídia (um texto, um filme etc.) ou de seu substrato em outra mídia" (*Ibid*., p. 24). A transposição midiática, enfim, é o fenômeno revelador do cruzamento de fronteiras entre mídias mais recorrente e significativo na obra literária em análise, uma vez que o leitor, ao acompanhar a atividade de criação do artista visual protagonista, tem acesso às obras produzidas por ele – principalmente pinturas e montagens fotográficas, todas elas existentes apenas no universo ficcional da narrativa – por meio de suas descrições.

Essas descrições, no entanto, não são meras passagens do romance, pois indicam um ponto relevante na análise dos fenômenos intermidiáticos na obra, sendo identificadas como um recurso literário conhecido como "écfrase". Como expõe a eminente estudiosa das relações entre a escrita e a imagem, Liliane Louvel, em seu ensaio *Nuanças do Pictural* (2012), a écfrase consiste na "descrição de [uma] obra de arte declarada como tal" (Louvel, 2012, p. 58) e representa o maior grau de "picturalização" do texto, realizando a passagem do visível para o legível (*Ibid*., p. 60).

Como explica Miriam de Paiva Vieira no esclarecedor artigo *Écfrase: de recurso retórico na Antiguidade a fenômeno midiático na contemporaneidade* (2017), a écfrase percorreu um longo caminho até ser incorporada como um dos termos chave dos estudos da intermidialidade. Na contemporaneidade, é fato que a écfrase pode ser considerada um fenômeno midiático na medida em que ocupa um grande espaço nos debates teóricos dos estudos da intermidialidade assim como nas pesquisas realizadas nesta área, que analisam a sua presença nas mais variadas mídias, da literatura ao cinema, entre muitos outros. Como bem esclarece a autora, muito já foi discutido e ainda se discute sobre o conceito de écfrase, destacando-se como o recente conceito de Clüver, que a como uma "representação verbal de configurações reais ou fictícias compostas numa mídia visual não-cinética" (Clüver, 2024b, p. 282).

Ainda na esfera teórica, Vieira aponta que a écfrase deve ser compreendida como um procedimento de transposição midiática, de transformação de uma mídia em outra – e não

como uma simples referência intermidiática –, pois seu processo culmina em uma nova obra que pertence a uma determinada mídia (Vieira, 2017, p. 54).

Dentro de um texto literário, adverte a autora, a écfrase visa evocar uma imagem ausente na mente do leitor, gerando uma resposta emocional, ou seja, a "passagem ecfrástica" desencadeia uma visualização imaginativa a partir de provocações verbais (*Ibid*.). A partir desse efeito, Vieira sublinha a relevância da écfrase na narrativa: mais que um modo de representação, o recurso literário descritivo da écfrase não pode ser visto como um mero ornamento do texto, pois atende a um propósito e a uma motivação; o impacto de uma descrição vai além da própria passagem descritiva, cada detalhe deve ser conectado ao todo, pois nada é dispensável ou desnecessário (*Ibid*., p. 48). A écfrase, portanto, se apresenta como um fenômeno midiático produtor de sentido dentro da narrativa na qual se insere, um meio privilegiado de representação, que repercute no leitor revelando importantes elementos de significado no texto.

A ÉCFRASE PRODUTORA DE SENTIDOS NO ROMANCE DE HOUELLEBECQ

Em *O Mapa e o território*, um elemento indicador do sentido das múltiplas écfrases contidas no romance é o ponto de vista pelo qual as obras de arte produzidas pelo artista protagonista são descritas: a sua focalização é invariavelmente a do narrador, que se apresenta desde o início do romance como um narrador-especialista, exímio conhecedor ou crítico de arte.

É possível ao leitor verificar essa posição privilegiada do narrador diante da técnica utilizada para descrever as obras e pela escolha de seu vocabulário. As passagens ecfrásticas são pontuadas por observações sobre "a visão clássica da pintura" (Houellebecq, 2012, p. 32), e demonstram um conhecimento profundo sobre os materiais artísticos utilizados[74] e detalhes dos processos de criação, cujas etapas são apresentadas de forma minuciosa e sequenciada. No entanto, o narrador revela a sua condição de especialista do mundo das artes sobretudo ao se mostrar a par do funcionamento interno de seu mercado, versando sobre os aspectos comerciais e financeiros da vida do artista, como as relações de mecenato e parcerias, patrocinadores e galeristas, e, principalmente, sobre a precificação da obra de arte, que apresenta como "[...] o mistério capitalista por excelência" (*Ibid*., p. 84).

Além de descrever as obras de arte como um especialista, o narrador complementa as écfrases com a sua própria interpretação das obras ou, ainda, cita trabalhos de críticos ou

[74] O narrador, por exemplo, cita marcas de tintas – Sennelier, Mussini, Schmincke – e tece sua apreciação sobre a qualidades de suportes variados, justificando a escolha do artista em utilizá-los em seu trabalho: "optara por um papel Hahnemühle Canvas Fine Art, que oferecia uma excelente saturação das cores e uma ótima durabilidade" (Houellebecq, 2012, p. 84).

historiadores da arte para fundamentar seus argumentos. Como observam Cynthia Cohen e Nurit Buchweitz em seu artigo *Ekphrasis in Houellebecq´s The Map and the Territory as Mise en abyme and Metafiction* [A écfrase em *O Mapa e o Território de Houellebecq* como *mise en abyme* e metaficção] (2015), as écfrases incluídas no romance extrapolam a representação verbal dessas obras, pois nelas existe todo um sistema de comentário, interpretação e crítica (Cohen; Buchweitz, p. 1020). Uma vez que a écfrase, ao representar literariamente uma representação visual, pode ser considerada uma representação em segundo nível (Bergez, p. 178-179) – a representação de uma representação –, quando mediada pelo aparato crítico, essa écfrase atinge um terceiro grau de representação (Cohen; Buchweitz, p. 1026), somando, às outras representações, uma interpretação ou ponto de vista sobre uma representação. Com efeito, essas intervenções complementares ultrapassam a simples descrição ecfrástica, podendo ser compreendidas como uma écfrase em terceiro grau, este último nível constituindo a percepção do narrador-especialista.

Essas constatações nos levam a concluir que a função desempenhada pelas écfrases em *O Mapa e o Território* integram a dimensão crítica da narrativa, pois visam esclarecer ao máximo não apenas o aspecto estético-visual das obras produzidas pelo artista personagem, mas sobretudo o seu sentido dentro do contexto da arte contemporânea, propiciando reflexões acerca do estatuto da arte e do trabalho do artista na atualidade.

Iniciamos a exemplificação das écfrases introduzidas no romance com a descrição de uma obra produzida por Jed Martin no fim de sua carreira, uma espécie de montagem produzida a partir da combinação de mídias[75], misturando vídeo, fotografia e objetos lúdicos. Para criar o efeito de visualização da obra na imaginação do leitor, o narrador recorre à enumeração das etapas de sua execução:

> [Jed] começou a filmar fotografias de todas as pessoas que conhecera [...]. Ele as dispunha sobre uma tela impermeável cinza neutra, esticada sobre uma moldura metálica, e as filmava, bem à sua frente, deixando dessa vez a degradação natural operar. Submetidas às alternâncias de chuva e luz solar, as fotografias estufavam, apodreciam em certos lugares, depois se decompunham em fragmentos e eram totalmente destruídas no espaço de semanas. Mais curiosamente, adquiriu bonecos em miniatura, representações esquemáticas de seres humanos, e submeteu-os ao mesmo processo. Os bonequinhos eram mais resistentes, ele se viu obrigado, para acelerar sua decomposição, a recorrer novamente a seus botijões de ácido (Houellebecq, 2012, p. 396).

Essa descrição ecfrástica revela tanto os aspectos técnicos de sua produção quanto a sua dimensão simbólica, representando a inexorabilidade da degradação do tempo sobre

[75] Essa montagem pode ser considerada uma obra plurimidiática, uma vez que, de acordo com Clüver, a plurimidialidade "[...] se refere à presença de várias mídias dentro de uma mídia [...]" (Clüver, 2024a, p. 137).

os indivíduos e sobre as relações humanas, interpretação que o narrador não deixa de aprofundar: "portanto, a obra que ocupou os últimos anos da vida de Jed Martin pode ser vista – é a interpretação mais horizontal – como uma meditação nostálgica sobre o fim da era industrial na Europa e, mais genericamente, sobre o caráter perecível e transitório de toda indústria humana" (*Ibid.*, p. 398).

Avançamos nossa análise para um exemplo da écfrase de uma pintura, considera a obra-prima de Jed, intitulada *Bill Gates e Steve Jobs discutem o futuro da informática*, subintitulada *A conversa de Palo Alto*:

> afundado numa cadeira de vime, Bill Gates abria largamente os braços, sorrindo para seu interlocutor. Vestia calças de brim, uma camisa de mangas curtas cáqui, os pés sem meias em sandálias de dedo. [...]. Era um Bill Gates [...] descontraído [...], de férias, digamos. Apenas os óculos, com armação metálica e as lentes grossas, evocavam seu passado nerd.
> À sua frente, Steve Jobs, mesmo sentado com as pernas em xis sobre o sofá de couro branco, parecia paradoxalmente a encarnação da austeridade [...] e nem mesmo a camisa havaiana com que Martin o papagaiara conseguia dissipar a impressão de tristeza geral produzida por sua postura ligeiramente curvada e pela expressão de desassossego que se lia em seus traços (*Ibid.*, 2012, p. 177-178)

Nesse ponto, o narrador, então, interrompe a descrição para apresentar alguns detalhes da autobiografia de Gates; compara o olhar de Jobs a um pregador, profeta ou um inventor de Júlio Verne; por fim, encerra a écfrase do quadro com uma análise política e econômica da cena representada, análise esta que não se apoia em nenhum elemento presente na obra, pois oriunda de uma interpretação subjetiva:

> [Bill Gates e Steve Jobs] dois adeptos convictos da economia de mercado; ao mesmo tempo, dois enérgicos militantes do Partido Democrata, e não obstante duas facetas opostas do capitalismo [...]. "A conversa de Palo Alto" [...] era um subtítulo demasiadamente modesto; uma breve história do capitalismo, eis como Jed poderia ter intitulado seu quadro; pois era, de fato, o que ele era (*Ibid.*, p. 180-181).

As intervenções do narrador ficam bem evidentes no trecho acima, e demonstram a função interpretativa, e até mesmo didática, desempenhada por ele diante do leitor. As écfrases das obras de artes presentes no romance, mesmo que fictícias, visam representar a realidade contemporânea, como uma *mise en abyme*[76] da nossa organização social (Cohen; Buchweitz, 2015, p.1021), sendo, portanto, fundamentais para o desenvolvimento do enredo,

[76] A *mise en abyme*, identificada por André Gide e analisada por Lucien Dällenbach em *Le récit spéculaire: essai sur la mise en abyme* [A narrativa especular: ensaio sobre a mise en abyme] (1977), tem a função de destacar a inteligibilidade e a estrutura formal da obra literária por meio da reflexão da obra sobre ela mesma. Esse recurso, originado da heráldica, demonstra um efeito de duplicação que transcende a narrativa literária, sendo também aplicado em artes visuais.

pois revelam uma crítica feroz à sociedade de consumo e às representações culturais dela oriundas.

Com efeito, a crítica à contemporaneidade constitui o principal eixo temático da obra de Houellebecq, exposto desde sua primeira página, que se abre com a écfrase do quadro nomeado *Damien Hirst e Jeff Koons dividem entre si o mercado da arte*, abaixo transcrita:

> Jeff Koons acabava de se erguer do assento, os braços atirados para a frente num arroubo de entusiasmo. Sentado diante dele num sofá de couro branco parcialmente coberto por sedarias, um pouco encolhido, Damien Hirst parecia estar prestes a emitir uma objeção; tinha o semblante congestionado, taciturno. Ambos vestiam ternos pretos – o de Koons, com riscas finas –, camisas brancas e gravatas pretas. [...] Atrás deles, uma sacada envidraçada dava para uma paisagem de arranha-céus que formavam um emaranhado babilônico de polígonos gigantescos até os confins do horizonte [...]. Podiam estar no Qtar, ou em Dubai [...] (Houellebecq, 2012, p. 7).

Após descrever o encontro entre os dois maiores nomes da arte contemporânea como uma reunião de negócios, o narrador observa, um pouco mais adiante: "na tabela *ArtPrice* das maiores fortunas artísticas do mundo, Koons era o segundo da lista; nos últimos anos, Hirst, dez anos mais jovem, arrebatara-lhe o primeiro lugar" (*Ibid*., p. 25). Dessa forma, o narrador reforça o sentido do quadro de Jed como uma crítica ao caráter comercial da arte contemporânea, na qual a obra de arte é vista como um produto de consumo, uma mera mercadoria.

Em *O Mapa e o território*, a produção do artista protagonista se apresenta como um estudo da sociedade contemporânea, uma "homenagem ao trabalho humano", como expressam a questões que orientam sua obra:

> – o que define um homem? Qual é a pergunta que fazemos em primeiro lugar a um homem, quando desejamos saber quem ele é? Em certas sociedades, perguntam-lhe primeiro se é casado, se tem filhos; nas nossas sociedades, a primeira pergunta é sobre a profissão. É o lugar no processo de produção [...] que define primordialmente o homem ocidental" (*Ibid*., 2012, p. 147).

Essa "declaração do artista" (*artist statement*) encontra sua expressão máxima na série de pinturas "profissões", composta por sessenta e quatro quadros nos quais figuram o arquiteto, o açougueiro, a prostituta, a atendente de telemarketing, dentre outros profissionais, retratados em seus ambientes de trabalho.

É no processo de preparar o lançamento da exposição dessa série de pinturas que Jed, por orientação de seu galerista, busca um escritor para redigir o seu catálogo de apresentação, levando ao seu encontro com um personagem peculiar, representado por uma versão literária do próprio autor, o escritor Michel Houellebecq. Por meio dessa

autorrepresentação do artista-autor, uma relação de identidade se estabelece entre os dois personagens, o pintor e o escritor.

Ao leitor, não restam dúvidas de que o personagem de Houellebecq se trata efetivamente de um alter ego do escritor, pois a própria narrativa se esforça em ressaltar, em diversas oportunidades, que este é autor de *As partículas elementares*, romance efetivamente publicado por ele em 1998. O personagem de Houellebecq adquire relevância no enredo na medida em que atua como um reflexo do artista-protagonista, tornando-se uma fonte de inspiração e de experiências compartilhadas entre eles.

A partir do encontro entre os dois artistas, durante o planejamento da apresentação da série "profissões", Jed decide finalizá-la com um retrato do escritor ao constatar que não havia nenhuma pintura dedicada o trabalho do artista, pois, em acesso de raiva, havia destruído o quadro *Damien Hirst e Jeff Koons dividem entre si o mercado da arte*. O escritor-personagem torna-se, então, modelo e sujeito de uma das principais obras de Jed Martin, indicadora do movimento reflexivo que se estabelece entre o autor e sua obra, aspecto metalinguístico reforçado pela presença de um personagem que é o seu duplo.

A (AUTO)REPRESENTAÇÃO DO ARTISTA AO TRABALHO: DO ESPELHAMENTO NARCÍSICO À METALINGUAGEM

O quadro intitulado *Michel Houellebecq, escritor*, devido à sua importância na construção do enredo de *O Mapa e o território*, é minuciosamente descrito pelo narrador:

> no quadro, Houellebecq está em pé, diante de uma mesa tomada por folhas escritas ou começadas. Atrás dele, a uma distância que podemos estimar em 5 metros, a parede branca se encontra inteiramente forrada por folhas manuscritas e justapostas sem qualquer interstício. [...] Ora, todos os historiadores da literatura confirmam que, se Houellebecq gostava, durante o período em que trabalhava, de espetar diversos documentos na parede de seu quarto, tratava-se quase sempre de fotografias, representando os lugares onde ele situava as cenas de seus romances; raramente cenas escritas ou esboçadas (*Ibid*., 2012, p. 172).

Após explorar o fundo da obra descrevendo os blocos de textos afixados na parede, "[...] ramificados, conectados, engendrando-se uns aos outros como um gigantesco pólipo" (*Ibid.,* p. 173), a écfrase se concentra sobre a expressão do personagem retratado:

> captado no instante em que acaba de detectar uma correção a ser efetuada numa das folhas dispostas sobre a escrivaninha à sua frente, o autor parece em estado de transe, possuído por uma fúria que alguns não hesitaram em qualificar de demoníaca; sua mão, empunhando a caneta corretora, traçada com uma ligeira indefinição de movimento, lança-se sobre a folha "com a rapidez de uma cobra lançando-se para dar o bote na presa", como escreve, de maneira imagética, Wong Fu Xin [...]. A expressão do olhar pareceu, na época, tão estranha que não podia, estimaram os críticos, ser aproximada de

> nenhuma tradição pictórica existente, cabendo antes avizinhá-la de certas imagens de arquivos etnológicos, registradas por ocasião de cerimônias vodus (*Ibid*., p. 173-174).

Além das já apontadas interferências do narrador-especialista que acrescenta à écfrase um aparato crítico-teórico, observamos que a cena representada por Jed se inclui na tradicional temática do artista ao trabalho, considerada um topos do *Künstlerroman*. Nesse conjunto de obras marcado pela presença de um protagonista artista, a cena que o representa em pleno trabalho, geralmente encerrado no universo privado de seu ateliê, tem a finalidade de apresentar os processos da criação, ilustrar o combate travado entre o artista e sua obra, além de propiciar a descrição dessas obras por meio da écfrase. Essa cena, portanto, acentua a aproximação entre o artista-personagem e o artista-autor na medida em que atua como uma *mise en abyme* da criação artística, uma referência metalinguística e até mesmo uma alegoria da escrita, revelando a natureza especular dessa categoria literária, que coloca dois artistas em um mesmo plano, destacando as afinidades de seus projetos nos âmbitos estético e ideológico. Como aponta György Bódnar (2006, p. 24), o *Künstlerroman* é um espelho que reflete não somente a realidade que cerca o autor, mas, sobretudo o escritor como artista. Nesse sentido, o protagonista do *Künstlerroman* pode ser interpretado como um autorretrato do próprio escritor.

Em *L'Autre portrait* [O outro retrato] (2014), obra na qual Jean-Luc Nancy disserta sobre o autorretrato, o filósofo observa que o movimento reflexivo do artista para si mesmo é dotado de uma complexidade peculiar, pois, ao mesmo tempo em que espelha o seu autor em sua subjetividade, o autorretrato também pressupõe um afastamento do indivíduo, uma percepção de si mesmo por meio de um recuo, um desaparecimento do "eu" em sua própria representação (Nancy, 2014, p. 88). Segundo o autor, esse movimento paradoxal do autorretrato se relaciona ao episódio mitológico de Narciso, considerado o mito fundador da pintura: o reflexo de Narciso na água se revela como uma imagem que reproduz sua figura e seus gestos, mas na qual o indivíduo não consegue identificar a sua própria imagem (*Ibid*., p. 89). O autorretrato, portanto, ao mesmo tempo em que reflete o "eu", também é o retrato de um "outro". A ambiguidade da autorrepresentação, todavia, traduz a sua própria razão de ser: o autor recua no abismo de seu retrato e é no espectador que ecoa essa retração do sujeito (*Ibid*., p. 21). Nancy completa suas observações apontando que toda forma de representação não deixa de ser um espelho do indivíduo como artista, sujeito da criação, pois todo retrato não deixa de ser uma forma de autorretrato, carregando uma finalidade autotélica, uma duplicação narcísica indissociável do próprio gesto artístico (*Ibid*., p. 41).

No exemplo do autorretrato do artista em *O Mapa e o Território*, a dinâmica da autorrepresentação se desenvolve de forma mais complexa: a princípio, porque a cena é uma écfrase, ou seja, uma representação em segundo nível – atingindo, em determinado ponto, até mesmo um terceiro nível, como demonstramos acima, considerando as intervenções crítico-teóricas do narrador-especialista – e, também porque, além de uma *mise en abyme*, ela apresenta um "jogo" entre a realidade e a ficção, o que lhe acrescenta complexidade superpondo camadas de significados.

A écfrase de *Michel Houellebecq, escritor* evidencia o espelhamento que ocorre entre os personagens do pintor e do escritor a partir de seu ambiente de trabalho e de seus processos criativos: da mesma forma que o pintor trabalha com fotografias como referências para suas obras, o escritor retratado no quadro se cerca de notas manuscritas. Todavia, como bem observa o narrador, historiadores da literatura confirmaram que Houellebecq não utilizava notas escritas como apoio, mas fazia geralmente uso de fotografias; Jed, no entanto, desconsiderou esse fato no momento de recriar a cena, um "lapso" proposital que o liga mais profundamente ao escritor. Isso ocorre na medida em que a transposição de arte representada na tela – a cena do artista ao trabalho, que passa da pintura para a literatura –, encontra equivalência nos signos visuais e linguísticos que servem de base para as atividades de criação dos personagens. Ao escolher representar a escrita na tela por meio das notas que circundam o personagem, o pintor "desenha" o texto para compor uma obra visual; enquanto isso, o leitor se depara com a informação de que, na verdade, o escritor usaria imagens para guiar sua escrita.

Nesse sentido, a correspondência estética entre os artistas-personagens, suas afinidades recíprocas e identidades reflexivas se encontram na tela por meio da transposição midiática presente tanto nos elementos que compõem o quadro quanto no uso da écfrase como um elemento significativo capaz de auxiliar o leitor em sua apreensão do texto.

Simbolicamente, o quadro *Michel Houellebecq, escritor*, cristaliza o propósito artístico de Jed Martin, encerrando magistralmente a sua carreira como pintor ao completar o ciclo da série "profissões" com uma representação do artista ao trabalho, que, como vimos, atua na narrativa como uma espécie de autorretrato de seu protagonista. No mesmo sentido, como representação verbal de um quadro fictício, a écfrase de *Michel Houellebecq, escritor* constitui-se como um autorretrato do próprio autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclui Daniel Bergez em *Littérature et peinture* [Literatura e pintura] (2011), a écfrase é uma figura de representação que se desdobra do plano visual para o linguístico;

considerando seu plano estético, ela é uma *mise en abyme* na qual a criação do escritor se projeta em outra arte, permitindo visualizar o objeto descrito ao mesmo tempo em que emblematiza o trabalho do escritor (Bergez, 2011, p. 178-179).

No romance *O Mapa e o Território*, a écfrase do quadro *Michel Houellebecq, escritor* pode ser vista como uma figura especular duplicada, um desdobramento do autorretrato do autor dentro de um retrato feito por um artista criado por ele próprio.

Nesse sentido, concluímos que as obras de arte do artista fictício Jed Martin, imaginadas e descritas pelo escritor Michel Houellebecq em seu romance, são reveladas ao leitor por meio de écfrases singulares e complexas, que não se limitam a descrever as obras, mas se preocupam em inseri-las em todo um contexto crítico e histórico, exercendo assim uma função explicativa e didática dentro da narrativa. Essas écfrases, sobretudo, se revelam como verdadeiros "quadros de autor", expressão criada por Vouilloux (2004, p. 7-8) para caracterizar os "quadros literários" que carregam a assinatura do escritor, consciente dos recursos de sua arte e da expressão de seu próprio estilo mediado pelo elemento pictural dentro do texto.

O quadro *Michel Houellebecq, escritor*, portanto, é um autorretrato de seu autor, em uma analogia fiel à natureza intermidiática e especular do *Künstlerroman*, que evidencia o cruzamento de fronteiras entre a literatura e a pintura, assim como a inegável afinidade entre o trabalho artístico do pintor e o do escritor.

REFERÊNCIAS

BERGEZ, Daniel. **Littérature et peinture**. Paris: Armand Colin, 2011.

BÓDNAR, György. **The Künstlerroman as an early form of intertextuality**. Neohelicon, v. 20, p. 21-31, 1993.

BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. A. **Remediation**: Understanding New Media. Cambridge, The MIT Press: 1999.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. In. **Entre textos, entre artes, entre mídias**: ensaios de Claus Clüver. (Orgs.) DINIZ, T.; OLIVEIRA, S.; FIGUEIREDO. C. Jundiaí: Paco, 2024a. p. 129-147.

CLÜVER, Claus. Écfrase e adaptação. In. **Entre textos, entre artes, entre mídias**: ensaios de Claus Clüver. (Orgs.) DINIZ, T.; OLIVEIRA, S.; FIGUEIREDO. C. Jundiaí: Paco, 2024b. p. 279-300.

COHEN, Cynthia Biron; BUCHWEITZ, Nurit. **Ekphrasis in Houellebecq's The Map and the Territory as Mise-en-Abyme and Metafiction**. Journal of Literature and Art Studies, v.5, n. 11, p. 1020-1029, 2015.

DÄLLENBACH, Lucien. **Le récit spéculaire**: essai sur la mise en abyme. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

HOUELLEBECQ, Michel. **O Mapa e o Território**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2012.

LOUVEL, Liliane. Nuanças do pictural. In. (Org.) DINIZ, Thaïs Flores Nogueira. **Intermidialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. v.1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.47-69.

MARCONDES, Luiz Fernando. **Dicionário de Termos Artísticos**. Rio de Janeiro: Edições Pinakotheke, 1998.

NANCY, Jean-Luc. **L'Autre portrait**. Paris: Galilée, 2014.

RAJEWSKY, Irina O. Intermidialidade, intertextualidade e "remediação": uma perspectiva literária sobre intermidialidade. In. (Org.) DINIZ, Thaïs Flores Nogueira. **Intermidialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. v.1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a. p.15-45.

VIEIRA, Miriam de Paiva. **Écfrase: de recurso retórico na antiguidade a fenômeno midiático na contemporaneidade**. Todas as Letras, v. 19, n. 1, p. 45-57, 2017.

VOUILLOUX, Bernard. **Le roman de l'artiste aux frontières des genres et des représentations**. Revue de Littérature Comparée, v. 2, n. 358, p. 161–172, 2016.

VOUILLOUX, Bernard. **Le tournant « artiste » de la littérature française**: écrire avec la peinture au XIXe siècle. Paris : Hermann, 2011.

VOUILLOUX, Bernard. **Tableaux d'auteurs**: après l'*Ut pictura poesis*. Saint Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2004.

NARRATIVA FACTUAL E NARRATIVA FICCIONAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA CONTRA A DESINFORMAÇÃO EM PROL DA INFORMAÇÃO CERTIFICADA

Fernanda Sevarolli Creston Faria Kistemann
Marco Aurélio Reis

INTRODUÇÃO

A imaginação faz parte de toda a verdade que eu acredito.
(Kistemann, 2025)[77]

Este trabalho faz parte da pesquisa em andamento que tem identificado caminhos comunicacionais em tipos textuais distintos: narrativas ficcionais e narrativas factuais. Estes caminhos são traçados a partir, principalmente, da teoria da intertextualidade proposta por Kristeva (1980). Por apresentarem tipologia textual narrativa, essas narrativas têm grande probabilidade de apresentarem espelhamentos e deslizamentos, os quais direcionam nosso estudo.

A pesquisa vem sendo desenvolvida junto ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o qual faz parte do Grupo de Pesquisa Narrativas Midiáticas e Dialogias, cadastrado no Diretório do CNPq.

Baseamo-nos na mescla do tempo e sua alternância, não de forma linear, mas seguindo datas de acordo com as demandas dos objetos escolhidos para a pesquisa e, neste caso particular, para promover as comparações esperadas entre as narrativas selecionadas e que serão apresentadas mais adiante.

Esperamos encontrar em ambas as formas de narrativas espelhamentos e deslizamentos para que tais achados sirvam de componentes em material pedagógico a ser desenvolvido oportunamente. Este material tem o objetivo de colaborar no letramento midiático de indivíduos e na luta contra a desinformação, podendo ser utilizado inclusive, no desenvolvimento de leitura qualificada, formação do leitor e de opinião.

Este estudo trata de mudanças sociais como direcionamento comunicacional ao remeter alterações em diversas formas de textos e leituras no meio literário e no meio jornalístico como

[77] Palavras da autora especialmente escritas para esse texto. Março de 2025.

formas de orientar não só o pensamento social vigente em diferentes épocas, mas também refletir sobre mudanças características de dispositivos de apoio literário e factual, ressaltando mudanças (ou não) em hábitos do social e do tecnológico. Tais mudanças podem colaborar com a ideia de deslizamentos de textos e objetos condicionados por dispositivos disponíveis em épocas diversas, os quais favorecem a escalada de hábitos humanos dentro do âmbito literário e jornalístico, quiçá social e cultural.

A comparação proposta contribui para uma melhor compreensão de narrativas ficcionais e fatuais e ressalta o valor pedagógico que lhes são atribuídas. Ademais, demonstra que elas carregam a história humana que se repete e se estabelece com as mudanças que nem sempre são muitas. Essas narrativas têm como exemplo lendas, mitos, epopeias, contos de fadas. Ressaltamos que nossa pesquisa maior se concentra nos contos de fadas, mas não descarta outras manifestações culturais que mantêm contato.

Dessa forma, investigar como utilizar a comparação entre tipos textuais almeja enriquecer a formação cultural, educativa e imaginativa de indivíduos, independentemente da faixa etária. Esta iniciativa enseja se apresentar como uma oportunidade de, por meio da pesquisa, demonstrar o poder comunicativo das narrativas e sua eficácia enquanto agente pedagógico comunicacional intergeracional na formação e/ou aprimoramento do leitor.

No próximo tópico, apresentamos a teoria que corrobora com nossos achados e pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> A parte teórica de toda imaginação se inclui nos livros mais distantes das estantes e das bibliotecas. Eles estão nas mentes dos contadores de histórias de ontem e de hoje. (Kistemann, 2025)[78]

Para embasar nossas buscas é preciso compreender que, teoricamente, abordamos os estudos culturais e sociológicos para ressaltar como as narrativas fazem parte da sociedade e são importantes para a evolução dela e do indivíduo.

Ao explorar os vieses sociais e situações que demandam embasamento e teorias próprias de determinadas áreas do conhecimento, evidenciamos a importância das narrativas. Elas foram escolhidas como importantes objetos pertinentes à formação do leitor e de opinião, as quais são ferramentas de luta contra a desinformação crescente no país e no mundo.

Nesse embate contra a desinformação, as teorias do imaginário e suas representações sob a ótica de Durand (2002), Maffesoli (1996,1988) e Silva (2012), permitem ao nosso estudo uma investigação entre imaginário e realidade. As teorias do imaginário aliadas à teoria de

[78] Palavras da autora especialmente escritas para esse texto. Março de 2025.

Bourdieu (1998), nos auxilia a adentrar ao mundo do imaginário com sua colaboração no que tange ao simbólico, elemento pelo qual se compreende metáforas diversas presentes nos contos de fadas e no mundo real.

O autor explana o simbólico de modo a mobilizar real e imaginário sem a necessidade de materializar todas as menções simbólicas presentes em ambos os gêneros selecionados. O simbólico se encarrega de representações presentes em todas as ações humanas desde sempre.

Michel Foucault (2003) elucida as relações tecidas no simbólico e mencionadas anteriormente, traçando as possibilidades entre os que possuem o poder de controle e os controlados. Tais relações definem campos de disputa existentes e compreensíveis pela aceitação de um universo simbólico que evidencia e permite o referido poder dentro e fora da literatura. Uma vez lidando com narrativas imaginárias e factuais, trabalhamos com as disputas mencionadas entre poderes diversos a todo momento.

Entre as falas de imaginação e factualidade cabe refletir sobre o poder dos fatos e sua natureza, já que o acontecimento e sua narração seguem muitos caminhos dentro de uma estrutura narrativa que não se baseia em uma estrutura fixa.

Sodré (2012) engendra uma teoria do acontecimento que direciona o pensamento sobre o fato dentro da ficção e da realidade. Esta concepção nos interessa em uma pesquisa que busca possibilidades de espelhamentos entre narrativas ficcionais e factuais na luta contra a desinformação. Além desta perspectiva, o autor nos abre um novo paralelo entre o real e o imaginário que buscamos em relação aos fatos, os quais utilizamos como balizadores de informação certificada ou desinformação.

> É importante, entretanto, ressalvar a força dos fatos na elaboração de sistemas de pensamento avessos às generalidades da metafísica. Assim acontece coma filosofia de Michel Foucault, tal como descrita pelo historiador Paul Veyne, que o conheceu de perto. Afirmando que Foucault não acreditava em nenhuma ideia geral, mas na verdade dos fatos, Veyne sublinha: "O que nos faz sofrer, o que nos causa indignação, isso existe. Por outro lado, o sentido da história, a vocação da humanidade, o universalismo... Todas as grandes ideias não são realidades. Auschwitz é um fato, assim como a inocência de Dreyfus. Os crimes do stalinismo, o colonialismo, as alas de alta segurança nas prisões, o tratamento infligido aos loucos pelo sistema de asilos são fatos. Foucault não somente crê neles como os combate" (Sodré, 2012, p. 33).

É por isso que criar um espaço de diálogo entre Figueiredo (2010) e Sodré (2012), permite-nos encampar conhecimentos entre o fato ficcional e o "fato factual". A redundância é necessária quando compreendemos que os contos de fadas vão ganhando novos contornos com a evolução tecnológica até chegarmos à internet e ao que Jenkins (2008) chamou de transmidiação.

Ao transmidiarem-se, os contos saltam das páginas e se transformam em filmes, revistas, HQs, *games*, etc. Esta nova realidade criativa vai se recriando cada vez mais e um novo elemento vai dar maior suporte criativo a tudo isso: o fã. Na cultura das mídias surge também a cultura dos fãs (Brito, 2025). Eles (os fãs) colaboram na criação e inventividade do novo mundo ultra criativo dentro e fora da internet.

É neste espaço de grande profusão que identificamos que contos de fadas e factual se encontram, já que a criatividade se baseia em muitos momentos para se criar conforme o olhar de muitos autores dentro da *web*.

Esta grande diversidade de realidade e imaginação virtual preenche a internet. Mas ela também bombardeia seus usuários; contudo, muitos deles não estão preparados para lidar com esta hiper-realidade (Becker, 2012a), necessitando de preparo para tal. Infelizmente, a maioria dos usurários começa a usar a rede sem saber como acessá-la. A maioria dos usuários começa a andar por caminhos que não poderia percorrer e cometer erros banais ou, ainda, ser atraído pela desinformação. Buscar culpados? Fragilizar inocentes?

Não é este o caminho! O melhor caminho é a tentativa de educar o maior número de pessoas que possam replicar o ensinamento e diminuir a desinformação.

Nossa pesquisa no caminho dos contos criou um modelo de leitura e ficha de comparação de dispositivos que talvez possa auxiliar na identificação do fato real e do fato imaginativo.

No próximo tópico, ampliamos as referências teóricas para uma melhor compreensão da pesquisa e das comparações propostas.

DESENVOLVIMENTO

Contar histórias é uma brincadeira para toda a vida...
Quem para de contar histórias, para de viver!
(Kistemann, 2025)[79]

A abordagem metodológica escolhida para esse estudo foi o Estudo de Caso de Yin (2015) e selecionamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). As escolhas do método e procedimento se deram devido à pesquisa qualitativa precisar ser realizada através da análise de aspectos sociais presentes nas narrativas selecionadas para este estudo.

Além do exposto, para consubstanciar a ideia de imaginário e sua construção no passado e no presente, selecionamos o texto de Homero *Odisseia*.

[79] Palavras da autora especialmente escritas para esse texto. Março de 2025.

De posse dos dados coletados, procedemos à categorização dos resultados encontrados, demonstrando a parte quantitativa da pesquisa, elencando os achados para as considerações pertinentes.

Utilizamos um tipo especial de leitura por nós criado e denominado de Leitura Nova Investigativa Crítica (LNIC). Para termos dados para análise neste trabalho, selecionamos:

1. Uma narrativa ficcional: *Percy Jackson e o Ladrão de Raios* (2005 e 2010);
2. Uma narrativa factual relacional: Estupro, *Boa noite, Cinderela* (droga do estupro);
3. Uma narrativa factual jornalística atual: Mãe revela o que a filha estuprada disse após efeito do 'Boa noite, Cinderela'; PM foi preso (2025);
4. Narrativa Audiovisual: Filme *Pisque duas vezes* (*Blink Twice*) (2024).

Estas quatro mídias mais o texto *Odisseia* compõem o *corpus* a ser analisado nesse estudo, através do qual pretendemos demonstrar um dos resultados de nossa pesquisa maior. Expomos o *corpus* na ficha de análise para LNIC para conhecermos cada objeto tratado e extrairmos os dados pertinentes para análise a seguir.

Ficha 1 - Ficha para Leitura Nova Investigativa Crítica (LNIC)

Ficha para Leitura Nova Investigativa Crítica (LNIC)	
Legenda de Termos Principais	
NOR – Narrativa Original	NFACJA – Narrativa Factual Jornalística Atual
NFIC – Narrativa Ficcional	NAUD – Narrativa Audiovisual
NFACR – Narrativa Factual Relacional	
Discriminação das narrativas e dos fatos	
OBJETO	**FATO**
NOR – Odisseia de Homero (livro) Canto IX – Ilha dos Lotófagos Canto X e XII – Ilha de Circe	NOR – Canto IX – Ilha dos Lotófagos Flor de Lótus – Narcótico Canto X e XII – Ilha de Circe Companheiros de Odisseu transformados em porcos.
Autor/Ano – Homero (século VIII a.C.)	Fonte: Antiguidade
NFIC – Percy Jackson e o Ladrão de Raios Com o mesmo, título temos filme e livro.	NFIC – Na cena do Cassino e Hotel em Las Vegas (USA) é servido uma flor de lótus que alucina os personagens e os faz esquecer o tempo e o lugar onde estão. Não há menção à Ilha de Circe.
Autor / Ano: Chris Columbus (Diretor) / 2010	Fonte: Youtube.com
NFACR – 'Boa noite, Cinderela': entenda como droga atua na vítima até gerar efeito hipnótico e saiba como ajudar	NFACR – Estupros ocasionados pela administração da droga do estupro conhecida por “Boa noite, Cinderela”, que deixa a vítima muito eufórica, no primeiro momento, e depois inconsciente, dando oportunidade de o agressor agir livremente.

	Estupro, "Boa noite, Cinderela" (droga do estupro)
Autor/Ano: Bárbara Brambila, G1 Campinas e Região / 10/12/2021	Fonte: G1
NFACJA – Mãe revela o que a filha estuprada disse após efeito do 'Boa noite, Cinderela'; PM foi preso	NFACJA – Estupro, "Boa noite, Cinderela" (droga do estupro)
Autor/Ano: G1 Santos / 05/03/2025	Fonte: G1
NAUD – Pisque duas vezes (Blink Twice)	NAUD – Filme: representificação da realidade na visão de Menezes (2003, p. 94) – Estupro, "Boa noite, Cinderela" (droga do estupro)
Autor / Ano – Zoë Kravitz (Diretor) (2024)	Fonte: Prime Video

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

LEGENDA DA FICHA LNIC COM OS LINKS DAS NARRATIVAS ANALISADAS

NOR = NARRATIVA ORIGINAL: https://www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/odisseia-homero/

NFIC = NARRATIVA FICCIONAL: (Trailer) https://www.youtube.com/watch?v=9LMQQpVVrSA

NFACR = NARRATIVA FACTUAL RELACIONAL: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/12/10/entenda-as-etapas-de-comportamento-de-vitimas-do-boa-noite-cinderela-e-veja-como-ajudar.ghtml

NFACJA = NARRATIVA FACTUAL JORNALESCA ATUAL: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2025/03/05/mae-revela-o-que-a-filha-estuprada-disse-apos-efeito-do-boa-noite-cinderela-pm-foi-preso.ghtml

NAUD: (Trailer) https://www.youtube.com/watch?v=YUM5MzijRrQ

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eu também já quis acordar de um pesadelo quando estava sonhando,
mas percebi que estávamos todos acordados.
(Kistemann, 2025)[80]

Ao analisarmos a Ficha para Leitura Nova Investigativa Crítica (LNIC) proposta no tópico anterior, notamos espelhamentos em comum entre as cinco narrativas apresentadas. O olhar que devemos ter ao fazer esta análise não é um olhar interpretativo como o realizado em interpretação de textos quando queremos as respostas para uma compreensão superficial de cada leitura proposta. Vamos observar cada objeto analisado:

As leituras indicadas se baseiam em um olhar atento aos fatos nelas ocorridos que envolvem uma perspectiva social e cultural. Relembrando que esse trabalho se baseia em

[80] Palavras da autora especialmente escritas para esse texto. Março de 2025.

Kristeva (1980) e em sua proposta intertextual. A autora propõe observar o texto com foco em sua consistência e influência social em relação a outros textos de forma interpretativa, informativa e comunicativa sobretudo.

Além disso, observamos os cinco objetos e sua consistência narrativa comunicacional da maneira a problematizar a análise conforme a sugestão a seguir. Intentamos compreender a possibilidade de encontrarmos uma correspondência informativa certificada, conforme a visão de Medeiros *et ali* (2023). Ou, conforme possibilidade, encontrar correspondência desinformativa em cada um. Cada achado é relativizado conforme a teoria e nossa compreensão ao comparar todos em conjunto e fazer uma análise geral ao final das argumentações expostas a seguir.

1º objeto: NOR (narrativa original) – *Odisseia (Homero)*

Esta narrativa, provinda da Antiguidade, traz aspectos da civilização greco-romana, como costumes daquela época e feitos do povo e seus soldados e imperadores. Ressaltando que o texto fora escrito em forma de poema e era cantado para exaltar o povo e seus comandantes. Neste ponto, percebemos um forte apelo social que, apesar de não haver fonte factual que comprove com documentos o que relatamos, nos faz perceber que o texto não fora escrito para divertir, mas para informar os feitos e as condições de sua realização.

Ele foi classificado como ficcional pois, como todo texto ficcional, há passagens e termos que ampliam a realidade e fantasiam as situações. Contudo, o destaque da passagem pela Ilha dos Lotófagos[81] demonstra como a realidade continua contundente e informativa. Mesmo que o texto e o fato estejam temporalmente distantes, quando se trata do uso de drogas, o resultado deixa as pessoas alheias à realidade e sujeitas a toda a espécie de mal que estiver ao seu redor, caso ninguém interceda por elas se elas próprias não puderem se defender.

2º objeto: NFIC (narrativa ficcional) – *Percy Jackson e o Ladrão de Raios* (Rick Riordan (Autor/2005) e Chris Columbus (Diretor/2010)

Esta narrativa é contemporânea e se encontra em dois formatos, narrativa fílmica e narrativa literária. Para o nosso estudo interessa a narrativa fílmica. O poema épico de Homero, citado anteriormente, deslizou de sua forma poética para os formatos outros dentro de outra realidade, a realidade contemporânea. Tal intento ocorreu para que o conteúdo pudesse chegar

[81] Odisseia de Homero: anto IX – Ilha dos Lotófagos - Flor de Lótus – Narcótico.

aos jovens do século 21, já que a linguagem de Homero é rebuscada. O que poderia gerar desconforto e dificuldade de leitura e compreensão para os jovens de hoje.

Riordan (2005) não foi o primeiro a adaptar a *Odisseia*. Ela já havia sido adaptada por muitos outros autores. Mas foi nas mãos deste autor que ela ganhou outro significado e fãs mais atentos. O sucesso foi tanto que a narrativa literária deslizou para a telona e se transmidiou para narrativa fílmica. Neste caminho transmidiático descrito amiúde por Jenkins (2008), a jornada dos fãs também foi ressignificada. Conforme nos elucida Brito *et al* (2018), quando os fãs começaram a compreender que sua participação não precisava ser passiva, eles começaram a colaborar com universo criativo de Riordan (2005) e Percy Jackson.

Um dos produtos que mais nos chama a atenção por sua forma e completude na rede é a plataforma *Fandom*. Trata-se de uma *Wiki* que abriga milhares de fãs em todo o globo e as informações de seus produtos mais amados. Percy Jackson tem uma página[82] em português com os livros e filmes de sua saga e outros produtos. A página é alimentada por fãs que acompanham o jovem aventureiro e as divulgações que porventura vão surgindo.

3º objeto: NFCAR (narrativa factual relacional) - *'Boa noite, Cinderela'*: entenda como droga atua na vítima até gerar efeito hipnótico e saiba como ajudar

Esta é uma narrativa factual e se trata de uma reportagem feita para informar sobre a droga que tem feito vítimas no Brasil e no mundo. Observe que é sobre esta droga, seus efeitos e malefícios que estamos tratando em nossas análises anteriores. Ela se encontra nas narrativas ficcionais selecionadas e também nas narrativas factuais selecionadas, como a que estamos analisando no momento.

A autora desta reportagem escolheu o tema como forma de alertar jovens, mulheres e o público em geral sobre o perigo da droga, como ela age no organismo e maneiras de evitar o contato com a substância ou, ainda, saber o comportamento de uma possível vítima e ajudar no caso de constatar que alguém foi vitimado.

4º objeto: NFACJA (narrativa factual jornalística atual) - Mãe revela o que a filha estuprada disse após efeito do *'Boa noite, Cinderela'*; PM foi preso

Esta narrativa factual demonstra como o tema é atual e foi retirada de um jornal também atual para demonstrar que o tema se relaciona às demais narrativas apresentadas anteriormente. Ela vem corroborar com o tema e trata de um acontecimento recente. Portanto deve ser tratado como informação certificada.

[82] Para conhecer a Fandom Acampamento Meio-Sangue, acesse: https://acampamentomeio-sangue.fandom.com/pt-br/wiki/Hotel_e_Cassino_L%C3%B3tus.

Um erro envolve o título dado ao crime e à droga. Ou seja, refere-se à atribuição errônea do nome da princesa Cinderela dado à droga. No conto de fadas, Cinderela perde seu sapatinho de cristal na escadaria do castelo do príncipe depois do baile, quando precisa fugir antes da meia noite. A princesa que dorme se chama Aurora e é conhecida como Bela adormecida, e não Cinderela. Alguns atribuem este nome a um programa antigo do Silvio Santos, que se chamava *Boa noite, Cinderela.* Mas, de qualquer forma, houve troca no nome das princesas e erro na menção do conto de fadas.

5º objeto: NAUD (narrativa audiovisual) - *Pisque duas vezes (Blink Twice)*

Esta narrativa audiovisual vem corroborar com as narrativas apresentadas e, mesmo sendo uma narrativa cheia de fatores ficcionais, estão mesclados a fatos reais. É uma espécie de alerta a acontecimentos que vem ocorrendo no país e no mundo e que merecem um olhar mais assertivo da sociedade.

Ademais, compreendemos que o cinema é a representificação, segundo Menezes (2003), do que tem se observado na sociedade e, neste caso, um apelo para que algo seja feito contra o estupro. Um apelo, principalmente, contra o uso da droga *Boa noite, Cinderela* e, em muitos casos, o consequente feminicídio, roubo ou outras atrocidades após o uso dessa droga.

Apesar de o filme romantizar algumas situações e até extremar outras, a realidade encontrada hoje em relação ao estupro e sua indução por drogas continua sendo uma realidade, infelizmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as análises empreendidas e os estudos até agora realizados é possível verificar deslizamentos entre a narrativa textual para a narrativa fílmica e factual. Isso não impede que o mesmo ocorra entre outras formas de narrativas artísticas existentes, tais como as literárias e jornalísticas como *podcasts*, documentários, músicas etc.

Observamos também e é importante mencionar que o universo narrativo social e cultural permite diversos deslizamentos dentro da esfera criativo-imaginativa humana. Tal fato leva a uma grande proliferação narrativa a partir de um mesmo foco social jornalístico real.

Mas o que mais nos chamou a atenção em nossa investigação foi perceber como o fato social apresentado colaborou nas narrativas factuais e ficcionais para com a informação certificada, confirmando a tese por nós defendida de que o factual incide deveras na criação/escrita da esfera ficcional. Isso incentiva a inventividade imaginativa de narrativas para autores, bem como com o universo do imaginário criado para dar suporte às narrativas apresentadas e outras tantas do provir.

Percebemos ainda que os autores que dão sustentação ao trabalho demonstram que para barrar a desinformação, a formação e a informação de qualidade devem ser reconhecidas e aplicadas de formas variadas. Para tanto, é preciso que cada vez mais cedo os jovens compreendam o que é e como identificar a informação certificada no meio social, bem como escolher leituras de qualidade no meio em que vivem e estudam, além de usar de forma positiva e qualificada seus *smartphones*.

Os indivíduos não serão isolados do mundo em que vivem para não serem contaminados com a desinformação ou falsos reclames. Na verdade, as pessoas precisam ser preparadas para receberem de tudo, examinarem e escolherem aquilo que lhes agrade e o que realmente for útil para sua vida dentro da legalidade, qualidade e informatividade que faça de suas vidas produtivas e úteis.

REFERÊNCIAS

BECKER, Beatriz. **Mídia e Jornalismo como formas de conhecimento**: uma metodologia para leitura crítica das narrativas jornalísticas audiovisuais. Matrizes, v. 5, n. 2, 2012a, p. 231-250.

BRITO, Yvana Carla Fechine de; LIMA, Cecília Almeida Rodrigues. **O papel do fã no texto transmídia**: uma abordagem a partir da televisão. Disponível em: https://proceedings.science/compos/compos-2018/trabalhos/o-papel-do-fa-no-texto-transmidia-uma-abordagem-a-partir-da-televisao?lang=pt-br. Acesso em: 10 fev. 2025.

COLUMBUS, Chris**. Percy Jackson e o Ladrão de Raios***:* Trailer legendado. [Trailer]. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9LMQQpVVrSA. Acesso em: 11 mar. 2025.
FIGUEIREDO, Vera Follain de. **Narrativas migrantes:** literatura, roteiro e cinema. Rio de Janeiro: PUC - RJ, 2010. 287 p.

G1 Campinas e Região. **Entenda as etapas de comportamento de vítimas do 'boa noite cinderela' e veja como ajudar.** G1, Campinas, 10 dez. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/12/10/entenda-as-etapas-de-comportamento-de-vitimas-do-boa-noite-cinderela-e-veja-como-ajudar.ghtml. Acesso em: 11 mar. 2025.

G1 Santos e Região**. Mãe revela o que a filha estuprada disse após efeito do 'boa noite cinderela'; PM foi preso.** G1, Santos, 5 mar. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2025/03/05/mae-revela-o-que-a-filha-estuprada-disse-apos-efeito-do-boa-noite-cinderela-pm-foi-preso.ghtml. Acesso em: 11 mar. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KRAVITZ, Zoë. **Pisque Duas Vezes:** Trailer Oficial Dublado. [Trailer]. País de origem desconhecido: Produtora desconhecida, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YUM5MzijRrQ. Acesso em: 11 mar. 2025.

KRISTEVA, Julia. Word, dialogue and novel. In: KRISTEVA, Julia. **Desire in language:** a semiotic approach to literature and art. Edited by Leon S. Roudiez. Translated by Thomas Gora, Alice Jardine, and Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 1980. p. 64-91.

MEDEIROS, Theresa; MORAIS, Luciana Soares de; REIS, Marco; THOMÉ, Cláudia. Informação certificada e subjetivação: estratégias narrativas audiovisuais no combate às notícias falsas na pandemia. In: **Pandemia e (des) informação:** mídia, imaginário e memória. (Orgs.) Alváro Nunes Larangeira *et al.* Porto Alegra: Sulina. 2023. 312 p.

MENEZES, Paulo. Representificação: as relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociai***s*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 87-98, fev. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/mWKqhBTPtjkVsQSSnjdkp5J/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2025.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**: notas para uma teoria do acontecimento. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus: 2003a.

ULIANO, André Borges. **A Odisseia de Homero.** Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/odisseia-homero/. Acesso em: 11 mar. 2025.

NINGUÉM TEM VONTADE DE FALAR DE AMOR SE NÃO FOR PARA ALGUÉM: SILVIANO É VIRGINIA, ZECA É VITA

Pedro Henrique Alves de Medeiros

> *Ninguém tem vontade de falar de amor, se não for para alguém*. (Barthes, 1988, p. 65, grifos nossos)
>
> *O biografema nunca é uma verdade objetiva* [...] é o detalhe insignificante, fosco; a narrativa e a personagem no grau zero, meras virtualidades de significação. Por seu aspecto sensual, *o biografema convida o leitor a fantasmar*; *a compor, com esses fragmentos, um outro texto que é, ao mesmo tempo, do autor amado e dele mesmo – leitor* (Perrone-Moisés, 1985, p. 15, grifos nossos).

Alicerçados pelas revisões entre as dualidades extensivamente replicadas e reiteradas (vida/obra, teoria/ficção, teoria/vida) (Souza, 2002) pela teoria literária tradicional que nos inserimos no mundo da linguagem a partir da fundamentação epistemológica crítico-biográfica nos debruçando sobre o romance *Mil rosas roubadas* (2014) de Silviano Santiago e sobre a biografia-romance *Orlando* (2017) de Virginia Woolf. Primamos, essencialmente, pela retomada crítico-metafórica da figura do escritor (Souza, 2011), uma vez que, partindo do lócus teórico de onde nos situamos e escre(vi)vemos, um texto não se origina a partir de um sujeito apagado/ausente/inexistente desprovido das suas sensibilidades e dos seus afetos. Entrevemos, ainda, a importância de se discutir novas formas de relacionamentos extrínsecas às formalmente conhecidas, como o matrimônio e a família, operando modos *outros* de existência. À vista disso, Francisco Ortega (1999, p. 172) empreende, segundo os postulados de Michel Foucault, esse entendimento das convivências para além do que já se tem posto e esgotado na sociedade enquanto:

> [...] Um pensamento [...] que tenta introduzir movimento e fantasia nas *deterioradas e rígidas relações sociais*. Foucault pretende mostrar com sua reabilitação da amizade como as *formas possíveis de vida em comum em nossa sociedade não se esgotam na família e no matrimônio. É possível criar novas formas de existência produtoras de uma intensidade e de um prazer especiais*.

É contra essa rigidez das relações sociais, aposta no discurso de Ortega, que *Mil rosas roubadas* se interpõem como um romance amântico entre dois rapazes (Silviano/Zeca) que (con)vivem juntos e compartilham intensidades e prazeres especiais (Ortega, 1999) até a morte de um deles (Zeca) cindido por um tumor cerebral intitulado de “Toninho”. Ainda para Ortega, a amizade (e estendemos essa reflexão à amância) explicita a possibilidade de utilização dos

espaços públicos para experimentar as demasiadas multiplicidades (a redundância se faz proposital) de formas de vidas possíveis ilustradas por uma forma *outra* de existência: a homossexual que, *sub judice* do lócus discursivo-metafórico-literário o qual nos assentamos, conclamamos de homo-biográfica. Ainda no tocante ao fragmento de Ortega reproduzido acima, compreendemos que *Orlando* de Virginia Woolf descortina, *pari passu* ao romance de Silviano, políticas *outras* de homoafetividades (Lopes, 2002).

Isso se dá, pois a biografia-romance da escritora inglesa se projeta enquanto uma maneira de Virginia lidar com a falta de ressonância amorosa por parte de Vita Sackville-West. Virginia não mantém exclusivo seu horizonte relacional ao matrimônio com Leonard Woolf, pelo reverso, incute uma abertura das possibilidades afetivas, amorosa e amânticas ao amigar-se/apaixonar-se por Vita, mesmo estando em um casamento heterossexual. A inglesa criou uma forma outra de existência produtora de intensidades e prazeres especiais (Ortega, 1999) com Vita a qual não encontrava com Leonard. Mesmo assim, seu marido não se incomodava com a forma de vida *outra* experenciada por Virginia, tal qual percebe-se em seu diário: "[...] uma grande chatice para Leonard, mas que não chega ao ponto de o afligir. A verdade é que há lugar para muitas relações." (Woolf, 2018a, p. 460). Ademais, Leonard "[...] não viu um grande dano nessa amizade, raramente a questionou e, com o tempo, percebeu o efeito positivo de Vita na saúde, na vitalidade e na produção criativa de Virginia." (Curtis, 2005, p. 182).

Por isso, respaldados pela crítica biográfica, buscamos pensar excetuando as fronteiras ulteriores postas entre o amor e a amizade, entre a voz passiva e a voz ativa, entre o amar e o ser-amado (Derrida, 2003), onde se encontra, ali, no interstício quase insignificante e fosco, a amância. Nesse prisma, o filósofo paulista Juliano Garcia Pessanha pontua que é ilusão crer que um livro seja composto apenas de outros livros, uma obra é feita de encontros com lugares, doenças, mortes, perdas, ganhos, corpos, faltas, ausências, sensibilidades, afetos, pessoas atravessadas por verdades e o mais pulsante e latente para nós enquanto críticos biográficos: pessoas que são livros não escritos (Pessanha, 2018, p. 287).

É por meio dessas ressonâncias fragmentárias/metafóricas dos biografemas articulados pelas relações entre memória, arte/vida, teoria/ficção e teoria/vida que Silviano rouba as mil rosas para engendrar sua vida com e pós-Zeca. Silviano é duas vezes sobrevivente, haja vista que sobrevive à morte de Ezequiel Neves não só na realidade empírica, como também, na discursivo-literária (em que Zeca seria seu biógrafo) ao (des)arquivar suas memórias e presentificá-las em narrativa literária/obra de arte contaminada, metaforicamente, pelas duas instâncias de realidade. O romance *Mil rosas roubadas* é, portanto, uma obra das ausências, mas também das ressonâncias, sobretudo, entre vida e ficção metamorfoseadas em uma

literatura despreocupada com os desvios das verdades factuais (Souza, 2011), mas que, ainda sim, apropria-se de fragmentos da vida (biografemas) como *modus operandi* para se contaminar e descortinar-se.

Segundo Silviano Santiago (2011), em entrevista, existe uma preocupação nitidamente autobiográfica em seus escritos (relatar a própria vida, os sentimentos, as emoções, os modos de encarar as coisas e as pessoas etc.). À vista disso, na constituição de sua literatura, insere-se o processo de estilização da vida na obra em que a realidade discursivo-ficcional é contagiada pela empírica intercambiando-se, não há o espelho da vida na obra, mas um processo de metaforização em que os biografemas são utilizados pelo mineiro como referencial para construir sua ficção altamente biográfica. Silviano é um mentiroso que diz sempre a verdade (Santiago, 2008, p. 178) relativizando o poder e os limites das margens que, *a priori*, separariam a vida e a ficção.

No crivo dessas ressonâncias fragmentárias/metafóricas correlacionadas no nível da arte/vida/ficção em que pessoas se tornam livros não escritos (Pessanha, 2018), entrevemos que Virginia subverte o exposto por Pessanha, uma vez que *Orlando se* transfigura na escrita-vivência de sua autora atravessado justamente pelo seu amor, amizade e amância com Vita Sackville-West. Em linhas gerais, *Orlando* configura-se enquanto um livro sobre alguém não apenas escrito, mas, sobremaneira, *escre(vi)vido* pelo atravessamento e com a permissão do seu objeto de desejo (Vita). Conforme Nigel Nicolson, filho de Vita, Orlando é a mais longa e encantadora carta de amor em toda a literatura (*apud* Santiago, 2017, p. 276) implicando a sedução entre as duas mulheres envolvidas na relação sentimental responsável por desembocar, durante o período de esfriamento do relacionamento (Tadeu, 2017), em sua escrita por Virginia Woolf. Nesse intento, sem dúvidas, a autobiografia de uma será, necessariamente, a biografia da outra (Santiago, 2017, p. 276). Em Virginia, para Alexandra Lemasson, "[...] a escrita responde a uma necessidade absoluta. [...] À maneira de um esportista que trabalha um ou outro músculo dependendo do dia, a romancista varia os prazeres e alterna diferentes tipos de escrita." (2011, p. 45).

No tanger ao período de esfriamento do relacionamento entre Virginia e Vita, responsável por desencadear a escrita de *Orlando*, Tomaz Tadeu (2017) explicita que a biografia-romance é várias coisas ao mesmo tempo, uma homenagem de Virginia à amada e uma espécie de vingança por Vita tê-la deixado para dedicar-se a um novo amor. *Orlando*, em sua gênese, aquilata-se não apenas enquanto o exposto por Tadeu, mas, também, em uma paródia dos cânones biográficos vitorianos dos quais o pai de Virginia, Leslie Stephen, havia sido um dos expoentes (Tadeu, 2017). *Orlando*, um arremedo da biografia (Tadeu, 2017) de Vita Sackville-West, *escre(vi)vido* pelo coração machucado quase esfacelado e vingativo de

Virginia, descortinou uma revolução no plano das escritas biográficas jogando-se ao ar para ver o que aconteceria (Woolf *apud* Tadeu, 2017, p. 219), e aconteceu, tornando-se um apogeu no século XX estendendo-se até a atualidade, tal qual esse trabalho demonstra pela égide do seu roçar com as *Mil rosas roubadas* de 2014.

Para escre(vi)vê-lo, Virginia precisaria do consentimento de Vita: "Suponha que *Orlando* acabe por ser Vita; *e é tudo sobre você e os desejos de sua carne e o feitiço de sua mente* [...] Você se importaria? Diga sim ou não. [...]" (Woolf *apud* Tadeu, 2017, p. 219, grifos nossos). À vista disso, Vita não apenas consentiu com *Orlando*, como, após a leitura da biografia-romance, apaixonou-se pela obra encontrando reverberações biográfico-metafóricas que ela nem mesmo conhecia ou enxergava sobre si mesma. Ou seja, ainda que *Orlando* contenha em si um caráter de vingança, de certa forma, mesmo cindida pelo fim do relacionamento com a amada, Virginia a presenteou com algo que só ela poderia dar, isso é, a admiração, o desejo e as vicissitudes mais profundas de sua alma e coração machucados pela falta de ressonância amorosa. Em Silviano, diferentemente da escritora inglesa, essa apreciação e imersão por parte do objeto de desejo não foi possível, dado que Zeca morre antes mesmo da escrita de *Mil rosas roubadas*.

Da nossa óptica, o pós-Zeca, bem como o pós-Vita, são pujantes, latentes e essenciais para a fomentação de literaturas que se endossam, sobremaneira, pelas injunções amorosas, amânticas e de amizade dos seus sobreviventes, pois sobreviver ao término de um amor é, queiramos ou não, também, uma forma de morrer. Dado esse cenário de sobrevivências amorosas, voltamo-nos para o início do relacionamento entre as escritoras inglesas que perdurou mais ou menos dois anos: "Virginia conheceu [...] – Vita – em 1919 e logo se tornaram grandes amigas. [...] Seu envolvimento amoroso com Virginia ocorreu seis anos depois que se conheceram e durou certa de dois anos, até Vita se apaixonar por outra pessoa." (Alves, 2018, p. 06). Mesmo após o fim do relacionamento amoroso, permaneceram amigas até a morte de Virginia (Alves, 2018) em 28 de março de 1941.

Dessa feita, evocamos a seguir uma das poucas fotografias (Figura 1) de Virginia Woolf com Vita Sackville-West disponíveis para consulta entendendo que "[...] tudo isso, é claro, faz parte da própria substância da vida, constituindo o único objeto possível da ficção." (Woolf, 2017, p. 176). Isso é, a substância que possibilita as veredas metafóricas de *Orlando* é justamente a(s) vida(s), o(s) *bios*, corroborando o articulado anteriormente de que a autobiografia de uma é, consequentemente, a biografia da outra (Santiago, 2017, p. 276), tal qual ocorre(u) com Silviano e Zeca (Figura 2) separados na realidade empírica em 2010, contudo, juntos *ad infinitum* pela escrita-vivência das *Mil rosas roubadas* projetadas aos espaços públicos dos saberes, das culturas e das tradições literárias homoafetivas.

Figura 1 – Virginia Woolf (à esquerda), Vita Sackville-West (à direita) e seus cachorros, um amor em comum para ambas

Fonte: http://www.blogletras.com/2016/09/amo-como-mulher-e-e-te-amo-por-que-es.html

Figura 2 – Silviano Santiago (à esquerda) e Ezequiel Neves (à direita), em meados dos anos 1950

Fonte: https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/164/rliteratura--para-mim--e-rupturar-

Entendemos, dado o exposto acerca de Silviano/Zeca e de Virginia/Vita, que os biografemas vertidos em *Mil rosas roubadas* e em *Orlando* são breves unidades biográficas, índices de um corpo perdido e recuperado como um plural de encantos, a vida como um canto descontínuo de amabilidades e nunca de verdades objetivas (Perrone-Moisés, 1985). No viés dos encantos, das amabilidades e no plano da fotografia reproduzida acima de Silviano com Zeca (Fig. 2), explicitamos que é nessa mesma época que se passa o início da vida conjunta de Zeca e Silviano em *Mil rosas roubadas* a partir do primeiro diálogo, nos fins de 1952, no bonde da Praça Sete de Setembro em uma Belo Horizonte em plena expansão e povoada por grupos de jovens apreciadores de cinema, música e literatura como o Centro de Estudos Cinematográficos (CEC) que ambos participavam aos sábados à noite:

> Eleger as sessões do cineclube aos sábados foi o modo que os dois rapazes encontram para dizer que não lhes agradava a diversão cotidiana oferecida ao cidadão adulto belo-horizontino pelo cinema industrial. Os dois eram exigentes em matéria de gosto artístico. Filme não era mero entretenimento, passatempo fabricado por Hollywood e projetado para o consumo da massa de espectadores (Santiago, 2014, p. 62).

Desse modo, evocamos tais fotografias (tanto a de Virginia com Vita quanto a de Silviano com Zeca) por entendermos que, assim como os biografemas se aquilatam enquanto fragmentos e/ou traços de uma biografia, as fotografias se integram como parte da história (Barthes, 2015). Essa, por sua vez, alicerçada pela crítica do *bios* aqui abalizada, descortina pontes metafóricas entre os fatos e a ficção dessas vidas homo-biográficas que se completam na diferença (Nolasco, 2010) estabelecida por nós, enquanto críticos biográficos e comparatistas, que escolhemos pensar a amizade e o *bios* para além deles mesmos (Nolasco, 2010).

Dessa perspectiva, em um breve texto de 1997 intitulado “Um mineiro de Formiga” e publicado no livro *Navegar é preciso*, *viver*, Zeca discorre sobre Silviano e a longa relação que tiveram desde 1954: ano que se encontraram pela primeira vez e, também, época em que mais ou menos se passa o enredo de *Mil rosas roubadas* nos idos de 1952. Para o artista e produtor musical: “Nunca nos separamos. [...] Desde essa época não nos desgrudamos mais. Mudei para o Rio em 1972, e o que é mais engraçado, sempre fomos vizinhos de bairro.” (1997, p. 21). No plano do texto literário, em *Mil rosas roubadas*, entrevemos a contaminação do traço biográfico/biografema na ficção: “Somos cúmplices desde os dezesseis anos de idade. Fomos amigos e comparsas no cotidiano e sempre espectador um do outro, até nos últimos meses.” (Santiago, 2014, p. 08).

No que concerne às escritoras inglesas, Virginia e Vita, à semelhança de Silviano e Zeca, eram o que eram, pois se tornaram apenas uma. Assim, ao falarmos da autora de *Orlando* ou

da herdeira de Knole, ao resgatarmos suas memórias (Souza, 2011), é, também, maneira indistinta, pelo nosso manejo crítico-biográfico, de narrar uma pelo atravessamento da outra, mesmo que ambas sejam tão diferentes quanto o meu mineiro e o produtor musical. Em carta de 25 de abril de 1962, endereçada ao marido Harold George Nicolson, Vita descortina que o amor sentido por Virginia é uma coisa muito diferente, é algo mental, espiritual e intelectual que inspira um sentimento de ternura e de proteção (*apud* Tadeu, 2017). Ao mesmo tempo, Vita evocara o medo que sentia: "[...] Tenho medo moral de despertar sentimentos físicos nela [...] Virginia não é o tipo de pessoa em quem a gente pensa desse jeito [...] Fui para a cama (duas vezes com ela), mas isso é tudo." (*apud* Tadeu, 2017, p. 231). Em seu diário, Virginia escreve:

> 'Com Vita por três dias em Long Barn, de onde Leonard [que fora buscá-la] e eu retornamos ontem. Essas safistas gostam de mulheres; *a amizade nunca está isenta de amorosidade*. [...] Gosto dela & de estar com ela, & do esplendor – ela resplandece na mercearia em Sevenoaks [o vilarejo próximo à casa de Vita] com um brilho de vela acesa, pisando o chão sobre pernas que são como faias, rutilante num jérsei rosa, cabelos encaracolados, em pérolas enrolada. Esse é o segredo do seu *glamour*, suponho. [...] Depois há nela alguma voluptuosidade; as uvas estão maduras [...]' (*apud* Tadeu, 2017, p. 231, grifos nossos).

"A amizade nunca está isenta de amorosidade". Todavia, à maneira que viemos articulando, a amizade de Virginia com Vita extrapolou as amorosidades passíveis de estarem incutidas apenas em uma relação de amizade desprovida das garras do amor, como as necessidades físico-sexuais ou até mesmo o ciúmes. Para Derrida, em *Políticas da amizade* (2003), o direito de propriedade se configura enquanto a reinvindicação do amor, esse, por sua vez, quer ter, ele é o ter, a própria cupidez à espera de uma nova propriedade. No tanger às amorosidades físico-sexuais entre as inglesas, Vita traz à tona a possibilidade de Virginia tê-la conquistado para sempre: "Como eu estava certa em ter pressionado você em Richmond, e assim, ter instalado o rastilho para a explosão que aconteceu no sofá do meu quarto quando você se comportou tão desavergonhosamente *e me conquistou para sempre*." (*apud* Tadeu, 2017, p. 231, grifos nossos). Em outra carta, Vita relata: "Jantei sozinha com Virginia Woolf na noite passada. Oh, querido, quanto eu amo aquela mulher." (*apud* Curtis, 2005, p. 178).

Contudo, a possibilidade do *para sempre* entre as duas durou apenas enquanto Vita se mantinha interessada por Virginia, dado que a explosão de uma nova paixão corroborou o esfriamento do relacionamento amoroso entre as duas esfacelando as vicissitudes amorosas e resguardando relações de amizade e de amância as quais perdurariam, tal qual com Silviano e Zeca, até o pós-morte de Virginia e, da nossa óptica, *ad infinitum*. Em outra carta, Vita explicita mais uma vez seu amor pela autora de *Orlando*: "[...] Ela [Virginia] está deliciosa como sempre. Como ela está certa quando diz o amor faz todo mundo ficar tedioso, mas a excitação da vida reside nos 'pequenos movimentos' para mais perto das pessoas." (*apud* CURTIS, 2005, p. 179).

Diante desses fragmentos epistolares, compreendemos que mesmo que em seu início a relação entre as inglesas tenha ocasionado eventos físico-sexuais, ambas se encontraram, em determinado momento, em ressonâncias enamoradas distintas, visto que Virginia ensejava, à luz de Derrida (2003), a necessidade de tê-la, ao passo que Vita, com seu espírito de liberdade, não se rendia às amarras de propriedade presentes nas relações amorosas monogâmicas. Para a aristocrata, entendemos que havia sempre a necessidade do novo, seja por vias de outros amores, corpos, sexos e até mesmo experiências múltiplas e pluriversais das quais Virginia enciumara-se. Paradoxalmente ao exposto, Vita (*apud* Curtis, 2005, p. 178, grifos nossos) narra que Virginia quase a fizera perder seu coração:

> 'A Sra. Woolf é tão simples; ela dá a impressão de algo grandioso. Ela é completamente natural: não usa quaisquer adornos externos – e se veste bastante mal. Em princípio, você pensa que ela é modesta; então, uma espécie de beleza espiritual se impõe a você, e você descobre uma fascinação em observá-la. Ela estava elegante na noite passada; ou seja, as meias de lã laranja foram substituídas por meias de seda amarela, mas ela ainda usou os scarpins. Ela é ao mesmo tempo desapaixonada e humana, silenciosa até mostrar que quer dizer algo, e então o faz supremamente bem. Ela é bastante velha (quarenta). Raramente fiquei tão encantada por alguém antes, e acho que ela gosta de mim. Pelo menos, ela me convidou a Richmond, onde mora. *Querido, quase perdi meu coração.*'

Nesse cenário de reciprocidades que aparecem escondendo-se, aproximamos a relação de Virginia com Vita a de Silviano com Zeca em *Mil rosas roubadas* ao mineiro descortinar que "Foi o alvo que seduziu primeiro meu coração. Negaceou logo em seguida, por razões que desconheço. Depois, ele simplesmente se retirou de cena, sem ter sido tocado." (2014, p. 230). À diferença de Silviano, Virginia não só sabia das razões pelas quais seu relacionamento com a Sackville-West esfriara, como, também, havia tocado seu objeto de desejo, dado que, como já exposto, as escritoras inglesas chegaram a ir à cama duas vezes. O ponto fulcral que aproxima ambas as narrativas de quatro vidas é justamente o esfacelamento de relações enamoradas altamente contaminadas por injunções de amâncias e de amizades entre homens e entre mulheres justapostos em épocas e em *loci* totalmente opostos.

Para Virginia, na esteira de Curtis (2005), *Orlando* foi uma declaração abertamente amorosa e uma forma de exorcizar alguns dos seus sentimentos enamorados mais dolorosos por Vita diminuindo sua obsessão para conservar, do nosso ponto de vista, o sentimento de amizade estendido até a eternidade, sobremaneira, pela chancela da literatura à maneira que Silviano deslindara com Zeca. Mesmo assim, embora tenham mantido contato após o término, suas correspondências tornaram-se menos frequentes de 1932 em diante, segundo Virginia (*apud* Curtis, 2005, p. 90) em conversa com Ethel Smyth, "[...] há muito não ouço uma palavra de V., o que me magoa.". O último registro epistolar de Virginia para Vita, o qual se conhece, foi

escrito no dia 22 de março de 1941 (Curtis, 2005), seis dias antes de sua morte; nele, Virginia prometia ir à residência de Vita em Sissinghurst, o que não ocorreu devido ao seu suicídio. No plano da falta de Vita e do alívio de escre(vi)ver *Orlando*, Virginia confessa em *Diário 1915-1926* (2018a) e em *Diário 1927-1941* (2018b), respectivamente:

> Quero deitar-me como uma criança cansada a consumir chorando esta vida de cuidados... e o meu diário há de receber-me na sua macia almofada de penas. A maioria das crianças não sabe porque chora; nem eu sei ao certo. [...] *Bom, é em parte esse diabo da Vita.* Nem uma carta. Nem uma visita. Nem um convite para ir a Long Barn. Esteve em Londres na semana passada e não veio. Ocorreram-me tantas justificações plausíveis para este abandono que me envergonho de dizer que isto é motivo para chorar. [...] E eu fico ressentida com isto, em parte porque gosto dela; em parte porque odeio o poder que a vida tem de separar (2018a, p. 415, grifos nossos).

> Nem fazia ideia do que seria a história. Mas escrevê-la dava-me tanto alívio que senti uma felicidade como há muitos meses não sentia; era como se me pusesse ao sol, ou me deitasse em almofadas; e dois dias depois esquecia por completo o meu horário e abandonava-me à delícia pura de escrever esta farsa: que me agrada como nada antes me agradou [...] (2018b, p. 31).

Isso posto, entrevemos que tanto *Mil rosas roubadas* quanto *Orlando* se configuram não apenas narrativas literárias, mas, sobremaneira, enquanto narrativas de vidas homoafetivas transpassadas pelos prazeres dos amores, das amizades e das amâncias, como, também, pelas dores que esses tipos de relações podem incutir naqueles que não encontram as ressonâncias afetivas e sensíveis esperadas dos seus objetos de desejos. Para Vanessa Curtis, autora de *As mulheres de Virginia Woolf* (2005), Vita foi a primeira a transpor a existência ordenada do casamento de sua amiga/amante com Leonard corroborando um retorno a esferas na vida de Virginia as quais essa acreditava já terem sido exploradas, uma vez que, antes da aristocrata, a autora de *Orlando* teve um relacionamento amoroso medíocre, segundo Curtis, com Violet Dickinson. Assim, "Vita ressuscitou muitos sentimentos turbulentos que Virginia, apaziguada em seu casamento com Leonard, achava que haviam morrido anos antes." (Curtis, 2005, p. 29). Ao modo da correspondência sensível-afetiva de Silviano e Zeca, estritamente diferentes, Virginia e Vita se muniam de alentadas intimidades ao mesmo tempo que essas, em determinados momentos, eram explosivas (Curtis, 2005), sobremaneira, pelo *modus vivendi* liberto de Vita e o medo de Virginia de perdê-la a outras mulheres. Mesmo diante dessas diferenças, a amizade das duas inglesas durou dezenove anos (Curtis, 2005) sendo empiricamente cindida pelo suicídio de Virginia em 1941.

"Tudo termina em morte", confessa Orlando (Woolf, 2017, p. 32). Somado a isso, a narrativa complementa: "A vida é um sonho. É o despertar que nos mata. Quem nos tira os sonhos nos tira a vida... [...]" (Woolf, 2017, p. 134). Nesse ínterim, aproximamos a biografia-romance de Virginia às *Mil rosas roubadas* por entender que ambas as obras, nos seus

respectivos *modus operandi e vivendi*, configuram vidas e experiências que se encerram em morte(s). No viés de Silviano com Zeca, há o fim não apenas de um amor que nunca foi consumado somando-se à morte empírica do produtor musical, o que relegou ao mineiro escritor a condição de sobrevivente. Já em Virginia com Vita, da nossa óptica, a vida se configurava pela chancela de sonho até a aristocrata despertá-la para o término do relacionamento amoroso corroborando, tal qual com Silviano, na pequena morte dos enamorados que não são correspondidos e não encontram ressonâncias sensível-afetivo-físicas dos seus objetos de desejo. Isso posto, em *Orlando* e em *Mil rosas roubadas,* respectivamente:

> Amor ainda estava longe de abandonar o seu pensamento (nesse meio tempo, as folhas do carvalho tinham brotado e caído uma dúzia de vezes), mas a Ambição já o expulsava para fora do campo apenas para ser prontamente substituída pela Amizade e pela Literatura. E como a primeira questão não fora resolvida – O que é o amor? – à menor provocação ou sem motivo, ela voltaria, empurrando para a margem Livros ou Metáforas sobre o porquê da vida, que ficariam ali à espera, até enxergarem a chance de invadir o campo de novo. (Woolf, 2017, p. 67).

> Fora interditado ao coração o caminho que o levaria a iniciar a caminhada pelo lado de fora do corpo e da alma. Foi-lhe proibido se relacionar com o objeto de desejo – outro coração – em tudo e por tudo semelhante ao seu embora distinto. [...] O bloqueio do desejo acaba por negar ao coração a direção e o significado do amor, encapsulando-o como um comprimido de aspirina no cerne do corpo, ou levando-os a latejar como um caroço infecundo no interior da fruta saborosa. Diz-se no vulgar: tal pessoa passou a ter muito amor a dar, mas não sabe mais a quem doá-lo, e quando e como e para quê. (Santiago, 2014, p. 233-234).

Dessa feita, esses corpos contaminados por fragmentos de discursos amorosos, de amizades e de amâncias dos homens (Silviano/Zeca) e das mulheres (Virginia/Vita), sob o manejo dos biografemas de Silviano e de Vita, descortinam ficções de múltiplos papéis, dúvidas, reprovações e desejos que encenam movimentos de aproximações e distanciamentos da morte (Barthes, 1988). Dizer a ausência, para Barthes (1988), é estabelecer que os sujeitos não podem trocar de lugar; com isso, os *eus* de Silviano e de Virginia, empíricos e ficcionais, respaldam-se do *você*, já ausentes, de Ezequiel Neves e de Vita Sackville-West. Em *Mil rosas roubadas*, é a convocação dessa ausência em si mesmo por meio da ficção alimentada pela lembrança-anamnética, no sentido barthesiano, que aproxima o mineiro, ainda que espectralmente, do amigo-amado-morto: "[...] se, por um certo domínio da escritura, consigo *dizer essa morte, começo a reviver* [...]" (Barthes, 1988, p. 80, grifos nossos).

A amizade, portanto, é um ponto de resistência potencial (Ortega, 1999) que ao ser alimentada pelo discurso amoroso dos corpos políticos e históricos homo-biográficos de Silviano/Zeca e de Virginia/Vita extrapolou seus limites socioculturais cristalizados

desembocando em uma amância homoafetiva, por excelência. Essa, por sua vez, sobreviveu não só à(s) vida(s), mas à(s) morte(s), como Silviano explicita a partir de suas feridas e cicatrizes narradas em *Mil rosas roubadas*: "No quarto do hospital, ao vê-lo mártir da euforia em vida, perco meu biógrafo. Que eu me resigne ao doloroso e lentíssimo desembrulhar da morte no corpo do velho amigo!" (2014, p. 233). Ou até mesmo Vita após a morte de Virginia: "Vita chorou e lamentou Virginia depois que esta morreu, e escreveu a Harold em 1949 que as duas pessoas de quem ela sentia mais falta eram Virginia e Geoffrey Scott [...]" (Curtis, 2005, p. 192).

Assim sendo, no plano dos binômios Silviano/Zeca e Virginia/Zeca em que os primeiros amaram sem serem amados na mesma intensidade, em *Mil rosas roubadas* e em *Orlando* seus jogadores amorosos (leia-se autores) são justamente o lugar que ocupam (Santiago, 2014, p. 242), isso é, o espaço que plasma as feridas amorosas ali *escre(vi)vidas*. Para Barthes (1988, p. 166), a ferida do amor é uma abertura radical justaposta nas raízes do ser que não chega a se fechar, onde o sujeito escorre, constituindo-se enquanto tal nesse próprio corrimento corroborado pelo desejo de reciprocidade amorosa. Do ser amado (Zeca/Vita) se projeta uma força que nada nem ninguém é capaz de deter ou até mesmo conter, tudo o que os amantes (Silviano/Virginia) tocam, até mesmo o olhar, impregna-se (Barthes, 1988) dos enamorados em questão, tal qual entrevê-se em suas respectivas obras/vida aqui comparadas pelo respaldo crítico-biográfico. Desse prisma, ainda na esteira de Barthes (1988), compreendemos que o imaginário amoroso queima por baixo, como as brasas de um fogo mal apagado, ressurgindo aquilo que se deseja, mas que fora renunciado pela falta de correspondência afetivo-enamorada. Portanto, *Mil rosas roubadas* e *Orlando* irrompem bruscamente gritos dos túmulos amorosos mal fechados (Barthes, 1988, p. 106) por Ezequiel Neves e por Vita Sackville-West.

Dito isso, ao Silviano Santiago e Virginia Woolf rememorarem de maneira escre(vi)vente suas respectivas perdas, "[...] o desejo amoroso queimava de novo por todo lado. Era como se [...] quisesse[m] abraçar pela última vez [...] alguém que fosse morrer – para quem eu fosse morrer: eu procedia a uma recusa de separação." (Barthes, 1988, p. 106). Tal qual Silviano expõe em *Mil rosas roubadas*, e estendemos a reflexão à Virginia e à Vita, ele e Zera foram contraditórios na manifestação do afeto, a isso, não há resignação (2014, p. 10). Dessa feita, as *personae* biográfico-literárias aqui descortinadas deslindaram contradições, e até atitudes paradoxais, em seus exercícios de afetividades, contudo, mesmo assim, pelo fomentar de amizades e, sobremaneira, de amâncias, suas vidas interconectam-se não apenas por si mesmas, mas, também, pelas literaturas que proporcionaram a nós, leitores e pesquisadores. Virginia, metaforicamente, brincou com as rosas roubadas de Silviano deixando suas pétalas caírem nas páginas de *Orlando* ao tecer a biografia-romance de sua amada e objeto de desejo:

"Brinque vagamente com uma flor a que as pétalas caem; o tempo telescopado num lúcido canal, por onde a minha heroína passasse à sua vontade. As pétalas caindo." (2018b, p. 16).

À vista disso e nos encaminhando para o encerramento desse trabalho articulado com base nos conceitos de biografemas, discurso amoroso/amizade e amância devidamente discutidos e contaminados pelas interrelações metafóricas entre a vida e a ficção de Silviano Santiago e Ezequiel Neves, de Virginia Woolf e Vita Sackville-West, novamente influenciados por Barthes e por Derrida, questionamo-nos se haveria a possibilidade do término de uma amância, tal qual ocorre com o amor. À ilustração dos relacionamentos homo-biográficos dos então jovens belo-horizontinos e das mulheres inglesas, acreditamos que não há como apagar ou esquecer um sentir amântico. Esse é o convívio mais intimista que existe na vida e nem a sombra cruel e impiedosa da morte, empírica ou amorosa, que assassina um e resguarda o outro tem força para dissipá-lo. Se Silviano/Virginia perde Zeca/Vita, suas muletas tecnológicas e sobrevidas, é ali, no interstício crítico quase fosco da perda, que, metaforicamente, alicerçados por uma delegação intelectual-crítica, tentamos suprir suas faltas e tamponar suas feridas pelo crivo de um texto-amântico-comum-comparatista que delegamos, tomamos e assumimos para nós na posição de críticos biográficos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura. Apresentação: Virginia e Orlando. In: WOOLF, Virginia. **Orlando**: uma biografia. Tradução de Laura Alves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 05-08, 2018.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CURTIS, Vanessa. **As mulheres de Virginia Woolf**. Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa Editora, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Políticas da amizade**: seguido de o ouvido de Heidegger. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2003.

LEMASSON, Alexandra. **Virginia Woolf**. Tradução de Ilana Heinberg. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes**: e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

NEVES, Ezequiel. Um mineiro de Formiga. In: MIRANDA, Wander Mello; SOUZA, Eneida Maria de (org.). **Navegar é preciso, viver**: escritos para Silviano Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 20-21, 1997.

NOLASCO, Edgar Cézar. Políticas da crítica biográfica. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: crítica biográfica, Campo Grande, v. 2, n. 4, p. 35-50, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4486. Acesso em: 09 ago. 2023.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Roland Barthes**: o saber com sabor. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PESSANHA, Juliano Garcia. Instabilidade perpétua. In: PESSANHA, Juliano Garcia. **Testemunho transiente**. São Paulo: SESI-SP Editora, p. 211-289, 2018.

SANTIAGO, Silviano. Meditações sobre o ofício de criar. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 173-179, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18216. Acesso em: 09 ago. 2023.

SANTIAGO, Silviano. A multiplicidade de Silviano. In: COELHO, Frederico (org.). **Encontros:** Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, p. 138-165, 2011.

SANTIAGO, Silviano. **Mil rosas roubadas**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SANTIAGO, Silviano. Entre a flexibilidade e o rigor. In: WOOLF, Virginia. **Orlando**: uma biografia. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 265-284, 2017.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas**: ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TADEU, Tomaz. Notas. In: WOOLF, Virginia. **Orlando**: uma biografia. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 219-259, 2017.

WOOLF, Virginia. **Orlando**: uma biografia. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WOOLF, Virginia. **Diário 1915-1926**. Tradução de Maria José Jorge. Lisboa: Bertrand Editora, 2018a.

WOOLF, Virginia. **Diário 1927-1941**. Tradução de Maria José Jorge. Lisboa: Bertrand Editora, 2018b.

O ANACRONISMO, A VIOLÊNCIA E A MISTICIDADE DE GLAUBER ROCHA EM *ANTÔNIO DAS MORTES - O DRAGÃO DA MALDADE CONTRA O SANTO GUERREIRO*[83]

Güinewer Inaê Bueno de Queiroz

INTRODUÇÃO

Na tentativa de experimentar com o gênero *western* e desenvolver uma narrativa heroica puramente brasileira, em seu estilo cinemanovista, Glauber Rocha trouxe de volta um dos personagens centrais da trama de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), Antônio das Mortes, o matador de cangaceiros. Antagonista do filme original, o sujeito aparece como protagonista em uma trama que leva seu nome: *Antônio das Mortes - O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969). A história se passa vários anos após o final do primeiro filme, após a Segunda Guerra Mundial e o governo Vargas, em uma mistura de sertão moderno e coronelista.

Tal como o primeiro filme, *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* trata de assuntos como pobreza, coronelismo, mudanças de regime político nacional e crenças religiosas do interior do Nordeste brasileiro. Nemer (2006) aponta a forma como Rocha une literatura de cordel e gênero *western*, bastante popular na época, num esforço criativo que configura o anacronismo de certas passagens em seu tratamento da dualidade e do tempo dentro da narrativa. Anacronismo, como Gonçalves (2022) aponta, é um conceito de múltiplos sentidos. A validade destes conceitos é bastante discutida no meio historiográfico e o autor afirma haver uma certa visão na história de que: "o anacronismo deporia contra a coerência dos sujeitos históricos e o sentido de suas ações, que apenas poderia ser capturado por um olhar em perspectiva" (Gonçalves, 2022, p. 298). Neste artigo observamos tal conceito relacionado a uma perspectiva de temporalidade, em que, no que diz respeito ao cinema, pode ser vista como uma forma de moldar uma narrativa.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar o anacronismo dentro da narrativa de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro*, principalmente no que diz respeito à sua representação visual e aos temas discutidos pela obra. Ciente de que o trabalho de Rocha

[83] Este artigo é uma versão ampliada de um resumo apresentado no 5º Cine-Fórum, evento nacional organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS) e publicado em seu caderno de resumos.

na organização dos planos que compõem o filme pode ser observado como um instrumento inteligente de desenvolvimento narrativo, utilizando da justaposição de imagens para discutir e apresentar os temas principais de sua obra. Como afirmam Aumont e Marie (2004), no cinema narrativo clássico os planos se combinam em unidades narrativas chamadas sequências, que, segundo os autores, são séries de cenas geralmente organizadas espacial e temporalmente.

Metodologicamente, este trabalho analisa as sequências do longa-metragem de Glauber Rocha levando em consideração os apontamentos de Aumont e Marie (2004) sobre a decomposição como um instrumento praticamente indispensável para tal. A ideia central é encontrar características do anacronismo não apenas nas composições do longa-metragem, mas também em seus aspectos temáticos, tais como violência e misticismo, que se entrelaçam na narrativa do filme e, com isso, contribuem para esse efeito.

REGIONALISMO, TEMPORALIDADE E ANACRONISMO

Segundo Aumont e Marie (2004), a decomposição é um instrumento de análise com o qual visa-se observar o conteúdo detalhado do que aparece em tela. Para os autores, alguns parâmetros de decomposição são duração dos planos, grandeza, movimentos (de câmera ou dos atores), relação som-imagem etc. Na análise da narrativa, ao fazer essa decomposição, também interessa a descrição detalhada do que ocorre em cada plano e como a junção das cenas forma uma sequência capaz de contar uma história. A forma de organizar um filme, na qual o material bruto é colocado nessas sequências é chamada de montagem, como Metz (1972, p. 47) descreve: "[...] é em verdade o essencial da criação fílmica: o "plano" isolado não é senão um pedacinho de cinema; não é senão a matéria-prima, fotografia do mundo real. Só se passa da fotografia ao cinema, do decalque à arte, pela montagem".

Os filmes de Rocha possuem uma característica visual marcante, em que cada cena parece meticulosamente arquitetada quanto à disposição de seus elementos visuais para contar uma determinada história. Segundo Xavier (2011, p. 16), "Glauber está sempre atento ao que no mundo é desequilíbrio, jogo de forças, dinamismo a requerer uma figuração dramática à altura, e um estilo de câmera e montagem capaz de absorver as tensões vividas". É algo simples de se notar nas cenas cheias de informações visuais montadas em sequências pensadas em forma de transpassar a mensagem muito além da fala. Apesar disso, o diálogo não é um elemento descartável na construção de simbolismo dentro das cenas de Glauber.

O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro leva o espectador ao Nordeste do Brasil no meio do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente após o governo Vargas. Logo nas primeiras cenas, o filme apresenta a diferença entre o Nordeste urbano e o rural numa região dividida entre o militarismo moderno e a tradição sertaneja do interior. Antônio

das Mortes, o personagem principal, abandona a cidade grande ao ser contratado por um delegado do interior para lidar com uma ameaça à estrutura de poder da cidadezinha de origem. O representante da lei é enviado para buscar uma figura que vai além do poder da própria legalidade para lidar com um criminoso, algo que remete aos tempos antigos da vida do protagonista.

Aqui, é possível notar algumas temáticas importantes que circundam a trama, dentre elas o regionalismo. Por essa razão, é importante discutir esse conceito. O Nordeste do Brasil é um território conhecido pelo seu forte caráter regional e identitário, construído com base em seus aspectos do início da República nacional, no qual o coronelismo, a misticidade, o messianismo e o cangaço eram elementos importantes. Vainer (1993) mapeia uma série de razões para o que ele chama de regionalismos velhos e novos, como relações sociais, políticas e econômicas fortemente ligadas ao território. Já Albuquerque Jr. (2011) aponta uma cisão implementada por um discurso regionalista que ganhou vida no início da Nova República. Tal discurso separa o Brasil entre “Norte” e o “Sul”, numa cisão que trata este como moderno e desenvolvido e aquele como atrasado e misticista.

São Paulo, representando o Sul, "seria para este discurso regionalista, o berço de uma nação 'civilizada, progressista e desenvolvimentista'" (Albuquerque Jr., 2011, p. 57) enquanto o Nordeste seria seu oposto. Em meio a isso, a necessidade da jovem nação de se instituir como uma só dentro de uma identidade brasileira causou o choque de diversas idiossincrasias regionais, na tentativa de uma generalização, como também afirma Albuquerque Jr. (2011). Na busca pela unificação, são escolhidos elementos regionais predominantes na época para se tornar parte central da construção identitária deste território. No entanto, tal unificação foi dificultada porque o mesmo processo ocorria em outras regiões. Assim, como destaca Albuquerque Jr. (2011, p 61-62), a escolha "não é aleatória. Ela é dirigida pelos interesses em jogo, tanto no interior da região que se forma, como na relação com outras regiões”.

A ideia de uma identidade regional crescia, portanto, pautada em um passado imaginário (Vainer, 1993) frente às mudanças econômicas, produtivas e geográfico-sociais ocorridas no país, sobretudo no que diz respeito ao avanço do capitalismo industrial, ao gradual distanciamento de uma vida com raízes agrárias, à urbanização e às migrações. Ainda assim, havia manifestações populares que, ligadas ao seu território culturalmente, expressavam seu regionalismo como uma forma de impedir o avanço de forças externas sobre sua região. Vainer (1993) afirma que a visão do Estado se baseava na ideia de que populações, suas atividades econômicas, seus modos de vida e as suas formas de manifestação cultural “são vistos e apresentados como resquícios de um passado que impede a marcha do progresso - obstáculos que devem ser removidos” (p. 30).

Essa ligação com o passado se torna visível quando os símbolos/elementos dessa região, que já não representam completamente sua realidade contemporânea, são utilizados de forma anacrônica. O que se observa em *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* é o uso deste anacronismo, por meio do qual Rocha coloca o próprio protagonista como símbolo de um passado que, trazido de volta, encontra-se deslocado da realidade em voga. A desconexão aparente numa mesma sequência não só gera uma quebra de expectativa no espectador, como também auxilia na narrativa interna do personagem principal. Exemplo central da estratégia é o momento em que Antônio das Mortes expressa ao Professor seu sentimento de perda e sua posição no mundo atual (Fig. 1).

Figura 1 - Sequência de 4 cenas.

Fonte: capturas de tela de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1969). Colagem da autora (2025).

Desde sua primeira aparição no filme, Antônio é um personagem que se destaca por não se misturar aos outros – por exemplo, ao ser o único usando uma cor escura em uma multidão vestindo roupas claras. Nessa primeira cena, ele é colocado diante de um fundo colorido em oposição às suas roupas cinzentas, com um único ponto de cor mais viva sendo o vermelho de seu lenço que recai sobre seu peito - o que pode indicar o foco nos sentimentos do personagem. Tal momento reforça seu apego ao passado e a busca por um novo cangaceiro destaca seu desejo de reviver experiências que o moldaram.

Como apresentado em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, em que a memória do cangaço era mantida viva pelos personagens e suas ações, o mesmo ocorre neste filme. Xavier (2011), em sua leitura da primeira instância da trilogia, observa que "ao longo do filme, será notável a modulação dos espaços e da duração no sentido de teatralizar as ações que se reportem como um ritual que repõe o passado morto (o mundo do cangaço)" (p. 22). Esse reavivar do passado se estende a outras áreas do passado brasileiro, como a força do coronelismo e as crenças

místicas que guiaram outras revoluções. Isso torna algumas relações e personagens presenças anacrônicas dentro da narrativa, em especial o protagonista.

Antônio afirma nem mesmo estar lá para cumprir o contrato de mercenário por dinheiro, desejando apenas observar com seus próprios olhos se realmente existe um novo cangaceiro como os que uma vez existiram. Na cena seguinte, em silêncio com sua procissão, Coirana encara diretamente a câmera como se respondesse à pergunta feita por Antônio na cena anterior. Coirana se apresenta mais uma vez para o público e, indiretamente, para o próprio Antônio das Mortes.

Milheiro (2020), em uma retomada da teoria por trás dos filmes *multiplot*, que aqui também serão chamados de polifônicos, afirma que tais obras geralmente conversam com temas sócio-políticos. Estes filmes mostram personagens em diversas camadas da sociedade lidando com problemas semelhantes ou que se entrelaçam em uma trama macro. Em outras situações, ainda segundo Milheiro (2020), essa trama macro que interliga os personagens é substituída por uma ameaça constante. Em *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro*, esta ameaça pode ser identificada na figura do Coronel, que leva perigo à vida e à liberdade dos personagens. Além disso, há o tempo, que ameaça trazer a mudança que alguns não estão preparados para viver; a qual estes devem resistir.

As duas primeiras cenas se tornam uma e são interrompidas por Laura e Doutor Mattos em um momento musical, introduzindo sua relação através da música e da proximidade. A cena ainda é calma e quieta, focando nos dois personagens e seu flerte, até que é cortada pela procissão de Coirana. Os beatos cantam e dançam em um furacão de pessoas que ocupam toda a tela, onde os próprios protagonistas da cena anterior aparecem em meio ao caos. Não há linearidade temporal, não é mostrado o momento em que Laura e o delegado saem para se juntar ao grupo, eles saltam de um local ao outro e há confusão em suas faces como se nem soubessem como foram parar ali.

Finalizando essa sequência, em um corte ao caos que acontece, o filme dá destaque ao antagonista mesmo sem apresentá-lo visualmente como centro das cenas. O Coronel faz seu monólogo em *off*, enquanto as imagens mostram o resultado de suas escolhas, e ele decide deixar de acreditar em Antônio para resolver seus problemas e buscar o apoio do assassino Mata-Vacas. A cena, que parece ocorrer fora de ordem, mostra o Coronel alimentando os membros da procissão de Coriana com farinha e carne seca para mostrar sua caridade. Somente em seguida, quando faz sua decisão de chamar Mata-Vacas para resolver seu problema com os beatos, a cena mostra seus homens buscando a comida prometida, marcando a cisão da relação inicialmente estabelecida entre o Coronel e Antônio.

A representação do tempo dentro da narrativa do filme não necessariamente precisa ser feita na ordem que os personagens viveram. A temporalidade nele existente pode ser enganosa. Menezes (1996) vai chamar isso de ilusão de tempo. Segundo o autor, essa temporalidade que é retirada da fotografia é reintroduzida pelo cinema, mas raramente sendo a temporalidade do real. Dessa maneira, o cinema substitui "o aparente 'foi assim' da fotografia pelo 'é assim' da experiência do tempo das coisas" (Menezes, 1996, p. 90). Portanto, o cinema cria seu próprio tempo, e este filme faz o uso desse artifício de tempo próprio ao longo de sua narrativa.

Outro exemplo de não linearidade ocorre após o duelo entre Antônio e Coirana (Fig. 2). O primeiro encontro entre o protagonista e a Santa pode ser considerado um evento importante dentro da narrativa. Uma das características que Milheiro (2020) aponta para a criação de histórias não lineares é a introdução de personagens intrigantes, de uma realidade diferente do que o espectador está acostumado. O misticismo de Santa Bárbara, tal como seu acompanhante, Antão, são características únicas que nenhum dos outros personagens da trama possuem, intrigando até mesmo o protagonista diante de seu primeiro encontro. O estranhamento de Antônio, assim como o estranhamento visual entregue pelo figurino de Bárbara e suas ações, servem para destacar os personagens, assim como o próprio Antônio é destacado em algumas cenas, como uma figura não pertencente ao local em que se encontra. Curiosamente, a Santa vem vestida completamente de branco, em contraposição a Antônio que se veste predominantemente de cores escuras.

Figura 2 - Sequência não linear após o duelo de Antônio e Coirana.

Fonte: capturas de tela de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1969). Colagem da autora (2025).

A sequência que tem início com a entrega de Coirana aos beatos no alto do morro, para que morra entre seus companheiros, ocorre em cenas contadas de forma não cronológica. Primeiro Antônio das Mortes entrega o corpo do cangaceiro à sua santa e mostra respeito à mulher ao beijar seus pés. Depois, desce o morro para encontrá-la no meio do pasto sozinha, longe da procissão. Lá, Santa Bárbara anuncia a chegada de uma guerra e condena Antônio por seus pecados, por matar inocentes. É neste momento que o filme mostra o desenvolvimento central do personagem: Antônio das Mortes revela não querer matar mais, demonstra sua culpa e seu sentimento de perda.

Outro exemplo do regionalismo nordestino é o fanatismo religioso, característica marcante do início do século XX. Como afirma Albuquerque Jr. (2011), tanto o cangaço quanto o messianismo, que praticamente andavam lado a lado, eram vistos por escritores da época como naturais das populações do Norte.

> Os fenômenos messiânicos, notadamente Canudos, participaram decisivamente na construção da imagem do Norte e do nortista para as populações do Sul, devido à repercussão das reportagens de Euclides Cunha, sobre o movimento, publicadas em O Estado de S. Paulo. Na década de vinte, o fenômeno do Padre Cícero também reforça essa imagem de fanatismo e loucura religiosa, que acompanha os nordestinos até hoje (Albuquerque Jr., 2011, p. 73).

Essa visão do sertão místico, messiânico e nordestino é reforçada nas cenas que se seguem e na importância dada à personagem da Santa, ainda mantendo a falta de linearidade e a confusão temporal. Podemos ver Coirana sentado no alto do morro entre a Santa e seu assassino, contando em forma de canção um pouco de sua história. Em seguida, Coirana jaz deitado no alto do morro, aparentemente morto e cercado pelo Professor, Antão, a Santa e Antônio, que parecem sofrer por ele. Logo a cena retorna para o pé do morro, onde Santa Bárbara anuncia a vinda de uma guerra para o protagonista novamente e muda para Coirana, quando grita com Antônio e o relembra de seus crimes.

A sequência termina como começou, com a procissão de Coirana cantando no alto do morro, Santa Bárbara sentada e, aos seus pés, o corpo do cangaceiro, enquanto o protagonista olha ao redor confuso. A forma como essas cenas são dispostas faz parecer que tudo não passa de um sonho, uma ilusão do protagonista em seu momento de delírio pela culpa, ao mesmo tempo que traz misticidade à narrativa. Essa confusão, entre o ilusório e o real, ocorre pela distorção na cronologia das cenas. Como Metz (1972) afirma, dentro de uma narrativa há sempre o tempo do narrado e o tempo da narração.

> Em qualquer narração, o narrado é uma seqüência [sic] mais ou menos cronológica de acontecimentos; em qualquer narração, a instância-narradora reveste a forma de uma sequência de significantes que o usuário leva um certo

> tempo para percorrer: tempo da leitura para uma narração literária; tempo da projeção para uma narração cinematográfica etc. (Metz, 1972, p. 32).

Ao embaralhar a ordem dos acontecimentos, prolongar a apresentação de cenas como a morte e a despedida de Coirana e encerrar a sequência de forma semelhante a como começou, Rocha trabalha com "sintagmas acronológicos", ou seja, onde não há definição cronológica por trás dos planos que compõe a sequência (Aumont; Marie, 2004). Com a finalização dessa parte e o fim do último cangaceiro, o que prendia o protagonista ao passado já não existe mais, abrindo a possibilidade de que outra coisa assuma seu lugar. Então Antônio, que antes dizia nunca ter acreditado em nenhum santo e não ser parte de nenhuma igreja, se encontrava diante de Bárbara, quem ele acreditava ser realmente uma pessoa com poder místico. Com isso após o encontro com a Santa seu primeiro destino é o caminho até uma igreja, onde se joga aos pés da imagem de Jesus Cristo, oficialmente se desprendendo de suas noções passadas.

MISTICIDADE, VIOLÊNCIA E ANACRONISMO

A partir desse ponto, a história toma um rumo mais linear, embora se perca novamente de forma temporal na morte solitária de Coirana no topo da montanha. Desde o início do filme, a temática do tempo se apresenta de forma bem sutil em alguns momentos de grande importância. Gonçalves (2022) apresenta o anacronismo como algo que aparece como uma forma de resistência à cronologia e permite ao artista trazer algo que pertence ao passado para fundi-lo ao presente. Glauber Rocha parece utilizar deste recurso para apresentar o choque de ideias e posições sobre as mudanças no país da época. O pensamento do próprio cineasta sobre o cinema já caminhava para o viés de produções que falassem sobre os problemas socioculturais e políticos de forma que não fossem fáceis de digerir pela audiência. Segundo ele, "cinema só é importante quando autoral, um cinema que reflita sobre a realidade, que pense, que aja sobre a realidade" (Rocha, 2004, p. 76).

Uma das primeiras falas do filme é por parte do Professor, que ensina às crianças ao seu redor sobre datas históricas do Brasil. É o passado sendo ensinado para o futuro do país, ou seja, para as crianças. De acordo com Gonçalves (2022, p. 293), "o anacronismo surge frequentemente na literatura examinada como subtexto ou intertextualidade, bem como meio de resistência à cronologia e atualização permanente da criatividade artística". Em *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro*, este subtexto pode ser observado principalmente no começo do filme, com as introduções do protagonista e do cangaceiro.

Após a introdução de Coirana, com seu discurso rimado, marcado pelos tons de antigoverno e revolucionário, ele traz de volta a figura do cangaceiro e de Lampião como heróis

do povo e há a troca para uma passeata de Sete de Setembro. Em uma cidade grande, mais urbanizada, longe das casas quase coloniais e das roupas simples dos trabalhadores rurais, a manifestação de independência brasileira é militarizada e organizada, observada de cima por figuras de terno, representando aqueles no poder da época.

Essas três cenas demarcam as noções de tempo não só para os personagens, mas também para a própria temporalidade da história, que é frisada novamente mais a frente por outros personagens. É uma história que se passa contemporânea à sua produção, com personagens presos ao passado – Coronel, Coirana e Antônio – e outros com a mente no futuro – Mattos e Laura. Mattos, que quer trazer a industrialização para a cidade, o dólar americano, que quer crescer e trazer o futuro, pensando no lucro, em oposição ao Coronel, e que acaba falecendo junto a Laura por seus desejos egoístas. Como dito anteriormente, Antônio das Mortes é um personagem que se destaca ao não se encaixar ao tempo em que vive, tal qual Coirana. Isso vale para o Coronel, que representa valores de um Brasil antigo e que se recusa a mudar. Esse anacronismo é observado até mesmo na forma como a história é contada, se aproximando mais de um filme estilo *western*, muito popular nos anos 60, após a morte de Coirana.

O próprio diretor declarava que o filme foi produzido no modelo *western*. Segundo ele, "são personagens épicos, personagens de *western* inteiramente soltos dentro de sua ação e filmados de forma muito fria; participante e fria ao mesmo tempo" (Rocha, 2004, p. 176). No entanto, no início do filme, a violência demonstrada de forma tanto teatral quanto brutal, ao mesmo tempo que cheia de anacronismos, é uma representação das forças polares que existiam no Brasil naquele momento da história, além de ser parte do imaginário imposto ao sertão nordestino. Albuquerque Jr. (2011) expõe que, por muito tempo, as notícias sobre a violência dos cangaços eram parte dos únicos momentos em que o Norte do país tinha espaço nos jornais do Sul, com a finalidade de marcar a diferença entre as regiões e divulgar um discurso "civilizatório" e "moralizante". Portanto, atribuindo assim à região uma relação com o bárbaro e o primitivo, o antigo que precisava ser modernizado.

Nota-se no duelo entre Antônio das Mortes e Coirana, quase ao ritmo da música cantada pela procissão do cangaceiro, em uma tentativa de reviver a época de ouro dos bandidos sertanejos tratando da violência passada através da teatralidade - intitulada pelo próprio Coirana como a batalha entre o Dragão da Maldade e o Santo Guerreiro, uma espécie de reprodução da mitológica batalha entre São Jorge e o Dragão, o bem versus o mal. Desde o diálogo em rimas aos movimentos coreografados, a luta se apresenta de forma clara como algo que não se encaixa na narrativa do filme, como uma colagem de um cordel trazida à tela (Fig.

3). Isso se repete, de forma frustrada devido à qualidade mais moderna do novo personagem, quando Antônio desafia Mata-vacas para um duelo (Fig. 4).

Figura 3 - Duelo entre Coirana e Antônio das Mortes.

Fonte: captura de tela de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1969)

Figura 4 - Duelo entre Mata-vacas e Antônio.

Fonte: captura de tela de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1969)

A diferença entre esses dois duelos também demonstra a diferença na montagem da narrativa entre as duas metades do filme. O personagem Mata-vacas não respeita as regras implícitas do duelo, como Coirana, ao puxar a arma de fogo assim que perde sua espada, iniciando um tiroteio frenético. Assim, Nemer (2006, p. 55) afirma que “[...] "o dragão da maldade" apresenta o duelo como um jogo, onde a luta, uma mistura de palavra declamada e movimento coreografado, desenvolve-se como uma performance, uma encenação teatral”. A autora apresenta o duelo como uma representação da tradição da poesia popular sertaneja, ou seja, como uma janela que dá para o histórico. Dentro da primeira luta, Antônio das Mortes retoma a sua antiga profissão de matador de aluguel, trabalhando em nome do delegado e do coronel. No segundo, já com sua opinião mudada e não mais acreditando que os beatos e o cangaceiro estão do lado errado, Antônio das Mortes é colocado em uma posição diferente em relação ao seu adversário.

As cenas que precedem o duelo, com Mata-vacas e seus homens assassinando os beatos inocentes no alto do morro a mando do Coronel, servem para colocá-lo em uma posição de vilão. Enquanto isso, todo o desenvolvimento de Antônio, a partir da morte de Coirana e sua conversa com a Santa, desde o questionamento que faz à sua própria fé - ou à falta dela - até seu compadecimento com os pobres servem para colocá-lo em uma nova posição de herói. Dentro do gênero *western*, o conflito entre o bem e o mal é central nos filmes do século XX. Cook (2012) apresenta essa dualidade como parte da criação de uma figura masculina ideal na época. Para ela, os filmes *western* criam um "outro" vilão, marcando uma narrativa básica com forte binarismo na relação entre a selvageria versus civilização.

A ideia geral é que o herói deve manter o equilíbrio, derrotando o mal e qualquer coisa que represente uma ameaça à estabilidade. Ainda segundo Cook (2012, p. 36, tradução nossa), "os temas de passado e tradição versus mudança e futuro, são comuns no Western com o herói trabalhando para salvaguardar o passado"[84]. Neste caso, o antagonista da segunda fase do filme trabalha diretamente para a representação do passado ao qual Antônio finalmente se desvinculou, ou seja, o Coronel. Mata-vacas é a nova forma de repressão utilizada pelo poder autoritário das oligarquias, que impediam que as revoluções populares, também do passado, alcançassem seu êxito e garantissem os direitos do povo.

O Coronel é o verdadeiro Dragão da Maldade intitulado no filme, dado pela forma como é derrotado pela lança do negro Antão, representando o próprio São Jorge. Toda a escolha imagética da cena final leva a esta conclusão, com a chegada de Antão em um cavalo branco e carregando Santa Bárbara consigo. Portanto, o herói (Antônio), redimido de seus pecados e lutando pelo povo, derrota o novo instrumento (Mata-vacas) da força opressora/maligna (Coronel) que é derrotada pelo poder místico (Negro/Santa). O uso de toda uma simbologia religiosa se repete em outros momentos, ajudando a definir quais são os mocinhos e quais são os vilões da história.

Isso também se confirma quando a "guerra" prometida pela Santa ocorre ao final da trama, através da troca de tiros entre o protagonista e os homens do vilão. Torna-se possível acreditar que Bárbara realmente possui um poder místico não pelo seu figurino fantástico ou pela lembrança que ela remete em Antônio de alguém que faleceu, mas sim pelo contexto geral, que torna possível sua presença ser crível. Metz (1972, p. 17-18) declara que "uma obra fantástica só é fantástica se convencer (senão é apenas ridícula)". De acordo com ele, é

[84] No original: "*The themes of the past and tradition versus change and the future, are common in the Western with the hero working to safe-guard the past*".

necessário que o irreal seja apresentado de forma atualizada, como um acontecimento normal da obra.

Glauber Rocha é capaz de apresentar símbolos místicos, como a lança de São Jorge que aparece de repente para abater o vilão, e o papel de Antão e Bárbara na trama. Recorrendo novamente a Metz (1972, p. 28), "o 'segredo' do cinema é também isto: injetar na irrealidade da imagem a realidade do movimento e, assim, atualizar o imaginário a um grau nunca antes alcançado". O cineasta, ao trazer esses símbolos e apresentá-los de forma natural e sutil, transforma o misticismo num subtexto capaz de permear a trama principal e também as subtramas da obra. Assim, na diegese do filme, não surpreende que algo irreal se manifeste.

Como já dito antes, a conversa de Antônio com a Santa é muito importante para seu desenvolvimento e é o que o leva até a igreja. Lá, jogado aos pés de Cristo, busca o perdão por seus pecados (Fig. 5) e tem o início de sua redenção concluído antes do combate final com Mata-vacas. Antônio e o Professor colocam o cadáver de Coirana de braços abertos (Fig. 6) em uma árvore, buscando nele força e instrumentos para lutar contra o inimigo. Coirana se torna um símbolo necessário para o protagonista, um ícone de misticidade juntamente com a Santa, que representa sua mudança para o caminho correto.

Figura 5 - Antônio jogado aos pés de Cristo após sua conversa com a Santa.

Fonte: captura de tela de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1969)

Fig. 6 - Coirana em pose colocada por Antônio após sua morte.

Fonte: captura de tela de *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1969)

Tal como em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, Glauber Rocha se apropria de temáticas religiosas para falar sobre as lutas de resistência no interior do sertão.

> Alguém que acabasse de ver Deus e o Diabo na Cinemateca poderia perguntar "Como se pode conciliar revolução e folclore?". Na verdade, isto ocorre porque do mesmo modo que a política, este é um instrumento de resistência cultural. As maiores rebeliões da história brasileira são as guerras que os negros e os camponeses místicos organizaram na época da escravidão. As mais célebres são a de Zumbi dos Palmares (negra) e de Canudos (mística/camponesa). (Rocha, 2004, p. 198)

Xavier (2011) expõe que o uso das alegorias cristãs e religiosas nos filmes produzidos por Rocha serviam para sua crítica ao neocolonialismo e atacavam as formas de representação burguesas. Segundo ele, Glauber criou uma nova forma de análise de conjunturas políticas e de discussão cultural e identitária, "aliando a exposição dos mecanismos do poder com a representação da história mediada por um imaginário popular que não exclui uma dimensão sagrada da experiência" (Xavier, 2011, p. 24). Para Glauber, o misticismo e a violência andam juntos como agentes de resistência brasileira, sendo representados em seus filmes não como faces opostas da mesma moeda ou partes que se repelem, mas como características complementares. Como declara Xavier (2011, p. 20) para Glauber Rocha: "[...] as qualidades do intelectual não residem na disciplina do organizador ou na paciência do pedagogo sempre disposto a esclarecer pelo verbo. Elas residem na coragem da agressão que gera a catarse pela violência, trabalhando o inconsciente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro traz consigo uma mistura de símbolos e referências regionais do Nordeste brasileiro para contar uma história enraizada no anacronismo, na qual o herói deve aprender com o passado e proteger o presente dos erros associados ao passado opressor. Como já apontado por Nemer (2006) e aqui reforçado, aspectos do cordel e do gênero *western* são nítidos nos diálogos e no desenrolar das cenas de luta, a fim de lidar com a dualidade vista na temática do filme. A primeira metade da obra se apoia mais em sequências não cronológicas e com uso da teatralidade para trazer uma representação do passado sertanejo na luta entre o cangaceiro e o herói. Já a segunda parte é mais linear, aos moldes de um *western*, representando o desenvolvimento do protagonista e sua capacidade de seguir em frente e aprendendo com o passado.

O desenvolvimento de Antônio como herói é essencial para o entendimento geral dessa temática. Começa como um homem anacrônico que não pertence ao local em que está inserido, tentando retornar ao tempo em que era útil como matador de cangaceiros, em uma encenação

teatral do passado; uma cronologia desconexa. Quando percebe que seu papel como opositor aos populares acabou, se apoia na mesma religiosidade e misticismo que seus antigos inimigos, abandonando seu antigo chefe, o Coronel. A partir daí é capaz de seguir em frente e lutar contra o novo instrumento de repressão da figura autoritária que regia o passado e o presente.

A não linearidade, o misticismo e o próprio uso do *western*, gênero no qual é comum o bem sempre vencer o mal, dialogam na construção de um filme sobre resistência, sobre a confusão do homem em um Brasil anacrônico. Glauber usa símbolos regionais do Norte, como descritos por Albuquerque Jr. (2011), não como forma de perpetuar estereótipos, mas como reivindicação desses símbolos. O homem que deve aprender com o passado e não se deixar ser engolido por ele, como sua própria forma de resistência. E o poder místico, que alimenta as forças humanas, serve como instrumento de mudança ao mesmo tempo que é um artifício anacrônico, remetente a ideais do passado. O trabalho de Glauber busca mostrar as diversas facetas do povo brasileiro, com suas críticas e ideais de resistência à opressão costurados no subtexto de sua narrativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANTÔNIO DAS MORTES - O DRAGÃO DA MALDADE CONTRA O SANTO GUERREIRO. Direção: Glauber Rocha. Intérpretes: Maurício do Valle, Odete Lara, Othon Bastos, Lorival Paris e Vinícius Salvatori. Produção: Luiz Carlos Barreto, Glauber Rocha, Claude-Antoine. Roteiro: Glauber Rocha. Brasil; França: Mapa Filmes, 1969. 1 DVD (99 min), cor.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do Filme**. 2 ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltda., 2004.

COOK, Christine Maria. **The Hero and Villain Binary in the Western Film Genre**. 2012. 77 páginas. Dissertação (Mestrado em Artes) - Curso de Estudos de Mídia, Massey University Palmerston North, Nova Zelândia, 2012.

GONÇALVES, Bruno Galeano de Oliveira. Os sentidos do anacronismo**. História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 15, n. 38, p. 285-314. Jan. - abr. 2022. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1829>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. Cinema: imagem e interpretação. **Tempo Social**, São Paulo, vol. 8, n° 2, p. 83-104, out. 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/86299>. Acesso em: 10 abr. 2025.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MILHEIRO, Juliana. Narrativas não lineares e a estrutura de roteiro em filmes multiplot. **Revista Moventes**, maio 2020 (online). Disponível em: <https://revistamoventes.com/2020/05/30/narrativas-nao-lineares-e-a-estrutura-de-roteiro-em-filmes-multiplot/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

NEMER, Sylvia Regina Bastos. A Função Intertextual do Cordel no Cinema de Glauber Rocha. **Revista Famecos**, n° 15, p. 53-58, Porto Alegre, Brasil. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/article/view/893>. Acesso em: 05 abr. 2025.

ROCHA, Glauber. **A Revolução do Cinema Novo**. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

VAINER, Carlos B. Regionalismo e Projeto Nacional: uma reflexão sobre regionalismos velhos e novos. **Cadernos IPPUR-UFRJ**, ano VII, n° 2, p. 21-34, set. 1993. <Disponível em: https://ippur.com.br/wp-content/uploads/2016/05/CI_Ano_VII_n2_set_1993-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

XAVIER, Ismail. A invenção do estilo em Glauber Rocha e seu legado para o cinema político. *In*: SCHUMANN, Peter B.; SCHULZE, Peter W. (orgs.). **Glauber Rocha e as culturas da América Latina.** 1 ed. Frankfurt: TFM, 2011. p. 15-26.

O DESAFIO À NARRATIVA HEGEMÔNICA EM *A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER*, DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH

Ewerton da Silva Menezes

INTRODUÇÃO

A Vitória na Segunda Guerra Mundial está consolidada no imaginário popular de países que fizeram parte da União Soviética como um enorme esforço coletivo que é motivo de orgulho nacional. Quando se fala da guerra, se fala da Vitória. Ela representa "um elemento central da identidade coletiva, um ponto de referência, um indicador que estabelece uma certa perspectiva para avaliar o passado e, em parte, para compreender o presente e o futuro"[85] (Gudkov, 2005).

Isso ocorre porque há um esforço por parte das instituições em reforçar uma narrativa específica no imaginário popular acerca dessa Vitória. Ela tem sido construída na memória coletiva como "um resultado do trabalho de longa data das instituições sociais oficiais soviéticas – a escola, o exército, a mídia, o sistema de propaganda e a educação ideológica"[86] (Gudkov, 2005).

Assim, ao olhar para trás, a história narrada é a da Vitória, uma história construída ao longo do tempo pelas instituições por motivos políticos, que enaltece os feitos do governo e seus líderes, cristalizando um discurso único como oficial. Mas haveria outras maneiras de enxergar a guerra para além do triunfo? A resposta da jornalista e escritora Svetlana Aleksiévitch é sim.

Em 1985, ela publicou *A guerra não tem rosto de mulher* (2016), livro que reúne centenas de entrevistas que a escritora fez com mulheres que atuaram no Exército Vermelho da União Soviética durante a Segunda Guerra Mundial. Valendo-se dos relatos das mulheres que viveram a guerra, ela conta a história não da guerra, mas daquelas que a viveram.

Neste artigo apontaremos como o romance desafia a narrativa hegemônica da Vitória soviética concedendo uma dimensão humana ao conflito a partir da utilização de três recursos principais: a polifonia, a valorização do cotidiano da guerra e a centralização da mulher nesses

[85] Todas as traduções sem referência neste trabalho foram feitas pelo autor.
"a central element of collective identity, a point of reference, a gauge that sets a certain perspective for evaluating the past and, partly, for understanding the present and the future".
[86] "a result of the longstanding work of the official Soviet social institutions – the school, the army, the media, the system of propaganda, and ideological education".

relatos. Nossa sustentação teórica se baseia, para estudos anteriores sobre a obra de Aleksiévitch, em Marchetto (2018) e Paladino (2020); para considerações sobre narrativa, em Benjamin (1994), Barthes (2004) e Blanchot (2018); para considerações sobre o feminismo e do perigo de uma história única, em Adichie (2015, 2019); e para a narrativa hegemônica soviética sobre a Vitória, em Gudkov (2005).

POLIFONIA

Em 2015 a escritora e jornalista bielorrussa Svetlana Aleksiévitch recebeu o Prêmio Nobel de Literatura "por seus escritos polifônicos, um monumento ao sofrimento e à coragem em nosso tempo"[87] (NOBEL PRIZE, 2015). A polifonia ao qual a premiação se refere diz respeito ao tipo de literatura produzido por Aleksiévitch, que é centrada na escuta de múltiplos indivíduos que viveram crises históricas.

Em livros como *As últimas Testemunhas: crianças na Segunda Guerra Mundial* (2018), *O fim do homem soviético* (2016), *Vozes de Chernobil: a história oral do desastre nuclear* (2016) e *A guerra não tem rosto de mulher* (2016), a autora percorre a história soviética e resgata relatos orais de homens e mulheres comuns que compartilharam suas vivências, experiências e trajetórias. No caso de *A guerra não tem rosto de mulher* (2016), ela reúne centenas de entrevistas realizadas com mulheres que atuaram no Exército Vermelho da União Soviética durante a Segunda Guerra Mundial, produzindo como resultado um romance polifônico formado por diversas vozes regidas pela autora.

A polifonia na literatura acontece quando a voz do narrador não se sobrepõe às vozes dos personagens, quando "as vozes deixam de ser objetos do discurso do autor e se tornam sujeitos dos próprios discursos. Nesses casos, o autor não perde sua força, mas a usa para orquestrar as vozes do romance de modo que todas elas permaneçam com autonomia" (Marchetto, 2018, p. 8).

Em vez de estabelecer uma relação vertical em que sua voz se sobrepõe às vozes das entrevistadas, Aleksiévitch promove uma relação horizontal onde a voz de cada uma tem a mesma importância. Acreditando que "tudo pode se transformar em literatura" (Aleksiévitch, 2016, p. 21), ela constrói uma colagem de vozes que são importantes tanto individualmente, porque a história de cada uma é única, como coletivamente, pois juntas elas nos contam uma história maior – a experiência da mulher soviética que viveu e lutou na Segunda Guerra Mundial.

Para atingir esse objetivo, Aleksiévitch precisou se colocar em um lugar de escuta – escrever um romance construído a partir de múltiplas vozes significa, inicialmente, parar e ouvi-

[87] "for her polyphonic writings, a monument to suffering and courage in our time".

las com atenção. Ela teve de transformar-se “em um grande ouvido, sempre voltado para outra pessoa” (Aleksiévitch, 2016, p. 12).

À primeira vista, pode parecer contraproducente um narrador assumir a postura de alguém que escuta em vez de alguém que diz. Afinal, estamos habituados a pensar no narrador como aquele que narra, e narrar é dizer. Entretanto, Aleksiévitch está narrando, com o diferencial de que sua narrativa é centrada na escuta atenta do outro.

É como se, durante a escrita do romance, ela tenha tido que se esquecer um pouco de si para escutar o outro, e nos pedisse que fizéssemos o mesmo durante a leitura, pois há a compreensão tácita de que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (Benjamin, 1994, p. 205).

A escuta é a alteridade na prática. É o reconhecimento da importância do outro, o esforço para compreender seu sofrimento, o deslocamento da atenção de nós mesmos para outro indivíduo, outra existência, outra história que não a nossa. Ao colocar-se – e colocar-nos – em um local de escuta, Aleksiévitch conecta-se – e conecta-nos – à humanidade das entrevistadas. Benjamin (1994) afirma que:

> no final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca (Benjamin, 1994, p. 198).

Tendo isso mente, o romance de Aleksiévitch se torna ainda mais significativo, pois resgata essas vozes que voltaram emudecidas da guerra. O silêncio dos que voltaram da guerra também contribuiu para a ressonância do discurso único propagado pelas instituições sobre o que aconteceu. A oralidade se revela um caminho encontrado pela escritora para escapar da historiografia hegemônica soviética, pois:

> o Partido Comunista inibia o desenvolvimento científico da história oral para fortalecer o desenvolvimento heroico da historiografia oficial. Por essa razão, ao longo do seu trabalho, Svetlana procurará fontes fora do poder institucionalizado (Marchetto, 2018, p. 6).

O resultado dessa prática literária é um romance polifônico que desafia a historiografia hegemônica soviética sobre a Vitória. Se por um lado o imaginário popular da Vitória é historicamente reforçado por uma única voz – a voz das instituições –, por outro a polifonia regida por Aleksiévitch traz uma nova visão sobre a guerra; se por um lado temos uma narrativa única feita por governos a partir de interesses políticos, por outro temos uma narrativa múltipla, feita por diferentes indivíduos a partir de vivências e experiências narradas em voz alta. Assim, ao escutar as mulheres que estiveram na guerra, a autora revela uma realidade até então

soterrada pela narrativa heroica da Vitória, muito mais banal e, justamente por isso, muito mais humana.

COTIDIANO

A maneira como lembramos de um evento histórico é mais importante que o evento histórico em si, pois a memória do que aconteceu sobrepõe-se ao fato – no fim do dia, o que aconteceu é o que lembramos que aconteceu. No caso da Vitória na Segunda Guerra Mundial pelos países que fizeram parte da União Soviética, o Dia da Vitória "não se tornou um dia de comemoração triste dos mortos, do sofrimento humano e da destruição material. É literalmente um dia de vitória, do triunfo do exército soviético sobre a Alemanha de Hitler"[88] (Gudkov, 2005).

Isso fica claro no Dia da Vitória, celebrado anualmente com desfiles militares e homenagens ao Túmulo do Soldado Desconhecido, monumento construído para honrar os soldados mortos durante a guerra que não tiveram seus corpos identificados. Carvalho (2022) aponta que:

> Até os dias de hoje, a cidade de São Petersburgo faz questão de mostrar suas cicatrizes históricas resultantes do período da guerra. Elas estão presentes não só nos monumentos, que são revisitados constantemente, mas, também, pelas celebrações que acontecem como forma de manter viva a história e as dificuldades daquela época (Carvalho, 2022, p. 112).

O foco está na celebração da Vitória e na lembrança dos sacrifícios heroicos, como naqueles resultantes da execução da Ordem 227 por Stálin durante a Batalha de Stalingrado, que determinou que soldados só poderiam recuar se autorizados pelo Alto Comando do Exército Vermelho (Vasconcelos; Raatz, 2022).

A princípio, esse foco não seria um problema; afinal, a vitória sobre os nazistas naquele momento foi crucial e a contribuição soviética para que isso tenha acontecido é indiscutível. Entretanto, ao escolher uma narrativa singular para rememorar um evento histórico, outras acabam sendo silenciadas, estreitando nossa visão sobre um acontecimento plural.

Ao entrevistar as mulheres para seu livro, Svetlana Aleksiévitch acaba revelando uma realidade diferente da guerra heroica, patriótica e vitoriosa colocada pelo discurso homogeneizante das instituições — uma guerra feita de pessoas com sonhos, desejos e temores, permeada de eventos que à primeira vista são muito mais simples, pequenos e banais. Essa visão alternativa acerca da guerra causou incômodo, o que fica claro nas recusas que a autora recebeu de editoras para as quais enviou seu livro:

[88] "has not become a day of mournful commemoration of the dead, the human suffering, and the material destruction. It is literally a day of victory, of the Soviet army's triumph over Hitler's Germany".

> Já faz dois anos que recebo recusas das editoras. Silêncio das revistas. A sentença é sempre a mesma: é uma guerra terrível demais. Muito horror. Naturalismo. Não há menção à liderança e à orientação do Partido Comunista. Em outras palavras, não é a guerra certa... E qual seria? Com generais e o sábio generalíssimo? Sem sangue e sem piolhos? Com heróis e façanhas? (Aleksiévitch, 2016, p. 18).

A menção a uma "guerra certa" revela como as instituições pensam a guerra e a história: se há uma única maneira correta de narrá-la, então as outras estariam equivocadas. Entretanto, "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência" (Benjamin, 1994, p. 224). Em outras palavras, é impossível reproduzir o passado com exatidão. Uma narrativa única e correta não existe. O que fazemos é produzir o passado a partir das memórias que temos dele, memórias que usamos como matéria-prima para construirmos uma narrativa sobre o que aconteceu.

Quando Svetlana Aleksiévitch acessa as memórias das mulheres que viveram a guerra, acaba construindo uma nova narrativa sobre a Vitória, uma narrativa pouco difundida que acaba se contrapondo a uma vitória narrada de maneira gloriosa. Ela narra

> uma história dos sentimentos... Uma história da alma... Não é a história da guerra ou do Estado, e não é a hagiografia dos heróis, mas a história do pequeno ser humano arrancado da vida comum e jogado na profundeza épica de um acontecimento enorme. Na grande História (Aleksiévitch, 2016, p. 44-45).

Ela se apropria de "uma grande quantidade de coisas banais do cotidiano na guerra. Detalhes, nuances, cores e sons" (Aleksiévitch, 2016, p. 177) para contar histórias profundamente humanas e mostrar que as grandes vitórias também são feitas disso. Existem as armas, os tanques e os aviões, mas também os sapatos, os vestidos e os laços de fita:

> as ninharias eram o principal para mim — o calor e a clareza da vida: o topetinho deixado no lugar das tranças, os caldeirões quentes com mingau e sopa sem ninguém que os coma, pois de cem homens sete voltaram do combate; ou como, depois da guerra, era difícil ir à feira e olhar as barracas de carne vermelha (Aleksiévitch, 2016, p. 16)

É esse cotidiano da guerra que acaba se contrapondo à visão das instituições. Ainda assim, é importante ressaltar que diferentes narrativas — a heroica propagada com motivações políticas, e a íntima, sentimental e humana trazida por Aleksiévitch — não se contradizem; antes, elas se complementam. A mesma guerra pode ser narrada de diferentes maneiras.

O problema está na imposição de uma só narrativa, de fazer "com que uma história se torne a única história" (Adichie, 2019, p. 14). Quando Aleksiévitch dá voz às mulheres que viveram a guerra e às suas minúcias consideradas banais, ela contribui para que a história da guerra se torne múltipla.

A narrativa hegemônica “torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos" (ADICHIE, 2019, p. 14). Ao resgatar o dia a dia da guerra, Aleksiévitch a aproxima de nós, nos lembrando que mesmo os mais grandiosos eventos históricos foram realizados por pessoas que tiveram que acordar de manhã e escovar os dentes. Isso concede uma dimensão humana ao conflito em contraponto à versão higienizada pelas instituições.

Além disso, é importante ressaltar que a história única que narra a Vitória da guerra e ignora os aspectos trazidos por Aleksiévitch é masculina. É uma história narrada por homens que acaba colocando em evidência aquilo que esses homens acreditam valer a pena ser contado, o que Aleksiévitch questiona ao colocar a mulher no centro da narrativa.

FEMININO

As guerras são eventos historicamente masculinos. Majoritariamente são homens que as deflagram, são homens que são condecorados quando elas acabam e são homens que contam como elas ocorreram. Esse é um dos motivos pelos quais Svetlana Aleksiévitch se volta para a mulher. É situar a mulher no centro da narrativa que a motiva a escrever um livro sobre a guerra, quando centenas já foram escritos:

> Tudo o que sabemos da guerra conhecemos por uma “voz masculina”. Somos todos prisioneiros de representações e sensações ‘masculinas’ da guerra. Das palavras “masculinas”. Já as mulheres estão caladas. (...) Um mundo inteiro foi escondido de nós. A guerra delas permaneceu desconhecida... Quero escrever a história dessa guerra. A história das mulheres (Aleksiévitch, 2016, p. 9-10).

Gudkov (2005) aponta que, na contemporaneidade, as pessoas que viveram a guerra formam uma porcentagem minúscula da população, sendo a maioria delas mulheres idosas de baixa escolaridade que nunca tiveram os meios, as oportunidades ou motivação para transmitir suas experiências. É para esse grupo de mulheres que Aleksiévitch volta seus ouvidos em forma de convite.

A partir daí ela conta que começou a receber “dezenas de cartas todos os dias (...). As pessoas queriam falar... Dizer tudo..." (Aleksiévitch, 2016, p. 20). Isso revela o quanto as mulheres, historicamente silenciadas, queriam ser ouvidas, e como encontraram no livro de Aleksiévitch um meio para esse fim. Até então a guerra não tinha um rosto de mulher porque ninguém se interessava pelo que elas tinham a dizer, mas Aleksiévitch acreditava que “dar voz para essas mulheres é trazer para memória coletiva relatos que pertenciam no anonimato” (Carvalho, 2022, p. 120).

O resultado é um romance que questiona a narrativa hegemônica masculina, que nos lembra que a narrativa masculina não é definidora do fato histórico, pois "um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (...), mas um espaço de dimensões múltiplas" (Barthes, 2004, p. 62). Ao colocar a mulher no centro de seu romance, Aleksiévitch abre uma dessas outras dimensões, possibilitando um entendimento diferente sobre o mesmo objeto.

Isso ajuda a explicar porque o livro de Aleksiévitch ficou durante muito tempo na gaveta, sendo publicado apenas na década de 1980. Essa visão feminina e humana da guerra foi entendida pelas instituições como uma falha em cristalizar a narrativa masculina como a única possível, "um sinal de um defeito nos mecanismos de reprodução social e cultural do sistema soviético"[89] (Gudkov, 2005). A recusa das editoras e dos censores, em sua maioria homens, buscavam "a restauração da versão básica da guerra, da história nacional dominante, (...) uma recuperação e conservação das bases do regime soviético e da sociedade soviética"[90] (Gudkov, 2005).

A resistência a um livro sobre a guerra centrado em relatos femininos por si só justifica a importância de sua publicação, e Aleksiévitch resume o incômodo causado por seu romance ao apontar onde os relatos das mulheres se diferenciam dos relatos dos homens:

> quando as mulheres falam, não aparece nunca, ou quase nunca, aquilo que estamos acostumados a ler e escutar: como umas pessoas heroicamente mataram outras e venceram. Ou perderam. Qual foi a técnica e quais eram os generais. Os relatos femininos são outros e falam de outras coisas. A guerra "feminina" tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras. Nela, não há heróis nem façanhas incríveis, há apenas pessoas ocupadas com uma tarefa desumanamente humana (Aleksiévitch, 2016, p. 9-10).

Ao narrar essa guerra terrivelmente humana e repleta de minúcias consideradas banais, Aleksiévitch vira as costas para a vitória dos heróis e se volta para o dia a dia da guerra. As vivências e experiências femininas trazidas por Aleksiévitch trazem uma nova perspectiva do objeto histórico, com "testemunhos diretos, pouco interrompidos, que relatam com minúcias o cotidiano da guerra" (Paladino, 2020). A vitória heroica masculina reforçada pelas instituições dá lugar a uma narrativa mais crua, visceral e humana, "composta por olhares, cores, cheiros, ruídos" (Paladino, 2020). Os relatos que incorporam o desejo de usar roupas de baixo, a hesitação em ter a primeira menstruação e a preocupação com a aparência no meio do caos são inerentemente humanos. Assim, desafiar a narrativa hegemônica masculina da guerra e da

[89] "a signal of a defect in the mechanisms of the social and cultural reproduction of the Soviet system".
[90] "the restoration of the basic version of the war, of the dominant of national history, (...) a recovery and conservation of the bases of the Soviet regime and Soviet society".

Vitória é humanizá-la, retirando-a do pedestal em que foi colocada e aproximá-la das pessoas que fizeram parte dela.

O livro de Aleksiévitch questiona o lugar das mulheres na história, colocando-as como protagonistas de processos históricos, mas também questiona o lugar delas na literatura, o que pode ser observado no reconhecimento da própria autora no meio literário. Da primeira cerimônia de premiação do Nobel de Literatura em 1901 até a vitória de Svetlana Aleksiévitch em 2015, apenas 14 mulheres haviam sido laureadas. A discrepância entre o número de homens e mulheres laureados em mais de um século de premiação ajuda a compreender como vozes femininas foram silenciadas na literatura por diferentes instâncias de poder ao longo do tempo.

Quando falamos da "igualdade social, econômica e política dos sexos" (Adichie, 2015, p. 58), também estamos falando de uma igualdade narratológica, em que as narrativas feitas por mulheres ocupem os mesmos lugares que as narrativas feitas por homens, seja nas premiações, nas prateleiras das livrarias ou nos livros de História com H maiúsculo. Ao colocar a mulher como protagonista de uma crise histórica, *A guerra não tem rosto de mulher (2016)* também se configura como um movimento na direção desta igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço de compreender uma guerra é equiparável a tentar medir um abismo. Olhamos para ele, ele nos olha de volta; dizemos alguma coisa em voz alta, temos como resposta o eco de nossa própria voz; tentamos descobrir o quão fundo ele vai, mas ele é todo escuridão.

Nessa tentativa de compreensão, voltamo-nos para aquilo que é mais palpável. Lançamos mãos de motivos, eventos, números — recursos utilizados pela historiografia tradicional aos quais recorremos na tentativa de entender o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu.

Para entender melhor a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, podemos nos voltar para seus motivos e listar a Grande Depressão de 1929, que atingiu duramente a Alemanha e contribuiu para a instalação de uma crise econômica; o reordenamento territorial resultante da Primeira Guerra e as punições impostas pelo Tratado de Versalhes; a ascensão da extrema-direita nazista e suas ideias. Também podemos nos voltar para os eventos que ocorreram durante a guerra, como as inúmeras batalhas travadas ao redor do mundo; o Holocausto e os campos de concentração; as bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki. Ou, ainda, podemos recorrer aos números, como as dezenas de milhões de mortos, números altos demais para que tenhamos alguma noção do que isso signifique.

Diante de uma guerra cujo horror era incapaz de ser mensurado, Svetlana Aleksiévitch se voltou para o outro. Valendo-se dos relatos das mulheres que viveram a guerra, ela conta a

história não da guerra, mas daquelas que a viveram, concedendo ao conflito uma dimensão humana — a melhor forma de entender um abismo seria escutar com atenção quem esteve nele —, usando recursos como a polifonia, a valorização do cotidiano e a centralização da mulher no relato histórico.

Através do recurso da polifonia, Aleksiévitch deixa o papel do narrador onipotente que tudo diz para assumir a postura do narrador atencioso que escuta. Ao fazer isso, ela é capaz de abordar diferentes pontos de vista sobre o mesmo momento histórico, observando-o sob perspectivas muito individuais que, no fim das contas, acaba formando um retrato coletivo de experiências.

Já através da valorização do cotidiano, Aleksiévitch retira a guerra do seu pedestal heroico, patriótico e vitorioso para localizá-la em uma dimensão muito mais simples, humana e banal. Em vez de um evento vivido por heróis empunhando armas e bandeiras tremeluzindo ao vento, ela retrata a guerra a partir das experiências de pessoas comuns que tiveram suas vidas afetadas pelo conflito.

E, ao situar a figura da mulher no centro desses relatos, Aleksiévitch subverte o que é esperado de narrativas sobre guerras, que historicamente são contadas a partir de um ponto de vista puramente masculino, promovendo uma espécie de justiça documental a favor de mulheres que foram silenciadas.

Com isso, ela acaba por desafiar a narrativa hegemônica da guerra e da Vitória, uma narrativa escrita por instituições por homens e para homens. Em vez de uma história de uma voz só, ela traz centenas; em vez da glória, o banal; em vez do masculino, o feminino. É através desses contrapontos — a polifonia em contraste à voz única das instituições, a valorização do cotidiano em contraste aos grandes feitos, as histórias femininas em contraste às masculinas — que ela constrói sua contranarrativa.

Entretanto, se é verdade que “o que atrai o escritor, o que impulsiona o artista não é diretamente a obra, é sua busca, o movimento que conduz a ela, a aproximação que torna a obra possível" (Blanchot, 2018, p. 291), o movimento produzido por Aleksiévitch vai para além de uma contranarrativa da historiografia hegemônica.

Ao afirmar que o ser humano é maior que a própria guerra, ela coloca a experiência humana no centro do mundo, concedendo uma dimensão humana à História e à literatura. Seu romance é reafirmação de que todos nós somos sujeitos históricos, de que todos nós fazemos a História e somos feitos por ela.

Ela vai contra uma tendência narrativa que reduz a personagens secundários as pessoas comuns que vivem eventos históricos e dramáticos, fazendo com que, ao contarem suas

histórias, elas também contêm a *História*, tornando-se os protagonistas de suas próprias vidas e daquilo que lhes aconteceu.

Nesse sentido, a literatura de Aleksiévitch é um exercício de empatia que nos movimenta em direção à nossa humanidade compartilhada, dando à guerra, que até então não tinha um rosto definido, uma face humana, complexa e feminina, muito mais parecida com a nossa do que poderíamos supor.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. E-book.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **As últimas Testemunhas: crianças na Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **O fim do homem soviético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **Vozes de Tchernóbil: a história oral do desastre nuclear**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

CARVALHO, Natalia Marcelli. A construção pelo silêncio: relatos de guerra a partir d'O Livro do Bloqueio de Alies Adamovitch e Daniil Granin e d'A guerra não tem rosto demulher de Svetlana Aleksiévitch. **Revista Entrelaces**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 110-123, jan./mar. 2022.

GUDKOV, Lev. **The fetters of victory**. Disponível em: eurozine.com/the-fetters-of-victory/. Acesso em: 25 set. 2024.

MARCHETTO, Arthur. Vozes anônimas da União Soviética: o trajeto estilístico de Svetlana Aleksiévitch. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 2018, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, 2018. Disponível em: http://sbpjor.org.br/congresso/index.php/sbpjor/sbpjor2018/paper/viewFile/1453/948. Acesso em: 10 set. 2024.

NOBEL PRIZE. **Svetlana Alexievich**. Disponível em: https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2015/alexievich/facts/. Acesso em: 10 set. 2024.

PALADINO, Júlia Oblasser. **A guerra no feminino por Svetlana Aleksiévitch: uma leitura de A guerra não tem rosto de mulher.** Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 33, 2020. Disponível em: https://mafua.ufsc.br/2020/a-guerra-no-feminino-por-svetlana-aleksievitch-uma-leitura-de-a-guerra-nao-tem-rosto-de-mulher/. Acesso em: 01 set. 2024.

VASCONCELOS, Renato; RAATZ, Luiz. **80 anos de Stalingrado: Como a "batalha de egos" entre Hitler e Stalin mudou os rumos da 2ª Guerra**. Disponível em: https://www.estadao.com.br/internacional/80-anos-de-stalingrado-como-a-batalha-de-egos-entre-hitler-e-stalin-mudou-os-rumos-da-2-guerra/?srsltid=AfmBOor0zJ7R3jEh3P8S13Z5rlnzgpIA1uBVpAxPTbbpDH22yHxR4PJx. Acesso em: 09 mar. 2025.

O ESTUDO DO CINEMA DE GUERRA NAS PESQUISAS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E HISTÓRIA: UM ESTADO DA ARTE (QUASE) AUSENTE

Josiany Fiedler Vieira

DIRETRIZES PARA O ESTUDO METODOLÓGICO

Neste estudo, foi conduzido um mapeamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil até o ano de 2023, com o objetivo de avaliar a relevância do tema "cinema de guerra" no contexto das pesquisas em comunicação. Os resultados apresentados compõem o primeiro capítulo da tese de doutoramento da pesquisadora, funcionando como um "estado da arte" sobre o estudo da memória de guerra no cinema nacional. Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), refletindo o compromisso da instituição com o avanço acadêmico nesta área do conhecimento.

A análise dos trabalhos revelou a distribuição e a abordagem do tema "cinema de guerra" dentro das produções acadêmicas brasileiras, destacando as metodologias utilizadas e as teorias aplicadas. Este levantamento proporciona uma compreensão abrangente da posição atual do tema nas pesquisas em comunicação, evidenciando áreas de maior concentração e lacunas que podem ser exploradas em estudos futuros.

O estudo do “estado da arte” - definido como o mapeamento de produções acadêmicas de diferentes campos do conhecimento, épocas, formas, condições e lugares sobre o tema em questão (Ferreira, 2002, p. 257) - constitui o primeiro passo para identificar a produção científica na área específica do cinema de guerra. A seguir, a análise foca na metodologia empregada e nas tendências teóricas predominantes.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave "cinema" e "guerra" de forma combinada. Foram identificados 212 trabalhos pertinentes ao tema abrangendo um período de em 32 anos de pesquisa, de 1991 até 2023. Deste total, 149 publicações correspondem a dissertações de mestrado, 55 a teses de doutorado e 8 a trabalhos de nível profissionalizante, defendidos entre os anos de 1991 e 2023.

Este mapeamento não apenas oferece uma visão detalhada da produção acadêmica existente, mas também serve como base para futuras investigações, permitindo que

pesquisadores identifiquem tendências emergentes, metodologias inovadoras e lacunas significativas no estudo do cinema de guerra. Com base na análise dos dados, recomenda-se a ampliação das pesquisas para explorar novas abordagens teóricas e metodológicas, bem como a inclusão de novos contextos e perspectivas que possam enriquecer a compreensão do impacto do cinema na representação e memória dos conflitos bélicos.

Tabela 1 – Ano e quantidade de publicações

ANO	QUANTIDADE	ANO	QUANTIDADE	ANO	QUANTIDADE
1991	1	1993	1	1994	2
1996	1	1997	2	1998	2
1999	1	2000	1	2001	4
2002	6	2003	3	2004	11
2005	4	2006	9	2007	11
2008	10	2009	16	2010	14
2011	17	2012	19	2013	7
2014	7	2015	6	2016	1
2017	5	2018	12	2019	7
2020	4	2021	12	2022	7
2023	9	TOTAL: 212			

Fonte: A autora com base na tabela CAPES (2024)

Dentre os orientadores os nomes que mais aparecem são dos professores Doutores Dennison de Oliveira (16 trabalhos) - Professor Titular aposentado (2024) do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná -, e Francisco Carlos Teixeira da Silva (5 trabalhos) - Professor Titular de História/ Moderna e Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor Titular de Teoria Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao verificar os nomes dos orientadores, pode-se destacar a predominância dos estudos sobre o tema "cinema e guerra" em cursos de História, com 76 trabalhos cadastrados nesta área. Além disso, foram identificados dez trabalhos em Letras e oito em Sociologia. A comunicação ocupa o sexto lugar na lista, com quatro pesquisas focadas no tema "cinema e guerra".

Os orientadores das quatro pesquisas na área de comunicação identificadas neste estudo são os professores doutores:

- **Mauro Wilton de Souza**, da Universidade de São Paulo (USP);

- **Vera Lucia Follain de Figueiredo**, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);
- **Laura Loguercio Canepa** e **Sheila Schvarzman**, ambas da Universidade Anhembi Morumbi

A análise revelou que todos os quatro trabalhos que abordam o tema "guerra e cinema" na área de comunicação estão concentrados na região Sudeste, especificamente no eixo Rio-São Paulo.

A predominância dos orientadores das quatro pesquisas nas regiões Sudeste, especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, reflete um padrão geográfico no interesse do estudo do cinema no âmbito da comunicação.

Contrariamente, não foram encontrados trabalhos na área de comunicação que abordassem o tema "cinema de guerra" nas regiões Sul, Norte e Nordeste do país. Essa ausência pode indicar uma lacuna significativa na pesquisa acadêmica nessas regiões, sugerindo a necessidade de uma maior inclusão de perspectivas e contextos regionais no estudo do cinema e sua relação com a guerra.

A ausência de pesquisas nas regiões mencionadas pode limitar a compreensão da diversidade de abordagens e contextos que poderiam enriquecer a análise do impacto cultural e histórico do cinema de guerra no Brasil.

Esse “apagamento” pode ser interpretado como a falta de representação ou o esquecimento de determinados eventos históricos no cinema de guerra e de seu interesse em estudos acadêmicos. A questão de como certas guerras ou países não aparecem ou são minimizados nas narrativas cinematográficas pode ser vista sob diferentes perspectivas. Esse "apagamento" pode ser intencional ou não, e geralmente reflete uma série de fatores políticos, sociais ou econômicos.

Portanto, é essencial que futuras investigações se direcionem para essas regiões menos representadas, promovendo uma análise mais abrangente e equitativa das produções acadêmicas sobre o cinema de guerra. Essa expansão geográfica não apenas contribuirá para um panorama mais completo da pesquisa acadêmica na área de comunicação, mas também permitirá uma compreensão mais profunda das variações regionais na abordagem e no impacto do cinema de guerra. A inclusão de novas perspectivas e contextos regionais pode proporcionar insights valiosos e promover um diálogo mais inclusivo e diversificado sobre o tema.

Encerrando essa primeira parte do “estado da arte” em sua segunda etapa da pesquisa, foram analisadas as abordagens teórico-metodológicas adotadas nas duas dissertações e nas duas teses defendidas na área de comunicação, utilizando uma ficha elaborada

especificamente para essa análise. Foram investigados as principais matrizes teóricas utilizadas e os autores mais citados nesses trabalhos.

No recorte de 55 teses de doutorado identificadas no banco de teses, apenas duas pertencem à comunicação. Da mesma forma, entre as 149 dissertações de mestrado, apenas dois trabalhos focam em comunicação.

Os resultados desta análise permitem compreender melhor as tendências e enfoques teóricos que prevalecem nas pesquisas sobre "cinema e guerra" dentro das ciências da comunicação. Os trabalhos analisados nesta segunda etapa foram:

ANO	AUTOR	CURSO / INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ORIENTADOR
2023	Juliana Esquenazi Muniz	Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais Universidade de São Paulo	**O primeiro festival Puy ta Cuxlejaltic: frestas do cinema impossível convocam a guerra zapatista contra o esquecimento**	Mauro Wilton de Sousa
2021	Heliton Marconi Dantas de Medeiros	Doutorado em Comunicação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	**A representação do Capelão Militar nos filmes de guerra: O Resgate do Soldado Ryan, Pearl Harbor, Paisá e A Grande Guerra**	Vera Lucia Follain de Figueiredo
2021	Delson de Matos Gomes	Doutorado em Comunicação Instituição de Ensino: Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo	**O apocalipse no cinema catástrofe estadunidense do final do século XX**	Lauta Loguercio Canepa
2021	Marcos Aurelio Valder Teixeira	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo	**O cinema japonês no pós-guerra. O protagonismo feminino em Imamura, Mizoguchi e Suzuki (1956-1964)**	Sheila Schvarzman

Fonte: A autora com base na tabela CAPES (2024)

Essa distribuição destaca uma sub-representação significativa do tema "guerra e cinema" nas pesquisas de comunicação, sugerindo uma possível lacuna ou desinteresse que merece investigação mais aprofundada. A análise das abordagens teórico-metodológicas e das matrizes teóricas utilizadas nos poucos trabalhos disponíveis poderá oferecer insights sobre

os desafios e oportunidades para ampliar esse campo de estudo nos programas de pós-graduação em Comunicação do Brasil.

A base de dados da Capes facilitou a pesquisa inicial para identificar o corpus deste trabalho. No entanto, para analisar as metodologias utilizadas, foi necessário um aprofundamento maior que ultrapassasse os resumos, exigindo uma leitura mais detalhada das teses e dissertações. Este estudo envolveu a avaliação das opções teórico-metodológicas empregadas nesses trabalhos.

Além disso, foi realizada uma análise preliminar do perfil dos programas de pós-graduação em Comunicação e História no Brasil, com o objetivo de identificar possíveis disparidades na oferta de estudos sobre o tema. Essa análise permitiu compreender melhor as diferenças na valorização e abordagem do tema "cinema e guerra" entre essas áreas do conhecimento.

De acordo com a plataforma Sucupira[91] a área de Comunicação e Informação possui 96 programas cadastrados em 2024, sendo 145 cursos, destes 48 de mestrado/doutorado. Em História são 81 programas, 133 cursos e 48 deles com oferta de mestrado/doutorado. Ou seja, Comunicação e Informação possuem mais programas, mais cursos e a mesma quantidade de opções de pós-graduação em comparação à História, apontando, inicialmente as seguintes hipóteses:

(H1) – Uma sub-representação significativa do tema na área de comunicação, sugerindo a importância de incentivar pesquisas futuras que explorem essa interseção de maneira mais aprofundada.

(H2) - A História possui uma tradição mais consolidada no estudo de eventos de guerra, incluindo suas representações culturais e midiáticas. Isso pode levar os pesquisadores a se debruçarem mais sobre o tema "cinema e guerra" dentro desse campo de estudo.

(H3) - Em Comunicação, a ênfase pode estar mais nas técnicas de produção, teorias de mídia ou estudos de audiência, que podem não focar especificamente em filmes de guerra.

O CINEMA, A GUERRA E A HISTÓRIA

O cinema se tornou corpus de pesquisa nos cursos de História desde que a Escola dos Annales (1929) possibilitou a diversificação de fontes nos estudos. Com a proposta inovadora os trabalhos foram além da pesquisa fundamentada exclusivamente em documentos oficiais, como na historiografia positivista e tradicional (Navarrete, 2008), tornando possível conceber a relação entre Cinema e História.

[91] Os cursos podem ser visualizados na plataforma Sicupira pelo endereço eletrônico sucupira.capes.gov.br/sucupira/

Nesse cenário introdutório, pioneiros estudiosos (Marc Ferro, Robert Rosenstone e Pierre Sorlin) utilizaram as fontes fílmicas em duas vertentes: como documento histórico e como compreensão da própria História. Assim, a fonte cinematográfica é estudada em sua didática para a compreensão e o desenvolvimento de uma consciência histórica (pg.2).

Nos primórdios cinematográficos, chamado de "primeiro cinema", as imagens conquistaram um valor documental importante para a História e, no início do século XX, o impacto social do cinema conquistou a atenção como entretenimento social. Nesse tema Marc Ferro e Sorlin corroboram teoricamente com o pensamento da imagem fílmica como portadora de "lapsos" e não reprodutora fiel da realidade.

Para Virilio (2005) o cinema é uma arma que é utilizada com o intuito de criar surpresas técnicas ou psicológicas. Esse conceito de apropriação perceptiva e da memória está enraizado nos filmes que abordam a temática guerra. Para (Kornis, 2008, p. 56) "a análise fílmica e televisiva pode ser transformada em documento para a pesquisa histórica ao articular, ao contexto histórico e social que o produziu, um conjunto de elementos intrínsecos à expressão audiovisual".

Já Robert Rosenstone apresenta as dificuldades sentidas pelo historiador que se dedica ao estudo do cinema. Este autor relaciona diferentes discursos sobre o passado que possibilitam a criação de versões alternativas ao conhecimento histórico, condensando a História.

Seguindo a metodologia de seis possibilidades de relação entre cinema e história, do historiador José D`Assunção Barros (2010) divididas em (1) o filme como fonte histórica; (2) como agente histórico; (3) como tecnologia de apoio para a pesquisa histórica; (4) como linguagem e modo de imaginação aplicáveis à história; (5) como instrumento para o ensino de História e (6) como representação histórica, este artigo pretende classificar as produções científicas em quadrantes para entender como o cinema é objeto histórico em cursos de pós-graduação nacional de História.

Das 76 produções acadêmicas verificadas pela autora na pesquisa da CAPES dos cursos de pós-graduação em História, 56 (73,7%) foram categorizadas no eixo número 1 - o filme como fonte histórica. Outras 19 (25%) se enquadram no eixo número 2 - o filme como agente histórico, e 1 (1,3%) se refere ao eixo número 6 - o filme como representação histórica. Os eixos 3, 4 e 5 não receberam nenhuma citação.

Já no âmbito dos cursos de Comunicação, o primeiro trabalho a ser investigado de uma forma mais qualitativa é uma dissertação, defendida em 2023, no curso de Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais Universidade de São Paulo (USP) sob o título "O primeiro festival Puy

ta Cuxlejaltic: frestas do cinema impossível convocam a guerra zapatista contra o esquecimento", por Juliana Esquenazi Muniz.

O trabalho teve orientação de Mauro Wilton de Sousa, Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1986) e Pós-doutorado junto à Universitè Sthendal de Grenoble, França (1992-1993). Entre as áreas de pesquisa do orientador estão Teorias Socioculturais Audiovisuais, com ênfase em Práticas Culturais Audiovisuais, Mídias Sociais e Política, Recepção Midiática e Espaço Público.

Na análise do resumo da investigação, verifica-se que esta não se insere no âmbito dos estudos sobre o cinema de guerra. Esta conclusão baseia-se na seleção das palavras-chave: EZLN, festival de cinema, frestas, guerra contra o esquecimento e Zapatismo, bem como no conteúdo do resumo da dissertação, que centra o estudo no festival de cinema zapatista realizado em Caracol de Oventik, em Chiapas, México. O campo de estudo do orientador também não se alinha com essa temática, assim como o termo "guerra" está associado à memória lugar e esquecimento, mas não contempla o cinema ou conflitos. Aplicando a metodologia de José D`Assunção Barros (2010) essa pesquisa está atrelada a possiblidade número (4) como linguagem e modo de imaginação aplicáveis à história. A justificativa para tal enquadramento é que o festival zapatista, como evento cinematográfico, utiliza a linguagem audiovisual para criar narrativas e significados específicos, desafiando as narrativas dominantes sobre a história e a cultura indígena. O cinema, nesse contexto, é utilizado como um espaço de imaginação e criação, onde os zapatistas podem construir suas próprias representações do passado, presente e futuro. Ao documentar e celebrar a história zapatista, o festival se torna uma forma de contar a história de um povo marginalizado, oferecendo uma perspectiva alternativa à história oficial.

A segunda pesquisa de Mestrado analisada foi para Universidade Anhembi Morumbi (São Paulo) com a temática **"**O cinema japonês no pós-guerra. O protagonismo feminino em Imamura, Mizoguchi e Suzuki (1956-1964)". O trabalho defendido em 2021 por Marcos Aurelio Valder Teixeira teve como orientadora Sheila Schvarzman, com Doutorado em História Social na Universidade Estadual de Campinas (1994-2000). Atua com as relações entre o Cinema e o Audiovisual e a História com pesquisas sobre o Cinema Israelense e a História Pós-Sionista, Elia Kazan, o Macartismo e a História Americana Contemporânea, a construção da história e da memória nas mídias com ênfase nos trabalhos de Marc Ferro na televisão, o Cinema Educativo e também questões de gênero, com enfoque no trabalho das mulheres no cinema a partir dos anos 1920 e 1930.

Este estudo integra o escopo de cinema e guerra. Nas palavras-chave estão as terminologias Cinema japonês; Condição da Mulher; História do Japão; Ocupação

Estadunidense; Prostituição; Representação; Segunda Guerra Mundial; A Mulher Inseto; A Rua da Vergonha; Portal da Carne e 1945-1960.

No resumo percebe-se o recorte no pós-guerra e a condição da mulher no Japão, em um estudo de três filmes: *A Rua da Vergonha* (Akasen Chitai, 1956) de Kenji Mizoguchi, *A Mulher Inseto ou Tratado Entomológico do Japão* (Nippon konchûki, 1963) de Shohei Imamura e *Portal da Carne* (Nikutai no mon, 1964) de Seijun Suzuki.

Percebe-se que a temática central é o estudo de gênero no escopo de obras da sétima arte que abordaram a história do Japão no pós-guerra e a condição da mulher no país, pontuando o protagonismo feminino num grupo específico de mulheres em três filmes.

O livro *História do Japão*, de Kenneth Henshall, é a base para o levantamento de dados e informações sobre os momentos históricos do país citado neste trabalho, sendo acompanhado das obras *A Hundred Years of Japanese Cinema*, de Donald Richie; *História do Cinema Japonês* de Maria Roberta Novielli; *Em Torno da Nouvelle Vague Japonesa e Nascido nas Cinzas*: *Autor e Sujeito nos filmes de Oshima*, de Lucia Nagib. O pesquisador Marc Ferro, em sua obra *Cinema e História e em O Filme: Uma Contra-Análise da Sociedade*, é muito presente no referencial teórico deste trabalho.

O trabalho de Marcos Aurélio Valder Teixeira se encaixa predominantemente na categoria número 1 da proposta por José D'Assunção Barros, destacando o filme como fonte histórica.

O autor utiliza os filmes de Mizoguchi, Imamura e Suzuki como documentos históricos para analisar a condição feminina no Japão pós-guerra. Ao analisar os personagens, as narrativas e os contextos de produção desses filmes, Teixeira extrai informações sobre a sociedade japonesa, a condição feminina o impacto da ocupação americana, tendo o filme como foco de pesquisa. No ano de 2021, foram defendidas as duas teses de doutoramento que estão no escopo do referido artigo. Uma para a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com a temática “A representação do Capelão Militar nos filmes de guerra: O Resgate do Soldado Ryan, Pearl Harbor, Paisá e A Grande Guerra”, de autoria de Heliton Marconi Dantas de Medeiros.

A proposta da pesquisa foi de elaborar uma análise sobre a representação do capelão militar como personagem de filmes americanos. Os títulos escolhidos foram *O Resgate do Soldado Ryan, Peal Harbor* e no filme autoral *A Grande Guerra e Paisà*. No escopo o autor evidenciou o cinema como linguagem propagandística que corroboraram com a construção do personagem no campo religioso e social. A referida análise de conteúdo destacou estereótipos e clichês presentes na sétima arte e evidenciou as palavras-chave: Capelão militar; cinema bélico; guerra justa; diálogo inter-religioso; campo religioso. A orientação desta pesquisa foi feita por Vera Lúcia Follain de Figueiredo. Esse trabalho também integra o eixo 1, o filme como

fonte histórica. A pesquisa é centrada em como o cinema representa a figura do capelão, suas funções, suas relações com os soldados e sua importância para o moral das tropas.

O quarto trabalho, segundo de doutorado, com a temática é Universidade Anhembi Morumbi de Delson de Matos Gomes, com o título "O apocalipse no cinema catástrofe estadunidense do final do século XX", sob a orientação da Profª. Dra. Laura Loguercio Cánepa.

Nas palavras-chave: Cinema; Análise Fílmica; EUA; Guerra Fria; Filme catástrofe. Como referências importantes para esta pesquisa, encontram-se uma análise bibliográfica já apresentada na introdução com base em autores como Max Weber, para uma compreensão mais ampla da cultura estadunidense; Bruce L. Shelley, Lucien Febvre, Leandro Karnal, Luiz Vadico, Marc Ferro e John Lewis Gaddis para discussões sobre cinema, religião, história e sociedade estadunidense; e Stephen Keane, Steve Neale e Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, sobre o gênero cinema catástrofe. Esse material também integra o eixo 1, o filme como fonte histórica porque explora como os filmes refletem os medos e as ansiedades da sociedade estadunidense, como a ameaça nuclear, o fim do mundo e a perda da identidade nacional.

Portanto, os quatro trabalhos da área de comunicação integram os eixos número 1 (três produções) e número 4 (uma produção).

CRUZANDO AS INFORMAÇÕES

Os dados analisados sobre a aplicação do cinema, conforme a metodologia de seis possibilidades de relação proposta por José D'Assunção Barros (2010), revelam um panorama significativo das abordagens predominantes nas produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação em História. A maioria dos estudos examinados aborda o filme como uma fonte histórica como, por exemplo, o título "Das páginas à tela: A imprensa riograndense e o cinema alemão na década de 1930 (Porto Alegre e Santa Cruz do Sul, um estudo comparativo), de Flaviano Bugatti Isolan, para o Mestrado em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa predominância sugere uma forte inclinação para utilizar o cinema como uma ferramenta na recuperação e análise de dados históricos.

Em segundo plano, o filme é considerado um agente histórico, refletindo um interesse em explorar o impacto do cinema na formação e transformação da sociedade como sugere a pesquisa de Allan Pinheiro da Silva que analisou o "Cotidiano e guerra nos cinemas de Belém (1939-1945)", para o Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Apenas um estudo tratou o filme como representação histórica, indicando uma menor ênfase nessa perspectiva. Os eixos 3, 4 e 5, que abordam o filme como tecnologia de apoio para a pesquisa histórica, linguagem e modo de imaginação aplicáveis à história, e instrumento para o ensino de História, respectivamente, não receberam citação. Isso sugere que esses

aspectos ainda não foram suficientemente explorados nas pesquisas de História, apontando para uma lacuna significativa na abordagem acadêmica do cinema.

Na área de Comunicação, a análise dos quatro trabalhos avaliados revela que três se enquadram no eixo número 1 e um no eixo número 4. Isso reflete uma valorização semelhante do filme como fonte histórica, mas também revela um interesse adicional na função do cinema como linguagem e modo de imaginação. Esse padrão indica uma perspectiva mais diversificada na aplicação do cinema, com uma atenção maior às técnicas de produção e teorias de mídia.

Esses resultados destacam a necessidade de expandir a pesquisa para os eixos menos explorados, abrindo novas possibilidades para integrar o cinema em diferentes dimensões da análise histórica e comunicacional.

A falta de representação significativa nos eixos 3, 5 e 6 sugere uma sub-representação do tema, conforme apresentado na hipótese H1. Portanto, há uma oportunidade para futuras pesquisas aprofundarem como o cinema pode ser utilizado nas outras dimensões da comunicação e sua interseção com diferentes aspectos do estudo histórico e midiático.

Uma oportunidade de estudo do cinema nos cursos de pós-graduação em Comunicação são os eixos (3) como tecnologia de apoio para a pesquisa histórica; (5) como instrumento para o ensino de História e (6) como representação histórica.

A predominância do eixo número 1, que trata o filme como fonte histórica, sugere que o campo da História possui uma forte tradição na análise do cinema como ferramenta para a recuperação de dados históricos. Esse foco pode estar relacionado à análise de eventos de guerra e suas representações, o que leva a uma concentração de pesquisas sobre o tema "cinema e guerra" dentro do campo histórico. Isso reflete um foco estabelecido na interpretação e análise cultural e midiática de eventos históricos significativos (hipótese H2).

Por outro lado, a concentração dos trabalhos na área de Comunicação nos eixos número 1 e 4 sugere uma ênfase em como o filme é utilizado como fonte histórica e como linguagem e modo de imaginação. Essa ênfase pode sugerir uma abordagem predominantemente orientada para técnicas de produção, teorias de mídia e estudos de audiência (hipótese H3), ao invés de um foco restrito em filmes de guerra. Nesse contexto, a área de estudo pode demonstrar um interesse mais amplo e abrangente pelos aspectos gerais do cinema e da mídia, em detrimento de uma análise aprofundada sobre temas específicos, como a representação de conflitos históricos no cinema. Em outras palavras, a atenção pode estar voltada para a compreensão dos processos e dinâmicas gerais da mídia, em vez de uma exploração detalhada das particularidades da representação cinematográfica dos conflitos bélicos.

Essa constatação reforça a ausência de uma abordagem mais especializada no cinema de guerra nacional. A predominância de temas estrangeiros, como os conflitos no México,

Estados Unidos e Japão, é evidente. Até o momento, nenhum pesquisador no campo da Comunicação se debruçou sobre conflitos com participação bélica nacional, como a Segunda Guerra Mundial ou as revoluções internas, como a Revolução Farroupilha.

Apesar da menor valorização do cinema nacionalista e das guerras enfrentadas ao longo da história no campo da Comunicação, essas questões têm recebido crescente atenção no âmbito acadêmico da História. A discrepância entre os enfoques das duas disciplinas sugere uma lacuna significativa na análise e valorização do cinema nacional e de suas representações das experiências bélicas locais.

Em síntese, a análise evidenciou uma lacuna significativa na pesquisa acadêmica sobre o cinema de guerra nacional no âmbito das pesquisas de pós-graduação em Comunicação, destacando a predominância de estudos focados em conflitos estrangeiros e pela escassa atenção dedicada a temas como a Segunda Guerra Mundial e as revoluções internas no Brasil. Embora o campo da Comunicação tenha explorado amplamente as técnicas de produção e teorias de mídia, ele tem negligenciado o exame aprofundado da representação de conflitos históricos nacionais. Por outro lado, a área da História tem avançado na investigação dessas temáticas, indicando um descompasso entre os enfoques das duas disciplinas. Esse cenário ressalta a necessidade urgente de uma abordagem mais equilibrada e integrada, que possa enriquecer a compreensão da representação cinematográfica dos conflitos nacionais e promover um diálogo mais robusto entre os estudos de Comunicação e História. A exploração mais aprofundada dessas questões no campo da Comunicação não só ampliaria o escopo da pesquisa acadêmica, mas também contribuiria para uma valorização mais equitativa do cinema nacional e suas representações históricas.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, R. Cinema: outra forma de 'ver' a história. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Madri, v. 38, nº7, p. 1-11, maio 2006.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: Nóvoa, Jorge (Orgs.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 55-106

BERINGER, Michael. ***Pearl Harbor.*** Estados Unidos, 2001.

BERNADET, Jean Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, Flávio de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses**. Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estados da arte". **Educação & Sociedade**, volume 79, 2002. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt [Acesso em 07 de julho de 2024]

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos impérios**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMAMURA, Shohei. ***A Mulher Inseto ou Tratado Entomológico do Japão*** (Nippon konchûki). Japão, 1963.

INGLIS, Ruth. O papel social do cinema. In: STEINBERG, Charles (Org.). **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1970. p. 257-259.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte da História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 99-132.

MIZOGUCHI, Kenji. ***A Rua da Vergonha*** (Akasen Chitai). Japão, 1956.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-290.

NAVARRETE, Eduardo. O cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas. **Revista Urutágua**. Maringá, v.1 nº 16, p.20-26, setembro 2008.

NOVA, Cristiane. Narrativas históricas e cinematográficas. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 133-145.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: _____; BARROS, José D'Assunção (Orgs.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p.19-54.

QUADROS, Claudia Irene de; FORT, Mônica Cristine e KASEKER, Mónica Panis. A metodologia na Pesquisa em Jornalismo Digital no Sul do Brasil. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática (ANIMUS)**, volume 19, número 40, 2020. Disponível em: Vista do A METODOLOGIA NA PESQUISA EM JORNALISMO DIGITAL DO SUL DO BRASIL (ufsm.br) [Acesso em 14 de setembro de 2024]

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RAMOS, Alcides Freire; BERNADET, Jean-Claude. **Cinema e história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

ROSSELLINI, Roberto. ***A Grande Guerra*** (La Grande Guerra). Itália, 1959.

ROSSELLINI, Roberto. ***Paisà*** (Paisà). Itália, 1946.

SPIELBERG, Steven. ***O Resgate do Soldado Ryan***. Estados Unidos, 1998.

SUZUKI, Seijun. ***Portal da Carne*** (Nikutai no mon). Japão, 1964.

VIRILIO, Paul. **Guerra e cinema: logística da percepção**. São Paulo, Boitempo, 2005.

YASHINISHI, Bruno José. A relação Cinema-História: fundamentos teóricos e metodológicos. Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UnB, **Em Tempo de Histórias**, Brasília-DF, n. 37, p. 408-422, jul./dez. 2020

O EU E O OUTRO EM CARTAS: PROCESSOS SUBJETIVOS E INTERACIONAIS NA ESCRITA DE ALUNOS

Juraci Soares da Silva
Silvelena Cosmo Dias

INTRODUÇÃO

A escrita constitui uma possibilidade para o ser humano expressar suas angústias, necessidades, tristezas, sonhos, desejos e alegrias, além de promover a interação social com o outro. Com base nessa perspectiva, este artigo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública localizada no interior do estado de Mato Grosso. O foco da investigação recaiu sobre a produção escrita no gênero carta pessoal, compreendendo-o como uma forma de representação de si mesmo. Nas palavras de Foucault (2004, p. 156), "a carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como 'bem próprio', constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma", expressando o anseio de revelar os sentimentos.

A problematização partiu da observação do processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula, articulado aos processos subjetivos e interacionais. O objetivo geral consistiu em possibilitar que os educandos desenvolvessem uma escrita significativa, visando identificar marcas de subjetividade no processo de constituição do sujeito-autor. Como objetivos específicos, propôs-se: (i) verificar o nível de escrita dos alunos na produção do gênero carta pessoal; (ii) identificar o posicionamento discursivo dos participantes; e (iii) analisar os diferentes movimentos discursivos que produzem efeitos de sentido no texto. Com base nesses objetivos, formulou-se a hipótese de que práticas pedagógicas voltadas à escrita com temática livre favorecem a expressão da subjetividade com autonomia.

Para a constituição do *corpus*, partiu-se de uma escrita diagnóstica em sala de aula no gênero carta pessoal, na qual os alunos redigiram uma carta endereçada a um servidor da escola. As produções foram realizadas com temática livre, permitindo ao educando expor tanto a si quanto ao outro. A partir dessa escrita, elaborou-se uma sequência de atividades composta por leituras, socialização, debates e interpretação escrita. As produções passaram ainda por correções individuais e em pares, com vistas ao aprimoramento da versão final. O procedimento metodológico foi desenvolvido em consonância com os pressupostos da

pesquisa-ação (Thiollent, 2011; Tripp, 2005), e alinhado à pesquisa qualitativa de caráter interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), visando promover o encontro entre autor e leitor não apenas por meio da palavra, mas também em interações presenciais.

Este trabalho justifica-se pelo deslocamento de uma prática de escrita discursiva para além das abordagens tradicionalmente propostas pela escola, conferindo ao educando a oportunidade de produzir textos em um movimento vivo, reflexivo e conectado às suas realidades. Desse modo, a escrita adquire significado e passa a motivar o aluno a se inscrever no texto em múltiplas situações sociais.

Este artigo está organizado em três partes: na primeira, são apresentados conceitos teóricos relacionados à escrita subjetiva e interacionista; na segunda, os procedimentos teórico-metodológicos adotados na pesquisa; e na terceira, uma análise de dois recortes comparativos entre a escrita inicial e a reescrita. Ao final, apresentam-se as considerações finais.

ESCRITA: POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES SUBJETIVAS E INTERACIONAIS

Ao lançar palavras no papel, o autor-aluno descortina a própria face em um gesto de representação de si e do outro. Essa escritura se realiza por meio de um gênero discursivo. Segundo Bakhtin (2011, p. 282), "a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido". Nesse processo, estabelece-se a interação entre leitor e escritor, mediada pelos fios discursivos da linguagem, permitindo efeitos de sentido entre os interlocutores, os quais envolvem aspectos sociais e pessoais.

No plano pessoal, a escrita encontra-se intrinsecamente relacionada ao eu do sujeito-autor. De forma consciente ou inconsciente, sua exposição no texto pode configurar uma forma de aliviar angústias e necessidades. Nesse contexto, Coracini (2010, p. 41) argumenta que, "para uns, em certas circunstâncias, escrever corresponde à necessidade de desabafo, de se dizer para alguém, de se confessar, ainda que seja para si próprio (para o Outro): nesses casos teria uma função catártica. Catarse, sublimação, desabafo...". A partir dessa perspectiva, o ato de escrever extrapola as palavras e adquire uma dimensão plurissignificativa, possibilitando ao autor-aluno a construção de sua identidade.

Para tanto, é necessário que a escola reflita criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da escrita, de modo que o aluno tenha a oportunidade de produzir textos vinculados às suas vivências, possibilitando a construção de sentido. Assim, Geraldi (2013) assevera que a escrita significativa é aquela em que o aluno tem o que dizer, sabe por que diz e para quem diz. Com esse tripé, o educando ultrapassa as barreiras de uma narrativa escolar

restritiva, na qual a produção textual se limita aos interesses da instituição, concebida como "algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...] Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (Freire, 2005, p. 65), inviabilizando uma escrita viva.

Na contramão dessa lógica, propõe-se oportunizar ao aluno condições para expor sua individualidade no texto. Orlandi (2015, p. 74) sublinha que, "como autor, o sujeito, ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual deve se referir, também se remete à sua interioridade, construindo, desse modo, a sua identidade como autor, articulando interioridade e exterioridade". Dessa forma, o sujeito inscreve-se no texto, constituindo-se autor do próprio dizer, relacionado a aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Coracini (2010, p. 34) pondera que "um escritor é, antes de tudo, um leitor — leitor de si, do mundo, do outro — então o que se diz de um se aplica ao outro [...] O escritor se inventa à medida que escreve, ainda que não seja sobre si, nem seu texto esteja em primeira pessoa, mas sobre o outro". Esse outro constitui parte do sujeito, pois as experiências de leitura e vivências cotidianas são fundamentais para a construção de sentido no texto. Nessa continuidade, Coracini (2010, p. 34) afirma que é a partir da "observação do outro com quem, de alguma forma, se identifica(ou). O leitor, por sua vez, pontua, investe, sublinha, seleciona, reescreve o texto lido, texto interno que já é retalho, fragmento, trama, corpo feito de outros tecidos (texto-tessitura-trama)", para representar a si e ao outro.

De acordo com Foucault (2004, p. 156), a escrita é uma forma de "se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário [...] e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo". Assim, escrever torna-se um ato de libertação e, ao mesmo tempo, de reconhecimento do outro, refletindo diretamente na constituição da identidade do aluno-autor por meio da linguagem. Para Possenti (2002, p. 108), "é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar, de alguma forma, a noção de singularidade"; ainda que o texto seja científico, há sempre traços de subjetividade que remetem ao contexto sócio-histórico do aluno-escritor.

Nesse contexto de escrita subjetiva, a interatividade torna-se inerente ao processo, pois o escritor não escreve para o vazio. Seus dizeres são intencionais e direcionados a um leitor específico. Antunes (2003, p. 46) argumenta:

> A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela

> escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento [...]. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa.

Sob essa perspectiva, a escrita estabelece possíveis encontros e desperta no educando o desejo de escrever cada vez mais, em um processo contínuo que dialoga com os diversos acontecimentos do cotidiano. Tal escrita interativa promove o aprimoramento de habilidades e competências discursivas, possibilitando ao educando desenvolver-se na produção textual em variados gêneros discursivos e diferentes esferas da atividade humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica constituída por um conjunto de atividades didáticas, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação. Conforme assevera Thiollent (2011, p. 7), esse tipo de investigação tem como finalidade "elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos (...) interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais", abrangendo diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o foco recai sobre o campo educacional, especificamente sobre a prática pedagógica, com vistas à promoção de melhorias na escrita discursiva dos educandos.

Nessa mesma perspectiva, Tripp (2005, p. 446) contribui com a noção de ciclo da pesquisa-ação, destacando que "a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia". Desse modo, a atuação docente exige o emprego de métodos adequados para assegurar a qualidade da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

Para uma reflexão mais aprofundada acerca do processo pedagógico em sala de aula, também nos amparamos na abordagem qualitativa de cunho interpretativista. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que "as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo", permitindo ao pesquisador interpretar os fatos a partir dos diferentes contextos sociais presentes nas produções dos educandos. A produção textual, nesse contexto, constitui ponto de partida para a avaliação e revisão da prática pedagógica, assumindo o docente uma postura ativa, responsável e comprometida com uma educação de qualidade.

A partir desses fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvemos a proposta de intervenção pedagógica com uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública localizada no município de Novo Santo Antônio, estado de Mato Grosso. O trabalho teve início com a aplicação de uma atividade diagnóstica, por meio da produção do gênero discursivo carta pessoal, destinada a um servidor da escola. Os alunos tiveram autonomia para escolher tanto a temática da carta quanto o destinatário. No entanto, as produções revelaram desempenho insatisfatório, observando-se ausência de posicionamento enunciativo, inadequação às características do gênero, além de desvios de grafia e concordância.

Diante dessa realidade, constatou-se a necessidade de ampliar o repertório de leitura e escrita dos alunos. Assim, elaboramos um projeto de intervenção composto por cinco etapas. Na primeira, foi proposta a leitura do livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado, utilizado como ponto de partida para discutir a importância da leitura e da escrita como instrumentos de exercício da cidadania. A leitura possibilitou a troca de opiniões entre os alunos sobre as temáticas abordadas na obra. Em seguida, os estudantes realizaram atividades escritas de interpretação, com base nas discussões realizadas.

Na segunda etapa, foi realizada a correção dessas atividades. Inicialmente, os próprios alunos revisaram seus textos, efetuando as correções necessárias. Em um segundo momento, houve a troca de produções entre os colegas, para que realizassem a revisão dos textos uns dos outros. Somente após essas etapas ocorreu a intervenção do professor, com a correção final. Esse procedimento foi adotado em todas as etapas do projeto, tornando o processo de correção da escrita mais dinâmico.

Na terceira etapa, assistiu-se ao filme *Central do Brasil*, tendo em vista que uma das temáticas abordadas é o analfabetismo no Brasil na década de 1990, ainda refletido na atualidade. A partir do filme, promoveram-se debates sobre diversas temáticas, que culminaram na produção de atividades interpretativas escritas.

A quarta etapa teve como objetivo apresentar as características do gênero discursivo carta pessoal, a fim de que os alunos compreendessem sua adequação às diferentes esferas de circulação. Para tanto, foram lidas e analisadas diversas cartas pessoais, nas quais os autores abordavam temas do cotidiano, revelando aspectos subjetivos e expressivos de suas experiências de vida.

Na quinta e última etapa, os alunos realizaram a reescrita da carta pessoal elaborada na atividade diagnóstica inicial. A proposta visou estimular a reflexão sobre o próprio processo de escrita, oportunizando a revisão e aprimoramento do texto. Ressalta-se que a reescrita não se restringiu aos aspectos gramaticais e estruturais, mas se centrou, sobretudo, na constituição

do sujeito como autor de seu discurso, considerando o lugar de onde fala — seja em sua dimensão pessoal, social ou cultural.

Finalizada a etapa de reescrita, as cartas foram entregues pessoalmente aos servidores da escola, pertencentes a diferentes segmentos — merendeiras, profissionais da limpeza, bibliotecária, coordenadora, porteiro, entre outros — e abordando assuntos diversos, desde elogios até reivindicações. Embora o convívio diário entre alunos e servidores fosse frequente, percebia-se certa distância nas relações interpessoais. O ato de escrever e entregar as cartas pessoalmente propiciou um momento significativo de interação, fortalecendo vínculos e conferindo sentido ao exercício da escrita.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA PESSOAL

A partir do *corpus* produzido em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, selecionamos para esse momento dois recortes representativos com o objetivo de realizarmos uma análise comparativa entre a primeira versão e a reescrita final. Os recortes estão representados pela letra (R) acompanhada dos números cardinais 1, 2, 3 e 4. O recorte número (1) representa a primeira versão da produção escrita da carta pessoal, elaborada antes da aplicação da sequência de atividades, em que a aluna produziu seus dizeres para uma servidora do laboratório de informática. Já o recorte número (2) refere-se à versão final desta referida carta. O recorte número (3) representa a primeira versão da carta de um aluno produzida para a bibliotecária da escola. No recorte (4) situa-se a reescrita final. O uso da tarja preta nas produções é para preservar o anonimato tanto dos alunos (remetentes) quanto dos servidores (destinatários). Vale ressaltar que a data da reescrita final permaneceu a mesma da primeira versão. Assim, passamos para a transcrição do recorte (R-1):

(R-1): Primeira versão da carta pessoal

13/04/2023

Oii, [redacted]

Fico feliz por você está aqui na escola trabalhando mexendo com os computador e ajudando sempre que eu precisu, e muito bom porque você é uma pessoa bem rápida, liga os computador para eu pesquisar na internet. Você tinha que ter vindo trabalhar aqui há mais tempo, você é uma pessoa muito bondosa. Tchau Tchau.

[redacted]

9º ano

Logo na abertura da carta, observa-se que a aluna inicia seus dizeres com o vocativo “oii”, marca de oralidade que, no contexto do gênero discursivo carta pessoal, é considerada

aceitável. Esse recurso linguístico contribui para a construção de uma relação de proximidade e afeto com a destinatária. No entanto, no que se refere à construção composicional do texto, identificam-se lacunas: o cabeçalho não está completo, apresentando apenas o dia, mês e ano, e ainda de forma abreviada. O corpo da carta foi redigido em um único bloco, sem separação de parágrafos, com a despedida inserida na mesma linha. Além disso, o conteúdo temático revela-se superficial, limitando-se a aspectos genéricos da convivência escolar.

No plano linguístico, verificam-se alguns desvios em relação à norma culta. O uso do verbo "está" deveria ocorrer na forma infinitiva "estar". Também se observa erro de grafia no emprego de "precisu", quando o adequado seria "preciso". A ausência do acento gráfico no verbo "é", na expressão "e muito bom...", compromete o sentido do enunciado. Da mesma forma, há falha de concordância nominal na expressão "os computador", sendo a forma correta "os computadores".

A aplicação da sequência de atividades — composta por leitura, interpretação escrita e correções em pares — resultou no aprimoramento da produção textual da aluna. A seguir, apresenta-se o recorte (R-2), correspondente à versão reescrita da carta.

(R-2): Reescrita da carta pessoal

Novo Santo Antônio, 13 de abril de 2023

Olá, [redacted]

Estou muito feliz de ter você aqui na escola como técnica do laboratório de informática, você é uma pessoa incrível, sempre me ajuda quando vou fazer as minhas pesquisas.

Admiro muito a sua inteligência, você tem um potencial gigantesco, faz tudo com muita agilidade e dedicação. Aqui realmente estava precisando de alguém como você.

Além de ser uma excelente profissional, tem um coração imenso de bondade que não ajuda só a mim, mas a todos que precisam.

Enfim, só tenho que agradecer por tudo. Quero que você fica trabalhando aqui por muito tempo.

Um grande abraço!!

[redacted]

9º ano

Nesse recorte, observa-se, à primeira vista, uma mudança significativa nos elementos composicionais da carta, como a inclusão do cabeçalho completo, a paragrafação adequada e a presença da despedida. A análise do corpo do texto revela, já no primeiro parágrafo, um indício de autoria marcado pelo pronome pessoal implícito "eu", identificado pela desinência verbal em "estou". Essa marca evidencia a relação entre autoria e subjetividade, conforme

destaca Possenti (2002, p. 108), ao afirmar que é impossível pensar a noção de autor sem considerar a singularidade do sujeito.

A aluna manifesta sua alegria ao reconhecer a servidora como técnica do laboratório de informática e, nesse gesto, tece elogios por meio do adjetivo "incrível". Tal apreciação não é aleatória, mas construída estrategicamente no discurso, como pode ser observado com o uso do advérbio temporal "quando", que situa no tempo a experiência de uso do laboratório e a ajuda recebida da técnica para a realização de pesquisas. Essa referência temporal contribui para ancorar a interação entre remetente e destinatária em vivências.

No segundo parágrafo, a marca de autoria reaparece na desinência do verbo "admiro". Os elogios são intensificados pelo uso do adjetivo "gigantesco" e pelos substantivos "agilidade" e "dedicação", que reforçam o sentimento de reconhecimento e valorização do outro. Essa construção linguística aponta para uma experiência de satisfação com a presença da servidora no ambiente escolar e pode ser compreendida como uma forma de, nas palavras de Foucault (2004, p. 156), "se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro".

Um ponto relevante é o trecho "aqui realmente estava precisando de alguém como você", que sugere uma comparação com experiências anteriores no mesmo ambiente. Pode-se levantar a hipótese de que esse dizer remete a outros profissionais que, porventura, não atenderam às expectativas da aluna quanto ao apoio necessário. Tal construção discursiva reforça a ideia de que, para dizer algo, muitas vezes é necessário silenciar outro tanto, conforme aponta Orlandi (2005, p. 128): "para dizer é preciso não dizer". Nesse sentido, a linguagem ultrapassa o que é enunciado, produzindo efeitos de sentido por meio daquilo que é sugerido.

Ainda no campo da subjetividade, é possível perceber uma escrita voltada tanto para o outro quanto para si mesma. Essa característica se faz presente quando a aluna afirma que a técnica "tem um coração imenso de bondade que não ajuda só a mim, mas a todos que precisam". Tal construção discursiva confirma a perspectiva de Coracini (2010, p. 34), segundo a qual "um escritor é, antes de tudo, um leitor — leitor de si, do mundo, do outro". Ao fazer uma leitura das necessidades vivenciadas por seus colegas, a aluna projeta parte de sua própria experiência, reconhecendo-se nas demandas alheias. Portanto, ela pode falar desse outro como um reflexo de si mesma.

No encerramento da carta, o agradecimento "só tenho que agradecer por tudo" e o desejo de permanência da técnica no laboratório por "muito" tempo revelam um sentimento de pertencimento e satisfação. O advérbio "muito" atua como intensificador do desejo de continuidade, reforçando a importância da presença da servidora no cotidiano escolar. Como sugere Foucault (2004, p. 156), trata-se de um "olhar que se lança sobre o destinatário [...] e

uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo", configurando, assim, uma escrita dotada de significado e vínculo afetivo.

Dessa forma, destaca-se o apoio oferecido pelos servidores aos alunos, na escrita. É possível que o laboratório de informática constitua o único espaço de acesso à pesquisa para essa aluna e que suas habilidades técnicas ainda estejam em desenvolvimento. A figura da técnica, portanto, assume um papel fundamental, não apenas no suporte ao uso dos equipamentos, mas também como agente de acolhimento e escuta. Entre tantas vivências no ambiente escolar, a aluna escolheu registrar justamente aquela que lhe proporcionou alívio, demonstrando como a escrita pode atuar como canal para a expressão de alegrias, angústias e afetos.

Nesse ponto, é pertinente retomar Coracini (2008, p. 190), ao refletir que "a memória [que] funciona aos saltos, trazendo à superfície, pela e na linguagem, apenas alguns fragmentos inconscientes — recalques abafados, fantasmas sobre os quais não se tem controle, mas que são interpretados, rearranjados, para fazerem sentido, deixando outros adormecidos". Sob essa ótica, a escrita funcionou como espaço de elaboração simbólica de experiências escolares, oferecendo à aluna a possibilidade de (re)significar suas vivências.

Esse recorte permite inferir que a aluna ampliou seus conhecimentos sobre o gênero carta pessoal. Além de avanços nos elementos composicionais, o conteúdo temático revela maior detalhamento e subjetividade. A presença do outro (destinatário) é convocada como parte integrante do texto, o que se evidencia nos recursos linguísticos utilizados: "estou muito feliz", "gigantesco", "excelente profissional", "você", "a mim", "quero", "um abraço". Esses elementos demonstram que os dizeres estão atravessados pela relação entre o "eu" e o "outro".

Desse modo, a estudante vai se constituindo pela e na linguagem, por meio de um processo interativo em que manifesta suas emoções, afetos e gratidão. Ao escrever, aproxima-se do outro e estabelece laços que extrapolam a estrutura textual. Antunes (2003, p. 46) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escrita interacionista "supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita [...]. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa", mesmo que essa pessoa não esteja presente no momento da produção textual, pois há sempre uma intencionalidade direcionada a um leitor possível.

A seguir, apresenta-se o próximo recorte, referente à produção inicial de um aluno antes da aplicação da sequência de atividades. Trata-se de uma carta pessoal dirigida à servidora da biblioteca da escola.

(R-3): Primeira versão da carta pessoal

13 de abril de 2023

Oi, Dona [redacted]

estou escrevendo essa carta porque a senhora é muito legal, sempre é paciente e me dá conselho, gosto muito do seu geito. é uma pessoa muito boa, também atende a gente bem na biblioteca quando vou pegar livro, depois vou aí pegar mais um livro, tá bom, se não der tempo eu venho a tarde.

[redacted]

9º ano

Nesse recorte, observa-se que o texto contempla parcialmente os elementos composicionais do gênero carta pessoal. O educando inicia sua produção com a presença de um cabeçalho; entretanto, deixa de mencionar a localidade, o que compromete a completude da estrutura formal do gênero. A carta é redigida em parágrafo único, com início em letra minúscula, o que evidencia a necessidade de maior domínio das convenções da escrita. Ao final do primeiro período, identifica-se um desvio ortográfico na palavra “geito”, cuja grafia correta é “jeito”. O segundo período também é iniciado com letra minúscula, o que reforça a ausência de atenção às normas gramaticais e aos aspectos formais da escrita. Dessa forma, nota-se a necessidade de aperfeiçoamento tanto nos elementos composicionais quanto nos aspectos estilísticos e no desenvolvimento do conteúdo temático. A seguir, apresenta-se a versão final da reescrita dessa produção textual.

(R-4): Reescrita da carta pessoal

Novo Santo Antônio, 13 de abril de 2023

Oi, Dona [redacted]

Estou escrevendo esta carta para falar que a senhora é muito legal, sempre é paciente e me dá conselhos nas horas que eu mais preciso com muita bondade.

Gosto muito do seu jeito de ser, além de ser um ser humano espetacular é também uma excelente bibliotecária, atende bem os alunos e está sempre disposta em ajudar os alunos que estão à procura de livro para ler.

Gosto muito de ficar conversando com a senhora porque as nossas conversas são boas e servem para eu pensar melhor sobre a vida, e assim tomar decisões corretas. Mais tarde estarei passando aí para fazer a devolução do livro.

Um abraço!!

[redacted]

9º ano

Antes de iniciarmos a análise do recorte mencionado, julgamos pertinente destacar que, em muitas escolas ainda pautadas por práticas tradicionalistas, o ensino de Língua Portuguesa se limita ao trabalho com conteúdo abstratos e descontextualizados. Nessas abordagens, o professor se coloca como o agente central da aprendizagem, assumindo o papel de "encher os educandos dos conteúdos de sua narração" (Freire, 2005, p. 65), o que resulta no afastamento das práticas pedagógicas das vivências e necessidades dos estudantes. Em contraposição a essa perspectiva, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem deve se ancorar em leituras diversificadas, possibilitando ao aluno desenvolver habilidades de escrita a partir de temáticas por ele escolhidas, relacionadas a experiências cotidianas, como passeios, amizades, conversas com colegas ou servidores da instituição escolar, entre outros. Tal abordagem contextualizada favorece uma aprendizagem mais significativa e engajadora, ao conectar as formas da linguagem às experiências vividas pelos alunos.

Nesse sentido, é importante considerar que há, em nossa comunidade, pessoas com saberes singulares que muitas vezes não se expressam por meio das palavras dos livros ou dos discursos legitimados socialmente. Tais saberes, no entanto, possuem o potencial de oferecer respostas sensíveis e humanizadas para situações que escapam à racionalidade acadêmica.

Com base nessa breve reflexão, passamos à análise da carta escrita por um aluno à servidora da biblioteca da escola. Logo na abertura do texto, o uso do pronome de tratamento "senhora" indica respeito e consideração diante da diferença geracional entre o estudante e a destinatária. Ao afirmar que ela "é muito legal", o aluno manifesta uma relação de confiança e simpatia, salientando a construção de vínculos afetivos com uma figura que se apresenta como acolhedora, paciente e disponível para escutá-lo em momentos de angústia, medo ou dúvida. Tal relação configura um ato responsivo, conforme propõe Bakhtin (2011), já que a servidora interage com o aluno por meio de conselhos oferecidos em momentos de necessidade. A interação é marcada pela "bondade", destacada pelo próprio aluno, que reconhece a

No segundo parágrafo, o discente manifesta uma relação afetiva ao mencionar que gosta muito do jeito da servidora. Isso se intensifica com maior impacto ao dizer que ela é "um ser humano espetacular". Diante disso, o aluno tem um olhar sobre a questão humana, tanto nos aspectos da vida pessoal quanto social. No que tange à questão social, o aluno relaciona ao profissionalismo e descreve que a bibliotecária "atende bem os alunos" e além disso, "está sempre disposta em ajudar os alunos que estão à procura de livro para ler". Assim, em sua escrita, o aluno transita do campo pessoal ao profissional. Nesse sentido, vale destacar Coracini (2010, p. 24) ao argumentar que "a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê

envolvido (marcado) pelo que escreve". Nessa perspectiva teórica, a escrita significativa ocorre nesse jogo pela expressão da subjetividade, em que o aluno fala de seus sentimentos para a servidora, mas ao mesmo instante, esse processo da escrita é constituído pelo outro (servidora).

No trecho "gosto muito de ficar conversando com a senhora", o verbo no gerúndio demonstra que essa ação contínua produz efeitos de sentido importantes para o educando. Ao frisar que as conversas são boas e serve para ele "pensar melhor sobre a vida", subentende-se que essa interação é o porto seguro que lhe direciona para "tomar decisões corretas", convalidando que os funcionários da escola também exercem um papel fundamental na formação de adolescentes no ambiente escolar. Ainda vale ressaltar que, apesar de o estudante ser um adolescente, ele valoriza os conselhos de uma pessoa com mais experiências de vida, e, com isso, ele tem um melhor direcionamento para viver em sociedade como um cidadão do bem.

O aluno finaliza o texto dizendo que mais tarde irá à biblioteca para fazer a "devolução do livro". Esse ato demonstra uma responsabilidade, enquanto estudante que cumpre com as normas da biblioteca da escola. Além disso, ir à biblioteca produz um outro efeito de sentido, que não é apenas devolver o livro, mas é uma forma de poder conversar com a bibliotecária, talvez em busca de uma resposta para seus anseios e dúvidas. Nesse sentido, essa ação destaca a biblioteca não apenas como um local para transações de livros, onde se busca o conhecimento, o que dá visibilidade ao desenvolvimento do hábito de leitura no aluno, mas também como um espaço de interação, apoio e diálogo, onde o aluno encontra suporte para suas inquietações.

Desse modo, as relações interativas nos diversos contextos da vida são as bases para uma produção escrita com sentido. Nessa perspectiva, é visível que propor a prática de escrita com temáticas livres ao aluno é oportunizar condições para que ele possa desenvolver as competências de escrita de forma prazerosa, relacionada com suas necessidades, sonhos, desejos, alegrias e desabafos. Assim, "para uns, em certas circunstâncias, escrever corresponde à necessidade de desabafo, de se dizer para alguém, de se confessar, ainda que seja para si próprio (para o Outro)" (Coracini, 2010, p. 41), como forma de expor seus sentimentos e libertar algo que estava reprimido.

No que se refere à construção composicional, nota-se que o educando reorganizou o cabeçalho, incluindo a localidade, e estruturou o texto em mais parágrafos, finalizando com uma despedida e assinatura. Em relação ao conteúdo temático, observam-se indícios de maior autonomia e aprofundamento na manifestação de seus sentimentos. Levanta-se, assim, a hipótese de que a escrita subjetiva, embora potente, ainda encontra pouco espaço nas aulas

de Língua Portuguesa. Os recursos linguísticos utilizados — como “Dona”, “senhora”, “bondade”, “humano”, “excelente”, “disposta”, “ajudar” — apontam para o respeito e valorização do outro. Termos como “gosto”, “escrevendo” e “eu” sinalizam marcas de subjetividade, compondo enunciados coerentes com o gênero carta pessoal.

Essa prática de escrita, portanto, não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também promove uma oportunidade significativa de expressão da subjetividade. A seguir, passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de intervenção pedagógica teve como objetivo possibilitar condições para que os educandos desenvolvessem uma escrita significativa, marcada por traços de subjetividade como parte constituinte da construção do sujeito-autor. Nessa perspectiva, foram propostos os seguintes objetivos: (i) verificar o nível de escrita dos alunos na produção do gênero carta pessoal; (ii) identificar o posicionamento discursivo dos participantes da pesquisa; e (iii) analisar os diferentes movimentos discursivos que produzem efeitos de sentido no texto. A partir desses objetivos, levantou-se a hipótese de que a prática pedagógica de escrita com temática livre possibilita ao aluno expressar sua subjetividade com autonomia.

A problematização surgiu da observação do processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula, em especial no que se refere aos aspectos subjetivos e interacionais, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do interior do estado de Mato Grosso. No início do projeto, observou-se que os dizeres dos educandos apresentavam limitações no campo da escrita. No decorrer das atividades, ao serem oportunizadas práticas que valorizam a autonomia — como leituras, discussões, debates, atividades de interpretação escrita e correções em pares —, foi possível perceber um deslocamento no discurso dos alunos. Eles passaram a se reconhecer nas propostas e a realizá-las com mais prazer, atuando como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Na análise dos recortes de cartas pessoais produzidas com temática livre, identificaram-se diferentes movimentos discursivos que geraram efeitos de sentido relacionados aos contextos históricos, sociais e culturais dos educandos, evidenciando o desenvolvimento de uma escrita subjetiva e interativa. Conforme Orlandi (2015), é na articulação entre interioridade e exterioridade que o aluno constrói sua identidade e se constitui como autor. Dessa forma, confirmou-se a hipótese desta pesquisa, em consonância com os objetivos geral e específicos.

Concluímos, portanto, que uma prática pedagógica que possibilite ao educando expressar sua subjetividade, promovendo a interação entre interlocutores, contribui significativamente para a aprendizagem da escrita em diferentes práticas sociais. Espera-se

que este trabalho contribua para o ensino de uma escrita mais reflexiva e dinâmica em sala de aula. Ressalta-se, contudo, que os resultados aqui apresentados não são definitivos; outras leituras, sob diferentes perspectivas analíticas, podem ampliar e enriquecer a compreensão do fenômeno investigado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CENTRAL do Brasil. 1998. Direção: Walter Salles. Roteiro: João Emanuel Carneiro & Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: Rio Filmes. 1 Vídeo (1h28min.). https://www.youtube.com/watch?v=FeiSqMjD2_Y (23 de março, 2023).

CORACINI, Maria José. Discurso e escri(tur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, Maria José; ECKRT-HOFF, Beatriz Marias (Orgs.). **Escri(tur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, Maria José. Ecrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). **Múltiplas faces da autoria***:* análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 179-197.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 1ª Ed. Rio de Jáneiro: Editora forense, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João. **Portos de Passagem**. 5ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **De carta em carta**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2002.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª Ed. SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. In: **Perspectiva**: Florianópolis, v. 20, n. 01, jan. /jun. 2002, p. 105-124.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set. /dez. 2005, p. 443-466.

O PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE SAVIANI

Ceres Aparecida Borges
Glaucia Mirian Silva Vaz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta escolhida para esse artigo é compreender o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) enquanto órgão responsável essencial para a gestão e aprimoramento do sistema educacional brasileiro, bem como analisar sua função e eficácia pela Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC) de Dermeval Saviani, cuja perspectiva se encontra em diversas obras do autor.

Logo, a PHC surge como uma proposta pedagógica libertadora para a educação pública, especialmente para os alunos da classe trabalhadora. Reconhecendo o papel crucial do educador como agente de transformação social, a PHC o convida a dominar o conhecimento clássico e utilizar o currículo como ferramenta de luta contra as desigualdades. Através dessa pedagogia, a escola pública se torna um espaço de emancipação individual e construção de uma sociedade mais justa.

Alicerçada na dialética e no materialismo histórico, a PHC se distancia de abordagens idealistas e reprodutivistas em educação. Ela se contrapõe, principalmente, às pedagogias do "aprender a aprender" que surgiram na década de 1990, no contexto pós-moderno, como o neoprodutivismo e suas variantes (neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo). A PHC se apresenta como uma alternativa crítica e transformadora às pedagogias dominantes no cenário educacional atual, defendendo uma educação comprometida com a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2011).

Saviani (2008), em sua análise da organização do sistema educacional brasileiro, propõe um olhar crítico sobre a estrutura vigente e defende a criação de um sistema de conselhos de educação como ferramenta essencial para alcançar uma gestão democrática e participativa. Saviani (2008) argumenta que a centralização excessiva do poder nas mãos do Estado, sem a devida participação da sociedade civil, pode gerar diversos entraves ao bom funcionamento da educação. Essa concentração de poder, segundo ele, tende a levar à burocratização, à rigidez e à falta de autonomia das escolas, em detrimento da qualidade do ensino e da real necessidade dos alunos.

Para superar esses desafios, o autor propõe a criação de um sistema de conselhos de educação em diferentes níveis, desde o âmbito escolar até o nacional. Esses conselhos, compostos por representantes dos diversos setores da sociedade, como pais, alunos, professores, profissionais da educação e membros da comunidade, teriam a função de deliberar sobre políticas públicas educacionais, zelar pela qualidade do ensino e garantir a participação social na gestão da educação.

Desse modo, a partir dos apontamentos do autor, também abarcados em outras obras, propomos uma reflexão sobre o papel do CNE a partir da perspectiva da PHC.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC) e desempenha um papel essencial na definição e supervisão das políticas educacionais no Brasil. De acordo com a legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). A atuação do CNE, conforme descrita na legislação, é fundamental para a construção de um sistema educacional inclusivo, democrático e de alta qualidade, que atenda às necessidades e aspirações da população brasileira.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura qualitativa, com delineamento descritivo e abordagem exploratória, a qual dá base para análise, interpretação e sintetização da função do CNE. No caso do presente estudo, o objetivo é mapear, analisar e compreender o papel do CNE no Brasil, dentro de uma abordagem da teoria da PHC.

As reflexões deste artigo foram realizadas por meio da busca e da análise de fontes (livros, artigos científicos, dissertações e teses, capítulos de livros e outras publicações que abordam o papel do CNE) que apresentem informações sobre a atuação do Conselho e a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto proposta para uma educação inclusiva e equitativa.

Por sua vez, as fontes documentais foram encontradas especialmente em bibliotecas digitais, bases de dados de periódicos e repositórios institucionais. Já a seleção das fontes foi baseada em critérios de relevância, confiabilidade e representatividade, a fim de garantir a qualidade e a abrangência da pesquisa.

Ademais, esta revisão de literatura busca um arcabouço teórico baseado especialmente nas principais ideias presentes nas seguintes obras de Dermeval Saviani: *Escola e democracia* (1999), que explora as relações entre escola e sociedade; *A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: trajetória, limites e perspectivas* (2005), que se trata de uma análise crítica da legislação educacional brasileira; *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema* (2008), que trata da organização e do funcionamento do sistema educacional no país; *Educação Escolar, Teoria*

e Prática (2011), que aborda as interações entre teoria e prática na educação escolar; *Aberturas para a história da Educação* (2012), que apresenta uma abordagem histórica da educação; *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013), que analisa a evolução das ideias pedagógicas no contexto brasileiro; e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2021), a qual introduz os princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica.

O PAPEL DO CNE À LUZ DA PHC

Como a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani propõe enfrentar o problema da marginalidade na educação e quais são os principais desafios que essa abordagem enfrenta na prática educativa contemporânea?

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma perspectiva pedagógica que "se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista" (Saviani, 2013, p. 3).

Para Santos (2018, p.45), a PHC apresenta um marco fundamental na história da educação brasileira, pois "O termo Pedagogia Histórico-Crítica foi cunhado por Dermeval Saviani em 1978 e refere-se a uma perspectiva pedagógica que, surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas".

O contexto histórico da década de 1980 no Brasil foi a base para o desenvolvimento da PHC. O país vivia o fim da Ditadura Militar (1964-1984) e os movimentos populares saíam às ruas para pedir a volta da democracia. A redemocratização que não era apenas entendida no âmbito político, de eleições diretas, mas em outros setores sociais, incluindo a escola. E foi alicerçado na ideia de escola para todos que Saviani se tornou conhecido no Brasil. Seu primeiro livro *Escola e Democracia*, de 1982, reuniu uma série de artigos relacionando a escola, a Educação, à necessidade de revolução social e como a Educação é uma das formas de promover as mudanças. Ele não vê a escola como "salvadora da pátria", como "redentora dos males brasileiros", mas como uma das formas que precisa ser articulada a outras e que também influencia outras.

Assim, a escola não é apenas reprodutora da sociedade, mas também pode ser uma das molas propulsoras para a mudança da sociedade na medida em que educa, forma-se um novo homem. Saviani defende que a mudança social só será possível quando o proletário tiver acesso aos meios de produção e desta forma, alterar o modo de produção, superando o capitalismo. Para isso, primeiramente é necessário dotar o proletariado dos mesmos conhecimentos que a burguesia detém. A isso, Saviani (2008, p.76) chama de socialização do

saber, e no seu entendimento "o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção". O autor argumenta que o saber é produzido nas relações sociais, ou seja, na práxis social e é, portanto, histórico. Por isso, o trabalho, categoria fundamental em Marx o é também em Saviani. "A essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades" (Saviani, 2008, p. 94).

Dermeval Saviani (2008) propôs a PHC como um método de ensino que considera essa relação dialética e busca a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de contribuir para a transformação social. Essa pedagogia se baseia em alguns princípios fundamentais, como a articulação entre teoria e prática, a valorização do conhecimento histórico e social e a construção coletiva do saber, onde há uma relação dialética entre escola e sociedade, reconhecendo que ambas se influenciam mutuamente. Essa visão está ancorada no materialismo histórico-dialético, perspectiva que analisa os fenômenos sociais como produtos de um processo histórico em constante transformação.

De acordo com Saviani (2013), a PHC se baseia na ideia de conectar o conhecimento formal à realidade da vivência social, onde, através de uma visão abrangente do saber, busca-se alcançar o entendimento profundo da realidade por meio de métodos que envolvam questionamentos e a aplicação prática da teoria. Segundo o autor a PHC:

> Ademais, assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade e com a luta socialista: Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-Crítica que se trata (Saviani, 2013, p.72).

Saviani (1999) argumenta que a educação deve ser um instrumento de transformação social e crítica da realidade. O autor enfatiza a importância de uma educação que vá além da mera adaptação dos indivíduos às condições sociais existentes, buscando, ao invés disso, promover uma consciência crítica que possa levar à transformação dessas condições.

Conforme Saviani (2013), a transição do senso comum à consciência filosófica representa uma profunda transformação na maneira como enxergamos o mundo. É como abandonar uma visão fragmentada, incoerente e desarticulada, em favor de uma compreensão unificada, coesa e bem estruturada. No reino do senso comum, o conhecimento se apresenta implícito e desorganizado, muitas vezes moldado por crenças e opiniões pré-concebidas, sem um exame crítico rigoroso. É como navegar em um mar de informações desconexas, sem bússola para nos guiar. Já a consciência filosófica desponta como um farol nesse mar tempestuoso. Ela nos convida a questionar, a analisar e a refletir criticamente sobre as ideias

que nos cercam. É um convite à construção de um conhecimento explícito, original e fruto de um trabalho intelectual ativo e intencional. Ao abraçarmos a consciência filosófica, deixamos de ser meros receptores passivos de informações, tornando-nos cultivadores de saberes. É um processo contínuo de busca, de questionamento e de construção de uma visão de mundo mais profunda e abrangente.

Além disso, Saviani (2012), aponta que a noção de "clássico" na pedagogia é importante para compreender que o clássico não se confunde com o tradicional, nem se opõe ao moderno ou ao atual. Sua essência reside naquilo que se firma como fundamental, como essencial, transcendendo o tempo e as tendências passageiras. Nessa perspectiva, os clássicos se configuram como ferramentas valiosas na seleção de conteúdo para o trabalho pedagógico. Ao mergulhar em obras clássicas, os alunos têm a oportunidade de se conectar com diferentes culturas, épocas e perspectivas, ampliando seus horizontes e construindo uma visão crítica do mundo.

A PHC, nesse sentido, propõe um ensino que transforma o conhecimento formal em algo significativo para o aluno. Através da interconexão entre as disciplinas e a realidade do estudante, busca-se desenvolver uma compreensão profunda do saber como construção histórica. Essa abordagem reconhece a escola como um espaço socialmente construído, responsável pela socialização do conhecimento sistematizado. É na escola que a PHC se firma, mas seus impactos transcendem os muros escolares, buscando influenciar a prática social em sua totalidade.

Isso significa que a PHC é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. Esse processo parte da defesa pela escola, compreendida como uma instituição estabelecida histórico-socialmente sendo a responsável pela socialização do saber sistematizado. É na escola que a PHC se enraíza, ainda que seus efeitos não sejam limitados a ela, mas estejam voltados para a prática social global.

> Ao mesmo tempo em que transforma o meio, o homem transforma a si mesmo, é a ideia marxista de que o homem é fruto de condicionantes, mas também é autônomo para construir a sua própria história (Menger e Valença, 2012, p. 11-12).

No contexto da educação, transcender o senso comum exige uma compreensão profunda do seu papel no âmbito do modo de produção, especialmente em um processo de transição socialista. Segundo Saviani (2013), o senso comum, moldado pela hegemonia das

classes dominantes, busca consenso e silencia as vozes das classes subalternas. É nesse cenário que a consciência filosófica surge como ferramenta libertadora, promovendo a organização e o empoderamento das classes subalternas.

As leis da natureza, como um código universal, transcendem as fronteiras do tempo, do espaço e dos interesses individuais. Elas guiam o cosmos, independentemente de crenças, ideologias ou classes sociais. No entanto, a jornada para desvendar esses segredos é intrinsecamente histórica. Ou seja, o conhecimento científico, por mais universal que seja, é fruto de um processo contínuo de descobertas e aprimoramentos, moldado pelas circunstâncias e pelo contexto histórico em que se desenvolve (Saviani, 2013).

Saviani (2013) destaca um aspecto fundamental da PHC (PHC): seu posicionamento inequívoco em favor dos interesses da classe trabalhadora, a classe fundamentalmente dominada na sociedade capitalista. Essa postura engajada transforma a PHC em um instrumento de resistência contra a hegemonia dominante, assumindo um compromisso social e político com a emancipação da classe trabalhadora.

A escola, embora tenha uma autonomia relativa, se configura como o cenário propício para que as ações dos educadores transcendem o mero ensino e se tornem ferramentas de transformação social, impregnando-se das finalidades políticas da cidadania que tanto almejamos para os educandos. Essa simbiose entre educação e cidadania se torna possível quando a escola se abre para as demandas da sociedade, reconhecendo seu papel crucial na construção de um futuro mais justo e equitativo.

Por um lado, a sociedade depende da atuação dos educadores para concretizar seus objetivos, moldando cidadãos críticos e conscientes. Por outro, os educadores necessitam da compreensão do projeto social em sua dimensão política para que suas práticas adquiram significado real como mediadoras da humanização dos alunos. É nesse encontro entre as necessidades da sociedade e a vocação transformadora da educação que a escola se torna um espaço privilegiado para que os jovens vivenciem e construam seu projeto de vida. Nesse contexto, o professor assume um papel central como agente transformador social. Essa visão rompe com a ideia tradicional do professor como mero transmissor de conhecimento, reconhecendo-o como um sujeito ativo e reflexivo, inserido em um contexto histórico, político e ideológico.

Saviani (2011) ressalta, dessa forma, que a profunda conexão entre a PHC e a realidade educacional contemporânea, marcada por desafios como a desigualdade social, a evasão escolar e a necessidade de integrar as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Essa pedagogia, inspirada nos princípios do materialismo histórico-dialético, propõe uma abordagem crítica e transformadora da educação, valorizando a historicidade do

conhecimento, a articulação entre teoria e prática e a formação de alunos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação tem seus fatores determinantes, e nessa compreensão, Saviani (1999), apresenta uma análise profunda da relação entre educação e democracia, tecendo uma crítica contundente ao papel da escola tradicional como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, o autor lança um olhar esperançoso para a possibilidade de uma prática educativa transformadora, capaz de desarticular os interesses da classe dominante e rearticulá-los aos propósitos dos dominados. Saviani (1999), além disso, reconhece a escola como um reflexo da sociedade em que está inserida, sujeita às influências do modo de produção capitalista e seus efeitos. No entanto, para além da mera constatação dessa relação de dependência, trata-se de uma visão dialética da escola, reconhecendo-a como um espaço com potencial para influenciar e, até mesmo, minorar os efeitos da exploração capitalista.

Saviani (1999) argumenta que a escola, em sua forma tradicional, tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista. A pedagogia tradicional, com sua ênfase na passividade do aluno e na transmissão acrítica de conhecimentos, contribui para a formação de indivíduos submissos e alienados, incapazes de questionar o sistema e lutar por seus direitos.

Apesar de reconhecer a influência do capitalismo sobre a escola, Saviani (1999), destaca que essa relação não é unidirecional. A escola, enquanto instituição social, também possui a capacidade de influenciar a sociedade. Através de uma pedagogia crítica e emancipadora, a escola pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Do mesmo modo, Saviani (2021), defende que a escola tradicional é um espaço permeado por relações de poder assimétricas, onde o conhecimento é utilizado como ferramenta de dominação. A pedagogia tradicional, com sua ênfase na memorização e na passividade do aluno, serve para manter o *status quo* e perpetuar as desigualdades sociais. Nessa visão, a escola se torna um aparelho ideológico do Estado, reproduzindo as ideologias dominantes e alienando os indivíduos de sua própria realidade.

Em contraposição à escola tradicional, Saviani (1999) propõe uma educação emancipadora, baseada nos princípios da liberdade, da autonomia e da crítica social. Essa educação visa formar sujeitos críticos e autônomos, capazes de questionar as estruturas de poder e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. A construção de uma educação emancipadora, como propõe Saviani (1999), não se dá de forma automática ou linear. É um processo árduo e constante de luta contra as forças hegemônicas que insistem em manter o

status quo. Requer o compromisso de educadores, alunos e demais membros da comunidade com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para concretizar essa educação emancipadora, Saviani (1999) defende a PHC como uma metodologia capaz de promover a ruptura com a pedagogia tradicional e a construção de um novo projeto educativo. A PHC reconhece o papel da escola na formação social dos indivíduos e propõe uma práxis educativa dialógica e reflexiva, que valoriza a construção coletiva do conhecimento com a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento do senso crítico, preparando os indivíduos para questionar as estruturas de poder e lutar por seus direitos.

Pode-se afirmar, dessa maneira, que, sob a ótica de Saviani (1999), o CNE assume um papel crucial na construção de uma educação pública de qualidade e socialmente justa no Brasil. Mais do que um órgão normativo, o CNE se configura como um espaço estratégico para o debate, a formulação e o acompanhamento de políticas educacionais que atendam às reais necessidades da sociedade brasileira. Saviani reconhece a importância do CNE em suas funções deliberativas e normativas, pois este órgão tem a responsabilidade de estabelecer diretrizes e parâmetros para a organização e o desenvolvimento do sistema educacional nacional. Através dessa prerrogativa, o CNE contribui para a garantia da qualidade da educação em todo o país, assegurando a uniformidade e a coerência das políticas educacionais implementadas pelas diferentes esferas de governo.

Para além de suas funções normativas, Saviani (1999) destaca o papel fundamental do CNE como articulador entre a sociedade civil e o Estado na esfera educacional. Através da participação de diversos segmentos sociais na composição do Conselho, como representantes de entidades educacionais, profissionais da educação, pais e alunos, o CNE garante que as políticas educacionais sejam elaboradas a partir de um diálogo democrático e plural. Na perspectiva de Saviani, o CNE também se configura como um importante promotor da democracia e da autonomia no âmbito da educação. Ao defender a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento das escolas como espaços de participação social, o Conselho contribui para a construção de uma educação mais democrática e autônoma, onde os diferentes atores sociais têm voz e poder de decisão.

No contexto atual, marcado por profundas desigualdades sociais e desafios crescentes na área da educação, o papel do CNE se torna ainda mais relevante pela necessidade de se posicionar de forma crítica e propositiva, buscando soluções inovadoras para problemas como a evasão escolar, a baixa qualidade do ensino público e a falta de acesso à educação de qualidade para os segmentos mais marginalizados da sociedade.

Na visão de Saviani (1999), a superação dos desafios da educação brasileira passa necessariamente pela adoção de uma pedagogia crítica e transformadora, como a PHC. Nesse

sentido, o CNE pode desempenhar um papel fundamental na promoção dessa pedagogia, incentivando sua implementação nas escolas e na formação de professores. Ao defender uma educação pública de qualidade, socialmente justa e emancipadora, o CNE, sob a perspectiva de Dermeval Saviani, contribui para a construção de um futuro mais justo e democrático para o Brasil. Através de seu papel articulador, normativo e propositivo, o CNE pode ser um instrumento fundamental para a transformação da realidade educacional brasileira e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar o senso comum na educação é um processo árduo, mas necessário para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Através da promoção da consciência filosófica, a educação pode empoderar as classes subalternas e contribuir para a construção de um futuro mais promissor. A luta contra o senso comum e pela construção da consciência filosófica exige um compromisso com a justiça social e com a transformação da realidade.

Assim, a PHC permite tecer uma análise crítica da realidade educacional, reconhecendo-a como um campo de tensões e contradições. Através dessa lente analítica, podemos desvendar como a escola, inserida na dinâmica da sociedade capitalista, reproduz desigualdades e relações de poder, ao mesmo tempo que carrega em si o potencial para a transformação social.

Ainda, a PHC busca contribuir para a construção de uma nova hegemonia, onde a educação seja um instrumento de emancipação humana e de construção de uma sociedade mais justa e humana. Segundo Gandin (2001, p. 54): "uma educação existe sempre para algo, não existe em si mesma, mas está relacionada a uma concepção de sociedade, à construção de uma sociedade".

E é nesse sentido que o pensamento de Saviani, em suas diversas obras, tendo sido algumas delas mencionadas neste artigo, é um convite à reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade. Ao mesmo tempo que denuncia os mecanismos de dominação presentes na escola tradicional, o autor oferece um vislumbre de uma educação emancipadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A obra de Saviani permanece atual e inspiradora, desafiando-nos a repensar a educação como ferramenta de transformação social e a lutar por um futuro mais promissor.

Apesar dos desafios, a PHC oferece um caminho promissor para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Através da luta por melhores condições de trabalho, formação docente de qualidade e políticas públicas que combatam as desigualdades sociais, podemos superar os obstáculos e construir uma educação que, de fato, contribua para a emancipação

dos alunos marginalizados. A PHC não é uma fórmula mágica, mas sim um convite à reflexão crítica e à ação transformadora. É fundamental que toda a comunidade escolar se engaje na luta por uma educação de qualidade para todos.

E, considerando que o CNE é um dos dispositivos efetivos na construção do projeto de educação de uma nação, é necessária a crítica de Saviani (2013), sobre a interferência política no CNE e a influência sobre a qualidade e a eficácia das políticas educacionais. Para tanto, o autor defende a autonomia do CNE como forma de garantir decisões mais alinhadas com as reais necessidades educacionais da sociedade, entendendo que as decisões tomadas sob influência política podem não atender às reais necessidades da educação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenha um papel crucial na formulação e supervisão das políticas educacionais no Brasil. Criado para assegurar a qualidade e a equidade na educação, o CNE é responsável por estabelecer diretrizes e normas para o sistema educacional em todos os níveis.

Segundo Saviani (2013), o CNE tem a missão de garantir que as políticas educacionais atendam às necessidades da sociedade, promovendo um ensino inclusivo e de qualidade. Ele destaca a importância do CNE na mediação entre as demandas sociais e as políticas governamentais, atuando como um órgão consultivo e normativo que influencia diretamente a qualidade da educação oferecida no país.

O CNE, desde sua criação até os dias atuais, foi ou está se delineando no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta de reflexão, participação e ação da sociedade civil ou tem se tornado uma mera nomenclatura utilizada pelo Estado para "mascarar" uma gestão democrática e de participação social, frente às mudanças necessárias para a melhoria da educação pública de qualidade. Partindo dessa reflexão, compreende-se que o CNE em parceria com a PHC, tem o potencial de se tornar um farol na construção de uma educação brasileira mais inclusiva, equitativa e transformadora. Através da atuação conjunta, podemos garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas origens, características ou necessidades. Essa parceria pode fortalecer a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humana, onde a educação se configure como um instrumento de emancipação e desenvolvimento social.

Considerando ainda que a pesquisa e a formação de professores são pilares fundamentais para a implementação de uma educação inclusiva, o CNE pode estimular e apoiar pesquisas sobre a temática da inclusão, além de promover a formação continuada de professores em abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a aprendizagem para todos.

Portanto, a obra de Dermeval Saviani sobre a PHC e os conselhos de educação apresenta uma proposta inovadora e inspiradora para a construção de um sistema educacional brasileiro mais democrático, participativo e de qualidade. Ao defender a descentralização do poder, a gestão democrática e a autonomia das escolas, o autor contribui para a busca por uma educação que seja um direito de todos e que prepare os cidadãos para os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, CNE, por si só, não possui a capacidade de transformar a realidade educacional brasileira, mas pode ser um instrumento crucial para impulsionar essa transformação, desde que esteja comprometido com a garantia de uma educação de qualidade para todos, embasada nos princípios da justiça social, da equidade e da qualidade da educação.

A construção de uma educação inclusiva é um processo complexo que exige o engajamento de todos os setores da sociedade. Através do diálogo, da colaboração e da ação conjunta, podemos construir um futuro mais promissor para a educação brasileira. Conforme Beluque e Silva:

> Por fim, cabe destacar que o Conselho Nacional de Educação é, ou deveria ser, um espaço democrático, para dar voz aqueles que queiram participar dos diversos processos de educação no Brasil. O CNE pode/deve pensar no planejamento, implementação de ações, em âmbito nacional, estadual ou municipal, pois tais mecanismos são fontes de informações sociais/educacionais relevantes para a implementação das políticas públicas. Resta-nos, enquanto estudiosos do assunto, refletir, questionar e produzir ainda mais estudos para contribuir com a gestão democrática na educação brasileira (Beluque e Silva, 2022, p.13).

Embora o CNE tenha desempenhado um papel crucial na orientação e regulamentação do sistema educacional brasileiro, sua eficácia é comprometida por diversos obstáculos. Para que o CNE alcance seu pleno potencial, é fundamental superar esses desafios através de reformas estruturais, maior autonomia política e a garantia de recursos adequados.

No âmago das discussões sobre o CNE reside a questão da influência política na nomeação de seus membros. Essa prática, frequentemente permeada por interesses políticos, levanta sérias preocupações acerca da imparcialidade e da eficácia do Conselho. Saviani (2013) adverte sobre os perigos da politização excessiva do CNE. Segundo o autor, a nomeação de membros com base em critérios políticos, em detrimento de suas qualificações e expertise na área educacional, pode resultar em decisões que não condizem com as reais necessidades do sistema educacional brasileiro.

A atuação do CNE tem sido alvo de críticas crescentes devido à influência excessiva do setor privado e de interesses políticos em suas decisões. Essa influência indevida pode resultar em um direcionamento das diretrizes educacionais que prioriza interesses comerciais em

detrimento das necessidades educativas da população. Combater essa influência do setor privado e de interesses políticos no CNE é crucial para garantir a qualidade da educação brasileira e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A crescente influência do setor privado no CNE levanta sérias preocupações acerca da qualidade e da equidade da educação pública brasileira. A presença de interesses empresariais na formulação de políticas educacionais, muitas vezes dissociadas das reais necessidades dos estudantes e das comunidades, pode levar a decisões desfavoráveis ao bem-estar da educação pública. Isso pode resultar em políticas inconsistentes e descontinuadas com mudanças de governo.

Além disso, Saviani (2005) discute criticamente a relação entre as políticas educacionais e as influências de interesses privados, ressaltando a importância de um sistema educacional que priorize a qualidade e a equidade da educação pública. O autor argumenta que combater a influência indevida do setor privado é crucial para garantir que a educação pública brasileira seja capaz de atender às necessidades de toda a população, sem privilegiar interesses corporativos.

E, para construir um sistema educacional que atenda às reais necessidades da população e promova o desenvolvimento integral dos cidadãos, é necessário que haja a implementação de medidas que fortaleçam a autonomia do CNE, ampliem a participação social, garantam a transparência e assegurem o financiamento adequado.

Por fim, o CNE apresenta-se como uma possível solução para o aprimoramento da educação brasileira. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que as ferramentas de gestão do CNE, embora defendam a democracia em sua retórica, na prática, perpetuam um discurso hegemônico que privilegia o poder estatal em detrimento da participação social.

REFERÊNCIAS:

BELUQUE, Caroline Touro.; SILVA, Regina Celia de Morais Alves. O Conselho Nacional de Educação: uma ferramenta gerencial ou democrática?, 2022. **Horizontes-Revista de Educação**, Dourados, v. 9, n. 19, p. 95-110, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/16613. Acesso em: 28 jun. 2024.

GANDIN, Danilo. Educação política na escola. In: GANDIN, D. **Escola e transformação social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 101-112.

MENGER, Amanda da Silva.; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon**.** Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das teorias de educação, 2012. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497-523, 2012. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/132. Acesso em: 28 jun. 2024.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?, 2018. **Horizontes**, *[S.l.]*, v. 36, n. 2, p. 45–56, 2018. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520. Acesso em: 28 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval**. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval**. Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval**. Educação Escolar, Teoria e Prática**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval**. Aberturas para a história da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval**. História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval**. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

O POVO POR VIR, OU O QUE PERFAZ O PENSAMENTO

Samir Gid

INTRODUÇÃO

A ontologia, a epistemologia e a gnosiologia vêm experimentando um momento vigoroso em todo o mundo. Quanto ao tratamento dessas questões no e partir do cinema, não é diferente. Nas últimas décadas, temos visto um esforço artístico e intelectual que busca dar conta das formas de pensar, ser — ou não ser — pós e extrahumanas. Originalmente desenvolvidas e difundidas no Brasil por populações tradicionais, esses grupos agora protagonizam as produções e as telas nas quais despontam noções diferenciantes de identidade, de relação e de coletivo.

Nesses filmes, a pessoa pode entender-se humana e em parentesco com animais e espectros, compondo um *povo*, como é, por exemplo, o caso dos cinemas de realização indígena (Brasil, 2021; Moreira, 2024). Contudo, nestes casos, estamos em um estágio cosmopolítico avançado de sua compreensão, experiência e debate.

Meu intento, por outro lado, é bem mais simples: realizar uma pequena digressão, assimilando a distinção e a contaminação mútua entre a imagem do povo e a imagem do pensamento. Ela será útil aos estudos contemporâneos de cinema que se combinam à ontologia, à epistemologia, à gnosiologia e aos estudos da ciência, seja para tematizar a política, o interespecismo ou a interculturalidade entre as populações não Ocidentais.

Afinal, se já conhecemos o esforço inicial dos antropólogos da virada ontológica para reformular o conceito de conceito, a fim de apreender onto-epistemologias não-científicas nos anos 1990 (Holbraad; Pedersen, 2017); além de termos acompanhado a sua continuidade filosófica no debate ôntico entre o realismo especulativo e o novo realismo, dos anos 2000 até aqui (Johns; Bensusan, 2024; Ferraris, 2014); e vemos hoje este percurso influenciar novas formas de pensar e fazer cinema, parece fundamental remontar o momento em que a arte, a filosofia e a ciência tornaram-se um só problema de cognição.

Ou seja, deve-se retificar um dos autores desse prólogo teórico: Gilles Deleuze. E, ao falar de cinema, revisitar o que o autor considerava, já na década de 1980, a finalidade e o finalmente do cinema enquanto arte: o pensamento. Pois, é prudente tentar encontrarmos elementos eficazes em sua obra, que podem nos ajudar a explorar *realmente* os novos cinemas e povos.

Parte-se do fato de que, ao longo dos livros *Imagem-Movimento* (2018a [1983]) e *Imagem-Tempo* (2018b [1985]), Deleuze mobiliza e rearticula diversas noções e conceitos advindos de sua filosofia pregressa[92]. Além de que, do mesmo modo, novos elementos teóricos que foram criados ou apropriados para discutir os cinemas clássico e moderno, ganharam sobrevida em sua última colaboração com Félix Guattari, *O que é a filosofia?* (1992 [1991]).

Este capítulo toma esta continuação terminológica como premissa para explorar um mesmo horizonte e aspecto da teorização do pensamento. Mais especificamente, o texto se justifica pela intenção de sublinhar a importância da noção de "povo por vir" para o cinema e para o pensar, segundo Deleuze (Ibid). O objetivo aqui, portanto, trata-se mais de realizar uma leitura contida, que contemple de forma breve os volumes sobre cinema, argumentando a respeito da substancialidade dos termos "povo por vir" e "pensamento", do que realizar uma leitura cruzada da obra deleuziana.

Dedico-me à relação entre tais termos, presente nos capítulos finais de *Imagem-Tempo*, ao elaborar sobre os pares cérebro-corpo e montagem-automatismo, mas também ao apontar a sua vizinhança com os demais signos da *Imagem-Movimento*. Dada a limitação de espaço, o texto é mesmo um acinte de um argumento em construção, que busca incentivar interpretações mais aprofundadas sobre o aspecto derradeiro do cinema para a filosofia de Deleuze, bem como das imagens para ramos onto-epistemológicos que viriam depois.

Logo, a questão do texto é debater a potência criativa e transformadora do pensamento enquanto experimentação artístico-filosófica, a qual se possibilita e se aperfeiçoa em um circuito ético-político com a emergência do povo por vir (Bogue, 2006; 2007); e diante da morte, assinala a sua condição de abertura a novos modos de vida e de realidade.

O POVO

Deleuze não discute ou instrumentaliza o povo por vir com a mesma recorrência e profundidade com que elabora o movimento, o tempo, a memória e a imagem ao longo dos dois volumes sobre cinema. Pelo contrário, como em *O que é a filosofia*, a noção de povo por vir vem ao final, com o objetivo de estabelecer politicamente a faculdade do pensamento em criar.

A noção de povo por vir ganha relevo mesmo em *Imagem-Tempo* (2018b), onde é uma das soluções do problema do "impensável no pensamento", ou então, a partir de Blanchot e Foucault, do problema do "fora" (*dehors*) (Levy, 2011). É, por fim, bem semelhante à questão do "caos" ou do "infinito", as quais constrói anos depois com Guattari (1992).

[92] "Fora", "desterritorialização" (Diálogos, 1977); "clichê", "sensação" (Francis Bacon. Lógica da Sensação, 1981); "esquizofrenia" (Anti-Édipo, 1972), "virtualidade, lembrança" (Diferença e Repetição, 1968; Proust e os Signos, 1976) etc.

Participando principalmente dos temas da fabulação, da série e da ordem do tempo, das potências do falso e das dimensões do corpo e do cérebro, pode-se destacar um diálogo entre o povo por vir e cineastas como Jean Rouch, Pierre Perrault e Glauber Rocha, mas também Alain Resnais, Orson Welles, John Cassavetes e outros, em menor medida. Ainda assim, o termo reflete compreensões do autor acerca da imagem-movimento, como a imagem-afecção, a imagem-mental, a imagem-ação e sua crise — para contemplarmos apenas algumas passagens.

É, antes, em retrospecto do cinema clássico e suas primeiras montagens que Deleuze definirá e qualificará o povo. Nele, o povo "está dado em sua presença, real antes de ser atual, ideal sem ser abstrato", consagrando o cinema como a arte revolucionária e das massas. Os exemplos são vários: em Eisenstein, em Pudovkin, em King Vidor, em Capra, e é claro, em Ford e no *western*, no qual "o herói precisa de um povo, de um grupo fundamental que o consagre" (Deleuze, 2018a, p. 237). Entretanto, no cinema moderno ele "está faltando" (Idem, 2018b, p. 314).

Figura 1 – Encontro de Mórmons e Navajos, que consagram o protagonista e herói Travis Blue (Ben Johnson) em *Caravana dos bravos* (1950).

Fonte: Caravana dos Bravos (1950).

O por vir do povo só poderia ser apresentado e inventado muito depois, tal qual uma linha de fuga. Mais precisamente, só depois de substituir uma determinada forma de construção do conhecimento, o saber, em favor da crença: a crença no impensável e sua aliança com a política. Neste sentido, Deleuze aponta que no cinema de Pasolini, de Bresson, de Resnais e

entre outros, não se filma o mundo conhecido, mas, sim, a nossa ligação e comunicação[93] com ele: — o mundo no qual há — crença. Os personagens deste tipo de filme incorporam o contraste entre saber e crença, já bem conhecido na filosofia: a fé dos "devotos" que é dirigida a este mundo, ou então uma "conversão ateia" de outros, em pares como Pascal-Hume, Kant-Fichte, Kierkegaard-Nietzsche etc. (Deleuze, 2018b, p. 250).

Deleuze (2018a) expõe como este saber é, por exemplo, desempenhado de maneira dialética por Eisenstein e lógica por Hitchcock, mas profundamente desvirtuada pelos autores da *nouvelle vague*. Foram eles quem primeiro, não só apontaram a insuficiência dos processos intelectuais anteriores à Segunda Grande Guerra, como também fizeram o pensamento pensar de novo através do cinema[94].

Neste contexto, a sétima arte é tomada pela neurose e pelo cansaço, seja diegeticamente, seja pela "mediocridade quantitativa" de suas produções (2018b, p. 239). Pode-se considerar que a aposta do autor, então, é *reinventar a relação intelectual* que afundou os regimes anteriores da imagem-movimento e da imagem-ação. A intelectualidade, ou o estabelecimento de novas correlações mentais e de novos elos abstratos da Natureza com o homem, visto em Hitchcock, deve dar lugar a um pensamento que não seja estanque.

Entre outras razões e efeitos, a passagem da imagem-movimento para a imagem-tempo é provocada pela ascensão de perturbações sensoriais e motoras, movimentos em falso, que não mais conotam o tempo, mas o denotam, instaurando um novo realismo. Suas personagens têm o pensamento estanque pois tomam consciência dos clichês exteriores de seu mundo, cujo correlato são os seus clichês psíquicos. Aqueles heróis ativos e decididos tornam-se videntes em situações dispersivas, ou pior, múmias em um presente eterno (Deleuze, 2018a; 2018b).

A ação, neste momento, é resultado de uma percepção retardada, e a atividade, de uma determinada afecção transcendental: "uma coincidência do sujeito com o objeto, ou a maneira pela qual o sujeito se percebe a si próprio, ou melhor, se experimenta e se sente 'de dentro'" (Deleuze, 2018a, p. 109). No cinema clássico, do qual Eisenstein é um bom exemplo, ela era mobilizada causalmente por *closes* e por uma montagem linear e metafórica, com fins intelectuais e patéticos — relativo ao *pathos*.

Ou seja, há uma correlação direta entre a montagem e um sentimento de mundo capturado pelo *close*. Nos filmes do cineasta soviético, "há colisão e conflito dentro de planos

[93] Deleuze utiliza as palavras "*communication*" e "*unité*" — traduzidas para o português como *comunicação*, *ligação* e união, a depender do trecho. O que me leva a especular que se trata da busca pelo significado profundo que as palavras *communio*, em latim, *kommunizieren*, em alemão, e a *koinonia*, em grego possuem: comunhão.

[94] Apesar de haver semelhanças entre o pensamento renascido e os pensamentos nos filmes de Lubitsch (imagem-raciocínio), Eisenstein e Hitchcock, eles não devem ser confundidos. No caso do novo pensamento, não há atualização, nem individualidade ou singularidade, e sim a intercessão e a indiscernibilidade de atual e virtual em um novo realismo.

individuais, escalas, volumes, massas e entre planos [associados] a série de explosões de um motor de combustão interna, impulsionando seu automóvel ou trator" (Bogue, 2003, p. 167, tradução e grifos meus). Em último caso, associados e correlatos à cognição maquínica do cérebro e do corpo.

Entretanto, quando se suspende o mundo organizado pelo esquema sensório-motor, perturba-se a possibilidade muito própria ao cinema clássico, de que o pensamento fosse tornado visível. O vidente, logo, é aquele que viu algo que "não se deixa ver na visão" (Deleuze, 2018b, p. 245), e não pode ser apreendido. Trata-se de um estado muito além da exceção e da injustiça, pois bem diferente é a nova realidade, de "banalidade cotidiana" (Ibidem, p. 247).

O vidente é também aquilo que Deleuze (2018a; 2018b) chama, em clara referência à *anima* spinoziana, de "autômato espiritual". A intenção do autor aqui é prosseguir com a equalização entre o automatismo espiritual e físico, mental e corporal, para assim afirmar o impedimento de quaisquer combustões do pensamento depois do Holocausto e de Hiroshima e Nagasaki.

Segundo Bogue (2003), o ciborgue, o zumbi e o alienígena são algumas das várias figuras que podem encarnar o autômato espiritual no cinema. Mas é mesmo sobre a múmia que Deleuze discorre em seus volumes. A partir de Artaud, de Philippe Parrain (*Dreyer, cadres et mouvements*, 1967) e da tese de Véronique Taquin, *Pour une théorie du pathétique cinématographique*, o autor explora o termo em Dreyer e adiante. Gertrud, protagonista do filme homônimo, vê se incapaz de agir e de compreender a impossibilidade do amor.

Figura 2 – A múmia Gertrud.

Fonte: Gertrud (1964)

Assim, alguns personagens e cineastas do cinema moderno compreendem que, ao invés de forçar o pensamento a apreender o intolerável, o intolerável não pode ser apreendido; que se acreditar em um mundo melhor, mais verdadeiro, ou ainda em outro mundo, era um gesto de dentro para fora, eles haveriam de pensar o mundo e a si próprios de fora para dentro (Deleuze, 2018b). O que autor implica é que não há outro mundo para se acreditar além deste, mas o cotidiano e o hábito — que matam o amor — podem ser convertidos.

Neste momento, "o pensamento é arrebatado pela exterioridade de uma 'crença', para fora de qualquer interioridade de um saber", "cristãos ou ateus, em nossa universal *esquizofrenia*, precisamos de razões para crer *nesse* mundo" (Deleuze, 2018b, p. 255; 250, grifos meus). Por mais que não se possa tolerá-lo, deve-se acreditar na "ligação" com ele, "no amor ou na vida", como se acreditasse no impossível, em "virtude do absurdo" que se vê e ouve (Ibid, p. 247).

Se antes a percepção, a afecção e a ação eram os aspectos motores responsáveis pela imagem-movimento, que não é mais verdadeira, todos estes elementos devem ser substituídos pelo novo princípio em vigor: o tempo. Neste novo estado, para formular um pensamento que não provoque a derrocada do autômato espiritual em homem fascista (Deleuze, 2018b, p. p. 239-249), ou ao homem preso à lembrança, o corpo e o cérebro, como elementos múltiplos, devem ser instalados no pensamento. Eles fazem surgir a postura, o *gestus*, o transe.

> Podemos, é claro, dizer que o cinema se afogou na nulidade de suas produções [...] quando a violência não é da imagem e de suas vibrações, mas a do representado, cai-se em um arbitrário sangrento, quando a grandeza já não é a da composição, mas um mero inchaço do representado, não há mais excitação cerebral ou nascimento do pensamento. [...] Como diz Serge Daney[95], o que colocou em questão todo o cinema da imagem-movimento foram "as grandes encenações políticas, as propagandas de Estado que se tornaram quadros vivos, as primeiras manutenções humanas de massa", e o que veio atrás, os campos de concentração (Deleuze, 2018b, p. 238-239).

Segundo Deleuze (2018b), uma vez reconhecida a imposição e a violência dos clichês em um contexto político, o surgimento do povo por vir no cinema não decorre da tomada de consciência, da reflexão *stricto sensu* do problema, mas de "fazer tudo *entrar em transe*, o povo e seus senhores, e a própria câmera, em levar em tudo à aberração, tanto para pôr em contato as violências quanto para fazer o negócio privado entrar no político, e o político no privado" (Ibid, p. 317, grifo do autor).

O privado e o político são maneiras do terceiro mundo e das línguas menores de refletir a discussão anterior que Deleuze propõe, a interação entre o dentro e o fora, o pensável e o impensável.

[95] DANEY, Serge. *La Rampe*. Paris: Cahiers du Cinema/Gallimard, 1983, p. 172.

> O dentro é a psicologia, o passado, a involução, toda uma psicologia das profundezas que mina o cérebro. O fora é a cosmologia das galáxias, o futuro, a evolução, todo um sobrenatural que faz o mundo explodir. As duas forças de morte que se enlaçam, se trocam, e, em última análise, se tornam indiscerníveis (Deleuze, 2018b, p. 298).

À moda de uma membrana cerebral para a nova relação intelectual, privado e político unem-se em duplo devir para reconectar o homem ao mundo — antes Natureza. Esse processo trata-se de dilatar uma crise de incomunicação, de recorrer ao *inexplicável* de Robbe-Grillet, ao *indecidível* de Resnais, ao *impossível* de Marguerite Duras, ao *incomensurável* de Godard (2018b).

Mas por quê? Pois o povo por vir é a emergência do impensável no cinema e no pensamento clássico — baseado no saber e na ideia, os quais se esgotaram.

> O que soou a morte da conscientização foi tomada de consciência de que não havia povo, mas sempre vários povos, uma infinidade de povos, que faltava unir, ou que não se devia unir, para que o problema mudasse. [...] o povo só existe como minoria [...] É nas minorias que o assunto privado é, imediatamente, político (Deleuze, 2018b, p. 319).

A "nova consciência das minorias", como Deleuze a chama ainda no primeiro volume (p. 306), vem de maneira simultânea aos outros elementos que frustram a apreensão do tempo na imagem-ação. Em um vínculo entre o plano diegético do cinema e o pensamento dos cineastas, são eles: a sensação e a ascensão conspiratória; a queda do sonho americano; a impotência das ações; a perambulação; e a consciência dos clichês. Eles aparecem através de personagens videntes, que viram algo grande demais, e não são capazes de acionar suas lembranças de forma eficiente e recordar o passado, seja para entender ou sair do estado em que se encontram (Deleuze, 2018a; 2018b).

Logo, o povo por vir se inventa em sua falta, à revelia da ideia de "um povo já suposto" (Deleuze, 2018b, p. 315). Com efeito, o autor argumenta que o por vir dá nova função à memória, passando da lembrança à criação: para Perrault, no Quebec, "a questão é encontrar uma identidade coletiva perdida, reprimida", para que se reconheça o estado de dominação; e para Rouch, na África Ocidental, "sair de sua civilização dominante, e em alcançar as premissas de outra identidade" (2018b, p. 218).

Porque o povo falta, a enunciação, o ato de fala do cineasta são sempre coletivos e sempre se passam na língua, na ideologia e na verdade do colonizador. Ele instala nelas sua língua estrangeira e sua própria verdade, como expressão de força potencial e de "impossibilidade de viver sob a dominação". Trata-se de "um ato de fala que não [pode] ser calado, um ato de fabulação que não seria uma volta ao mito, mas uma produção de enviados

coletivos capazes de elevar a miséria a uma estranha positividade" (Deleuze, 2018b, p. 323, 322).

Nesse sentido, "o que se opõe à ficção não é o real, não é a verdade que é sempre a dos dominantes ou dos colonizadores, é a função fabuladora dos pobres". "Resta ao autor [e ao cinema] a possibilidade de dar 'intercessores', ou seja, de tomar personagens reais e não fictícias, mas colocando-as em condição de 'ficcionar' por si próprias, de 'criar lendas', 'fabular'" (Ibidem, p. 218; 321).

Ou seja, o povo por vir é o que deve ser inventado de maneira simultânea a um novo pensamento, baseado na crença e no cruzamento de ambientes políticos. Por isso a importância de reconsiderar o seu lugar em análises empíricas e comentários teóricos nos dias de hoje, onde a experiência estética, a religião, a cosmologia e a cosmogonia são o mote para várias produções cinematográficas conduzidas por "minorias".

Um exemplo bastante conhecido e comentado é o premiado longa-metragem documental de Takumã Kuikuiro, Carlos Fausto e Leonardo Sette, *As hiper mulheres* (2011). Nele, os indígenas da aldeia de Ipatse fabulam uma (hiper) identidade e rememoram os cantos femininos do ritual Jamurikumalu.

Figura 3 – Kanu (esquerda) e mulher Kuikuro (direita) no ritual Jamurikumalu, durante as filmagens de *As hiper mulheres* (2011).

Fonte: As hiper mulheres (2011).

Ronald Bogue (2006) esclarece que a fabulação é um conceito bergsoniano apropriado por Deleuze, o qual ronda a noção de vidência, compartilhada por ambos. A fabulação é uma "produção desejante", mas também uma experiência anterior à percepção, uma alucinação não racional nem individual da história. Em Deleuze, ela "cumpre uma função própria da arte, projetando no mundo imagens tão intensas que parecem ganhar vida própria" (p. 218, tradução

minha). Em outras palavras, a fabulação deleuziana é a "emoção criativa" que conduz de maneira diferente uma tarefa muito própria do pensamento, a constatação da verdade.

De um lado há o "delírio" do povo que falta, que expressa um desejo "esquizo" de "tornar-se outro"; e do outro, o delírio dos dominadores, que manifesta um "desejo paranoico" de perpetuar estruturas sociais de privilégio e opressão (Bogue, 2006, p. 210, tradução minha).

Imediatamente, pode-se lançar mão da noção de povo por vir ao tratar do cinema político no terceiro mundo e, em especial, na América do Sul, como o faz Deleuze. Para o autor, o transe é intrínseco à realidade do subdesenvolvimento, na qual o velho e o novo se compenetram. A coexistência de etapas sociais radicalmente diferentes é antes uma correlação absurda e aberrante entre o político e o privado, do que a razão contraditória que leva à evolução ou à revolução transcendente das massas. "No momento em que o senhor, o colonizador proclamam 'nunca houve povo aqui', o povo que falta é um *devir* [...] nas favelas e nos campos, ou nos guetos, com novas condições de luta" (Deleuze, 2018b, p. 315, grifo nosso).

Ao mobilizar a noção dos povos por vir em uma direção diferente, de revolução imanente[96] e, por assim dizer, utópica, os autores de *Mil platôs* advertem: "utopia não é um bom conceito [...] mas devir é o próprio conceito" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 143).

Dada a posição derradeira e a correlação entre os termos "devir" e "povo por vir" no cinema, seria, então, pertinente considerar seu devir em germe nos mais diferentes tipos de imagens e de signos que o autor apresenta ao longo das discussões dos dois volumes. No que compete, enfim, à dimensão do novo pensamento do povo por vir, destacam-se o corpo e o cérebro.

O CORPO E O CÉREBRO

Observando a forma com que Deleuze narra e caracteriza o processo do pensamento ao longo do cinema clássico e moderno, podemos entender que ele o organiza em quatro modos: 1) através do choque, do monólogo interno, a união natural e humana pelo esquema sensório-motor, que depois se fragmenta no discurso indireto livre; 2) através dos noosignos, i. e. des-re-encadeamentos das imagens; 3) através da noosfera, a esfera de pensamento que une Mundo e Eu, operando de maneira irracional, probabilística e topológica; 4) através da relação dos noosignos com os cronossignos — presentes paralelos e simultâneos, passados coexistentes e, enfim, devires (Bogue, 2003).

Podemos dividir esses quatro modos entre aqueles regidos pelo esquema sensório-motor (1) e aqueles por um regime crônico, não-cronológico de *visualidade* do tempo (2, 3, 4).

[96] Cf. p. 129-134; 228.

No regime crônico, a realidade é inundada pela relação das instâncias atuais (objetivas) e virtuais (subjetivas). Elas podem ser de coalescência ou de indiscernibilidade, respectivamente: os lençóis de passado (hyalosigno) e as pontas de pontas de presente (opsigno). A primeira se trata de um processo, ou tentativa, de atualização de uma lembrança perdida no momento presente. Nela, tem-se o afeto no tempo, e depois o afeto atenuado do próprio tempo, que o autor também chama de imagem-lembrança (Deleuze, 2018b).

Já a segunda trata da simultaneidade de acentos, de pontos de vista incompossíveis que remetem a um mesmo e único acontecimento, implicando presente e passado em um presente puro — "um acidente vai acontecer, acontece, aconteceu; mas também é ao mesmo tempo que ele vai ocorrer, já ocorreu, está ocorrendo; de modo que, devendo ocorrer, ele não ocorreu, e, ocorrendo, não ocorrerá" (Ibid, p. 149).

Através de ambas se instaura um gênero, nem de reprodução, nem de representação, mas de criação e destruição simultânea[97]. Tal qual um ator que interpreta seu próprio papel, é difícil distinguir entre real e imaginário neste gênero, em meio a tantos movimentos e percepções falsas (Deleuze, 2018b).

Este tipo de imagem confronta a linearidade temporal — a vida como um fluxo contínuo do nascimento à morte. Logo, ela é, impreterivelmente, o encontro imanente com a finitude. Mas, para outros cineastas, esse acontecimento, de fender a realidade em atual e virtual, "não é um acidente, mas uma potência" (Deleuze, 2018b, p. 112). E a morte, não uma interrupção, e sim um renascimento.

Suas constantes modificações e variações ao nível espacial e temporal solidificam, então, os três aspectos que constituem a nova imagem do pensamento: a topologia, a probabilidade e a irracionalidade, todas dedutíveis umas das outras. No cinema do cérebro, esta imagem é chamada "noosfera" (Deleuze, 2018b, p. 313), e no cinema do corpo, de "Terra" (Deleuze, 2018b, p. 169; Deleuze; Guattari, 1992, p. 142). Ambas são esferas não-lineares, multidimensionais e temporais do pensamento.

A noosfera pode ser alcançada através dos noosignos, mas também dos cronossignos. Estes se valem da ordem do tempo, seus lençóis de passado, no dito cinema do cérebro (*Ano passado em Marienbad*; *Muriel*; *Providence*). Já a Terra está no devir, na narrativa, na série do tempo, e nas pontas de presente[98] (*Os mestres loucos; Pour la suite du monde*; *Faces*). Nos

[97] Cf. Deleuze, 2018b, pp. 20; 145-155, onde o autor elabora e aplica as concepções de Alain Robbe-Grillet, trazidas em *Pour um nouveau roman* (1963).

[98] Ambas se correlacionam por meio daquilo Deleuze chama, em momentos e por razões diferentes, de interstício e de intercessor, de fendas de pensamento — mas elas não são nosso foco aqui. Antes, importa mais outra correlação: o automatismo.

dois casos, há a substituição da identidade pela multiplicidade: "Eu é outro" (Deleuze, 2018a, p. 195); "o cérebro [...] é um outro" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 271).

Vejamos: Resnais, cujo tema manifesto é a memória, constitui um cinema do cérebro ao transformar a memória, de criadora de lembranças, em membrana cerebral. Esta, por sua vez, faz corresponder as camadas de realidade, vindas de um fora por vir, e os lençóis de passado, que emanam de dentro. Desse modo, suas personagens "são também [...] filósofos, pensadores, seres de pensamento" (Deleuze, 2018b, p. 302).

Por mais que o cérebro se valha de uma membrana, Deleuze ressalta que ele "não é um sistema razoável, tampouco o mundo um sistema racional" (Ibidem). O resultado é um limite confrontoso entre as identidades do cérebro e do mundo. Em último caso, forma-se a partir deste contato permanente, o protótipo do sujeito e da linguagem que carrega o povo em suas células e sinapses. Não mais o revolucionário, mas um tipo diferente de autômato.

No cinema dos corpos, este autômato, além de pensador, é um louco e um "homem da escolha" (Deleuze, 2018a). Ele escolhe a relatividade, o fora, o duplo, o Outro, a voz oculta da voz, seja de Deus, da ancestralidade ou da minoria.

Dar ou ter um corpo consiste em fazê-lo assumir um "aspecto iniciático e litúrgico", fazê-lo passar por uma "cerimônia" feita de esperas. Em outras palavras, trata-se de introduzir no corpo o tempo que corresponde à própria duração (Deleuze, 2018b, p. 278). De modo mais profundo, esse cinema busca "efetuar uma gênese primordial dos corpos [...] em função de um 'começo de visível que ainda não é figura, ainda não é ação'" (Deleuze, 2018b, p. 292).

Para crer no mundo, o corpo evoca o sobrenatural do natural, o invisível do visível, assim como o cérebro com o impensado. Assim, o pensamento não está orbitando o possível, e sim o impossível. Se a ação se esgota e restam apenas autômatos videntes, é por um lado, à potência que o corpo crente retorna, sem passar por qualidades verdadeiras, ou ainda pelo mesmo modo de existência; e por outro, é ao impoder do pensamento que o cérebro recorre para transformar as forças de morte em vida.

Comecei o texto dizendo que o autor aposta em reinventar a relação intelectual, ou em último caso, firmar a faculdade criativa do novo pensamento. Pois bem, ela se dá, exatamente, ao conferir experiência ao pensamento, a experiência sensível do cérebro e do corpo com o fora. Ambas são uma dimensão física da potência de criação que gera tanto a crença quanto a fabulação.

Ou seja, a crença do povo por vir estabelece o sumiço do corpo aparente: Bresson possui seus modelos, Rohmer, suas marionetes, Rouch, o transe, e até Resnais, mesmo não fazendo cinema do corpo, utiliza o método da hipnose crítica (Deleuze, 2018b). Deleuze observa que foi o essencial que mudou: "há tanta diferença entre o catolicismo de Rossellini ou

Bresson, e o Ford, quanto entre o revolucionarismo de Glauber Rocha ou de Güney, e o de Eisenstein" (2018b, p. 248).

Em outras palavras, o corpo e o cérebro não se anulam. Na verdade, contaminam-se. O corpo pensa, o cérebro sente (Deleuze, 2018b). Então, tomemos a múmia novamente como exemplo de como a vidência pode ser somada à crença.

Em *O segredo da múmia* (Ivan Cardoso, 1982), Dr. Expeditus Vitus (Wilson Grey) e Runamb, a múmia (Felipe Falcão), operam a mesma dinâmica entre o corpo e o cérebro. Eles não são dois, mas, sim, *um* fendido. Ambos são autômatos e Outros um do outro. Quando Vitus afirma que a múmia seria um meio para que ele "atingisse o fim", e utiliza o elixir da vida em Runamb, é o pensado que termina, e o impensado que começa, criado e renascido em novo corpo e novo cérebro (Moreira, 2024).

Figura 4 – *O segredo da múmia* (1982).

Fonte: Acervo pessoal de Eduardo Viveiros de Castro *in*: Freitas, 2015.

Vitus-Runamb não é diferente de Resnais nesse aspecto, cujos personagens são filósofos, seres de pensamento: "alguém que pensa ter retornado dos mortos, com razão ou sem ela, e que retorna aos mortos, com toda a razão" (Deleuze, 2018b, p. 312). Solitários e sem povo — brasileiro ou egípcio, já estão em condição

> de produzir enunciados coletivos, que são como que os germes do povo por vir, e cujo alcance político é imediato e inevitável. [...] essa condição o capacita ainda para exprimir forças potenciais e, em sua própria solidão, ser um autêntico agente coletivo, um fermento coletivo, um catalisador (Deleuze, 2018b, p. 321).

Seja para os Kuikuro no Parque Indígena do Xingu ou para Ivan Cardoso na zona Sul do Rio de Janeiro, a fabulação e a irracionalidade de dar corpo e mente à espíritos, animais e

monstros, mostram como "quanto menos o mundo é humano, mais cabe ao artista acreditar e fazer acreditar em uma conexão do homem com o mundo" (Deleuze, 2018b, p. 248). Essa conexão não é mais a mesma do cinema clássico, i. e. a memória, o *flashback*, mas a loucura, o transe; *os mestres loucos* de Rouch, o tipo cientista maluco, as figuras do cinema de gênero (Moreira, 2024) e os novos mártires.

Com este fim, "dir-se-ia [agora às avessas] que toda memória do mundo se deposita em cada povo oprimido" (Deleuze, 2018b, p. 320); que passado e presente, antes aprisionantes podem se tornar o absurdo criativo que liberta o terceiro mundo.

Enfim, "é verdade que toda obra de arte é um *monumento*", mas não de memória (Deleuze; Guattari, 1992, p. 218). Dele extrai-se o povo por vir "tal como a arte o invoca, mas também a filosofia, a ciência: povo-massa, povo-mundo, povo-cérebro, povo-caos" (Ibid, p. 279).

O POR VIR

Em germe ou completamente desfrutada, a potência acontece em todos os instantes de nossa experiência de vida e morte. No cinema, ela aparece tanto na vontade de um querer-dominar, no devir esgotado da vida, quanto no querer-artista e em seu devir emergente.

Finalmente, — repercutindo Deleuze — o que os povos por vir dão a sentir e pensar é que o cinema se trata de uma nova prática das imagens, cuja teoria a filosofia deve fazer como prática conceitual. Pois o próprio povo e o por vir já são uma forma de fazer filosofia, ou melhor, não-filosofia. Em outras palavras, o povo por vir convém ao que, futuramente, Deleuze e Guattari considerariam ser o ponto culminante de um esquema do pensamento: a sensação que se torna ela própria sensação de conceito; ou ainda, onde o conceito que se torna sensação.

Se queremos mesmo chegar à criação e compreensão de novos modos de vida, exige-se que cheguemos à Terra tal como carne da noosfera, onde o pensamento, o desejo, mas também a vontade, inspiram transformações. Tanto assim que, dez anos antes, Deleuze já postulava acerca da faculdade criativa: "sempre há uma hora, meio-dia ou meia-noite, em que não se deve mais perguntar 'o que é cinema?', mas 'o que é filosofia?'".

REFERÊNCIAS

AS Hiper Mulheres. Direção: Takuma Kuikuro, Leonardo Sette, Carlos Fausto. Brasil: Vídeo nas Aldeias, 2011. Filme (80 min), sonoro, legenda, color.

BOGUE, Ronald. Fabulation, Narration and the People to Come. In: BOUNDAS, Constantin V. (org.). **Deleuze and Philosophy**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. p. 202–226.

BOGUE, Ronald. Noosigns and lectosigns: image and thought, sight and sound in: BOGUE, Ronald. **Deleuze and Cinema**. New York, US; London, UK: Routledge 2003.

BRASIL, A. CINEASTAS-GUARDIÕES: hipótese sobre a autoria no cinema indígena. In: ANAIS DO 30° ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS , 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos...,** Galoá, 2021.

CARAVANA dos Bravos [Wagon Master]. Direção: John Ford. Estados Unidos: Argosy Pictures; RKO Radio Pictures, 1950. Filme (86 min), sonoro, legenda, preto e branco.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 - A imagem-movimento**. São Paulo: Editora 34, 2018a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GERTRUD. Direção: Carl Theodor Dreyer. Dinamarca: Palladium Films, 1964. Filme (116 min), sonoro, legenda, preto e branco.

FERRARIS, Maurizio**. Introduction to new realism**. London, UK: Bloomsbury Plubishing, 2014.

FREITAS, Guilherme. Exposição no Sesc Ipiranga reúne 250 fotos do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. **O Globo**, 22 ago. 2015. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/livros/exposicao-no-sesc-ipiranga-reune-250-fotos-do-antropologo-eduardo-viveiros-de-castro-17265641. Acesso em: 5 mar. 2025.

HOLBRAAD, Martin; PEDERSEN, Morten Axel. **The ontological turn**: an anthropological exposition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017.

JOHNS, Charlie; BENSUSAN, Hilan. **15 Years of speculative realism**: 2007-2002. Ropley, Hempshire, UK: Zero Books, 2024.

O SEGREDO da múmia. Direção: Ivan Cardoso. Produção: Zelito Viana. Rio de Janeiro: Embrafilme; Mapa Filmes, 1982. Filme (85 min), dublado, colorido.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MOREIRA, Samir Gid Rolim de Moura. (2024). **O natural tecnizado**: antropofagia, corpo e invenção nos filmes-rituais Iniciação do jovem xavante (1999) e As hiper mulheres (2011). 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

O PROMETEU MODERNO: AS VÁRIAS PERSPECTIVAS DE UM MITO NA LITERATURA DO SÉCULO XIX

Izabela Baptista do Lago

INTRODUÇÃO

De acordo com a mitologia greco-latina, Prometeu é um Titã, uma divindade primordial da segunda geração, responsável pela criação da humanidade. A fim de garantir a sobrevivência de suas criaturas, rouba o fogo dos deuses para entregá-lo aos humanos, desobedecendo a uma ordem divina superior. Esse ato, contudo, lhe custa uma punição severa, imposta por Zeus (Júpiter), que o condena a ser acorrentado no monte Cáucaso, onde Prometeu tem seu fígado arrancado todos os dias por uma águia ou, em algumas versões do mito, por um abutre.

O mito de Prometeu, como aponta Jacques Lacarrière (1998, p. 243), é um dos mais populares na Grécia Antiga, por tratar de vários temas fundamentais, como a origem do homem e da mulher, do fogo e dos dramas humanos. Além desse aspecto etiológico, que investiga os primórdios da vida terrena, a figura de Prometeu e seus embates também levanta questões sobre as relações entre os homens e os deuses, e, sobretudo, questiona o sentido da obra divina, pois atribui à iniciativa ou à vingança dos deuses, assim como à inabilidade de um demiurgo, tanto a origem quanto as imperfeições e os infortúnios da humanidade (*Ibid*., 248).

Versões literalizadas do mito de Prometeu surgem ainda na Grécia Antiga, tratadas no século VIII a. C. por Hesíodo, em seus poemas épicos *Teogonia* e *Os Trabalhos e os dias*, e no século V a. C. por Platão, em seu diálogo *Protágoras*, e por Ésquilo, em sua tragédia *Prometeu acorrentado*.

Cultuada na Antiguidade Clássica como uma divindade protetora do fogo e das artes, como explica a helenista Jacqueline Duchemin (1952, p. 39), a figura de Prometeu, assim como a narrativa mítica que a envolve, permaneceram presentes no imaginário coletivo ao longo dos séculos, sendo retomadas como referências privilegiadas por vários autores nos campos da literatura e da filosofia, assumindo, contudo, diferentes perspectivas.

De fato, o caráter universal do mito de Prometeu, agente fundador e protetor da humanidade, acolhe diversas significações, sendo capaz de se adaptar aos questionamentos dos autores que o resgataram e revisitaram, observando seu próprio tempo. Prometeu é

capaz de encarnar a figura do deus criador para tratar de temáticas ligadas à arte e à criação artística, mas também pode se apresentar como um intermediador e como reflexo das relações entre o humano e o divino, além de atuar como uma alegoria política, assumindo a identidade daquele que ousa se insurgir contra a tirania de um soberano em prol do bem comum, assumindo o risco da derrota e da punição.

A popularidade do mito de Prometeu no século XIX se deve à sua dimensão polissêmica, que o torna capaz de representar o espírito oitocentista, um período de intensas mutações que englobam tanto o âmbito sociopolítico quanto o estético europeu. Nesse sentido, o presente trabalho investiga obras literárias que retomam esse mito como referência de destaque, demonstrando as diversas facetas assumidas pela figura de Prometeu. Com o propósito de contextualizar o tratamento desse mito em sua passagem da oralidade para a literatura escrita, abordaremos brevemente a sua presença nas obras de Hesíodo e Ésquilo; em seguida, analisaremos a visão de Goethe sobre Prometeu no fim século XVIII, antes de adentramos na produção literária do século XIX, quando exploraremos com mais detalhes as referências a esse mito nas obras de Mary e Percy Shelley, Pierre-Simon Ballanche, Honoré de Balzac, Victor Hugo, Edgar Quinet, e Jules Michelet.

PROMETEU, A FIGURA E O MITO: DE HESÍODO A GOETHE

Como mencionado, a forma literalizada do mito prometeico se encontra registrada na obra do poeta grego Hesíodo (aproximadamente entre 750 e 650 a. C.), na qual a figura de Prometeu é representada como um amigo e um protetor dos humanos diante dos conflitos que se instalam entre Zeus e os mortais.

Na obra do dramaturgo grego Ésquilo (aproximadamente 450 anos a.C.), o mito de Prometeu foi objeto de uma trilogia de tragédias, das quais apenas uma sobreviveu, *Prometeu acorrentado*, precedendo outras duas, *Prometeu liberado* e *Prometeu portador do fogo*, como presumem os estudiosos de sua obra (Duchemin, 1952, p. 43).

Em *Prometeu acorrentado*, Ésquilo retrata o sofrimento do Titã e a injustiça de Zeus, representado como um tirano injusto e cruel, que reina pela violência e pelo medo. A tragédia aborda principalmente os temas da piedade e da compaixão, aplicados tanto a Prometeu e à proteção especial que este concedeu aos humanos quanto à percepção dos outros seres mitológicos em relação ao atroz castigo a ele imposto. Assim, ao mesmo tempo em que aborda o tópico da desmesura de Prometeu, caracterizando a “híbris” por seu desafio à ordem divina, Ésquilo também explora a problemática do mal no mundo, ao explorar o castigo, o abuso e o sofrimento imposto por um poder superior. A tragédia sobrevivente de Ésquilo

tornou-se referência do mito de Prometeu para as gerações posteriores, servindo como ponto de partida para diversas obras literárias.

No período que precedeu a Antiguidade, as referências cristãs à figura de Prometeu destacam a ideia do suplício do justo em nome da sobrevivência da humanidade, representando o abandono do paganismo e prefigurando a crucificação de Cristo com seu martírio (*Ibid*., p. 48-49).

Adentrando no século XVIII, a figura de Prometeu foi significativa para a obra do escritor germânico Johann Wolfgang von Goethe, que, em duas oportunidades, retomou as bases desse mito para tratar dos temas do gênio criador e do destino da humanidade: entre 1771 e 1775, em uma tragédia que permaneceu inacabada, e em 1774, em uma peça lírica, também incompleta (*Ibid*., p.50).

De acordo com os fragmentos dramáticos de *Prometheus*, fiel às origens gregas do mito, o Titã é retratado como criador dos homens e da civilização. Todavia, incapaz de dar vida às criaturas de argila por si só, nega o auxílio de Zeus, que exigia, em contrapartida, a submissão das criaturas e de seu criador ao seu poder. Assim, na versão de Goethe, o "sopro de vida" nas criaturas humanas é dado por Minerva, mantendo a sua prevalência no domínio da Terra.

A recusa da alienação da liberdade e da submissão a um deus imperfeito constituem a revolta de Prometeu, fornecendo uma nova perspectiva para o mito, mais combativa em face da imposição da autoridade divina. Essa interpretação tem relação direta com a realidade histórica vivenciada pelo autor, como aponta Iaci Pinto Souto (2010, p. 205), segundo a qual "[...] Goethe se serve de Prometeu para expor sua opinião sobre a sociedade alemã da época e a revolta que sente com relação ao poder dos grandes".

Nesse sentido, a simbologia predominante no texto é a ideia de uma humanidade mais livre e emancipada, condição que se estende à sua relação com o divino:

> assim apresentado, o tema central da lenda de Prometeu toma novos ares, e tal concepção certamente se encontra a origem do que hoje chamamos de "homem prometeico". Ela conduz, logicamente, à afirmação Nietzschiana "Deus está morto" e à glorificação do sobre-humano, um ser, que, a princípio, é puramente humano, mas que, devido ao desempenho das faculdades superiores de um espírito fora do comum, se eleva acima da humanidade, não reconhecendo acima dele nenhum ser personificado[99] (Duchemin, 1952, p. 52-53).

Nesse sentido, a nova interpretação do mito de Prometeu por Goethe, que apresenta o humano autônomo, livre da imposição de reverenciar um ser divino e superior, e, portanto,

[99] Todas as citações de obras em língua francesa ainda não disponibilizadas em português foram traduzidas pela pessoa autora deste trabalho.

responsável por sua própria sobrevivência, prefigura o sentido que lhe dará o século XIX, notadamente na visão de Jules Michelet, como veremos adiante.

O PROMETEU MODERNO, ENTRE MARY E PERCY SHELLEY

Desde a primeira metade do século XIX, o mito de Prometeu se apresenta como uma referência na literatura, especialmente quando, em 1818, a escritora inglesa Mary Shelley publica o romance *Frankenstein*, com o subtítulo *O Prometeu moderno*.

A referência direta a Prometeu, no entanto, não se repete na narrativa, que se limita a fazer alusões discretas às versões literalizadas do mito, em especial à tragédia de Ésquilo. Todavia, ao apresentar um criador humano que, a partir de um experimento, dá vida a uma criatura monstruosa e a abandona à sua própria sorte, é inequívoco que a autora inscreve seu romance na filiação do mito de Prometeu para tratar de questões de sua própria época, como o impacto dos avanços científicos sobre a sociedade em termos morais e éticos.

Como observa Sophie Marret (2006, p. 1) em sua análise da obra de Mary Shelley, *Frankenstein* reafirma a relevância do mito de Prometeu em um período marcado pela supremacia da ciência, entrelaçando os dilemas da modernidade com as percepções dos antigos sobre a origem da humanidade.

A perspectiva do mito de Prometeu presente em *Frankenstein* apresenta como traço fundamental a secularização do mito. Como observa Jean-Jacques Lecercle (1998, p. 44), o personagem do cientista Victor Frankenstein anuncia o humano como criador de uma nova espécie de criaturas; no entanto, o progresso científico retratado nesta ficção glorifica a criatura e marginaliza o criador, transformando o aspecto trágico do mito em uma "grotesca farsa humana" e resultando em uma "[...] versão perversa e blasfemadora de um mito de criação". Assim, na obra de Mary Shelley, o mito de Prometeu abdica de seu sentido religioso e acrescenta uma certa ambiguidade à figura prometeica, representando tanto o cientista humano quanto a criatura monstruosa.

Em 1820, Percy Bysshe Shelley publica o drama lírico em versos *Prometeu Desacorrentado*, com a pretensão de reelaborar a presumida peça perdida de Ésquilo, continuação de *Prometeu acorrentado*. Nesta obra, Shelley acrescenta uma contribuição pessoal à figura de Prometeu, justificando sua insubmissão a Zeus com seu amor pela humanidade: a total ausência de ódio e rancor no personagem eleva ao máximo a sua piedade, fazendo-o até mesmo se compadecer da eminente queda de Zeus, já anunciada pela narrativa. O Prometeu de Shelley, como sublinha Duchemin (1952, p. 56), apresenta uma inegável influência do cristianismo, evocando claramente a imagem de Cristo crucificado e seu sofrimento; é nesse sentido que o martírio e a piedade de Prometeu contribuem para um

desfecho otimista da peça, pois esse amor universal se apresenta como uma forma de superação de todo mal e crueldade no plano terrestre.

Nesse sentido, as evocações do mito de Prometeu por Mary Shelley e por Percy Shelley são opostas, pois a primeira, como vimos, despoja o mito de seu sentido religioso para inscrevê-lo na problemática dos avanços científicos de sua época, enquanto o segundo, na tentativa de retomar a visão de Ésquilo, baseada na piedade e na compaixão, estabelece uma ligação entre Prometeu e o cristianismo, prefigurando uma redenção para a humanidade.

Apesar de antagônicas, essas duas perspectivas do mito também se inserem no horizonte cultural da França, onde Prometeu se tornou uma referência privilegiada, não apenas na literatura de ficção, mas também na filosofia e, sobretudo, como alegoria para o conturbado cenário político pós-revolução.

PROMETEU, UM *TOPOS* DA LITERATURA FRANCESA OITOCENTISTA

No âmbito da literatura francesa, Pierre Albouy (2012, p. 167-168) explica que a imagem de Prometeu é resgatada por diversos escritores do século XIX como um herói que representa o progresso da humanidade e um precursor das grandes invenções, mas também como uma encarnação da revolta, simbolizando a ousadia do ser que se impõem contra a ordem estabelecida. Essas representações aproximam Prometeu de figuras da revolta trazidas pelo cristianismo, como Satanás e Caim, remetendo à rebeldia romântica característica do início do século XIX, imbuída do espírito da ruptura que, em nome da humanidade, desafia a supremacia dos deuses.

Com efeito, os sofrimentos de Prometeu no Cáucaso levaram inevitavelmente à sua equiparação com a figura do mártir cristão, assimilando os tormentos de seu castigo aos suplícios de Cristo, aproximação que, como já vimos, já havia sido feita por Shelley em 1820. Tal analogia é retomada pelo poema filosófico *Orphée* [Orpheu] (1829), de Pierre-Simon Ballanche, que, além disso, associa Prometeu aos avanços da ciência e ao progresso da modernidade, como interpreta Albouy:

> Prometeu transmitiu ao homem “o poder de domar a natureza cega” et “institui sobre a terra a lei do progresso”; ele representa “a marcha progressiva da espécie humana, construindo a si mesmo”. Desta forma, Ballanche inaugura o que se ousaria classificar como uma influência do saint-simonismo sobre a figura de Prometeu; inventor das artes e das profissões, o titã se torna o herói do progresso que faz do homem o mestre da terra, do mar e dos ares [...] (*Ibid*., p. 167).

Assim, além de precursor das grandes invenções, Prometeu, como criador das artes, representa à perfeição a visão do divino artífice defendida pelo romantismo. A referência a

Prometeu se associa, então, às representações da figura do artista, cujo prestígio floresceu no século XIX, enaltecendo o seu poder de criação, ou seja, a sua capacidade de produzir a obra de arte. Nesse sentido, várias obras literárias resgatam o mito de Prometeu como símbolo da criação artística, como o fez Honoré de Balzac em *A obra-prima ignorada*, novela publicada em 1831, na qual o singular pintor Frenhofer exalta a grandiosidade e a genialidade do trabalho do artista, associando-o ao poder demiúrgico de Prometeu e à simbologia do fogo e do sopro divino que insufla vida às suas obras (Balzac, 2012, p. 20).

Todavia, a face mais explorada do mito de Prometeu no século XIX é a sua dimensão política, perspectiva já presente na mitologia, pois, como integrante da genealogia dos Titãs, Prometeu se alinha às demais divindades que desafiaram Zeus e os outros deuses olímpicos em sua ascensão ao poder.

Desse modo, a associação das ideias de rebelião, revolta e oposição à figura de Prometeu precede o episódio da criação dos humanos. A desobediência de Prometeu ao fornecer o fogo à humanidade, portanto, se apresenta como uma segunda revolta, sendo a primeira a repressão ao tirano, usurpador do poder dos Titãs, representado por Zeus. É nesse sentido que Prometeu, no contexto político francês oitocentista, foi equiparado a Napoleão Bonaparte.

A referência a Prometeu como metáfora política, no entanto, não é uma novidade do século XIX, pois, como lembra Trousson (2001, p. 215), já no século XVII, o filósofo inglês Thomas Hobbes, em *Leviatã* (1651), utilizou este mito como exemplo do rebelde que se insurge contra o poder absoluto: Prometeu, portanto, torna-se o símbolo da rebelião e da democracia, representando a revolta que o filósofo condena em nome da ordem e do soberano absoluto.

No mesmo sentido, Albouy (2012, p. 168) observa que, no século XVIII, pensadores iluministas como Suard e Arnaud também resgataram a figura do Titã como metáfora política, mas, ao contrário de Hobbes, aliam-se à sua revolta, concentrando na figura de Zeus o repúdio à injustiça profunda dos soberanos.

A partir dessa mesma interpretação da tirania, Victor Hugo[100], em seu ensaio *William Shakespeare* (1864) – originalmente escrito como prefácio à obra sobre dramaturgo inglês traduzida por seu filho, François-Victor Hugo –, retoma o mito para afirmar: “Prometeu é o direito vencido. Júpiter, como sempre, consumou a usurpação do poder com o suplício do

[100] As referências ao mito de Prometeu na obra de Victor Hugo são abundantes e não se limitam a este aspecto político, como demonstrou Raymond Trousson no artigo *Quelques aspects du mythe de Prométhée dans l'œuvre poétique de Victor Hugo* [Alguns aspectos do mito de Prometeu na obra poética de Victor Hugo] (1963), uma influência de sua admiração por Ésquilo, em especial pela tragédia *Prometeu acorrentado* (Trousson, 1963, p. 87).

direito" (Hugo, 1864, p. 307), uma menção percebida por seus leitores como uma crítica ao governo do Segundo Império Francês, que o escritor considerava ilegítimo e tirânico.

No entanto, antes mesmo de Hugo a literatura francesa já havia registrado analogias entre o castigo de Prometeu e a injustiça do tirano, aproximando a imagem do castigo de Prometeu, acorrentado no Cáucaso, ao destino de Napoleão Bonaparte, exilado em Santa-Helena. A afinidade entre as duas figuras é expressa por Edgar Quinet em *Napoléon* [Napoleão], longo poema publicado em 1836 (Quinet, 1836, XLIX).

Quinet também se apropria da figura mitológica do titã para representá-lo como o herói de sua epopeia *Prométhée* [Prometeu] (1838): construída em três partes, *Prométhée inventeur du feu* [Prometeu inventor do fogo], *Prométhée enchaîné* [Prometeu acorrentado] e *Prométhée délivré* [Prometeu libertado], estrutura inspirada na trilogia de tragédias prometeicas de Ésquilo. Todavia, em que pese a inevitável relação com a obra de Ésquilo, a Epopeia de Quinet rompe com a presumida ordem dos episódios das tragédias de Prometeu, abordando o episódio de seu castigo – *Prometeu acorrentado* – em um segundo momento da narrativa, dando ênfase ao episódio do livramento de seu castigo e sofrimento.

Essa estrutura narrativa destaca a contribuição do autor para uma nova perspectiva do mito: a epopeia de Quinet concentra-se na temática da relação entre o humano e a divindade, intermediada pela figura de Prometeu, que representa a face religiosa de uma humanidade oscilante entre a fé e o ceticismo (Albouy, 2012, p. 169). Nesse contexto, Quinet antecipa a queda do politeísmo pagão, uma vez que Prometeu é libertado de seu suplício não por Hércules, contrariando as versões greco-latinas do mito, mas pelos arcanjos Miguel e Rafael, que o encaminham a Jeová; o cristianismo, assim, surge como a redenção de Prometeu (Quinet, 1838, p.262). Nesse sentido, apesar de resgatar uma simbologia religiosa para o seu Prometeu, Quinet o instala em uma posição intermediária entre a fé cristã, que o salvou, e o paganismo, que o condenou. Todavia, o Prometeu de Quinet permanece livre, não se aliando a nenhuma dessas frentes.

Contemporâneo de Quinet, o historiador Jules Michelet menciona em diversas ocasiões a figura de Prometeu em sua obra, inclusive em uma de suas citações mais populares, extraída do prefácio de 1869 de *Histoire de la France* [História da França]: "A França construiu a França, e o elemento fatal da raça me parece secundário. Ela é filha da liberdade. Para o progresso humano, o essencial é a força viva, que se chama homem. O homem é seu próprio Prometeu" (Michelet, 1880, Tomo 1, p. 8).

Nessa citação, reencontramos a associação de Prometeu ao progresso da humanidade apresentada por Ballanche; contudo, em Michelet, essa ideia assume uma dimensão mais ampla, relacionada à ação que ele imputa aos humanos como necessária para que alcancem

as promessas do progresso. Além da ação, a liberdade também é imprescindível para o desenvolvimento; é nesse aspecto do mito, como símbolo do ser livre, que Michelet resgata a figura de Prometeu.

Em *Bible de l'humanité* [Biblia da humanidade] (1864), obra na qual traça uma história das religiões, Michelet dedica um capítulo a Prometeu, mencionando as principais características e simbologias desta figura mitológica de acordo com suas formas literalizadas – referindo-se em especial a Ésquilo – de onde retira a sua significação do mito:

> *Prometeu acorrentado*, no mais alto grau, é o livre, a liberdade, ainda mais que ela é filha da Justiça. Ela não é fúria titânica, uma vã escalada do céu, mas a liberdade justa contra o céu injusto do Arbitrário (ou da Graça).
> Prometeu é o verdadeiro profeta do Estóico e do Jurisconsulto. Ele é antipagão, anticristão. Ele se apoia na Lei, e invoca apenas suas obras. Ele invoca apenas a Justiça, nenhum privilégio de raça, de predestinação, nem da precedência anterior dos Titãs sobre os deuses. A salvação que ele espera virá, mais cedo ou mais tarde, do herói de Justiça, Hércules, que o livrará, matará o abutre que o corrói. Júpiter se curvará ao Direito, e aceitará o retorno, o triunfo de Prometeu (Michelet, 1864, p. 266).

A confiança do Prometeu concebido por Michelet na lei e na justiça, assim como sua relação privilegiada com a liberdade, o aproxima do Prometeu de Quinet, que confia na salvação sem precisar se aliar a uma corrente religiosa.

Para Michelet, conforme os trechos das duas obras mencionadas, Prometeu representa a emancipação humana pela técnica e o triunfo da humanidade por meio da ciência. Essas ideias formam a conotação do "Prometeu moderno" que encontramos em *La Sorcière* [A Feiticeira] (1862), obra na qual, desde sua introdução, Michelet aproxima a figura da feiticeira de sua interpretação do mito prometeico:

> a Sibila previa o futuro. A feiticeira o constrói. É a grande e verdadeira diferença. Ela evoca, ela conjura, ela opera o destino. Não como a antiga Cassandra que via tão bem o amanhã, o deplorava, o aguardava. Ela [a feiticeira] cria esse amanhã. Mais que Circe, mais que Medeia, ela tem nas mãos a varinha do milagre natural, e como ajudante, a irmã Natureza. Ela já apresenta os traços do Prometeu moderno. Nela começa a indústria, sobretudo a indústria soberana que cura, que renova o homem (Michelet, 1966, p. 32).

A feiticeira, portanto, sob os traços do Prometeu moderno, emerge como uma representação da modernidade do século XIX, fundamentada no progresso e na razão científica. A partir da referência ao mito, Michelet, assim como Prometeu, deposita sua confiança na humanidade, cuja salvação ele vislumbra com a substituição da religião pela ciência e pelos avanços técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve panorama sobre as diversas dimensões assumidas pelo mito de Prometeu na literatura produzida na Europa do século XIX, é necessário sublinhar que não fizemos mais do que esboçar o tema, finalizando nosso estudo com a concepção do Prometeu moderno micheletiano.

De fato, as referências ao mito prometeico continuam presentes até o fim desse século, como comprovam o poema *Prométhée* [Prometeu] (1865), de Louise-Victorine Ackermann, ligado à filosofia positivista, e a trilogia dramática *La Prométhéide* [Epopeia de Prometeu] (1895), outra obra inspirada em Ésquilo composta por Joséphin Péladan.

O interesse pela figura de Prometeu permanece no século XX, como evidenciam o romance *Le Prométhée mal enchaîné* [O Prometeu mal acorrentado] (1925), de André Gide, e o ensaio *Prométhée aux enfers* [Prometeu nos infernos], incluído na coletânea *L'Été* [O verão] (1954), de Albert Camus, autor que destacou o tema da revolta em sua obra.

O século XXI, por sua vez, também tem demonstrado o seu interesse pelos temas tratados nesse mito, retomando aspectos da ficção científica inaugurada pela obra de Mary Shelley e expandindo-os para outras mídias, como exemplificam os filmes da franquia *Alien*, dirigidos por Ridley Scott, *Prometheus* (2012) e sua sequência, *Alien: Covenant* (2017). Este último, ao colocar em cena um androide movido por inteligência artificial, ocupado em criar e gerir diversas formas de vida em um planeta selvagem e hostil, reforça a relação do mito e da figura de Prometeu com a criação e com os avanços tecnológicos da humanidade. Nesse contexto, a referência mítica se apresenta como uma chave para representar e interpretar a contemporaneidade.

Concluímos, por fim, ressaltando o caráter interdisciplinar do estudo dos mitos. Como este trabalho comprova, assim como o termo "mito" é polissemântico e pode ser compreendido e estudado sob diversos ângulos em vários campos do saber, como a antropologia, a psicologia, a filosofia e a literatura, entre muitas outras disciplinas, perspectiva similar se aplica à narrativa mítica, cuja dimensão simbólica é ampla e aberta a várias camadas de significados e interpretações, por vezes ambíguas e até mesmo contraditórias.

A narrativa mítica é, de fato, uma fonte inesgotável de significações, e por isso assistimos à sua palingenesia nos mais diversos discursos. Termo basilar na obra de Albouy (2012, p. 28), a palingenesia designa, em grego, um renascimento e uma metamorfose, referindo-se à renovação infinita do mito, já que cada referência ou reescrita do mito acrescenta-lhe significados. Assim, cada época e cada autor ressuscitam o mito da forma mais adequada para expressar seus próprios questionamentos.

É por esse ângulo que Quinet justifica, na introdução de sua obra *Prométhée*, a escolha do tema mitológico para sua epopeia, libertando-a de qualquer acusação de anacronismo em uma época que buscava romper com a literatura clássica e instaurar os valores da originalidade e da singularidade na expressão artística:

> Em um tempo em que os temas resgatados da Antiguidade estão fadados a um descrédito quase que universal, como ousar representar a leitores sensatos os desgastados deuses do Olimpo? [...] Sobre esse aspecto, eu poderia dizer que o conhecimento das sociedades antigas, por terem se transformado diante de diversas descobertas ou por interpretações mais profundas, de alguma forma é uma nova Antiguidade que se apresenta à imaginação dos homens dos nossos dias. O passado cresce sem medida. Todas as histórias são refeitas, todos os séculos são estudados e restaurados (Quinet, 1838, p. 5-6).

Nesse sentido, artistas e estudiosos recorrem ao mito não apenas para legitimar seu trabalho, mas também para inscrever sua obra e seu pensamento nas temáticas das grandes questões da humanidade, presentes desde o tempo imemorial dos mitos.

REFERÊNCIAS

ACKERMANN, Louise-Victorine. Prométhée. In. **Œuvres de L. Ackermann**. Paris: Alphonse Lemerre Éditeur, 1885. Disponível em: < https://n9.cl/xt41g>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ALBOUY, Pierre. **Mythes et mythologies dans la littérature française**. Paris: Armand Colin, 2012.

ALIEN: Covenant. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott, Mark Huffam, Michael Schaefer, David Giler, Walter Hill. Roteiro: John Logan. 20th Century Fox, 2017. Filme (122 min).

BALLANCHE, Pierre-Simon. **Orphée**. Essais de palingénésie sociale. Paris: Didot, 1829. Disponível em <gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k650410.textelmage>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BALZAC, Honoré de. **A obra prima ignorada**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

CAMUS, Albert. **L'Été**. Les Essais LXVIII. Paris: Gallimard, 1954.

DUCHEMIN, Jacqueline. **Le mythe de Prométhée à travers les âges**. Bulletin de l'Association Guillaume Budé, n. 3, p. 39-72, 1952. Disponível em: <persee.fr/doc/bude_0004-5527_1952_num_1_3_5025>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GIDE, André. **Le Prométhée mal enchaîné**. Paris : Gallimard, 2022.

HESÍODO. **Teogonia**. Estudo e tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2012.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Introdução, tradução e comentários de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.

HOBBES, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HUGO, Victor. Préface. In. HUGO, François-Victor. **William Shakespeare**. Paris: Librairie Internationale, 1864. Disponível em<https://n9.cl/3k302>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LACARRIÈRE, Jacques. **Au cœur des mythologies**. Paris: Gallimard, 1998.

LECERCLE, Jean-Jacques. **Frankenstein: mythe et philosophie**. Paris: PUF, 1998.

MARRET, Sophie. De Prométhée à Frankenstein, ou d'un mythe à l'autre. In. **Lectures et écritures du mythe**. (Orgs.) RENAUD-GROSBRAS, P.; MARRET, S. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006. Disponível em: <books.openedition.org/pur/37958>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MICHELET, Jules. **Histoire de France**. Paris: A. Lacroix et Compagnie, 1880. Disponível em: < https://n9.cl/lif4v>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MICHELET, Jules. **La Sorcière**. Paris: Flammarion, 1966.

MICHELET. *Bible de l'humanité*. Paris: Chamerot, 1864. Disponível em: < https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k206960w>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PÉLADAN, Joséphin. **La Prométhéide**. Paris: Chamuel Éditeur, 1895. Disponível em: <gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5435303m.textelmage>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PLATÃO. **Protágoras**. Tradução, estudo introdutório, notas e comentários de Daniel Rossi Nunes Lopes. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2017.

PROMETHEUS. Direção: Ridley Scott. Produção: David Giler, Walter Hill, Ridley Scott, Tony Scott. Roteiro: John Spaihts e Damon Lindelof. 20th Century Fox, 2012. Filme (124 min).

QUINET, Edgar. **Napoléon**. Paris: Ambroise Dupont Éditeur, 1836. Disponível em: <gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9804445z.textelmage>. Acesso em: 29 abr. 2025.

QUINET, Edgar. **Prométhée**. Paris: F. Bonnaire Éditeur, 1838. Disponível em: <gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56784786.textelmage>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu moderno**. Tradução de Christian Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SHELLEY, Percy Bysshe. **Prometeu Desacorrentado e outros poemas**. Tradução de Adriano Scandolara. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. "Coleção Clássica".

SOUTO, Iaci Pinto. **Prometeu: fragmento dramático, de Goethe**. Cadernos de Literatura em Tradução, v. 11, p. 203-241, 2010. Disponível em: <www.revistas.usp.br/clt/article/view/49495>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TROUSSON, Raymond. **Le thème de Prométhée dans la littérature européenne**. Genève: DROZ, 2001.

TROUSSON, Raymond. **Quelques aspects du mythe de Prométhée dans l'œuvre poétique de Victor Hugo**. Bulletin de l'Association Guillaume Budé, v. 1, n. 1, p. 86-93, 1963. Disponível em <persee.fr/doc/bude_0004-5527_1963_num_1_1_4015>. Acesso em: 29 abr. 2025.

O QUE OS AMERICANOS ASSISTIAM? UM LEVANTAMENTO DA PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA DURANTE A ESTREIA DE *THE FLINTSTONES* (1960)[101]

Ricardo Emmanuel de Magalhães Júnior

INTRODUÇÃO

No início da década de 1950 novos gêneros cinematográficos surgiram para relatar os acontecimentos da época. Além das tragédias, aventuras, romances, comédias, musicais e histórias de faroestes, o cinema passou a contar com histórias de monstros, na maioria das vezes criados através de alguma radiação nuclear, que simbolizava um medo nacional. Também surgiram filmes sobre a invasão do espaço, que representavam o avanço da tecnologia e o interesse científico pelo espaço sideral, e uma imensidão de filmes sobre a Guerra da Coreia, que surgiu durante e após o conflito. Neste sentido, destacam-se filmes como *Them* (1954), *Rocketship XM* (1950) e *The Steel Helmet* (1951), respectivamente (Schwartz, 2003, p. 102).

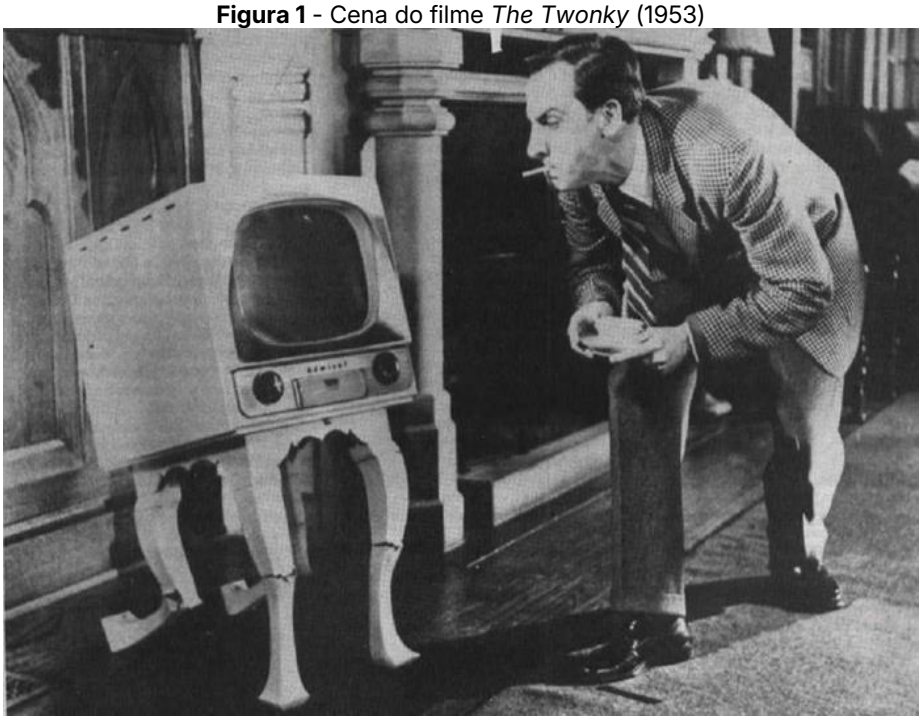
Neste mesmo período é possível observar uma efervescência da produção de ficção científica. A grande maioria destas obras surgiu a partir de adaptações do mundo literário, como foi o caso de "O Dia em que a Terra Parou" (1951) e "A Coisa de Outro Mundo" (1951). *The Twonky*, um filme de 1953 com duração de 84 minutos e dirigido por Arch Oboler (1909-1987), segue a mesma linha. Oboler, grande diretor do rádio, ficou conhecido no meio cinematográfico por construir mundos fantásticos inspirados no contexto social em que vivia. Além do rádio e do cinema, também produziu para o teatro e para a televisão. Em *The Twonky* (1953), Oboler desenvolve uma comédia sobre uma TV do futuro que se torna tirana na casa de um insatisfeito professor universitário.

A obra é uma adaptação do livro de Lewis Padgett, pseudônimo de Henry Kuttner (1915-1958) e C. L. Moore (1911-1987), escritores de revistas de ficção científica do período. O enredo da história gira em torno de uma máquina de controle mental futurista que se disfarça de aparelho de TV na casa de um professor para bagunçar sua vida. Uma sátira ao novo item de consumo e de desejo da maior parte dos americanos[102] da década de 1950.

[101] O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual foi realizado um estudo sobre as representações da TV americana presentes na série animada *The Flintstones* (1960-1966).

[102] A preferência pelo uso do termo 'americano', e não 'estadunidense', se deve ao fato de grande parte das referências utilizadas ao longo da pesquisa serem em língua inglesa escritas por autores (as) dos Estados Unidos.

Figura 1 - Cena do filme *The Twonky* (1953)



Fonte: Frame capturado na plataforma YouTube, em 07/02/2024

No filme, o professor de filosofia Kerry West, interpretado por Hans Conried (1917-1982) recebe um presente de sua esposa Carolyn, que vai visitar a irmã por um tempo e deixa um aparelho de televisão como companhia para o marido. No desenrolar da história, a TV ganha vida, se movimenta, lava louças, acende cigarros e coloca discos para tocar. Ao receber a visita de seu amigo Trout, um treinador de futebol, o amigo chama o aparelho de Twonky, como "algo que você tem, mas não sabe o que é". Os comportamentos do aparelho ficam cada vez mais violentos, incluindo agressões a visitantes e uma incansável tentativa de incomodar West durante o preparo de suas aulas. Trout, observando toda a situação, acredita se tratar de um robô futurista que foi projetado para prestar ajuda doméstica e auxiliar a vida de seu proprietário, sugerindo a existência de um futuro opressivo e controlador.

West realiza inúmeras tentativas de se livrar do Twonky, mas nenhuma bem-sucedida. Em dado momento, o Twonky passa a controlar totalmente a vida de West. O aparelho reagia a todas suas ações: o professor não podia tomar mais de uma xícara de café por dia; não podia ouvir Mozart; não podia ficar bêbado. Na história de Henry Kuttner e C. L. Moore, o Twonky é um aparelho de rádio, mas Oboler decidiu transformar em um aparelho televisivo para a versão cinematográfica. A tela da TV não transmite nenhuma imagem e é quase indiferente para o enredo se o Twonky fosse um rádio ou uma televisão. A ideia de Oboler, no entanto, era satirizar a nova tecnologia que estava adentrando a casa de inúmeros americanos. O filme não alcançou grandes audiências, a crítica considerou a obra uma "comédia pastelão", de humor bobo.

A televisão, retratada em *The Twonky* em 1953, foi, sem dúvida, o produto da década de 1950 que melhor representou o imaginário da modernização. O aparelho televisivo se fez presente na sociedade pós-guerra e transformou a maneira como os americanos viam e aprendiam sobre uma dada realidade. Apesar das primeiras transmissões terem acontecido no final dos anos 1920, a Grande Depressão e Segunda Guerra Mundial restringiram os avanços tecnológicos.

Com o término da guerra, a televisão passou gradualmente a ocupar um lugar de destaque no cenário midiático. A programação, neste momento, contava com transmissões realizadas ao vivo e prevaleceram os programas de variedades, noticiários, comédias, programas de perguntas e respostas e eventos esportivos. As transmissões da *Columbia Broadcasting System* (*CBS*), suspensas durante a guerra, retornaram em maio de 1944 com o programa jornalístico *CBS Television News*. A *National Broadcasting Company* (*NBC*) retornou em agosto de 1945, transmitindo o *NBC Television Newsreel,* um programa de 15 minutos no sábado à noite e, já no ano seguinte, introduziu o programa de variedades *Radio City Matinee* nas tardes de segunda, quarta e sexta-feira. Ainda em 1946, a *CBS* e a rede *DuMont* iniciaram as transmissões de futebol americano universitário e profissional.

A programação voltada para o público infantil foi introduzida em 1947, a DuMont transmitiu *The Small Fry Club* e a *NBC* produziu *Puppet Television Theatre*. Em 1948, ano em que a *American Broadcasting Company* (*ABC*) voltou ao ar, no dia 19 de abril, a programação da televisão foi ampliada e atingiu um número maior de transmissões (Schwartz, 2003). Este mercado nacional, controlado por quatro grandes redes/emissoras, passou a dominar o país e se tornou responsável pela disseminação do consumismo e do apoio ao capitalismo americano.

A nova mídia despertou sentimentos diversos nos americanos, para uns a televisão se tornou a principal fonte de diversão de suas famílias, enquanto para outros o aparelho televisivo foi sinônimo de um possível colapso social e controle da mente. *Hollywood*, por exemplo, tinha medo de que a televisão interrompesse a tradição das pessoas irem ao cinema e começassem a assistir filmes em casa. Por conta disso, os cineastas das décadas de 1940 e 1950 ignoraram e ocultaram a presença da TV na vida de seus personagens. São poucos os filmes deste período que tem a televisão como enredo principal de sua trama, e quando isso acontece, o aparelho é apresentado como uma ameaça ou um incômodo. *The Twonky*, citado anteriormente, é um perfeito exemplo.

Georges Didi-Huberman (2015) aponta que diante de uma imagem estamos sempre diante do tempo, não importa quão antiga ou quão recente ela seja, uma vez que o presente e o passado não cessam. A televisão, por sua vez, enquanto mídia de massa, se tornou uma ferramenta de propagação de imagens construídas a partir de um contexto sócio-histórico

específico. “Em outras palavras, as imagens podem mobilizar os espectadores para aderir a determinados modos de pensamento, de comportamento e modelos” (Moll, 2016, p. 274). Assim, como um programa televisivo em 1960 se comunicava com os seus telespectadores? De que forma ele se comunica na atualidade? Qual foi a lógica de produção e exibição adotada para esse tipo de imagem?

François Jost (2007), estudioso da ciência da comunicação e da linguagem televisiva, desenvolve uma crítica ao uso de metodologias da análise fílmica em uma análise da TV, não desconsiderando esses métodos, mas afirmando que devem acontecer de forma secundária. Para Jost, apesar da televisão e o cinema serem próximos sob o ponto de vista da linguagem, se diferem em muitos aspectos, como os inúmeros gêneros que a TV possui e a diferença dos tempos do espectador no cinema e na TV. Jost afirma ainda que, de certa forma, a análise televisiva se aproxima mais dos estudos sobre o rádio, uma vez que possuem aproximação nos códigos de emissoras e programação, ponto chave de sua análise.

PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA

A partir do momento em que as emissoras passaram a exibir programas todos os dias, surgiram dois modelos de programação: horizontal, aquela estabelecida por uma única emissora ao longo de todo o seu dia e vertical, o que cada emissora transmite na mesma faixa de horário. A horizontal tem como objetivo capturar a atenção do telespectador a maior parte do tempo possível no mesmo canal. Para isso, se faz necessário algumas técnicas, como colocar programas de grande popularidade para suceder novos programas, ou ainda colocar essa estreia entre dois programas de sucesso (JOST, 2007, p. 84). Na programação vertical, o programador tem a função de construir uma grade levando em consideração os modelos estabelecidos pela temporalidade social. “[...] terça-feira, dia de folga do teatro, drama; quarta-feira, véspera de folga das crianças, circo; quinta-feira, informação; sábado, teatro; domingo, filme” (Jost, 2007, p. 83). Desta forma, algumas regras foram estabelecidas, como por exemplo exibição de filmes em determinado dia da semana.

Para Jost, a construção da programação não busca apresentar, todos os dias e horários da semana, programas de alta qualidade e popularidade para todos os públicos. Pelo contrário, busca exibir um programa que atinja o público disponível naquela faixa horária. No entanto, toda emissora possui uma lógica para manter a sua identidade, uma lógica de marca.

> Essa é, com efeito, a questão central a ser resolvida pelo programador: cada programa constitui a imagem da emissora e a imagem da emissora semantiza cada programa, de tal modo que assistir ao mesmo programa em duas emissoras diferentes não tem o mesmo sentido. (Jost, 2007, p. 91)

Em 1951, foi realizada a primeira transmissão comercial em cores pela CBS e o ano foi marcado pela estreia do programa de TV mais popular dos anos 1950, *I Love Lucy*. Neste momento, sete dos dez principais programas eram comédias, uma forma dos americanos escaparem da Guerra da Coreia, escândalos políticos e dos temores do comunismo. Segundo Martin Haliwell (2007), a popularidade deste gênero fornece um indicador do público da televisão na década.

A comédia de situação conhecida como *sitcom* pode ser facilmente identificada pelo seu formato de meia hora, em que um problema semanal é resolvido para que um novo episódio aconteça na próxima semana. A comédia de variedades do início da década deu espaço para os cenários domésticos das *sitcom's*, em uma tentativa de encorajar o público a se identificar com os personagens e serviram como uma válvula de escape para as tensões da Guerra Fria. Prevaleceram-se *sitcom's* voltados para consumo da classe média, como *The Adventures of Ozzie and Harriet* (1952-1966) e *Father Knows Best* (1954-1960), onde foi estabelecido a identidade desta classe média branca como o modelo familiar dos Estados Unidos.

Ao discutir as questões metodológicas das *sitcom's*, Jane Feuer (1992) aponta as considerações de David Grote, Horace Newcomb e David Marc. Na visão de Grote, a televisão rejeitou completamente o tipo de enredo cômico conhecido como "comédia nova", responsável por dominar a tradição cômica dos gregos e romanos. Este modelo possui um enredo em que o desejo de um jovem por sua amada é impedido pelo pai da jovem, mas antes do fim da trama acontece uma reviravolta para que o garoto fique com sua amada. É um enredo que se desenvolve no ano 317 a.C. e está presente nas comédias de Shakespeare, em comédias musicais e, também, em comédias românticas de Hollywood. Grote aponta que existe um significado social neste tipo de comédia, a resistência dos jovens à figura paternal representa uma ameaça ao poder e a autoridade. Em contrapartida, o objetivo da sitcom é reafirmar a estabilidade da família como instituição. Na visão de Grote, o novo modelo de comédia da televisão americana foi baseado em situações que transmitem mensagens de defesa e proteção contra qualquer tipo de mudança.

No ponto de vista de Newcomb, a sitcom é uma fórmula baseada em problema/solução muito simples e tranquilizadora, onde o público não é forçado a rever seus valores. Os problemas existentes na comédia doméstica, para Newcomb, são emocionais, com um profundo sentimento de amor entre os membros da família e uma forte crença familiar. Por outro lado, ao contrário de Grote que considera a sitcom inferior à forma literária clássica de comédia, David Marc acredita que a estrutura da sitcom pode explorar ideias e desafiar os valores culturais dominantes, mesmo que possua uma estrutura conservadora (Feuer, 1992. p. 112).

Um dos seriados que mais representou a classe média na década de 1950 talvez tenha sido *The Adventures of Ozzie and Harriet* (1952-1966). O programa, adaptado do rádio, estava dividido entre a realidade e a ficção. A família Nelson, protagonista do enredo, representava a família nuclear ideal, era razoavelmente rica e vivia em um bairro branco (Halliwell, 2007. p. 160).

Figura 2 - *The Adventures of Ozzie and Harriet*

Frame capturado na plataforma YouTube, em 07/02/2023

As *sitcom's*, além de influenciar as aspirações de classe, reforçavam os papéis de gênero e os estereótipos raciais. Segundo Halliwell (2007, p. 45), a *National Association for the Advancement of Colored People* (*NAACP*) condenou o seriado *The Amos 'n' Andy Show (1951-1953)* por reforçar a noção popular de inferioridade dos negros. Com isso, a diversidade da comédia televisiva do início dos anos 1950 diminuiu ao longo da década, dando espaço para uma série de *sitcom's* que deram a impressão de uma única experiência americana.

O seriado de maior destaque dos anos 1950, como já mencionado, foi I Love Lucy. O primeiro episódio foi ao ar pela *CBS* em 15 de outubro de 1951, patrocinado pela empresa de tabaco *Philip Morris*, e se tornou um dos pilares da comédia americana. Os episódios foram filmados na frente de uma plateia ao vivo e sua popularidade foi tão grande que o programa ganhou dois *Emmys* nos primeiros dois anos de exibição. Segundo Halliwell (2007, p. 166), o público se identificou tanto com os personagens que a jornada de Ricky Ricardo e Lucy Ricardo ajudaram a moldar a trajetória da cultura nacional.

O noticiário da televisão começou a se impor como um meio importante em 1952, realizando, pela primeira vez, a cobertura de uma eleição presidencial. "O fim da Guerra da

Coréia permitiu um maior crescimento da indústria da televisão, que havia sido restringida pelo estado nacional de emergência" (Schwartz, 2003, p. 184. Tradução nossa). Em 1953, novas estações de televisão foram abertas e as estações locais começaram a transmitir programas educacionais. A televisão expandiu seu papel na Guerra Fria, quando o líder de um país inimigo se dirigiu diretamente ao público americano. Nikita Khrushchov concedeu uma polêmica entrevista à *CBS* e anunciou que a União Soviética estava pronta para buscar o desarmamento. A rede foi acusada, por sua vez, de ter posicionamento antiamericano. Em 1959, a televisão tornou-se a fonte de notícias mais confiável do país e uma de suas influências mais marcantes foi a capacidade de moldar a imagem pública da realidade política (Schwartz, 2003, p.16).

A televisão funcionou com uma babá para a geração *baby boomer* e se destacou como uma poderosa ferramenta para a publicidade comercial. As agências de publicidade e os patrocinadores viram a TV como uma nova forma para adentrar as casas americanas. O primeiro desafio foi instruir a família a como consumir a televisão e as governantas do lar se tornaram o primeiro público-alvo. Segundo Susan Nacey (2015), os anúncios em revistas promoviam a venda de aparelhos televisivos como um meio de aproximação familiar.

Os programas televisivos eram financiados por patrocinadores que pagavam os custos de produção. A escolha do horário de exibição dos produtos patrocinados era muito importante e quase sempre acontecia à noite, durante o horário nobre, das 19h às 22h30, visto que havia mais aparelhos em uso e mais telespectadores. O anúncio de um produto específico em produções televisivas era proibido, mas acontecia de forma implícita (Nacey, 2015. p. 7). Grande parte das agências de publicidade possuíam representantes nos sets de filmagens, responsáveis por ler e fazer possíveis alterações nos roteiros. Para a programação infantil, os fabricantes de brinquedos inicialmente acreditavam que seus produtos não eram objetos de publicidade, já que as crianças não eram consumidores ativos. Os anúncios de empresas de brinquedos foram incorporados aos poucos e, conforme os patrocinadores ficaram mais interessados em alcançar o público infantil, a indústria televisiva buscou entender a melhor forma de realizá-los.

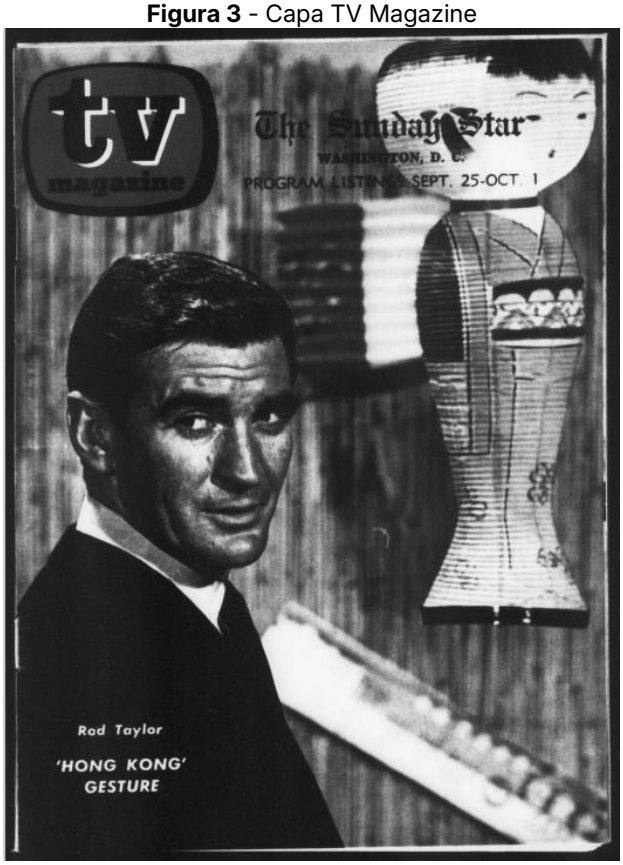
A PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA DA DÉCADA DE 1960

Para analisar a programação dos anos de 1960 e 1961, fiz uma consulta à *TV Magazine*, uma espécie de encarte do *The Washington Star*[103], jornal publicado diariamente entre 1852 e 1981 na cidade Washington D.C. Durante este período, o jornal sofreu algumas alterações em seu nome e já foi conhecido como *Washington Star-News* e *Washington Evening Star*. As

[103] O acervo digital do *The Washington Star* está disponível online pelo site da *Library of Congress*. Disponível em: https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045462/issues/ Acesso em: 07/04/2025.

edições de domingo, por sua vez, eram chamadas de *The Sunday Star*. A edição de 25 de setembro de 1960, um domingo, anunciava, em uma das manchetes da capa, a estreia da *TV Magazine*. O pequeno texto informava que essa nova revista de bolso, com publicação sempre aos domingos, estaria dentro do próprio jornal e que o leitor precisava apenas destacá-la das demais páginas. Na revista era possível encontrar toda a programação televisiva daquela semana, contendo a grade das emissoras e a descrição de cada programa.

Figura 3 - Capa TV Magazine



Fonte: The Washington Star. Edição: 25 de set. de 1960.

A *TV Magazine* contava com páginas coloridas impressas em um papel liso. Além das listas completas de todos os canais, a revista também abordava notícias da TV e histórias de personalidade da mídia. Essa primeira edição, de 25 de setembro, apresentou vários novos programas, uma vez que naquela semana iniciava a temporada 1960/1961 na televisão americana. A capa contou com uma foto do ator Rod Taylor (1930-2015) que estava atuando em *Hong Kong* (1960-1961), uma série de aventura da *ABC*. Nas primeiras páginas há uma reportagem escrita por Bernie Harrison (1916-1980), um resumo sobre que tipo de aventura o telespectador poderia esperar daquela temporada na TV. Harrison desenvolve breves comentários sobre os novos programas daquele ano, como *Hong Kong*, da *ABC* nas quartas à noite, e *The Islanders* (1960-1961), também da *ABC* aos domingos.

Dentre as notícias sobre personalidades conhecidas, há uma matéria sobre o maestro Guy Lombardo (1902-1977) rejeitando a quarta oferta de uma editora para escrever sua autobiografia. A parte de esportes aponta programação para o boxe, às quartas pela *ABC*; o futebol americano, aos domingos pela *CBS*; o golfe, aos domingos pela *NBC*; a corrida de cavalos, aos sábados pela *CBS*. Ao lado, há um lembrete sobre a estreia de uma nova, e última, temporada de *Jackpot Bowling* (1959-1961), um programa de boliche profissional da *NBC*. Além disso, a revista também conta com diversos anúncios e propagandas sobre variados produtos e alguns jogos, como palavras cruzadas.

A parte dedicada à programação semanal é repleta de informações sobre os mais diversos tipos e estilos de programas exibidos na TV. Neste artigo, partindo do meu objeto de pesquisa, a série animada *The Flintstones*, analisarei a programação da emissora ABC e os programas de outras emissoras que foram exibidos no mesmo dia e horário da série. Essa é a metodologia de análise indicada por Jost (2007), para que, desta forma, seja possível compreender a estrutura de programação de uma emissora e a lógica adotada pelas emissoras concorrentes.

The Flintstones, série produzida pelo estúdio *Hanna-Barbera*, foi ao ar pela primeira vez em uma sexta-feira, 30 de setembro de 1960, durante o horário nobre, às 20h30, pela emissora *ABC*. Fred Flintstone, sua esposa Wilma e seus vizinhos Barney e Betty Rubble foram apresentados ao público americano como uma série de desenho animado para adultos. Como apresentado anteriormente, o melodrama familiar era um dos mais populares tipos de programação na televisão, pelo qual as famílias da vida real assistiam as aventuras de famílias fictícias. Estas famílias protagonistas, durante os episódios, serviam como modelo para as famílias vizinhas e principalmente para a família espectadora.

As casas destes seriados eram quase indistinguíveis umas das outras: localizadas nos subúrbios; com uma sala de jantar, sala de estar, cozinha, alguns quartos e um quintal; os móveis sempre confortáveis e eletrodomésticos de última geração; e um carro na garagem, fundamental para o enredo. O histórico familiar também era semelhante: famílias com razoável segurança financeira e pertencentes a uma classe média. *The Flintstones* seguia essa lógica e apenas reforçou a experiência familiar de muitos telespectadores e satirizou as preocupações dos homens do pós-guerra (Perlmutter, 2014. p. 54).

Naquele dia, a *ABC*, emitida pelo canal 7, iniciou a sua programação às 07h40 com um pequeno programa de cinco minutos sobre notícias do mundo, seguido por outros dois pequenos programas: *Daily Word e Thoughts Of God*, programas religiosos sobre palavras bíblicas e pregações de cinco e dez minutos, respectivamente. Uma série de episódios de *Pete and his Pals*, um desenho animado infantil, foi ao ar às 08h00. Logo após, às 09h00 foi

reprisado um episódio de 30 minutos de *Soldiers Of Fortune*, uma série sobre aventura em diferentes países que foi ao ar entre 1955 e 1956. Outras séries foram reprisadas naquela manhã: às 09h30, um episódio de *The Amos 'n' Andy Show* (1951-1953); às 10h00, um episódio de *The Trouble With Father* (1950-1953); às 10h30, um episódio de *My little Margie* (1952-1955); às 11h00, *Topper* (1953-1955); às 11h30, *The People's Choice* (1955-1958). Todas essas séries são comédias que contaram com duas ou três temporadas.

No período da tarde, outras séries continuaram sendo reprisadas. Desta vez, os gêneros foram variados, incluindo dramas, faroestes e aventuras. Ao mesmo tempo em que novos episódios de programas semanais foram exibidos. Às 13h00, foi ao ar um novo episódio do programa de perguntas e respostas *Queen for a day* (1945-2004); outro game show foi exibido às 13h30, *About Faces* (1960-1961); às 13h30 reexibiram um episódio da sitcom *Our Miss Brooks* (1948-1957); às 14h00, foi ao ar um novo episódio de *Day in Court* (1958-1965), um programa sobre audiências em tribunais; outra comédia foi reprisada às 14h30, *The Gale Storm Show* (1956-1960); às 15h00, *Beat the Clock* (1950-2019), um game show que ficou no ar por dezoito temporadas foi exibido; às 15h30 reprisaram um episódio de *Who do You Trust?* (1957), um programa de perguntas e respostas que durou apenas algumas semanas; o programa de uma hora sobre música e dança, *American Bandstand* (1956-1989), foi ao ar às 16h00; logo após, às 17h00, reprisaram *The Adventures of Rin Tin Tin* (1954-1959), um programa de faroeste infantil; encerrando os programas daquela tarde, às 17:30h, o cantor *Pick Temple* (1911-1991) apresentou um programa infantil com variados desenhos.

A programação noturna da *ABC* contou com uma diversidade de estilos de programas. Às 18h00, teve a reprise de uma comédia, *The Little Rascals* (1955); às 18h30, *You Asked for It* (1950-1959), um programa em que o público participava através do envio de cartas; às 19h00, um programa de 15 minutos sobre os bastidores do mundo do esporte; e às 19h15, outro programa de 15 minutos sobre as notícias do clima; às 19h30, *Matty's Funday Funnies* (1959-1961) trouxe alguns desenhos animados neste início do horário nobre. O programa exibido às 20h00 não consta na lista publicada pela TV Magazine, indicando apenas que seria anunciado em breve pela *ABC*.

Às 20h30, aconteceu a estreia de *The Flintstones*. O pequeno trecho presente na TV Magazine apresenta o nome do episódio, *The Flintstone Flyer*, e indica que os atores Mel Blanc (1908-1989), Alan Reed (1907-1977) e Bea Benadaret (1906-1968) fariam as vozes dos personagens. Foi a primeira vez que os desenhos animados ocuparam este horário da programação. Quando chegaram à televisão no final dos anos 1950, os desenhos animados foram espalhados pelas grades das emissoras, com entradas ocasionais antes do horário nobre, algumas exibições à tarde e a grande maioria exibida aos sábados pela manhã.

Inicialmente, o estúdio *Hanna-Barbera* havia apresentado o projeto *The Flintstones* à *CBS* e à *NBC*, que recusaram. As emissoras alegaram que, por se tratar de um modelo de animação nunca realizado, a produção seria muito arriscada. A *ABC*, na tentativa de promover uma concorrência criativa e contrariar a tendência das outras emissoras, comprou a série por US$ 80.000 (Lenburg, 2011, p. 94).

The Flintstone Flyer foi recebido de forma muito positiva pelo público. O roteiro da estreia foi escrito por Hanna e Barbera. Após perceberem que teriam dificuldade para escrever todos os episódios, dividiram tarefas: o primeiro se dedicou à gravação dos diálogos e o segundo à direção. A dupla designou Warren Foster (1904-1971) como escritor principal. Foster, que havia trabalhado no estúdio de animação da Warner Bros., assim como a grande parte dos escritores de desenhos animados, desenhava seus roteiros e se tornou a pessoa responsável pelas primeiras histórias vivenciadas pelos Flintstones.

A primeira cena apresentada trata-se de um *Cold Open* de Fred e Barney jogando boliche. A abertura do desenho, que permaneceu pelas duas primeiras temporadas, retrata cenas de Fred no trânsito a caminho de casa, ao som de "*Rise and Shine*", uma música instrumental de Hoyt Curtin (1922-2000). Após a abertura, Fred está na porta de sua casa aguardando a chegada do jornal Diário Pedregulho. Em diálogo com Wilma, é informado que a entrega do jornal só acontece aos domingos. Neste momento, durante as piadas, já é possível perceber a presença de claques, risadas de fundo, elemento característico de *sitcom's* e programas de auditório. Enquanto Fred está no quintal, deitado em uma rede lendo as notícias do jornal, Barney aparece construindo um equipamento para se tornar o primeiro homem a chegar à Lua. Fred, por um momento, se empolga com a invenção, mas logo depois começa a debochar da ideia de Barney conseguir voar. Ao terminar a construção de sua máquina voadora, Barney começa a voar pelo quintal e desperta o interesse de Fred, que pela primeira vez fala o jargão famoso "Yabadaba doo".

Ao decidir comercializar a invenção de Barney, Fred se coloca como colaborador do projeto e decide renomear a máquina de The Barney Copter para The Flintstone Flyer. Neste primeiro episódio, Fred já é apresentado como um personagem fora de peso, agressivo e egoísta, chegando até mesmo a agredir Barney com um martelo. A empolgação de Fred tem fim quando Wilma, ao chegar com as compras de mercado, lembra o marido que eles iriam à ópera naquela noite, surpreendendo-o. Os planos de Fred era jogar boliche com o time dos Construtores de Cavernas de Pedra. Fred, então, finge estar doente e Barney se oferece para ficar em casa com o amigo. A dupla mente para as esposas e decidem jogar boliche, mas, após as confusões de praxe, Wilma e Betty descobrirem as mentiras.

Figura 4 - Fred e Barney voando em sua invenção

Fonte: Frame capturado na plataforma HBO Max, em 14/03/2024

Dentre os elementos do mundo moderno presentes no cotidiano das personagens, pode-se perceber uma antena de televisão no telhado da casa dos Flintstones, um carro em formato de madeira dirigido por Wilma, telefones e até mesmo uma máquina de *coco-nutkola*, uma espécie de refrigerante pré-histórico. Após o término do episódio, durante a vinheta de encerramento, novamente ao som de "*Rise and Shine*", é possível ver o anoitecer da cidade de Bedrock. Nos créditos finais, podemos observar que o episódio foi produzido por William Hanna e Joseph Barbera, sendo escrito por Warren Foster, Michael Maltese (1908-1981) e Arthur Phillips (?).

Logo após *The Flintstones*, a *ABC* exibiu, às 21h00, um episódio de uma hora de *77 Sunset Strip* (1958-1964), série policial de grande sucesso; às 22h00, outra série policial foi exibida, *The Detectives* (1959-1961); às 22h30, foi a vez de reprisarem *Black Saddle* (1959-1960); às 23h00, foi exibido um breve programa de dez minutos sobre notícias do mundo; às 23h10 um programa sobre notícias do esporte e do clima e às 23h25 um programa sobre os bastidores do mundo da fama. A *ABC* finalizou a sua programação de 30 de setembro com a exibição do filme *The Warriors* (1955), filme de ficção científica e aventura, que conta com Christopher Lee (1922-2015) no elenco.

Ao analisar a programação vertical proposta por Jost (2007), ou seja, observar o que outras emissoras transmitiam, podemos perceber que ao longo do dia as concorrentes

adotaram programações semelhantes, com uma mistura de game shows, desenhos animados, programas de notícias e reprises de séries famosas. No momento em que *The Flintstones* foi ao ar, às 20h30, a *NBC*, representada pelo canal 4, também estreava um novo programa, *The Westerner*, uma série de faroeste sobre um vaqueiro no sudoeste americano da década de 1890, que durou apenas 13 episódios. A *CBS*, o canal 9, estava exibindo *The DuPont Show of the Month* (1957-1961), um programa mensal de 90 minutos. Naquele dia o episódio era sobre os problemas de um jovem estagiário de hospital, com Lee J. Cobb (1911-1976) e Richard Basehart (1914-1984). O canal 5, a *NTA Film Network*, exibiu um filme de 1944 naquela noite, *Sunday Dinner for a Soldier*, um clássico drama de guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia que se desenvolveu durante a Segunda Guerra Mundial, juntamente da cultura do consumo, permitiu que a televisão assumisse um lugar fundamental no cotidiano das famílias americanas nas décadas de 1950 e 1960. As representações das famílias na televisão foram feitas através da comédia doméstica, conhecida como sitcom. Essas séries representavam como todo o país deveria ser e buscavam identificação com o público, uma vez que seguiam uma similar estrutura narrativa: o pai saía todos os dias para o trabalho, e a mãe ficava em casa e cuidava das crianças, que de alguma forma se metiam em algum problema doméstico resolvido no final de 30 minutos.

A *ABC* incorporou a reprise de várias *sitcom's* e séries de sucesso em sua programação, incluindo produções exibidas nas emissoras concorrentes, em um primeiro momento. A metodologia apontada por François Jost permitir entender de que forma uma emissora constrói sua programação. Busca, em um primeiro momento, prender a atenção do telespectador em um único canal, atendo a necessidade de cada público e de cada horário. Em um segundo momento, busca a concorrência através de uma programação construída em cima de modelos estabelecidos pela temporalidade social.

The Flintstones foi a primeira série animada a ocupar o horário nobre de uma emissora. Com o sucesso alcançado pela ABC, no ano seguinte, outras redes também tentaram emplacar desenhos animados nesta faixa de horário. O formato da série também inspirou novas produções em emissoras concorrentes, uma vez que *The Flintstones* foi o primeiro desenho animado com duração de 30 minutos. Tratam-se, no entanto, de considerações parciais de uma pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FEUER, Jane. **Genre Study and Television**. IN: ALLEN, Robert C. Channels of Discourse, Reassembled: television and contemporary criticism. The University of North Carolina Press, 2. ed. 1992. p. 104-120.

HALLIWELL, Martin. **American Culture in the 1950s**. Edinburgh University Press, 2007.

JOST, François. **Compreender a televisão**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LENBURG, Jeff. **William Hanna and Joseph Barbera: The Sultans of Saturday Morning (Legends of Animation)**. Chelsea House Pub, 2011.

MOLL, Roberto. **Construção de hegemonia: metodologia para análise de conjuntura internacional por meio das narrativas de filmes e séries de ficção**. IN: AYERBE, Luis Fernando (org) Análise de Conjuntura em Relações Internacionais. Abordagens e Processos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PERLMUTTER, David. **America toons in a history of television animation**. McFarland & Company, 2014.

SCHWARTZ, Richard. **The 1950s**. Facts on File, 2002. WEBB, Richard C. TeleVisionaries: The People Behind the Invention of Television. Wiley-IEEE Press, 2005.

O SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE ENQUANTO ÚNICO MÉTODO DA EVOLUÇÃO CAPITALISTA: UMA DIALOGIA FÍLMICA PARA A DIALÉTICA MARXISTA

Davi Junqueira Marin

O SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE

No passado – ou melhor, a partir de Marx, com a formação de uma intelectualidade que se colocasse a favor do proletariado ou que ao menos buscasse –incialmente, tardiamente ou não, mas de toda forma finalmente – descrever e esclarecer filosoficamente a questão da exploração das elites sobre suas classes de trabalhadores a partir de suas relações de mais valia, entre outras, em tempos que se iniciava a sociologia enquanto ciência que colocava o explorado enquanto objeto científico, no foco da discussão das necessidades e das importâncias políticas, o capitalismo, comparado ao que temos hoje, quase duzentos anos depois, ainda engatinhava, como podemos extrair de autores como Boltanski e Chiapello (2020), Dardot e Laval (2022).

A evolução dos métodos de exploração parece ter acompanhado a evolução das técnicas e das tecnologias, transformadas e apropriadas aos meios de produção. Alguns autores, como Marshal McLuhan, entre outros, tem por marco do início do capitalismo a prensa de Gutenberg, no que tange à ideia de produção linear, produção em linha, em escala de massa. Essa invenção teria assim impulsionado, conjuntamente, o Renascimento das artes na Europa, marcando a transição da Idade Média para a Idade Moderna, e mais tarde as Revoluções Iluministas, no século XVII.

Logo em seguida, a partir do século XVIII, a Revolução Industrial que nasce antes na Europa e depois migra para as América do Norte e posteriormente para outras partes do globo, é datada por outros autores como, de fato, a origem do capitalismo moderno como se conhece hoje, propriamente dito. Daquela transição desde a antiguidade, passando da Idade Média para a Moderna, temos a origem que atravessa a era das revoluções industriais até nossos dias: a ideia do emprego, do trabalho assalariado. Com especial foco nos tempos das revoluções industriais, essa relação entre patrões, proprietários e trabalhadores assalariados transforma a sociedade e a cultura desde então, em evolução constante, ao que hoje temos como liberalismo econômico ou neoliberalismo. Autores como José Luís Aidar chamam de capitalismo tardio, esse momento pós-guerra, a segunda metade do século XX até aqui.

Os trabalhadores, de lá para cá, então finalmente auxiliados por sua agora classe intelectual marxista, conseguiram algum nível de organização e resposta frente àqueles emissores de uma conversa que até então nos parecia uma via de mão única: para seguirmos certos moldes dentro das teorias da comunicação (Ferrara, 2012; McLuhan, 2007), ou mesmo da linguística, o espectro capitalista tem sido, historicamente, o espectro dos narradores, dos enunciadores (Courtés, Greimás, 2016), dos emissores da mensagem na definição dos poderes e dos valores sociais. O discurso, organizado, desde a antiguidade, tem sido o discurso do governante ou do clero, do sacerdócio, dos templos ou do senado, das tribunas, como nos tempos dos gregos ou dos romanos. A fala, o lugar de fala, nos moldes das teorias do discurso por autores como Searle, do discurso a ditar normas e *modus operandi*, tem sido a face do espectro do espírito humano que detém poderes, sejam eles políticos, religiosos ou produtivos, de caráter econômico. A posse da terra sempre foi um deles, que passa das formas arcaica para os territórios organizados pelo estado moderno.

Com as questões trabalhistas não tem sido diferente e, como enuncia Gramsci (1978), é muito difícil e custoso, demorado, mas não impossível, que se forme uma classe de pensadores a favor de uma então já formada intelectualidade que, nas palavras do mesmo Gramsci, seriam aqueles que desempenham qualquer função social um pouco mais complexa, sob o ponto de vista dos letramentos, dos repertórios culturais e sociais, das atribuições de suas funções[104]. Se para as classes favorecidas isso já é difícil, imaginemos para as classes de operários e trabalhadores excluídos de toda sorte.

De acordo com a visão que Antônio Gramsci explora, um intelectual ainda não é necessariamente um pensador de sua classe, de seu ofício, um filósofo propriamente dito, mas pode ser simplesmente alguém que pensa o trabalho em seu local de trabalho, gerencia pessoas e relações e possui responsabilidades. Já o filósofo, o pensador, seria aquele que vai representar, epistemologicamente, aquela classe então tornada seu objeto de trabalho, de estudo, objeto de uma filosofia então particular àquele ofício ou aquela classe em específico. Daí o grande e enorme valor do evento marxista, que, pela primeira vez na história da humanidade se coloca a favor de uma classe de excluídos, de trabalhadores operários, de gente explorada.

O marxismo se coloca enquanto ciência a *découpar* as relações estabelecidas entre os senhores e senhoras dos meios de produção e aqueles que sobrevivem às custas da troca de seu suor e força de trabalho enquanto meio de sobrevivência. Uma busca de construção

[104] De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vista intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os "administradores" e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. (Gramsci, 1978, p. 12)

epistêmica que passa então a contribuir para uma resistência frente aos poderes instituídos. A epistemologia marxista dá início, contemporaneamente, à microfísica dos poderes proletários, em termos foucaultianos (Foucault, 2018).

Depois de Marx veio Freud (1995), com sua ideia de inconsciente, sequestrando para sua nova ciência recém inaugurada, a psicanálise, todo o percurso histórico que o mundo tinha até ali no uso das forças ancestrais para as dialéticas do cotidiano, na transposição e transmutação do *mŷthos*, como coloca Paul Ricoeur se quisermos trabalhar a ideia da vida ser *ipsis literis* uma narrativa, com ações e eixos temporais em suas linhas sequenciais, costurando coerências e buscando coesão no texto da vida, texto social, tecido da cultura. Por dialética, enredemos aqui, desde Sócrates, um par de oposições, um par de ideias opostas se contracenando mutuamente, nos termos do teatro ou do audiovisual, do cinema. É uma contradição em cena, buscando uma resolução, uma definição única, uma unanimidade em luta. Aqui, em nosso caso, não apenas na prática cotidiana dos trabalhos e das relações humanas, mas discursiva, abstrata, semiótica, simbólica, para utilizarmos de outro termo ancestral da Grécia antiga.

Freud, assim como Karl Marx, associa a sua teoria sobre o inconsciente, cujo processamento se daria no mundo dos sonhos, à uma ideia de percurso histórico da humanidade, em relação com o espírito humano desde nossa ancestralidade. Para Freud, o inconsciente, quanto mais profunda a sua análise, mais próximo estaríamos do que ele chamava de fundo mitológico da mente, o fundo mitológico do inconsciente, ou da consciência humana. Freud, para auxiliar suas teorias, lança mão da ideia de arquétipos do inconsciente, da mente, da consciência, que seriam ou estariam diretamente associados aos *mŷthos*, à mitologia grega em particular. Freud fazia associações diretas entre o passado longínquo daquela mitologia ancestral europeia, grega, que teria se perpetuado no tempo pelas mãos e bocas de narradores poetas gregos, os *aedos*, desde aquele passado até aqui. Assim, todos estaríamos condicionados à uma estrutura mitológica ancestral, que, através do uso dos arquétipos estabelecidos em suas relações com nossos pensamentos processados pelos sonhos, nos condicionam e de certa forma nos governam através de simples relações, como as relações familiares de mãe e filho, ou de pai e filho, os ciúmes, os sentimentos todos, enfim, tudo que serviria de formação do *id*, a identidade inconsciente, o ego e o superego, que seriam as cristalizações em conflito do *id* em contraste com as vontades, os desejos, forças e fraquezas, medos e necessidades desde a mais tenra idade.

As tradições do espírito humano desde a ancestralidade, desde as conversas com os *mŷthos* e seus *aedos* – os poetas narradores da Grécia antiga (Detienne, 1988; Garcia-Roza, 1990) – cabem agora simplesmente na ideia de inconsciente, e tudo está sujeito à essa relação,

inclusive a mais valia de Marx. No mesmo momento em que Freud desenvolve suas teorias psicanalíticas, no campo teórico, surge, no campo da técnica e da tecnologia, o cinema.

Na história do cinema (Mascarello, 2012; Costa, 2018), que tem origens disputadas entre a França e os Estados Unidos da América, temos em especial uma discussão dialética, de forma velada, entre o artista genuíno e o empreendedor capitalista, onde o artista genuíno, idealista e desprendido seria o francês e o porco capitalista seria o norte-americano. Dessa forma, percebemos que o par dialético que desde aquela virada de século, entre o XIX e o XX, já se sabia de costume autoral ser marxista, se estabelece também, desde a origem da sétima arte, como algo inerente de um percurso que mantém tradições entre opressores e oprimidos, entre violências e violentados, entre idealistas e oportunistas.

Deslanchado o cinema clássico hollywoodiano no pós-guerra, consagrando o *american way of life*, embutindo em suas narrativas já o merchandising de suas ideologias empresarias e corporativistas, onde cenários e produtos, mercadorias ganham destaque propagandístico, aparecem as teorias de Marshal McLuhan – o então já célebre autor de *A Galáxia de Gutenberg* (1972) – trazidas por livros como, em especial, *O Meio são as Massa-gens* (The Medium is the Mass-Age) (1969), *Do Clichê ao Arquétipo* (1973), *Os meios de Comunicação como extensões do homem* (2007) e *Guerra e Paz na Aldeia Global* (1971).

McLuhan não distingue o homem da máquina, não estabelece fronteiras entre a comunicação da técnica, tecnológica, da fala humana. Em suas teorias, a comunicação, assim como na pele humana, como seu discípulo Derrick de Kerckhove aponta, *A pele da Cultura* (1995) seria ato contínuo, sem fronteira. A mídia seria uma espécie de extensão do homem, ainda que uma espécie de prótese biônica que o acelere, que o melhore, que o potencialize. Mas aqui queremos fazer a pergunta: como pode tudo isso ser ato contínuo, ser uma escala humana em sequência, conectada? A resposta só pode estar no pensamento, algo fluídico como o ar ou o som que por ele se propaga, sem a necessidade de contato, assim como a fala humana, os sonhos, enfim, nossa própria mente, o inconsciente, como expõe Freud, ou a consciência, como diziam os antigos da ancestralidade filosófica grega. Dessa forma, o que podemos aferir, a partir de McLuhan, unindo com as teorias psicanalíticas de Freud, é que as extensões humanas não são apenas braços e pernas, mãos e pele, mas, desde os livros de Gutenberg, ideias, pensamentos, sonhos. Assim como se diz que o cinema é uma fábrica de sonhos, da mesma forma foram ou tem sido os livros, as poesias, a música dos rádios, as telenovelas, a publicidade – hoje tudo isso nos *streamings* dos *Spotify*, *YouTube* ou *Netflix* da vida afora.

O que de fato observamos é que, na toada do século XX, o *modus operandi* capitalista cedeu lugar à uma mecânica antes psicanalítica que meramente uma dialética de classes no

chão da fábrica, na fazenda, nas instituições públicas ou privadas, ou qualquer outro espaço de trabalho, estabelecida a partir de uma relação de simples força física das mãos e dos braços dos trabalhadores, de suas pernas, de seu corpo forte e saudável que manipula e manuseia a mercadoria, manipula, fábrica. Produz. Algo que parece ter sido, deliberadamente, planejado pelos senhores do *main stream*, definidores do *modus operandi* ao longo desses cem últimos anos: o instrumento vetor do capitalismo, a comunicação. Teorias como a da agulha hipodérmica e as teorias da bala mágica[105] explicitam essa hipótese de extensões psicanalíticas não apenas físicas, mas de forma psicanalítica.

Dessa forma, o que temos aqui seria um eixo psicanalítico McLuhaniano, onde a comunicação técnica, tecnocrática – aqui em especial, o cinema – teria cooptado e abraçado todo nosso inconsciente e toda nossa consciência humana no pequeno espaço de um século *or so*, em espécie de processo que podemos denominar como hiper midiatização do inconsciente, ou mediatização da consciência, *vice-versa*. Algo que tem definido e conduzido a subjetividade humana, é dizer, tem definido nossa capacidade de identificação, de identidade, de julgamento, de discernimento: a composição da ideia de justiça, de beleza, de bondade ou maldade. A subjetividade define nosso pensamento, nossos ordenamentos no mundo da vida, nossas formas de vida, jeito de sermos e atuarmos no mundo. Sentimentos como a coragem, o medo, a raiva, a reação instintiva, tudo isso tem sido sequestrado para o trabalho, não apenas nos moldes arcaicos, onde o poder era exercido a partir da coerção e da violência, mas através, como ocorre em especial nos últimos séculos, do consentimento pela escolha ou necessidade do trabalho assalariado.

Se a luta de classes ainda existe, ela nos parece ter sido internalizada, ou melhor, cooptada, sequestrada em processos mentais motorizados pelo processo tecno midiático por vezes difíceis de serem identificados. Quase que podemos arriscar-nos a dizer que Freud é o grande contra-ataque do Império – numa paráfrase à saga de George Lucas, as famosas *Star Wars* – à revolução Marxista que podia estar nascendo ali, naqueles findos anos, finadas décadas do século XIX.

[105] A Teoria da Agulha Hipodérmica, também nomeada "Teoria da Bala Mágica", foi uma das primeiras criadas para explicar o poder da comunicação de massa na sociedade. Essa teoria tem um detalhe curioso: ela nunca foi escrita. Não existe nenhum livro ou artigo propondo essa ideia, e nenhum pesquisador se apresentou como autor. "Agulha Hipodérmica" foi o nome dado posteriormente a um modo de compreender a comunicação na primeira metade do século 20. O princípio dessa teoria é a de que os meios de comunicação têm um efeito imediato e poderoso no público, modificando comportamentos, alterando atitudes e interferindo diretamente na mente das pessoas. (Martino, 2009, p. 185).

O PASSO DO CINEMA: UM PEQUENO RECORTE SOCIOLÓGICO COMO OBJETO DA ANÁLISE

Na mecânica capitalista, neoliberal, especialmente discursiva, seja tanto no campo dos palanques políticos, na publicidade, nas religiões e correntes exotéricas quanto no cinema de câmera e microfone, feito de imagem e som em movimento concatenado, a ideia de inconsciente parece ser uma unanimidade passados esses cem anos de advento psicanalítico, conduzindo-nos ao que poderíamos hoje chamar de hiper midiatização da consciência, ou midiatização do inconsciente, *vice versa*. Alguns autores arriscam chamar tudo isso de inconsciente capitalista, o que Marx chamou de "grande espectro capitalista a rondar a Europa". O espectro, sinônimo de espírito humano presente nas escolas filosóficas teorias alemãs, estabelece a mesma mecânica assinalada por Freud como operações arquetípicas do inconsciente em seu fundo mitológico, vinculando o presente do analisando à ideia de um percurso espiritual desde sua ancestralidade.

O cinema, no compasso do século XX, também se prestou à discussão marxista, somando-se a questões trabalhistas, discutindo questões humanas e humanistas em amplos aspectos e amplos espectros. Diante da acusação de estar aleijando nossas capacidades intelectuais e oníricas, a literatura, a poesia, o cinema, enfim, a classe artística também se mobiliza, desde a era tipográfica, atravessando as revoluções industriais e chegando até nosso tardio e simbólico capitalismo com olhares por vezes críticos em tons de denúncia pública contra seus patrões e mecenas.

No passo do cinema surge a televisão e com ela a publicidade áudio visual, tanto no mundo afora como aqui no Brasil (Mattos, 2002; Ribeiro, Sacramento, Roxo, 2010). Mas a sociologia também evoluiu e se associou a diversas outras frentes de atividades humanas, se especializando e trazendo especificidades inerentes à cada área. Dessa forma, a sociologia, em seu tom clássico, marxista, hoje se refina e se desdobra na sociologia do trabalho, com autores que analisam sob o microscópio as relações estabelecidas pela cultura e pela sociedade em geral entre trabalhadores e forças patronais, *modus operandi* coletivos e sociais. Autores como Tom Slee (Uberização – a nova onda do trabalho precarizado, 2019), renovam e trazem à tona a emergência mais contemporânea da necessária percepção sobre uma etnografia do presente, uma sociologia sobretudo do atual na cibercultura.

Mas à teoria filosófica, científica, o cinema ilustra, associa à imagem e ao som já sequestrados e cooptados mesmo em nossa subjetividade, nossa intimidade, ao *modus operandi* do vetor capitalista e reintroduz a dialética da luta marxista naquele espectro que já andava solta, livre, economicamente liberal, o espectro da comunicação tecnocrática que dita normas e hábitos e conduz massas, forma opiniões. Esse parágrafo sintetiza a intenção da profa. Aline Suelen Pires ao criar um grupo de estudos na UFSCar, uma ACIEPE (atividade

curricular de integração, ensino, pesquisa e extensão), com a temática "O trabalho pelo cinema", promovida pelo Departamento de Sociologia da UFSCar, de novembro de 2022 a março de 2023.

A meta e metodologia desse grupo de extensão consistia em associar uma filmografia selecionada a um percurso teórico filosófico onde ambos discutiriam aspectos da evolução do capitalismo, sob diversos aspectos. Cada película indicada recebia igualmente uma literatura, um livro, uma indicação de estudos associada àquele tema do filme, que sempre tinha um recorte espaço-temporal bem definido. Cada participante, aluno ou não, pôde desenvolver sua análise e apresentar sua conclusão, com livre escolha temática, a partir de uma problemática genérica, definindo para sua análise particular uma questão mais específica ou não. Esse texto é resultado desse grupo, onde minha escolha particular foi a visualização do sequestro da subjetividade pelo processo de evolução do capitalismo, em suas diversas formas, ao longo de poucos séculos.

Na verdade, o que se pretende salientar aqui é que o processo do sequestro da subjetividade, através da evolução teórica – em especial psicanalítica – terá sido a única alternativa de sobrevivência do capitalismo ao sequestrar a força de potencial revolucionário dos trabalhadores que já se organizavam inclusive intelectualmente. A força física, somada à resistência intelectual, percebidas pelo *modus operandi* dentro da dialética marxista então sequestraria a capacidade de revanche, de luta: a coragem e a violência instintiva, instintual, residual de todo ser humano em seu fundo mitológico onde, diante da necessidade do trabalho compulsório do emprego, assalariado, não tem outra alternativa a não ser render-se, muitas vezes, e apenas aceitar.

A evolução do espírito do capital daquele início das revoluções industriais parece sedimentar valores agora então de nomenclatura capitalista neoliberal, onde a uberização (Slee, 2019) dos trabalhos e das relações é o sintoma mais atual da desconstrução sistêmica especialmente a partir do advento *web*, acerca das lutas de classes e da organização dos operariados e de toda sorte de trabalhadores em seus sindicatos e representações políticas que vinham sendo galgadas ao longo dos últimos duzentos anos *or so*. É a chamada precarização dos trabalhos.

Entre o filme *El Método* (Piñeyro, 2005), no Brasil intitulado *O que você faria?* e o filme *Samba* (Nakache, Toledano, 2014), o que notamos é justamente o estabelecimento – no deslanchar do século XXI, mas enquanto fruto de um processo que tem transformado o espírito do capitalismo (Boltanski, Chiapello, 2020) – de um esgotamento da dialética marxista, uma banalização da relação de "mais valia" que colocava Karl Marx.

Contrapondo o filme *El Método* (Piñeyro, 2005) ao filme *Samba* (Nakache, Toledano, 2014), temos no primeiro uma elite dos trabalhos do mundo, enquanto o segundo evidencia o chão social, a situação de imigrantes clandestinos ilegais que buscam a sobrevivência em um país estrangeiro, no caso, na cidade de Paris, na França.

Enquanto no primeiro a entrega está entre os patriotas concidadãos de um mesmo país, traindo uns aos outros e a seus valores morais e éticos em nome de um emprego, no segundo a entrega subjetiva parte de um estrangeiro, um imigrante que, assim posto, abandona seus valores em sua terra natal em busca de um tanto faz, em busca de um tapa buraco qualquer onde qualquer coisa serve, basta-lhe estar naquela cidade luz, naquele país modelo. O fato de Samba ser um imigrante ilegal denuncia duas coisas: ele não demonstra nenhuma consciência de classe, mas sua condição de imigrante ilegal é, em si, um sintoma das contradições materiais do capitalismo global.

A película *El Método* (Piñeyro, 2005) retrata um grupo de executivos em uma entrevista dinâmica, para o preenchimento de uma única vaga oferecida por uma grande empresa de Madrid, em um dia em que a cidade amanhece pegando fogo sob protestos populares, mesmo bem em frente ao prédio onde estão "confinados" os integrantes da cena. O filme todo, ou quase todo, está ambientado em uma sala, onde todos parecem participantes de um *reality show* para vencer a concorrência. Em meios a estratégias de RH das mais diversas, o roteiro se encarrega de denunciar os desvios de caráter de cada personagem da cena, que vai sendo composta por intrigas e provocações de toda sorte: questões sexistas, de classe social, de idade, de gênero, questões morais e éticas, enfim, a programação narrativa faz um recorte, ainda que reduzido àquele espaço e àquelas personagens, do que hoje pode ser considerada, *grosso modo*, uma elite dos trabalhos que são "ofertados" pelo sistema complexo que temos hoje em dia. *El Método* retrata a competição brutal entre executivos, mas essa dinâmica revela também uma forma de exploração, ainda que em outro nível, exposto de forma bastante precisa e ao mesmo tempo de grande amplitude por Byung-Chul Han, filósofo coreano radicado na Alemanha, em obras como *Topologia da Violência* (2019), *No Enxame* (2019), *Sociedade do Cansaço* (2017) e *Sociedade da Transparência* (2018).

De volta à película *Samba* (Nakache, Toledano, 2014), filme francês que no Brasil é homônimo, traz em seu título o nome da personagem principal, um imigrante de um país africano. Jovem, grande, forte, bonito e saudável, Samba está totalmente sujeito à sua situação clandestina em uma das mais importantes cidades do mundo e da história: uma cidade de gente branca, que funda os valores ocidentais e dirige os rumos do capitalismo juntamente com outras grandes cidades de outras grandes nações.

O filme todo retrata a situação social precária da personagem, que sobrevive tanto entre subempregos no mercado formal privado como em empregos menos valorizados do setor público, cambaleando entre a cadeia – a prisão – e as corridas fugindo dos policiais pelas ruas de Paris o tempo todo, seja por ser sempre um negro confundido com criminosos de verdade, seja pelo medo por sua situação de imigrante ilegal que nunca se legaliza.

A personagem literalmente samba, no termo bem brasileiro que denota o balanço cotidiano das dificuldades sobre as cabeças de seus cidadãos menos favorecidos. Sua luta é da mesma maneira individualista, pessoal, bagunçada e desorganizada em sua transnacionalidade, assim confusa feito os trabalhadores da elite econômica com seus empregos engravatados que da mesma forma já não se organizam, já não se intelectualizam, já não filosofam sobre suas questões ou estabelecem fronteiras entre eles mesmos e a empresa.

À par das paralelas românticas em ambos os filmes, que evidencia flertes, troca de olhares e namoricos de ocasião, o que se nota evidente é a cooptação total da subjetividade de cada personagem em um contexto que não lhes pertence, onde suas escolhas estão condicionadas a um contexto que lhes é soberano, vítimas de um processo que sempre tem um caráter ou uma origem discursiva, agora de nunciado e evidenciado na mesma moeda discursiva. Uma dialogia fílmica que, em um espaço de tempo mais amplo, está estabelecida dentro um processo dialético. Aqui vamos chamar de dialógica fílmica o mesmo que estamos chamando de passo do cinema: dialogia vem de diálogo, cuja meta é acordo, coesão, coerência. Dessa maneira, todos os filmes são, em si, o mesmo cinema. O passo do cinema que, nessa análise, pode estar propondo a uma dialética (marxista), nos tempos da luta de classes e das relações de mais valia que tratava Karl Marx, tido como um dos pais da sociologia. Obviamente que nem todos os passos estão no mesmo passo, compassados. Isso seria uma utopia fílmica. Assim, todos as películas aqui analisadas – como veremos mais adiante – estariam a propor uma dialogia, um diálogo específico dentro do grande passo, buscando acompanhar ou sugerir redefinições para um compasso coletivo.

O tensionamento característico da dialética marxista está rasgado, rompido, esgarçado, banalizado, para valermo-nos aqui do termo caro à Hana Arendt sobre o fascismo que banaliza o mal. Os estados que não são seus funcionários, estão feitos as empresas que não são seus executivos. Tanto o Estado, quanto a empresa, são abstrações que existem e coexistem independentemente daqueles que os gerencia ou governa, e todos os seus membros e guias alinham e entregam suas subjetividades à uma abstração que transcende a relação de ser pobre ou rico, que transcende a relação entre donos e empregados. E todos estão cooptados pela ideia, pelo mecanicismo ou pela instrumentalização freudiana que sequestra o espírito

histórico da humanidade em nome de um único ponto que horizontaliza a todos: o inconsciente, a subjetividade em consonância com a luz, o brilho do capital.

Esse comprometimento subjetivo, mas que se faz na entrega de corpos e almas aos trabalhos em troca do dinheiro – algo que ancestralmente não existia, uma vez que o emprego é uma invenção de tempos modernos da era Gutenberguiana – parece desorganizar as conquistas dos trabalhadores de outrora que formularam o pensamento sindical e se organizaram em classes de trabalhadores, e está evidente também ao longo de outros filmes, como em *Você não estava aqui* (Loach, 2018), *Whiplash*: *em busca da perfeição* (Chazelle, 2015) e *Pleasure* (Thyberg, 2021). Todos esses filmes apresentados no mesmo grupo de estudos, na ACIEPE da UFSCar.

Em *Você não estava aqui* (Loach, 2018) a narrativa se desenrola em torno de uma família que se despedaça aos poucos com a nova realidade do pai, que deve se sacrificar como motorista de entregas de encomendas diante da nova realidade trazida pela uberização dos trabalhos, como expõe Tom Slee. O título, *Você não estava aqui,* denuncia a reclamação e o drama, o sofrimento da mãe e do filho que seguem a vida enquanto o pai fica totalmente ausente em função de seus turnos abusivos. São as relações de um capitalismo violento que define agora a vida da família. E ponto final. Relações estabelecidas desde a ancestralidade em nossos arquétipos inconscientes, como propõe Freud, entre pais e filhos agora mediadas – em termo emprestado da comunicação – pelas relações sem a menor valia, feito uma velha luta pela sobrevivência, um sistema de escravidão assistida, democraticamente eleita e aceita.

Em outro filme, *Whiplash*: *em busca da perfeição* (Chazelle, 2015), o enredo gira em torno de um jovem que dá o sangue para se tornar um exímio baterista, na mais respeitada escola do mundo, em Nova Iorque, pelas mãos de seu mais brilhante e ultra exigente mestre e professor. A determinação e a busca a todo custo, engolindo diferenças e orgulhos em nome de um ofício e de um estrelato, na busca pelo reconhecimento de sua paixão. Aqui, ao menos, ainda existe o vínculo com uma autenticidade com valores éticos, mesmo que já contemplados pelo brilho de um sistema que compensa e presenteia aqueles eleitos.

Já em *Pleasure* (Thyberg, 2021, o esgarçamento é total. *Pleasure* soa mais como um documentário a denunciar o submundo da indústria da pornografia que qualquer outra coisa. Desde o sonho da garota estrangeira para se tornar uma grande estrela, ainda que na indústria da pornografia, até a intimidade do trabalho percorrido pela personagem e seus dramas, o filme mostra a invasão total do capital no último reduto: o sentimento, o corpo, ambos sequestrados pela luxúria que justifica agora a sobrevivência das almas. A violência é tanto subjetiva quanto moral. Ela está na intimidade absoluta das paixões.

Dessa forma, o que podemos notar nos enredos desse grupo de películas é a questão do dispositivo da subjetividade em evidência no tangente ao comprometimento ou não à possibilidade de fuga, de mudança, à possibilidade de uma resistência ou organização, de luta, diferente de outros filmes como *1900* (Bertolucci, 1976), *Germinal* (Berri, Zola, 1993), *Carne e Osso* (Cavechini, Barros, 2011), *O homem que virou suco* (Andrade, 1981) ou no *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015), em que a ausência de uma resistência, subjetividade das personagens principais em questão, em evidência, parece não existir: ainda temos a relação da luta de classes, as posturas ideológicas e a forte presença das dialéticas marxistas, denunciada pelas relações dos patronatos com seus empregados ou funcionários.

Apenas para localizar o leitor, *1900*, de Bernardo Bertolucci (1976), encena uma fazenda italiana típica da virada do século XIX até a Primeira Grande Guerra, onde a luta mesmo entre os empregados mal pagos e em condições desumanas de subsistência travam lutas dialéticas entre as forças fascistas do governo e os discursos marxistas que encantam os camponeses; em *Germinal* (Berri, Zola, 1993), a luta está em uma mina de carvão, onde o drama de vida e morte está na pele dos mineiros, explorados até a morte com o requinte dos patrões que, isolados do mundo, montam uma hospedaria e um mercadinho para que eles possam gastar tudo o que ganham nas minha para sobreviver; em *Carne e Osso* (Cavechini, Barros, 2011), um documentário mais atual e no contexto brasileiro, o drama e a luta de trabalhadores dos canaviais e dos grandes frigoríficos; com o clássico *O homem que virou suco* (Andrade, 1981), a realidade na forma de ficção dos migrantes nordestinos em sua loucura pela pauliceia desvairada nas décadas de 1960 e 1970; por fim, em *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015), uma narrativa *diet* que mais parece um tapa na cara da classe média alta que tem "empregadas" domésticas, bem atual e comum nas cidades todas do sudeste e sul do Brasil.

Notamos então, comparando esses dois grupos distintos de filmes, que existe uma dialogia entre os estilos ou propostas de roteiro, em que um grupo, o primeiro, liderados aqui em nosso ensaio por *Samba* e *El Método*, a consciência de classe, a luta, já está ausente: embora ainda existam sofrimentos, dificuldades e percalços, já não se organiza e não se luta, sequer discursivamente ou ideologicamente.

CONCLUSÃO: A DIALÉTICA DA OBEDIÊNCIA

Nos termos para uma conclusão para esse nosso texto, a única ética que perpassa transversalmente à todas as películas citadas ou mencionadas aqui, é a violência. Violência explícita, exposta, desnuda em todos os filmes analisados, uma vez que toda exploração é pornográfica, é violenta, é capitalismo. Mas também a violência latente na forma de obediência,

pacificada no ato do trabalho explorado, silenciado da mesma forma presente em todos as películas analisadas.

Emprestando e extrapolando as palavras e os *insights* de Judith Butler, de seu *Relatar a si mesmo – crítica da violência ética* (2017), a violência ética que se inicia nas performances de gênero é o que permeia todo o percurso histórico das relações dialógicas dos poderes e dos trabalhos, no balanço entre resistência ou luta, entrega e confiança (Vicari, 2023). Violência coercitiva que se transforma e transmuta em sua transposição pelos tempos e espaços, o relatar a si mesmo de Butler é o ato reflexivo do cineasta, seja em tom pessoal ou coletivo, seja no passo da cultura, da sociedade. Assim é o narrador audiente (Marin, 2019), audiência consciente de si mesma pelas redes.

A violência é a materialidade de todo espectro em seu percurso ético, histórico atemporal e sem espaço definido. A violência está na transposição e transmutação do *mŷthos* na linha temporal das ações narrativas, na literatura que se empresta da vida, como fala Ricoeur. A violência está na transvaloração de que fala Nietsche, trazida por Viviane Mosé[106]. A violência está na origem fala, da linguagem que se origina nos sonhos da ancestralidade humana e compôs, no passo do tempo, o que concebemos hoje por processo discursivo hegemônico, como expõe Flávio Soares[107].

Ainda com Butler, a violência ética é ética porque sobrevive não se importando como ou onde: se nas minas de carvão, nos campos da Europa, nos meios de comunicação, na uberização dos cotidianos ou na entrega dos executivos e imigrantes que se banham de corpo e alma na promessa da luz capitalista.

Sua ética violenta é sobreviver a qualquer crítica, que sintomaticamente é incorporada ao seu *modus operandi*. É o que retratam as películas como *Samba*, *Você não estava aqui*, *A*

[106] Transvalorar pode ser pensado, a princípio, como tornar móvel, maleável, fluído. Ao contrário de maleáveis, as avaliações e juízos que o ser humano produziu, tanto na Modernidade quanto na antiguidade clássica, são cristalizações, fixações, sustentadas pela crença na identidade, na essência, no ser. A rede de valores que foi se produzindo no decorrer da história do pensamento, esta malha conceitual que nos enreda a todos, está fundada na ficção de que exista alguma coisa irredutível, imutável, única, idêntica a si mesma, e esta coisa é o ser, a essência, a verdade. (Mosé, 2018, p. 13)

[107] Os enunciados sobre os sonhos na Antiguidade apontam para uma espécie de discurso hegemônico que atribuiria ao sonho uma função de oráculo (...) que a noção de oráculo na Antiguidade aponta para o templo, o santuário, ou algum outro local sagrado, onde os deuses, ao serem questionados, enunciavam suas respostas – por vezes ambíguas, mas sempre condizentes com a verdade daquele que formulou a pergunta – a respeito do futuro (...) a proximidade e a articulação entre o discurso que caracteriza a função do oráculo e o discurso sobre os sonhos na Antiguidade, visto que "uma das funções mais frequentemente atribuída aos sonhos é a de oráculo", ou seja, sonhos e/ou oráculos constituem um canal privilegiado pelo qual um deus transmite suas mensagens quanto aos acontecimentos futuros. Este discurso hegemônico a respeito dos sonhos na Antiguidade foi discernido mais de uma vez por Freud, vide *A interpretação dos sonhos* onde o "pai da psicanálise" observa que os povos da Antiguidade julgavam que os sonhos eram obra dos deuses e que eles "[...] acreditavam também que os sonhos tinham um propósito importante para o sonhador, normalmente o de anunciar-lhe o futuro" (Freud, 2022, p. 25). (Soares, 2024, pág. 10, 12 e 13)

que horas ela volta? ou *El Método*. A violência é a materialidade do capital que se transfigura e se transmuta, mas nunca deixa de ser violenta. Assim expõe Byung-Chul Han em sua obra.

Pelo advento que oficializa a ideia de inconsciente, a psicanálise de Freud, ela se torna subjetiva, inconsciente, internalizada nos costumes e nos hábitos, mas sua presença e dominação é característica de todo discurso e de toda forma de poder, por mais carismático ou culturalmente instalado que seja. A violência hoje, não está nas mãos do revolucionário, do revoltado, está na obediência a si mesmo na sociedade do cansaço, está na própria transparência do capital, no enxame digital onde o processo histórico coercitivo se reinventa (Han, 2017; 2018; 2019; 2019) e se apresenta na oportunidade e possibilidade democrática da escolha, onde cada cidadão cede sua subjetividade à essa mesma escolha, em um *feedback* de auto flagelo. A violência é pornográfica e consentida, assim desnudada em *Pleasure*, uma ficção audiovisual em tom documental.

Já não existe a guerra, tudo é capitalismo ético. Violência transformada em dominação democrática, carismática, consentida, votada, eleita. Na confusão e na inversão dos valores, entre a violência e a coragem se destaca a obediência do lugar comum, trabalhadores que não reagem, se entregam, já a partir de um processo subjetivo, inconsciente, à verdadeira violência que, de tão sutil e convincente, está longe de ter a coragem da obediência proletária, potência e força consumida pelo emprego, como no emblemático filme brasileiro *O homem que virou suco*.

O desejo de revolta e revolução dá lugar ao trabalho, à obediência, mesmo nas situações mais difíceis, como ilustrado nos filmes *Germinal* ou em *1900*. Uma mínima dialética de resistência talvez seja a atitude da presença cinematográfica com um caráter mais investigativo e de denúncia jornalística, como podemos ver no documentário nacional *Carne e Osso* (Cavechini, 2011). Mesmo assim a revolta, a violência, a revolução já não são alimentadas como em outros tempos. É a morte das ideologias. A dialogia na dialética marxista resiste, hoje, apenas no audiovisual, quiçá último reduto de uma resistência, última trincheira para uma esperança de mudança ou retomada de ideologias que se esvanecem na dialética da obediência, a nova dialética de classes onde tanto o rico quanto o pobre, tanto o a privilegiado quanto o excluído apenas obedecem.

Na sociedade do cansaço (Han, 2017), a luz opaca do capital se confunde com essa luz obediente do outrora proletariado, hoje feito qualquer executivo, qualquer CEO. Ainda que se autoexpresse na forma cinematográfica – nesses tempos em que até mesmo as elites, não apenas os trabalhadores, mas também artistas e políticos de um *main stream* – todos percebem que estamos caindo na mesma armadilha. As promessas falsas do capital que outrora recaía apenas sobre as cabeças menos favorecidas, agora se derramam sobre a classe média

achatada entre seus poucos salários-mínimos e uma elite que, diante da devassidão das crises sociais e ambientais que se arrastam pelos dias, já não tem mais para onde correr, já não tem onde nem como se esconder.

Reinvenção dos tempos, o passo do *mŷthos* é um só. E agora já é também cinema. Passo de uma ancestralidade que conecta os tempos, ou ele está na poesia, ou ele está na violência. Processo secular, o homem tipográfico (McLuhan, 1972) se une ao passo analógico do século XX em conexão íntima com toda a *A Indústria Cultural* de Horkheimer e Adorno (1990), no estabelecimento da *Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord (2015): o iluminismo da ciência sequestrado para o espetáculo para as multidões em livre associação ao brilho da consciência de cada indivíduo na recepção, na audiência, desde o mais simples cliché tipográfico até os mais sofisticados arquétipos cinematográficos. Extensões do homem, especialmente em nosso tempo mais contemporâneo, na velocidade e no achatamento espaço-temporal trazido pelo uso das redes eletrônico-digitais, é a hiper midiatização do inconsciente, ou midiatização das consciências no eixo freudiano de McLuhan.

A cada dialogia, o processo é dialético. Em tempos em que a guerra já não está nas armas, está no espectro comunicativo neoliberal (Virilio, 2000), na consumação da sociedade da vigilância enquanto aspecto unânime ou necessário para a vida urbana no século XXI, a dialética está, se pelo bem ou pelo mal de cada um, antes de tudo, cada vez mais mergulhada na obediência. Sinal dos tempos, uma nova subjetividade, novo jeito de pensar a si mesmo, de ser, estar e atuar no mundo.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, Luc. CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2020.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo – crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Carne e Osso. Caio Cavechini; Carlos Juliano Barros. Brasil: 2011. 1 vídeo (65 min.). Disponível em: https://www.youtube.com. Acesso em: novembro 2022.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2022.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DETIENNE, Marcel. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

EL Método (*O que você faria?*). Marcelo Piñeyro. Argentina, Espanha, Itália: Art Filmes. 2005. 1 DVD (115 min.)

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

FERRARA, Lucrécia. **Os nomes da comunicação**. São Paulo: AnnaBlume, Grupo ESPACC, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A micro física do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2018.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GERMINAL. Claude Berri. França: Lume Filmes, 1993. 1 DVD (160 min.).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREIMÁS, Algirdas Julien. COURTÉS, José. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **No enxame – perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural – o iluminismo como mistificação de massa**.** In: **Teoria da Cultura de Massa.** Luiz Costa Lima (Org.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

KERCKHOVE, Derick. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio D´água, 1997.

LANDOWSKI, Eric. **Interações Arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2014.

MARIN, Davi Junqueira. **A Galáxia de Zuckerberg e a formação do narrador eletrônico**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2019.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da Comunicação. Ideias, conceitos e métodos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MATTOS, Sérgio. **História da Televisão Brasileira – uma visão econômica, social e política**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

McLUHAN, Marshal. **A Galáxia de Gutenberg e a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional, EdUSP: 1972.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

McLUHAN, Marshal e FIORE, Quentin. **O meio são as Massa-gens**. RJ: Record, 1969.

McLUHAN, Marshal e FIORE, Quentin. **Guerra e Paz na aldeia global**. RJ: Record, 1971.

McLUHAN, Marshal e WATSON, Wilfred. **Do clichê ao arquétipo**. RJ: Record, 1973.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande poilítica da linguagem**. Petrópolis: Vozes Nobilis, 2018.

1900 (Novecento). Bernardo Bertolucci. Itália, França, Alemanha: New Line Home Video, 1976. 1 DVD (315 min.).

O HOMEM que virou suco. João Batista de Andrade. São Paulo: Extra Mídia Digital, 1981. 1 DVD (90 min.).

PLEASURE. Ninja Thyberg. Suécia, Holanda, França: SF, 2021. 1 DVD (109 min.).

Que horas ela volta? Anna Muylaert. Rio de Janeiro: Globo Filmes, Gullane, África Filmes, 2015. 1 DVD (114 min).

PRADO, José Luis Aidar. **Habermas com Lacan: introdução crítica à teoria do agir comunicativo**. São Paulo, EDUC, 2014.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa 2*. A configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

SAMBA. Olivier Nakache; Eric Toledano. França: California Filmes, 2014. 1 DVD (120 min.).

SLEE, Tom. **Uberização – a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

VICARI, Stefano. **Atitudes, pré-discursos e questões de confiança**. Mini-curso. II SIELIPop. São Carlos: UFSCar, 2023.

Você não estava aqui. Ken Loach. Bélgica, França, Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte: Vitrine Filmes, 2019. 1 DVD (100 min.).

WHIPLASH: em busca da perfeição. Damien Chazelle. EUA: Sony Pictures, 2014. 1 DVD (107 min.).

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor e ROXO, Marco. **História da Televisão no Brasil – do início aos dias de hoje**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SOARES, Flávio. **Discursos sobre sonhos na Antiguidade**. *revista Linguasagem*, São Carlos, v.46, n.1, p. 4-27, 2024.

TRIVINHO, Eugênio. ***Glocal* – visibilidade midiática, imaginário *bunker* e existência em tempo real**. São Paulo: Annablume, 2012.

VIRILIO, Paul. **A velocidade da libertação**. Lisboa: Relógio D'água, 2000.

O VAN GOGH FICCIONAL: A (DES)CONSTRUÇÃO MULTIMÍDIA DO PINTOR NO CINEMA

Fabiana Maceno Domingos Pedrolo

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa explora como o cinema reinterpreta a imagem do pintor Vincent van Gogh, proporcionando uma visão que vai além da simples narrativa biográfica, transformando-o em uma figura ficcional que transcende o viés documental. Através dos filmes "*Sede de Viver*" (1956), "*Vincent e Theo*" (1990), e "*No Portal da Eternidade*" (2018), observamos um esforço de criar representações que capturam diferentes momentos da vida do artista, o cinema serve, nestes casos, para compor uma imagem híbrida de Van Gogh, que mescla elementos factuais com interpretações artísticas e estéticas. Deste modo, essa pesquisa procurou mostrar como cada filme oferece um enfoque distinto sobre o artista. Partindo do pressuposto de que as obras cinematográficas se utilizam de demais elementos midiáticos para a composição de sua diegese, tais como as pinturas e as cartas escritas pelo pintor, entendemos que a produção fílmica por vezes reinterpreta, recria ou traduz a biografia do artista de forma intermidiática tornando o produto obtido multifacetado e amplo, que transcende a abordagem documental pura e simples.

Esta pesquisa é resultado parcial da pesquisa de doutorado acerca do mesmo tema que esboçou de forma plural as diversas faces do artista van Gogh e as suas criações cinematográficas. Assim sendo, as representações de van Gogh no cinema são versões criadas a partir do arcabouço material sobre ele, é uma construção multimodal e artística que, embora beba da fonte biográfica, aplica em cada obra a sua interpretação. Neste sentido, entendemos o filme como mais um produto material passível de análise, esta, porém, reinventada, repaginada, intermidiática cuja liberdade se mostra justamente pela capacidade de apresentar não somente o já conhecido, mas também, re-elaborar novos olhares sobre eles ou ainda dar-lhes perspectivas diferenciadas.

Neste ponto, o artista van Gogh já esteve vinculado a dezenas de produções, inclusive cinematográficas, fato que justifica este interesse em proporcionar, com esta pesquisa, uma abordagem mais aprofundada sobre estas obras, procurando nelas novos elementos não encontrados nas demais. Com base na análise dos filmes supracitados e das obras por eles abordadas sejam elas pictóricas, cartas ou demais referências levantou-se elementos

relevantes para as diferentes formas de recriação e como elas, de alguma forma auxiliam na compreensão da vida e da obra de van Gogh.

OS FILMES:

Em "*Sede de Viver*" (1956), dirigido por Vincente Minelli, a vida do pintor é retratada desde seu passado religioso até sua entrega à pintura. Minelli molda van Gogh como uma figura intensa e apaixonada, cuja busca por propósito transparece tanto na religião quanto na arte. Em "*Vincent e Theo*" (1991), Robert Altman examina a complexa relação entre o pintor e seu irmão Theo, retratando van Gogh como uma figura impulsiva e determinada a alcançar reconhecimento artístico, mesmo sem a aceitação dos outros. Por fim, "*No Portal da Eternidade*" (2018), dirigido por Julian Schnabel, adota uma abordagem mais introspectiva, explorando a perspectiva interior de van Gogh e seus conflitos existenciais, enfatizando a subjetividade e o olhar poético do cineasta.

Essas recriações cinematográficas permitem ao público ver van Gogh não apenas como um pintor renomado, mas como uma figura multifacetada e envolvente. No cinema, segundo Metz (1980), a capacidade de capturar estímulos visuais e auditivos proporciona uma experiência sinestésica, distinta das outras formas artísticas.

> O significante do cinema é *perceptivo* (visual e auditivo; o da literatura também é, pois é preciso ler a cadeia escrita, mas mobiliza um registro perceptivo mais restrito - apenas grafemas, escrita [...] Em suma o que chama a atenção, à primeira vista, é que o cinema é *mais perceptivo,* se é que assim nos podemos exprimir, do que muitos outros meios de expressão; mobiliza a percepção segundo um maior número de eixos (Metz, 1980, p.53).

Xavier complementa o pensamento de Metz, afirmando que, no cinema, personagens como Van Gogh se tornam sujeitos de experiências emocionais, como alegria, dor e medo, permitindo que o espectador vivencie a presença concreta do pintor, ao invés de apenas observar sobre ele. A representação cinematográfica de Van Gogh, portanto, não apenas revela o homem e o artista, mas também as complexidades emocionais que marcam sua imagem no imaginário popular.

> Sem dúvida, uma emoção impedida de manifestar-se verbalmente perde parte de sua força; apesar disso, os gestos, os atos e as expressões faciais se entrelaçam de tal forma no processo psíquico de uma emoção intensa que para cada nuance pode-se chegar a uma expressão característica. Basta o rosto - os rictos em torno da boca, a expressão dos olhos, da testa, os movimentos das narinas e a determinação do queixo - para conferir inúmeras nuances à cor do sentimento (Xavier, 1983, p. 46).

A construção de Van Gogh nesses filmes permite interpretações que se distanciam da história factual e agregam valores ficcionais e estéticos. Ao utilizar elementos como enquadramento, luz e montagem, o cinema apresenta versões personificadas do pintor, cada uma com perspectivas únicas e complementares. Em "*Sede de Viver*", vemos um van Gogh que é apresentado de forma mais humanizada, sem o estereótipo do artista instável; em "*Vincent e Theo*", o foco na relação fraterna cria uma dinâmica intensa e revela um lado impulsivo do pintor. Já "*No Portal da Eternidade*" oferece um retrato mais introspectivo, onde o uso da câmera subjetiva e os planos fechados aproximam o público do estado emocional do protagonista, promovendo uma conexão sensível e empática.

Ao enfatizar diferentes nuances de sua personalidade, os filmes analisados transformam a imagem de van Gogh, apresentando-o ora como um homem obstinado, ora como uma figura profundamente introspectiva. Essa variedade de perspectivas cinematográficas reflete como a imagem do pintor se consolidou no imaginário cultural, onde ele é visto tanto como um gênio incompreendido quanto como um ser vulnerável e profundamente humano. Essa análise demonstra a força do cinema em reinterpretar figuras históricas, oferecendo ao espectador um Van Gogh que, embora fundamentado em fatos biográficos, é reconfigurado de forma a provocar reflexões sensoriais e emocionais.

Figura 1 - Sede de Viver (1956) – Vincent van Gogh nas Minas de Borinage

Fonte: Captura de tela produzida a partir do filme *Sede de Viver*, de Vincente Minelli

"*Sede de Viver*" (1956), dirigido por Vincente Minelli, aborda van Gogh desde seus anos anteriores às artes, quando tentou iniciar uma carreira de missionário. O filme apresenta um Vincent envolto em uma busca espiritual e propósito, até sua rejeição pela igreja, o que o leva a investir na pintura. Minelli retrata van Gogh como um homem intenso e generoso, longe de estereótipos de instabilidade. A narrativa revela o pintor como alguém guiado pela paixão

em suas atividades, sendo humanizado pelo altruísmo e pela busca incansável por significado, destacando-o como um protagonista genuíno e em construção. Em *Sede de Viver*, Van Gogh é retratado desde antes de sua entrada no mundo artístico, mostrando-o como um homem em busca de sentido na vida. O filme enfatiza sua tentativa frustrada de ser missionário e o altruísmo do pintor, que acaba se voltando para a arte. Essa interpretação gradual oferece ao espectador a liberdade de formar sua própria compreensão do personagem.

> Se nos presenta como un hombre entregado con pasión a los demás y a la pintura, hipersensible, excesivo y vehemente, como fue en realidad, ya al que el espectador llega a compadecer. De todas formas, es ésta una visión marcadamente hagiográfica de Van Gogh y, aunque no se silencia el problema de su locura, sí se eliminan algunos de los episodios más oscuros de su biografía, como las enfermedades venéreas que padeció (Camarero, 2009, p. 211).

Minelli evita estereótipos, criando um Vincent intenso e apaixonado, mas também profundamente humano e generoso, buscando constantemente reconhecimento em meio às suas próprias inquietações.

> Eu me uni aos mineiros e aqueci suas almas com passagens bíblicas. Eu lia para os doentes e me dedicava a ajudá-los com dinheiro e roupas. Foi nesse local triste e cinza que me senti acolhido. Eu registrei isso para meu irmão por meio de esboço em uma carta escrita em novembro de 1878 (Darú, 2002, p.36).

Este filme constrói um lado independente e desafiador de van Gogh, abordando-o de forma que sugere um certo distanciamento emocional e espiritual de suas conexões pessoais. Essa liberdade só é possível pela condição ficcional da personagem. Como Candido (1968) assevera: “as pessoas reais, assim como todos os objetos reais, são totalmente determinadas apresentando-se como unidades concretas, integradas de uma infinidade de predicados”, ou seja, na ficcionalidade alcançamos uma caracterização mais vasta e diversa.

Logo, seu lugar em meio à igreja mostrou-se deslocado, uma vez que os superiores eclesiásticos não concordavam com este posicionamento ativo de Vincent. A partir deste momento, van Gogh passa a desacreditar no Deus do Clero e a buscar por conta própria o seu propósito de vida. O van Gogh de *Sede de Viver* é constituído de altruísmo e generosidade e, com este início de doação e grandeza, o filme dá o tom de que a personagem é, sobretudo, humana.

Já em “*Vincent e Theo*” (1990), Robert Altman enfatiza a relação complicada entre van Gogh e seu irmão Theo. Aqui, Vincent vive em uma situação miserável e é caracterizado por um comportamento impulsivo e agressivo, diferindo da busca de aprovação retratada no filme de Minelli. Esse Van Gogh é retratado como alguém que não se preocupa com sua imagem

perante os outros, determinado a conquistar reconhecimento para sua arte de maneira quase hostil. Sua relação com Theo e Paul Gauguin não é de apoio incondicional, mas marcada por conflitos, desafiando a imagem de uma amizade harmoniosa amplamente difundida na maioria de suas biografias.

Figura 2 - Vincent e Theo (1990) - A pobreza em que vivia o pintor van Gogh

Fonte: Captura de tela produzidas a partir do filme *Vicent e Theo*.

Por outro lado, Altman apresenta Theo como um homem insensível e promíscuo, rompendo com o estigma de que ele seria a parte racional do duo e van Gogh o artista desequilibrado. Esse filme explora as tensões nas relações familiares e profissionais do pintor, incluindo este embate com Paul Gauguin, demonstrando como suas diferenças influenciam a personalidade de van Gogh. Esse retrato desconstrói a ideia de uma relação fraterna harmoniosa, oferecendo uma visão menos romantizada do apoio familiar e do mundo artístico que o cercava.

Em contrapartida, enquanto o filme constrói um Vincent van Gogh humanizado e caridoso com base nas relações dele com a prostituta Sien e as crianças, desconstrói a imagem benevolente e imaculada de Theo, colocando-o como um homem promíscuo e insensível. Neste sentido, este filme rompe com o estigma de que Theo seria a parte racional deste dueto e que o pintor seria um peso morto e desequilibrado incapaz de produzir.

Com base neste jogo paralelo, é possível ver que não existe, ao longo de toda a película, indícios de que a personagem de Theo seja bondosa, equilibrada ou afetuosa e toda a ajuda dada ao irmão artista é veementemente cobrada. Por outro lado, o filme aborda também uma cobrança acirrada por parte de van Gogh que Theo venda seus quadros e essas

acusações mútuas são apresentadas em diversas cenas do filme, desmitificando a relação amistosa e serena que a história costuma relatar.

Essa desconstrução aplicada ao cinema só é possível em virtude de sua condição imagética que, ao sobrepor a imaginação estabelece novos rumos para uma mesma história. É o que Candido (1968) conceituaria como um "espetáculo visto e ouvido", cuja objetualidade se dá de forma puramente intencional.

Ao diferenciar a pessoa da personagem, Candido entende que a primeira é uma entidade completa da qual se extrai alguns elementos para a criação da personagem. É o que cada película aqui analisada se prestou a fazer, recriando assim, várias versões ficcionais de uma mesma pessoa, no caso, Vincent van Gogh.

O van Gogh de Altman não apresenta profundidade psicológica, isto é, embora demonstre as características já conhecidas sobre o pintor e endosse veementemente algumas delas beirando a caricatura, não existem momentos de reflexão, solilóquios ou indícios de que a narrativa seja subjetiva. A personagem é construída de modo a ser um executor, colocando em prática os fatos que o filme se propõe a relatar sem, contudo, interferir sobre eles, sequer de forma sutil.

A relação que van Gogh estabelece com Paul Gauguin neste filme em nada se assemelha com a descrita na produção anterior. Não existe em *Vincent e Theo* a adoração e devoção antes citada e, por diversas vezes, o pintor parece até mesmo se incomodar com a presença do amigo, posto que este se difere em demasia de sua personalidade, não somente em relação à pintura, mas também, e sobretudo, no modo de se comportar e se organizar perante a vida.

Há ainda uma caracterização das personagens de forma bastante crua, não apresentando tantas nuances de personalidade ou comportamento, o que acaba por proporcionar ao espectador uma versão, embora diferenciada, ligeiramente estanque, uma vez que não permite muitas subjetividades de análise.

Nesta versão, Van Gogh é retratado de maneira impulsiva e agressiva, contrastando com a busca de aprovação mostrada no filme analisado anteriormente, de Minelli. Em *Vincent e Theo*, a personagem do pintor é convicta de que suas pinturas são dignas de reconhecimento e atribui ao irmão a incapacidade de vendê-las.

Para finalizar, temos o filme *"No Portal da Eternidade"* (2018), dirigido por Julian Schnabel, cujo foco recai sobre o estado interior de van Gogh, com uma abordagem introspectiva que utiliza câmera subjetiva para transmitir a experiência emocional do pintor. A obra explora o lado psicológico e poético de van Gogh, promovendo uma imersão sensorial que aproxima o espectador do protagonista. Essa representação íntima reflete os conflitos

existenciais e a intensidade emocional que marcaram a vida do artista, distanciando-se de uma narrativa convencional. A ausência de uma trilha sonora intensa e o uso de *close-ups* permitem ao espectador mergulhar no estado mental de van Gogh, enfatizando o papel da percepção sensorial na construção cinematográfica da sua imagem.

Em "*No Portal da Eternidade*", Julian Schnabel ao adotar uma abordagem introspectiva e poética que prioriza o estado mental de Van Gogh, opta por utilizar a câmera subjetiva e outros recursos de linguagem visual, e assim, o diretor cria uma narrativa sensível, onde a câmera se torna quase uma extensão do olhar de Van Gogh.

Esse estilo de filmagem, com *close-ups* frequentes e uma câmera que parece fluir organicamente, aproxima o espectador do protagonista, promovendo uma relação empática e de espelhamento. O filme foca menos nos eventos externos e mais na experiência interna do pintor, com um uso intenso de *zoom* sobre os rostos, o que confere um tom subjetivo e emocional, diferente das demais produções. Schnabel, também artista, utiliza sua experiência para capturar a essência introspectiva do pintor, evitando uma narrativa linear e permitindo que o público interprete o filme com base em suas próprias percepções

A escolha por planos fechados e o uso recorrente do *close-up* buscam destacar as expressões faciais tanto do protagonista como de outras personagens, promovendo uma relação de proximidade e empatia entre o público e Van Gogh. Martin (2013) observa que esses recursos enfatizam a condição psicológica da personagem, sugerindo percepções subjetivas sem julgamento de valor.

> Sem dúvida, é no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme, e é esse tipo de plano que constitui a primeira , e no fundo mais válida, tentativa de cinema interior. [...] O primeiro plano corresponde (salvo quando tem um valor simplesmente descritivo e funciona como uma ampliação explicativa) a uma invasão do campo da consciência, a uma tensão mental considerável, a um mode do pensamento obsessivo (Martin, 2013, p.42).

Dessa forma, Schnabel utiliza uma licença poética para criar uma relação próxima e complexa entre a imagem cinematográfica e a vida de van Gogh. Esta abordagem introspectiva enfatiza aspectos como a melancolia e as crises emocionais do pintor, reconhecidos em sua biografia.

Neste filme, Van Gogh é um personagem que fala pouco. A câmera é sua principal parceira, interpelando-o de maneira direta e indireta, funcionando tanto como narrador quanto como interlocutor. Schnabel, que também é pintor e já dirigiu *Basquiat - Traços de uma Vida* (1996), parece compreender profundamente a mente e as intenções dos artistas, dada sua própria experiência no universo das artes.

A vida de van Gogh anterior ao encontro com Paul Gauguin, sua fase como missionário e seus primeiros desenhos não são abordados. O filme foca principalmente no estado interior do artista, com menos ênfase nos eventos ao seu redor. Como já mencionado, uso recorrente do *close-up*, especialmente nos rostos, aproxima o espectador da personagem, promovendo uma relação de espelhamento que planos médios ou gerais não conseguiriam fornecer.

Elsaesser (2018) afirma que "um olhar no espelho necessita de um confronto com o próprio rosto como janela para o eu interior" (p.73). Assim, o uso constante do *zoom* nos rostos das personagens, especialmente no protagonista, dá ao filme um tom subjetivo diferente dos demais, priorizando o estado mental de Van Gogh na narrativa. Ao focar no rosto, em especial em cenas de carregadas de uma densa atmosfera emocional, a personagem se torna um interlocutor direto do espectador e vice-versa aproximando-os e criando assim uma cumplicidade dando ao filme um tom poético. Além do foco sobre os rostos, principalmente do protagonista, há a direção do olhar que, focando diretamente para a objetiva transporta a personagem para fora da cena e insere o espectador para a diegese. Em filmes que utilizam esse tipo de recurso, não é necessário o uso de diálogo recorrente, uma vez que as cenas se autodescrevem por si só, estabelecendo os sentidos apenas por serem criadas de forma a estabelecer uma relação de subjetividade e identificação.

Figura 3- No Portal da Eternidade (2018) – O foco da câmera em primeiro plano sobre os rostos

Fonte: Captura de tela produzidas a partir do filme *No Portal da Eternidade.*

Outro fator crucial é a percepção da câmera, cujo movimento constante imprime um tom realista e orgânico à diegese. A câmera parece funcionar como um narrador onisciente, apresentando não apenas a história, mas também o olhar do artista sobre sua própria trajetória. Diferentemente das outras representações analisadas anteriormente, o Van Gogh

de Schnabel é autônomo e artístico, mas carrega uma dependência da história pré-conhecida. O filme não segue uma narrativa linear e não se preocupa em explicar detalhes específicos, deixando que o espectador faça inferências baseadas nas expressões do protagonista, que só são plenamente compreendidas por aqueles que conhecem sua biografia.

Van Gogh é apresentado como alguém vulnerável, especialmente em sua relação com o irmão Theo e com Paul Gauguin, revelando sua visão de que seu talento artístico tem uma origem quase divina, embora sua arte seja frequentemente desvalorizada por seus contemporâneos. No filme, o pintor vê a pintura como uma missão atribuída por Deus, oferecendo um sentido transcendente à sua vida. O filme, portanto, enfatiza essa perspectiva interna e espiritual de van Gogh, que acredita firmemente no valor de sua arte, mesmo que os outros não o reconheçam.

A convivência entre van Gogh e Gauguin é explorada para evidenciar suas diferenças, permitindo ao público compreender as nuances da personalidade do pintor. Essa abordagem permite que o espectador construa suas próprias interpretações, posicionando-se como interlocutor do protagonista, o que gera uma experiência de imersão e participação emocional. Como propõe Tarkovski (1998), essa participação ativa é intensificada pela linguagem poética, que favorece uma conexão mais profunda com o conteúdo subjetivo da narrativa, permitindo que a arte comunique além do que é simplesmente visualizado.

> Através das associações poéticas, intensifica-se a emoção e torna-se o espectador mais ativo. Ele passa a participar do processo de descoberta da vida, sem apoiar-se em conclusões já prontas, fornecidas pelo enredo, ou nas inevitáveis indicações oferecidas pelo autor. Ele só tem à sua disposição aquilo que lhe permite penetrar no significado mais profundo dos complexos fenômenos representados diante dele (Tarkoviski, 1998, p.17).

Schnabel oferece uma representação única de van Gogh, que transcende a narrativa biográfica tradicional e insere o espectador em uma experiência sensorial e emocional, com mensagens poéticas e interpretações plurais. Essa visão desafia o espectador a ver o pintor de uma maneira que vai além dos fatos, explorando memórias e sentimentos que configuram uma experiência de profundidade espiritual. Dessa forma, *No Portal da Eternidade* transforma a memória do artista em uma ponte para a compreensão do ser humano, conferindo à arte um poder de comunicação único, que, segundo Tarkovski, é essencialmente espiritual e fundamental para a condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs analisar as várias interpretações de Vincent van Gogh no cinema, explorando como diferentes produções vão além da biografia, transformando-o em uma

figura ficcional com nuances que refletem fases distintas de sua vida. Ao longo da pesquisa, percebemos que o cinema constrói uma imagem do pintor que mescla elementos factuais e interpretações subjetivas, criando um retrato híbrido e complexo que, conglomerando em uma única mídia elementos oriundos da biografia, cartas, pinturas e demais artefatos já produzidos sobre o pintor, consegue construir algo novo através de sua representação ficcional.

Esses filmes, em conjunto, revelam diferentes facetas de van Gogh, promovendo uma interpretação que não se limita a uma narrativa biográfica tradicional. A capacidade do cinema de capturar emoções e percepções sensoriais únicas permite que o espectador vivencie van Gogh como um ser multifacetado, inserido em uma narrativa que mescla fatos e ficção. Cada interpretação cinematográfica amplia a compreensão do pintor, mostrando-o ora como alguém em busca de aceitação, ora como uma figura independente e enigmática. As versões ficcionais de van Gogh proporcionam uma visão rica e complexa, refletindo a evolução do imaginário coletivo em torno da sua figura, consolidando-o como um ícone de intensidade e introspecção.

REFERÊNCIAS

CAMARERO, Gloria. **Pintores en el cine**. Madrid: Ediciones JC, 2009.

CANDIDO, Antonio, ROSENFELD, Anatol *et al*. **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

DARÚ, Ana Lucia Corrêa. **Vincent van Gogh: Minha história - A vida do pintor contada por ele mesmo.** São Paulo: e-galáxia, 2022.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

METZ, Christian. **O Significante imaginário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

NO PORTAL DA ETERNIDADE. Direção: Julian Schnabel. CBS Films, 2019. DVD color. 110 min

SEDE DE VIVER. Direção: Vincente Minelli. Metro-Goldwyn-Mayer Studios, 1956. DVD color. 122 min.

TARKOVISKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINCENT E THEO. Direção: Robert Altman. RAI Studios. DVD color, 1990. 197 min.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal Embrafilme, 1983.

OCULTAR MOSTRANDO: A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO JORNAL DO AMAPÁ

Flávia Coimbra
Elissandra Barros

INTRODUÇÃO

O presente estudo examina a cobertura jornalística do *Jornal do Amapá 1ª Edição* (JAP1) acerca da recente crise da mandioca nas terras indígenas do Oiapoque, a partir da análise das reportagens veiculadas entre os anos de 2023 e 2024. A destruição das roças de mandioca dos povos Karipuna, Palikur-Arukwayene, Galibi-Marworno e Galibi-Kalinã, resultante de uma infestação de pragas, impôs severos impactos à segurança alimentar e à subsistência econômica dessas comunidades. Todavia, a despeito da gravidade desta problemática, a forma como foi abordada pela mídia regional revela dinâmicas discursivas que merecem uma análise aprofundada. Nos meios de comunicação tradicionais, como rádio, televisão e jornais, constata-se a sistemática ausência das vozes dos povos indígenas, bem como de suas línguas, culturas e perspectivas sobre si mesmos. Esse apagamento limita a representação dessas populações e também contribui para a perpetuação de uma narrativa unilateral e frequentemente distorcida sobre os povos originários.

Compreendemos que essa exclusão não é um simples descuido editorial, mas sim um reflexo de práticas discursivas que privilegiam visões externas e, portanto, raramente capturam as nuances culturais e políticas das questões indígenas. Como argumenta Costa (2021), cabe ao jornalismo compreender os contextos locais e adotar estratégias que ampliem a diversidade de vozes, sem incorrer na presunção de que o jornalista "concede voz" às fontes, mas sim que as escuta e as amplifica. No entanto, a ausência sistemática de sujeitos indígenas na cobertura midiática regional reflete um fenômeno de apagamento mais profundo, inscrito nas dinâmicas coloniais que continuam a moldar as práticas jornalísticas no Amapá, marginalizando as epistemologias, línguas e modos de ser e estar no mundo dos povos originários, reflexos de um colonialismo que parece se perpetuar nos telejornais amapaenses.

Nesse sentido, apoiamo-nos na perspectiva decolonial proposta por Mignolo (2010), para quem "se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos adiante é descolonizar o conhecimento" (p. 11). A partir dessa compreensão, argumentamos que a descolonização do jornalismo e da representação midiática

dos povos indígenas é uma tarefa imprescindível, sobretudo em contextos nos quais suas vozes são silenciadas e seus saberes sistematicamente invisibilizados. O presente artigo, portanto, propõe-se a analisar como a cobertura jornalística da crise da mandioca no Oiapoque reproduz relações de poder que contribuem para a marginalização das perspectivas indígenas, reduzindo-as a objetos de consumo informativo, ao invés de reconhecê-las como agentes ativos na produção de conhecimento e na construção de suas próprias narrativas.

A relevância deste estudo fundamenta-se em dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, a invisibilização de determinadas pautas em detrimento de outras sustenta a reprodução de assimetrias de poder, uma vez que a seleção editorial dos temas abordados e a forma como são apresentados desempenham um papel determinante na construção das percepções sociais sobre os povos indígenas e suas realidades. Em segundo lugar, a ausência de abordagens críticas e decoloniais no campo da comunicação reforça desigualdades epistemológicas, ao negligenciar perspectivas alternativas e restringir as possibilidades de construção de um jornalismo verdadeiramente plural e representativo.

Diante desse contexto, este estudo é norteado pela seguinte questão: o que a cobertura da crise da mandioca no Oiapoque pode revelar sobre a representação dos povos originários no *Jornal do Amapá 1ª Edição*? Essa indagação busca compreender as estratégias narrativas e discursivas empregadas pelo telejornal na abordagem das questões indígenas, identificando os mecanismos pelos quais tais discursos reforçam ou desafiam estruturas coloniais subjacentes à prática jornalística. A escolha do JAP1 como objeto empírico justifica-se tanto pela relevância que esse programa detém no cenário midiático amapaense quanto pela acessibilidade de seu conteúdo, disponibilizado integralmente na plataforma de streaming *Globoplay*, o que possibilita uma análise detalhada e sistemática das reportagens veiculadas.

Ao desenvolver essa reflexão, este artigo insere-se no campo dos estudos de mídia decolonial, que problematizam as representações hegemônicas e reivindicam a necessidade de uma reorientação epistemológica capaz de reconhecer e valorizar as narrativas dos povos historicamente marginalizados. Assim, ao examinar as coberturas do JAP1, propomos uma abordagem analítica que ultrapasse a descrição superficial dos conteúdos noticiosos, atentando-se para as escolhas discursivas e visuais que estruturam as representações midiáticas dos povos indígenas.

Por fim, nossa análise visa não somente evidenciar o conteúdo informativo presente nas reportagens sobre a crise da mandioca, mas também problematizar os elementos que são omitidos ou distorcidos, particularmente no que se refere à identidade, às vozes e aos saberes dos povos indígenas do Oiapoque. Entendemos que a ausência dessas perspectivas em um contexto de crise alimentar e econômica não se trata de uma omissão aleatória, mas sim de um

reflexo das limitações inerentes ao modelo jornalístico vigente, o que demanda um esforço crítico para pensar alternativas que promovam maior equidade na representação dos povos indígenas nos meios de comunicação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A decolonialidade, como perspectiva teórica e política, propõe a superação das hierarquias de conhecimento impostas pelo colonialismo, reconhecendo e valorizando formas de saber marginalizadas. Walsh (2018) enfatiza que a decolonialidade não se trata apenas de uma crítica ao colonialismo histórico, mas de um movimento ativo de resistência e reconstrução epistemológica, o que inclui a afirmação das narrativas indígenas dentro dos espaços midiáticos.

O jornalismo, enquanto campo discursivo e institucional, desempenha um papel fundamental na formação das percepções sociais sobre os povos indígenas. Contudo, conforme argumenta Goulart (2019), a mídia convencional raramente adota uma abordagem que permita a representação plena das vozes indígenas, optando por enquadramentos que reforçam narrativas coloniais. Um dos desafios para a decolonização da mídia é justamente romper com essas estruturas, possibilitando que os próprios indígenas ocupem espaços de fala e expressão nos meios de comunicação. Nesse sentido, Hall (1996) contribui para essa reflexão ao destacar que a representação não é um reflexo neutro da realidade, mas um processo ativo de construção de significados. Para o autor, as imagens e narrativas midiáticas são produzidas dentro de contextos históricos e institucionais específicos, o que significa que as ausências e os silenciamentos não são meros acasos, mas sim resultado de escolhas editoriais e de padrões discursivos enraizados em lógicas de poder.

A análise da cobertura jornalística dos povos indígenas não pode ser dissociada das estruturas de poder que historicamente moldaram a produção do conhecimento e da informação. Como argumenta Quijano (2005), a colonialidade do saber opera por meio da imposição de epistemologias eurocêntricas, relegando ao silenciamento as formas de conhecimento produzidas por grupos subalternizados. Esse fenômeno se manifesta nos meios de comunicação de maneira particularmente evidente, uma vez que o jornalismo hegemônico se estrutura sobre paradigmas ocidentais de objetividade, imparcialidade e hierarquização do saber, que frequentemente desconsideram ou distorcem as perspectivas indígenas.

A colonialidade da mídia, portanto, abrange também a maneira como as narrativas indígenas são filtradas e reinterpretadas a partir de uma lógica externa às suas realidades socioculturais. Mignolo argumenta que “se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos adiante é descolonizar o conhecimento”

(2010, p. 11). Essa necessidade de descolonização do conhecimento também se aplica ao jornalismo, que, ao perpetuar a exclusão dos saberes indígenas, reforça o epistemicídio descrito por Boaventura de Sousa Santos (2007), isto é, o apagamento sistemático de formas alternativas de compreender e interpretar o mundo.

No contexto amazônico, a colonialidade do saber midiático pode ser observada na forma como a mídia frequentemente retrata a Amazônia mais como um território de riquezas naturais do que como um espaço habitado por povos originários com culturas e histórias próprias. Monteiro (2011) destaca que a narrativa midiática sobre a Amazônia frequentemente oscila entre dois pólos: ora a região é descrita como um espaço de abundância natural e potencial econômico, ora como um ambiente hostil e primitivo, onde seus habitantes são invisibilizados ou representados sob estereótipos reducionistas. Essa dualidade contribui para a persistência de uma lógica colonial no jornalismo, que ignora as experiências e os saberes indígenas e os substitui por discursos exógenos. Diante desse contexto, a colonialidade da mídia precisa ser compreendida como parte de um processo histórico mais amplo de controle da produção de conhecimento e de representação social. Descolonizar o jornalismo, nesse sentido, implica questionar as estruturas discursivas que marginalizam os povos indígenas e suas formas de expressão, ampliando a presença de suas vozes, epistemologias e línguas nos espaços midiáticos.

No Brasil, o jornalismo televisivo opera predominantemente em português, sem espaço para as mais de 150 línguas indígenas faladas no país. Essa escolha editorial reflete uma política de monolinguismo que privilegia o monolinguismo dominante em detrimento da diversidade linguística dos povos originários. Como aponta Braga (2021), a mídia tem um papel fundamental na manutenção ou no apagamento das línguas indígenas, e sua ausência na televisão contribui para a percepção de que essas línguas não têm relevância no espaço público. No caso específico do *Jornal do Amapá 1ª Edição*, a invisibilização das línguas indígenas nas reportagens sobre a crise da mandioca evidencia essa lógica excludente. Apesar de tratar de um tema diretamente relacionado à vida dos povos indígenas, o telejornal não abre espaço para que esses sujeitos se expressem em suas línguas. Essa prática contribui para o que Goulart (2019) define como "silenciamento estrutural", no qual as vozes indígenas são filtradas ou omitidas de modo a garantir a manutenção de uma narrativa jornalística alinhada com as convenções hegemônicas da comunicação.

Para compreender a representação midiática dos povos indígenas e as limitações do jornalismo hegemônico, é essencial abordar teorias que discutem colonialidade, representação e decolonialidade na mídia. Partimos, então, do conceito de *colonialidade do saber*, proposto por Aníbal Quijano (2005), segundo o qual e as hierarquias de conhecimento impostas pela

colonialidade privilegiam epistemologias ocidentais e relegam outros saberes a um segundo plano. Quijano (2005) enfatiza que o processo colonial, além de político e econômico, foi também epistêmico, consolidando um modelo de conhecimento que exclui e inferioriza os saberes originários. Essa perspectiva é fundamental para analisar o modo como as representações midiáticas muitas vezes silenciam ou distorcem as vozes indígenas, moldando suas histórias e narrativas segundo lógicas de poder alheias às suas realidades.

Para se tornar atraente, o telejornalismo se organiza como melodrama, recorrendo a artifícios de um estilo que nasceu como ópera teatral e percorreu a literatura, o rádio e o cinema. O termo é a junção da palavra grega *melos* (som) e da latina *drame* (drama), e consiste na oferta de representações antagônicas, levando aos noticiosos a relevância de fatos inesperados. Entendemos, então, que o telejornal não se reduz apenas ao ato de transmitir notícias de forma simples e direta, e não pode ser considerado totalmente isento e imparcial. Diante dessa subjetividade, Coutinho (2013) apresenta a dramaturgia do telejornalismo, propondo que o peso negativo da palavra drama seja reavaliado, construindo sentidos em que é necessário ignorar o estranhamento inicial da junção drama e jornalismo. A subjetividade será explorada no decorrer da pesquisa, ao analisarmos de que maneira a condição de "atratividade" afasta ou aproxima os sujeitos indígenas das telas do jornal.

O ponto de partida nesta reflexão adota o que Rincón entende como a complexidade da comunicação, a enxergando além de uma simples mensagem, pois "na América Latina, a comunicação sempre foi outra coisa: um assunto não somente de meios ou tecnologias, mas de processos, práticas e experiências de cultura; mais do que jornalismo ou meios de comunicação" (2018, p. 53). Para o autor, comunicação e cultura estão entrelaçadas, representando uma possível ferramenta de resistência, liberdade e criação, através de processos e práticas que devem ser estudados, pois a comunicação também reitera a existência subjetiva, e garante:

> É por isso que proponho que a comunicação é sobre a autoestima das pessoas e da comunidade, o que é muito político, porque as visibilidades descompromissadas importam muito para a visibilidade dos silenciados; e, por isso, o mais político é encher as telas de rostos e corpos invisíveis nos grandes meios e nas máquinas de estilo. Todos temos direito de estar nas telas, porém de estar nelas com nossas próprias estéticas, formas de dizer, afetos e narrativas, o que chamo de cidadanias celebrities (Rincón, 2018, p. 76).

O jornalista, ao assumir a responsabilidade de trabalhar com a comunicação, devem compreender que não são produtores de materiais descolados de suas realidades. Eles são participantes sociais com culturas próprias. Esse fato garante ao ofício o desafio de questionar as próprias visões, uma vez que é possível perpetuar discursos opressivos sem a consciência

de fazê-los. Em outras palavras, é preciso que as escolhas sejam analisadas considerando também os vazios, como garante Stuart Hall, ao abordar a identidade e as mediações culturais: "um vazio pode não estar preenchido, mas não é um vácuo" (2013, p. 67), considerando que o não pertencimento também pode ser um projeto intencionalmente opressor. Ao tratar do conceito de representação, o autor destaca que as representações não são reflexos diretos da realidade, mas construções simbólicas mediadas pelas práticas discursivas e culturais, pois, para Hall "é precisamente porque as imagens são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas específicas" (1996, p. 109).

Nesse sentido, Hall provoca ao perguntar, "onde nos situamos relativamente ao conceito de 'identidade'? Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares" (1996, p. 105). O conceito de identidade adotado, para nós, se converge com a necessidade de compreender a representação enquanto fenômeno social.

Nessa perspectiva, a não presença de sujeitos indígenas, de suas vozes e línguas nos meios de comunicação é o reflexo de um fenômeno mais amplo de marginalização e apagamento das vozes e culturas dos povos originários. Este fenômeno é uma manifestação direta do colonialismo, que se agrava quando analisamos sujeitos amazônicos. A Amazônia, quando retratada como vazio demográfico, acaba tendo, em detrimento da população, mais relevância e espaço na mídia do que os moradores e suas vivências.

No telejornalismo focado no contexto amazônico, Costa (2021) propõe refletir sobre a imagem repassada sobre a região através do aprofundamento no campo das representações e divisões do país, nos sentidos espaciais, políticos e culturais. Quando a Amazônia é representada no telejornalismo, vem acompanhada de um conjunto de imagens mentais (imaginários) e audiovisuais (imagens repassadas nas matérias), situação em que as definições não têm obrigação de convergir, e podem assumir posições antagônicas. Apesar de ser uma região conhecida pelo país inteiro, sua descrição é afetada pela imprecisão de narrativas com inúmeras possibilidades de conceito e classificação, inclusive dentro do território amapaense. "A polifonia dessa comunicação reflete a variedade de interpretações e intenções sobre a região presentes na sociedade" (Monteiro, 2011, p. 27).

Após a compreensão de conceitos primários fundamentais dentro desse estudo, buscamos considerar se o processo decolonial na comunicação de um mundo globalizado se adequa às comunidades originárias. Para Santos, a formação das ideologias dentro da globalização produz apagamentos e "por esse viés há uma massificação, que apaga as

diferenças. Multi - numa perspectiva discursiva - não significa a diversidade, mas sim uma prática que, quando universalizada, segrega" (2022, p. 28).

Ao analisar o conteúdo televisivo do Jornal do Amapá, nos deparamos com uma série de reportagens que retratam corpos indígenas como sujeitos sem voz, povos sem línguas. Em seus estudos sobre a colonialidade do poder, Aníbal Quijano destaca que após o fim formal do colonialismo, essas estruturas de poder continuam a existir e influenciam as relações sociais, econômicas e políticas. Quijano (2005) garante que o processo de colonização não acabou, apenas metamorfoseou-se, resultando em duas implicações decisivas: o despojamento das singularidades históricas das identidades dos indivíduos e o despojo do seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Para Costa (2011), todo o cognitivo das raças não europeias foi condenado ao passado, sempre atrelado ao primitivo, inferior.

Nas reportagens veiculadas no Amapá sobre os povos indígenas o colonialismo se manifesta de maneiras sutis, mas profundas. A falta de representatividade indígena, de suas vozes e línguas, mesmo nas reportagens que pretendem retratar tais povos, evidencia a hegemonia da narrativa dominante, que marginaliza e silencia as perspectivas indígenas. Além disso, a omissão da história e do contexto do fato apresentado contribui para uma compreensão superficial das questões enfrentadas por essas comunidades, perpetuando uma visão estereotipada e descontextualizada dos povos indígenas como vítimas passivas, incapazes de autogerir suas próprias vidas. Essa narrativa de vitimização reforça a ideia prejudicial de que os povos indígenas dependem do apoio e da "proteção" externa, ignorando sua resiliência, autonomia e capacidade de agência. Vistos assim, os corpos indígenas, sem voz própria, são exemplos de subalternidade, onde sua presença física é notada, mas sua capacidade de fala e representação é negada.

DESENVOLVIMENTO

A população indígena do estado do Amapá, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), é composta por 11.334 pessoas, das quais uma parcela significativa se concentra no município de Oiapoque. Esse município abriga 8.088 indígenas entre seus 27.482 habitantes, representando aproximadamente 71% do total da população indígena estadual. Essa distribuição demográfica evidencia a relevância do Oiapoque como um importante território indígena no Amapá, onde coexistem diversos povos, como os Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene e Galibi-Kalinã, localizados no extremo norte do estado. Além disso, há a presença dos Waiãpi, na região sul, e de grupos indígenas cujas terras estão formalmente situadas no norte do Pará, tais como os Apalai, Wayana, Tiriyó e Kaxuyana, que

acessam serviços de saúde e educação no Amapá, configurando uma dinâmica de mobilidade interterritorial característica das populações indígenas da Amazônia.

Na mídia tradicional (jornal, rádio, televisão), essa pluralidade étnica e linguística não existe. Como todo território amazônico que precisou se opor à opressão, a região resistiu a um silenciamento colonial, que ditou as primeiras narrativas sobre o local, e se mantém até hoje sob o disfarce de novos tons. Seus corpos e suas existencias foram narrados pela ótica europeia, pelo olhar do homem branco, heterossexual, cristão e cisgênero, que pré-estabeleceu um ideal de origem, cor, orientação sexual, religião e gênero (SILVA, 2014). Tal silenciamento é responsável por uma caracterização unidimensional. Como resultado, os indígenas são frequentemente retratados como corpos desprovidos de voz e agência, perpetuando estereótipos e preconceitos arraigados.

Citamos aqui o colonialismo, pois é a partir da relação entre oprimido e opressor que buscamos compreender as dinâmicas atuais dentro do telejornalismo amapaense. Frantz Fanon, em Os Condenados da Terra (1961), descreve a estratégia de dominação colonial como um mecanismo que não se contenta em controlar e oprimir o presente e o futuro do território tiranizado, e complementa:

> O colonialismo não se satisfaz em manter um povo entre suas garras e esvaziar o cérebro dos nativos de toda a sua forma e conteúdo. Por uma espécie de lógica perversa, ele regressa ao passado do povo oprimido, e distorce-o, desfigura-o e o destrói (Fanon, 2005, p. 243).

Em outras palavras, uma das táticas de dominação colonial consiste em apagar a origem de uma população, fato que ocorreu com a formação do Brasil. Mas não é essa realidade que é repassada na escola e nos materiais didáticos, em que a imposição do termo “descoberta” é feita para esconder o extermínio da subjetividade dos sujeitos, a mutilação de suas culturas e histórias, criando uma narrativa em que não há espaço para pensar em um Brasil diferente. Crescemos com a tentativa de propagar a ideia de que somos todos iguais, que as diferenças regionais seriam apenas braços e pernas de um corpo que funciona em harmonia e respeito, o que não condiz com a realidade. O apagamento dos povos originários foi estratégia para a invasão há mais de 500 anos, e a história se repete agora ao retratar a Amazônia como campo inabitado. Retratar o local como vazio demográfico é também um artifício colonialista pois ao ser vazia, terra de ninguém, a Amazônia pode então ser ocupada e explorada (Costa, 2011; Gonçalves, 2019).

Diante da consciência da necessidade de um jornalismo capaz de contribuir para devolver o poder narrativo aos povos originários, é necessário estabelecer conceitos dentro do telejornalismo e da televisão, traçando um caminho capaz de compreender como acontecem

os silenciamentos, mas principalmente buscando propor mudanças nessas dinâmicas. Para isso, utilizaremos as críticas apontadas por Pierre Bourdieu (2016) no que diz respeito às fontes, o que são *fatos-omnibus*, os critérios de valor notícia e como juntos definem a representação indígena.

Para Bourdieu (1996), o telejornalismo *oculta mostrando*, e cada escolha de informação é muito importante porque ocupa tempo que poderia ser destinado para dizer outra coisa. De acordo com o autor, o ofício do jornalista está propenso a complacência narcísica, correndo o risco de lançar sobre si mesmo um olhar falsamente crítico, fazendo necessária uma constante luta para que a comunicação não se converta em instrumento de opressão simbólica. Uma metáfora comum para a representação deste conceito de mecanismos invisíveis que estruturam o jornalismo é a dos óculos, em que as "lentes" de cada pessoa dependem de sua trajetória, educação e vivência. Os jornalistas têm "óculos" especiais e a partir deles veem certas coisas e não outras, e veem de certa maneira as coisas que veem, selecionadas e interpretadas a partir de seus históricos e individualidades. E é a partir das particularidades que as censuras inconscientes surgem, em um modus operandi internalizado, em que as escolhas de prioridade podem e muitas vezes são afetadas. A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la" (Bourdieu, 1996, p. 22).

Dentro do jornalismo recebe o nome de "fonte" as pessoas responsáveis por descrever suas opiniões sobre algum assunto ou por testemunhar algum acontecimento. Para Schmitz (2011), a imprensa busca preferencialmente as fontes oficiais, pois estas, além de possuir influência e credibilidade, são encontradas rapidamente. Seguindo a mesma linha, Medina (2011) explica que a procura de jornalistas pela voz oficial e o uso limitado de outras vozes tem raízes históricas no Brasil, uma vez que o "autoritarismo institucional, nas ditaduras brasileiras, também reforçou a voz oficial, em detrimento das vozes anônimas (..) verificou-se a extrema centralização das fontes de informação em todos os temas (pautas)" (Medina, 2011, p. 17).

Ainda conforme Bourdieu (1996), temos a crítica aos critérios utilizados para selecionar essas fontes nas produções, pois garante que os jornalistas escolham os especialistas que possuem opiniões semelhantes às suas, buscando profissionais não críticos, a quem define como *"fast-thinkers"*, porque não provocam reflexões e apenas discursam em "lugar comum". Como resultado, o comodismo de buscar sempre as mesmas pessoas, com visões semelhantes, engessa os conteúdos e padroniza os materiais. Por fim, o autor explica que tal comportamento é motivado pela busca de temas que ele descreve como *"fatos-omnibus"*, que são classificados como os materiais jornalísticos fáceis de compreender, que interessam ao

maior número possível de pessoas e contam com baixo nível de complexidade. Por ser o telejornal um produto de mercado, visando lucro, é comum que não enfrente as estruturas econômicas e políticas da sociedade. Ou seja, o esvaziamento da pauta indígena advém em parte da complexidade de romper práticas enraizadas na sociedade brasileira, o que justifica porque os indígenas apenas são citados em tragédias e mortes, mas dificilmente alcançam protagonismo em outras situações.

Essas definições explicam, parcialmente, como as escolhas jornalísticas em coberturas indígenas são limitadas a uma cosmovisão monotemática, que apenas reproduz o que já é veiculado pelas mídias há décadas. A singularidade das narrativas e a perpetuação da voz passiva nesses conteúdos demonstra, que mesmo ao contar uma história, é possível apagar os sujeitos que estão sendo retratados.

Nesse sentido, adotamos o que Nascimento (2022) define como o linguicídio das línguas não hegemônicas no Brasil. O autor usa de base as definições de Sueli Carneiro (2011) sobre o epistemicídio, que pode ser definido como o extermínio do conhecimento dos outros, uma vez que define o que é válido e o que não pode ser. O inferior e o superior. O objetivo, ao fazer esse recorte, é compreender como o silenciamento das subjetividades dos indivíduos vistos como inferiores se comporta e se valida através da linguagem.

Nosso objeto de estudo, o Jornal do Amapá 1ª edição, vai ao ar seis dias por semana, de segunda-feira a sábado, ao meio-dia. O programa é transmitido pela Rede Amazônica do Amapá, afiliada da Rede Globo, para os dezesseis municípios do estado e conta, em média, com a duração de quarenta e cinco minutos. Foi escolhido devido a sua relevância no estado, por compor a grade da principal emissora na região, e por se encaixar dentro da análise que gostaríamos de realizar, uma vez que em uma observação prévia já era possível compreender que a presença dos corpos indígenas nesse telejornal não garantia que as suas vozes estivessem sendo ouvidas. Destarte, ocultar mostrando é uma estratégia amplamente utilizada pelo telejornalismo do Amapá ao tratar dos povos indígenas, por isso nos empenhamos em discutir essa representação pela mídia televisiva. Os exemplos dos conteúdos publicados no Jornal do Amapá entre 2023 e 2024 sobre a praga da mandioca, que destruiu as plantações dos indígenas do Oiapoque, privando-os de sua principal fonte de alimentação e sustento, nos permitiu pôr em prática toda a análise teórica previamente definida nesta pesquisa.

A PRAGA DA MANDIOCA

A mandioca (*Manihot esculenta*) desempenha um papel central na segurança alimentar e na cultura dos povos indígenas, em especial, aqueles que habitam a Amazônia brasileira, no norte do país. Presente há séculos na região, sua produção não se limita à subsistência

alimentar, também constitui um elemento fundamental nas práticas culturais, cerimoniais e econômicas de diferentes povos indígenas, como os Galibi Kali'na, Galibi Marworno, Karipuna e Palikur-Arukwayene, que vivem no Oiapoque. A farinha de mandioca é um dos produtos mais importantes derivados desse cultivo, sendo amplamente utilizada na alimentação e comercialização. O processo de beneficiamento da mandioca envolve a extração de seus derivados, como o tucupi e a goma, além da produção do caxixi, bebida fermentada que possui relevância espiritual e festiva para os povos da região. A produção da mandioca está inserida em um sistema de organização social e econômica tradicional, no qual o *maiuhi* (trabalho coletivo) da farinha desempenha um papel importante na transmissão de conhecimentos ancestrais e na consolidação da identidade cultural dos povos indígenas do Oiapoque.

Em 2023, a região de Oiapoque foi severamente impactada por uma crise fitossanitária, resultante da disseminação de pragas que afetaram drasticamente a produção de mandioca. Três fungos e uma bactéria foram identificados como agentes patogênicos responsáveis pelo comprometimento do desenvolvimento da planta, impedindo a formação adequada do tubérculo, enfraquecendo as raízes e os caules. Entre as pragas identificadas, destaca-se o fungo *Ceratobasidium theobromae*, causador da doença conhecida como "vassoura-de-bruxa", a qual compromete o crescimento da mandioca, promovendo alterações morfológicas severas, como o crescimento excessivo de brotos laterais e a formação de tufos desordenados de folhas. A disseminação desses patógenos ocorre por meio de mudas infectadas, ferramentas contaminadas e possivelmente pela circulação de agentes bióticos e abióticos, como insetos e condições climáticas adversas. Fatores ambientais, como o aumento da umidade e as alterações no regime de chuvas, contribuíram significativamente para a proliferação dessas pragas, agravando ainda mais o cenário da crise fitossanitária.

Os impactos dessa crise transcenderam o âmbito agrícola, com impactos severos na segurança alimentar, economia local e dinâmicas culturais das comunidades indígenas afetadas. A mandioca, sendo a base alimentar dos povos indígenas do Oiapoque, teve sua escassez refletida no aumento da vulnerabilidade nutricional das famílias locais. O colapso na produção comprometeu a disponibilidade de farinha de mandioca, levando ao encarecimento do produto no mercado local e à dependência de alimentos industrializados, os quais nem sempre são acessíveis financeiramente e não fazem parte da dieta tradicional. A comercialização de derivados da mandioca também foi gravemente comprometida, afetando a economia das comunidades, que historicamente dependem da venda da farinha para a geração de renda. A perda das roças impactou diretamente a autonomia econômica dos povos indígenas da região, fragilizando sua capacidade de sustento e as redes de trocas comunitárias.

A dimensão cultural da crise não pode ser negligenciada, uma vez que a produção da mandioca está intrinsecamente relacionada às práticas culturais e religiosas das comunidades indígenas do Oiapoque. A redução da oferta de mandioca comprometeu rituais como o Xitotó e o Turé, impactando a continuidade de práticas que fazem parte do patrimônio cultural imaterial dos povos indígenas da região. Além disso, o cultivo da mandioca está associado a práticas coletivas de trabalho (*maiuhi*) - que também constituem momentos de transmissão intergeracional de conhecimentos - implicando em uma fragilização das dinâmicas sociais e da própria identidade cultural dessas comunidades.

Diante da gravidade da crise, em 20 de julho de 2023, o governo do Amapá declarou estado de emergência fitossanitária por meio do Decreto nº 6.621/2023, autorizando a adoção de medidas emergenciais para conter a propagação das pragas e garantir a segurança alimentar das comunidades indígenas afetadas. No entanto, as ações de contenção foram limitadas e insuficientes para reverter os impactos da crise a curto prazo. Em 30 de janeiro de 2025, o Ministério da Agricultura e Pecuária publicou a Portaria nº 769, declarando estado de emergência fitossanitária para os estados do Amapá e do Pará, reforçando a necessidade de medidas estruturais para o enfrentamento da crise.

A cobertura midiática dessa crise nos telejornais amapaenses revelou lacunas significativas na representação das comunidades indígenas e de suas demandas. O telejornalismo, ao abordar a crise da mandioca, priorizou fontes institucionais e científicas em detrimento das vozes indígenas, que foram marginalizadas no discurso midiático. A narrativa jornalística, ao enfatizar os aspectos técnicos e econômicos da crise, desconsiderou a perspectiva das populações diretamente afetadas, reproduzindo um modelo de comunicação que perpetua a colonialidade do saber.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é de natureza básica, com o objetivo de gerar reflexões que contribuam para o avanço do telejornalismo e da representação indígena no telejornal do Amapá. Ela visa aprofundar o conhecimento na área específica, sem a intenção de uma aplicação prática imediata ou pré-definida. Além disso, segue a linha descritiva, considerando a observação e o registro de análises de dados, destacando suas características, causas e relações, buscando compreender não apenas como ocorrem essas representações, mas quais os motivos de se representar algo de uma maneira e não de outra (Prodanov; Freitas, 2013; Gil, 2021).

A ideia inicial da pesquisa foi realizar a coleta de todas as reportagens com temáticas indígenas que foram veiculadas no Jornal do Amapá 1ª Edição, entre 2023 e 2024. No entanto,

compreendemos que um material extenso, dentro desta metodologia, seria menos proveitoso do que uma delimitação mais profunda. Selecionamos, então, todo o conteúdo publicado pelo JAP 1 sobre a crise da mandioca em áreas indígenas no Amapá, por ser um tópico atual, relevante, e com grande potencial analítico. Encontramos cinco reportagens sobre o tema, através do banco de dados da plataforma de streaming Globoplay, que disponibiliza os telejornais da emissora na íntegra.

Como o objetivo deste trabalho é analisar a representação indígena no Jornal do Amapá 1ª edição, utilizamos a sistemática da Análise da Materialidade Audiovisual proposta por Coutinho (2016). A metodologia foi desenvolvida no âmbito do Núcleo de Jornalismo Audiovisual e do laboratório de pesquisa em jornalismo (CNPq/UFJF), grupo atuante desde 2009. A escolha se justifica na intenção de um sistema que permite uma análise mais completa, pois observa as especificidades da narrativa audiovisual dentro do jornalismo, levando em consideração também seus contextos e suas presenças camufladas. De acordo com a autora, é necessário delimitar um objeto de pesquisa, preencher as informações em fichas de leitura, para que só depois o referencial teórico seja relacionado e analisado.

Montamos, então, uma ficha de análise com as cinco edições do JAP 1, de maneira que tempo, texto, som, imagem e edição fossem abordados, respeitando as especificidades do material. O objetivo, nessa etapa, foi transformar a totalidade das informações em unidades de análise, quais sejam:

Data: Nos permitiu demarcar o período temporal em que as reportagens foram transmitidas, para que fosse possível analisar a frequência dessas produções, e se necessário, buscar também seus contextos (estações do ano, acontecimentos políticos etc.).

Pauta: Aqui, o objetivo foi mapear a diversidade - existente ou não - de conteúdo dentro de um mesmo tema, levando como ponto de partida as escolhas editoriais do jornal.

Formato: Seguindo a mesma ideia do primeiro tópico, as escolhas possíveis de formato dentro de um telejornal são sempre feitas dentro de um quadro possível, o que permite que se compreenda a relevância de um tema através de seu valor notícia.

Duração: Utilizamos o tempo destinado para os conteúdos como instrumento de medida para a relevância do tema no telejornal, em conjunto com outros fatores estabelecidos aqui.

Imagens: Registramos todas as imagens que foram utilizadas nas matérias, com dois objetivos. O primeiro, compreender a produção audiovisual, no sentido de mapear se as filmagens seriam sempre as mesmas ou se para cada tema, as imagens de apoio também mudariam de acordo com as necessidades de ilustração. Assim, entendemos que seria possível enxergar o nível de comprometimento na elaboração desses materiais jornalísticos. O segundo objetivo, mais subjetivo, foi compreender quais mensagens não verbais eram passadas nas escolhas das imagens. De acordo com Mauad (1996), em sua proposta histórico-semiótica é possível compreender através de imagens a relação paradigmática das representações, pois aponta que as decisões, por serem feitas sempre num conjunto de escolhas possíveis, repassam informações e mensagens. Portanto, buscamos mecanismos através das imagens que questionem as produções, pois “a imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam

feitas" (Mauad, 1996, p. 10). Em outras palavras, as escolhas técnicas foram tão relevantes para essa análise quanto as escolhas estéticas, em que utilizamos o que Coutinho (2013) define como a dramaturgia do telejornalismo, para compreender se a atratividade indígena neste espaço se restringe ao exotismo preconceituoso e estereotipado.

Fontes: Espaço destinado para descrever todas as pessoas participantes nas cinco edições escolhidas. Além do nome, anotamos suas profissões (para entender se se encaixavam em fontes especialistas ou cidadãos em geral), e se eram pessoas pertencentes aos povos originários, pois para Traquina (2005), a seleção de entrevistados é também uma decisão de estratificação social, porque apenas possui lugar real de fala aqueles que também possuem poder.

Tempo de tela de cada fonte: Nessa etapa, mais específica do que o registro de duração total dos materiais analisados, buscamos descobrir como acontecia a escolha do tempo destinado para cada entrevistado, fazendo sempre o recorte entre as fontes indígenas e não-indígenas, comparando a relevância entre as duas categorias.

Autoria: Intuito de verificar se os profissionais responsáveis por coberturas indígenas eram diversos ou se tudo ficava a cargo de um único profissional.

Link: Como a plataforma de streaming Globoplay disponibiliza o telejornal mas não contém uma ferramenta de busca dentro dos programas, foi necessário primeiramente mapear o conteúdo com o auxílio do Google. Os links foram guardados, com o objetivo de não perder nada nesta etapa.

Quadro 1: Ficha de análise dos dados coletados nas edições do JAP 1

Data	Pauta	Formato	Duração	Imagens	Fontes	Tempo das fontes	Autoria	link
Data da edição	Resumo do que foi abordado sobre a temática no telejornal.	Nota, nota coberta, nota seca, reportagem e grande reportagem	Tempo do jornal destinado ao tema	Imagens que foram veiculadas no material	Fontes utilizadas no objeto analisado	-	Repórter responsável pelo material jornalístico	-

Fonte: elaborada pelas autoras, 2024.

Após a definição metodológica principal, da exploração do material e do preenchimento da tabela, foi necessário compreender como a análise poderia dar conta de considerar também os espaços vazios. Para Gomes (2011) "considerar o telejornalismo na perspectiva dos estudos culturais deve implicar articular suas dimensões técnica, social e cultural, o que garante unidade ao nosso objeto de estudo e um olhar mais atento ao analista" (p. 19). Ou seja, a eficácia de uma pesquisa de qualidade está ligada às diversas frentes que envolvem as escolhas práticas em um telejornal.

A lista abaixo representa as cinco reportagens analisadas nesta pesquisa, que serão desenvolvidas posteriormente no tópico destinado para análise do conteúdo e na conclusão do artigo.

Figura 1: Imagem relativa à matéria veiculada no JAP 1 sobre a situação de áreas indígenas e a busca de uma solução para combater a praga da mandioca.

Fonte: Captura de tela/Globoplay, 2024.

Figura 2 e 3: Figura 1: Imagens das matérias veiculadas no JAP 1 sobre a situação de áreas indígenas e a busca de uma solução para combater a praga da mandioca.

Fonte: Captura de tela/Globoplay, 2024.

Figura 4 e 5: Imagens das matérias veiculadas no JAP 1 sobre a situação de áreas indígenas e a busca de uma solução para combater a praga da mandioca.

Fonte: Captura de tela/Globoplay, 2024

ANÁLISE

Nas cinco matérias analisadas, que totalizam 00:27:51, constatamos que as escolhas editoriais não deram conta da complexidade do tema, que demanda um caráter interdisciplinar para dar conta de diversas frentes. As fontes de especialistas, que costumam ser adotadas em contextos de praga e infestações, foram raramente escolhidas, resultando em uma cobertura rasa, pouco técnica e incapaz de transmitir os riscos que envolvem os danos das plantações. Privilegiaram o que chamamos de fontes oficiais, a exemplo do governador Clécio Luís, que participa de três, dos cinco materiais analisados. Ao todo, para o governador, foram destinados 00:03:34 de tela, em oposição aos 00:00:30 destinados para fontes indígenas. Compreendemos, com essa escolha, que as vozes indígenas não eram relevantes para o telejornal.

Além das escolhas temporais e da seleção das fontes, analisamos também os conteúdos produzidos, as imagens, a decisão dos modelos (pauta, reportagem ou entrevista) e o tom de retrato das realidades indígenas no Amapá. No que diz respeito aos formatos, encontramos três notas cobertas e duas entradas ao vivo, que utilizavam as mesmas imagens. Nesse momento, interpretamos a repetição dos quadros como falta de compromisso com a cobertura da praga de mandioca, uma vez que a repetição audiovisual demonstra a falta de empenho na coleta de materiais. No telejornal, as imagens são igualmente importantes quanto

os textos que serão falados, e é por essa razão que a repetição nos esclarece ao posicionamento do telejornal. Apesar da relevância da praga para a sociedade amapaense, o custo de deslocamento para a coleta das imagens de apoio é um obstáculo que o veículo não se propõe a bancar. O valor notícia explicado anteriormente justifica essa análise, pois garante que as escolhas jornalísticas estão sempre ligadas à lógica do mercado, e quanto maior a relevância de um tema, maior a dedicação para a produção do material.

Essa irrelevância temática para o telejornalismo amapaense se manifesta também no tom das reportagens, que não consegue comunicar a real dimensão da crise da mandioca para as comunidades indígenas do Amapá. No telejornal, a crise representa um momento complicado, mas de fácil resolução. Para quem vive a praga, a ameaça também representa a incerteza da manutenção de identidade, cultura e bem-estar.

Quadro 2: Ficha preenchida com os dados coletados nas edições do JAP 1

Data	Pauta	Formato	Duração	Imagens	Fontes	Tempo por fonte	Autoria	Link
13/07/2023	Praga na mandioca: Amapá busca solução para eliminar problemas em Oiapoque	Nota coberta	00:02:47	Reunião com Clécio Luís	Clécio Luís Ana Euler Randolfe Rodrigues	00:00:47 00:00:35 00:00:19	Sem autoria	https://globoplay.globo.com/v/11779741/
21/07/2023	Situação de emergência no AP: Medida foi tomada para combater praga no cultivo de mandioca	Entrada ao vivo	00:03:45	Reunião com Clécio Luís	Clécio Luís	00:02:34	Mônica Peixoto	https://globoplay.globo.com/v/11801719/
04/08/2023	Praga na mandioca: entenda sobre o problema que atinge plantações em Calçoene e Oiapoque	Entrevista ao vivo	00:15:27	Entrevista com Adilson Lopes	Adilson Lopes	00:15:47	Aline Ferreira	https://globoplay.globo.com/v/11838825/
08/08/2023	Situação de emergência no AP: 4 municípios apresentam praga no cultivo de mandioca	Nota coberta	00:02:23	Entrevista com a fonte, intercaladas duas vezes com imagens de plantações	Kelson Vaz Clécio Luís Rarison Santiago Creuza dos Santos Lucila Batista	00:01:27 00:00:13 00:00:24 00:00:07 00:01:30	Philippe Gomes	https://globoplay.globo.com/v/11847317/
25/08/2023	Indígenas atingidos por praga da mandioca receberam alimentos	Nota coberta	00:03:29	Imagens iniciais nas roças do Oiapoque. Meio e fim da coberta	Kelson Vaz	00:00:50	Girlene Duarte	https://globoplay.globo.com/v/11899331/

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Entre 2023 e agosto de 2024, nos 00:27:51 destinados para falar sobre a crise da mandioca no Amapá, 00:26:14 foram destinados para fontes não indígenas, representando

94,6%, contra 00:01:37 para fontes indígenas, os 5,4% restantes. Essa disparidade responde à pergunta central dessa pesquisa: *"O que a cobertura sobre a crise da mandioca no Oiapoque pode informar sobre a representação dos povos originários no JAP1?",* pois compreendemos que os elementos analisados demonstram que para o telejornal do Amapá, as questões indígenas não são muito relevantes, demonstradas na falta de esforço para a coleta de imagens e na não presença das vozes indígenas relatando suas experiências. O distanciamento do assunto demonstra também o afastamento dos povos indígenas do Amapá com os telejornais amapaenses.

CONCLUSÃO

A cobertura sobre a crise da mandioca no Oiapoque feita pelo Jornal do Amapá Primeira Edição aponta para um persistente silenciamento das vozes indígenas nas reportagens do Jornal do Amapá. Essa prática reflete o conceito de "ocultar mostrando", em que as histórias dos povos indígenas são contadas sem a inclusão de suas próprias vozes, experiências e línguas. Esses sujeitos são levados para as telas das mídias tradicionais, estigmatizados como sujeitos sem autonomia, incapazes de opinar ativamente sobre suas vidas.

Em outras palavras, a luta por uma comunicação amazônica decolonial existe pois é necessário recuperar o passado e o presente desses povos, para que só então, seja possível pensar em um futuro. A existência e a representatividade desses corpos e histórias nos telejornais deve estar ligada às suas reais opiniões. Essas definições explicam, parcialmente, como as escolhas jornalísticas em coberturas indígenas são limitadas a uma cosmovisão monotemática, que apenas reproduz o que já é veiculado pelas mídias há décadas. A singularidade das narrativas e a perpetuação da voz passiva nesses conteúdos demonstra, que mesmo ao contar uma história, é possível apagar os sujeitos que estão sendo retratados.

O linguicídio e o epistemicídio, criados e fortalecidos pela lógica colonialista, nos ajudam a compreender que essa prática está presente há séculos. A nova roupagem opressiva busca, ao ceder tempo de tela, que as representações apenas aparentam retratar a realidade. Superficialmente, parece válido que as histórias que não chegavam aos telejornais agora façam parte dos horários nobres no telejornalismo amapaense. Em uma análise mais aprofundada, compreendemos que essa representatividade pode ser mais violenta do que benéfica. A opressão, agora, acontece em novos moldes e comportamentos, inclusive com esses sujeitos presentes nas telas. Para não *ocultar mostrando*, é necessário realmente ouvir.

REFERÊNCIAS

Costa, G. (2021**). Construir um banco de fontes mais plural é o primeiro passo e tem sua importância, mas não é o bastant**e. Disponível em: https://enoisconteudo.com.br/nao-e-dificil-construir-um-banco-de-fontes-indigenas-mas-e-preciso-ir-alem/.

BORDIEU, P. (1997). **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Ed.

COSTA, Vânia Maria Torres *et al*. **À sombra da floresta**: os sujeitos amazônicos entre estereótipo, invisibilidade e colonialidade no telejornalismo da Rede Globo. 2011, pg 5-40.

COUTINHO, Iluska. O telejornalismo narrado nas pesquisas e a busca por cientificidade: A análise da materialidade audiovisual como método possível. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2016. p. 1-15.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas De Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Itania Maria Mota. **Metodologia de análise de telejornalismo**. Gêneros televisivos e modos de endereçamento no telejornalismo. Salvador: EDUFBA, p. 17-47, 2011.

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem**: fotografia e história interfaces. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-132.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia**: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso. Obrajes: IPDRS - Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica, 2018, p. 25-47.

RINCÓN, Omar. Mutações bastardas da comunicação. **MATRIZes**, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2018.

STUART, H. A. L. L. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 124, p. 93-125, 2003.

"PARA TRÁS, NÃO HÁ PAZ": ESTÉTICA E HISTÓRIA EM GUIMARÃES ROSA E EM ERIC HOBSBAWM

Everton Luís Teixeira

INTRODUÇÃO

Existem alguns pontos cronológicos que podem mapear seguramente o lugar ou o ponto de partida para a construção do presente trabalho resultante de um pouco mais de duas décadas dedicadas ininterruptamente ao estudo da produção ficcional de João Guimarães Rosa (1908-1967). Destes, três devem receber o merecido destaque, o primeiro é a proximidade dos oitenta anos da vinda a público desse escritor com a publicação de sua primeira coletânea de contos intitulada *Sagarana* (1946), obra responsável por trazer a lume algumas das temáticas, ambientações e propostas de linguagem a serem desenvolvidas pelo autor e apresentadas ao público exatamente uma década depois na densa reunião das sete narrativas enfeixadas no monumental *Corpo de baile* (1956) e em sua única incursão no gênero romance *Grande sertão: veredas* (1956), obra essa de longe mais conhecida e examinada pelos leitores rosianos.

O avanço no início do terceiro decênio do século XXI de um vírus mortal de alcance planetário, culminou em diversos fenômenos como um alargamento da pobreza e do abandono aos mais vulneráveis, do medo generalizado e xenófobo em relação a outras culturas e ao porvir expandindo com esses sentimentos práticas políticas extremistas e discursos violentos direcionados contra estrangeiros e diversas minorias sociais. Todos esses fatores sociopolíticos levaram, ao que parece, as pessoas ao redor do globo a calçarem historicamente os mesmos sapatos sujos de seus antepassados e, de maneira similar a estes, redesenharem caminhos sombrios àqueles que perfizeram a grande derrocada da herança iluminista há mais de cem anos, obrigando intelectuais e pensadores a receitarem os mesmos lenitivos e leituras acerca do passado recente no intuito de identificar como o adulto século das redes sociais repete irresponsavelmente alguns dos piores episódios do velho século XX.

Na busca do entendimento daquele tempo "breve" e "extremo", como definiu o historiador Eric Hobsbawm (1917-2012) em *Era dos extremos* (1994), denota-se que lido hoje em retrospecto, talvez o século XX não pareça mais tão curto como conceituou o autor de *Tempos fraturados* (2013), haja vista que as marcas e os signos nefastos desse tempo estejam ainda se espraiando entre as gerações mais jovens, amedrontadas pelos colapsos sociais

enfrentados na atualidade. Dessa observação de que o passado recente torna a querer se repetir advêm a relevância dos trabalhos desse historiador britânico, os quais não desapareceram dos catálogos editoriais e ainda continuam a se avolumar mais de uma década depois de sua morte com novas edições de ensaios inéditos e esboços de estudos, além de novas traduções de suas obras consideradas fundadoras de áreas específicas da historiografia social. Isto pode ser demonstrado com o retorno no Brasil bipolarizado politicamente de 2025 de um de seus trabalhos mais relevantes para a compreensão da trajetória de algumas manifestações oriundas em sociedades arcaicas no periférico Terceiro Mundo, a saber *Rebeldes primitivos*, obra originalmente publicada em 1959 e cuja primeira versão em nosso território apareceu somente no início da década de 1970.

Completando a tríade de justificativas encontrada para a confecção deste artigo está o interesse desta pesquisa, o qual acompanha o objetivo principal da já titânica recepção crítica do autor de *Tutaméia* (1967), a saber: o desejo de ampliar continuamente a chamada "totalidade progressiva" da interpretação de sua escrita, repensando entre outros aspectos, a) o declínio da civilidade no Ocidente; b) o desenvolvimento das sociedades arcaicas como a do sertão dominado por poderes paralelos no decurso do perigoso século XX e c) as respectivas reelaborações dos dois primeiros fenômenos nos domínios estéticos forjados por Rosa.

Para alcançar este objetivo, propõem-se neste trabalho diálogos entre a escrita literária e algumas correntes dos estudos históricos erigidas na contemporaneidade e que adquiriram maior pujança no pós-Segunda Guerra — tais como a história social praticada na "Escola inglesa do marxismo" entre os anos de 1950 e 1960 —, as quais, em suas abordagens socioculturais, postulam de forma vigorosa a investigação do fato real, sem, contudo, menosprezar ou virar as costas às contribuições trazidas pela estética e seus respectivos estudos literários como fontes importantes para uma compreensão mais completa das tradições sociais criadas e difundidas não só na Velha Europa, mas também nos territórios mais remotos do capitalismo contemporâneo ocidental, os quais, não ficaram incólumes aos efeitos lançados por esse sistema de mercado apesar da distância em que se encontravam das chamadas grandes metrópoles econômicas.

Nesta interessante demanda pelo desbravamento da muralha que aparta, mas que, no entanto, deixa filtrar por fissuras muito tênues a estética literária e a historiografia, ou as interpretações de ambas deixadas por Guimarães Rosa e Eric Hobsbawm, este exame apresenta como seu ponto nevrálgico um estudo comparatista de *Grande sertão: veredas*, assim como das narrativas rosianas de *Ave, palavra* (1970) encenadas na Alemanha fascista da década de 1930, período em que o autor atuou como cônsul no país germânico em um diálogo com algumas temáticas inscritas na produção hobsbawmiana tais como o declínio do

humanismo no século passado e o *banditismo social* desenvolvido em títulos como *Rebeldes primitivos* (1959), *Bandidos* (1969) entre outros[108].

No que toca em especial *Grande sertão: veredas*, esta obra possui uma das maiores bibliografias críticas da história literária brasileira, tendo suas quase seiscentas páginas sido submetidas as mais diversas perspectivas e propostas de estudo. Passados quase setenta anos de recepção crítica deste romance, o sertão mundificado de Guimarães Rosa ainda se configura em uma esfinge colossal a lançar questionamentos aos leitores curiosos, os quais em suas experiências para responder-lhe as perguntas lançadas alargam um pouco mais a cada experiência os horizontes interpretativos deste romance sem nunca conseguir ou querer alcançar a total decifração de seus significados, tal como propõe Hans Robert Jauss (1921-1997) em sua Estética da Recepção.

É aqui que reside a problemática sobre a qual debruçar-se-á o trabalho que ora se desenvolve, a busca pelo espraiamento interpretativo da criação estética rosiana como mais do que narrativa ficcional, mas também como um panorama de uma "sertanização" do mundo devido ao surgimento de um Mal absoluto que dominou o Ocidente desde a primeira metade do século XX. Denota-se, por fim, que a força da narrativa rosiana não se retrai em contato transdisciplinar com outra modalidade textual como é o caso do exame historiográfico, por exemplo. Em verdade, entre os domínios da Literatura e os da História desenha-se um elo narrativo complexo, o qual é o grande propósito da existência de ambas: o qual configura-se na tradução de um pacto firmado para a compreensão de algo sempre móvel e demasiadamente intangível, a este chamamos realidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em última instância, este estudo destaca como sua principal preocupação o exame das relações, nem sempre harmônicas, que envolvem a Literatura, a História e a formação ou dissolução das sociedade no confronto entre o conjunto ficcional de Guimarães Rosa — com destaque já mencionado nas obras *Grande sertão: veredas* e *Ave, Palavra* — e parte da produção historiográfica de Eric Hobsbawm, sobretudo a porção de sua escrita que toca mais especificamente a compreensão de realidades latino-americanas como a do Brasil. Para a

[108] Em meados de 2016, quase quatro anos após a morte de Eric Hobsbawm, o também historiador Leslie Bethell reuniu trinta e um ensaios nunca publicados pelo autor de *Tempos fraturados* em formato de livro. Dentre os gêneros textuais presentes nesta coletânea, encontram-se estudos completos e anotações diversas de Hobsbawm acerca da história, da cultura, da música, das desigualdades observadas entre as metrópoles e as localidades periféricas e do desenvolvimento de pequenos grupos de justiceiros reformadores encontrados nas zonas campesinas e agrárias da América Latina. A essa miscelânea — fruto de mais de quarenta anos de interesse do historiador pelo continente, Bethell intitulou de *Viva la revolución: On Latin America*. (Cf. a edição brasileira de HOBSBAWM, Eric. *Viva la revolución: A era das utopias na América Latina*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2017).

realização deste exame, faz-se necessário o uso de um arcabouço teórico extenso e complexo haja vista que no desvendamento das sendas onde se cruzam e se embatem a literatura e o exame histórico, ou as interpretações destas acerca de alguns fenômenos desenvolvidos ao longo do violento século XX originadas pelos intelectuais em confronto, utilizar-se-á, *a priori*, uma fundamentação teórica forjada com base em alguns conceitos da Literatura Comparada contemporânea, a qual nas palavras de Sandra Nitrini, "não se limita aos fatos e à mera caçada das fontes, mas consegue abrir caminhos para a compreensão da obra de um autor, tanto do ponto de vista de sua configuração interna, como do ponto de vista da história de sua recepção" (Nitrini, 1997, p. 187).

Todavia ao tratar especificamente do diálogo entre a estética literária e a historiografia para a construção de uma espécie de panorama do século passado, essa proposta também ancorar-se-á no estudo de Ilva Maria Boniatti, sobretudo quando essa professora assevera pontualmente que se "a literatura e história sempre estiveram, no quadro das ciências humanas, justapostas e recorrentes, ambas hoje, com muito mais procedência, assumem essa relação, uma vez que a literatura comparada recupera, na prática, os princípios da historicidade" (Boniatti, 2000, p. 33), como mostra o seu breve ensaio "Literatura comparada e história".

Será baseado em uma metodologia que consiste em um exercício analítico e interpretativo dos textos examinados que procurar-se-á traçar as principais orientações crítico-teóricas relacionadas ao *corpus* histórico-literário já apresentado. Neste momento é propício lembrar que o presente artigo se trata de uma pesquisa eminentemente bibliográfica, centrada fundamentalmente no estudo dialético entre as obras de Guimarães Rosa e as produções historiográficas de Hobsbawm, com o auxílio pontual de alguns intérpretes mais relevantes da escrita de ambos. Desta maneira, neste percurso transdiciplinar, procurar-se-á construir um estudo comparatista que dê conta de aspectos mais amplos inscritos nas produções de Rosa e nas de Hobsbawm e que, ligados, constituam laços de unidade entre estas produções para além das fronteiras meramente espaciais e cronológicas, como os elementos históricos, culturais e socioeconômicos. Em outros termos, deve-se seguir a lição da já mencionada Ilva Maria Boniatti quando essa afirma em *Literatura comparada: memória e região* (2000) que o "comparatista nunca as compreenderá como células isoladas, mas, sim, como formas de expressão de uma totalidade que lhes agrega sentido, seja qual for o contexto considerado" (Boniatti, 2000, p. 32).

Neste caminho, essa pesquisa leva-nos também a terceira fase da Estética da Recepção formulada por Jauss (1921-1997) e o seu conceito de "totalidade progressiva" presente em algumas de suas obras como *Caminho da compreensão* (1994), na qual esse medievalista alemão interpreta que os sentidos de uma obra estética não chegam a se esgotar no decurso

histórico de sua recepção crítica, aliás esses sentidos podem, inclusive serem fornecidos de forma externa à obra estética por novas perspectivas. O que ocorre é, em outras palavras, que cada nova geração de leitores avança um pouco mais adentro dos significados de uma produção literária, ampliando o denominado horizonte de expectativas no qual se chegaram os leitores e, como o próprio nome implica, o horizonte é sempre um espaço idealizado, mas jamais táctil.

Destarte, no afã de alcançar os escopos pretendidos nessa pesquisa, a saber: a ampliação da recepção crítica de João Guimarães Rosa e a configuração de um panorama ocidental do século XX, erigiu-se neste artigo basicamente um exame dialético entre a produção ficcional do autor de *Primeiras estórias* (1962) e a que se volta ao exame do século XX e suas contradições e/ou a temática do banditismo social e a sua longa sobrevivência em locais como o interior do Brasil presentes na produção de Hobsbawm.

Ao se interessar pelo país, Eric Hobsbawm tornou-se uma figura intelectual *sui generis* entre seus pares, pois transformou-se em um pensador demasiadamente reverenciado no Brasil, como atestam o relançamento e as incontáveis reimpressões de suas obras em nosso cenário editorial, mas contraditoriamente ao lado desse sucesso comercial ainda tem seus escritos pouca penetração nos debates promovidos nas instituições educacionais, a estes soma-se as salas das Faculdades de História nacionais.

Tal proposta dialética utilizada neste trabalho visa promover em seu duplo movimento, o a) de levar, de um lado, a produção histórica de Hobsbawm a expandir o universo ficcional de Guimarães Rosa, seja com a compreensão histórica da crueza da violência e da barbárie cultivadas no século XX no território germânico, seja no entendimento de um fenômeno originado no seio das camadas rurais pobres, a saber: o *banditismo social*, forma arcaica de poder paralelo desenvolvido a partir da negligência do Estado nesses territórios periféricos em relação aos grandes centros urbanos.

Na outra margem dialógica dessa proposta, espera-se que a escrita de Guimarães Rosa traga à historiografia social do século XX uma porção daquela realidade negada ao ofício de Hobsbawm, o sentimento ficcionalizado — e, por isso mesmo, perenal — dos depoimentos de sujeitos que viram a face desmascarada do Mal trazido pela ascensão de regimes totalitários os quais, ao vitimizarem milhões de indivíduos, tornaram a Europa e o restante do planeta lugares sem descanso ao longo de todo o século passado.

Quanto a ficção rosiana ambientada no *hinterland* brasileiro b) observa-se que o autor de *Grande sertão: veredas* espraia o tema do banditismo social hobsbawmiano inscrito em publicações como *Rebeldes primitivos* (1959), *Bandidos* (1969) e na póstuma *Viva la revolución* (2016), já que, principalmente, nas duas últimas obras, esse historiador britânico, apesar de se

aprofundar na construção mitológica do cangaceiro nordestino — corporificado na figura socialmente ambígua e fascinante de Lampião (1898-1938), personagem histórico e lendário também pesquisado por Guimarães Rosa como influência para a composição de figuras importantes do seu cosmos sertanejo — não lançou igual luz sobre outro paradigma de proscrito rural, o jagunço mineiro, tipo de celerado extremamente relevantes para o enredo do *Grande sertão* e também para outras narrativas construídas por esse autor.

A PALAVRA ROSIANA ARRANHA O SOFRER

No que toca um possível encontro entre a obra de Eric Hobsbawm e a de Guimarães Rosa, uma pequena parcela de ensaios — dos quais destaco o de João Batista Santiago Sobrinho, o qual, em 2009, publicou um artigo tornado imediatamente referência para a compreensão da narrativa "O mau humor de Wotan", a mais conhecida composição de *Ave, palavra* (1970). Não obstante, tanto em "O narrável da guerra e o inimigo objetivo, sob o céu de Hamburgo, em 'O mau humor de Wotan', de João Guimarães Rosa", como em outros ensaios, os estudos propostos recaíram no costumeiro hábito de trazer a palavra de Hobsbawm tão somente para elucidar algum acontecimento pontual da primeira metade do século XX decorrido em território alemão no intervalo em que lá esteve, como cônsul, o autor de *Tutaméia* (1969), não dando vazão a um possível diálogo entre os escritos destes dois participantes — um procedimento que, é mister reconhecer, uns poucos chegaram bem perto de realizá-lo.

Ainda que, como afirmou Hobsbawm nas páginas iniciais de sua autobiografia *Tempos interessantes* (2002), todas as vidas privadas constituam "matéria-prima tanto para historiadores como para romancistas" (Hobsbawm, 2002, p. 17), as experiências pessoais (e ou reelaboradas) deste historiador de Cambridge e de Guimarães Rosa no período em que se desenvolve a Segunda Guerra Total valem mais pelo que estas possuem de público e, portanto, escritas do que as páginas acerca dos momentos íntimos no seio familiar.

Demasiadamente atento aos movimentos históricos confusos que no século passado obrigaram as sociedades ocidentais a fazerem uso de aspectos como a ambiguidade, Guimarães Rosa propôs algo parecido na estruturação das narrativas de *Ave, palavra* um embaralhamento proposital de gêneros em prosa como a crônica e o conto. Assim, nessa fusão, surge os denominados "cronicontos" nos quais há um espelhamento estético, já na forma, dos dúbios torneios que marcaram as diversas divisões nacionais em confronto ao longo de quase oitenta anos no "breve" século XX de acordo com Hobsbawm em *Era dos extremos* (1994). Nestas composições — como as demais produções deste ficcionista mineiro — lança-se um grande problema para a recepção crítica do autor que é a dificuldade em delimitá-las nas fronteiras bem marcadas das categorias narrativas de gênero. A questão, a princípio, pode

parecer insignificante, mas, em essência, não o é, haja vista que o leitor — conceito mais lembrado na Estética da Recepção de Jauss — ao se debruçar diante de um texto seja este literário ou (inferência minha) de outra natureza como o histórico, o lê projetando sentidos previamente esperados dentro das tipologias textuais por intermédio dos conhecimentos de mundo apreendidos, nas palavras do autor de *Experiência estética e hermenêutica literária* (1992), este local de onde se lança o leitor é o seu "horizonte de expectativas".

Nos "cronicontos" alemães de *Ave, palavra*, a saber: "O mau humor de Wotan"; "A velha", narrativa que ganhará destaque neste estudo, e "A senhora dos segredos" — extraindo-se, obviamente, a figura do narrador homodiegético, são todas protagonizadas por mulheres, a outra parcela dos indivíduos comuns, os quais segundo Hobsbawm foram os grandes personagens históricos do século XX e, no entanto, também as maiores vítimas deste período hostil. Apesar de o século passado ter acenado com a construção de um *boulevard* de conquistas para o sexo feminino, dentre essas a igualdade (ainda parcial na atualiade, infelizmente) de direitos em relação ao sexo oposto, o acesso pleno ao exercício profissional — que curiosamente se daria pelo ambíguo "esforço de guerra" (Hobsbawm, 2000, p. 146) — e o avanço da cidadania pelo uso do voto, a autonomia, evidentemente, não alcançou todas as mulheres do globo.

Em seu enredo, "A velha" nos mostra um João Guimarães Rosa assoberbado no consulado de Hamburgo a muito tomado por judeus deseperados "famintos de partir, sofridos imenso, em desengano, público pranto e longo estremecer, quase cada rosto prometendo-se a coativa esperança final do suicídio" (Rosa, 1970, p. 108), tal como fez, coincidentemente, um o filósofo Walter Benjamin (1892-1940), crivado por uma sucessiva sequência de erros pessoais e equívocos históricos quando o autor de *Teses sobre o conceito de história* (1940) adentrava os territórios pensados pacíficos da Espanha em 1940.

Em meio a algazarras como esta tornadas diárias em consulados e embaixadas latino-americanas, o narrador de "A velha" recebe o telefonema de uma desconhecida chamada Verônika Wetterhuse, idosa quase centenária que solicitava a visita urgente deste cônsul à sua residência. Após diversos adiamentos, o narrador decide ir ao encontro desta personagem que — diante de outras quatro mulheres suas parentes igualmente velhas, dentre as quais encontra-se a sua filha Angélika, — se despe sem pejo de um segredo familiar guardado no tempo, o adultério que teria originado a sua filha concebido com um amigo brasileiro de nome não revelado de seu marido, em um período de mansidão em que o casal Káspar Wetterhuse vivia em Petrópolis, em um Rio de Janeiro inda imperial.

Retornando para o cenário europeu de 1930, é praticamente impossível saber quantos alemães tinham consciência do que acontecia realmente com os judeus e outros sujeitos

considerados inimigos do sistema nazista. E ainda mais difícil é levantar um censo sobre aqueles que realmente se importavam com os fados desses povos perseguidos. As causas desta negligência civil são diversas, indo desde o egoísmo individual até o temor generalizado de recriminações por parte das forças militares hitleristas.

Incapaz de comprovar esta remota nacionalidade germânico-brasileira de Angélika Wetterhuse, devido ao exessivo afastamento temporal do fato e a evidente falta de documentação legal, o narrador Guimarães Rosa fica diante de uma bifurcação moral, pois não sabe se acredita ou não na veracidade de tal enredo, haja vista que, diferente de um delito vergonhoso confessado, essa história bem poderia ser um espediente engenhoso de uma mãe desesperada para salvar a própria filha de um destino terrivel nos campos de concentração hitleristas na Polônia. Dessa maneira, o cônsul Guimarães Rosa termina por negar veementemente o pedido de visto — sem a identificação do famigerado e enorme "J", carimbo obrigatório para judeus emigrarem da "grande fortaleza" Alemanha, — para a filha possivelemente mestiça de *Dame* Verônika, atendendo as normas diplomáticas vigentes desde 1937 que igualavam em determinado ponto as trajetórias desumanas brasileiras e da Europa amedrontada pelo poder do *Führer*. Dentro do progressivo esfacelamento das sociedades europeias e na eminência dos acontecimentos que configuraram a Segunda Guerra, o presidente Getúlio Vargas (1882-1954) suspende as liberdades políticas no Brasil e instala um regime autoritário de inspiração fascista no país, o Estado Novo.

Não obstante, a negativa de Guimarães Rosa neste momento é a resposta oficial e explícita esperada por alguém em seu cargo, não a do escritor. O funcionário público do consulado brasileiro que a plano da narrativa revela, porém, antes de concluída esta composição estética, é possível forjar um fecho diferente para o caso. O desprendimento do cônsul-adjunto em ajudar de forma clandestina os judeus que fugiam daquele sítio infausto às suas sobrevivências não poderia tornar-se público à luz de 1961, ano de publicação dessa narrativa, quando Guimarães Rosa ainda era funcionário a serviço do Itamarati. Desta maneira a real decisão do autor de *Primeiras estórias*, ou pelo menos de seu desejo humanista, deve ser compreendida por meio de sua habilidade artística com a palavra escrita saudada deste o título desta obra, *Ave, palavra*.

Na porção desse "croniconto", que se mescla em sua estrutura narrativa, o ficcionista leva esta humanização às últimas consequências, só possível de ser percebida pelo jogo libertador pela palavra transformada em ação.

Um leitor mais atento (talvez) perceberá um dado curioso e, em se tratando de Guimarães Rosa, extremamente significativo em sua formação erudita de quem conhecia muitos idiomas, a mudança na grafia do nome das personagens femininas principais, de *Dame*

Verônika e *Dame* Angélika para, gradualmente ao longo na narrativa dona Verônica e dona Angélica. Estes abrasileiramentos dos pronomes de tratamento e dos prenomes das personagens judias não são gratuitos e na produção rosiana tanto podem representar o desaparecimento do indivíduo — algo que se estabelece, por exemplo, em "Homem, intentada viagem", outra narrativa enfeixada em *Ave, palavra* —, quanto uma alteração de uma condição identitária ou de personalidade. Assim, Guimarães Rosa permite que estas personagens pudessem (re)nascer guardadas todas as suas memórias e experiências testemunhadas durante o período em que o Ocidente estava em um franco colapso civilizatório.

Devido ao programa de genocídio e as recorrentes faxinas étnicas ao redor do planeta, a questão da migração como fenômeno social massificado se exacerbou no século passado ganhando motivações oriundas do centenário formado pelos Oitocentos como o xenofobismo e, no caso específico dos judeus, o antissemitismo, o qual — diferente do que pode nos levar a pensar nosso *descontinuum* histórico — não foi uma invenção do "breve" século XX que, no entanto, trabalhou para o aperfeiçoar, assim como outras tantas formas de violência e de barbárie, ao extremo, mas sim do século imediatamente anterior, tempo dentro do qual essa "ideologia de barbarismo irracionalista" (Hobsbawm, 1995, p. 122) esconde suas mais profundas raízes. Tanto lá como nas primeiras décadas do século da Guerra total

> [o]s judeus estavam presentes em quase todo lugar e podiam simbolizar com facilidade tudo o que havia de mais odioso num mundo injusto, inclusive seu compromisso com as ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa que os tinha emancipado e, ao fazê-lo, os havia tornado mais visíveis (Hobsbawm, 1995, p. 123).

Entre o final da década de 1930, com a eclosão da Segunda Guerra, os "emigrantes políticos ou não, oriundos da Alemanha hitlerista eram aceitos com relutância no Ocidente" (Hobsbawm, 2011, p. 241) de acordo com Eric Hobsbawm nas páginas de sua coletânea *Como mudar o mundo* (2011). Por motivações diversas, o problema de refugiados e de imigrantes políticos terminam por recair — como já havia relatado em meu artigo "Guimarães Rosa: um cooperador ativo do destino" (2020) — "quase sempre, primeiramente nas mãos diplomáticas dos embaixadores, alguns nem um pouco heroicos se aproveitando economicamente da situação de desespero do povo sionista" (Teixeira, 2020, p. 75).

Depositando suas derradeiras esperanças e augúrios no *doublé* de cônsul e escritor mineiro e em um país sobre o qual pouco ou nada conheciam as personagens de *Ave, palavra* enganaram-se em pelo menos uma de suas desesperadas expectativas, o manto negro da violência e das práticas de desumanidade também já cobria o Brasil na mesma década de 1930 por uma revolução na economicamente mais desenvolvida cidade do país, mas há mais tempo

em suas regiões mais remotas e esquecidas pelo poder público — as zonas rurais do Nordeste brasileiro.

QUANDO O SERTÃO É O PRÓPRIO MUNDO

Perfazendo a segunda parte desta pesquisa, adentra-se o sertão sem fechos rosiano, o qual espraia-se no decurso de suas páginas inteiriças por uma espécie de *universalização* de uma topografia comum a todo o Ocidente, fazendo de *Grande sertão: veredas* uma identidade, de acordo com uma parcela da recepção crítica mais atual de Guimarães Rosa, de todo ambiente marcado com o ferrete da violência social, a qual, se tornada costume, capaz de produzir um de pacto implícito entre homens e forças infernais, senhoras da barbárie. Em outras palavras, todo e qualquer lugar governado pelos aparelhos de coerção da violência será um sertão, desde o interior de Minas Gerais até uma nação iletrada como a Alemanha toldada pela escuridão fascista de Adolf Hitler.

Riobaldo, o protagonista do único romance rosiano, apresenta uma existência interessantíssima: é um homem comum nascido na pobreza, velho fazendeiro abastado com propriedade na beira do São Francisco e ex-jagunço que — saído dessa modalidade de banditismo, tornou-se respeitável e aceito no seio da sociedade local. Esse narrador dialoga com seu sempre oculto e erudito interlocutor (o qual pode ser o próprio leitor?) a quem dirige humildemente seus complexos questionamentos sem nunca esperar deste respostas, mas sim a sua cumplicidade aos argumentos que disserta sobre os grandes temas que envolvem a trajetória humana, como, por exemplo a existência ou não do Diabo e da natureza diversa dos homens.

Ao dissertar longamente sobre o processo de permanente mudança por que passou na vida, o herói mantém viva a memória histórica do Ocidente no século XX, filtrando-a e transpondo-a dentro de seu cenário sertanejo muito peculiar, pois se "o sertão é do tamanho do mundo" (Rosa, 1956, p. 74.) como bem professa, todas as grandezas do globo e as suas contrariedades também ressoam dentro do *hinterland* nacional e nas páginas criadas a partir da prosa do autor de *Sagarana* numa clara demonstração cônscia de que a ausência de urbanidade presente em seu regionalismo não se constitui em uma espécie de saudosismo rural, tão em voga vasta estética regionalista brasileira até meados da década de 1940, cuja representação bucólica servia, entre outras coisas, como uma vereda de evasão dos assuntos que perturbavam o restante do mundo.

São nestes recintos esquecidos — regiões miseráveis onde persistiu, e talvez ainda perdure, a ilusão de nossa modernização já tardia desde o seu nascimento (decênio de 1950), que os fenômenos desumanos e aniquiladores operam em toda a sua pujança. Suas vítimas

preferenciais são indubitavelmente os mais necessitados residentes dessas zonas à margem do capitalismo sul-americano, grandes reféns de diversas modalidades de poder paralelo personificado por fazendeiros denominados de coronéis e suas particulares milícias armadas, compostas por ferozes jagunços. Diante de poucos dados cronológicos que escapam fortuitamente do enredo de *Grande sertão*: *veredas*, o ensaísta Roberto Schwarz — em páginas de *A sereia e o desconfiado* (1981) numa interpretação arriscada — localiza o cenário ficcional do romance rosiano dentro do período de 1917 (Cf. Schwarz, 1981, p. 43), época em que se instaura, na concepção de Eric Hobsbawm, a era da catástrofe, marcada por manifestações político-sociais ao redor do planeta, compreendidas no período entre guerras, em que as tão "frágeis" democracias mundiais, "como mostra a experiência, requerem inimigos endemonizados" (Hobsbawm, 1998, p. 272.).

Neste novo estado, cabe ao indivíduo demandar pelas forças maléficas no intuito de realizar aventuras antes não possíveis pela sua condição paupérrima e/ou mortal, aprendendo, por fim, parafraseando Hobsbawm, a se habituar ao que é desumano, tolerando o que não é tolerável. Sem a ínfima perspectiva de fuga do embate entre as forças metafísicas e factuais do Bem e do Mal absoluto, as personagens rosianas caminham, lançando-se em perigos e peripécias dignas dos grandes combates épicos, tentando demandar Deus e a vida por meio de um jogo de enfrentamentos que possui tanto das manifestações anacrônicas de poder paralelo, quanto das experiências oriundas da insegurança sentidas nas grandes metrópoles e em pequenas cidades "onde o Estado passa por acentuado processo de desgaste" (Hobsbawm, 2000, p. 23.) e os civis precisam, em um último lance no jogo da sobrevivência compactuar com forças obscuras.

Além disto, em diversos momentos do romance *Grande sertão: veredas* pode-se constatar a crítica aos modelos liberais levantada por dois celerados indômitos Hermógenes e Ricardão, estes considerados os verdadeiros bandidos maus entre os jagunços. Partidários convictos de um mundo arcaico que esses proscritos não querem que deixe de existir, onde imperam os exercícios cotidianos de violência e desordem do *banditismo social* descrito por Eric Hobsbawm. Estes indivíduos se vingam, à traição, de seu chefe "o grande homem príncipe" (Rosa, 1956, p. 18) Joca Ramiro — o que desencadeará a maior parte das batalhas responsáveis pelo aniquilamento de muitos outros jagunços — após o mesmo impor um tribunal, aos moldes do poder judiciário do Estado de direito, e absolver Zé Bebelo da acusação que paira sobre ele, a de querer descaracterizar o demoníaco Sertão, com um "desnortear, desencaminhar os sertanejos de seu costume velho de lei" (Rosa, 1956, p. 258) trazendo para este espaço de organização política paralela a ordem dos Estados democráticos por meio da extinção das revoltas rebeldes como a jagunçagem que esse personagem, contraditoriamente, participa.

É interessante observar como a construção ficcional de Guimarães Rosa reelabora o conflito latente entre as experiências anacrônicas da tradição local e os usos modernos da contemporaneidade urbana, por meio das contradições e ambiguidades humanas transpostas, das esferas sociais, para a escrita literária. O procedimento extraordinário adotado por este chefe jagunço não se constitui numa regra inscrita no código dos malfeitores sertanejos, apesar de estar longe de ser inverossímil como atesta Hobsbawm em *Bandidos*. Na leitura do historiador acerca deste paradigma de foras da lei — meio ladrões, meio heróis — originados em zonas periféricas do capitalismo moderno, eram estes, muitas vezes, "mencionados como 'bandidos bons'" (Hobsbawm, 2010, p. 11) pelo relato das populações contemporâneas a estes proscritos sociais, o que parece corroborar com o relato de Riobaldo ao identificar que, entre os jagunços com os quais conviveu na juventude, quase todos tombaram para o banditismo por motivações nobres (ou até mesmo vulgares e passionais), sendo o único indivíduo reconhecidamente mal e vil em sua essência, o cruel Hermógenes.

Outro aspecto destacado neste artigo é o que tange a leitura da ambiguidade rosiana que, na concepção dos seus melhores intérpretes estrutura todo o romance, não é exclusividade do autor, mas uma reelaboração sua da marca dos movimentos históricos que obrigaram as sociedades ocidentais a se camuflarem, trocando de máscaras sociais a cada novo ato de catástrofe humana ou econômica. Personagens como o ambíguo Diadorim, a mulher que se disfarça de guerreiro, por exemplo, tem laços de parentesco com a tradição dos *haiduks* do Oriente — outro grupo que não escapa ao exame de Eric Hobsbawm e das páginas de *Bandidos* —, onde um rebelde possui mais liberdade e mais chances do que uma mulher, indivíduo ainda preso às obrigações domésticas e a uma visão socialmente aceita de ser de categoria inferior. Em outras personagens desse romance, Guimarães Rosa promove uma mistura dos aspectos e estruturas sociais que configuram a tipologia do banditismo social, mostrando um escritor atento ao fazer literário, mas também aos passos dados pela História — distante, portanto, do alienado apontado por uma pequena parcela de seus leitores — não somente com a realidade brasileira, mas também com as tradições que compuseram o século XX.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na definição deste percurso analítico, procurou-se erigir um estudo comparatista e transdisciplinar que dê conta de uma compreensão mais ampla dos aspectos históricos inscritos na produção de Guimarães Rosa e na de Hobsbawm e que, ligados, constituam laços de unidade entre os trabalhos de ambos os intelectuais para além das fronteiras espaciais e

cronológicas, como os elementos históricos, culturais e socioeconômicos nos quais as chamadas pessoas comuns se inserem.

A sua maneira, cada um desses intérpretes em seus respectivos campos de ação, souberam se fazer "observadores-participantes", como quer a Antropologia Social inglesa rememorada à miúde pelo autor de *Era dos extremos*, do século passado. Seja dentro dos limites da imaginação literária, seja na realidade objetiva e nem sempre tranquila dos fatos da pesquisa histórica, Guimarães Rosa e Eric Hobsbawm propuseram as suas leituras testemunhais de uma Era que ambos conheceram bem como narradores e como sobreviventes, a da catástrofe correspondente à primeira metade do breve século XX.

Enquanto nos "cronicontos" alemães de *Ave, palavra*, Guimarães Rosa tenta não se render à História poetizando episódios catastróficos como a deflagração da Segunda Guerra Mundial, a perseguição de judeus e o declínio alemão e do mundo ocidental em um confronto que foi transformado em uma guerra de extensão global, na economia de *Grande sertão: veredas*, o escritor estabelece uma proximidade entre as trajetórias de seus jagunços e os paradigmas forjados na tipologia do banditismo de Hobsbawm, tais como a diferenciação entre proscritos considerados nobres e os maus pelas populações locais; as motivações famélicas e de sangue que empurram homens e mulheres para a condição de marginalidade.

Hobsbawm, por sua vez, não se constrangeu em lançar mão da produção estética para tecer a sua compreensão global do fenômeno do banditismo na cultura das massas populares rurais, aceitando que as genuínas representações do proscrito social apareciam melhor estruturadas nas páginas literárias do que nas laudas dos documentos oficiais, esses "adulterados" para compor a visão dos opressores e não dos oprimidos acerca daqueles réprobos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo compôs-se um panorama de algumas das experiências ocidentais mais nefastas inscritas a partir da primeira metade no século XX — período extremamente beligerante e de indefinidos instantes de paz. É (também) por isso que esse tempo de profunda ambiguidade se fez ainda nebuloso nas páginas de historiadores e intérpretes de outras searas das humanidades devido em grande parte pelo escasso distanciamento cronológico dos fenômenos vivenciados.

Compreendidos pelo diálogo entre a rica historiografia de Hobsbawm e a elaborada produção estética de João Guimarães Rosa, este estudo voltou-se para o exame de duas obras do autor mineiro que perfizeram trajetórias díspares dentro da recepção crítica desse ficcionista mineiro. De um lado, o extenso *Grande sertão: veredas* e a póstuma e irregular coletânea *Ave,*

palavra. Esta última, aliás, em suas cinquenta e seis narrativas poliformes, apresenta mais um problema aos leitores rosianos que é, de acordo com a Estética da recepção de H. R. Jauss, a confluência de gêneros literários amalgamados sem delimitações precisas de características no interior de suas páginas, por essa razão, adotou-se a criação de um neologismo "cronicontos" na intenção de classificar essas narrativas rosianas situadas em uma terceira margem, bem ao estilo do autor, apagando os limites entre os gêneros literários do conto e da crônica.

Tanto nesses "cronicontos" alemães — muito mais próximos da realidade factual do século passado, quanto o *Grande sertão*, obra que se desdobra em discussões metafísicas e telúricas sob o signo da existência ou não de Deus e do Diabo, — Guimarães Rosa aproxima-se (in)conscientemente, em diversos momentos dessas produções estéticas, de vários métodos da pesquisa historiográfica focando, acima de tudo, a sua escrita naquelas grandes personagens responsáveis por compor as contradições entre o Bem e o Mal vigentes no século XX.

Foram as "pessoas comuns", como asseverou Hobsbawm, as maiores protagonistas desse tempo, cuja relevância fora capaz de mudar "consideravelmente o cenário deste breve século ao assumirem, inclusive papéis relevantes dentro da "administração da coisa pública" (Hobsbawm, 2000, p. 46). Em uma incessante mobilização para as herméticas veredas do bem, ou para os largos caminhos que levam ao mal absoluto, como pode ser visto no intervalo compreendido entre o segundo semestre de 1934 e o primeiro de 1938 no terceiro *Reich* e considerado por depoimentos históricos de seus contemporâneos alemães os anos bons e demasiadamente normais para aqueles que, claro, ajudaram o *establishment* nazista denunciando judeus e/ou arianos natos que discordavam ou tão somente não mostravam grande contentamento com as convicções políticas de seu irascível *Führer*, o Wotan encarnado e irado que sobrevoa a narrativa rosiana demonstrando que ninguém encontra-se seguro em quaisquer territórios do planeta, dominado pela exacerbação das práticas violentas.

Neste momento final, relembra-se de que dentro da recepção crítica rosiana, alguns poucos trabalhos glosaram sobre estes incontestáveis signos sombrios da contemporaneidade ocidental observados tanto nas narrativas ambientadas no norte de Minas Gerais, quanto nas da Europa contaminada pelo crescente totalitarismo da década de 1930. E, entre esses poucos estudos, nenhum promoveu até este momento, como em minha pesquisa, um exame realmente comparatista e dialético entre as obras de Guimarães Rosa e a produção hobsbawmiana. Em outras palavras, a leitura dialética proposta tanto da Alemanha tomada pela propagando e a violência nazistas, quanto a do sertão mineiro, representados em momentos distintos da produção rosiana, é, em última análise, elegias de um brasileiro apartidário que viu de perto a

face maléfica do poder autocrata pela derrocada humanista do Ocidente, assim como pela perda de todas as ilusões políticas à esquerda e a direita em seus âmbitos sociais, ideológicos e afetivos frente à a grande desilusão pacifista que o século passado nos legou e que, infelizmente, continua a nos consumir e a nos assombrar neste primeiro quarto do século XXI.

Quase no final de seu longo monólogo, o protagonista-narrador de *Grande sertão: veredas* Riobaldo conclui — um homem periférico e, ao mesmo tempo, incomum em suas especulações e já descrente das existências físicas do Bem e do Mal — que o que existe "é homem humano [em sua eterna] travessia" (Rosa, 1956, p. 594), revelando o triunfo do individualismo capitalista sobre a vida. Pode-se observar nesse desfecho que não encerra nenhuma possibilidade de discussão, essa criação rosiana tateando, qual um cego, o caminho obscuro para um futuro não muito feliz ou mesmo seguro ao redor do globo, como sentencia Hobsbawm de forma curiosamente semelhante a Guimarães Rosa no último e desalentado parágrafo escrito acerca do século passado em *Era dos extremos* (1994), obra na qual realizou a tradução do conflituoso e quase incompreensível tempo de mãos quase sempre cerradas que foi o século XX. Ouça-se, uma derradeira vez o historiador: "Não sabemos para onde estamos indo [...] e o preço do fracasso [...] é a escuridão" (Hobsbawm, 1995, p. 562).

Seja nas páginas de Guimarães Rosa, seja nas de Hobsbawm, o ato de narrar — último expediente para a existência de personagens marginalizados reais ou ficcionalizados em territórios hostis como a Alemanha tomada pelo terror da extrema direita e/ou no violento *hinterland* rosiano — denota-se como importante legado a representação de um contrato estabelecido entre o "contável" e o "não-contável" da História, elementos presentes nos ensaios teóricos e na ficção propriamente dita.

Os fios literários e os factuais tecem, por fim, a trama da compreensão da História recente em que o desmoronamento de impérios e ilusões ocidentais refletiu-se não somente no aniquilamento das grandes potências mundiais, mas também em países periféricos do sistema de mercado como, por exemplo, o nosso contraditório Brasil, o qual participou da experiência da loucura de alguns fenômenos de violência e de barbárie que assolaram e ainda afetam qualquer indivíduo perdido da contemporaneidade.

Tais práticas intoleráveis e pandêmicas de épocas, como as vivenciadas no século XX, períodos de profunda escuridão e reduzidos a tantas formas de guerras, descritas e reelaboradas pelas páginas de Hobsbawm e de Guimarães Rosa, desfazem imagens errôneas e demasiadamente distantes da realidade factual do Ocidente que, muitas vezes, insistimos em acreditar, em especial, a de nosso país ser uma nação em cuja História contemporânea se fez amistoso, xenófilo e pacífico qual uma espécie de *bon sauvage* edênico, quando, na verdade, este país acompanhou bem de perto o autoritarismo, a beligerância, a violência e a desordem

política que contaminavam diversas outras nações e territórios da Terra desde a década de 1930, fenômenos que, infelizmente, continuam a nos espreitar em nossos alienados e despreocupados passeios pela completa escuridão contemporânea. O passado não nos legou a paz e essa promessa de herança no século XXI ainda nos parece distante.

REFERÊNCIAS

BONIATTI, Ilva Maria Bertola. **Literatura comparada: memória e região**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

CICCONE, Madonna. In: GABRIEL, Mary. **Madonna: uma vida rebelde**. Trad. Alessandra Bonrruquer; Luana Balthasar; Patrícia Azeredo. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

HOBSBAWM, Eric. **Rebeldes primitivos: Estudos sobre as formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX**. Trad. Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

HOBSBAWM, Eric. **Viva la revolución: A era das utopias na América Latina**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOBSBAWM, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. Trad. Donaldson Magalhães Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Bandidos**. Trad. Donaldson M. Garschagen. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAUSS, Hans Robert. **Caminos de la comprensión**. Trad. Nuria Sara Miras Boronat. Madri: Machado, 2012.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo: Edusp, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

ROSA, João Guimarães. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970.

SANTIAGO SOBRINHO, João Batista. O narrável da guerra e o inimigo objetivo, sob o céu de Hamburgo, em “O mau humor de Wotan”, de João Guimarães Rosa. **Revista Investigações**, v.

1, n.1, p.133-150, 2009.

SCHWARZ, Roberto. **A sereia e o desconfiado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TEIXEIRA, Everton Luís. **Guimarães Rosa, um cooperador ativo do destino**. Todas as Musas, v. 12, n. 1, p. 71-83, 2020.

QUANDO A TRAVESTILIDADE ENTRA EM CENA: A REPRESENTAÇÃO TRAVESTI NO FILME "A RAINHA DIABA" (1974)

Bruna Alves Lopes
Jeferson Osni de Souza Junior

INTRODUÇÃO

O cinema é uma forma de arte capaz de nos proporcionar reflexões sobre determinados grupos sociais, uma vez que a ação humana está presente nos mais diversos elementos que compõem sua natureza: seja naquilo que inspira as obras cinematográficas, seja no processo de criação ou em suas audiências (Young, 2014).

Tais elementos torna-o atrativo para que o mesmo seja fonte de pesquisa para inúmeras áreas das ciências humanas e sociais, uma vez que oferece a oportunidade de observar e analisar diversos aspectos de uma determinada sociedade e época tais como costumes, hábitos, valores e representações (Davson, 2018). Cada filme é resultado da criatividade e visão de mundo dos seus realizadores, ao mesmo tempo em que reflete as influências sociais e culturais da época em que foram produzidos (Davson, 2018).

Cabe destacar que, do ponto de vista histórico, a narrativa cinematográfica não apenas retrata, mas também colabora na construção de representações. Skip Young (2014) define os filmes enquanto símbolos que possuem significados e estes, conforme nos explica Meirelles (2002) podem influenciar na formação das narrativas históricas e sociais ao longo do tempo (Meirelles, 2002).

No Brasil, os anos 1970 foram marcados pela Ditadura Militar caracterizada pelo autoritarismo e suas ramificações como censura, perseguição política, violações dos direitos humanos e restrição das liberdades civis (Toniolo; Hamel, 2015), ao mesmo tempo em que surgem movimentos de resistência a favor da redemocratização. Também nesse período que há um fortalecimento político da, atualmente denominada, comunidade LGBTQIAPN + sendo uma de suas expressões o surgimento de uma identidade até então inexistente: a travesti (Passos, 2022).

A representação das travestis nas produções cinematográficas desse período é um tema de relevância e interesse crescente, pois nos oferece indícios sobre os desafios e as mudanças enfrentadas por aquela comunidade no momento em questão. Nas linhas que seguem, será abordado como o cinema brasileiro da década de 1970 representou as travestis

enfatizando a análise na caracterização da figura da Rainha Diaba. Como base teórico-metodológica, foi adotado o que Moreno (1995) apresenta em sua dissertação sobre a subjetualidade, que diz respeito a todas as técnicas empregadas na performatividade das personagens, como maquiagem, vestimentas, adorno e linguagem gestual, especificando como ela é utilizada.

HISTORICIZANDO A TRAVESTILIDADE NO BRASIL NA DÉCADA DE 1970

Butler (2018) sugere que a identidade não é uma condição fixa ou dada, mas sim uma construção que se desenvolve através das práticas e performances que realizamos. Não é, portanto, algo natural que precede nossas ações, mas uma produção contínua que se manifesta por meio de nossos atos (Butler, 2018). Em outras palavras, a identidade para Butler não se refere a algo que somos, mas àquilo que fazemos e performamos e que, por sua vez, é marcada pelas normas sociais e culturais por nós internalizadas.

Até a década de 1970 o termo “travesti” não possuía a conotação atribuída a nós na atualidade. De acordo com Veras (2019) a travestilidade nos anos 1970 era percebida como uma prática ocasional ou episódica sendo comum a utilização de outros termos tais quais “bonecas”, “bofes”, “bichas” e “enxutos”. O primeiro faz referência aquelas que performavam um ideal feminino (delicadeza, fragilidade, submissão e passividade), embora não fossem reconhecidas como “mulheres de verdade” (Veras, 2019)

O termo "boneca" pode ser associado a um brinquedo, geralmente manipulado por meninas, mas, aqui nesse contexto os homens que as manipulam, especialmente aquelas que estão envolvidas na prostituição (Silva, 2011). Temos aqui um indício de como as travestis começaram a emergir e a moldar seus corpos e identidades até tornarem-se como o que conhecemos hoje: travestis.

Outros termos eram empregados, como “bichas” e “enxutos”, para se referir a homossexuais que eram considerados mais afeminados do que a concepção de homossexual “entendido”[109]. A partir da primeira caracterização, as “bichas” são descritas como artificiais, caricatas e cômicas, com seus comportamentos vistos como imitação ou representação da performace feminina, o que as tornava passíveis de crítica e rejeição (Silva, 2011). Além disso, tinham a tendência de estereotipar, distorcer, desafiar e, por vezes, confundir as fronteiras do que era considerado um “homossexual respeitável”. James Green indica que, já na década de 1930, essa palavra “Bicha” era usada como sinônimo de “pederasta passivo”. É possível que

[109] Essa expressão se refere a homossexuais que não aparentam ser homossexuais; são musculosos, viris e não demonstram traços de feminilidade (Silva, 2011).

tenha emergido dentro da própria subcultura homossexual, derivada da palavra francesa "biche", que significa o feminino de “veado” (Silva, 2011).

Conforme Veras (2019), era frequente que as “bonecas” expressassem sua feminilidade por meio de performatividade de gênero em concursos de beleza e eventos privados, particularmente em ambientes restritos destinados à comunidade LGBTQIAPN+. O autor observa que elas começaram a se tornar mais visíveis para a sociedade em geral, expandindo suas aparições para espaços públicos. Assim, o carnaval emerge como um aliado, com suas aparições em espaços públicos sendo registradas durante essa festividade. Era nesses ambientes que elas podiam “vestir-se de mulher”, ao mesmo tempo em que o evento funcionava como um espaço de interação social, propiciando uma oportunidade para que pudessem expressar suas identidades de maneira genuína, sem se submeter às restrições impostas pelo paradigma binário de gênero ou aos estereótipos atribuídos a cada gênero de forma performática (Veras, 2019).

À medida que começaram a transitar do âmbito privado para ocupar espaços públicos houve um processo de midiatização desses sujeitos. Elias Veras (2019) denomina esse fenômeno de "público-midiático"[110]. Por conseguinte, os termos utilizados também sofrem alterações; expressões antigas começam a dividir espaço nas reportagens com novos termos, como “travesti” e “gay” (Veras, 2019).

Nesse contexto, apesar das travestis ainda serem comumente associadas à comunidade homossexual, surge uma distinção significativa em relação às “bonecas”. Agora, os estigmas que envolvem seus corpos as levam a questionar suas próprias identidades corporais, levando-as a adotar tecnologias científicas-corporais (Veras, 2019).

Na década de 1970 o desejo em alinhar o corpo com uma performance considerada feminina fez com que muitas travestis recorressem às tecnologias da época, em especial ao uso de silicone e hormônios. Desta feita, aquilo que era considerado um ato esporádico passa a ser visto como ação contínua (Veras, 2019).

O uso de tais tecnologias colaborou não apenas na construção da identidade de gênero travesti, mas também num processo de divisão de hierarquização na própria comunidade entre “travestis falsas” e “travestis verdadeiras” (Veras, 2019), além de distingui-las em relação às outras identidades de gênero tal qual as “bonecas” e as transformistas (Veras, 2019).

Ao moldar sua identidade por meio da intervenção em seus próprios corpos, demonstram que o corpo é um veículo de expressão por si só. A alteração corporal é percebida não apenas como uma manifestação física, mas também como uma expressão de sua

[110] Refere-se às décadas de 1970/1980.

performance identitária. As características físicas distintivas presentes nos corpos das travestis, transformistas, e artistas drag podem ser interpretadas como um código que tanto os une quanto os diferencia. Por meio dessas modificações corporais, eles revelam não apenas as diferenças entre si, mas também podem se unir em uma identidade coletiva frente aos heterossexuais ou aos homossexuais que não se travestem (Jayme, 2010).

Sendo assim, ao abordarmos as questões de gênero, é necessário investigar os diversos mecanismos, estratégias e sistemas de comunicação que contribuem para sua configuração. Nessa perspectiva, pode-se conceber o cinema como uma tecnologia social envolvida na construção do gênero, dada a sua linguagem peculiar permeada pelos contextos históricos e sociais em que se insere (Cruz, 2022).

CINEMA, PODER E IDENTIDADE DE GÊNERO

O audiovisual pode ser definido como "um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais" (Rose, 2013, p. 343). Ou seja, tais representações não se limitam apenas a imagens em movimento; elas envolvem uma combinação intrincada de textos escritos ou falados, imagens visuais e várias técnicas para modular e sequenciar a fala, as fotografias e a localização de ambos.

Os filmes transmitem suas mensagens através da composição de som e imagem, seguindo códigos estabelecidos pela técnica cinematográfica (Moreno, 1999). São estruturados em planos com objetivos específicos, não sendo concebidos de forma aleatória e agem na interação entre dois agentes: o Emissor e o Receptor. (Moreno, 1999). Assim, se o cineasta pode ser definido como um criador de símbolos, não podemos ignorar o papel dos telespectados no processo de recepção, pois símbolos podem ser interpretados de modos distintos (Young, 2014).

Ao transformarmos um filme em fonte histórica deve-se tomar alguns cuidados do ponto de vista metodológico, entre os quais, estabelecer o recorte temático e realizar a transcrição (seja em forma de texto ou imagem) das cenas selecionadas para análise (Rose, 2013)

Segundo Carneiro (2021), desde a música até a iluminação dos cenários, podem ser objetos de análise. Entretanto, ele apresenta alguns pontos que considera importante para uma análise fílmica. Destaco aqui: a composição de personagens e a atuação dos atores e atrizes.

A composição de personagens diz respeito ao modo como o diretor desenvolveu e delineou cada personagem, por outro lado, a atuação dos atores e atrizes diz respeito à maneira como esses intérpretes incorporam os papéis atribuídos a eles. Tais questões tornam-se fundamentais quando apresentamos o debate de gênero, pois o cinema não apenas pode

refletir ou reproduzir as dinâmicas sociais em torno das identidades de gênero, pode também moldá-las e/ ou transformá-las.

Teresa de Lauretis ressalta a importância do cinema como uma das principais ferramentas de poder na difusão de discursos sobre gênero. Afirma que o cinema não se limita apenas ao entretenimento, mas desempenha um papel significativo na promoção e manutenção de padrões de gênero. Por meio de filmes, são fortalecidos os modelos de comportamento masculino e feminino, influenciando a forma como as pessoas enxergam e se identificam com seus gêneros na sociedade (Lauretis, 1994).

Tendo em vista a articulação cinema e representação da identidade travesti, destacamos aqui as considerações de Moreno (1995) sobre a Linguagem Gestual (que compreende gestualidade e sub-gestualidade empregadas na composição e caracterização da personagem) e a análise de aspectos fixos, (a posição da personagem dentro da trama: é principal, coadjuvante ou apenas uma participação menor).

No que se refere aos aspectos fixos da linguagem gestual, Moreno (1995) analisa o tipo de gestualidade das personagens, categorizando-a como estereotipada, (com gestualidade explícita e/ou exagerada), não estereotipada, (com gestualidade natural), ou inexistente, (com ausência de gestualidade, mas com a personagem sendo referida nos diálogos ou em fotos).

É fundamental refletir e questionar a midiatização das travestis, processo esse que, desde as primeiras manifestações de seu surgimento, houve uma tentativa de regulamentação de sua visibilidade e sexualidade (Veras, 2019).

Moreno (1995) foi um dos pioneiros[111] a catalogar e analisar filmes relacionados à comunidade GLBT[112]. Das 125 obras que ele catalogou, que cobriam desde a década de 1920 até a década de 1990, apenas 67 estavam disponíveis para exibição. Moreno escolheu apenas 10 filmes para uma análise mais profunda. No entanto, ao examinarmos sua dissertação, notamos que ele categorizou a temática de cada filme com base na década em que ele estava inserido, ou seja, essas definições não se adequam às perspectivas de hoje.

Assim, há diversos equívocos nas definições dos temas e sobre as representações das identidades de gênero que os filmes abordam[113]. Diante dessa constatação, Nascimento e Martínez (2022) realizaram uma nova catalogação, levando em consideração as temáticas e as representações da identidade de gênero que se modificaram ao longo do tempo, e ampliaram

[111] Um levantamento abrangente sobre esse assunto não havia sido realizado até 1995.
[112] A sigla refere-se à década de 1990 em que era utilizada (Baioff, 2018).
[113] Devemos reconhecer que na época em que a dissertação foi produzida, as identidades de gênero abordadas por Moreno eram compreendidas de uma forma específica. Hoje, essas identidades podem e sofreram modificações. Portanto, é crucial considerar que uma identidade de gênero nunca é fixa, mas sim mutável. No entanto, com o avanço dos estudos na área de gênero e sexualidade, Moreno deixou lacunas que precisam ser revisitadas e exploradas mais profundamente.

o escopo temporal, abrangendo as décadas de 1920 até 2017. Essa abordagem mais abrangente permite uma compreensão mais precisa e contextualizada sobre a comunidade LGBTQIAPN+ no cinema, em especial das analisadas aqui, das travestis.

Dessa forma, percebemos um grande intervalo temporal de 27 anos entre a catalogação de Moreno (1995) e a de Nascimento e Martínez (2022). Durante esse período, muitos pesquisadores utilizaram a catalogação de Moreno como base, refletindo uma noção que era marcada por preconceitos e concepções equivocadas sobre o que significava ser homossexual, travesti, lésbica, entre outros. É importante lembrar que a identidade de gênero não é algo estático, imutável ou linear; ela está sempre se reinventando e se transformando (Butler, 2018). Judith Butler argumenta que a identidade de gênero é vivenciada, estilizada, que sofrem mutações e alterações. Assim, ao longo desses 27 anos, ocorreram muitas mudanças em relação às identidades de gênero.[114]

A RAINHA DIABA (ANTÔNIO CARLOS FONTOURA, 1974)

O Filme "A Rainha Diaba", dirigido por Antônio Carlos Fontoura em 1974, explora o submundo do tráfico de drogas carioca. Apresenta uma bandida e traficante negra travesti, interpretada por (Milton Gonçalves), um ator cisgenêro (Moreno, 1995). O filme tem como influencia a vida de Madame Satã, um marginal carioca homossexual.

A Rainha Diaba (Milton Gonçalves) controla com mão de ferro o crime organizado da cidade. Para evitar que um de seus homens-chave seja preso, ela encarrega o chefe Catitu (Nelson Xavier) de inventar um bandido perigoso para despistar a polícia. O pivete Bereco (Stepan Nercessian), sustentado pela cantora de cabaré Isa (Odete Lara), é escolhido e projetado no mundo do crime. Bereco, entretanto, leva tão a sério seu novo papel que decide se estabelecer por conta própria, enfrentando Rainha Diaba e seus capangas LGBT em uma sangrenta guerra de gangues (Moreno, 1995).

O primeiro elemento de análise da obra diz respeito à identidade de gênero de Diaba. Moreno (1995) e Reis Junior (2019), à guisa de exemplo, ao se referirem à personagem apresentam-a enquanto ser um homossexual ou uma “bicha”. Defendemos, neste artigo, que a Rainha Diaba seja uma travesti, pois, em seus pronomes e identidade, ela sempre foi referida de forma feminina — todos a chamavam de “a Diaba, a Rainha”. Além disso, entorno de Diaba há a presença de outros elementos presentes na performance travesti, tal qual a navalha.

[114] Não devemos desvalorizar o trabalho de Moreno, pois todos nós, como seres humanos, estamos inseridos no contexto de nossa época, e a história também é escrita dessa maneira. (Bloch, 2001). No entanto, como pesquisadores, é nossa responsabilidade problematizar e não simplesmente reproduzir um pensamento que pode ser considerado ultrapassado.

Embora ela não utilize roupas “tradicionalmente femininas”, segundo os padrões da sociedade, isso não a torna mais ou menos mulher.

Nesse ponto, chamamos atenção para a navalha. Logo no início da trama a câmera foca em Diaba usando o instrumento para se depilar. A navalha carrega um simbolismo importante para as travestis, especialmente para as profissionais do sexo. De acordo com Mott e Assunção (1987) a expressão “navalha debaixo da língua” tem sido utilizada desde a década de 1970, quando as travestis eram detidas por causa da prostituição, assim, elas às vezes se automutilavam como forma de protesto, sendo também um símbolo de autodefesa.

Ao longo da obra esse simbolismo é evocado. Nas imagens abaixo é possível observar a Diaba utilizando a navalha não apenas como um instrumento para depilação, mas também como um mecanismo de defesa, funcionando como uma arma.

Figura 01 - Diaba usando a navalha

Fonte: A Rainha Diaba, 1974.

Segundo Benedetti (2005) as travestis consideram os pêlos, especialmente os da barba, como um dos mais fortes signos do gênero masculino. Desta feita, a navalha torna-se um importante instrumento para que o corpo exerça uma performance considerada feminina. Em algumas das cenas acima expostas vemos Diaba depilando-se e fazendo as unhas num processo de transformação do corpo. Os pêlos são um obstáculo constante na fabricação e construção do corpo travesti. (Benedetti, 2005).

Observamos que o binarismo de gênero é utilizado na composição da personagem Diaba. Ao mesmo tempo em que a mesma apresenta elementos que performam uma determinada feminilidade (uso de maquiagens, voz doce e gentil ao conversar com suas amigas e suspiros apaixonados), adota uma postura considerada mais "masculinizada" ao lidar com

seus capangas, especialmente ao enfrentar aqueles que tentam trai-la. Um dos elementos para a masculinização de sua imagem acontece por meio do uso da voz grossa.

Consideramos que tal dualidade foi elaborada de forma proposital na obra e expressa a complexidade das relações de poder, e de gênero, no Brasil dos anos 1970. Sendo o poder algo associado ao masculino, Diaba, para ser representada enquanto uma chefe temida deveria apresentar características socialmente atribuídas ao masculino (gênero explosivo, impetuoso e violento). Ao mesmo tempo, por ser uma personagem distante da cisnormatividade, precisaria demonstrar características associadas ao feminino padrão.

Cabe destacar que as características apresentadas pela personagem não são suficientes para defini-la enquanto homossexual ou uma “bicha”, tal qual apresentado por Santos e Malta (2023), Moreno (1995) e Reis Junior (2019).

Definir Diaba como um homossexual ou uma bicha representa um processo de invisibilidade das identidades travestis que acontece mesmo dentro dos grupos LGBTQIAPN+ e dos trabalhos que enfatizam as relações de gênero. No cerne desse apagamento está uma oposição construída entre a figura do homossexual e da travesti em que o primeiro caracterizaria-se como “mais viril”. Além disso, refletem uma visão distorcida da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, mas também contribuem para reforçar um entendimento equivocado e prejudicial sobre a comunidade LGBTQIPN+.

É necessário examinarmos e problematizarmos também as travestis que são coadjuvantes na narrativa. O diretor utiliza um conjunto de personagens travestis, incluindo as amigas de Diaba, para criar um certo panorama diversificado, mas devemos atentar: até que ponto essa diversificação pode se tornar algo estereotipado? As figuras abaixo mostram as demais travestis.

Figura 02 - travestis coadjuvantes.

Fonte: A Rainha Diaba, 1974.

Observa-se pelas imagens que a diversidade retratada no filme é caricatural e associada à estereotipação, especialmente no que diz respeito às travestis.

É possível considerar que o diretor, ao diferenciar a figura de Rainha Diaba das travestis coadjuvantes através de uma estilização "exagerada", busca desvincular Diaba da ideia estereotipada de travestis "extravagantes", frequentemente associadas a características estilísticas estereotipadas do feminino. Diaba, por sua vez, parece transitar entre essas duas extremidades.

A representação da Rainha no filme frequentemente recorre a estereótipos, manifestando-se através do uso de maquiagem e roupas que podem ser interpretadas como "masculinizadas". Diaba é frequentemente vista usando roupas ou blusas abertas que expõem características físicas consideradas masculinas, como o peito.

Segundo Benedetti (2005) há uma série de elementos que as travestis utilizam para a transformação do gênero, desde o uso de esmalte nas unhas até lápis nas sobrancelhas. A maquiagem é um dos principais elementos para as travestis, pois pode servir tanto para destacar quanto para ocultar certas características. Especificamente, a maquiagem é usada para ocultar os pelos da barba, uma parte considerada indesejável. Nas figuras abaixo, observa-se que ela está sempre com maquiagem colorida, bem definida e marcante, quase lembrando uma maquiagem de drag queen. Suas sobrancelhas também são mais arqueadas, bem delimitadas e alongadas, reforçando essa estética. De certa forma, a maquiagem usada pela Diaba pode ser vista como estereótipo e uma sátira especialmente se comparada à maquiagem mais suave e discreta usada por outras atrizes cisgêneras.

Figura 03 - Maquiagens de Diaba.

Fonte: A Rainha Diaba, 1974.

De acordo com Butler (2018) o gênero é performático e se expressa pela reiteração de um conjunto de construções sociais relacionados ao corpo e a leitura socialmente elaborada deste. Nesse sentido, as vestimentas e a moda ganham papel fundamental, uma vez que são ferramentas de expressão da performatividade de gênero colaborando na sua construção e desconstrução (Wittman, 2019). Assim, para além de proteger o corpo da nudez, o vestuário é uma forma de comunicação marcada por códigos, valores e significados que expressam algo daquele que a utiliza, assim como da sociedade no qual está inserido.

Ao que diz respeito à Rainha Diaba, seu vestuário reflete a complexidade e a fluidez das identidades de gênero. As roupas codificadas como “masculinas” e utilizadas por Diaba não define-a como homossexual, mas indica seu posicionamento nas estruturas de poder (chefe do tráfico). Nesse sentido, suas roupas precisavam comunicar tanto sua feminilidade, quanto sua posição de autoridade. Nas figuras abaixo observamos como Diaba está constantemente utilizando a vestimenta como uma forma de comunicação e expressão.

Figura 04 - Vestimentas e adereços de Diaba

Fonte: A Rainha Diaba, 1974.

A festa da Rainha Diaba é uma das últimas cenas do filme. Nela a protagonista celebra com suas amigas, ciente de que seu fim está próximo e que há pessoas que desejam tomar para si o poder que ela atualmente exerce. A cena reflete sobre sua solidão e foca na tristeza de Diaba que, apesar de estar rodeada de pessoas, permanece sozinha durante sua vida. Vemos na imagem abaixo, Diaba triste.

Figura 04 - Diaba triste.

Fonte: A Rainha Diaba, 1974.

Vemos nessa cena a maneira como as travestis são destacadas dentro da trama, apresentando-as como figuras solitárias e tristes, cujo destino frequentemente culmina na morte. A imagem de Diaba, isolada em um canto durante sua própria festa, é emblemática dessa realidade. Apesar de estar em um ambiente festivo e rodeada de pessoas, a cena captura a profunda solidão que muitas travestis enfrentam.

No final da trama, Rainha Diaba é assassinada por um de seus capangas. A morte de Diaba por uma navalha é carregada de significados, pois o instrumento representa força e proteção para as travestis, mas, aqui, seu papel é invertido e se torna o meio da sua morte.

Não podemos ignorar o fato de que o filme Rainha Diaba é uma produção elaborada no contexto da Ditadura Militar em que um dos mecanismos de controle foi a censura, inclusive em relação às produções culturais. Tal regime — de acordo com Kleber Simões em entrevista para o podcast Segundas Feministas — teve como um dos seus pilares a heteronormatividade. Nesse sentido, a homossexualidade e a travestilidade poderiam ser representadas nas telas do cinema, mas desde que não questionasse os valores de gênero vigentes.

Tendo em vista tais questões, não haveria outro destino para Diaba a não ser a morte e de forma violenta. Aliás, a articulação entre violência e travestilidade era uma das poucas formas das travestis existirem enquanto representatividade no cinema. Toda a narrativa de Rainha Diaba é marcada pela ausência de afeto e desejo em contraposição a uma abundância de violência, tristeza e solidão, o que demonstra que esse era o único lugar que uma travesti poderia ocupar nesse contexto.

Assim, voltamos mais uma vez à navalha: se as marcas por ela deixadas são um símbolo de orgulho e sobrevivência para as travestis, vemos que na perspectiva heteronormativa, aquilo

do qual elas se orgulham deve ser o instrumento de sua morte. Nas imagens 05 Diaba está morta no chão.

Figura 05 - Morte de Diaba.

Fonte: A Rainha Diaba, 1974.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o filme é evidente como as travestis são estigmatizadas e estereotipadas, tanto a figura de Diaba quanto as coadjuvantes. Elas são representadas de maneira exagerada, caricatural, como explosivas, "loucas" e "histéricas".

Há uma redução da travestilidade enquanto “vestir-se como mulheres”, ou seja, que “são homens”. Nesse sentido, cabe frisar que se trata de uma identidade de gênero e deve ser respeitada com o uso de pronomes femininos.

É importante destacar que as histórias e representações cinematográficas influenciam não apenas a maneira como as pessoas veem a si mesmas, mas também como veem os outros. Isso ajuda a manter ou questionar as hierarquias e estruturas de poder e de gênero. A midialização dos corpos travestis podem ser inclusiva ou estigmatizada e estereotipada. Observamos que, apesar da visibilidade proporcionada pelo cinema brasileiro dos anos 1970 em relação às travestis, essa midiatização não escapou da heteronormatividade presente da Ditadura Militar.

O final do filme não é por acaso; a morte de Diaba demonstra o destino frequente e trágico reservado às travestis na maioria das representações cinematográficas. Raramente vemos um final feliz para elas; pelo contrário, há uma ideia arraigada na sociedade e no cinema de que não merecem felicidade, família ou respeito, apenas tragédia. Essa ideia perpetuada pelo filme se enraíza no imaginário coletivo através da mídia.

REFERÊNCIAS

BAIOFF, André**. Correio Braziliense**, 2018.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda Feita: O corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. ROSA, Claudia Beltrão. **Semiótica do espetáculo: um método para a História.** Rio de janeiro: Apicuri, 2013.

CARREIRO, Rodrigo. **A linguagem do cinema: uma introdução**. Recife: UFPE, 2021.

CRUZ, Amanda Pereira de Carvalho. **Dá um close! Cinema brasileiro e tecnologias de gênero.** Revista Periódicus, [S. l.], v. 1, n. 17, p. 03–13, 2022. DOI: 10.9771/peri.v1i17.47627. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/47627.

DAVSON, Felipe Pereira da Silva. **O cinema como fonte histórica e como representação social: alguns apontamentos**. HISTÓRIA UNICAP , Recife, PE, Brasil, v. 4, n. 8, p. 263–273, 2018. DOI: 10.25247/hu.2017.v4n8.p263-273. Disponível em: https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/961.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GREEN, James Naylor. **Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JAYMES, Juliana Gonzaga. **Travestis, transformistas, drag-queens, transexuais: montando corpo, pessoa, identidade e gênero**. In CASTRO, A. (Org), p. 167-196, 2010.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, H. B. (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MORENO, Antonio do Nascimento. **A personagem homossexual no cinema brasileiro**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1583090. Acesso em: 21 jun. 2024.

Mott, Luiz Roberto de Barros; Assunção, Aroldo. **Gilete na carne: etnografia das automutilações dos travestis da Bahia**. Temas IMESC soc. dir. saúde, 1987, p. 41-56. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-52860

MEIRELLES, William. **O cinema como fonte para o estudo da história**. História & Ensino, [S. l.], v. 8, p. 155–167, 2002. DOI: 10.5433/2238-3018.2002v8n0p155. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12164.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das Travestilidades**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. **Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil.** Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, 4(1), 115-137, 2016. Recuperado de ht- tps://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/ article/view/307/168

ROSE, Diana. **Análise de imagens em movimento**. In: BAUER, Martin W; Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. p. 343.
SANTOS, Jônatas Breno Silva; MALTA, Renata Barreto. Masculinidades em cena: uma análise de “Rainha Diaba” e “Madame Satã”. Revista TOMO, São Cristóvão, v. 42, e18591, 2023.

SEGUNDAS FEMINISTAS. Episódio 199: **Censura e ataques à história**. Locução: Artur Santana. São Paulo, 3 fev. 2025. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7bpLkKHt6aW3ajamWrrjCg?si=-4wljMwdQgWM30ykOQIZBQ.

SILVA, Sandro José da. **Quando ser gay era uma novidade: aspectos da homossexualidade masculina na cidade do Recife na década de 1970**. 2011. 211 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

TONIOLO, Aline Dip; HAMEL, Márcio Renan. **A indústria cinematográfica nacional em tempos de ditadura militar: censura x democracia**. Justiça do Direito (UPF), v. 29, p. 198-215, 2015. Disponível em:http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/5587/3802. Acesso em: 16 jan. 2024.

VERAS, Elias. **Travestis: carne, tinta e papel**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2019.

WITTMANN, Isabel. A Roupa Expressa a Identidade: Moda enquanto Tecnologia de Gênero na Experiência Transgênero. **Cadernos de Arte e Antropologia**. Vol.8.n.1. 2019. Disponível em: https://journals.openedition.org/cadernosaa/2018

YOUNG, Skip Dine. **A psicologia vai ao cinema**: o impacto psicológico da sétima arte em nossa vida e na sociedade moderna. São Paulo, SP: Cultrix, 2014.

QUESTÕES DE REPRESENTATIVIDADE RACIAL E ADAPTAÇÃO EM *AS MENINAS*

Maria Clara Carvalho Ferreira Estolano

INTRODUÇÃO

A questão da representatividade no audiovisual brasileiro tem se apresentado como uma demanda notável nos últimos anos, percebida no posicionamento de agentes sociais e refletida, por exemplo, em políticas públicas afirmativas em favor de produções especificamente comprometidas com a valorização de grupos socialmente minoritários, como mulheres e negros. Isso porque a história é marcada pela invisibilização desses grupos, e as produções artísticas de determinados contextos marcam diferentes dinâmicas e construções de personagens, enredos e afins.

Neste trabalho, propõe-se analisar questões relacionadas à representação de um grupo minoritário a partir de um caso específico: a adaptação do livro *As Meninas*, de Lygia Fagundes Telles (1973), para o cinema. Esse caso parece apropriado por permitir analisar duas representações de uma mesma personagem que, levando em conta as expectativas contemporâneas, apresentam problemas que pertencem a âmbitos distintos, embora relacionados a um mesmo tema: a representatividade racial. Para tanto, a fim de localizar cada obra na linha do tempo e preparar a análise, elege-se o contexto histórico como o ponto de partida deste estudo.

Dessa forma, analisando como o contexto se relaciona com o livro de Telles e com o filme homônimo adaptado, dirigido por Emiliano Ribeiro, busca-se entender suas características e abordar questões relacionadas à representatividade racial que demonstram que essas obras possuem pontos interessantes de se analisar sob a visão de mundo que vem sendo construída nos últimos anos no país. Assim, essa análise objetiva demonstrar que, mesmo que não caiba julgar a adequação de obras criadas em outros contextos a partir dessa visão de mundo, esses casos são relevantes para se compreender as mudanças no imaginário social brasileiro e suas novas demandas para o campo da arte e da cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para abordar a questão da representatividade de minorias no cinema brasileiro, será utilizado o artigo *Gênero e raça no cinema brasileiro* (Candido et al., 2021) e, para estabelecer

aspectos da visão de mundo que pode ser percebida em construção na classe produtiva do cinema brasileiro desde os anos 2000, será utilizada linha do tempo apresentada em *Políticas para diversidade de raça e gênero no cinema brasileiro* (Candido e Felix, 2024). A contraposição dos dados apresentados por esses estudos revela problemas relacionados à representatividade racial e de gênero no meio cinematográfico e os marcos das mobilizações que vêm sendo feitas em prol da mudança desse cenário, de forma a contribuir para o entendimento da visão de mundo que será tomada como base para a análise das duas obras propostas.

Já em relação à abordagem dos contextos históricos de cada obra, serão utilizados dados de textos como *Proíbo a publicação e circulação..."-censura a livros na ditadura militar* (Reimão, 2014), *História e figuração das personagens em As meninas, de Lygia Fagundes Telles* (Umbach e Hermes, 2022), *Cinema brasileiro a partir da retomada: aspectos econômicos e políticos* (Ikeda, 2015) e *Rearticulando a tradição: rápido panorama do audiovisual brasileiro nos anos 90* (Prysthon, 2002).

Por fim, para trazer pontos levantados por estudiosos da obra de Telles e de Ribeiro, serão tecidos comentários sobre a tese *O estigma da branquitude nos escritos de Lygia Fagundes Telles*, de Vanessa Aparecida Ventura Rodrigues, além de menções a colocações das teses *Questões sobre adaptação e representação em As Meninas de Lygia Fagundes Telles*, de Luiz Henrique Resende de Andrade e *Juventude e universidade em "As meninas", de Lygia Fagundes Telles*, de Gabriel Vicente França.

DESENVOLVIMENTO

A partir da leitura de textos como *Gênero e raça no cinema brasileiro* (Candido et al. 2021) e *Políticas para diversidade de raça e gênero no cinema brasileiro* (Candido e Felix, 2024), é possível perceber que o tópico da representatividade de gênero e raça no cinema do país merece atenção por, pelo menos, dois motivos: em primeiro lugar, os dados que indicam a defasagem de representação de grupos socialmente minoritários no cinema, como mulheres e negros, demonstram a existência de um debate válido a respeito das influências que esse panorama pode apresentar nas dinâmicas sociais; em segundo lugar, os dados que tratam do aumento significativo de políticas públicas, em prol de se estabelecer um processo de reparação do panorama mencionado, representam a mudança de perspectiva que vem sucedendo no cenário audiovisual do país. Em outros termos, pensar gênero e raça no cinema brasileiro é relevante pelo impacto que as produções de épocas anteriores tiveram e pelo fator de mudança gradual do modelo de representação que se testemunha atualmente.

Em resumo, *Gênero e raça no cinema brasileiro* (Candido et al. 2021) apresenta dados, via gráficos, a respeito das características dos personagens das produções, a partir da análise dos dez filmes nacionais de longa-metragem de ficção que apresentaram maior bilheteria em cada ano no período entre 1995 e 2015. Os resultados dessa pesquisa demonstraram a prevalência da figura do "homem branco cis-heteronormativo" em relação aos outros grupos, sobretudo à mulher negra, percebida como a menos representada em variados contextos. Paralelo a isso, *Políticas para diversidade de raça e gênero no cinema brasileiro* (Candido e Felix, 2024) apresenta, através de uma linha do tempo compacta, marcos históricos das políticas públicas e seus antecedentes na cronologia do cinema no país, começando pela redação do Manifesto Gênese do Cinema Negro Brasileiro, em 2000, e seguindo até o ano de 2024, sendo perceptível o aumento de ocorrências favoráveis ao tópico com o passar dos anos. Dessa forma, nota-se como, enquanto o primeiro texto identifica um problema na questão da representação de determinados grupos no cinema brasileiro, o segundo enumera as ações que vêm sendo tomadas, sobretudo na esfera pública, para atender às demandas que se opõem ao cenário previamente identificado.

Nesse sentido, pode-se entender que os últimos anos estão inseridos em um momento histórico interessado na desconstrução de padrões notados em momentos históricos anteriores, a saber, a hegemonia branca cis heteronormativa masculina. Tendo isso em mente, cabe avançar para a reflexão acerca das obras de Telles e de Ribeiro.

Considerando que o contexto histórico influencia a produção artística, momentos históricos distintos envolvem circunstâncias de produção distintas por uma série de razões (situação política, condições técnicas, imaginário social da época, expectativas do público, etc). Nesse sentido, ao analisar a adaptação de *A Hora da Estrela* (Clarice Lispector, 1977), Maria Eugênia Curado destaca um ponto interessante do livro *A experiência do cinema: antologia* (Xavier, 2003), a respeito de adaptações cinematográficas, onde se afirma que a adaptação deve atualizar o texto do livro, por dialogar tanto com o texto original quanto com o contexto em que a nova obra será produzida (Xavier, 2003, p.62, *apud* Curado, 2017, p.2). Assim, é possível dizer que, no campo da adaptação, entende-se que esse é um processo que pressupõe a existência de dois contextos históricos: o da obra-base e o da obra que a adapta. Sendo assim, vale analisar de que maneira cada uma das obras se relaciona com os contextos em que foram produzidas, de forma a entender como se distanciam das expectativas da contemporaneidade, e contribuir para estudos relativos ao tema da representatividade na adaptação audiovisual de obras literárias.

Começando pela obra-base, o livro de Lygia Fagundes Telles[115], publicado em 1973, em São Paulo, retrata a jornada de três protagonistas: Lorena, Lia e Ana Clara. A narrativa possui caráter extremamente subjetivo, sendo construída através de quatro narradores, o narrador "neutro"[116] e cada uma das personagens mencionadas. Interessante comentar como a construção dessa narrativa recusa uma organização didática, trocando de narrador sem aviso prévio, de modo a reforçar os aspectos caóticos da escrita. Exibindo uma técnica de construção de personagens admirável, a narrativa força o leitor a reconhecer cada voz por conta própria. No que diz respeito ao período histórico, o conteúdo do livro é contemporâneo ao contexto de sua publicação, ou seja, o livro foi escrito e publicado durante a ditadura militar e referência esse dado ao longo da história.

Dessa forma, pode-se dizer que o contexto em que a obra foi publicada não apenas influencia seus aspectos, mas também coincide com o contexto nela relatado. Um ponto importante a ser mencionado é que esse contexto reflete um momento de instabilidade política marcada por conflitos, inclusive, relacionados à publicação. Como apresentado ao longo do texto *"Proíbo a publicação e circulação..." - censura a livros na ditadura militar* (Reimão, 2014), o período da ditadura militar no Brasil foi marcado por uma série de políticas de repressão e censura, de maneira que se pode considerar que a própria publicação da obra inspire uma aura de valor histórico por ter escapado dessa censura, mesmo contendo denúncias e críticas ao regime, como ilustrado pelo trecho de *História e figuração das personagens em As meninas, de Lygia Fagundes Telles* (Umbach e Hermes, 2022):

> É conhecido o relato da autora de que, quando estava escrevendo o romance, seu marido, Paulo Emílio Salles Gomes, recebeu um panfleto denunciando a tortura do Regime Militar e a partir dele decidiu colocar o conteúdo daquele material em seu texto. Curiosamente, o livro de Telles não foi censurado, o que a própria escritora credita à incompetência dos censores (Umbach e Hermes, 2022, p.89).

Em complemento a esse trecho, também vale citar a participação da autora em manifestações contra a censura, destacada no texto de Sandra Reimão:

> No que diz respeito às manifestações pelas liberdades no âmbito das produções culturais destaca-se o *Manifesto dos 1046 intelectuais contra a censura*, entregue ao ministro da Justiça em Brasília, em 25 de janeiro de 1977, por uma comissão composta por Helio Silva, Lygia Fagundes Telles, Nélida Pinõn e Jefferson Ribeiro de Andrade (Reimão, 2014, p.77).

[115] Escritora paulista premiada e conhecida como "a dama da literatura brasileira", ocupou a cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/04/18/lygia-fagundes-telles-um-seculo-de-historias-da-dama-da-literatura-brasileira.ghtml. Acesso em 01 de abril de 2025.

[116] Termo utilizado para indicar um narrador em terceira pessoa que não está inserido na história, diferente das outras três, que pertencem à narrativa enquanto personagens e a constroem com seus próprios pensamentos.

Essas informações são úteis para se compreender o caráter politicamente conflituoso do momento de publicação da obra, de maneira a ressaltar sua relevância e a forma como o livro está intimamente ligado ao seu contexto. Essa dinâmica, como se pode imaginar, não se estende ao filme, por ser uma obra produzida em um momento distinto. Em outras palavras, como produto de um contexto histórico conturbado, o livro de Telles, por si só, figura como um objeto histórico de valor. A adaptação, deslocada dessa realidade, obviamente, também figura como objeto histórico de sua própria época, mas sem a potência da criação artística advinda da conturbação política. Tendo isso em mente, cabem considerações a respeito da relação entre o filme e seu contexto histórico.

O filme *As Meninas*, dirigido por Emiliano Ribeiro[117], que herdou o projeto de David Neves[118], foi lançado em 1995, no Rio de Janeiro. Diferentemente do livro, que abusa dos mecanismos da palavra para mergulhar na subjetividade das personagens, o filme, onde vigoram as técnicas de som e imagem, apresenta uma perspectiva mais voltada ao conteúdo da história e à cronologia de seus acontecimentos. Produzido no contexto da retomada, o filme funciona como ponto de cruzamento de variados aspectos percebidos como tendência na época. O primeiro deles seria, justamente, a adaptação de obras literárias, como indicado por Ângela Prysthon (2002) no texto *Rearticulando a tradição: rápido panorama do audiovisual brasileiro nos anos 90*:

> Reemergem também as adaptações literárias de época, como Amor e Cia (1998), de Helvécio Ratton, que fazendo uma releitura "brasileira" de Eça de Queirós, transpôs o lugar da ação de Lisboa para as Minas Gerais oitocentistas. Também no território dos filmes de época, a versão cinematográfica do Triste fim de Policarpo Quaresma (1998), pelo cineasta Paulo Thiago, aprofunda ainda mais na rearticulação histórica traz à tona questionamentos sobre a tradição e a identidade nacionais (Prysthon, 2002, p.70).

Reforçando a tendência da adaptação audiovisual de obras literárias na década em questão, Prysthon segue mencionando, também, casos como esse na esfera televisiva:

> Mesmo a televisão apropria-se desse impulso revisionista (tanto a revisão de tradições, como as mesmas sendo retrabalhadas para o mercado global) da identidade nacional, principalmente via literatura. A Rede Globo de Televisão lança sofisticadas adaptações da literatura nacional em minisséries ou nos episódios únicos de "Caso Especial", como O Besouro e a rosa (1993), de Mário de Andrade, dirigido por Guel Arraes, nos quais técnica cinematográfica, pantomima e linguagem circense vão inseridas no território mais limitado da

[117] Ator e cineasta carioca que estreou na direção em 1990. Disponível em: https://www.imdb.com/pt/name/nm0722847/. Acesso em 01 de abril de 2025.

[118] Autor e diretor conhecido por diversos trabalhos desde 1969. Faleceu em 1994, antes de concluir o projeto de *As Meninas*. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/07/09/com-raridades-mostra-no-rio-celebra-legado-do-diretor-david-neves-o-lider-afetivo-do-cinema-novo.ghtml. Acesso em 01 de abril de 2025.

> televisão. [...] Na década de 90, vários exemplos da ficção contemporânea são "traduzidos" em linguagem televisiva... (Prysthon, 2002, p.76).

Como indicado por esses trechos, havia no cinema dos anos 90 uma tendência a se buscar, novamente, uma noção de identidade nacional, como percebido em outros momentos da história, sobretudo, em algumas escolas literárias de décadas anteriores, de forma que a adaptação de obras da literatura brasileira se mostrou uma atividade comum, tanto no cinema quanto na televisão.

Outro aspecto marcante relacionado ao cinema na década de 90 foi o retorno dos incentivos de ordem estatal para a produção de filmes, tópico mais profundamente explorado por Marcelo Ikeda (2015, p.13) no livro *Cinema brasileiro a partir da retomada: aspectos econômicos e políticos*. Como apontado pelo autor, o Estado "passava a agir no processo de desenvolvimento do audiovisual brasileiro de forma apenas indireta, estimulando a ação de terceiros, e não mais intervinha diretamente no processo econômico, produzindo ou distribuindo filmes", e, a partir dessa fala, explica a relação do setor privado com as políticas públicas para produção audiovisual, logo após os abalos causados pelo desmonte do incentivo público em um momento anterior do governo Collor. Essa nova relação se dava através de um modelo de renúncia fiscal, e, segundo Ikeda, essa aproximação com o setor privado representava "um desejo de reconquista do mercado interno, que de maneira rápida passou a ser plenamente ocupado pelo cinema hegemônico" (Ikeda, 2015, p.13). O filme de Ribeiro foi um dos contemplados pelo Art 1º[119], o que demonstra, por mais uma via, a integração dessa produção no contexto da retomada.

Assim, considerando o que foi destacado a respeito dos contextos de cada obra, pode-se entender, de certa forma, o livro de Telles como de um posicionamento anti-hegemônico por apresentar um tom contra o governo ditatorial da época. Já no caso do filme de Ribeiro, as tendências de produção do período estavam ligadas à ideia de reconstrução, ao renascimento após um momento de terra arrasada, com estruturas e posicionamentos favoráveis ao estabelecimento de uma perspectiva brasileira dentro do cenário de globalização, através de criações conformadas com os modelos hegemônicos com os quais o filme se relaciona.

Nessa lógica, dentro do tópico da hegemonia no cinema, é possível destacar uma questão cara ao tema principal deste trabalho: a representatividade racial. Como mencionado anteriormente, o primeiro marco destacado no texto *Políticas para diversidade de raça e*

[119] Dados do OCA. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/recursos-publicos/arquivos.pdf/listagem-filmes-brasileiros-lancados-com-valores-captados-1995-a-2022.pdf. Acesso em 05 de abril de 2025.

gênero no cinema brasileiro (Candido e Felix, 2024) seria o Manifesto Gênese do Cinema Negro Brasileiro, que se deu no ano 2000. Isso indica uma necessidade de a classe produtiva se colocar a favor de uma representatividade, o que, por sua vez, indica que há uma dinâmica preexistente estabelecida na contramão dessa representatividade. Em outras palavras, como já colocado a partir do texto *Gênero e raça no cinema brasileiro* (Candido et al., 2021), há uma sub-representação de minorias de gênero e raça no cinema brasileiro. Mas, para além do cenário demonstrado através desse estudo, que analisou obras dentro do período de 1995 a 2015, desde toda a história do cinema brasileiro, é percebida uma política de apagamento desses grupos.

A partir das abordagens de Robert Stam e Ella Shohat no capítulo "Estereótipo, realismo e representação racial" (Stam, Shohat, 2022) e de Jefferson Queiroz da Conceição no artigo "Representação dos negros no cinema nacional" (Da Conceição, 2020), é possível identificar alguns pontos para a construção de uma perspectiva nesse sentido. O trecho "a ideia racista de que um filme, para que seja economicamente viável, deva contar com uma estrela 'universal', quer dizer, branca, revela a imbricação entre a economia e o racismo" (Stam, Shohat, 2022, p.243) apresenta um ponto válido para a compreensão das relações entre cinema e representatividade racial, no sentido de que a percepção de um elenco branco como universal demonstra a existência de uma discriminação de um elenco não-branco como fora do padrão. Seguindo nessa linha, quando Da Conceição afirma que "no Brasil, os primeiros filmes produzidos traziam narrativas que buscavam invisibilizar os corpos negros, como se estes não fizessem parte da sociedade, visando um ideal de sociedade eurocêntrico, na qual a população negra não deveria aparecer" (Da Conceição, 2020, p.342), percebe-se a existência de uma perspectiva que visava, de fato, o embranquecimento da população, refletida nas telas do cinema.

Tendo isso em mente, é possível notar que existe um histórico de sub-representação negra no cinema nacional e, considerando que o filme de Ribeiro foi lançado alguns anos antes do primeiro marco histórico, aqui destacado, a favor de uma mudança desse cenário, é de se imaginar que estivesse mais propício a apresentar dissonâncias em relação às expectativas criadas em torno da representatividade racial ao longo das últimas duas décadas. No caso do filme *As Meninas* (1995), essa dissonância pode ser notada em uma das escolhas do elenco. Porém, antes de seguir na análise dessa escolha, cabe resgatar a obra de Telles para se pensar, em paralelo, as possíveis questões que se pode levantar a respeito das dissonâncias tanto do livro quanto do filme.

Para começar, considera-se que o livro e o filme, aqui abordados, são duas obras que, mesmo em contextos diferentes, quando olhadas sob uma óptica mais recente a respeito de

questões de representação de minorias, são atravessadas por problemáticas referentes à questão racial. Mas esse atravessamento se dá de maneiras distintas, e um dos possíveis motivos seria, justamente, a diferença de contexto. Para relacionar as duas obras dentro dessa questão, vale resgatar o conceito de objeto de valor histórico mencionado mais acima, quando se apontou que ao filme não seria atribuído o mesmo valor histórico que se pode considerar que o livro possui por se tratar uma obra advinda de um contexto politicamente conturbado. Seguindo nessa lógica, não seria incoerente afirmar que, assim como a obra adaptada não herda o valor histórico da obra-base, essa também não repassa àquela as circunstâncias históricas que atenuam o impacto de determinadas questões em que a obra se envolve. Explicando: considera-se que o imaginário e senso comum a serem levados em conta para a recepção do filme devem ser aqueles em vigor durante sua produção, e não a do livro, de forma que se imagina que o filme tenha precisado pensar e trabalhar questões potencialmente problemáticas de acordo com o período em que se encontrava, pois foi produzido vinte anos depois da publicação do livro. Assim, sabendo que as obras se relacionam com a questão racial de maneiras distintas, vislumbra-se, na distinção de contexto, uma possibilidade para justificar essa dinâmica.

Dito isso, é possível iniciar as reflexões a respeito das maneiras como cada obra foi atravessada pela questão racial. Um ponto central para tratar desse atravessamento se dá a partir de uma personagem específica: Lia de Melo Schultz. Lia é uma das três protagonistas e narradoras do livro, sendo a personagem de viés político mais acentuado, por se tratar de uma militante. Porém, o aspecto político de sua presença na história não se resume ao seu posicionamento perante à ditadura, mas, também, é permeado pelas suas características físicas. Para seguir nesse tópico, cabe evocar indicações feitas por outros estudiosos a respeito dessa personagem.

Para Vanessa Rodrigues, por exemplo, todo o repertório de Telles envolve-se em um estigma da branquitude, de forma que a negritude, quando apresentada, é tratada a partir de um olhar da classe branca (Rodrigues, 2020). No caso de *As Meninas* (Telles, 1973), a autora reflete sobre a construção da personagem Lia, que "é a personagem na qual encontramos inúmeras referências à negritude, pois é filha de pai polonês e mãe negra baiana" (Rodrigues, 2020, p.55). Ao se debruçar sobre esse processo, Rodrigues identifica uma estrutura narrativa que evoca, sobretudo, mas não somente, a partir da subjetividade da personagem Ana Clara, pensamentos e constatações racistas que, supostamente, representavam a elite paulistana da época (Rodrigues, 2020, p.56), como no trecho:

> Lião fica fumegando com a negrada. Tem paixão pela negrada. Corintiana. Disse que era abominável falar assim e só não deixava de me cumprimentar

> porque era minha amiga mas se eu continuasse era capaz de. Compreendo minha boneca compreendo mas quero só ver se você se casaria com um negro e ela ficou histérica é evidente que sim e só não casava porque não queria nem saber de casamento mas se um dia se apaixonasse por algum pensa então. Penso sim. Penso. Então não sei. Você e toda essa corja tem ódio de negro. Que nem eu. Todo mundo tem ódio. Mas não tem coragem de dizer e faz aquele olho bonzinho (Telles, 1985, p.83).

Nesse sentido, entende-se que a personagem Lia, apesar de não ter sido desenvolvida em conformidade com determinados critérios de subalternidade que envolviam alguns estereótipos raciais[120], por ser uma militante contra o governo militar, é definida a partir de visões de mundo racistas e delas é alvo. No contexto da obra, no entanto, como destacado, esse racismo impresso na narrativa pode ser entendido como recurso de representação do imaginário da época, denunciando as circunstâncias da visão de mundo hegemônica do período em que o livro foi escrito. Por outro lado, como indicado por Rodrigues, esse aspecto da crítica pode ser questionado, e há de se pensar que nem tudo do livro seja uma crítica intencional. Isso não significa, vale lembrar, que o livro ou a autora sejam essencialmente racistas, mas que, por estarem inseridos em uma sociedade racista, estavam passíveis de refletir seus traços, dentro de uma postura crítica ou não. Da mesma forma, entende-se que, embora seja inegável a contribuição de Telles para uma literatura inspirada por ideais feministas, valem questionamentos a respeito de outros âmbitos, que contribuem para estudos de outros aspectos de sua obra e do contexto em que foi criada. Em outros termos, entende-se, aqui, que uma mesma obra pode ser revolucionária em um aspecto, para um tipo de debate, e não em outro, e que a representação de Lia, quando visualizada pela visão de mundo atual, pode ser problematizada.

Dito isso, segue-se a análise para a adaptação cinematográfica do livro. No filme dirigido por Ribeiro, a questão da representatividade racial se encontra ligada à escolha da atriz que interpretaria a personagem Lia. Segundo De Andrade, a escolha do elenco foi bem-sucedida, dado que considera ratificado nas premiações de melhores atrizes conquistadas por Cláudia Liz, Adriana Esteves e Drica Moraes no Festival de Cinema de Cartagena, Colômbia (De Andrade, 2020, p.67). De fato, ao se pensar o contexto dos anos 90, há questões que envolvem esse elenco que chamam atenção. Por exemplo, enquanto Cláudia Liz era uma modelo no auge da carreira e foi elencada para interpretar Ana Clara, uma modelo dependente química buscando um modo de vida superior, a atriz Adriana Esteves destacava-se em diversas novelas da época. Isso demonstra o alinhamento da produção com nomes em

[120] A exemplo da personagem Dionísia, destacada por Rodrigues ao tratar de outra obra da escritora paulista (Rodrigues, 2020, p.57).

voga, o que reforça as tendências do audiovisual dos anos 90 de convergir com ideais de hegemonia (no sentido de seguir aquilo que se destaca). Porém, como adiantado, a escolha da atriz Drica Moraes para o papel de Lia, quando avaliada pela visão de mundo recente que aqui vem sendo trabalhada, é atravessada por uma problemática específica, no caso, o seu embranquecimento.

Como já abordado através da tese de Rodrigues, em diversas partes do romance, somam-se aspectos que caracterizam Lia como uma personagem não-branca. França, ao refletir sobre sua aparência, defende que "Lia seria negra. O debate sobre esse aspecto, no entanto, não aparece de forma explícita no texto, o que permitiu que o filme produzido a partir do romance tenha trazido três atrizes brancas para representar as personagens" (França, 2019, p.107). Enquanto, no livro, Lia é descrita a partir de diversos traços que ressaltam sua ascendência negra, mesmo que não haja momento que a classifique dentro desse patamar, o filme, com Moraes, apresenta uma Lia branca e magra, como as outras duas protagonistas. Partindo de uma perspectiva que centraliza o contexto histórico de produção da obra, vislumbra-se, aqui, uma relação desse dado com o contexto de onde esse filme fala.

Ao passo que o filme demonstra alinhamento com aspectos do período em que foi produzido, desde a tendência de se adaptar literatura brasileira até o uso de incentivo estatal para produção, considera-se que a hegemonia representativa, no sentido de que características físicas o elenco possui, consiste, também, em mais uma convergência que o filme apresenta em relação a esse período, já que, antes dos anos 2000, ainda não se tinha passado pelo marco do Manifesto Gênese do Cinema Negro Brasileiro e a herança da ideologia racista e embranquecedora, percebida desde o início do cinema brasileiro, vigorava através da sub-representação com, provavelmente, muito menos contestações do que nos últimos anos. Em resumo, levando em consideração o que foi comentado a respeito do cinema dos anos 90, apreende-se que esse filme acaba sendo um representante um tanto fiel de sua época, tanto por aspectos técnicos, quanto estéticos e políticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As obras, do ponto de vista de uma análise que foca na questão da representação racial, apresentam dissonâncias com a visão de mundo que vem sendo construída e difundida na sociedade brasileira nos últimos anos, ao mesmo tempo em que se justificam dentro de seus próprios contextos.

Assim, percebe-se, no livro, o racismo, sobretudo exposto através da subjetividade da personagem Ana Clara e dos atravessamentos vividos pela personagem Lia. Esse racismo, impresso na narrativa, pode ser entendido como um modo de exploração e crítica do senso

comum da sociedade da época, mas também pode ser compreendido como uma construção questionável a partir de uma visão de mundo antirracista, ao se tomar por base as reflexões feitas por Rodrigues (2020, p.55) a respeito da literatura de Telles.

Já no filme, pode-se considerar que a personagem Lia passou por um processo de embranquecimento, condição que converge com as conclusões da pesquisa apresentada no texto *Gênero e raça no cinema brasileiro* (Candido et al. 2021), demonstrando as tendências hegemônicas daquele momento - que, vale ressaltar, ainda perduram.

É possível compreender que, em cada época, essas escolhas podem não ter soado como problemáticas, pois as políticas pela representatividade racial no audiovisual, por exemplo, começaram a crescer nos últimos vinte anos. Da mesma forma, é possível contemplar a importância de ambas as obras e tomá-las como ferramenta para se pensar e entender o passado e para se pensar e escolher o futuro. E, aí, justificam-se e fazem-se ainda mais importantes as lutas por novos marcos históricos, como os enumerados pelo texto *Políticas para diversidade de raça e gênero no cinema brasileiro* (Candido e Felix, 2024), em prol de se reverter o cenário contemplado até então.

Dessa forma, argumenta-se que, assim como na fala destacada por Curado a partir do livro de Xavier, se o livro de Telles fosse adaptado atualmente, os aspectos de raça relacionados à personagem Lia seriam dignos de revisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos, aqui desenvolvidos, servem para ilustrar como o contexto influencia na produção da obra, na sua recepção e como o processo de adaptação, por pressupor dois contextos distintos envolvendo uma mesma obra, é complexo e precisa levar em conta as mudanças que ocorrem durante a passagem do tempo.

Com isso, conclui-se que, no caso do livro *As Meninas* e da sua adaptação fílmica homônima, ambas as obras, apesar de apresentarem problemáticas discutíveis pela visão de mundo atual, são coerentes com a época em que foram produzidas e funcionam como instrumentos de compreensão da realidade em que cada uma estava situada, além de, por contraste, destacarem as mudanças que vêm sendo demandadas no contexto recente.

REFERÊNCIAS

AS MENINAS. Direção: Emiliano Ribeiro. Rio de Janeiro: Ipê Artes, 1995.

CANDIDO, Marcia Rangel et al. Gênero e raça no cinema brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 106, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/YNhtmqLxsbJDK5pspvV35gD/. Acesso em: 31 de março de 2025.

CANDIDO, Marcia Rangel, FELIX, Marcelle. Políticas para diversidade de raça e gênero no cinema brasileiro. **Nexo Jornal**, 2024. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2024/05/24/politicas-para-diversidade-de-raca-e-genero-no-cinema-brasileiro. Acesso em: 28 fev. 2025.

Com raridades, mostra no Rio celebra legado do diretor David Neves, o 'líder afetivo' do Cinema Novo. **O Globo**, 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/07/09/com-raridades-mostra-no-rio-celebra-legado-do-diretor-david-neves-o-lider-afetivo-do-cinema-novo.ghtml. Acesso em 06 de março de 2025.

CURADO, Maria Eugênia. Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?. **Revista Temporis[ação]** (ISSN 2317-5516), [S. l.], v. 9, n. 1, p. 88–102, 2017. Disponível em: //www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5990. Acesso em: 28 fev. 2025.

DA CONCEIÇÃO, Jefferson Queiroz. Representação dos negros no cinema nacional. **Revista Eletrônica Discente História**. com, v. 7, n. 14, p. 340-349, 2020.

DE ANDRADE, Luiz Henrique Resende. **Questões sobre adaptação e representação em *As Meninas* de Lygia Fagundes Telles**. MESTRADO EM LETRAS (2015-2022) Banco de Dissertações, v. 4, n. 7, 2018.

Emiliano Ribeiro. IMDB. Disponível em: https://www.imdb.com/pt/name/nm0722847/. Acesso em 06 de março de 2025.

FRANÇA, Gabriel Vicente. **Juventude e universidade em "As meninas", de Lygia Fagundes Telles**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.48.2020.tde-11122019-171029. Acesso em: 2024-09-15.

IKEDA, Marcelo. **Cinema brasileiro a partir da retomada**: aspectos econômicos e políticos. São Paulo: Summus, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

Listagem dos Filmes Brasileiros Lançados Comercialmente em Salas de Exibição com Valores Captados através de Mecanismos de Incentivo e Fundo Setorial do Audiovisual - 1995 a 2022. Coordenação de Gestão das Informações Regulatórias (CGI) - Secretaria de Políticas Regulatórias (SRG) - ANCINE. Publicado em 31/08/2023. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/recursos-publicos/arquivos.pdf/listagem-filmes-brasileiros-lancados-com-valores-captados-1995-a-2022.pdf. Acesso em 06 de março de 2025.

Lygia Fagundes Telles: um século de histórias da dama da literatura brasileira. G1, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/04/18/lygia-fagundes-telles-um-

seculo-de-historias-da-dama-da-literatura-brasileira.ghtml. Acesso em 06 de março de 2025.

PRYSTHON, Ângela. Rearticulando a tradição: rápido panorama do audiovisual brasileiro nos anos 90. **Contracampo**. Niterói, n. 7, 2002, p. 65 – 78.

REIMÃO, Sandra. "Proíbo a publicação e circulação..."-censura a livros na ditadura militar. **Estudos avançados**, v. 28, p. 75-90, 2014.

RODRIGUES, Vanessa Aparecida Ventura. **O estigma da branquitude nos escritos de Lygia Fagundes Telles**. 2020.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Estereótipo, realismo e representação racial. In: CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema Negro Brasileiro**. Campinas: Editora Papirus, 2022. p. 233-261.

TELLES, Lygia Fagundes. **As Meninas**. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

UMBACH, Rosani Ketzer; HERMES, Ernani Silverio. História e figuração das personagens em As meninas, de Lygia Fagundes Telles. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 24, p. 88-104, 2022.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

REPRESENTAÇÕES DA MULHER PÓS-MODERNA NA SÉRIE *FLEABAG*[121]

Ana Flávia Godoy de Olivreira
Éverly Pegoraro

INTRODUÇÃO

Fleabag é uma série britânica de 2016 criada e protagonizada por Phoebe Waller-Bridge. A obra possui duas temporadas de seis episódios cada e é baseada num monólogo teatral também escrito por Phoebe. Do gênero comédia dramática, gira em torno de uma mulher com cerca de 30 anos, a *Fleabag*[122], que é dona de uma cafeteria em Londres e que vive o luto pela perda da mãe e da melhor amiga. Ela também enfrenta conflitos familiares com a irmã, o cunhado, o pai e a madrinha/madrasta. Além disso, *Fleabag* tem problemas em relacionamentos amorosos, com diversos parceiros ao longo da série e sendo este um dos motivos que levaram à morte da amiga da qual a protagonista tem uma dose de culpa.

Segundo Ribeiro (2006), a sociedade produz representações visuais do feminino que são resultado de uma ideia enraizada do que é feminilidade. Ao mesmo tempo, essas imagens, que são difundidas massivamente, criam modos de pensar o feminino. A autora ainda enfatiza que, apesar da chegada das mulheres ao topo de empresas midiáticas, a maioria dos produtores de mensagens que dizem respeito às mulheres continuam sendo os homens. Diferente do comum, as personagens da série *Fleabag* fogem do padrão apesar da ironia presente na narrativa. Por esse motivo, é pertinente explorar as diferenças da representação feminina na mídia, quando se trata de mulheres na produção de obras cinematográficas. Compreender essa dinâmica contribui para modificar o olhar que a sociedade lança sobre o público feminino na vida real.

Fleabag retrata as vivências de uma mulher de maneira visceral, mas também sincera e engraçada (Souza, 2022). Segundo Oliveira *et al.* (2022), a série é conhecida pela quebra da quarta parede, recurso que permite um diálogo entre a protagonista e o público. Bortoluzzi (2021) afirma que essa invasão ao espaço do espectador ocorre desde o início do primeiro episódio, quando a protagonista fala diretamente para a câmera de forma acelerada,

[121] Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária

[122] A protagonista nunca é nomeada, mas passou a ser chamada pelo público pelo nome da própria série, que pode ser traduzido do inglês como “saco de pulgas”. No roteiro da obra, ela também é nomeada dessa maneira.

contando um relato íntimo (Bortoluzzi, 2021). Na primeira sequência, que dura cerca de dois minutos e meio, *Fleabag* fala diretamente com o público dezessete vezes. Para Almeida e Alves (2015), com o hábito e a frequência, o espectador se acostuma com as particularidades narrativas da obra.

Ao longo da série, essas quebras passam a ser esperadas pelo público (Bortoluzzi, 2021) e, nessa dinâmica, o espectador é tratado como um confidente e é transportado para dentro da narrativa (Oliveira *et al*., 2022). *Fleabag* transmite informações sobre outros personagens e sobre o seu próprio estado de espírito para o espectador, mas, apesar dessa confidencialidade, Oliveira *et al*. (2022) defende que a personagem manipula o público sobre os pensamentos dela e mantém uma fachada diante do espectador. Essa tentativa de disfarce vai além de *Fleabag* e se estende até todos os outros personagens, exceto ao padre que surge na vida da protagonista na segunda temporada (Oliveira *et al*., 2022). Souza (2022) explica que *Fleabag* se desenvolve ao longo da série por meio da jornada do herói, fórmula narrativa proposta por Joseph Campbell. O mundo comum da protagonista é apresentado nos primeiros episódios da primeira e da segunda temporadas, sendo a recusa ao chamado vivenciada ao longo de toda a primeira temporada, a evolução da personagem vista na segunda e a travessia do primeiro limiar sendo a transição entre as duas temporadas. Souza (2022) ainda afirma que a forma como as vivências são retratadas causam identificação no público, o que explica o sucesso da série.

O objetivo desta pesquisa, de natureza qualitativa, é refletir sobre as representações da mulher pós-moderna na série *Fleabag* . Para isso, buscaremos compreender a cultura de séries e a representação feminina na mídia; bem como explorar a vertente interseccional do feminismo, pois há necessidade de entendê-los para a formação do olhar teórico construído para analisar esta obra. Para o estudo, foi utilizada a análise de narrativa seriada proposta por Azubel (2018), a partir dos pressupostos de análise fílmica de Cassetti e Di Chio (1990). Segundo Silverstone (2002), a mídia é essencial na experiência contemporânea, pois molda e filtra as realidades cotidianas por meio de representações singulares e múltiplas. Além disso, ela também contribui com a capacidade de os indivíduos compreenderem o mundo e produzir e partilhar significados (Silverstone, 2002). Segundo o autor, é por ser tão fundamental no cotidiano, que a mídia deve ser estudada como dimensão social, cultural, política e econômica. A seguir discutiremos sobre a identidade na pós-modernidade, traçando uma conexão entre essa temática e a representação feminina para identificar como a identidade feminina pós-moderna é representada em *Fleabag* . Além disso, também traçaremos um panorama sobre cultura de séries e seu impacto, além de abordar a ironia como um instrumento de comunicação.

IDENTIDADE FEMININA NA PÓS-MODERNIDADE

Hall (2006) define a globalização como um complexo de processos e forças de mudança. Um dos aspectos desse fenômeno que mais tem efeito sobre as identidades culturais são as características temporais e espaciais que causam compressão de distâncias e de escalas temporais. Isso porque as mudanças da relação espaço-tempo têm efeitos sobre como as identidades são localizadas e representadas (Hall, 2006). Para Hall (2006), o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa ou unificada, ele assume diferentes identidades em diferentes circunstâncias. O autor afirma que a ideia de uma identidade unificada, completa, segura e coerente não passa de uma fantasia. Os indivíduos estão constantemente diante de uma infinidade de possibilidades de identidades com as quais é possível se identificar por, pelo menos, um determinado período (Hall, 2006). Santaella (2008) concorda com o pensamento de Stuart Hall, ao afirmar que as características da modernidade ampliaram expectativas e desejos que deixaram de caber numa moldura de identidades fixas. Segundo Rolnik (1997), as identidades estáveis deram lugar às identidades globalizadas flexíveis que se alteram de acordo com o mercado.

Bauman (2008) afirma que a noção de natureza humana, com a qual nascemos, foi substituída pela identidade que a individualização transforma de uma coisa dada para uma tarefa. Cada indivíduo é responsável por podar e adaptar sua identidade, além de lidar com a consequência de seu desempenho nessa tarefa. No contexto de hipermodernidade, aponta Santaella (2008), surge um individualismo que é fruto da diversidade de ofertas de modelos/estilos de vida. Além disso, na sociedade moderna todos são afetados pela inquietude e fragilidade, como aponta Bauman (2008). Segundo ele, os locais em que os indivíduos podem se estabelecer estão derretendo. O movimento e a mudança, que são fortes características do período atual, não se resumem às pessoas. Bauman (2008) afirma que as linhas de chegada das pistas em que os indivíduos correm também mudam de lugar constantemente. Bauman (2001) utiliza o termo liquidez como metáfora para a sociedade moderna. Segundo o autor, os líquidos não se fixam, não tomam forma, mas estão sempre prontos para mudar (Bauman, 2001). Dessa maneira, a incerteza que ronda o sujeito moderno é, principalmente, qual identidade escolher e como estar aberto para a mudança (Bauman, 2008). São justamente esses sujeitos da pós-modernidade, revestidos de uma identidade fragmentada e frágil que compõem *Fleabag*.

Hall (2006) afirma que as velhas identidades entraram em declínio dando espaço para o surgimento de novas. O duplo deslocamento das identidades, que é a descentração no seu lugar no mundo social/cultural e de si, constitui uma crise de identidade. Para Rolnik (1997),

a combinação da desestabilização com a persistência da referência identitária causa vazios de sentido que são vivenciados como esvaziamento da própria subjetividade. O resultado disso é uma toxicomania generalizada, sendo que um dos tipos de drogas que sustenta a ilusão de identidade que é vivenciada é a droga oferecida pelas mídias, inclusive pelo cinema (Rolnik, 1997). Em relação às mulheres, no século XX as normas e imagens ideais da feminilidade foram propagadas em larga escala pela imprensa, publicidade, cinema e fotografia (Ribeiro, 2006). Nesse período, segundo Santaella (2008), as mutações socioculturais causaram uma ruptura na construção da identidade feminina. A imprensa, em especial as revistas, passaram a tratar temas como sucesso, liberdade, maternidade, sexualidade, cidadania, dentre outros (Santaella, 2008).

De acordo com Santaella (2008), tais temas constroem um pós-feminismo porque se trata de uma concepção do feminino que apresenta distanciamentos dos constrangimentos da feminilidade convencional, mas também dos imperativos do feminismo tradicional. Trata-se de uma mulher híbrida que, mesmo tendo como meta a emancipação profissional, intelectual e cultural, não descarta aspectos como amor, companheirismo e filhos, além do conforto doméstico e pessoal (Santaella, 2008). Em *Fleabag,* a protagonista, embora viva livremente se relacionando com diversos parceiros, cuidando do próprio negócio e fazendo o que lhe convém, revela na segunda temporada que gostaria de ter alguém que lhe dissesse o que deveria fazer, vestir, comer etc. A fala dela evidencia a falta que a protagonista sente de companheirismo e cumplicidade.

Em relação ao consumo, Santaella (2008) afirma que a mulher contemporânea, por ser associada a questões como aparência e moda, se tornou "o retrato mais fiel (...) das sociedades construídas pelos processos globalizados de consumo" (Santaella, 2008, p. 109). Em dado momento de *Fleabag*, uma mulher questiona as pessoas que participam de uma palestra feminista sobre quem trocaria cinco anos de sua vida pelo corpo "perfeito". A protagonista e sua irmã são as únicas a levantar a mão. No momento de constrangimento, *Fleabag* afirma que ambas são "péssimas feministas". Na sociedade do consumo, onde o público feminino é tão associado a ideias de beleza, ninguém escapa da pressão dos padrões corporais. A série também retrata o clichê de que uma feminista "de verdade" não se preocupa com a aparência ou não é afetada por ideais de beleza.

Para tratar sobre identidade feminina, no entanto, é necessário diferenciar sexo de gênero. Segundo Ribeiro (2006), enquanto o sexo se refere a uma identidade biológica caracterizada pela dicotomia macho e fêmea (ressalvo variações que vão além, como é o caso da intersexualidade), o gênero diz respeito aos acomportamentos que são aprendidos e

associados a cada sexo. A feminilidade e a masculinidade são, portanto, conceitos culturais e variáveis, não naturais (Ribeiro, 2006).

Segundo Formiga, Feldens e Arditti (2023), gênero é um marcador social que é atravessado por outros marcadores, como classe, sexualidade, religião, regionalidades, entre outros tantos. Os sujeitos não são constituídos como a soma deles, mas pelos atravessamentos e pela interação entre os marcadores. As autoras afirmam que compreender os diferentes marcadores sociais e as identidades que atravessam os indivíduos exige que sejam reconhecidas as condições sócio-históricas que permeiam o contexto das relações de poder. A protagonista de *Fleabag*, por exemplo, é uma mulher branca, britânica de classe média. Embora o vazio existencial, por exemplo, seja uma característica que aflige a sociedade pós-moderna de uma maneira geral, as vivências da protagonista se distinguem de mulheres com uma etnia, classe e contexto social diferentes da dela. Jayme (2010), à luz do pensamento de Judith Butler, afirma que é melhor pensar o gênero como performance ao invés de identidade. Segundo ele, nessa perspectiva, o gênero não é uma totalidade, mas uma ação cuja construção é complexa e inacabada. Essa constituição ou performatização ocorre na relação com outras interações sociais. Essa ideia torna mais claro que gênero não se refere simplesmente a homens e mulheres (Jayme, 2010). Formiga, Feldens e Arditti (2023) ainda explicam que o gênero seria uma categoria de ideias e ideais de feminilidade e masculinidade que podem variar de acordo com a sociedade e o momento histórico. Exemplo disso é a forma como o namorado de *Fleabag* é representado na série. Em alguns momentos ele claramente representa aspectos que convencionalmente são associados às mulheres, como a histeria e, até mesmo, depressão pós-parto.

Segundo Ribeiro (2006), cada indivíduo é direcionado a cumprir papéis sexuais, que são comportamentos ou atividades que a sociedade considera mais adequados para cada sexo. Esse processo ocorre também por meio da mídia, já que os meios de comunicação de massa fornecem padrões comportamentais e símbolos de feminilidade e de masculinidade (Ribeiro, 2006). Além do namorado, a própria protagonista de *Fleabag* é representada como alguém pervertida sexualmente, comportamento esse que é mais comumente associado a homens.

O movimento feminista põe em questão a forma como as mulheres são representadas na mídia. Para Ribeiro (2006), a sociedade ocidental é rodeada de imagens do feminino que produzem e despertam significados. Essas representações influenciam na maneira como o corpo feminino é visto e o que ele significa. Por esse motivo, a autora defende que é necessárias mais mulheres em profissões relacionadas à produção midiática e cultural. Segundo Formiga, Feldens e Arditti (2023), durante muito tempo, o sujeito do feminismo foi

universal - as mulheres - ignorando relações de poder executadas por dispositivos disciplinares. Machado e Negreiros (2024) afirmam que a interseccionalidade é um meio de compreender de forma mais completa as variadas experiências das mulheres que são influenciadas por fatores como raça, classe social, sexualidade, dentre outros. Desde os anos 1960, no movimento feminista, iniciaram questionamentos do porquê apenas uma mulher - branca, heterossexual, ocidental e de classe média - era tida como representante de todas as mulheres e, desde então, o feminismo negro vem criticando a predominância desse dircurso (Machado, Negreiros, 2024). Utilizar o termo mulheres, no plural, porém, não é o bastante, pois não indica as pluralidades possíveis e é também uma forma de defender uma universalidade de opressões (Formiga, Feldens, Arditti, 2023). Uma mulher não possui apenas identidade de gênero, ela também carrega identidades relacionadas à raça, classe, sexualidade, religião etc.(Machado, Negreiros, 2024).

As representações partilhadas e os estereótipos estão na base da criação das identidades. Ribeiro (2006) afirma que as representações sociais dizem respeito à ideia do que é o feminino, enquanto os estereótipos se referem a generalizações de um grupo social, sem levar em conta suas diferenças. Para Hall (2016), os estereótipos se apossam de poucas características do indivíduo e o reduzem a esses traços. O autor ainda ressalta que isso tende a ocorrer onde há enormes desigualdades de poder. Um dos aspectos essenciais das representações é a ideia de simplificação do ambiente social, que reduz a complexidade das identidades a estereótipos (Ribeiro, 2006). Ribeiro (2006), referenciando Gilles Lipovetsky, afirma que, apesar das mudanças na modernidade, ainda existe uma assimetria na questão do gênero. A beleza, por exemplo, continua sendo ligada ao feminino, fazendo com que as mulheres sejam mais culturalmente predispostas a se preocupar com a aparência (Ribeiro, 2006).

Dentro do contexto de produções midiáticas se encontram as séries. Almeida e Alves (2015) afirmam que por meio da análise dessas obras é possível compreender que essas produções precisam ser pensadas como um conjunto de elementos significativos - imagem, som, perspectiva, metáforas, etc. As autoras ainda dizem que, entendendo a representação das mulheres nessas obras como parte de uma construção social, é possível observar que isso passa pelo reconhecimento das identidades plurais femininas. Para Kellner (2001), a cultura da mídia molda opiniões e comportamentos e fornece o material para que os indivíduos criem suas identidades. Por meio de seus produtos, a indústria cultural ainda fornece os modelos do que significa ser homem e mulher (Kellner, 2001). *Fleabag* é uma série que retrata a identidade feminina pós-moderna de forma irônica, fugindo da maneira como

as mulheres comumente são representadas. No próximo tópico serão abordados o funcionamento da cultura de séries e a ironia como estratégia narrativa em *Fleabag*.

CULTURA DE SÉRIES E IRONIA EM *FLEABAG*

Rincón (2006) argumenta que a narração-entretenimento-espetáculo é uma marca da atualidade e que se deve fazer uso dos modos intrínsecos dos meios de comunicação para imaginar narrações com maior utilidade política e social. Por serem máquinas narrativas, os meios de comunicação produzem culturas, socializam relatos, viabilizam uma variedade de sujeitos e intervém simbolicamente na sociedade (Rincón, 2006). *Fleabag* se encontra nessa maré comunicacional, mas subverte a representação feminina abordando aspectos vividos por mulheres de maneira mais realista e com várias camadas. Silva (2014) propõe a existência de uma cultura de séries que é resultado das novas dinâmicas em torno das produções televisivas. As três condições para a existência de tal cultura são: forma, contexto tecnológico e consumo (Silva, 2014). Segundo o autor, esse cenário cultural é singular com suas dinâmicas de produção, circulação e consumo.

O contexto tecnológico impulsionou a circulação das séries, que antes eram restritas à circulação televisiva, para um nível global (Silva, 2014). Segundo o autor, além de se formar uma geração de espectadores capazes e interessados em consumir séries pela internet, nas redes circulam uma gama de materiais exclusivos das produções. Já o consumo ocorre por meio das comunidades de fãs, das estratégias de engajamento, e na criação de espaços noticiosos e críticos (Silva, 2014). Essas novas dinâmicas se originam das comunidades de fãs, por meio de trocas simbólicas e materiais, dos espectadores para as emissoras e das emissoras para os espectadores (Silva, 2014).

A outra condição de existência de uma cultura de séries diz respeito ao desenvolvimento de novos modelos narrativos bem como à reconfiguração de modelos considerados clássicos, como o melodrama, o policial e o *sitcom* (Silva, 2014). Para Mittel (2012), o modelo narrativo é um conjunto de normas de construção e compreensão da diegese. O aprimoramento das narrativas, segundo Silva (2014), está relacionado à emergência do espaço televisivo como possível de qualidade artística. Na visão de Mittel (2012), o storytelling da televisão tem o diferencial de utilizar a complexidade narrativa como alternativa para as formas episódicas e seriadas. Mittel (2012) afirma que os anos 1990 até os dias de hoje compõem a era da complexidade narrativa. Embora não sejam a principal razão de seu surgimento, mudanças na indústria midiática, nas tecnologias e no comportamento dos espectadores coincidiram com a evolução da complexidade narrativa (Mittel, 2012). Segundo o autor, a complexidade é mais valorizada na televisão do que no cinema, visto que

programas televisivos com esse aspecto estão entre os mais bem-sucedidos. Uma narração complexa, por exemplo, normalmente rompe com a quarta parede (Mittel, 2012) como ocorre em *Fleabag*.

Além disso, alguns recursos de storytelling são utilizados com que frequência que deixam de ser exceção e quase se tornam regra, como é o caso de alterações cronológicas, muito usadas também na televisão convencional, como os flashbacks que são utilizados para recontar histórias que têm importância na narrativa (Mittel, 2012). Esse recurso também está presente em *Fleabag para* destrinchar os aspectos psicológicos da protagonista. Outro meio que é utilizado em *Fleabag* para representar as vivências e frustrações femininas na contemporaneidade é a ironia. Segundo Hutcheon (2000), esse recurso, que é utilizado em todos os tipos de discursos, pode ser empregado para reforçar ou para subverter tanto posições conservadoras como posições radicais. *Fleabag* , apesar de não se situar numa posição conservadora, faz críticas ácidas justamente sobre aspectos que à primeira vista podem ser considerados progressistas, como é o caso de questões que compõem uma cartilha feminista. A protagonista, apesar de ser independente e sexualmente livre, por exemplo, vive um vazio existencial característico da pós-modernidade.

Hutcheon (2000) explica que, no jogo da ironia, há dois participantes: o ironista e o interpretador, que pode ou não ser o destinatário da mensagem. Essa última figura é de suma importância, pois não existe ironia até que ela seja assim interpretada (Hutcheon, 2000). Esse recurso tem um significado diferente para cada interpretador, o qual tem uma posição tão ativa quanto a intenção do ironista (Hutcheon, 2000). A autora ainda explica que a existência de comunidades discursivas é o que fornece o contexto para que a ironia seja empregada e atribuída. O que está envolvido nessa dinâmica são diversas complexidades micropolíticas, como classe, raça, gênero, profissão, religião etc. (Hutcheon, 2000). É possível verificar isso no tom irônico das representações de gênero em *Fleabag* . Em alguns momentos a série aborda, por exemplo, o namorado da protagonista tendo comportamentos que se enquadram no que é chamado de histeria feminina. Nesse caso, o gênero é alvo de ironia. Além disso, muitos dos comentários e das vivências da protagonista podem ser interpretados literalmente por um espectador homem e ser interpretados como ironia por espectadoras mulheres, que vivem situações semelhantes. É necessário ressaltar que ironia não é ambiguidade e, nessa dinâmica, não há necessariamente a fusão desse instrumento discursivo com humor (Hutcheon, 2000).

A MULHER PÓS-MODERNA EM *FLEABAG*

Fleabag é uma série britânica de 2016 criada e estrelada por Phoepe Waller-Bridge. A obra possui duas temporadas de seis episódios e é baseada num monólogo teatral de autoria da própria Phoebe. A série gira em torno de uma mulher com cerca de 30 anos, dona de um café. Além de problemas familiares com a irmã, o cunhado, o pai e a mãe/madrasta, a protagonista também lida com seus problemas internos e com questões que circundam a vida pós-moderna. *Fleabag* , como é chamada no roteiro e pelos fãs, vive também o luto pela perda da mãe e da melhor amiga, e lida com questões amorosas e sexuais com alguns parceiros ao longo da série. O objetivo da presente pesquisa é analisar como *Fleabag* representa a mulher pós-moderna, suas vivências e frustrações por meio da ironia. Com esse intuito, selecionamos como corpus da análise para este artigo três sequências do primeiro episódio da primeira temporada da série[123]. Nele, somos apresentados à protagonista e a alguns de seus conflitos ao longo de um dia. Salienta-se que o recorte servirá de conteúdo narrativo para a problematização proposta.

Para a proposta desta pesquisa, seguiremos a Análise Fílmico-Compreensiva da Narrativa Seriada (AFCNS) proposta por Azubel (2018), a partir dos procedimentos metodológicos de análise fílmica de Casseti e Di Chio (2013). Dessa forma, a análise segue as seguintes etapas: seleção e recorte; descrição e transcrição; reescrita e interpretação; e, por fim, síntese e reinterpretação (Azubel, 2018). Azubel (2018) explica que essa metodologia de análise pode ser utilizada em episódios que podem ou não ser da mesma série; ser da mesma ou de diferentes temporadas; e ser ou não consecutivos. Além disso, a autora ainda salienta que, para compreender uma série, não é necessário analisar todas as suas temporadas e que, para analisar uma temporada, não é necessário destrinchar todos os seus episódios (Azubel, 2018).

O primeiro estágio da decomposição é a seleção do *corpus* que fica a critério do pesquisador, por ser um recorte muito particular (Azubel, 2018). Em seguida, é necessário fazer o procedimento de transcrição e descrição de conteúdo e seguir interpretando o que foi escrito à luz do referencial teórico (Azubel, 2018). Casseti e Di Chio (1990) propõem que existem dois tipos de decomposição. A segmentação consiste em subdividir o texto fílmico em fragmentos cada vez menores e a estratificação se resume na quebra da compacticidade da obra e no exame dos segmentos que o compõem sem uma linearidade (Casseti, Di Chio, 1990). Esse último tem dois estágios: identificação de fatores que se repetem e a captura das

[123] A sequência de cenas encontra-se a partir de 3′05′′.

peculiaridades dos elementos, seguido de uma operação de distinção entre eles (Casseti, Di Chio, 1990).

Casseti e Di Chio (1990) conceituam recomposição como a reagregação dos elementos da decomposição em quatro passos - enumeração, que é uma catalogação sistemática e ordenamento dos componentes. Na sequência, o reagrupamento é feito por meio de uma unificação por equivalência ou homologia, seguido da substituição por generalização ou interferência e hierarquização. O último passo é a modelização, que é uma representação simplificada do texto fílmico (Casseti, Di Chio, 1990). A segunda fase da análise proposta por Azubel (2018) é a recomposição, que é dividida em dois estágios. No primeiro é preciso fazer uma recomposição imediata das partes e, ao mesmo tempo, reescrevê-las e reinterpretá-las (Azubel, 2018). Já o segundo estágio consiste em apresentar uma síntese da análise onde é feita uma segunda interpretação e reinterpretação (Azubel, 2018).

Logo de início *Fleabag* faz um relato íntimo diretamente para o espectador, pouco antes de passar a noite com o primeiro homem com quem ela se envolve na série (ou, pelo menos, o primeiro que tomamos conhecimento). No dia seguinte, dentro de um ônibus, ela troca olhares com um novo homem. Ele, sem perder tempo, pede o contato de *Fleabag* para que os dois possam marcar um encontro. Durante a conversa, descobrimos que ela terminou recentemente com o namorado Harry (Hugh Skinner) e que este tem uma personalidade que se abala com facilidade. Após pegar o contato do estranho, Fleabag corre para uma reunião num banco que tem histórico de assédio sexual. Ela busca financiamento para seu café, mas tudo vai por água abaixo quando ela tenta tirar a blusa pensando estar vestida com outra por baixo. O funcionário do banco acha que ela está se aproveitando da situação (o que ela nega) e a manda embora.

À noite, Fleabag se encontra com a irmã, Claire (Sian Clifford), numa palestra feminista chamada *Woman Speak*. A protagonista conta direto para a câmera que essa é a forma que o pai lida com duas filhas órfãs de mãe: paga para que as duas assistam palestras sobre feminismo enquanto está num relacionamento com a madrinha delas. Fleabag conta para Claire que terminou com Harry. Além disso, ela também fala diversas vezes para o espectador que vai pedir dinheiro emprestado para a irmã. Mas, quando Claire oferece um empréstimo, *Fleabag* nega e mente que o café vai bem. Vemos, então, um flashback da protagonista com a amiga Boo, experimentando roupas numa loja. Ao retornar para a cena anterior, a palestrante pergunta quem na plateia trocaria cinco anos de vida pelo corpo perfeito. As duas irmãs são as únicas que se manifestam. Após o fim do evento, Claire tenta abraçar Fleabag , mas acaba levando um tapa da protagonista que se assustou com a demonstração de afeto.

Claire convida a irmã para sair tomar um drink, mas ela não aceita e as duas se despedem. Segundos depois, Fleabag convida uma estranha para sair e é ignorada.

A protagonista acaba indo para um estabelecimento com o estranho que conheceu no ônibus. A conversa vai mal e a Fleabag dispensa o homem, após roubar dinheiro da carteira dele. Saindo do frustrante encontro, ela ajuda uma mulher bêbada e é confundida com um homem pela mesma. A protagonista convida, desta vez, a estranha para ir ao apartamento dela beber algo, mas é dispensada. Vemos mais um flashback de Fleabag e Boo bebendo juntas no café enquanto cantam. Voltando ao tempo atual, a protagonista vai, então, até a casa do pai (Bill Paterson) e faz um desabafo sobre como ela se vê, ao que ele responde simplesmente que a filha "puxou a mãe dela". Ele diz que vai chamar um táxi, pois já é tarde e instrui a filha a não ir para o segundo andar da casa. Fleabag desobedece e encontra a madrinha/madrasta (Olivia Colman) pintando um suposto autorretrato. As duas conversam, com um desconforto no ar, sobre uma pequena estátua valiosa que representa o busto de uma mulher.

Pouco tempo depois, Fleabag está num táxi. Ela, finalmente, conta a história da amiga Boo, com quem abriu seu café. Boo descobriu que estava sendo traída e tentou armar um pequeno acidente para punir o namorado, proibindo-o de visitá-la no hospital, mas o plano não deu certo. Além dela, mais duas pessoas morreram no que deveria ser um acidente leve. Após Fleabag afirmar que a amiga foi muito idiota e o taxista ficar em total silêncio, vemos que a protagonista roubou a estátua valiosa da madrinha/madrasta. A protagonista, então, sorri para a câmera. Fleabag vagueia entre interações com homens e mulheres ao longo do episódio. Focamos nossa análise em três momentos.

Decomposição da primeira sequência de cenas (3 min. 5 segs.): Quando é questionada se está num relacionamento, Fleabag responde que terminou um namoro recentemente. Para ela, o término ocorreu porque Harry era bonzinho demais, dava força para o trabalho dela, sempre cozinha, preparava banho, aspirava a casa, ria de todas as piadas dela, se dava bem com a família e os amigos da protagonista e era muito carinhoso. O estranho responde que Harry realmente parece ser o maior "babaca". Num flashback, descobrimos que, na verdade, os dois terminaram porque o namorado presenciou Fleabag se masturbando enquanto assistia a um discurso do então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Harry fica ofendido com a situação, pega suas coisas e vai embora. Antes de sair, ele diz para a namorada não aparecer novamente seminua e bêbada na casa dele para os dois voltarem, pois "desta vez" isso não vai dar certo. Em outra cena do episódio a irmã de Fleabag comenta novamente sobre essa situação. As idas e vindas do relacionamento da protagonista com Harry parecem ser recorrentes.

Análise: A forma como a Fleabag descreve o ex-namorado se encaixa no padrão de um namorado, digamos, acima da média. Ele se encaixa num padrão que comumente avaliamos como o "sonho" de alguém que objetiva estar num relacionamento. A cena em questão, no entanto, ironiza o pensamento corriqueiro de que algumas mulheres preferem ser maltratadas ou que preferem um homem "mal" a um bonzinho demais. No fim dessa interação, o estranho do ônibus diz para ela não se preocupar, pois ele vai tratá-la como uma "piranha". Fleabag apenas olha diretamente para a câmera com um olhar de interrogação. A protagonista é uma mulher com muitas camadas. Apesar dos muitos parceiros ao longo da série, sendo três deles já apresentados no primeiro episódio, ela não parece ser alguém desesperada por um relacionamento. Fleabag tem apenas um grande vazio interno que tenta preencher com sexo e com relacionamentos superficiais, o que não significa, no entanto, que ela goste ou almeje ser maltratada ou desvalorizada.

Decomposição da segunda sequência de cenas (8 min. 58 segs.): No *Women Speak*, *Fleabag* descreve a irmã como super rica, poderosa, perfeita, turbinada e anoréxica. A protagonista fala diversas vezes para a câmera que vai pedir dinheiro emprestado para a irmã, pois seu negócio vai mal. Após hesitar, Claire questiona se ela precisa de ajuda financeira, mas Fleabag responde imediatamente que não e que o café vai muito bem. Apesar do aspecto independência, durante a palestra feminista, Claire e Fleabag são as únicas mulheres que admitem que trocariam cinco anos da vida pelo chamado corpo perfeito. Nesse momento da série podemos evidenciar o uso da ironia, já que mesmo diante do dilema do amor-próprio, as mulheres ainda sofrem uma forte pressão estética. A protagonista diz, então, que elas são péssimas feministas. Após o fim da palestra, Claire tenta abraçar *Fleabag,* mas leva um tapa. A protagonista se assusta e diz para a irmã não fazer isso de novo. Apesar da cena ser cômica, vemos que as duas têm certa dificuldade de aproximação, não apenas física, mas também emocional. Claire convida a irmã para beber algo, mas Fleabag mente que já tem compromisso. Segundo depois, a protagonista convida uma estranha para sair e é ignorada.

Análise: A relação entre as duas irmãs é confusa. Ao mesmo tempo que conversam sobre coisas muito íntimas, a protagonista tem muita dificuldade de contar que está fracassando com o seu negócio. Isso ocorre justamente pelo fato de Claire ser bem-sucedida. Fleabag sente vergonha de demonstrar sua fragilidade profissional para a irmã, já que esse é um dos dilemas e uma das exigências sobre a mulher pós-moderna. De um lado temos uma mulher bem-sucedida, do outro, apesar da iminente falência, também temos uma mulher financeiramente independente a ponto de ter dificuldade de pedir ajuda. Em outro momento desse episódio, Fleabag rouba dinheiro do estranho que conheceu no ônibus. Para ela, é mais fácil cometer essa infração do que admitir que vai mal e que precisa de ajuda. Fleabag parece

ter mais facilidade de se relacionar com pessoas estranhas do que com pessoas da família. Essa é uma explicação para os relacionamentos superficiais e líquidos que ela tem. A perda da mãe e da melhor amiga podem ter feito Fleabag criar um obstáculo para estreitar laços mais profundos. Outro motivo para essa dificuldade veremos no próximo momento analisado.

Decomposição da terceira sequência de cenas (19 min. 38 segs.): Próximo das duas horas da manhã, Fleabag vai até a casa do pai. Ela hesita em dizer o que veio fazer na residência, mas no fim confessa que está com uma sensação horrível de que é "gananciosa, pervertida, egoísta, apática, cínica, depravada, moralmente falida" e que não pode nem se dizer feminista, fazendo alusão a sua fala no *Woman Speak*. Após um momento de silêncio, o pai simplesmente responde que ela puxou a mãe.

Análise: Na cena de interação com Claire, ficamos sabendo que o pai é ausente na vida das filhas e que tem um relacionamento com a madrinha das duas. Mas, mesmo assim, é com ele que Fleabag consegue se abrir. Esse é apenas o primeiro momento da série que vemos que ela gostaria de ter a afeição do pai, mas o principal impedimento para isso é a manipulação da madrinha/madrasta, que se opõe à aproximação entre os dois ao longo da série. Nesse primeiro episódio somos apresentados a essa situação conflituosa entre pai e filha. A protagonista busca uma relação emocional mais profunda com o pai, mas tudo que consegue é a mesma superficialidade que possui em todos os outros relacionamentos com homens, com uma exceção na segunda temporada.

Síntese interpretativa: *Fleabag* é mais predisposta a se abrir com pessoas estranhas e tem dificuldade em fortalecer laços com pessoas mais próximas. Vemos isso na fragilidade do relacionamento que ela tem com Harry e quando não consegue pedir ajuda financeira à irmã. No entanto, fica evidente que *Fleabag* sente necessidade de ter alguém para se abrir e se sentir acolhida quando tenta ter uma conversa mais profunda com o pai. A protagonista vivencia os dilemas e fragilidades da vida contemporânea principalmente no que diz respeito a relacionamentos (que vão muito além de amorosos/sexuais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fleabag vai além da representação feminina. Tanto por meio da ironia e da comicidade como de forma mais direta, o que vemos representadas em tela são as complexas relações e o vazio existencial da pós-modernidade. Fleabag é uma mulher livre financeiramente e sexualmente e dona do próprio negócio. Mas, para além desses aspectos comumente relacionados ao universo feminino independente, a protagonista é uma pessoa que lida com muitos conflitos internos. Com a perda da mãe e da melhor amiga, ela tem dificuldade de se abrir e se aproximar emocionalmente da irmã, bem como tem dificuldade de criar um laço

mais forte com o pai. Para compensar esse vazio, Fleabag tem diversas relações superficiais e líquidas, principalmente com parceiros sexuais. No relacionamento com Harry, a autossabotagem da protagonista faz com que o namoro tenha diversas idas e vindas, apesar de Harry aparentar ser um bom parceiro. Fleabag representa as facetas de uma pós-modernidade marcada pela liquidez (Bauman 2001), por identidades que não são mais fixas e por um vazio existencial que atinge a todos. *Fleabag* representa, por meio do humor ácido e da ironia, uma mulher marcada por conflitos existenciais. A série brinca com as identidades e os lugares ocupados pela mulher. Além disso, a protagonista oscila entre a liberdade feminina e a sexual e os dilemas de relacionamentos mais sólidos. No fim, nem mesmo uma mulher que compreende seu lugar no mundo e que gabarita uma "cartela" de aspectos feministas consegue escapar das frustrações do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alvanita; ALVES, Ivia (Org). **Mulheres em seriados**: configurações. Salvador: Edufba, Neim, CNPq, 2015.

AZUBEL, Larissa Lauffer Reinhardt. **Análise fílmico-compreensiva da narrativa seriada:** uma proposta metodológica para ler o imaginário em séries de tv. Revista GEMInIS, São Carlos, UFSCar, v.9, n.2, p.29-45, maio/ago. 2018. Disponível em: ANÁLISE FÍLMICO-COMPREENSIVA DA NARRATIVA ...Revista GEMInISHttps://www.revistageminis.ufscar.br › article › view. Acesso em: jan. 2025.

BORTOLUZZI, Isabella Armiliatto. **O espectador como confidente:** fleabag e a quebra da quarta parede. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Realização Audiovisual) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

CASSETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. **Cómo analizar un film.** España: Paidós, 2013.

FLEABAG (piloto). Direção: Tim Kirby, Harry Bradbeer. Roteiro: Phoebe Waller-Bridge. Two Brothers Pictures, 2016. Seriado (26 min. 51 seg.).

FORMIGA, Giceli Carvalho Batista; FELDENS, Dinamara Garcia; ARDITTI, Roberta Gusmão. **Feminismos interseccionais: problematizando o sujeito do feminismo.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280086. Acesso em: jan. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

JAYME, Juliana Gonzaga. **Travestis, transformistas, drag queens, transexuais: montando corpo, pessoa, identidade e gênero**. In. Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades: olhares sobre corpo, mídia e novas tecnologias. (Org) CASTRO, A. L. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

MACHADO Layze Aparecida, NEGREIROS Eduardo Corrêa de. **Teoria da interseccionalidade e feminismo contemporâneo:** uma análise crítica das complexas experiências das mulheres. Revista Direito e Sexualidade, Salvador, v. 5, n. 1, p. 142 - 162, jan./jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/57686. Acesso em: jan 2025.

MITTELL, Jason. **Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea**. Matrizes, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 29-52, jan./jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v5i2p29-52. Acesso em: jan. 2025.

OLIVEIRA Larissa Nascimento Lopes de; MONTEIRO, Danilo Cezar da Silva; BRASILEIRO, Felipe Sá; SILVA, Marcel, Vieira Barreto da. **Ritual de interação face a face em bottle episodes: o caso fleabag**. In. Ficção Seriada, estudos e pesquisas. (Org) LEMOS, L. P. ROCHA, L. L. F. Alumínio/SP: Jogo de Palavras, São Luís/MA: EDUFMA, 2022.

RIBEIRO, Silvana Mota. **Retratos de mulher, construções sociais e representações visuais do feminino.** Porto: Campo das Letras, 2005.

RINCÓN, Omar. **Narrativas Mediáticas:** o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento. Barcelona: Gedisa, Mayo de 2006.

ROLNIK, Suely. **Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização**. In. Cultura e subjetividade. Saberes Nômades. (Org) LINS, D. Campinas: Papirus, 1997.

SANTAELLA, Lucia. **Mulheres em tempos de modernidade líquida**. Comunicação & Cultura,Portugal, n. 6, p. 105-113, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.34632/comunicacaoecultura.2008.468. Acesso em: dez. 2025.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. **Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade**. Galaxia, São Paulo, n. 27, p. 241-252, jun. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/15810. Acesso em: Jan. 2025.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Deborah Cordeiro de. **Uma heroína para todas nós:** uma análise da personagem Fleabag pelo arquétipo do herói. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Audiovisual) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

ZYGMUNT, Bauman. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ZYGMUNT, Bauman. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO MODERNA À LUZ DO CONCEITO DE DISPOSITIVO

Glaucia Mirian Silva Vaz
Ceres Aparecida Borges

CONSIDERAÇÕES INCIAIS

Ao refletir sobre os pressupostos da educação moderna de Rousseau, é possível fazermos um paralelo com as dinâmicas educacionais contemporâneas, em especial com a ideia de dispositivo de infância. Tal conceito surge em um contexto pós-moderno, caracterizado por novas formas de poder, controle e normatização do sujeito, que não são mais exercidas de forma direta e autoritária, mas por meio de dispositivos de saber e de vigilância. Esses dispositivos, em parte, transformam a infância em um campo de intervenções pedagógicas e sociais que visam moldar o sujeito desde as primeiras fases de seu desenvolvimento, de forma contínua e imersiva.

Para Rousseau, a criança deve ser respeitada em sua individualidade e em seu desenvolvimento natural, sendo educada de acordo com seus ritmos e necessidades. No entanto, ao observarmos a sociedade contemporânea, verificamos que a infância tem sido cada vez mais tratada como um dispositivo que integra uma série de intervenções sociais, políticas e educacionais. O conceito de infância, desta feita, passa a ser moldado por um conjunto de práticas que, mais do que respeitar a liberdade e a autonomia da criança, procuram gerenciar, disciplinar e potencializar suas capacidades desde muito cedo, adequando-as aos padrões e exigências sociais do presente.

Tal ideia de dispositivo de infância implica que as instituições educacionais, os meios de comunicação, as tecnologias e até mesmo as políticas públicas exercem um papel de vigilância e de normatização do desenvolvimento infantil. Assim, a criança, ao invés de ser vista como um ser em pleno processo de autoformação, passa a ser entendida como um objeto de intervenções, cujos comportamentos e aprendizagens são monitorados e ajustados conforme critérios de eficiência, adaptabilidade e conformidade social. Podemos afirmar, logo, que dispositivo de infância é um mecanismo de poder que intervém na construção do sujeito desde a sua formação inicial, regulando suas ações, crenças e desejos, com o objetivo de integrá-lo a um sistema social e econômico mais amplo.

Nesse sentido, o conceito de infância, tomado como um dispositivo, questiona a visão de Rousseau sobre uma educação libertadora e autônoma, já que a educação moderna, ao integrar esses dispositivos de controle e de formação, parece cada vez mais se afastar da ideia rousseauniana de uma educação natural, respeitosa e centrada no desenvolvimento pleno da criança. Embora a concepção de Rousseau possa ser lida como a defesa da autonomia do indivíduo por meio da educação, na verdade, limita a liberdade da criança em nome de uma adaptação ao modelo social vigente. Portanto, a infância, enquanto um dispositivo de poder e controle, desafia a leitura de educação que respeita e cultiva a liberdade natural da criança.

Neste artigo, visamos, desse modo, superar a leitura idealizada que apresenta Rousseau como uma espécie de visionário pedagógico incontestado e reelaborá-lo em tom mais analítico, reconhecendo a força discursiva da obra rousseauniana, mas evitando a romantização. Assim, propomos abordar a infância, não como uma realidade natural, mas como uma invenção da modernidade, vista pela perspectiva foucaultiana de dispositivo. Para tanto, integramos a noção de infância ao contexto das ideias de Rousseau, mostrando como as práticas educacionais modernas constituem todo um jogo tenso que emerge de determinada trama discursiva.

Esperamos, com isso, contribuir para a ampliação do debate sobre as heranças rousseaunianas na educação atual, sobretudo no que diz respeito às tensões entre a formação da autonomia individual e os imperativos de integração social, compreendidos aqui como efeitos de práticas discursivas situadas historicamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este artigo se insere no campo dos estudos teóricos de natureza qualitativa, com foco na problematização das relações entre o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e os fundamentos da educação moderna. A leitura da obra *Emílio, ou Da Educação* (1762) se orienta por uma abordagem filosófica e crítico-interpretativa, sustentada por aportes conceituais derivados da obra de Michel Foucault, especialmente os de dispositivo, poder e saber.

Mobilizamos, dessa maneira, a noção de dispositivo como ferramenta analítica para compreender como certas práticas e discursos em Rousseau, ainda que revestidos da defesa da liberdade e da natureza, contribuem para a constituição do sujeito moderno e para a organização de formas de governamentalidade. Essa perspectiva nos permite problematizar a infância não apenas como uma fase da vida, mas como um efeito histórico e político,

constituído por saberes pedagógicos e por práticas sociais que regulam e normatizam o sujeito infantil.

Além de Foucault (2008, 2011), trazemos à tona autores como Giorgio Agamben (2005) e Gilles Deleuze (1990) para ampliar o campo de problematização e tensionar efeitos de discursos produzidos por determinados dizeres sobre infância, educação e indivíduo (termo usado por Rousseau). Nossa reflexão trata-se, assim, de uma leitura da pedagogia rousseauniana como parte dos dispositivos modernos que operam a constituição da infância como campo estratégico de intervenção política.

Para a presente análise, tomamos como principais referenciais teóricos os livros *Vigiar e Punir* (2008) e *Microfísica do Poder* (2011), de Michel Foucault, obras em que o autor explicita suas formulações sobre as relações entre saber e poder, bem como os mecanismos de produção de subjetividades no interior de dispositivos históricos específicos. Embora o conceito de dispositivo, assim como os de discurso, poder, saber e sujeito, não esteja sistematicamente definido em um único texto, ele aparece de forma dispersa ao longo da obra foucaultiana, especialmente nas entrevistas e intervenções reunidas em coletâneas como *Microfísica do Poder* (2011). A escolha dessas duas obras se justifica por sua centralidade na formulação do que Foucault chamou de análise dos dispositivos disciplinares.

Consideramos que obra de Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (2013) é fundamental para a compreensão da arquitetura conceitual do pensamento de Michel Foucault, especialmente no que se refere à articulação entre discurso, sujeito e dispositivo. Os autores demonstram como Foucault rompe com as concepções clássicas do sujeito como origem ou fundamento do conhecimento, deslocando a ênfase para os regimes de saber que o constituem historicamente. Nessa perspectiva, o discurso não é mera expressão da subjetividade, mas um conjunto de práticas que produzem efeitos de verdade, organizam a experiência e tornam possível a emergência de sujeitos específicos. O dispositivo, por sua vez, é o operador dessa articulação: uma rede heterogênea que conecta discursos, instituições, normas, saberes e técnicas, e que, ao fazê-lo, não apenas configura campos de visibilidade e de enunciação, mas também modela modos de subjetivação.

Dreyfus e Rabinow (2013) evidenciam que, na análise foucaultiana, o sujeito não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada, isto é, o efeito provisório de práticas discursivas e não discursivas que o atravessam. Essa compreensão afasta-se tanto do estruturalismo, que tendia a eliminar o sujeito em nome das estruturas, quanto da hermenêutica, que buscava recuperar uma interioridade essencial. Em lugar disso, Foucault propõe uma ontologia histórica do presente, na qual o sujeito é continuamente produzido e reconfigurado pelos dispositivos que o capturam e o normatizam. Conforme Dreyfus e Rabinow (2013), o discurso

atua como tecnologia de poder-saber que dá forma à subjetividade, enquanto o dispositivo aparece como a engrenagem estratégica que opera tais transformações em contextos históricos específicos. Trata-se, pois, de uma análise relacional, na qual sujeito, saber e poder se implicam mutuamente e só podem ser compreendidos a partir de suas condições de emergência e funcionamento.

Ao interpretar o pensamento de Michel Foucault, Gilles Deleuze (1990) propõe uma concepção refinada do dispositivo como uma multiplicidade constituída por linhas heterogêneas, que se entrecruzam de forma dinâmica e não totalizante. O dispositivo é entendido como um "novelo" ou uma "meada", cujos fios correspondem a diferentes dimensões (visibilidade, enunciação, força, subjetivação, ruptura) e se organizam em processos instáveis e descontínuos. Esses elementos não formam um sistema coeso ou homogêneo, mas coexistem em constante tensão, evidenciando variações, bifurcações e derivações. Assim, os objetos visíveis, os modos de dizer, os sujeitos e as relações de poder que integram o dispositivo são vetores que operam em campos variados e se articulam conforme diferentes regimes históricos.

Deleuze (1990) destaca, entre as linhas que compõem um dispositivo, as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. As primeiras estruturam o que se pode ver e sob qual regime de luz determinada realidade se torna perceptível, operando como uma "máquina de fazer ver"; as segundas regulam o que pode ser dito, organizando os regimes discursivos próprios às ciências, aos gêneros jurídicos, literários ou políticos. Uma terceira dimensão é constituída pelas linhas de força, correspondentes à dimensão do poder que articula e atravessa o visível e o enunciável, operando a normatização e a regulação dos sujeitos e práticas. Essas linhas, entretanto, não estão fechadas em si mesmas: há também as linhas de subjetivação, que expressam os processos pelos quais sujeitos são constituídos ou escapam às formas estabelecidas, instaurando possibilidades de resistência, criação e reinvenção de si.

Deleuze (1990) enfatiza ainda que todo dispositivo se define não por uma essência ou por valores universais, mas por sua capacidade de produzir novidade e criatividade, implicando uma crítica direta à razão universal e às categorias transcendentais. Nesse sentido, o dispositivo possui uma dimensão histórica (arquivo) e uma dimensão atual (devir), permitindo tanto a análise do que fomos quanto o diagnóstico do que estamos nos tornando. O atual, logo, é aquilo que rompe com os estratos sedimentados da história e aponta para linhas de fuga e transformação. Em sua leitura pragmática e imanentista de Foucault, Deleuze (1990) propõe que os dispositivos sejam avaliados por critérios internos (liberdade,

possibilidade, criatividade) e não por valores externos. A potência de um dispositivo reside justamente em sua capacidade de se fissurar e gerar novos modos de existência.

Giorgio Agamben (2005), por sua vez, ao recuperar e ampliar o conceito de dispositivo proposto por Michel Foucault, atribui a ele um papel central na análise da governamentalidade contemporânea. O autor italiano explica que o termo dispositivo designa um conjunto heterogêneo de elementos, ou seja, um conjunto de discursos, instituições, normas, práticas, objetos e arquiteturas, conectados por uma rede estratégica que visa à captura e ao controle das condutas dos seres viventes. Ao reunir elementos discursivos e não discursivos, o dispositivo opera em função de uma urgência histórica, sendo sempre inscrito em relações de poder. Nesse sentido, ele é mais amplo que a noção de episteme, pois inclui a materialidade dos aparatos técnicos e normativos, além das estruturas simbólicas e linguísticas.

A definição dada por Agamben (2005) sobre dispositivo é extremamente abrangente, passando a incluir desde instituições clássicas de controle (como escolas, prisões, hospitais) até objetos aparentemente neutros como canetas, celulares, computadores e, sobretudo, a linguagem. Esta, segundo o autor, talvez seja o dispositivo mais antigo, pois instaura a separação fundamental entre o vivente e seu ambiente imediato, possibilitando a emergência da subjetividade. Nessa lógica, o mundo se organiza em dois grandes domínios: os seres viventes e os dispositivos nos quais estes são capturados. Entre ambos, emerge o sujeito, entendido não como essência, mas como o resultado transitório das múltiplas interações entre o vivente e os mecanismos de subjetivação.

Contudo, Agamben (2005) observa que os dispositivos contemporâneos, ao contrário dos disciplinares clássicos, não visam formar sujeitos consistentes, mas operam predominantemente por meio de processos de dessubjetivação, os quais desestabilizam identidades e esvaziam a possibilidade de ação política.

À luz desses aportes teórico-conceituais, especialmente das contribuições de Michel Foucault e autores que desdobram sua perspectiva sobre os dispositivos e os regimes de verdade, propomos, a seguir, uma leitura crítica da obra *Emílio, ou Da Educação* (1762), de Jean-Jacques Rousseau. Dessa forma, nossa análise se organiza em três eixos complementares: inicialmente, discutimos a articulação entre os conceitos de participação, indivíduo e infância na filosofia rousseauniana; em seguida, examinamos as reflexões do autor que ajudam a delinear os pressupostos da educação moderna; por fim, problematizamos o conceito de infância como um dispositivo, permitindo vislumbrar os modos pelos quais a pedagogia rousseauniana participa da constituição de subjetividades na modernidade.

ROUSSEAU: PARTICIPAÇAO, INDIVÍDUO E INFÂNCIA

Jean-Jacques Rousseau ocupa um lugar singular na tradição filosófica moderna ao tensionar os pressupostos iluministas sem romper com eles por completo, de modo que, em alguns de seus textos, questiona o valor moral do progresso científico e artístico, argumentando que tais avanços não são emancipatórios, mas reativos a uma sociedade desviada de uma ordem natural original. Sua obra constrói discursivamente um sujeito considerado originalmente bom, mas capturado por práticas sociais que instauram desigualdades e moralidades artificiais.

Em *Emílio, ou Da Educação* (1762), Rousseau propõe uma pedagogia baseada na formação sensível, afetiva e moral, deslocando o foco da instrução racional. Sua crítica às instituições educativas tradicionais é acompanhada por uma nova forma de governamentalidade centrada na autonomia e liberdade como ideais reguladores. Contudo, esses ideais estão inseridos em um sistema de normatização do comportamento e das emoções, o que revela a presença de tecnologias de poder na formação do sujeito autônomo.

A pedagogia rousseauniana, embora aparentemente libertadora, impõe uma organização racional da vida infantil, dirigida pelo educador. É uma liberdade conduzida, pois o educador não é neutro, mas um estrategista que orienta o desenvolvimento dentro de certos parâmetros "naturais". A leitura foucaultiana permite entendermos que essa liberdade não se opõe à regulação, mas a reinscreve sob formas mais sutis. A educação, assim, age como tecnologia de subjetivação, moldando os corpos e condutas com vistas à constituição de um sujeito moral e autônomo.

Rousseau distingue três formas de educação: a da natureza (crescimento biológico), a dos homens (relações sociais) e a das coisas (interação com o mundo material). O equilíbrio entre essas instâncias visa o desenvolvimento integral do sujeito. No entanto, essa tripartição também revela uma lógica de gestão da vida, dos afetos e das relações sociais.

A crítica aos modelos educacionais tradicionais, que formam "autômatos sociais", promove uma nova sensibilidade pedagógica e uma reconfiguração das práticas educativas centradas na liberdade como efeito de uma formação progressiva. A autonomia, portanto, é um produto de práticas sistemáticas de condução da conduta. Assim, a pedagogia rousseauniana pode ser compreendida como um discurso de poder que redefine sujeições e resistências na modernidade educacional.

Segundo Paiva (2023), *Emílio* marca a construção moderna do conceito de infância. Rousseau rompe com a visão tradicional da criança como um adulto em miniatura e lhe confere um estatuto próprio. A infância passa a ser valorizada como uma fase autônoma,

fundamentada na ideia da bondade natural do ser humano. Para Rousseau, a criança é boa por natureza e é corrompida pelas instituições sociais. Por isso, propõe uma educação que respeite o ritmo natural do desenvolvimento, promovendo a liberdade, a experiência e a observação. Essa pedagogia, centrada nas especificidades biopsíquicas e emocionais da criança, inaugura uma nova sensibilidade para a infância, tornando-a objeto privilegiado de saber e poder.

A participação, para Rousseau, está intimamente ligada à sua concepção de sociedade e soberania.[124] Participar, portanto, é mais do que um direito: é uma obrigação moral que exige a renúncia aos interesses individuais em favor do bem comum.

Contudo, a participação também pode ser lida como estratégia de subjetivação, pois promove a interiorização da norma e a produção de um sujeito disciplinado e virtuoso. No campo educacional, podemos afirmar que essa ideia é um modo de enunciar a formação ativa da criança por meio da experiência, guiada por um educador que orienta a liberdade dentro de parâmetros bem definidos.

Dalbosco (2011) observa que a liberdade proposta por Rousseau é dirigida: participar é engajar-se na própria formação, mas dentro de uma racionalidade pedagógica que define os limites da experiência educativa. O educador é gestor do ambiente de aprendizagem e a autonomia é uma construção discursiva, atravessada por práticas de poder.

A participação, portanto, aparece como estratégia moderna de governo dos indivíduos: uma forma de produzir sujeitos autônomos, mas governados. Ao deslocar a autoridade da imposição direta para o estímulo à autoformação, Rousseau promove uma nova pedagogia, centrada na participação ativa e na formação das capacidades individuais, sem romper com os mecanismos de controle.

A noção de indivíduo[125] é central em Rousseau, tanto na filosofia política quanto na teoria da educação. Não se trata de uma entidade natural, mas de uma construção discursiva que associa autonomia e moralidade a um ideal normativo. Embora defenda o respeito ao ritmo individual, Rousseau propõe uma modelização do sujeito pela supressão dos "vícios" sociais.

Em *Emílio*, a pedagogia da naturalidade baseia-se na presunção de uma essência humana a ser protegida. A individualidade não é um dado empírico, mas um horizonte a ser alcançado por meio de uma condução pedagógica minuciosa. A oposição entre natural e

[124] Em *Do Contrato Social* (1762), ela é condição da vontade geral, unindo sujeito e comunidade política num vínculo ético e afetivo.

[125] Neste artigo, não propomos a aprofundar a distinção entre os conceitos de “indivíduo” e “sujeito”, já que tal diferenciação é amplamente discutida na literatura filosófica e nos estudos foucaultianos.

artificial cria uma forma sutil de poder: governar a individualidade pela normatização da espontaneidade. Na obra em questão, há a construção discursiva do "bom selvagem" a partir do rompimento com os modelos pedagógicos autoritários ao propor uma educação centrada no desenvolvimento natural, na liberdade e na formação moral. A liberdade, aqui, é vista como condição essencial ao desenvolvimento humano, o que significa permitir que o indivíduo se desenvolva sem coerção, agindo segundo sua razão e consciência.

Outro princípio essencial é o respeito ao desenvolvimento natural. A educação deve acompanhar o ritmo do crescimento humano, evitando a imposição de saberes alheios à experiência da criança. O educador é guia e não impositor. Por fim, Rousseau defende uma formação ética e moral voltada à vida em sociedade, cultivando virtudes como responsabilidade, justiça e solidariedade. Essa educação moral visa não apenas o bem individual, mas a integração consciente ao corpo social.

Rousseau inaugura uma nova racionalidade pedagógica, baseada na produção de subjetividades autônomas e morais, cuja liberdade é cuidadosamente cultivada por meio de práticas que articulam educação, poder e subjetivação.

Foucault (1995) mostra que a subjetividade moderna se forma pela interiorização da norma. Em Rousseau, a liberdade é afirmada e regulada. O sujeito deve agir conforme sua consciência moral, moldada desde a infância pelo educador. Assim, a autonomia é efeito de um processo de subjetivação pedagógica alinhado ao bem comum. Rousseau desloca, assim, o poder da coerção física para a formação da alma pela razão.

REFLEXÕES ACERCA DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO MODERNA

É lugar comum afirmar que Jean-Jacques Rousseau figura entre os principais precursores da educação moderna. Sua contribuição ao pensamento pedagógico excede seu próprio tempo, influenciando de forma significativa as teorias educacionais contemporâneas. Contudo, ao mesmo tempo em que inaugura um novo olhar sobre a infância, Rousseau também contribui para a constituição da própria infância como categoria histórica e política. Seu projeto pedagógico, ao priorizar o desenvolvimento natural e a formação da autonomia moral, institui a infância como um tempo diferenciado da vida, que demanda cuidado, vigilância e intervenção especializada. Nesse sentido, Rousseau não apenas rompe com a pedagogia tradicional, mas também inaugura um regime de verdade sobre a infância, no qual esta se torna objeto de conhecimento, de normatização e de governo.

A valorização da liberdade, do desenvolvimento integral e da moralidade individual, tão enfatizada por Rousseau, está ancorada em pressupostos que se tornariam estruturantes da educação moderna: a aprendizagem ativa e experiencial, a formação ética como eixo do

processo educativo e a autonomia como horizonte formativo. Esses princípios são retomados por diversas correntes pedagógicas ao longo dos séculos XIX e XX, configurando um modelo de escolarização que se pretende emancipador e centrado no sujeito.

No entanto, é precisamente nesse ponto que se pode introduzir uma inflexão crítica, à luz dos estudos foucaultianos, ao compreender que tais pressupostos, embora apresentados como instrumentos de libertação, operam também como mecanismos de produção de subjetividades. A infância, em nossa leitura, deixa de ser apenas uma etapa natural da vida e pode ser compreendida como um *dispositivo*, nos termos propostos por Foucault e posteriormente desenvolvidos por outros autores, como mencionaremos adiante. Trata-se de uma rede estratégica de saberes, práticas e instituições que produzem a infância como objeto de intervenção pedagógica, psicológica e médica, definindo o que é uma "criança normal", quais comportamentos são desejáveis e quais condutas devem ser corrigidas.

A pedagogia moderna, influenciada por Rousseau, contribui assim para a constituição da infância como campo de investigações e intervenções, em que o cuidado com o desenvolvimento natural e a promoção da autonomia não excluem, mas, ao contrário, implicam práticas de controle, acompanhamento e avaliação constantes. O educador moderno, sob esse prisma, atua como gestor da infância, conduzindo a conduta da criança por meio de formas sutis de normatização que operam sob o signo do respeito à liberdade e ao interesse do educando.

Portanto, embora Rousseau tenha inaugurado uma concepção educativa que se pretendia libertadora, sua proposta participa da emergência de uma nova racionalidade pedagógica, na qual a infância é constituída como dispositivo central da modernidade. Ao mesmo tempo em que se afirma o respeito à natureza infantil, instauram-se dispositivos de regulação e normalização, que moldam sujeitos autônomos apenas na medida em que estes se ajustem a determinados padrões de racionalidade e moralidade. A infância moderna, tal como delineada a partir de Rousseau, é, pois, um campo de tensões entre liberdade e controle, entre desenvolvimento natural e domesticação discursiva, ou seja, um campo estratégico da biopolítica educacional.

Essa perspectiva crítica encontra respaldo em autores que, a partir de Michel Foucault, vêm analisando a infância como uma construção histórica e não como uma categoria natural e universal. Foucault (2008), ao investigar os mecanismos de poder que atravessam instituições como a escola, mostra como certos discursos e práticas constituem sujeitos através da vigilância, do exame e da normalização. A infância, nesse contexto, pode ser analisada no sentido de tornar-se objeto privilegiado de saber-poder, sendo constantemente

submetida a intervenções pedagógicas, médicas e psicológicas que visam formar condutas, gerir o tempo e produzir corpos dóceis e produtivos.

Inspirando-se em Foucault, Giorgio Agamben (2005) aprofunda o conceito de dispositivo (*dispositivo*, no original italiano), compreendendo-o como qualquer conjunto de discursos, instituições, leis e práticas que têm como função capturar, orientar e produzir formas de vida. Sob essa ótica, a infância moderna pode ser lida como um dispositivo estratégico, na medida em que passa a ser o ponto de ancoragem de múltiplos saberes e técnicas de poder. Não se trata apenas de um estágio do desenvolvimento humano, mas de uma invenção social que organiza o campo educacional, legitimando formas de intervenção sob o pretexto de proteção, cuidado ou formação moral.

Nessa direção, há estudos que defendem que a infância deve ser compreendida como uma categoria socialmente construída, e não como uma realidade biológica neutra: o olhar moderno sobre a infância, influenciado por Rousseau e consolidado nas pedagogias do século XIX, estabelece um modelo normativo de criança: curiosa, inocente, em formação, carente de cuidado e orientação adulta. Esse modelo, embora prometa liberdade e desenvolvimento, também legitima uma série de dispositivos de regulação, avaliação e disciplina que restringem formas outras de ser criança e viver a infância.

Ao considerar a infância como dispositivo, abre-se a possibilidade de uma crítica à própria constituição dos saberes pedagógicos modernos. Conforme argumenta Dahlberg e Moss (2003), a pedagogia contemporânea deve romper com os discursos normativos sobre a infância e abrir-se à escuta de múltiplas vozes infantis, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e de cultura, e não apenas como “adultos em formação”. Tal deslocamento exige uma revisão crítica das heranças iluministas que ainda estruturam muitas propostas educacionais, inclusive aquelas inspiradas em Rousseau, e um reconhecimento da infância como território de disputa entre diferentes racionalidades e projetos de subjetivação.

A INFÂNCIA COMO DISPOSITIVO

Como dizíamos, se, por um lado, Rousseau inaugura uma concepção inovadora de infância ao reconhecê-la como uma etapa própria do desenvolvimento humano, marcada por ritmos e necessidades singulares, por outro lado, essa mesma concepção contribui para a consolidação de uma matriz discursiva que, ao longo da modernidade, passou a instituir a infância como objeto de saber, cuidado e intervenção constante. A noção moderna de infância, ao mesmo tempo em que rompe com a visão medieval de criança como “adulto em miniatura”, estabelece um novo campo de regulação: um corpo e uma mente a serem moldados, observados e dirigidos rumo à maturidade.

Michel Foucault (2008), ao analisar o surgimento das disciplinas modernas, destaca o papel das instituições (entre elas, a escola) na constituição de sujeitos por meio de práticas de vigilância, normalização e adestramento. Assim, pode-se afirmar que a infância se torna o ponto privilegiado de aplicação dessas técnicas, pois é vista como maleável, disponível e suscetível à formação. É nesse sentido que se pode definir a infância como um *dispositivo*, isto é, como uma construção político-cultural que organiza relações de poder, saber e subjetivação.

Em outras palavras, o conceito moderno de infância é produzido por discursos pedagógicos, psicológicos e jurídicos que a cercam de expectativas normativas e a escola, nesse arranjo, desempenha o papel central de, ao mesmo tempo, acolher e desenvolver as potencialidades infantis, e como espaço de silenciamento de saberes e modos de existência que escapam ao padrão esperado.

Isto posto, uma concepção crítica da infância como dispositivo permite rever a própria herança pedagógica rousseauniana. Se Rousseau defende uma educação que respeite o desenvolvimento natural do indivíduo e que valorize a liberdade da criança, essa proposta, ao ganhar institucionalidade nas pedagogias modernas, acaba muitas vezes se transformando em novas formas de domesticação e tutela. Como lembram Dahlberg e Moss (2003), os discursos sobre qualidade e desenvolvimento infantil, ao se tornarem instrumentos de avaliação e gestão, podem formatar a singularidade das experiências infantis e reforçar um modelo homogêneo e normativo de infância.

Portanto, refletir sobre a infância como dispositivo é também uma forma de questionar os modos como a escola contemporânea organiza suas práticas, define seus currículos e constrói suas expectativas sobre o "ser criança". Mais do que uma etapa do desenvolvimento, a infância é um campo de disputa, onde se cruzam projetos de poder, visões de mundo e formas de controle. Nesse sentido, recuperar criticamente Rousseau é fundamental, não para repetir suas formulações, mas para tensioná-las à luz das questões que ainda persistem na educação atualmente.

A partir da leitura de Moruzzi (2017), Olivera e Heuser (2017) e Marcellos (2002), é possível compreender a infância como um dispositivo histórico de poder, nos termos propostos por Michel Foucault (1977). Analogamente ao dispositivo da sexualidade, o dispositivo da infância articula saberes e práticas que produzem, regulam e normatizam a experiência infantil na modernidade ocidental.

Moruzzi (2017) aciona a noção de que o dispositivo é como um conjunto heterogêneo que integra elementos discursivos e não discursivos, como instituições, práticas, leis, discursos científicos e filosóficos. Essa definição se alinha à proposta de Agamben (2005),

segundo a qual dispositivos são mecanismos que capturam, orientam e moldam os gestos, condutas, discursos e modos de subjetivação dos seres viventes, incluindo instituições como escolas, hospitais, bem como formas de linguagem e produção de saber.

Nesse contexto, o dispositivo da infância opera como uma rede que torna a infância visível, enunciável e produtiva, contribuindo para sua invenção como categoria histórica e cultural. Tal invenção não se refere a uma essência natural da criança, mas sim a uma construção social e política que institui a "forma-infância" (Moruzzi, 2017) ou o "sujeito infantil", conforme os regimes de verdade e práticas sociais da modernidade.

As práticas pedagógicas, médicas e identitárias (especialmente as de gênero e sexualidade) constituem os principais eixos de atuação desse dispositivo, operando na disciplina dos corpos, na regulação das condutas e na normatização dos comportamentos infantis. Nessa perspectiva, junto ao que propõe Olivera e Heuser (2017), a infância torna-se um campo estratégico de intervenção biopolítica, visando à preparação dos indivíduos para a vida adulta e para a integração na ordem social.

Moruzzi (2017) mobiliza também as contribuições deleuzianas para aprofundar a análise do dispositivo, destacando as linhas de visibilidade ("máquinas de fazer-ver"), de enunciação ("máquinas de fazer-falar"), de força (que sustentam os campos de visibilidade e enunciabilidade) e de subjetivação (responsáveis pela constituição do sujeito infantil). Além disso, reconhece a existência de linhas de fuga ou de resistência que abrem possibilidades de ruptura e transformação desses dispositivos. Nesse sentido, o investimento biopolítico sobre o corpo da criança – por meio da educação, disciplina e monitoramento – constitui uma estratégia fundamental para a manutenção e reprodução das estruturas sociais.

Marcellos (2002) acrescenta que tanto o dispositivo da infantilidade quanto o da maternidade operam por meio da infantilização dos sujeitos. A criação da criança como "outro" em relação ao adulto (o "Sujeito-Referência") permite a afirmação da norma e da identidade adulta. O adulto se constitui como "o verdadeiro" ao projetar-se sobre sua infância e ao tomar os "infantis" como referência para confirmar sua normalidade e essência. Assim, o dispositivo da infância, ao constituir a infância como objeto de saber e de poder, evidencia as estratégias de produção de subjetividades infantis na modernidade, revelando os modos como o poder atua sobre os corpos e as condutas desde os primeiros anos de vida.

Na mesma perspectiva, Olivera e Heuser (2017), discutem como a infância não deve ser compreendida como uma realidade natural e universal, mas como um dispositivo histórico de poder, tal como o dispositivo da sexualidade. Os autores desenvolvem a análise de uma construção sociocultural que emerge de uma rede complexa de saberes e práticas, operando por meio de estratégias de visibilidade, enunciação, força e subjetivação. O dispositivo da

infância, assim configurado, é responsável por inventar e produzir a categoria “criança”, regulando corpos, comportamentos e subjetividades de modo a assegurar a normalização e o controle biopolítico da população.

Esse dispositivo articula práticas diversas, sejam elas pedagógicas, médicas, familiares e jurídicas, que atuam na delimitação da infância como tempo de dependência, cuidado e disciplinamento. O sujeito infantil, nesse contexto, não é um dado natural, mas um efeito das práticas discursivas e institucionais que o nomeiam, visibilizam e normatizam. A função estratégica desse dispositivo, portanto, é produzir a infância como objeto de saber e de intervenção, inscrevendo-a em tecnologias de governo que servem à manutenção da ordem social.

Além disso, Olivera e Heuser (2017) apontam que o dispositivo da infantilidade opera como uma forma de infantilização sistemática: trata-se de um processo de constituição do “outro”, a criança, em contraste com o “mesmo”, o adulto. Essa oposição não apenas reforça a centralidade do sujeito adulto como norma, mas também permite a afirmação de sua identidade como sujeito pleno e racional. A infância, portanto, é forjada como uma exterioridade necessária à constituição do sujeito moderno, funcionando como parte de uma engrenagem biopolítica que visa à gestão da vida, à continuidade do sistema social e à preservação das estruturas de poder que o sustentam.

Para Chace (2023), embora as ideias de Rousseau sobre a infância, educação e pedagogia sejam frequentemente vistas como inovadoras e centradas na natureza e liberdade da criança, elas desempenham um papel crucial na constituição e operação do dispositivo da infância na modernidade. Rousseau, ao integrar o movimento intelectual que valoriza a infância e a educação infantil, forneceu discursos e práticas (particularmente em sua proposta pedagógica em *Emílio*) que se articulam dentro dessa rede de poder/saber.

Sua descrição detalhada das especificidades da infância e sua defesa de uma educação que respeitasse essas particularidades contribuiu para a invenção e visibilização da infância como uma categoria distinta, essencial para o funcionamento do dispositivo da infância. A ênfase de Rousseau na ação do adulto, como pais ou tutores, no cuidado e orientação do desenvolvimento da criança, apesar de visar à autonomia, pode ser interpretada à luz de Foucault como a descrição de práticas de gestão e controle sobre o corpo da criança, inseridas no processo de normalização operado pelo dispositivo.

A preocupação de Rousseau com a formação do homem para a sociedade, sua ênfase na prevenção de vícios e na moldagem do caráter, mesmo partindo da bondade natural da criança, se alinha com a função estratégica do dispositivo da infância: preparar o indivíduo para a vida adulta (mais especificamente, política) e garantir a ordem social. A exclusão da

mulher-criança de seu projeto político e participativo[126] atribui à mulher a responsabilidade central pela primeira educação e cuidado, demonstrando como suas ideias não apenas definem o sujeito-criança, mas também estruturam as relações de poder dentro do dispositivo da infância. Isso se torna particularmente relevante quando se considera sua conexão com o dispositivo da maternidade.

Portanto, a relação entre as ideias de Rousseau e o dispositivo da infância é de constituição: o conceito de infância de Rousseau oferece o material discursivo e prático para a invenção da infância moderna, enquanto o dispositivo da infância atua como a estrutura de poder/saber na qual essas ideias operam, regulam e produzem sujeitos. Isso permite uma leitura crítica das implicações sociais e biopolíticas do pensamento rousseauniano. As ideias de Rousseau funcionam como uma linha de força que contribui para o funcionamento específico do dispositivo da infância na modernidade ocidental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, Jean-Jacques Rousseau inaugura uma concepção moderna de infância que, ao mesmo tempo em que valoriza a natureza, a liberdade e a formação moral do sujeito, constitui o conjunto de enunciados que inaugura também um novo regime de visibilidade e de controle da infância. Em *Emílio*, a criança (mais restritamente, o homem em sua fase criança) passa a ser concebida como um ser distinto, com necessidades específicas e com um tempo próprio de desenvolvimento - uma inovação decisiva que inscreve Rousseau entre os fundadores do discurso pedagógico moderno.

Entretanto, à luz da perspectiva foucaultiana do dispositivo, essa construção da infância rousseauniana pode ser lida como parte de um conjunto de práticas e saberes que não apenas reconhecem a infância, mas a produzem, regulam e normatizam. O cuidado, a proteção e a vigilância, apresentados como orientações para a formação autônoma e ética do sujeito, funcionam, sobretudo, como técnicas de governo da vida, evidenciando a articulação entre pedagogia e biopolítica na modernidade.

[126] Importante verificar, inclusive, o importantíssimo trabalho de Charlene Cristiane Medeiros de Moura, intitulado *A mulher e a educação no pensamento de Jean Jacques Rousseau: implicações para a atualidade* (2024), em que a autora menciona que o processo educacional, político e de participação civil proposto por Rousseau em *Emílio* é "voltado apenas para homens e negado às mulheres". Além disso, em análise sobre o pensamento de Rousseau em suas obras *Emílio* e *O Contrato Social*, Moura (2024) reforça que, apesar de Rousseau sugerir que a responsabilidade pela primeira infância seja das mulheres, seus discursos sobre a reorganização da sociedade e a participação cívica e política eram exclusivamente direcionados aos homens, excluindo as mulheres desse processo. Rousseau defendia que as mulheres fossem educadas para as tarefas domésticas e familiares, e negava-lhes o direito ao acesso a conhecimentos mais amplos e à participação social e política plena, considerando-as aptas apenas para atividades ligadas ao cuidado da casa e à educação inicial dos filhos.

Assim, o texto sustenta que, mesmo ao defender a liberdade como princípio formativo Rousseau está implicado na maquinaria discursiva que constitui a infância como um território a ser educado, conduzido e moldado. Através dessa análise, compreendemos *Emílio* como constituinte de um dispositivo que opera na produção do sujeito infantil moderno, inclusive marcando fronteiras normativas de gênero, natureza e racionalidade. A pedagogia rousseauniana, portanto, não apenas deve ser lida como instauração opositiva à tradição iluminista e tradicional de sua configuração histórica, mas constitui uma nova forma de poder-saber sobre a infância (estritamente dos homens, de modo que a infância não é dada como fase de desenvolvimento do sujeito mulher, sendo a esta dado exclusivamente o papel de cuidadora, mãe, mentora, esposa etc.), ou seja, uma forma que ainda reverbera nas práticas contemporâneas, em especial, educacionais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005. Edição A Exceção. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/issue/view/1201. Acesso em: 05 de mai. 2025

COSTA DA CUNHA CHACEL, M. Cativeiro da maternidade, dispositivo e pedagogia da mulher-mãe: reflexões iniciais. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 4, p. 173–189, 2024. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/13537. Acesso em: 05 de mai. 2025.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau***:* das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In:_____. **Michel Foucault**: filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 35 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/3734. Acesso em: 10 de mai. 2025.

MORUZZI, Andrea Braga. **A pedagogização do sexo da criança**: do corpo ao dispositivo da infância. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 438-458, maio 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000200438&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 de mai. 2025.

MOURA, Charlene Cristiane Medeiros. **A mulher e a educação no pensamento de Jean Jacques Rousseau**: implicações para a atualidade. 2024. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44999. Acesso em: 09 de mai. 2025.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos de.; HEUSER, Ester Maria Dreher. O investimento biopolítico da infância por meio do dispositivo de infantilidade, segundo Corazza: Conexões com o pensamento foucaultiano. **Kalágatos**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 231–248, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6273. Acesso em: 9 mai. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Paidéia).

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SINTO MEU CORPO, LOGO RE-EXISTO: INTER-CORPOREIDADE EM *A HORA DA ESTRELA*

Marina Maura de Oliveira Noronha

> Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer "realidade". (Clarice, Lispector, *A hora da estrela*, p. 15)

Inicialmente parafraseando pelo avesso Clarice, diria que o objetivo maior deste trabalho reside na afirmação de que o que escrevo não está "aquém e nem além de mim" (Lispector, 2020, p. 27), uma vez que escrevo o que escrevo a partir da consciência de existência de meu próprio corpo enquanto aquele que pensa e se situa em um biolócus. E soma-se a isso o fato de que é condição *sine qua non* para a teorização descolonial que tal reflexão passe pelo situar-se do intelectual junto ao seu ato, ou opção de pensar descolonialmente. Dito isso, levemos em consideração que a reflexão que move esta teorização centra-se, a princípio, em *re-ler* os corpos – incluindo-se no cerne da discussão com a crítica do *bios* o meu corpo de pesquisadora, hoje situado numa universidade pública de Mato Grosso do Sul, de onde erijo esta reflexão de base acadêmica. Assim, partindo de uma teorização *outra* da fronteira-sul, e tendo como parâmetro os postulados da Crítica biográfica fronteiriça (Nolasco, 2015), me embaso a partir dos processos de sensibilidades do teórico e de uma perspectiva assentada no viver e no "com-viver"[127] comigo mesmo e com todos aqueles "[...] que me lerem, me escutarem e que comigo conversarem" (Nolasco, 2017, p. 62).

Para *ilustrar* a discussão acerca do corpo se dará pelo crivo da diferença e pela crítica do *bios*, valerer-me-ei do livro *A hora da estrela* (1977), da intelectual Clarice Lispector, considerando que a escolha da obra por meio da teorização descolonial[128] e fronteiriça parte, sobretudo, de uma prática epistemológica *outra* concebida enquanto conhecimento, e da qual me apropriarei em parte da escrita autoral da autora – tendo como motriz o conceito de inter-

[127] Estamos pensando aqui no livro *O bem viver*, de autoria de Alberto Acosta (2006).

[128] A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.) (Mignolo, 2017, p. 15).

corporeidade[129] do intelectual e filósofo brasileiro Juliano Garcia Pessanha, (2018) quando afirma que "ninguém existe antes de seu animador, seus animadores, aliados e sustentadores", (Pessanha, 2018, p. 45) pois *um já é o outro e vice-versa*. A inter-corporeidade que aqui, de alguma forma, sustentará a prática de minha escrita como um todo é afiançada pela preocupação teórica "desprendida de qualquer razão teórica e de qualquer tradição" (Nolasco, 2017, p. 62), considerando que me alio à prática escrevivente de Clarice inter-corporando-a e inter-corporando meu corpo declinado na narrativa do meu próprio biolócus.

Por conseguinte, o pensamento teórico-crítico que embasa minha teorização advém da expressão "Escrevo com o corpo" e ao "tanto nós nos intertrocamos" (Lispector, 2020, p. 19) que, a seu modo, já sinaliza que a escritora se dedica de *corpo inteiro*[130] aos seus projetos, e com maior ênfase, talvez, a obra aqui em estudo, uma vez que nesta obra a autora inter-corpora-se em sua escritura, encenando-se (e a seu corpo) por meio e através dos corpos das personagens Rodrigo S.M e Macabéa, por exemplo, colocando em suspensão um jogo de corpos e vozes que se encenam e se dramatizam atravessando e formando a narrativa do livro como um todo. Esse gesto posto em prática pela escritora dentro do livro, de alguma forma, já prenuncia um atravessamento de vozes e de corpos que acaba por nos brindar com o que Walter Mignolo vai chamar de corpografias[131]. Chamo a atenção para tal aproximação por entender que esta reflexão persegue essa mesma direção na medida em que contempla a presença inconteste do corpo de todos os envolvidos na teorização aqui buscada e a seu modo nos lembra mais uma vez e justifica o trabalho em reflexão que, não por acaso, traz a expressão retirada de *A hora da estrela*: *Escrevo com o corpo* de Clarice possibilita entender o que intitulei de – Sinto meu corpo, logo re-existo: inter-corporeidade em *A hora da estrela.*

> Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo. E o que escrevo é uma névoa úmida. As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão. (Lispector, 2020, p. 14).

Tal expressão escrevo com o corpo de Clarice, conjuntamente com a teorização *outra aqui* perseguida*,* corrobora, ou permite, minha inter-corporação nesta re-escrita (e não reescrita, bem entendido), o que significa me transmutar-me de "corpo inteiro"*; e* não à lá

[129] O conceito de Intercorporeidade de Juliano Garcia Pessanha, presente no *Recusa do não lugar*(2018), grafa a palavra sem hífen, enquanto no decorrer de todo o trabalho será grafado com hífen, para atender ao propósito conceitual empregado.
[130] Fazendo alusão a outra obra da autora, com o projeto inicialmente elaborado no ano de 1974.
[131] Este conceito foi relevante na Tese considerando que faz parte da inscrição dos corpos dos envolvidos da ação. Aqui no caso, os corpos que *habitam ou passam habitar a fronteira* e que partem de um pensamento *outro*. Não por acaso o pensamento fronteiriço está para um escrever com o corpo como bem pensou Clarice na sua escrita em *A hora da estrela.* Logo, as corpografias em reflexão me ajudaram numa escrita corporal que foi compreendida por uma gramática do corpo articulada para o entendimento desobendiente a uma gramática das *humanitas* (Mignolo), entendendo que é preciso aprender a desaprender, para re-escrever com o corpo.

Clarice Lispector conhecida por sua alta literatura moderna e exaustivamente estudada no campo do teórico-ficcional por uma plêiade de estudiosos de sua vasta obra. Antes, aproximo-me, aproprio-me mais de uma Clarice (talvez a minha Clarice, na medida em que esta teorização também *cria* sua persona ficcional), e de cuja persona da qual me aproprio e invento *não é mais literatura, mas outra coisa*: parte de mim, de meu "corpo epistêmico fronteiriço"[132]. De modo que ao me inter-corporar em Clarice, nós *nos* "intertrocamos" (Lispector, 2020, p. 19) de modo "semelhantes-na-diferença"[133]. Assim como Clarice nos adverte ainda que em disfarce que as "informações sobre os personagens são poucas e não muito elucidativas", (Lispector, 2020, p. 12) na verdade parte da sua inscrição corporal na obra, a autora se inter-corpora e confessa que "informações essas que penosamente me vêm de mim para mim mesmo" (Lispector, 2020, p. 12), ou seja, ao *hospedar* emprestando o próprio corpo para a criação de Macabéa. Aliando-se à criatura, Clarice dá ossos, carnes, peles, órgãos, como uma mulher em seu estágio de desenvolvimento embrionário, criando com seu corpo o outro corpo, saindo de si cria seu *ente* querido, o vivido de corpo e alma (de corpo inteiro). Nessa árdua composição "corpográfica" (Mignolo) de Macabéa, e mesmo condoída de muita dor, grito e culpa, a autora inter-corpora no/o ser da história com a estrela Macabéa. Aqui nessa inter-relação corpórea, não temos como não nos lembrar do trabalho efetuado por Silviano Santiago em seu recente livro *Fisiologia da composição* (Silviano, 2020), em que literalmente cobra a presença do corpo na Teoria da literatura e na metodologia da Literatura comparada. Em outro momento me detive neste importante e significativo livro que aponta uma lacuna aberta nos postulados teóricos atuais.

> Se sei quase tudo de Macabéa é que já peguei uma vez de relance o olhar de uma nordestina amarelada. Esse relance meu deu ela de corpo inteiro. (Lispector, 2020, p. 12)

Nessa minha condição de *registrar os fatos antecedentes de uma história* que poderá ser não pensada como princípio das coisas, mas de um "pré-pensamento sendo o passado imediato do instante" (Lispector, 1978, p. 08) como pensou Clarice, me encontro re-lendo e ao mesmo tempo *escrevivendo* na mesma hora em que estou lendo *A hora da estrela*: sendo a hora do agora para mim, portanto me vejo, porém vejo também outros corpos; outras Macabéas como porta-vozes dessa escrita narrada por outras mulheres gestadas também dessa condição de estrela na obra, talvez, como disse *minha* Clarice, "para salvar a própria vida, mas também a vida de alguém" (Lispector, 1978, p. 07) em seu disfarce de morte, *porque neles vivemos*,

[132] Essa discussão conceitual foi motivo de toda minha dissertação de mestrado.
[133] [...] a ideia de semelhanças-na-diferença evoca a recolocação de línguas, povos e culturas cujas diferenças são examinadas não numa única direção [...]. O conceito não será aqui desenvolvido a finco, mas será diluído quando necessário diante da sua importância para o diálogo para reflexão.

encarnadas, em seu extremo vigor de vida, Clarice entre nós, representada, n*o* "papel de estrela" (Lispector, 2020, p. 37). Um corpo, muitos corpos.

São sobrevidas aqui relacionadas e inter-corporadas de modo que "tomo emprestadas as feridas e as dores" (Pessanha, 2018, p. 20) dos outros, que possam talvez nos *revelarmos* um *destino*, num jogo de vidas, mortes, corpos, vozes e identidades pensados a partir desta re-escrita epistêmica "que dedico a estados fronteiriços, capazes de proporcionarem um encontro com a experiência originária" (Lispector, 2020, p. 17). Foi então que me atentei ao encontro entre Clarice e mim, a autora insistira em mim na busca do alvo desejado: "Mas por que eu? Mas por que não eu. Se não tivesse sido eu, eu não saberia, e tendo sido eu, eu soube" (Lispector, 1964, p. 53) – a começar por meio de convites "sem o saber, meu destino estava traçado numa página qualquer de um de seus tantos livros memoráveis." (Nolasco, 2017, p. 38) Com hora marcada, data e ano e *minha* Clarice - através do meu convite matrimonial - realizado às 19:30 do dia 24 de fevereiro de 2006 em Minas Gerais, o convite de Clarice para mim transcrito dizia: "A vida, meu amor, é uma grande sedução onde tudo o que existe se seduz" (Lispector, 2020, p. 59) – trecho do romance *A paixão Segundo G.H.,* obra publicada em 1964 da autora. Hoje sinto, como diz Clarice, que "vivemos de esboços não acabados" (Lispector, 1964, p. 62), pois a partir dessa escrita inter-corporal *teórica, como sintoma* de mim, falar a partir da vida de alguém, aqui no caso de Clarice, é também falar de mim. (Que exercício difícil, para não dizer impossível, tratar do corpo, e o que é pior, tratar do corpo do pesquisador (autor) dentro da escrita pensante e que o pensa!)

Por aproximações, de outros convites chega às minhas mãos com a delicadeza e ao mesmo tempo profundo e particular modo de tecer a vida/obra de Clarice, de modo que sua reflexão está para o *bios* e essa inscrição é claramente visível através da escrita com o corpo-obra *A hora da estrela* de 1977, a qual me foi apresentada e me inter-corporo para essa reflexão, diante da teorização sensível e íntima que de alguma forma já estava inscrita em mim, em meu corpo, por isso me torno cúmplice de minha aliada. Sob o convite, Clarice de antemão *assinala o confronto* entre nós, a partir do ano emblemático de 1977, ano que consigna a vinda da obra e que também celebra o meu nascimento de *vida (sangue)* e cela ainda o ano de *morte (ossos)* de *minha* Clarice. (Quando falo de *minha* Clarice, falo da *persona* que evoco por meio de minha leitura e seus desejos e afetos.). Sem eu prever, a intelectual viria a se tornar minha *aliada hospitaleira* inter-corporal, e sendo uma na outra passamos de desconhecidas a confidentes biográficas de sentimentos, dores, medos, tristezas, alegrias e de libertação, além de porta-voz de meus propósitos teórico descolonial aqui contemplado nesta teorização como opção de vida, ou opção de *bios* como conclui Nolasco que a "opção do *bios* é teórica". (Nolasco, 2018, p. 20):

> Trata-se do que passo a denominar de (bios=vida + lócus=lugar) biolócus. Por essa conceituação compreendo, então, a importância de se levar em conta numa reflexão crítica de base fronteiriça tanto o que é da ordem do bios (quer seja do "objeto" em estudo, quanto do sujeito crítico envolvido na ação), quanto da ordem do lócus (o lugar a partir de onde tal reflexão é proposta). Nessa direção, pensar a partir da fronteira-Sul faz, sim, toda a diferença colonial (Nolasco, 2015, p. 59).

> Juliano Garcia Pessanha, em seu livro *Recusa do não-lugar* (2018), trata diretamente do que ele chama de "aliado hospitaleiro" quando explica ao seu leitor que sua relação com os filósofos com os quais dialoga vida afora passa necessariamente por uma "incorporação canibalizadora". E diz mais, que em sendo seu livro fruto de uma tese de doutorado, todos os livros lidos por ele para tal finalidade "se desmancharam em minhas mãos, eu a comi [falando da trilogia de Peter Sloterdijk] e a incorporei de tal forma que a mera competência acadêmica não abarcaria sequer um grama dos quilos e quilos que transformei em partes de meu próprio corpo" (Pessanha, 2018, p. 79-80). Ressalvadas as diferenças entre o filósofo e mim, obviamente, não desconsidero que ao menos essa atmosfera entre livro e leitor, corpos e corpos esteja embasando a discussão aqui buscada, como forma de me aproximara de uma teorização que, de acordo com os postulados descolonais, *preza a vida* e, de alguma forma, assegura minha inscrição corpográfica, uma vez que leio o que leio a partir de meu corpo. Nesse sentido, detenho-me, aqui, no texto de Pessanha que, não por acaso se intitula "Nascer para dentro, nascer para fora: a mãe" (Pessanha, 2018, p. 69). Desse modo, parafraseando o filósofo brasileiro, mas pensando em minha proposta de teorização, afianço que realizo uma incorporação e uma simbiose a partir do livro *A hora da estrela* de Clarice Lispector e, por conseguinte, optei por citar algumas passagens do referido livro para que o leitor possa ao mesmo tempo apreciar relembrando a escritura de excelência de Clarice, apesar de por escolhas me deter tão somente nas passagens que venham a se somar em minha teorização, ao invés de meramente ilustrá-la. Já dentro do mundo movente da hospitalidade, e considerando segundo Pessanha que tudo nesse contexto de aproximação depende da hospitalidade do aliado (*A hora da estrela* e a autora) e, no caso de minha imersão nesse campo envolvente (a teorização), nada mais oportuno do que transcrever o que o autor entende por "aliado hospitaleiro":

> Aliado hospitaleiro é aquele que permite ser devorado, canibalizado e criado pelo outro polo no duo bipolar. O aliado hospitaleiro permite a confusão no tráfego de gestos e todo tipo de mergulho extático na área surreal da intercorporeidade. Aliado hospitaleiro é aquele que proíbe o uso do termo *objeto* para designá-lo e que não vê plágio e roubo por parte de seu em-frente. Nos duetos originários, o "roubo" é consentido, pois o outro é, simultaneamente, outro e minha própria obra, isto é, eu mesmo" (Pessanha, 2018, p. 71).

Apesar de a referida passagem não estar circunscrita no âmbito de uma teorização de ordem descolonial, como a por nós aqui privilegiada, entendo que ela tangencia várias questões que podem ser endossadas pela teorização descolonial, principalmente quando o autor aponta a ideia não mais dual entre sujeito x objeto, especificamente porque seria exatamente a partir dessa não separação que se constitui o que vimos chamando de teorização descolonial. Afora isso que é sumamente importante, temos a reafirmação da fusão autor x texto, obra x leitor, autor x leitor etc., além, claro, da relação primordial entre corpo x corpo. Nessa direção, a obra *A hora da estrela*, bem como sua autora Clarice Lispector, continuam sendo elas, obviamente,

mas também, a partir de minha teorização, são parte inconteste de minha obra-teorizada e são ainda eu mesma. Ter essa consciência e escrever/teorizar a partir dela é tão difícil quanto sedutor, uma vez que no meio do caminho, ou busca, encontramos o outro que precisa partilhar e querer entender esse jogo lançado no papel (no meu caso, o leitor).

Ainda na sequência da discussão de Pessanha, quando o autor afirma que é *sempre no duo que se decide o um*, quero entender que é somente a partir ou de- dentro da teorização aqui encenada que os corpos se inter-relacionam e dialogam entre eles, ou seja, a teorização funcionando como o lugar de encontro em que "o ser-um-no-outro" se materializa como um self verdadeiro, como afirma o autor. Não é demais lembrar que os corpos estão sempre envoltos nessa discussão de ordem material. Desse modo, o pesquisador (eu, no caso) enquanto um aliado devotado e cuidadoso do corpo dos outros, esforça-se para que sua teorização aos poucos faça sentido no e para o mundo. Confesso que aqui encontro menos a Clarice que a Pessanha e, por conseguinte, confesso que a culpa, se houver, é dele, pois aprendi com ele a me tornar aliado hospitaleiro daquilo que amo e admiro, e venha de onde vier. Quando Pessanha critica a separação sujeito/objeto, na verdade ele está criticando filosoficamente a gramática moderna ocidental. E estou mencionando isso aqui pelo fato de o último capítulo da minha tese foi exatamente sobre a gramática do corpo que não deixa de ser também uma gramática da descolonialidade. Gramática esta que, não por acaso, se erige na contracorrente daquela, presa a uma lógica da modernidade e a uma retórica da colonialidade. Nesse sentido, quero entender que a discussão do autor me ajudou a pensar na diferença em questão do corpo. Mais uma vez parafraseando o autor, quando pensa que *o dois-em-um ou o ser-um-no-outro do duo simbiótico* contribui para o apagamento de individualismo e pureza de pensamentos e, em contrapartida, mais próximo de uma re-escrita de teorização que traz em sua própria gênese as inscrições dos corpos dos envolvidos, seus *bios* e seu *lóci como* condição para uma "conversa" no âmbito das diferenças, no plural. Transcrevo esta passagem de Pessanha, por entender que ela ilustra o que estamos propondo aqui: "Quem se desloca pelos espaços íntimos é capaz de nomear o tráfego e a orgia dos gestos incorporadores e a imersão abissal no próximo. Ora, a linguagem sujeito/objeto falsifica o campo das dualidades arcaicas" (Pessanha, 2018, p. 74). Com base no exposto, entendemos que nossa inter-corporeidade aqui buscada vai abrindo espaços de ordem íntima, corporal e biográfica, visando, com isso, ruir a fronteira dual que preexiste entre sujeito/objeto, para que uma política da corpo-política (Mignolo) preexista na teorização, mesmo quando como agora que ainda não estamos tratando do conceito de corpo-política. Aproveito para dizer que uma das coisas mais importantes que escrever este trabalho tem me dado a saber é que os conceitos se antecipam na discussão, se movimentam tal qual os corpos na escritura, não se fixando nos lugares que

às vezes os queremos deixar. No jogo dessa inter-corporeidade aqui travada, não sei se sou eu e meu corpo que vamos até os corpos inscritos em *A hora da estrela* por meio de minhas mãos, ou se são eles que me agarram com suas mãos escritas. Em todo caso, pensei uma teorização que, a seu modo, cria portas possíveis para um entendimento teórico. Todavia, repetindo Pessanha, quero entender também que meu leitor não terá a senha de entrada se, antes, não entender um pouco que seja de corpos, *bios*, *lóc*i, aliados e hospitaleiros. E talvez por uma questão até simples: porque não estamos tratando de corpo biológico pura e simplesmente, mas de corpo epistemológico sobretudo.

De alguma forma Pessanha nos lembra que um estudo que compreenda o corpo passa pelo mundo da intimidade, na medida em que tal visada extrapola a relação binária corpo/mente ou sujeito/mente, e aqui acrescentaríamos leitor/texto, autor/obra e leitor/autor e por extensão tornar-se que "é paixão minha ser o outro" (Lispector, 2020, p. 19). Entendo que não "intimidade" no sentido literal da palavra, mas, sim, naquela extensão em que um já é o outro, em que o corpo de um já se encontra atravessado pelo corpo do outro, cuja gramática elide sujeito-objeto (moderno), e volta-se para uma gramática do corpo de uma perspectiva outra. Sem querer forçar a leitura que faço do texto de Pessanha, que não por acaso se intitula *O íntimo e o êxtimo*, transcrevo esta passagem que ilustra aqui minha relação com Clarice e seu livro: o assim "chamado autor (ser originário criador) não preexiste ao trabalho pneumático, mas engendra-se sincronicamente com esse próprio trabalho, num confronto interior com seu semelhante" (Pessanha, 2018, p. 111). O autor chega a uma possível conceituação do que ele entende por intimidade:

> Pensar a intimidade é pensar a área dessas ações [gestos canibalizadores e adentrar nesse tráfego de gestos incorporadores: a intimidade, essa imersão abissal no mais próximo, constitui uma região vedada a todos aqueles que permanecem reféns da linguagem sujeito/objeto (Pessanha, 2018, p. 112).

Afora toda a importância que a passagem põe em evidência, por ora basta chamar a atenção para algo que as visadas de ordem dualistas que ainda tentam se constituir a partir da separação sujeito/objeto prestam um desserviço para os estudos acerca do corpo na atualidade, haja vista que, e cada vez mais, não encontramos no presente uma discussão teórica filosófica que abarque a *diversalidade*, do tema, portanto, é o corpo da diversalidade que é sensível e racional em si e aos seus ao mesmo tempo (Bessa-Oliveira, 2019, p. 71) . E seria exatamente por isso que tenho consciência e preciso dizer que minha leitura se trata de uma leitura outra e, por mais que ela ocupe um lugar de predileção em minha escolha teórica, outras leituras podem e devem ser feitas. Aqui cabe bem aquela discussão de Mignolo acerca do "relevante" ou "irrelevante" para alguém. Mas o que ninguém pode, nos dias de hoje, é

desconsiderar a *diversallidade* epistemológica e conceitual quando se trata de discutir o corpo neste século XXI. Sobre isso, Pessanha parece arrematar a questão à la descolonialmente: nos duetos constitutivos da vida, "o outro é o complementador íntimo e o gênio aliado, mas nunca um objeto" (Pessanha,2018, p. 113). E sem medo de escancarar minhas incertezas e meus medos que a seu modo rondam esta pesquisa, pergunto: como fazer teorização sem tomar o livro *A hora da estrela* e sua autora como objetos? É possível, perguntaria eu a mim mesma? E a resposta, mesmo que apressada ainda seria; sim, é possível fazer, e é dessa possibilidade que erijo meu discurso teorizador epistemológico aqui. Mas adianto que não tenho resposta conceitualmente ainda abalizada aqui, a não ser uma resposta-aliada-hospitaleira na medida em que me lembro do título do livro *¿Podemos pensar los no-europeos*? e cuja resposta seria: sim, podemos, e estou teorizando acerca do corpo a partir da corpo-política que sustenta a gramática da descolonialidade/corpo. E aproveitando aqui minha inscrição deliberada em minha teorização e por extensão em minha tese, retorno ao texto de Pessanha quando ele justifica a simbiose da qual ele se vale para se aproximar e copiar as palavras de seu aliado hospitaleiro (Peter S.):

> decidi nem sempre usar aspas, pois todos esses conceitos foram legítima e verdadeiramente plantados em meu próprio ser como sendo meus. Não deve ser algo muito incomum o fato de um filósofo responder a questões que nossa vida já havia formulado, mas que não tínhamos competência para responder. Penso que, nesse caso, o plágio está autorizado e podemos considerar tais obras como nossas também, pois as recriamos em nossas leituras (Pessanha, 2018, p. 80).

Por hora, lendo ao pé da letra a passagem, informo que não ousei tanto a ponto de não usar aspas (apesar de saber que o trabalho acadêmico me permitiria), mas, por outro lado, não deixei de pensar que os conceitos já estavam de alguma forma inscritos em mim, em meu corpo teórico, e portanto já eram de minha autoria; e também aprendi, descobri que o que buscava teoricamente em grande parte já estava dito dentro da escritura estudada *A hora da estrela*, mas que seria preciso eu pesquisar/teorizar para que eu descobrisse que o que eu buscava já estava inscrito em meu corpo de pesquisadora; confesso, enquanto aliado hospitaleiro do livro, de Clarice e dos autores teóricos que me apropriei o quanto pude visando recriar o que disseram por meio de minha leitura teorizadora. Sem ser piegas nem romântica, reconheço que minha teorização deva funcionar como uma senha da qual me valho para pensar o corpo e cuja porta deve me mostrar que o corpo, qualquer corpo, não é nem ocupa um não-lugar (para fazer alusão ao título do livro de Pessanha), logo o corpo existe até mesmo como um modo de pensar epistemologicamente.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. ***O bem viver***: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Pedagogias da diversalidade**. In: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*: Pedagogias Descoloniais, Pedagogias, v. 1 n. 21 (2019). Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691 Acesso em: fev/2025.

LISPECTOR, Clarice. ***Paixão segundo G.H*.** Rio de Janeiro. ed. Autor, 1964.

LISPECTOR, Clarice. ***Um sopro de vida*.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

Lispector, Clarice. **De Corpo Inteiro**. Rocco, 1ª edição, 1 de janeiro de 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. ***A hora da estrela***. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

NOLASCO, Edgar Cézar. **O ensaio de crítica biográfica fronteiriça.** In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: crítica biográfica. v. 2, n. 18. Campo Grande: Editora UFMS, 2017, p. 31-42.

NOLASCO, Edgar Cézar. **Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia).** In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Brasil/Paraguai/Bolívia. v. 7, n. 14. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 47-63.

NOLASCO, Edgar Cézar. **Descolonizando a pesquisa acadêmica**. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Tendências Artísticas do Século XXI. v. 1 n. 19. Campo Grande: Editora UFMS, 2018, p. 09 – 21.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Recusa do não-lugar.** São Paulo: UBU Editora, 2018a.

SANTIAGO, Silviano. ***Fisiologia da composição***: gênese da obra literária e criação em Graciliano Ramos e Machado de Assis. Recife: Cepe, 2020b.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM ANA CRISTINA CESAR: O SIMBOLISMO EM CARTÕES-POSTAIS

Fernanda Novais Mendes
Alex Fabiano Correia Jardim

INTRODUÇÃO

"Epílogo[134]", como o próprio nome anuncia, se trata do desfecho do livro *A teus pés* (1982), de Ana Cristina Cesar – inserido na seção "Luvas de pelica" (1980) –. Assim, entende-se a finalidade em alocar "Epílogo[135]" nas últimas páginas do livro. A prosa poética é talhada sob uma série de convergências imagéticas. Na narrativa literária, o narrador apresenta ao leitor/ espectador diversos cartões-postais com imagens simbólicas, retirados "aleatoriamente" de uma mala, a incursão conduz um desenrolar que se segue numa sequência misteriosa e cômica, como era de praxe da autora.

Em "Epílogo" é possível identificar associações artísticas provenientes de muitas outras linguagens ainda pouco comuns na literatura, como ilusionismo, além de outras mais comuns, como as artes pictóricas. Pensando no contágio intertextual existente nessa prosa, propõe-se um exercício de expansão e profundidade de significação por meio de sua recriação num componente videográfico, não que alguma vez na história a literatura tenha necessitado projetar a materialização figurativa de seu enunciado, mas porque o tópico tem sido de interesse em áreas individuais e nos Estudos de intermidiáticos.

O construtivo de Ana Cristina Cesar não se limitava a influências ou práticas epigonais[136], as vozes referenciais vêm por meio de paródias, pastiches, apropriações, alusões, citações diretas e indiretas provenientes de muitas artes, (Camargo, 2003, p. 119). Frente a um emaranhado de espelhos interconectados no escopo da prosa "Epílogo", pretende-se conferir, através da materialização de uma tradução intersemiótica, algumas das imagens expressas em cartões-postais, afinal, é pelo olhar que se comprova que "não há truques, nenhum alçapão escondido, ou jogo de luz enganadores" (Cesar, 2016, p. 121), apenas pelo olhar é possível conferir os postais na *valise* do narrador (Camargo, 2003, 284).

[134] Epílogo - 1. Remate, fecho. 2. Conclusão de uma obra literária. 3. O último ato ou cena de uma peça. (Ferreira, 2008, p. 357)
[135] (Op. Cit. Cesar, 2016, p. 121-124)
[136] Epígono – 1. Aquele que pertence à geração seguinte 2. Discípulo ou imitador de um grande mestre. (Ferreira, 2008, p. 357)

Para tanto, toma-se como base teórica os fundamentos intersemióticos, ao passo que serão aplicadas interpretações subjetivas formuladas a partir da leitura da prosa em questão.

Tendo em vista que as operações de transposição realizadas da linguagem literária para os suportes de vídeo vêm ocorrendo de maneira acelerada, compreende-se a necessidade de investigar como ocorre o processo de tradução intersemiótica, do literário para o videográfico. Assim, pretende-se examinar, quais os métodos de relação sígnicos são implementados no processo de mutação de um suporte para o outro, expondo quais critérios estão sendo adotados na transferência de mídias. Trata-se de investigar como o discurso age diante da noção de fronteira, o que se pode captar da troca entre texto e imagem (Arbex, 2006, p. 30).

Mediada pelo estudo da semiótica, a execução da pesquisa se alojou nas ocorrências discursivas que constituem o interpretante, sobretudo os aspectos simbólicos presentes na prosa. Em suma, se trata de um percurso metodológico analítico comparativo, que se estende às problemáticas linguísticas de diferentes ordens, o método concerne também a operação em instâncias de referência e aplicabilidade, apesar de complexo, devido a sua generalidade, é o que existe de mais abrangente para tal feito, de tal forma que a semiótica reclama por afunilamento de outras áreas, como a literatura, o cinema, a música, a pintura etc. (Santaella, 2005, p. 6).

As análises de traduções intersemióticas frequentemente se valem de conceitos e termos advindos da teoria literária. Claus Clüver, por exemplo, afirma que por ter de usar modelos baseados na intertextualidade em suas análises, acaba por negligenciar as preocupações e estratégias dos estudos de artes visuais. Clüver explica sua visão essencialmente conservadora, sob justificativa de que embora a semiótica ofereça ferramentas úteis para essa tarefa, ainda não se tem notícia de uma semiótica das 'Artes'" (2006, p. 151).

Outro ponto fundamental para justificar a proposta se dá pela escassez de estudos que se debruçam sobre as correspondências dos significantes gerados num processo de tradução autoral, organizados com aplicações teórico-práticas ou crítico-interpretativos. Pois quase sempre as demonstrações de traduções intersemióticas de textos verbais e não verbais, são conduzidas a partir de objetos pré-existentes, elaborados por terceiros, o que coloca em xeque na análise a meta-interpretação do material.

A transposição intersemiótica, denominada *Luvas de pelica*[137] (2024), é uma composição executada em suporte de vídeo, que toma por base os códigos pictóricos

[137]*Luvas de pelica* (2024). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CMa92ThoNdg&t=1s. Acesso em: 18 dez 2024.

identificados na prosa, a tradução se encarrega de abrir frente, ou ao menos endossar, as teorias semióticas próprias, mais voltadas para a ordem do visual. Na esteira do pensamento de Garramuño, observa-se que o entrecruzamento entre linguagens artísticas, corroem as barreiras de contenção, cada qual em sua região, de tal modo faz-se necessário formular teorias sobre o percurso desse entrecruzamento, emergencialmente, aquilo que se refere ao imagético (Garramuño, 2014, p. 12).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversas teóricas e teóricos da literatura percebem de tempos em tempos a "crise" nos limites de definição do Literário, pressupõe-se assim, a elaboração de novos critérios constitutivos que são formulados e se consolidam ao longo da história. Florencia Garramuño, no livro *Frutos estranhos*[138] (2014), por exemplo, trata a incorporação de linguagens artísticas no texto como uma forma de arte inespecífica, difícil de ser categorizada. Numa aposta de combinações diversas, que não pertencem nem a um local nem a outro, trata-se de uma forma maleável que foge dos moldes literários formais específicos.

Claus Clüver, um dos nomes mais citados quando se trata das fundamentações teóricas dos Estudos intermidiáticos, oferece na seção "Da transposição intersemiótica", um guia de identificação de leituras de traduções intersemióticas. Anne-Marie Christin, em "A imagem enformada pela escrita", oferece justificativas para superar o uso da imagem como mera representação do texto. Estes e outros estudos sobre texto e imagem, são encontrados no livro: *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem* (2006), organizado por Márcia Arbex.

Dessa maneira, o trabalho em questão se apoiará nas teorias de literatura, artes e intermídia, propostas por Claus Clüver (2006), Anne-Marie Christin (1992), (2006), André Soares Vieira (2017), Florencia Garramuño (2014), Márcia Arbex (2006), Maria Lucia Santaella (1983), (2005), Maria Lucia de Barros Camargo (2003).

O EPÍLOGO, DE ANA CRISTINA CESAR

Nesse viés, a prosa poética "Epílogo" é construída aos moldes de um número de teatral, o narrador-personagem, como num espetáculo de mágica, nos descreve uma *valise* com objetos de reminiscência que vão se revelando ao ritmo da apresentação: da mala que

[138] Originalmente, *Frutos estranhos* (2010), é o nome de uma instalação de Nuno Ramos, a obra em si é uma fusão de outras expressões artísticas que só funcionam em conjunto. Coabitam na instalação um trecho do filme *A fonte da donzela* (1960), de Ingmar Bergman e a reprodução fonográfica da canção "*Strange fruit"* (1936) interpretada por Billie Holiday.

se encontra em cima de uma cadeira; o narrador retira um par de luvas, em seguida nos apresenta cartões-postais com figuras singulares que merecem ser ilustradas. Alternando entre a história de um artista perdido em Berlim durante a *Belle Époque*, o narrador sugere que as luvas, primeiro objeto retirado da valise, têm alguma relação com a história contada. Uma ruptura acontece quando o narrador precisa ausentar-se inesperadamente, deixando os cartões ao sabor do leitor/ espectador.

Dentre as figuras em cartões-postais que o narrador retira da mala, uma série em particular chama atenção devido à sua especificidade. Os cartões provenientes de museu contemplam, em sua maioria, telas pictóricas, algumas gravuras e uma escultura, mas sem aprofundamento descritivo por parte do narrador. A evocação das obras ocorre por menção de seus títulos, ou seja, relação homoplásmica. A fim de tentar identificar tais referências e compreender o sentido da sua funcionalidade na prosa e na tradução para o vídeo, buscar-se-á escrutinar as figuras expressas nos cartões de museu. Segue abaixo o trecho em que o narrador de "Epílogo" cita postais com as figuras:

> *Sejam misteriosas,* um quadro de Paul..Gauguin, seguido de
> *O que, estás com ciúmes?,* uma pergunta malandra em tom
> capcioso, assim tomando sol na praia.
> e outros de museu aqui:
> O olho com o balão bizarro, se dirige para o infinito;
> No horizonte um anjo da certitudes, e no céu sombrio, um
> olhar interrogador;
> A dama em desespero[139];
> O sangue da Medusa;
> As mães Malvadas;
> Tranco a porta sobre mim;
> O beijo;
> Outro beijo;
> O ciúme novamente,
> e agora o verdadeiro *Morro dos ventos uivantes* seguindo de
> uma curiosa competição esportiva, e de alguma pornogra-
> fia, e de um padrinho Cícero [...] (Cesar, 2016, p. 123).

Faz-se necessário ressaltar que os títulos da série "de museu" se concentram em um período histórico, que nas artes corresponde ao movimento simbolista, iniciado na literatura, com nomes que incluem, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Stéphane Mallarmé, poetas que foram modelos para a escritora. O diálogo com a tradição literária em sua poesia é muito forte. Camargo (2003, p. 322) constata que as imagens usadas por Mallarmé retornam deslocadas e condensadas nos poemas de Ana Cristina. Ao ler, traduzir e reescrever a grande poesia da modernidade, em sua poesia, dialoga com a tradição no contexto do seu período.

[139] Apesar de todos os esforços, não foi possível identificar o título referente a esta citação.

O SIMBOLISMO EM IMAGENS OPACAS: CARTÕES-POSTAIS DA *BELLE ÉPOQUE*

A concretização de uma tradução intersemiótica, se justifica pela necessidade de primazia de imagens ainda nebulosas, presentes na prosa "Epílogo". Nesse trecho, o narrador, já com as luvas calçadas, inicia a retirada dos cartões-postais da mala e distribui para o público, ordenando que os cartões sejam repassados uns aos outros. Convém ressaltar que tanto o texto, quanto na produção do vídeo, apresenta como mecanismo a magnífica capacidade de se valer das imagens, como afirma Anne-Marie Christin, "a escrita não constitui uma representação da fala; ela nasceu de uma estrutura elaborada a partir da imagem na qual a fala integrou os elementos de seu sistema que eram compatíveis a ela" (2006, p. 64).

Da mesma forma, a tradução intersemiótica de "Epílogo" buscou, através de alusões, metáforas e símbolos, representar gestos e temas poéticos presentes ao redor da escrita de Ana Cristina Cesar, atentando-se para a observação de Clüver, que qualquer tradução oferecerá mais, e também menos, do que o texto original oferece (2006, p. 117). A leitura das imagens que o apresentador de *Luvas de pelica* (2024) realiza, aparece como reelaboração de signos verbais, recombinados com recursos de narração e vídeo remonta a sombra corpórea imóvel, na forma de imagens, compreendidas como estratégias de constituição de sentido, que contribuem para a significação ampla do produto.

A primeira referência citada pelo narrador no excerto é *Sejam misteriosas*, que, na verdade, se trata de uma escultura/ pintura em baixo-relevo, esculpida em madeira, datada de 1890 por Paul Gauguin: a segunda é *O que, estás com ciúmes?*. Trata-se de uma pintura óleo sobre tela, de 1892, do mesmo artista. Como pintor no início da carreira, Gauguin pintou paisagens e os camponeses da região da Bretanha. Tanto a escultura em baixo relevo quanto a pintura a óleo são produções pós-chegada de Gauguin no Taiti, na Polinésia Francesa. Ele procurava uma sociedade "exótica" ou com um estilo de vida mais natural, afastada das mudanças e dos progressos que ocorreriam na modernidade europeia.

Figura 1 – Reprodução em cartão-postal da escultura "*Sejam misteriosas*" (1890), de Paul Gauguin

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 05 min 49s)

Figura 2 – Reprodução em cartão-postal da tela "*O que estás com ciúme?*" (1892), de Paul Gauguin

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 05 min 55s)

As reproduções (Figura 1) e (Figura 2), correspondem ao período pós-impressionista/ simbolista, nessa época, trocas intrinsecamente profícuas era realizada entre pintores e escritores, essa intersecção se baseia em "*Correspondances*[140]". Os escritores simbolistas alicerçaram bases de sustentação para uma crise do poético e do lírico, com propostas de demonstrar suas insatisfações quanto às modificações sociais na Europa urbana moderna. Mas não somente isso, eles estavam compondo um manifesto em formato literário contra os processos de desenvolvimento tecnológico que "ameaçava" o desaparecimento da aura da arte.

[140] (Op. Cit. Correspondances, de Charles Baudelaire)

Dessa maneira, literatura e pintura não mais estabeleciam correspondências como no modelo clássico, em que a segunda se anexava conforme a primeira no plano estético; as relações passam a ser marcadas por um confronto e fascinação mútuos (Vieira, 2017, p. 68). "O simbolismo vem prolongar essa sensibilidade, voltando-se para o onírico, os estados feéricos, a força da imaginação e da sugestão na descrição de estados d'alma". O que alguns escritores simbolistas estavam realizando naquele período, hoje chama-se de tradução intersemiótica, que pelo uso do "recurso ao símbolo, em um sentido amplo, permite a sugestão em lugar da descrição realista, apagando a realidade material, ou pelo menos tornando-a nebulosa e indefinida" (Vieira, 2017, p. 68).

No geral, a poesia se esforça para transferir as impressões de uma imagem para a escrita, buscando exprimir verbalmente as mesmas emoções provocadas pela obra de arte. Entretanto, pode acontecer de se privilegiar uma maneira menos objetiva, desviando o sentido original, esse formato de descrição oferece, verbalmente, ao leitor não mais a realidade da imagem, mas o abalo do seu espetáculo por meio da palavra (Christin, 1992, p.135). A tradução, concebida nesses termos, resulta na suplementação da arte visual em seu estado original pela obra literária, não somente da obra de arte, mas também de um estilo artístico ou do segmento de uma corrente, ou de uma temática.

Figura 3 – Reprodução em cartão-postal da litogravura "*O olho com balão bizarro se dirige para o infinito*" (1882), de Odilon Redon

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 16s)

Figura 4 – Reprodução em cartão-postal da litogravura *"No horizonte o anjo da certeza, e no céu escuro, um olhar questionador"* (1882) de Odilon Redon

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 18s)

Retomando o vídeo, são expostas duas reproduções em litogravuras, (Figura 3) e (Figura 4), realizadas por Odilon Redon. O pintor francês, não diferente daqueles de sua geração, estabeleceu em suas obras referências explícitas à literatura, ambas as gravuras mencionadas fazem parte de uma série dedicada a Edgar Allan Poe.

Redon é, até hoje, um dos nomes de maior destaque para o movimento simbolista, além de gravuras inspiradas em Poe, ele buscou inspiração no manifesto de Mallarmé. Não demorou muito para que escritores se inspirassem nas excêntricas gravuras do pintor; no romance *À rebours* (1884), do um escritor simbolista Joris Karl Huysmans, o nome de Redon é mencionado, a partir de então Redon se torna reconhecido. O romance trata de um aristocrata decadente, que, insatisfeito com a sociedade, se torna cada vez mais recluso e se retira em um mundo artístico, fruto de sua própria criação ideal.

O personagem do livro descreve as gravuras da seguinte forma: "tomado de um vago mal-estar diante desses desenhos, como diante de alguns Provérbios de Goya que eles lembravam, como também ao final de uma leitura de Edgar Poe, da qual Odilon Redon parecia ter transposto, para uma arte diferente[141]" (Huysmans, 1920, p. 64, tradução nossa). As gravuras e pinturas simbolistas passam ao redor do fantástico, do místico e quase anunciam a chegada do surrealismo. Nesse movimento, é o símbolo que conduz a ideia por meio da

[141] (Francês) Pris d'un indéfinissable malaise, devant ces dessins, comme devant certains Proverbes de Goya qu'ils rappelaient ; comme au sortir aussi d'une lecture d'Edgar Poe dont Odilon Redon semblait avoir transposé, dans un art différent, les mirages d'hallucination et les effets de peur, il se frottait les yeux et contemplait une rayonnante figure qui, du milieu de ces planches agitées, se levait sereine et calme, une figure de la Mélancolie, assise, devant le disque d'un soleil, sur des rochers, dans une pose accablée et morne (Huysmans, 1920, p. 64).

imagem. Contudo, o propósito da imagem não era gerar uma interpretação exclusiva, mas sim fazer com que o sentido simbólico fosse difuso ao ponto de gerar diversas interpretações possíveis.

O próximo cartão-postal da série de museu que aparece no *ecrã*, é *O sangue da medusa*[142], do pintor belga Fernand Edmond Jean Marie Khnopff, datada de 1898, produzida com técnica de lápis sobre papel. A obra é uma referência clara à história mitológica da Medusa, no desenho os cabelos de cobra aparentam ter um aspecto metalizado, uma delas chama atenção, a que se projeta para fora através da garganta de Medusa. A centralidade da imagem, (Figura 5), fica reservada ao rosto, que se expressa de maneira serena e indiferente; a íris de seus olhos é acinzentada, uma "assinatura" comum nas obras do simbolista, como se estivesse hipnotizada, ou tentando hipnotizar o espectador. Há ainda, na parte inferior do desenho, um clarão branco projetado, a luz emana de um Pegasus[143], que pode ser interpretado como símbolo da imortalidade, da criatividade e da imaginação.

Figura 5– Reprodução em cartão-postal da litogravura "*O sangue da medusa*" (1898), de Fernand Khnopff

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 24s)

Marguerite Khnopff, irmã do pintor, certamente emprestou seu rosto para a realização do desenho, o pintor recorrentemente fazia uso da irmã como modelo. Em grande parte das obras de Fernand, ela posa para simbolizar figuras femininas ambíguas: ora angelical, ora animalesca, ora enigmática; em outros momentos ela é retratada puramente como uma

[142] Nas narrativas de Ovídio, Medusa é descrita como a mais bela das três irmãs, foi estuprada por Poseidon, no templo de Atena, seus longos cabelos foram transformados em cobras e seus olhos sedutores petrificavam aqueles que os admirassem, como punição proferida pela própria Atena. Medusa carregava os frutos da sua própria violação quando foi morta por Perseu (Hilgert, 2020, p. 47).

[143] Pagasus e Crisaor nasceram quando Perseu cortou a cabeça de Medusa e uma gota de sangue caiu no mar, nas águas se formaram espumas brancas, e um cavalo alado surgiu, no local em que Pegasus bateu seu casco a fonte de Hipocrene brota (Hilgert, 2020, p. 47).

mulher, mas sempre há algo na composição que deve ser lido e interpretado, afinal nada está ali por acaso.

Como exemplo, a segunda arte, também produzida por Fernand, *Tranco a porta sobre mim mesma* (1891), feita em óleo sobre tela, a pintura possui inspirações após o contato com o poema de Christina Rossetti[144], denominado "Who shall deliver me?", em tradução para o português: "Quem me livrará?". Extraída do trecho [...] "Todos os outros estão fora de mim;/ Eu tranco minha porta e os barro do lado de fora, / A truculência, o tédio, a vadiagem/ Eu tranco a porta atrás de mim, / E os impeço do lado de fora; mas quem deve murar/ Eu de mim mesma, a mais odiada de todas?" (1995, p. 65). O poema trata da devoção religiosa. Quanto ao trecho mencionado, tematiza justamente a busca pela supressão do pecado pelo próprio *eu-poético*. A luta contínua do espírito, a essência interior que serve a lei cristã, contra a carne, a materialidade corpórea na qual são projetados todos os prazeres proibidos que o *eu-poético* deve resistir.

Fernand Khnopff se deixou seduzir pela literatura e pela mitologia grega, isso trouxe reflexos que são evidenciados em suas obras. Em 1864, quando iniciou a faculdade de direito, em Bruxelas, teve contato com a literatura de Charles Baudelaire e Gustave Flaubert, dentre outros autores franceses. Impossível não mencionar também outro poema de Ana Cristina Cesar que pode ter tido inspiração em ambas as produções "[...] pouso a mão em teu peito/ mapa de navegação/ desta varanda/ hoje sou eu que/ estou te livrando/ da verdade" (Cesar, 2016, p. 33).

Na reprodução da (Figura 6), lírios laranjas aparecem em primeiro plano, o lírio pode ser lido como um símbolo de prazer e inocência, também é considerada a flor do amor, da paixão e do erotismo. Um friso escuro separa o espaço do primeiro plano, quase como se o dividisse o espectador de todo o resto, o que está fora e o que está dentro, obrigando-o a confrontar a personagem da pintura. A modelo, Margueritte Khnopff, se encontra em uma posição confortável e relaxada, mas, ao mesmo tempo questionadora, como se esperasse por algo vindo diretamente de quem a contempla, seus olhos acinzentados encaram, enquanto seu rosto pousa suavemente inclinado para a direita sobre as mãos entrelaçadas, em seu dedo médio esquerdo é possível ver um anel prateado grande.

[144] Escritora e poetisa inglesa que inspirou mais tarde outras escritoras, como Virginia Woolf, vinda de uma família de artistas e escritores, era filha de Gabrielle Rossetti e Frances Polidori, o que fez dela sobrinha do escritor e médico John William Polidori, irmã de Dante Gabriel Rossetti, um dos fundadores da irmandade Pré-Rafaelita (1848), que por sua vez ilustrou em xilogravuras muitos livros de Christina. Seu irmão foi casado com Elizabeth Eleanor Siddal, uma artista, poeta e modelo que posou para diversos artistas incluindo a famosa tela *Ofélia,* de John Everett Millais, também mencionada em "Epílogo".

Figura 6 – Reprodução em cartão-postal da tela "*Tranco a porta sobre mim mesma*" (1891), de Fernand Khnopff

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 39s)

Ao fundo, percebe-se a escultura da cabeça de Hipnos, o deus do sono na mitologia grega, representado como um jovem com asas nas têmporas, no fundo da imagem original há uma paisagem exterior composta, com o que parece ser, uma rua com casas e árvores espalhadas na composição. Ainda, em segundo plano, é possível ver o que aparenta ser uma porta de madeira e, à esquerda, um espelho pendurado sob a parede. Uma variedade de signos que, na narrativa tradicional, não informam nada quando vistos em conjunto, entretanto quando observados isoladamente esses signos produzirão um tipo de interpretação que exigirá um outro signo. O lírio branco, por exemplo, possui um significado comum, já um lírio laranja, por sua vez, possui outro significado; se o lírio laranja estiver ressecado, como os da pintura, o significado pode ainda ser outro, e assim *ad infinitum*. (Santaella, 1983, p. 15).

Outra tela mencionada, evidenciada, pelo narrador é *As mães malvadas* (1894), de Giovanni Segantini. O pintor italiano era conhecido no início da carreira por pintar paisagens pastorais dos Alpes. Mais tarde ele combinou esse estilo de pintura natural com imagens simbolistas ligadas à espiritualidade e ao misticismo. A tela compõe juntamente com outras, o *Ciclo del nirvana* (1891-1897), uma série baseada no poema "Nirvana" (1889), de Luigi Ilica. Tanto o poema quanto a pintura descrevem o progresso das almas de mães culpadas pelo infanticídio de seus filhos. *A punição da luxúria*, (1891), outra tela que faz parte da série, compõem uma metáfora sobre o início do estágio de punição, e se refere à primeira parte do poema, já *As mães malvadas* (1894), aborda o papel "natural" da maternidade destinado às mulheres.

Figura 7 – Reprodução em cartão-postal da tela "*As mães más*" (1894), de Giovanni Segantini

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 31s)

Na reprodução da tela (Figura 7), pode-se ver em segundo plano a planície branca, coberta de gelo, ao fundo uma grande voluptuosidade rochosa, uma paisagem completamente comum, se não fosse pela representação de uma mulher ruiva de cabelos esvoaçantes, que paira no ar próxima de uma árvore. As vestes negras que cobrem seu corpo parecem agarrá-la, enquanto sua postura corporal está em completa esquiva, em seu seio direito há um pequeno detalhe, a cabeça de um bebê sugere que seja seu filho em ato de sucção.

Uma incerteza existe quanto à reprodução dos dois últimos cartões-postais citados pelo narrador de *Luvas de pelica* (2024), isso porque existe uma enorme quantidade de obras museológicas que abordam a temática do beijo; são desenhos, esculturas, pinturas e gravuras diversas ao longo da história da arte. Entretanto, devido à restrição do período e o uso da representação de figuras femininas, comuns em quase todos os cartões citados, exceto as gravuras de Odilon Redon, acredita-se, baseado em aspectos restritivos, que se trata de duas pinturas de Henri Marie Raymond Toulouse-Lautrec Monfa. Apesar de não explorar a simbologia em suas telas, como os pintores anteriormente citados, Henri Toulouse deixou um grande legado artístico, que revolucionou o *design* no mercado publicitário, estilo que seria reconhecido posteriormente com *Art Noveau*.

A reprodução da tela *Na cama, o beijo* (1892), retrata um casal de mulheres em um momento íntimo e prosaico. A imagem de um abraço sensual aparentemente exibida na galeria *Le Barc de Bouttevile's,* em novembro de 1882, não define o ambiente para além dos lençóis nos quais o casal se deita. Pode-se dizer que a série *Elles*[145], (Figura 8) e (Figura 9), é

[145] "Elas", em tradução para o português, um álbum contendo onze litogravuras, desenhos e pinturas, algumas derivam de estudos à óleo produzido anos antes. As principais obras da série representam o mundo interior das mulheres em um bordel em atividades banais, no banheiro, no café da manhã, na convivência diária (Thomson, 2005, p. 209).

a representação de mulheres fora dos padrões sociais da época; as suas imagens são uma combinação escrupulosa, a observação da linguagem corporal e a psicologia sexual com a astuta criação de composições encenadas. Lésbicas[146] , prostitutas, mulheres solteiras e amantes também eram alvo de críticas em uma sociedade decadente, as quais foram perversamente negados direitos às normas de fertilidade, família e quaisquer outros.

Em 1986, Lautrec publicou *Elles*, com onze litografias coloridas. Algumas partem de pinturas a óleo, que podem ter se originado de cenas em bordéis. As imagens representam, principalmente, um mundo interior/íntimo das mulheres. As pinturas sugerem estágios diferentes no dia de uma prostituta, talvez seja mais provável que elas retratem um aspecto da prostituição diferente dos bordéis, no caso desta série, o universo da dama/amante mantida em seu apartamento confortável (Thomson, 2005, 208-209).

Figura 8 – Reprodução em cartão-postal da tela "*Na cama, o beijo*" (1892), de Henri Toulouse-Lautrec

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 45s)

Figura 9 – Reprodução em cartão-postal da tela "*O beijo*" (1892), de Henri Toulouse-Lautrec

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 51s)

[146] As representações de mulheres sexualmente "desajustadas" para a sociedade, passou a permear as vinhetas do imaginário de pintores como Henri Toulouse Lautrec, Felicien Rops, Georges de Feure, além estar presente nas novelas de Catulle Mendès e Jean Lorrain, após a publicação de *Psychopathia Sexualis* (1886), de Richard Von Krafft Ebing (Thomson, 2005, p. 209).

Por fim, o último título dos cartões de museu, “O ciúme novamente”, nas palavras do narrador de *Luvas de pelica* (2024), é traduzido em forma de imagem. *Ciúmes* (1907) é o nome da tela do pintor Edvard Munch, e acredita-se que esse ponto da narrativa se refere a essa tela. O pós-impressionismo é o estilo principal em sua obra, apesar de ser considerado o precursor do expressionismo, grande parte de seus trabalhos adotam o simbolismo como estilo principal.

Figura 10 - Reprodução em cartão-postal da tela “Ciúmes” (1907), Edvard Munch

Fonte: *Luvas de pelica* (2024, 00 h 06 min 51s)

Ciúmes (1907) é uma pintura à óleo que possui diversas versões, realizadas pelo mesmo artista ao longo de 35 anos; A tela é inspirada nos dramas de amor vividos nos círculos de artistas e intelectuais em Berlim, cidade onde Munch viveu por um tempo. Na reprodução da (Figura 10), percebe-se que uma figura feminina está centralizada, seu rosto possui uma expressão de confusão, como se estivesse em um dilema. A figura feminina está posicionada entre duas figuras masculinas, uma com expressão de tristeza e outra com expressão de vergonha. As cores dos seus rostos podem ser compreendidas como o ponto simbólico nessa reprodução da obra; o rosto da mulher possui um matiz predominantemente vermelha, com alguns tons alaranjados, o rosto dos dois homens possui tons esverdeados, o verde em muitas culturas pode ser associado aos ciúmes.

A *Belle Époque*, período citado na história contada pelo narrador de “Epílogo”, foi marcada por profundas transformações urbanas, culturais, artísticas e tecnológicas. Quanto às transformações urbanas, pode-se citar a multiplicação de espaços culturais e de convivência, como livrarias, parques e cafés. Já entre os avanços tecnocientíficos, existe um importante evento que modificou profundamente as esferas artísticas, a primeira exibição de imagens em movimento, em 1896 pelos irmãos *Lumière*. No que se refere às inovações

culturais e artísticas houve manifestação de novas vanguardas artísticas, iniciadas, na verdade, desde a capacidade de fixação da imagem fotográfica em 1826.

Se, na passagem do século XIX para o XX, simbolistas provocaram ecos, sobretudo nos movimentos de vanguarda na literatura e na arte moderna, o estreitamento entre essas duas formas de arte, muito se deve à invenção da fotografia, e pouco tempo depois a do cinema. A transformação no modo de produção de imagens geradas por essa misteriosa experiência — de uma máquina que podia projetar uma imagem do mundo real, com um aspecto tão verdadeiro quanto a própria natureza (Benjamin, 1987, p. 95) — gerou, paralelamente, um inefável descontentamento em boa parte da classe artística.

Os pintores simbolistas são frequentemente lembrados por sua relação com a literatura. De maneira geral, o que eles estavam tentando criar consistia numa aliança na qual a imaginação pudesse ser expressa em níveis simbólicos, criando significados por associação que pudessem ser, um tanto quanto, inespecíficos, abrindo-se assim para interpretações subjetivas, em oposição às narrativas objetivas, diferente do que faziam os realistas e os naturalistas:

> nesse processo de "textualização" da imagem, através do qual a transposição de arte transpõe para o texto uma obra produzida em outra mídia, afirma-se o caráter intermidiático da escrita simbolista. A substância pictural do quadro é metamorfoseada em substância escrita da obra literária, pois a imagem se torna texto (Vieira, 2017, p. 72).

Dessa forma, a interpretação subjetiva adquire tons mais universais. A elaboração inversa dessa mecânica, a picturalidade da escrita simbolista, ocorria da mesma maneira. No desejo de ver a coexistência entre literatura e pintura, os escritores estabeleciam comparações entre as duas mídias que ultrapassavam o mero compartilhamento estético; trata-se de um processo de composição por tradução artística. André Soares Vieira (2017, p. 70 -71), afirma que os procedimentos de tradução de signos não verbais para os verbais recebem uma atenção especial no final do século XIX "quando a pintura passa a ser objeto privilegiado de muitos escritores simbolistas".

RESULTADO E DISCUSSÃO

Em defesa de uma poética cuidadosamente elaborada, construída sob um processo crítico-interpretativo, cujo elemento substancial se dá pela reconstrução simbólica daquilo que gira em torno da prosa "Epílogo", acredita-se que o material videográfico, resultado da tradução servirá para 1) descamar figuras simbólicas em outras prosas de Ana Cristina, visto que sua poesia segue marcada pela autorreferencialidade 2) parâmetro de segmento para os processos comuns de tradução intersemiótica autorais 3) abrir uma fenda estreita para a

leitura de linguagens artísticas expressivas, porém ainda nebulosas na literatura pós-moderna e contemporânea.

Delineia-se assim, reflexões sobre a recorrência de fronteiras permeáveis que limitam o espaço do texto e da imagem, da autoria e da referência, diante da legitimação exclusiva de determinados procedimentos criativos, como a colagem, a paráfrase, o pastiche e a re-escritura. Técnicas que rompem a criação de um simulacro e ultrapassam a dicotomia original/modelo *versus* cópia (Arbex, 2006, p. 58). Outra reflexão mais profunda ressoa, sobre o espaço da palavra escrita diante da expansividade dos suportes materiais artísticos, da formação de componentes materiais que se formam numa amálgama de operações e linguagens distintas, com explorações tão imprecisas que colocam em crise a sacralidade da definição daquilo que se considera ou não como literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, quando o narrador de "Epílogo" cita títulos de telas e gravuras em cartões-postais, ressaltando que procedem de museus. As imagens impressas nos postais (esculturas, desenhos, gravuras, pinturas) são fragmentos das metáforas imagéticas, uma vez que as mensagens do verso estão em branco, a comunicação se completa em figuras, nada para ler, apenas figuras compostas por metáforas (Camargo, 2003, p. 285).

Ao se dirigir entre os limites da literatura e da confissão, Ana Cristina criou pastiches de correspondência, diários íntimos e cartões-postais, como simulacros íntimos, da suposta abertura de intimidade. Para suprir a ausência material da imagem, e libertá-las da letra do texto (Arbex, 2006, p. 53-54), corporificou-se uma tradução intersemiótica de uma das prosas da escritora, sendo ela a com maior ocorrência de influências *in absentia*/homoplásmica. O mecanismo de leitura exigiu a decodificação simbólica dos títulos – como é o caso da descoberta em torno dos cartões-postais contendo reproduções de artes plásticas, nesta perspectiva, busca-se captar o que está em jogo na interdependência das duas linguagens.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Márcia. Poéticas do visível: uma breve introdução. In: _____ (org.) ARBEX, Márcia. **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem.** Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMARGO, Maria Lúcia de Barros**. Atrás dos olhos pardos:** uma leitura da poesia de Ana Cristina César. Chapecó: Argos, 2003.

CESAR, Ana Cristina. **A teus pés.** São Paulo: Companhia das letras, 2016.

CHRISTIN, Anne-Marie. A imagem enformada pela escrita. In: _____ (org.) ARBEX, Márcia. **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem.** Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

CHRISTIN, Anne-Marie. Philippe Soupault et la peinture ou: du portrait lyrique comme principe de la critique d'art. In: CHENIEUX-GENDRON, J. (Ed.). **Philippe Soupault, le poète. Paris: Klincksieck**, 1992. p. 131-147.

CLÜVER, Claus. **Da transposição intersemiótica**. In: _____ (org.). ARBEX, Márcia. **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem.** Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos.7 ed. Curitiba: Positivo; 2008.

HILGERT, Luiza. **O arcaico do contemporâneo: Medusa e o Mito da mulher**. Revista de Filosofia. 1. 41-70. 2020.

HUYSMANS, Joris Karl. **À rebours**. França: Librairie des amateurs, 1920.

ROSSETTI, Christina Georgina. **Christina Rossetti:** Selected poems (Bloomsbury Classic Poetry Series), 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1.ed.1983.

THOMSON, Richard; CATE, Phillip Dennis; CHAPIN, Mary Weaver. **Toulouse-Lautrec and Montmartre.** 2005.

VIEIRA, André Soares. **Simbolismo e intermidialidade**. Todas as letras, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 66-77, jan./abr. 2017.

VIDEOGRAFIA

LUVAS de pelica. Direção: Fernanda Novais Mendes. 2024. Vídeo. (9 min).

TRAUMAS INFANTÍS: LUDICIDADE CINEMATOGRÁFICA NO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ravindra Devi Barros dos Santos

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz como objeto a cinematografia no contexto da intervenção pedagógica, em seus objetivos destacamos: analisar os modos de como os conteúdos dos filmes infantis lidam com os traumas na infância; identificar em que aspectos a cinematografia auxilia no desenvolvimento infantil tanto no contexto pedagógico quanto no contexto familiar.

Deste modo dentre as intenções da pesquisa ainda apontamos para a necessidade do uso do recurso audiovisual cinematográfico como ferramenta educativa e instrutiva, visto que os filmes infantis já abordam de modo adequado conteúdos conforme a faixa etária e os contextos sociais presentes na vida destes indivíduos. Se bem utilizados pelos pais e docentes, os filmes infantis abordam temas difíceis, tais como: luto, deficiência física e depressão infantil, e podem promover reflexões que podem ajudar nas diversas situações enfrentadas pelas famílias e também no espaço escolar. Foram selecionados alguns filmes infantis que serão analisados e relacionados a estas realidades ao decorres deste artigo.

É corriqueiro localizar em salas de aula crianças que enfrentam diversos problemas voltados para contextos psicossociais, onde por vezes os educadores buscam variadas formas para abordar tais assuntos e muitas vezes sem sucesso. Com base nessa realidade, buscou-se a construção de um trabalho de pesquisa voltado para viabilizar intervenções pedagógicas não apenas por educadores, como também para os pais, tutores profissionais de saúde e educação de crianças que se acometem de alguns dos temas trabalhados a seguir.

Os filmes selecionados para análise deste trabalho foram "UP - Altas aventuras" produzido por Jonas Rivera, onde será observado e relacionado ao tema do luto, perdas e separações; "Divertidamente" também produzido por Jonas Rivera, onde a análise consistirá nas relações conflituosas de sentimentos que a criança passa ao longo do seu desenvolvimento e que podem evoluir a casos de depressão infantil; e por fim "Procurando Nemo" produzido por Graham Walters, onde será analisado o tema da deficiência física e a superproteção familiar.

Alguns autores são trazidos como referências; Zavaschi (2002) em seu artigo relaciona os traumas das perdas na infância com a depressão na vida adulta e, as repercussões dos

traumas infantis que na vida adulta podem manifestar prejuízos na qualidade de vida resultando na aparição de patologias tais como a Depressão. Lee Fu, Curatolo e Friedrich (2000) em seu trabalho apontou os transtornos afetivos na infância. Conceição & Bello & Kristensen & Dornelles (2015), falam na perspectiva psicodinâmica expondo a incapacidade dos pais de prepararem e trabalharem os sentimentos das crianças.

Na segunda seção deste artigo, os traumas infantis são trazidos sob a perspectiva de vários autores onde são apresentadas suas consequências ao decorrer da vida dos indivíduos e a ludicidade cinematográfica é apresentada como recurso de mediação para intervenção pedagógica.

Sendo assim, um trabalho que acena para uma pesquisa inovadora no contexto da intervenção pedagógica relacionada aos traumas infantis, ao tempo que instrumentaliza o uso da ludicidade presente nas películas cinematográficas infantis como meio de instrução, mediação, prevenção e do cuidado com a infância.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa foi desenvolvida sobre a metodologia qualitativa, transversal e bibliografia, onde este conjunto de procedimentos e técnicas deram suporte para o avanço deste trabalho auxiliando na construção de conhecimentos intelectuais e críticos de acordo com o contexto social, familiar e pedagógico relacionado ao tema. Pesquisas qualitativas buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt e Silveira 2009, p.31).

Autores como Lee Fu, Curatolo e Friedrich (2000), são referências para o trabalho por apontarem os transtornos afetivos na infância. Transtornos estes em que fazem aflorar sentimentos de tristeza, frustrações. Estes são sentimentos comumente encontrados entre o público infantil que dependendo da sua frequência e intensidade causam danos a criança podendo evoluir para um quadro de depressão.

A obra de Moreira e Guzzo (2015), apresenta a compreensão que Martín-Baró elabora sobre o trauma psicossocial e as situações limite; explicando Martim-Baró, os autores afirmam em sua visão, que o trauma não conceitua ou define um indivíduo como doente. O que o define como doente é a relação entre o indivíduo e a sociedade, a mesma pode manter a sanidade do sujeito ou causar o seu adoecimento.

Na perspectiva da psicodinâmica, Conceição & Bello & Kristensen & Dornelles (2015), ao se referirem aos traumas infantis apresentam o quanto é difícil para os pais lidarem com a

incapacidade de não saberem como trabalhar os sentimentos das crianças, e por não saber como lidar com os traumas vivenciados pelos filhos na fase do desenvolvimento da infância, em seus ambientes familiares e escolares. Para os autores citados, eles compreendem, ainda, que esses traumas poderiam provocar o desenvolvimento de transtorno de personalidade borderline. Neste momento pode-se observar então com a fala dos autores e a relação com essa pesquisa, a importância de se lidar de maneira adequada com os impasses e traumas infantis, visto que negligenciá-los pode causar diversos prejuízos na vida adulta, não apenas como o transtorno de natureza borderline, como também inseguranças, depressões, fé no fracasso pessoal, incapacidade ou o sentimento de insuficiência dentre tantos outros. Conceição *et.al.apud*. Kudler (1993) apontam que os acontecimentos traumáticos na infância do indivíduo, como por exemplo o incesto ou outros tipos de maus-tratos, podem possibilitar ao indivíduo à manifestação do Transtorno de Estresse Pós-traumático com Transtorno de Personalidade Borderline.

Nota-se então que os traumas infantis sendo eles provindos de qualquer tipo ou situação, quando não trabalhados no momento certo da infância, tendem a eclodir ao longo do desenvolvimento do indivíduo sendo não apenas uma dificuldade ou fase, mas podendo se tornar uma patologia grave.

Vasconcelos, Botelho e Oliveira (2016), apresentam a visão que os desenvolvimentos cognitivos, afetivos, emocionais, sociais entre outros, podem ser prejudicados quando o indivíduo é exposto a experiências traumáticas na infância podendo este desenvolver psicopatologias, transtornos de humor e outras doenças. Ao analisar a fala dos autores é possível compreender que a negligência infantil pode se apresentar como uma das causas para esses prejuízos futuros, pois, a ausência do tutor fragiliza a construção da personalidade ao mesmo tempo que promovem lacunas na edificação do caráter, seja pela falta de instrução na base da construção do ser na infância ou nas manifestações de comportamentos agressivos e/ou tristezas profundas apresentados pelas crianças que não sabem explicar seus sentimentos e/ou motivos do desamparo que elas experienciam. Esses sentimentos na infância podem ser um dos fatores que transformam a criança em um adulto com sentimentos de incapacidade de amar, de sentir emoções descontroladas, reações adversas.

Fulgêncio (2004), ao se reportar a noção de trauma, toma como referência Freud. Este traçou uma noção de trauma pautado nas suas observações com pacientes neuróticos e histéricos, onde eram acometidos por esses males por decorrência de traumas ocorridos no passado. Zavaschi (2002), recorre a visão psicanalítica sobre os traumas infantis no plano psíquico, o que diferentemente do conceito originário de trauma, dá-lhe um significado emocional capaz de provocar perturbações e prejuízos permanentes ou não ao psicológico do

indivíduo. A histeria e a neurose, ainda presentes no cotidiano da vida moderna, expõem a estrutura psíquica de cada sujeito e cria a condição para se compreender o adoecimento trazido pela infância, adolescência que se prolonga até a fase adulta da vida. Freud em seus tratamentos clínicos acessou através da técnica psicanalítica os conteúdos do inconsciente e conseguiu identificar as situações-limites vividas por seus pacientes e à qual seria o motivo para tal comportamento ou mesmo adoecimento.

O educador ou tutor muitas vezes observa tais situações prejudiciais ou até mesmo as causas sem intenção e não possui o embasamento de como remediar, fazendo com que a criança leve esse trauma ao longo da sua vida.

Fu, Curatolo e Friedrich (2000), ao falarem sobre a presença dos sintomas da depressão infantil e que a mesma já se manifesta na tenra idade da infância e que é possível perceber sua manifestação na criança, por meio da sua expressão facial, postural, irritabilidade ou humor instável onde podem sofrer picos de estresse ou choros à toa; na presença deste quadro, segundo os autores os indivíduos apresentam reações como aumento ou falta de apetite, até mesmo dores de cabeça e dores musculares fazendo com que percam o interesses nas atividades do seu cotidiano como brincar por exemplo. As escolas estão contribuindo com esses quadros patológicos, onde crianças acometidas por tais confusões psicológicas são rotuladas e encaminhadas a psiquiatria, não recebendo o atendimento adequado pois por muitas vezes não sabem nem ao menos explicar quais os motivos provocaram tais tristezas.

Zavaschi *et.al*. (2002), aponta que a exposição do indivíduo a estresses na infância tais como a morte dos pais ou tutores, negligência, rompimentos, está associada a depressão na vida adulta. Pode-se supor a imaturidade infantil para lidar com tais aspectos sem um apoio adulto como um grande vetor para a eclosão da depressão desta criança. É comum observar pais que tentam poupar na fase da infância o indivíduo de ter contato com o luto, porém o despreparo gerado pelos tutores podem ocasionar a construção de um jovem frágil e despreparado com grandes prospecção a transtornos psicológicos e psicossociais; instruir ludicamente as crianças para tais temas é a proposta aqui abordada sob o ponto de vista que muitos filmes infantis já abordam estes temas dentro do contexto da infância viabilizando intervenções pedagógicas para a construção mais sólida da personalidade daquele indivíduo.

Costa e Teixeira (2016) trazem a experiência dos comportamentos autodestrutivos das crianças como reflexo da expressão do sofrimento psíquico causado por diversos fatores como abusos emocionais, perdas, o que exige uma intervenção adequada no momento certo para prevenir nesse público infantil, o desenvolvimento de comportamentos antissociais. Desta forma é apresentada a importância da intervenção pedagógica, nos moldes de prevenção e ou amenização, onde a criança que passou por situações de trauma tenha o amparo apropriado e

a instrução para que saiba lidar com aquele momento e superá-lo a ponto de evitar futuras patologias.

Costa e Teixeira (2016), apontam que a falta de habilidade da família enquanto cuidadora expõe a criança a riscos se tornando fundamental o apoio de parentes e comunidade para o desenvolvimento de uma intervenção multidisciplinar onde se trabalhe a saúde mental, o social do indivíduo, o pedagógico e caso necessário o jurídico. Observando a fala dos autores, a intervenção é apresentada como um conjunto, de modo que trabalha não apenas o trauma vivido mais sim todo o contexto social em que está envolvido; a incapacidade instrutiva dos pais e tutores para com suas crianças torna a intervenção pedagógica indispensável em relação aos traumas infantis uma vez que pratica a hesitação no diálogo com o indivíduo quando questionado o porquê da morte de um familiar, ou o porquê ele possui uma diferença física de outra criança do seu convívio social por exemplo.

Quando a intervenção não é realizada no momento apropriado com as crianças, pode gerar nelas os sentimentos de insegurança, incapacidade, dentre outros que correm o risco de se efetivar na vida desse individuo motivando patologias graves ou até mesmo fatais.

. Na ludicidade cinematográfica foi observado que os filmes infantis, seus conteúdos abordam diversos temas sobre o contexto infantil voltado para os traumas de maneira sutil que se bem mediadas podem auxiliar no tratamento dos traumas infantis.

Pereira e Toniosso (2018) apresentam os filmes como contribuição no processo de formação e socialização dos alunos desde que seja observado pelo docente os procedimentos necessários para sua reprodução, assim como as intervenções pedagógicas adequadas e direcionadas durante o uso deste recurso. Um filme que é passado para uma criança sem uma orientação e/ou direcionamento pode não surtir o efeito pedagógico esperado pelo docente podendo a película ser apenas assistida pelo indivíduo. Cabe ao educador ou mediador deste, tomar alguns cuidados entre eles destacamos: uma análise prévia do filme que será utilizado, de modo a alinhar aos objetivos do planejamento pedagógico. Refletir sobre que aspectos as quais o educador deseja trabalhar para dar conta dos possíveis traumas que foram vivenciados por uma ou mais crianças.

Segundo Melo et. Al. (2019), a ludicidade se faz presente na vida da criança nas suas infinitas possibilidades, onde independentemente do ambiente que este individuo se encontra, sendo ele pacífico ou turbulento, a mente infantil projeta vários cenários e condições, se utilizando de meios a viabilizar via ludicidade cinematográfica a compreensão subjetiva da experiência vivida. A utilização de películas cinematográficas por pedagogos ou tutores possibilita um leque criativo para a criança que irá assistir ao filme e, quando mediado

adequadamente essas possibilidades criadas para o público infantil podem auxiliar no trabalho de elaboração dos traumas vivenciados por elas.

O processo tecnológico com suas novas máquinas e modernidades, conseguiram trazer algo que garantisse a atenção de seu telespectador, o mesmo evento aconteceu com a televisão de som e imagem colorida, a sociedade ficou fascinada. O desenvolvimento social necessita de inovações e a cinematografia trouxe eficácia e criatividade (Melo et.al. 2019 p.4). As películas infantis têm atraído o público infantil de tal forma que os levam a viajarem através da imaginação no mundo da fantasia, da relação com o outro, mantendo assim, um fascínio sobre a criança e viabilizando experiências lúdicas e ao mesmo tempo pedagógicas. O educador ou tutor de modo geral tem observado no público infantil um pleno envolvimento com o conteúdo a qual é exposto durante a exibição do filme. Uma boa intervenção pedagógica pode inclusive gerar na criança o desejo por relacionar e trabalhar seus dilemas e traumas ludicamente com películas cinematográficas assistidas.

Os autores Pereira e Toniosso (2018) apud. Napolitano (2010, p.11), observaram que, no entanto, o cinema já existe há mais de um século, surgiu em 1895, sendo que o filme, desde os seus primórdios, não foi pensado como elemento educativo, e pode-se considerar que a escola o descobriu tardiamente. Pode-se observar principalmente no cotidiano escolar que os filmes não são utilizados de maneira adequada, na verdade, em sua maioria, são utilizados para preencher lacunas do planejamento ou falta de algum professor. Constatou-se com isso que os filmes infantis até então não eram vistos como um instrumento de ensino e de aprendizagem, mas que agora pode passar a ser reconhecido como instrumento eficaz no contexto da intervenção pedagógica, visto que em análise dos filmes, pode-se observar uma gama de riquezas pedagógicas a partir dos conteúdos abordados principalmente no que diz respeito aos traumas infantis.

Os filmes a serem analisados a seguir se darão na ordem de: "UP - Altas aventuras" produzido por Jonas Rivera, onde sua análise consistirá sobre o luto, percas e separações na infância; "Divertidamente" também produzido por Jonas Rivera, onde serão analisadas as relações conflituosas de sentimentos na infância, negligência familiar e depressão infantil; e por fim "Procurando Nemo" produzido por Graham Walters onde será analisado o tema da deficiência e a superproteção familiar.

UP – ALTAS AVENTURAS

Mendes (2018), apresenta toda a perda significativa como causadora de um luto pois este é tido como a resposta do indivíduo a ruptura abrupta causada pelo processo de separação ou ausência de algo ou alguém consideravelmente importante, desencadeando respostas

físicas, emocionais, comportamentais e sociais. O processo de perda é doloroso principalmente no contexto infantil visto a dependência tanto física, quanto emocional deste indivíduo sendo a fase do luto, indispensável para o crescimento e amadurecimento da criança. É necessária instrução, base e apoio para que a criança seja capaz de lidar com as perdas afetivas, para que se evite o desencadear de psicopatologias no decorrer de vida.

No filme "Up – Altas Aventuras", é observada a presença das perdas e do luto de uma maneira bem marcante desde o início do filme, quando o personagem Fredericksen, lida com a morte de sua esposa. Mendes (2018), aborda o luto como um processo necessário para que o indivíduo se reajuste e adapte-se a uma nova realidade ao mesmo tempo que indica que quanto mais forte e intensa for a relação afetiva entre os indivíduos, mais doloroso se torna a ruptura deste laço.

Observa-se na película que após a morte de Ellie, Fredericksen, mudou seu comportamento, tornando-se solitário, sedentário e sem perspectivas. Este tipo de comportamento é possível se observar em qualquer faixa etária quando é acometida pela perda ou separação de um ente querido. Direcionando a cena para o público infantil, segundo Mendes (2018), a família tem função essencial sobre como a criança experiência o luto, pois, por ser o principal apoio para este indivíduo, é através do seio familiar que ele será capaz de superar ou não a perda vivenciada.

Ao decorrer do filma UP, Russel, o escoteiro que acompanhou o senhor Fredericksen em sua jornada para o paraíso das cachoeiras, abordou o luto sob outra perspectiva, a negligência paterna e ausência materna externando a carência infantil gerada por estes processos. Na fala do personagem Russel, ele expõe também o abuso emocional sofrido tendo como a causadora a sua madrasta, onde ela o aponta como um incômodo para o pai dele. O luto não se remete apenas a morte como também separações, rompimentos, ausências causando reações adversas no psicológico infantil.

Vasconcelos, Botelho e Oliveira (2016), quando tratam do abuso emocional como forma de trauma, visto que este comportamento exercido pelo responsável da criança, incute nela a ideia de que ela não é merecedora de amor e afeto e que apenas só é digna de receber tais atenções após estar de acordo com as necessidades de outros indivíduos. Tais perdas emocionais e afetivas prejudicam o desenvolvimento infantil ao modo que pode modificar condutas comportamentais e emocionais do indivíduo ao decorrer de sua vida.

Mendes (2018), fala que a perda é vista como um fato negativo que a longo prazo, no decorrer dos anos modifica o indivíduo em suas formas comportamentais, em seus pensamentos e maneiras de se relacionar com outras pessoas.

É possível observar no filme que tanto Fredericksen quanto Russel, que estão sofrendo por lutos diferentes, mas que possuem características em comum, como o apego a objetos que remetem a pessoa que se foi ou está ausente; o Senhor Fredericksen por exemplo, apresenta apego pela casa, pois ele a mistifica avivando-a como a existência apesar da morte de sua esposa Ellie. Com Russel o apego se manifesta na busca pela faixa de condecorações dos escoteiros pois, em seu pensamento, quando ganhar seu último broche irá receber a atenção de seu pai.

Segundo Mendes (2018), os indivíduos podem experienciar perdas diversas ao longo do desenvolvimento de sua vida, sendo principalmente estas ocasionadas no seio familiar, onde seu impacto pode ser mais severo semelhante a uma experiência com a morte, ou mais simbólico como uma separação ou distanciamento o que vai ocasionar formas de reações adversas em cada indivíduo variando da relação mantida com o objeto da perda, o que levará em consideração também para os processos de superação, o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Caso na infância o sujeito tenha contato com o luto ou mesmo por vivenciar diferentes modos de perdas, é possível que através de uma atividade lúdica esse sujeito possa aos poucos compreender e reelaborar subjetivamente suas perdas de modo que ele passe a compreender tais perdas como processo natural da vida tendo assim uma compreensão mais madura para lidar com o fato quando o ocorrer.

Mendes (2018), ainda aponta que crianças que possuem mais facilidade para lidar com problemas tendo mais confiança em si mesma, conseguem lidar com o processo de luto de maneira mais suave. Quando a criança é instruída pela família ou por alguém sobre os processos da vida, elas criam uma visão mesmo que fantasiosa sobre as dificuldades, a morte, as perdas, sabendo superá-las de modo a não lhes causarem tantos danos no desenvolvimento cognitivo e emocional, afetivo e nas dimensões psíquicas.

Os filmes infantis apresentam-se como um recurso de mediação entre educadores, familiares e crianças, pois em cada película há temas específicos que permitem no imaginário infantil o entendimento do desenvolvimento psíquico na infância que por meio da ludicidade se torna mais fácil para a criança lidarem.

DIVERTIDAMENTE

Para Vasconcelos, Botelho e Oliveira (2016), os indivíduos são afetados cognitiva, física, social, psíquica e emocionalmente durante o desenvolvimento devido as experiências vividas na infância. Um trauma pode ser percebido quando se observa a mudança de comportamento das crianças em idade escolar, porém quase sempre a motivação de tais mudanças é

desconhecida ou considerada natural e sem importância. Os processos Traumáticos enfrentados por estes indivíduos podem ocasionar prejuízos a saúde mental na vida adulta como o desenvolvimento de transtornos e psicopatologias tais como, depressão, transtorno de Borderline, dentre outros.

O filme "Divertidamente" aborda uma visão sobre como funciona o psicológico infantil de uma maneira lúdica e de fácil entendimento para as crianças e adultos. Ao longo do filme se retrata um momento de transição de personalidade da personagem principal devido a várias situações negativas e traumáticas vivenciadas por ela.

Riley – a personagem principal – enfrenta sua primeira situação negativa onde é obrigada a se mudar com seus pais para uma nova cidade distante dos seus amigos e do lar que ela tanto gostava. Segundo Moreira e Guzzo (2015), de acordo com as concepções de Martin-Baró em relação as situações limite, no cotidiano a exposição do indivíduo a certos acontecimentos, pode levar a um adoecimento psicológico e ou cognitivo.

Rilley lida com uma série de conflitos internos devido a situações que vem vivenciando desde a mudança de sua família para a nova cidade. Incialmente a personagem era uma criança feliz, brincalhona que possuía uma boa relação familiar e social. A exposição da personagem a esta nova realidade ocasionou reações emocionais e mudanças comportamentais negativas ao modo que ela se apresenta de maneira mais melancólica, sem disposição para brincadeiras, mais agressiva e insegura. Moreira e Guzzo (2015) as situações-limite se tratam de circunstâncias de rupturas e rompimentos que agem em contraponto com o que se encontrava em harmonização.

Reafirmando Vasconcelos et.al. (2016), situações traumáticas vividas na infância podem influenciar no desenvolvimento emocional, cognitivo, sociais e psíquico chegando a abalar negativamente. O abandono, negligência, desatenção, violências, rompimentos, todos estes fatores quando experienciados na infância, podem acarretar transtornos e confusões mentais na vida adulta visto que uma criança isoladamente ainda não possui uma concretude mental para lidar com tais problemas necessitando assim de mediadores para auxiliar nessa passagem traumática da infância deste indivíduo.

As mudanças comportamentais da personagem Riley, podem ser percebidas de maneira bastante acentuada no decorrer do filme, quando ela busca o isolamento na escola e também, quando apresenta a agressividade em uma situação que antes lhe proporcionava felicidade. Para Moreira e Guzzo (2015), as situações ditas anormais, aquelas que geram comportamentos inadequados provocando no cotidiano mudanças significativas no comportamento, como o caso de Riley, citado anteriormente, é absolutamente comum, o isolamento e a agressividade, o que pode gerar adoecimentos no indivíduo. O enfrentamento de ocasiões expositoras a

traumas modificam abruptamente o psicológico infantil, ao mesmo tempo que cobram uma readaptação rápida e assertiva daquela realidade, não levando em consideração os processos de rompimento que esta nova imposição de realidade submete a criança.

A personagem Riley, planeja fugir para recuperar sua felicidade criando ainda uma situação geradora de mais trauma pois, o rompimento de laços familiares é uma situação traumática de luto que poderia aumentar os sentimentos de tristeza, dor e angústia. Para Moreira e Guzzo (2015), quando abordam o tema da saúde mental, afirmam que o conjunto de relações sociais, não é uma estrutura isolada e individual, e continua, o contexto traumático vivenciado pelos indivíduos, somatizam as situações negativas passando a serem causadoras de reações que podem modificar a criança a ponto de prejudicar sua saúde mental afetando-a com transtornos de personalidade, depressão, a longo prazo outras patologias como o Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), bipolaridade dentre outros.

A Ludicidade cinematográfica expõe esses temas mostrando que tais situações de adoecimento estão se manifestando cada vez mais cedo no público infantil e, se os pais e as escolas souberem aproveitar dos conteúdos trazidos pelas películas infantis, poderão acessar o sofrimento infantil de modo lúdico, o que pode facilitar através de conversas com esses indivíduos os processos de adoecimento, e isso pode se tornar o caminho para ajudar, além de encaminhar as crianças a um acompanhamento adequado junto a profissionais qualificados de modo que se torne possível mediar e amenizar a dor dos conflitos internos enfrentados pela infância.

PROCURANDO NEMO

No filme “Procurando Nemo”, nos deparamos com a realidade enfrentada no meio familiar, escolar e social por diversas crianças que possuem deficiências físicas. O personagem Nemo – um peixinho que possui uma nadadeira deficiente - é superprotegido por seu pai devido a deficiência física e por ser o único a ter sobrevivido após o ocorrido que levou a morte de sua mãe.

Logo no início do filme pode-se observar a postura superprotetora do pai, ao tempo em que incapacita Nemo e utiliza sua deficiência para amedrontá-lo e limitá-lo. Não é muito diferente do que é vivenciado no cotidiano de crianças que possuem deficiências físicas, onde por meio da superproteção, são limitas a realizarem atividades.

Para De Vitta (2010), com uma visão tradicional da deficiência vincula a concepção de incapacidade, anormalidade e divergente das demais. Esta visão vem tentando ser modificada,

porém ainda é muito enraizada na cultura ao tempo que as práticas impossibilitastes e limitadoras para com os deficientes continuam a persistirem.

A superproteção torna-se então prejudicial ao indivíduo, visto que o faz completamente dependente e submisso ao seu responsável, o que afeta todo o seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e psíquico, podendo gerar sentimento de revolta, frustração e fracasso pessoal. Ao observar o contexto pedagógico, onde as crianças de mobilidade motora limitada estão inseridas, é possível constatar que educadores e a gestão, não se encontram preparados e dispostos a lidar com a convivência que gere mais autonomia a esses indivíduos.

Segundo De Vitta et.al. (2010), a visão de alguns educadores sobre a deficiência física é que diversas vezes o processo de aprendizagem é prejudicado pela ausência de recursos materiais e estruturais adequados levando a falta de adaptação da criança especial a ser a causa das dificuldades de aprendizagem escolar. Muitas instituições de ensino não estão preparadas para receber alunos especiais pois não possuem estruturas adequadas para todas as deficiências nem recursos e suportes materiais que facilitem o processo de ensino aprendizagem.

O filme “Procurando Nemo” aborda de maneira bem marcante a superproteção paterna sobre a suposta incapacidade do filho deficiente, mas em uma cena do filme, o peixe Gill, observou o potencial de Nemo ao ser capaz de sair do tubo sozinho e não apenas isto, viu em Nemo também a possibilidade que nenhum outro peixinho conseguiria de parar o aquário para que pudessem voltar para o mar. Ao dar possibilidades de autonomia as crianças especiais, faz com que aumentem nesses sujeitos a auto confiança das mesmas melhorando seus desempenhos não apenas nas relações afetivas, como também no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal partindo da ideia de que a partir do momento em que a criança se vê capaz de realizar ou participar de algo. A satisfação e o êxito pessoal facilitam no decorrer da vida deste indivíduo lidar com variados tipos de situações tornando-se um adulto responsável, confiante e exitoso.

Os filmes infantis relatam realidades de forma lúdica inclusive como formas de atentar pais, educadores e responsáveis para atitudes que podem ser nocivas ao desenvolvimento infantil como é o caso da película em questão “Procurando Nemo” onde apresenta a superproteção sobre a criança deficiente reforçando uma visão errônea de incapacidade e submissão que prejudica o desenvolvimento e formação de personalidade do indivíduo especial. A criança deficiente necessita de cuidados especiais ao mesmo tempo que necessita de oportunidades para vivenciar e experienciar para que construa sua autoconfiança e autoestima possibilitando um desenvolvimento saudável em suas variadas esferas.

CONCLUSÃO

Ao decorrer deste artigo, foi observada a escassez de materiais relacionados aos temas dos traumas infantis, ludicidade cinematográfica no contexto pedagógico e superproteção sobre crianças com deficiência física trazendo um alerta para a necessidade da exploração destes assuntos visto que principalmente na sociedade atual, há uma demanda muito grande de jovens que desenvolveram psicopatologias e transtornos psicossociais motivados por traumas enfrentados na infância que não tiveram o devido tratamento e atenção.

É apresentada a necessidade de a criança conhecer estes assuntos de maneira lúdica, por mais difíceis e dolorosos que sejam mediados por educadores e ou familiares. Muitos dos conflitos enfrentados pelas crianças se iniciam no seio familiar, que muitas vezes por despreparo dos tutores, não são dados importância o que leva a diversas consequências no decorrer do desenvolvimento deste indivíduo.

A ludicidade presente nos filmes infantis apresenta uma diversidade de assuntos e situações conflituosas que fazem parte do cotidiano da criança sempre trazendo soluções ao final de cada momento. Utilizar os filmes como meios de intervenção pedagógica se apresentou nesta pesquisa como uma forma facilitadora de diálogo entre adultos e o público infantil pois, as linguagens presentem nestas películas são direcionadas para as crianças oportunizando ao adulto, possibilidades de instrui-las sobre situações e assuntos delicados de uma maneira acessível e não dolorosa.

As películas cinematográficas voltadas para o público infantil abordam temas conflituosos da vivência infantil e adulta tais como escolhas difíceis, depressão, deficiências, perdas, traições, tudo isso de uma maneira sutil que não maltrata a criança e raramente este material é utilizado como apoio nos lares e escolas como uma maneira de introduzir ou mediar assuntos que são necessários se fazerem presentes na vida infantil.

Portanto, o intuito deste trabalho, foi apresentar a sociedade educadora a ideia de que se bem utilizadas, as películas infantis podem ajudar na abordagem de temas que se remetem aos traumas na infância de modo a auxiliar o entendimento sobre situações enfrentadas em todos os estágios da vida. Esse contato das crianças com as películas cinematográficas quando bem mediados por professores, familiares, psicopedagogos dentre outros responsáveis, pode ser como uma maneira preventiva e ou de sondagem sobre os conflitos externos e internos que este público esteja enfrentando ou venha a enfrentar. Espera-se que este trabalho seja de grande valia e estimule novas pesquisas sobre estes temas tão pertinentes a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, I. K. *et. Al*. **SINTOMAS DE TEPT E TRAUMA NA INFÂNCIA EM PACIENTES COM TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 87-107 abr. 2015

PEREIRA, C. R. C. & TONIOSSO, J. P. A **LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA EM SALA DE AULA:** Percepções de docentes acerca do uso do filme como recurso didático nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 5 (1): 108-128, 2018.

ZAVASCHI, M. L. S. *et. Al*. **ASSOCIAÇÃO ENTRE TRAUMA POR PERDA NA INFÂNCIA E DEPRESSÃO NA VIDA ADULTA**. Revista Brasileira de Psiquiatria 2002;24(4):189-9
FULGENCIO, L. **A NOÇÃO DE TRAUMA EM FREUD E WINNICOTT**. Natureza Humana, v.6, n.2, São Paulo, dez.2004
VASCONCELOS, N. M. *et. Al.* **PREVALÊNCIA DE TRUAMAS INFANTIS:** investigação com adolescentes de uma escola pública em Salvador, Brasil. Rev. Ciênc. Méd. Biol., Salvador, v. 15, n. 3, set./dez. 2016

COSTA, S. F. & TEIXEIRA, S. **A HISTÓRIA NÃO TEM DE SER O DESTINO:** o risco psicossocial em crianças com famílias disfuncionais. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente.v.7, ed. Lisboa 2016

GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. **MÉTODOS DE PESQUISA**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

MOREIRA, A. P. G & GUZZO, R. S. L. **DO TRAUMA PSICOSSOCIAL ÀS SITUAÇÕES-LIMITE**: a compreensão de Ignácio Martín-Baró. Estudos de Psicologia, Campinas 32-3, julho – setembro, 2015

TREINTA, F. T. *et. Al.* **METODOLOGIA DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COM A UTILIZAÇÃO DE MÉTODO MULTICRITÉRIO DE APOIO À DECISÃO**. Production, v. 24, n. 3, p. 508-520, Jul/Set. 2014

MELO, J. R. *et. Al.* **DO LIVRO AO FILME**: Compreendendo a releitura cinematográfica dos contos de fadas. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, V. 05, ed. especial, abr., 2019

MENDES, A. C. P. **PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE O PROCESSO DE LUTO INFANTIL:** Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, Ago. 2018

DE VITTA, F. C. F. et. Al. **PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

LIMA, T. C. S. & MIOTO, R. C. T. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA COSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:** A pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis. V. 10. N. esp. P. 37 – 45. 2007.

FU, L., et. Al. **TRANSTORNOS AFETIVOS.** Rev. Bras. Psiquiatr. vol.22 s.2 São Paulo Dec. 2000.

UP – ALTAS AVENTURAS. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos. PIXAR. 2009. Película cinematográfica (96 minutos). Son. Color.

DIVERTIDAMENTE. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos. WALT DISNEY & PIXAR. 2015. Película cinematográfica (94 minutos). Son. Color.

PROCURANDO NEMO. Produção: Graham Walters. Estados Unidos. PIXAR. 2003. Película cinematográfica (100 minutos) Son. Color.

UMA EXPERIÊNCIA DE CINEMA: O TRABALHO COLETIVO DE AUTORIA – TCA, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA EMEF VIRGINIA LORIZA ZEITUNIAN DE CAMARGO

Jonas Tadeu Amaral Pinto

In Memória de Danilo Souza

INTRODUÇÃO

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, 2004, p. 47).

Este trabalho é fruto da luta e do luto. A luta de um grupo de professores comprometidos estética e politicamente com a transformação da sociedade em um lugar mais justo e igualitário e que traduz esse desejo e querer em ação pedagógica.

De tal modo que fazer memória de tal processo é também parte da luta para apoiar e manter os nossos corações aquecidos e esperançosos. Essas páginas são sobretudo escritas com as lágrimas do luto da perda do Danilo de Souza, coautor desse projeto e companheiro valoroso que nos deixou em dezembro de 2022 a quem dedicamos esse texto e a epígrafe de Paulo Freire a ele que testemunhou com a vida o ser professor.

Acompanhamos o percurso pedagógico de quase todos os estudantes envolvidos desde início do Ensino Fundamental. II entre experiências presenciais, online e hibrida. Foram longos 4 anos, onde por vezes duvidávamos que seria possível construir e obter resultados pedagógicos significantes no percurso com os estudantes.

Tendo em vista todos os percalços e desafios pelos quais passamos normalmente somados as questões advindas da pandemia de covid-19. Era difícil produzir e realizar propostas pedagógicas simples. Imaginar desenvolver um projeto que abarcaria um ano todo, com diversas etapas e com a necessidade de engajamento constante por parte dos estudantes, parecia utopia demais, até para nós leitores e admiradores da obra e práxis de Marx.

A turma do 9 ano C, era uma turma com características comuns na rede municipal com alunos com diversos problemas de aprendizagem e disciplinares, desmotivados com a escola, profundamente impactados como todos nós pela pandemia e ao mesmo tempo com a soberba

da adolescência. Não há aqui romantismo ou ingenuidade, era uma turma que muitos educadores considerariam difícil.

Conforme, Dominique Julia (2001, p. 10) afirma a "cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas". De tal modo, que para entendermos a cultura escolar de um período e do lugar supracitado é preciso mapear um conjunto de culturas que lhe atravessam.

Nesse contexto o TCA – Trabalho Colaborativo de Autoria, projeto obrigatório na rede municipal de São Paulo provocava os estudantes a serem protagonista após todo o turbilhão vivido entre 2020-21.

O TCA nasce da reforma educacional que a rede passou entre os anos 2013-2016[147] e que infelizmente foi em grande parte descontinuada pelas gestões seguintes. A reforma que de maneira geral trouxe grande melhoria nas condições de trabalho e no percurso formativo dos estudantes vem sendo atacada e descaracterizada através de inúmeros atos administrativos, impostos sem diálogo a professores, familiares e estudantes, com o claro objetivo de precarizar as condições de trabalho.[148]

De modo que restou muito pouco dos avanços democratizantes de outrora, ficou a estrutura da divisão em ciclos (alfabetização, interdisciplinar e autoral) e o TCA que deveria ser um projeto construído com diálogo com a comunidade escolar, tendo em vista uma intervenção social dos estudantes em seu território.

A potência do TCA carrega, contradições da cultura escolar, entre os estudantes, muitos fazem a leitura que o projeto, é o encerramento do ciclo, carregado no "imaginário" de uma possível retenção escolar em caso de não participação dos estudantes. Há, portanto uma certa pressão sobre o estudante para que estes realizem as atividades propostas, ainda mais pelo fato de ter tornado parte do rito de encerramento da passagem dos estudantes pela unidade de ensino.

De tal modo que o TCA muitas vezes é tomado mais como um evento festivo que produz boas fotos para gestores do que exatamente pelo seu caráter revolucionário de ser uma ferramenta de ampliação do repertório cultural, questionamento das políticas publicas

[147] Sobre esse processo ver mais na tese defendida por MARIN, A. "Disputas pelos sentidos e prolongadas entre controle e autonomia na produção curricular docente: a construção dialógica do currículo pelos professores da rede municipal de São Paulo" sob orientação do Profº Drº Emerson de Pietri, São Paulo, 2024, 240p.

[148] Entre 2017 e 2022 todos os anos houveram greves docentes, a única excessão foi o período de maior concentração da pandemia em 2020, sintoma evidente da precarização em curso. Corrobora com tal sintoma o fato da rede municipal não só não ter recuperado os índices de qualidade do período pré-pandemico como ter tido uma piora significativa nas avaliações no período subsequente, como indica o IDEB 2023, disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/08/so-dez-capitais-atingem-meta-do-ideb-sao-paulo-tem-piora-nos-anos-iniciais.shtml acesso em 30/08/2024

presentes no território ou pela criação de ferramentas de mobilização e intervenção da comunidade escolar.

Retomando a obra de Juliá (2001) podemos concordar com o autor em sua preocupação em buscar entender como as instruções e normas são apropriadas em um universo cultural, do que o que elas dizem no seu próprio texto.

Em outras palavras, do ponto de vista conceitual, o TCA pode ser lido e ter sido apropriado de forma bastante conservadora? Sim, de fato. Todavia é de dentro da cultura escolar, dos seus ritos e estabelecidos que os educadores em ação dialética se movem em busca de ampliar essas possibilidades, explorar as contradições e operam dentro do processo de luta para que essa apropriação dê vazão a outras potencialidades, como abordaremos a seguir.

SALA DE AULA

O cinema está na escola, antes mesmo da proposta de uma exibição cinematográfica ou de qualquer outra atividade pedagógica com filmes. Segundo Hobsbawn em *Era dos Extremos* (1995) o cinema fatalmente iria influir de forma decisiva na maneira como as pessoas percebem e estruturam o mundo.

Na primeira conversa com os estudantes para motivá-los a desenvolver o projeto avisamos a eles que nesse ano o projeto de TCA seria um tema por turma de 9º ano, uma mudança a anos anteriores, quando dividíamos as turmas em vários grupos. Sendo que cada sala teria 3 coordenadores para apoia-los, mas deixando claro que o trabalho seria uma autoria deles.

E nesse momento quando falamos que os coordenadores seriam: Danilo, Nilton e Jonas, artes, português e história, na mesma hora um dos alunos já quis se expressar.

- História e Artes! Vai ser Cinema!

A fala do estudante de certo modo revela a onipresença do cinema na escola, mas também, indica que eles não esperavam uma postura muito aberta da parte dos professores, tendo em vista o contexto das relações já constituídas.

Foi pensando nessas questões que assumimos a responsabilidade de propor uma temática, ainda que concordemos que tal processo não respeitou uma escuta ativa dos estudantes como inclusive indica o Plano de navegação do autor[149] do qual tínhamos conhecimento, ou nos outros materiais de orientação sobre o TCA. Contudo entendemos que

[149] O Plano de Navegação do autor é o principal material orientador do Projeto TCA, produzido em 2014 o mesmo ainda hoje estrutura o projeto, mesmo com todas as mudanças que ocorreram no período, de modo que sugere que o modus operandi da última década esteja estruturado em portarias que pouco se traduzem em materiais para a implementação real das propostas.

havia a necessidade de uma abordagem diferenciada tendo em vista as relações que os alunos tinham entre si e conosco.

Como tal contexto havia sido agravado pela pandemia, nós escolhemos buscar a regra, o dispositivo cinematográfico, como ferramenta mobilizadora.

> Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento. (Migliorin *et al.* 2016, p.14)

Definido que trabalharíamos com cinema, buscamos construir dispositivos que fizessem os estudantes se apropriarem da linguagem para que a partir dela trouxessem debates de temas diversos, mas também sobre o próprio cinema.

Mesmo tendo o entendimento que questão da escolha é um ponto central na proposta do TCA, o momento de escuta do estudante, tomamos esse caminho. Pois a escuta ativa exige do estudante que ele ao longo de seu percurso educacional seja ouvido com frequência, caso contrário soa falso, *um faz de conta*.

E isso não passa despercebido pelos estudantes, pelo contrário talvez a indisciplina inclusive possa ser uma reação em formato de um grito de desespero frente a hipocrisia que certos processos de escuta carregam.

O fato é que muitas ações pedagógicas querem fazer dos estudantes protagonistas por mágica ou ação do divino não respeitando tempos e processos e onde muitas vezes na esperança de se avançar automaticamente para o nível de protagonismo, projetos pedagógicos se dispõe a “ouvir” o estudante, deixar eles escolherem, quando na verdade, eles nunca foram escutados realmente e muito provavelmente não é na escolha de um tema de um trabalho acadêmico que eles gostariam de ser escutados, mas sim na gestão do tempo escolar, no cardápio, no uniforme, na organização dos espaços e tantas outras coisas, que deveriam ser discutidas com os estudantes, mas via de regra não o são.

De tal modo que nos parece hipócrita, quando não leviano delegar aos estudantes a responsabilidade pela escolha de um tema de um trabalho de longo prazo e que será questionado diversas vezes, quando estes não são repertoriados, quanto a possibilidades e tão pouco tem o hábito da construção de processos democráticos na sua vivência escolar.

Nossa aposta frente a isso passava pela desconstrução da narrativa advinda da secretária de educação, dialogando com os estudantes, para então lhes apresentar o regramento como potência, desafiadora e criativa, em um complexo jogo de confiança entre

professores e alunos rebeldes, cada um com seus motivos e unidos no desejo de não se submeter a regras injustas e feitas para nosso fracasso.

O QUE O CINEMA TEM A CONTRIBUIR PARA UM TCA?

A proposta original apostava em estudos das diversas escolas cinematográficas para que assim os estudantes ampliassem seu repertório cultural e pudessem produzir uma obra audiovisual que versasse sobre seus dilemas e questões do seu tempo e território[150]. Assim ampliando o repertório, construindo linguagens e ao mesmo tempo debatendo questões importantes para eles. O trabalho final seria uma grande sala de cinema com a projeção dos trabalhos.

Contudo na dinâmica do dia a dia escolar o projeto foi sendo alterado. E agora permitam que possamos descrever um pouco esse percurso. Ainda no mês de março apresentamos a proposta para os estudantes, sabíamos que a turma era difícil e eles também sabiam, por isso fizemos de tudo para romper com um erro comum nesses projetos que é demorar para começar e ter que fazer com pressa, o que via de regra, estressa a relação entre todos.

A partir da apresentação da proposta os estudantes demonstraram interesse variado e foi preciso muitas conversas para mantê-los dispostos a realizar o trabalho. De início dividimos a sala para um seminário de pesquisa com cada grupo de 3-4 estudantes para pesquisar uma escola ou período cinematográfico, eles tiveram cerca de um mês para preparar as apresentações.

Divisão de grupos para a pesquisa sobre períodos da história do cinema:

Primórdios

Cinédia, Vera Cruz e Mazzaropi

Cinema Novo

Cinema Na Ditadura

Cinema Marginal

Cinema de Retomada

Cinema nos anos 2000

Cinema Periférico

Cinema Contemporâneo

[150] Aqui corroboramos com a pesquisadora da relação entre cinema e Educação, Rosalia Duarte: "Por incrível que pareça os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, [...] como recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Defendemos o direito de acesso amplo e universal ao conhecimento, mas não defendemos o direito de acesso ao cinema – o Brasil é um dos países em que o ingresso de cinema está entre os mais caros do mundo. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento?" (Duarte, 2009, p. 18-19)

Fica claro aqui a opção dos professores pelo cinema brasileiro, pois nosso intuito estava em buscar apresentar filmes que os estudantes tivessem um menor contato na perspectiva da pesquisadora Rosália Duarte (2009) que ao tratar as relações de cinema e educação vai ressaltar a importância da ampliação do repertório cultural dos estudantes a partir da prática da contemplação de filmes.

Além disso trazer o cinema brasileiro era fundamental para pensar nos diversos olhares sobre o nosso país, de modo que os estudantes pudessem olhar o seu território geográfico e social com as lentes de diversos cineastas.

Essa primeira prática de partilha de experiências ocorreu no formato de uma grande roda de conversa, nosso intuito era que cada grupo trouxesse novas informações e possibilidades. Não tínhamos a ilusão de "converter" ninguém ao cinema nacional, mas ampliar possibilidades.

Em meios as conversas e apresentações que duraram 4 aulas em duas semanas, destacou-se as primeiras experiências cinematográficas, pois os estudantes ficaram curiosos com a forma como eram feitos determinados efeitos especiais em um mundo analógico. Além disso foi votado entre os estudantes qual período iriamos concentrar nossa atividade, ficando combinado que nos concentraríamos no cinema contemporâneo nacional o outro polo de interesse dos estudantes.

A partir de então construímos com os estudantes como seria nossa ação. Pois desde o início tínhamos como objetivo uma intervenção cinematográfica. Deste modo ficou estabelecido que um grupo de estudantes se aprofundaria nas traquitanas cinematográficas ou pré-cinema e que iriam produzir junto com os estudantes do 6ºano uma ação de sensibilização.[151]

Outro grupo por sugestão do professor José Nilton ficou de fazer releituras de fotografias icônicas do cinema nacional, a partir do estudo de filmes que haviam surgido na fase dos seminários, sendo que as cenas seriam escolhidas pelo coletivo de alunos e executada pelo grupo determinado.

Na outra frente havia o grupo que iria produzir um curta metragem de ficção a partir das discussões realizadas com os alunos e um grupo que faria uma releitura de uma cena de um filme nacional escolhido pela turma.

[151] Essa ação junto a outros estudantes da escola retoma o conceito de Intervenção social proposto para os TCA's para a rede municipal, dessa forma a sensibilização do tema estudado para os outros estudantes era parte da estratégia para a intervenção social com os estudantes e ao mesmo tempo um ato de partilha de saberes.

A síntese do processo seria construída a partir do registro constante realizado pela equipe de redes sociais e divulgação que a partir do perfil no Instagram "CineProject"[152] registrou e divulgou todo o processo.

O PERCURSO É O DESAFIO

Como esse trabalho parte do mundo real e não de utopias, houve muitos desafios para a sua realização. Se já destacamos o perfil da turma, também cabe destacar que o perfil da gestão municipal não ajudou em nada, haja vista que ao prejudicar docentes e funcionários com propostas draconianas de alteração no regime de aposentadoria e na vida funcional por óbvio prejudica o trabalho do dia a dia.

Em meio ao projeto houve paralizações, pois antes de tudo o professor em luta ensina seu estudante que o discurso só tem validade na prática e que ganhando ou perdendo temos sempre que lutar pelos nossos direitos e por justiça. Quem não entende o sentido pedagógico das greves da categoria, não entende de educação.

Há também fatores do cotidiano, pois os professores Jonas e Danilo tinham aulas atribuídas com a turma, já o professor José Nilton não, ocupando a função de módulo e precisando cobrir eventuais ausências de outros docentes.

Como o docente de artes na rede da prefeitura também atua junto ao Fundamental I isso também trazia prejuízo, visto que nunca conseguíamos a liberação das aulas desse segmento para que o professor acompanhasse o projeto.

Sendo assim a negociação para a execução de paradas pedagógicas para a organização e execução do projeto precisava levar em conta todos esses fatores e por vezes levou a conflitos de horários e com outros entes da comunidade escolar.

Além disso durante a fase final o grupo que faria o curta metragem encontrou muitas dificuldades para realizar um roteiro com consenso das demandas da sala toda, de modo que houve a necessidade de um rearranjo dos grupos de trabalho.

EXECUÇÃO DO PROJETO, RESULTADOS E CONCLUSÕES

Com os grupos divididos e organizados o trabalho iniciou-se com a preparação das intervenções com os estudantes do 6º ano que para nós aparentava ser o maior desafio, uma vez que os estudantes teriam que preparar as apresentações e realizar o agendamento das mesmas com os professores responsáveis, em um percurso de autonomia conquistada de forma gradual, até uma autonomia total.

[152] O Perfil foi preservado @cineproject sendo possível o acesso através do link: https://www.instagram.com/cineprojeect/ acesso em: 20/02/2025

Figura 1 – Montagem com fotografias das oficinas realizadas

Fonte: Acervo pessoal

Essa autonomia foi gestada a partir de uma construção sólida de pesquisa e de ação que só foi possível a partir do engajamento dos estudantes na atividade. Para melhorar essa base, os estudantes tiveram orientação ao longo de algumas "paradas do TCA" momentos durante os quais os professores coordenadores podiam auxiliar os estudantes, para além de pesquisar os brinquedos ópticos e testarem as possibilidades de execução e a elaboração da oficina de intervenção.

Antes da oficina de intervenção os estudantes ainda realizaram uma prévia com a sua própria sala que além de um teste, serviu para a partilha das experiências e para que todos os estudantes tivessem contato com essa experiência. Dessa forma as intervenções foram proveitosas e cumpriram o seu objetivo de despertar a curiosidade nos outros estudantes acerca do que o 9º C estava pesquisando.

> Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão, não se pode apreciá-lo; e, na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito deste ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão não se é digno de ir ao cinema (Bergala, 2002, p. 128).

Nesse momento queremos trazer um autor muito importante para o nosso percurso, Alain Bergala, crítico e cineasta, responsável pela elaboração e implementação de uma pedagogia do cinema para ambientes escolares.[153]

[153] Alain Bergala em 2000, tornou-se conselheiro de cinema de Jack Lang, Ministro da Educação na França, com quem discutiu e montou o bem-sucedido projeto de introdução das artes no currículo obrigatório do ensino básico.

Tal autor em sua Hipótese-cinema vai apostar no fazer arte, imaginar-se enquanto artista como modo pedagógico essencial para o desenvolvimento dos diversos saberes que inclui o cinema, mas não é apenas cinema é o que ele denomina como pedagogia da criação.

A ideia de propor que o estudante se imagine o cineasta e recrie cenas, dialoga, portanto, com a proposta sugerida pelo professor José Nilton de fazer releituras de cenas de filmes. Pois assim o que se está fazendo é retroagir ao ato, a decisão do diretor, na disposição da cena, é pensar sobre escolhas, em síntese retomamos dilemas éticos, filosóficos e questões sociais. A seguir releituras de cenas de filmes produzidos pelos estudantes:

Figura 2 – Fotografia de Cena

Fonte: Acervo pessoal

Os estudantes produziram as releituras após um amplo debate, pois o grupo que havia ficado responsável por essa tarefa, assistiu os filmes sugeridos pela turma e pelos professores e depois precisaram fazer a devolutiva para a turma mostrando os pontos positivos de se produzir imagens sobre aquele filme.

Somente após o consenso da turma os estudantes se organizaram para produzir as imagens, das quais selecionamos, as duas acima, refazer a cena, fez com que os estudantes debatessem os filmes, defendessem posições estéticas e éticas, pensassem em como foram feitas aquelas cenas para após essa maturação produzir as suas imagens de mundo.

> O cinema pode ajudar a criar uma atmosfera que estimule os estudantes a criarem e inventarem, por isso parte do desconhecido, da ignorância como lugar de partida, para acompanhar junto dos estudantes o processo. Fugindo de um problema muito comum nas escolas: os “projetos do professor, ou da disciplina”, onde o protagonismo na ação é pouco ou nenhum por parte dos alunos, que participam como “ajudantes”, não como autores. (Pinto, 2019 p. 22).

O percurso foi longo e árduo, pois aqui não se buscou fazer para os alunos, mas com os alunos e assim potencializar as habilidades dos estudantes ao mesmo tempo que mediamos novos conhecimentos, caminhos e possibilidades.

> Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o Cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação. (Migliorin, 2010 p.106).

No trecho da obra do professor Cezar Migliorin em diálogo com Bergala e com filósofo *Jacques Rancièri*, fica em destaque como o cinema pode trazer ruídos para a organização escolar, pensada ainda para o modelo fabril do século XIX.

O cinema se coloca nesse diálogo como um instrumento de mediação e interação, por apresentar infinitas possibilidades do estudante e do docente se relacionarem com desejos de mundo que estão espalhados pela sociedade, além de ser um espaço de interação ao permitir que os estudantes criem formas de se expressar sobre o mundo.

E desse modo, através da pedagogia da criação de Bergala (2002) chegamos a última etapa do projeto, onde o grupo que iria produzir uma releitura em vídeo de uma cena de um filme e o grupo que faria um filme autoral, resolveram se unir para criar uma experiência que poderíamos chamar de instalação.

Figura 3 – Fotografia de Aluna em cena

Fonte: Acervo pessoal

Tal ambiente estava dentro de uma sala de aula, dividida em 3 partes, na entrada, havia painéis e uma oficina de brinquedos ópticos. Na parte de dentro da sala havia um hall de entrada com as releituras fotográficas de cenas das obras selecionadas e onde iniciava a visitação guiada da instalação, na parte do fundo da sala havia a simulação de um set de filmagem, onde a cena se desenrolava na frente e com interação com o público.

Na Instalação os visitantes eram convidados a fazer uma imersão pelo cinema nacional, passando por elementos diveros, até chegar ao set onde estava sendo gravado uma cena do filme *Minha mãe é uma peça 3,* 2019.

Figura 4 – Fotografia de Cena

Fonte: Acervo pessoal

Sobre o filme "Minha mãe é uma peça 3" é importante ressaltar que apesar de muito identificado com um cinema de massa e por vezes desprestigiado na crítica, o filme traz para a sala de aula e a comunidade debates importantes sobre as relações familiares temas complexos e difíceis de abordar muitas vezes no ambiente escolar, cada vez mais vigiado[154]. De tal modo que o cinema foi o porta voz de demandas do grupo de estudantes que buscava formas de se expressar sobre várias questões presentes no filme.

Nossa aposta inicial no regramento a partir de uma praticamente imposição de um tema, não quis, portanto, dizer um não diálogo, pelo oposto, fizemos diversas rodas de conversa e a partir de diálogos *despretensiosos* sobre os filmes, pudemos inclusive captar e provocar os estudantes a refletir e pensar sobre diversas temáticas.

Aqui é importante ressaltar que os alunos têm percursos escolares que possibilitam ou não determinadas ações. O sucesso da apresentação se deve em muito ao fato dos estudantes terem ainda no 6° ano participado das turmas do projeto mais educação de teatro do professor Danilo, de modo que mesmo estando já afastado no período final da preparação dos ensaios do esquete, suas orientações e ensinamentos foram fundamentais para a realização do trabalho, como nos relataram os alunos.

[154] É importante destacar que vivíamos o governo Bolsonaro (2019-2022) com uma crescente de grupos ligados ao movimento "escola sem partido" também conhecido, como "lei da mordaça", que prega a interdição de discussões de diversos tipos no universo escolar e que se hoje ainda são influentes e causam inúmeros problemas e prejuízos, no período supracitado eram incitados a agir pelo próprio presidente, tendo seus métodos de intimidação validados e incentivados.

CONCLUSÕES

Muitas vezes trabalhos como esse são tratados no espaço escolar como tempo perdido, ou desperdício de energia e materiais, com esse artigo queremos demonstrar que houve inúmeros aprendizados nesse processo.

Aprendizados que talvez não possam ser quantificados em uma prova externa, mas qual o valor dos estudantes conhecerem clássicos como "Macunaíma" (Andrade, 1969) e dele tomarem contato com um dos maiores atores nacionais, Grande Otelo.

O que aprende um estudante que assiste "Estomago" (Jorge, 2007), "Cidade de Deus" (Meirelles, 2002), "Minha mãe é uma Peça" (Pellenz, 2013), "Auto da compadecida" (Arraes, 2000)? De novo talvez seja impossível quantificar em números, mas com certeza podemos quantificar em referências e na ampliação de repertório e capital cultural.

A potência criativa do tempo perdido está na mudança de postura e de relação com o espaço escola por parte dos estudantes, no olhar orgulhoso daquele que sente que fez um bom trabalho, prestigiado pelos colegas e pela comunidade, talvez aí sim entendendo seu potencial enquanto protagonistas.

De certo modo é como afirma Migliorin (2015) "O cinema é transformação contínua do que há. Pelo menos nos bons filmes, o mundo não está separado de um desejo de mundo" (p. 35) e nesse desejo se inclui um desejo por uma pedagogia cinematográfica que possibilite que os estudantes sejam criadores e recriadores de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

DUARTE, Rosália **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JULIÁ, Dominique A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação** 10 n°1 jan./jun. 2001

MARIN, Andreia C. **Disputas pelos sentidos e prolongadas entre controle e autonomia na produção curricular docente**: a construção dialógica do currículo pelos professores da rede municipal de São Paulo" sob orientação do Profº Drº Emerson de Pietri, São Paulo, 2024, 240p.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; VIEIRA JR., L. G.; GUERREIRO, A.; NANCHERY, Clarissa. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. 01. ed. Niterói: EDG, 2016. 80p.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema**: educação, política e mafuá, 2015 p.35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 2004, p.47

São Paulo (SP). **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de navegação do autor: caderno do professor / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. 64p.

São Paulo (SP). **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica. - Plano de navegação do autor: caderno do aluno / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. 48p

OLIVEIRA, M. K. (1993). **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

PINTO, Jonas. **A HIPÓTESE-CINEMA**: ESCOLA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA / Jonas Tadeu Amaral Pinto - Guarulhos, 2019. 158p.

COLORINDO O UNIVERSO: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS SUB-REPRESENTADAS NO CINEMA E NO ENSINO

Tiago Dunham Sales
Márcea Andrade Sales
Alex Kreibich

> A educação e o cinema são formas de socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo, subjetividades (Duarte, 2002, p. 126).

Neste texto buscamos refletir sobre como o cinema pode ser muito mais do que entretenimento, argumentando sua importância em práticas de ensino, principalmente as que valorizam a consciência social e resistência política, ou seja, numa perspectiva de que a educação é um importante processo de socialização. Em nosso recorte, destacamos narrativas sub-representadas no cinema e no ensino, tendo o audiovisual como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência trazida, aqui, tem origem na aprovação de um Projeto junto ao Edital da Lei Paulo Gustavo/SP – 02/3023, sendo contemplado para realização de um curta-metragem que conta com a participação, exclusiva, de estudantes do curso de Imagem e Som da Universidade Federal de São Carlos – um ensaio para o mundo do trabalho no campo do audiovisual com uma produção em processo de finalização para sua exibição.

O CINEMA COMO ARTEFATO PEDAGÓGICO

Assumimos o cinema como uma linguagem necessária ao campo da educação e nos provocamos a pensar (n)esta perspectiva, pois "[...] quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela" (Maturana, 2002, p. 37). Também acreditamos que o cinema, por sua potência narrativa e sensorial, pode e deve ser utilizado como fonte legítima no ensino. Não apenas como um complemento, mas como um meio que contribui para uma formação crítica, sensível e plural. Em tempos de excesso de imagens e informações, por que não educar também através delas? Por que não ver no cinema um conteúdo formativo tão válido quanto os textos clássicos, impressos? Como esta expressão de arte pode/deve interessar a professores/as?

Não propmos superar suportes didáticos e pedagógicos já consolidados como o livro didático e outros materiais, principalmente, na Edcucação Básica. Estes são suportes

fundamentais para as leituras necessárias nesta etapa formativa inicial. Notadamente, em comunidades periféricas e onde políticas públicas têm pouca capilaridde.

Nosso maior argumento, aqui, é pensar no audiovisual como importante aliado aos processos de aprendizagens mediados por professores/as e seus repertórios. Logo, trata-se do,

> ... desafio de (re)pensar o lugar do professor e(m) sua formação, constituído como protagonista em seu processo formaitvo, ou seja, é necessário demarcar o lugar que ele ocupa neste processo, considerando sua relação com o mundo. (Sales, 2009, p. 17)

Trata-se ainda, de provocar o debate quanto à presença de distintas linguagens que contemplem a diversidade na pauta de processos educativos socialmente referenciados. Como exemplo, trazemos o caso da União Soviética que, nos idos dos anos 1920 investiu fortemente no cinema como forma de propagação de notícias pelos Kinopravdas (cinema-verdade) de Dziga Vertov - um documentarista soviético experimental.

Na União Soviética o cinema esteve diretamente associado ao contexto político da Revolução Bolchevique, sendo entendido como "... uma ferramenta fundamental para a batalha e para a educação ideológicas." (Leal e Pequeno, p. 02, 2009). Esta foi uma estratégia de preparação de seus cidadãos antes da Segunda Guerra; afinal, o fascismo infestava várias comunidades da Europa e os comunistas buscaram criar uma proteção para seus cidadãos.

As narrativas propostas nesses filmes se proliferaram na Europa Oriental e parte da Ásia. Para além de combater o analfabetismo, buscavam a conscientização dos perigos do fascismo e o incentivo ao combate de ideias retrógradas, espelhadas aos filmes modernos os quais representavam minorias sociais, indo além da própria militância e adquirindo um caráter pedagógico. Podemos dizer tratar-se de um projeto imagético alinhado a ações políticas. Nas palavras de Erika Zerwes (2015, p. 63),

> Em nome da modernização, muitos intelectuais, pesquisadores e políticos da União Soviética, e teóricos ligados à arte de vanguarda (...), acreditavam que a sociedade como um todo deveria ser organizada tal qual uma fábrica que seguisse o modelo taylorista, e a arte deveria, portanto, estar acessível às massas para que pudesse as orientar nesta organização. *A arte teria mesmo um papel pedagógico* (grifos nossos).

Eis o cerne desta nossa escrita: o papel pedagógico da arte. E, neste texto, o cinema como linguagem necessária ao processo de ensino e aprendizagem. Entendê-lo como uma prática social que repercute na formação cultural e educacional de pessoas e, por isto, deve compor o cenário das discussões didático-pedagógicas em espaços educativos. Até porque,

> Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens

> cinematográficas. Por mais que estejamos intelectualmente informados a respeito de como se passara os chamados "fatos históricos", John Wayne, enfrentando os índios nas planícies do oeste americano; Mel Gibson, lutando contra os ingleses pela independência na Escócia; Tom Hanks, comandando o desembarque de mariners no dia D; Stalone em selvas vietnamitas, e tantas outras cenas "históricas" teimam em ocupar nosso imaginário, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos (Duarte, 2002, p. 15).

Destarte, esta sétima arte, cumprindo seu *papel pedagógico* deve ser, antes, a expressão de superação de ditames culturais outros, pautando o respeito a todas as culturas e expressões de vida neste Universo, levando a cabo nossos *constrangimentos íntimos*.

UMA EXPERIÊNCIA FÍLMICA

Cabe destacar, aqui, a necessária crítica à indústria americana de cinema e seu modo muito próprio (autocentrado) de ver e estar no mundo. É preciso dar relevo a outras produções cinematográficas como as do hemisfério sul, que se comunicam mais com as nossas latitudes a exemplo do cinema africano e latino-americano. Mais, ainda, aos prêmios conquistados por filmes brasileiros em Festivais Internacionais. Fazemos coro, então, com quem entende o cinema como uma ferramenta de impacto social, ao tratar questões sociais que nos provocam reflexões e, por vezes, nos desterritorializam.

Contextualizando este debate e trazendo-o para os dias atuais, vemos algo semelhante acontecer com filmes que trazem à tona histórias de grupos sub-representados. Filmes que não apenas contam histórias, mas criam pontes, ampliam repertórios e desafiam estruturas hegemônicas. Essas narrativas têm um caráter pedagógico, mesmo que não sejam feitas com fins educacionais. Elas ensinam pela vivência, pela empatia, pelo afeto. Neste texto, trazemos nossas experiências com o filme *A cor do Universo é bege*. Vejamos seu resumo e sinopse:

> Resumo: o filme traz a história sobre duas mulheres negras que se encontram e constroem uma conexão muito forte no período de uma noite. Assim, no decorrer de dezesseis horas, elas conversam, se conhecem, se divertem e constroem, juntas, um vínculo intenso do qual jamais esquecerão. Os diálogos abordam temas como identidade, jornada, trabalho, liberdade, sonhos, incertezas e até mesmo a própria existência, sendo voltado ao público jovem. Além disso, retrata locais importantes de São Carlos/SP, trazendo a cena do interior paulista para a representação dentro do audiovisual.
> Sinopse: Bia é uma jovem adulta que estuda audiovisual em uma faculdade do interior do estado de São Paulo. Os tons de sua vida são um misto de tédio, melancolia e frustração, junto a várias perguntas sobre o rumo que leva. Atendendo em uma barraca de souvenires e acessórios em uma das muitas feiras da economia solidária que acontecem no campus da sua universidade, conheceu por acaso uma mulher. Esta tinha uma mochila de viagem grande cheia de *bottons* e bugigangas, sendo lembrancinhas dos diversos lugares que passara, além de uma jaqueta pesada e larga, e um olhar de curiosidade que investigava o local. Bia não sabia seu nome, mas no momento em que ela chegou a sua barraca com diversas indagações sobre pertencimento, a jovem vendedora quis saber de tudo.

As duas protagonistas são mulheres negras e sáficas. Essa experiência se passa em uma noite muito reflexiva, na qual as duas entenderão mais sobre a vida e sobre a existência. Entretanto, estas características caminham de forma paralela e não necessariamente dependentes da narrativa principal. A procura por uma representatividade negra e/ou LGBTQIAP+ sem esdrúxulos é difícil, especialmente pela população jovem do nosso país.

O filme tem como objetivo expor essas vivências de maneira leve para que todos possam ver, sem eliminar os embates sociais e políticos entranhados, mas ir para além deles. Com isso, as personagens são muito mais do que duas mulheres negras sáficas, mas pessoas complexas, com sonhos, perspectivas, vontades, medos e receios.

Além disso, o curta dialoga com a juventude como um todo. Seu tema principal é o processo de amadurecimento e autoconhecimento de duas jovens, tentando encontrar seus lugares no mundo. A dicotomia das suas realidades se fragmenta mais uma vez através da conexão instantânea entre as duas que, pela opinião de ambas, transcende essa realidade cotidiana e atinge uma nova, um novo universo que somente as duas habitam. Discussões sobre o futuro e a vida profissional se tornam propensas à identificação e reconhecimento da juventude brasileira, feitas pela conversa sincera e informal das personagens, a qual elas expõem suas incertezas e inseguranças. Ainda são escassas as obras que dialogam tão profundamente sobre esses assuntos, produzidas pelos próprios jovens que os vivenciam, conseguindo ser crua e realista e, ao mesmo tempo, indagativa e sonhadora.

Mais desafiador, ainda, é trazer a pauta da diversidade nos diálogos formativos na Educação Básica. E as batalhas só se acirram à frente dos espaços educativos – formais e não formais -, provocando o/a professor/a em seu papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem de modo provocativo e interativo. Para Marco Silva (2009, p. 31-32),

> Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em vez de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração.

Muito já se faz em espaços educativos; mas muito mais a ser feito, ainda nos desafia! Na esteira do filme *A cor do Universo é bege*, duas dimensões podem ser destacadas: seu fazer fílmico e sua narrativa disruptiva. Este foi um exercício para estudantes de audiovisual fora da sala de aula, colocando a prova seus conhecimentos adquiridos na Universidade à prova pela mera vontade de fazer arte. Essa experiência trouxe maturidade para suas carreiras e mudou a forma como eles executam seus projetos dentro e fora da academia. Sobre a narrativa do filme, é necessário ressaltar ao trazer duas mulheres sáficas negras, apesar de não ser realidade de todos/as estudantes envolvidos/as, o projeto nos aproximou

dela, promovendo a convivência de uma equipe diversa e discutindo valores que desafiam a hegemonia da heteronormatividade, da branquitude e do patriarcado. Trata-se, então de um composto de referências fílmicas contemporâneas, atravessado por inspirações do cinema realista com marcas expressamente brasileiras que nos inquietam. Então, como transpor esta experiência junto a jovens em idade escolar e que vivem (na)a ebulição de suas identidades?

O CINEMA E A EDUCAÇÃO

Desde a edição da última LDB (1996) a formação de professores/as teve seu debate ampliado, repercurtindo nas políticas públicas educacionais. No recorte deste texto temos a Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014 que **"**Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação". Para alguns, uma conquista, certamente. No entanto, não se muda cultura alguma por força de leis.

É necessario que o processo educacional se mantenha em constante revisita e conte com o suporte de políticas públicas, pois "[...] a melhoria na qualidade da educação básica não se modifica, apenas, pela nova titulação dos professores." (Barreto, 2015, p. 681). Uma das demandas para esta melhoria é o investimento em condições materais para suporte às práticas docentes em espaços educativos. Cumpre lembrar, no entanto, que nem o cinema, nem qualquer outra linguagem é neutra; nem vai redimir (há esta expectativa?) as lacunas presentes em um curriculo que se mantenha conservador em suas perspectivas formativas. Até porque, nenhuma inovação educacional se dá, apenas, no uso de qualquer que seja a tecnologia.

Logo, a experiência fílmica ganha repercussão na Educação ao promover diferentes experiências curriculares. É nossa tarefa identificar quais lugares o cinema ocupa neste campo, tendo em vista que todo conteúdo digital é em sua maioria audiovisual. Diante desse cenário de transformação digital e expansão do audiovisual, precisamos nos perguntar: Qual é, hoje, o papel da escola e do professor frente a essa linguagem? É possível gravar um vídeo e, simplesmente, reproduzi-lo sem que haja a interação com quem o assiste? Com isto, já nos manifestamos pelo protagonismo de professores/as e estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, no qual o ensino mnemônico é superado. Acreditamos que o cinema na escola é uma das estratégias para ampliação do repertório cultural da comunidade escolar – estudantes, professores, gestores e demais profissionais da educação aí envolvidos. Pode e deve ser um dispositivo curricular assumido pelos campos do conhecimento aí situados.

O cinema e o audiovisual como um todo já fazem parte do cotidiano dos estudantes. Eles consomem vídeos, filmes, séries, memes e conteúdo de plataformas digitais o tempo todo. Mas será que estamos preparados para dialogar com isso de forma crítica dentro da escola? O

desafio não é apenas exibir filmes em sala de aula - é saber como mediá-los; saber quais perguntas fazer; como provocar o pensamento e estimular conexões entre a narrativa e o mundo real. É, principalmente, permitir que os estudantes também se vejam, se escutem e se expressem por meio dessas linguagens. Segundo os argumentos de Silva (2022, p. 21),

> ..., crianças e jovens leem e escrevem com frequência usando as redes sociais e se comunicam de forma escrita, oral e audiovisual, ou seja, por meio de textos multimodais. Portanto, por se aproximar do cotidiano dos jovens, a linguagem multimodal dinamiza, favorece e estimula a aprendizagem dos conteúdos.

No recorte da *linguagem multimodal*, trazemos o cinema como artefacto pedagógico a ser mediado por professores/as junto a estudantes da Educação Básica – jovens interativos e criativos que se comunicam e se expressam através de diferentes linguagens. Com isto, fazemos coro com Duarte (2002, p. 17), para quem "... ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais." Coadunamos com a perspectiva sociológica da autora, principalmente, porque o cinema contribui "...na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais." (Duarte, 2002, p. 19). Logo, assumimos que o cinema é tanto uma forma de conhecimento, quanto a expressão deste e tal perspectiva deve estar legitimada nos espaços educativos.

Como propõe Alain Bergala, citado por Stecz (2022), o cinema pode ser um lugar de encontro. Complementando com Rodrigues (sd/sp), "Qualquer forma de arte, comunicação e expressão só se completa no encontro com o seu outro, ou seja, o público, as pessoas."

Mas esse encontro precisa de um facilitador, alguém que abra espaço para a escuta, para a troca, para a desconstrução de certezas. Esse alguém, nos espaços educativos, é o professor. Com ele o cinema pode deixar de ser um conteúdo "a mais" e se tornar uma ferramenta que contribui para formar sujeitos críticos, sensíveis, empáticos. Sujeitos que aprendem não apenas fórmulas e datas, mas que desenvolvem a capacidade de pensar o mundo de forma mais ampla e ética. Por isso, "... o cinema deve entrar por todas as frestas e arestas da escola. Isso significa passar filmes, deixar filmes disponíveis na biblioteca, nos computadores, celulares e onde mais se possa ver." (Rodrigues, sp/sd). A ANPED (2024), em seu site, se manifesta quanto à regulamentação da Lei 13.006/2014:

> Entendemos que esta regulamentação deve estar fortemente atrelada às leis 14.533/23 (PNED) e ainda visando seu conteúdo, às leis 10.639/03 e 11.645/08. Agora se avança com a regulamentação da lei 14.533 que institui a Política Nacional de Educação Digital que gerou a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, iniciativa do MEC e da SECOM para distribuir dispositivos e conectividade nas 138.800 escolas do país.

Portanto, não é apenas sobre exibir filmes, é sobre integrar o cinema ao currículo como uma experiência pedagógica que transforma. Isso exige coragem, escuta e abertura para narrativas que talvez nos tirem da zona de conforto - mas que justamente por isso, educam. Daí a importância de garantir na pauta discussões de questões socialmente referenciadas.

CORES, TONS E SONS NA ESCOLA

O processo de redemocratização do país reverberou, imediatamente, nos espaços educativos de onde tivemos lideranças que buscaram revolucionar o pensamento brasileiro quanto ao projeto de Educação para os mais de 8,5 milhões km² de território a ser representado nas cores da bandeira do país. Superar o ditame do verde e amarelo demandou brigar e gritar por outras cores, tons e sons na escola. Na verdade, é uma luta permanente.

Mas a Lei maior que regeria a educação no país só seria promulgada em 1996, ainda com muitas lacunas a serem discutidas e preenchidas, tendo a representação da diversa humanidade que nos habita e faz deste país um verdadeiro caldeirão cultural. Nos referimos à Lei de Diretrizes e Base da educação nacional (LDB).

Só no início deste século XXI é que passamos a ver alterações substanciais na atual LDB. Nosso primeiro destaque é a Lei 10.639/2003 que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'". Ao dar relevo às contribuições dos povos negros para os contextos históricos do Brasil, ela traduz-se em ação antirracista e problematiza a formação da sociedade brasileira.

Cinco anos depois, temos a Lei 11.645/08 que altera a LDB, mais uma vez e "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'" Mais uma vez, dezenove anos depois da primeira versão da LDB, o mesmo art. 26 sofre alteração para "... incluir a História e Cultura Cigana no currículo oficial da rede de ensino."

Muitos avanços, certamente; mas muito a avançar, mais ainda!

A Educação é um processo longo, contínuo e marcado por disputas - seja para oprimir, seja para superar opressões e opressores. Quase trinta anos depois da edição da LDB, e inserida nos distintos contextos sociopolíticos, ainda há quem insista em tratar a Educação na pretensão do "preto no branco" e negue a força da presença de tantas outras cores (e dores) nela sub-representadas. Podemos assumir, então, uma postura contundente quanto à crítica sobre a ausência total do trato à pauta da diversidade no que diz respeito à questão de gênero.

Após alguns *Control F*, procuramos localizar as seguintes palavras na LDB:

- diversidade: consta no art. 3 XII – *étnico-racial*; art. 3 XIV – *pessoa com deficiência* e art. 33 – *cultura religiosa*.
- identidade: consta no art. 78 I – *étnica* e art. 78 A I – *língua e cultura*.
- gênero: não está grafada nesta Lei.

Para onde se pode andar com tantas ausências? Haja pedras no (meio) do caminho! Ainda é preciso muitas cordas, muitas teclas, muitos sopros nas escolas!

Não atoa a Educação sofre tantos ataques, principalmente em governos autoritários e antidemocráticos. Cabe-nos seguir fortes e atuantes para garantir toda inclusão necessária nas pautas educacionais verticalmente – da Educação Básica ao Ensino Superior.

A LDB, desde sua edição em 1996, passou por muitas alterações, atendendo às pautas reivindicatórias de toda a sociedade e suas representações. Destacamos as alterações feitas dos art. 61 ao art, 69 os quais tratam da formação de profissionais da Educação. Tais alterações, segundo Sales *et al* (2020, p. 106) traduzem,

> (...) o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

No entanto, ainda seguimos com lacunas nos processos formativos de professores e, ainda mais, no exercício de sua profissão, quando a questão é a pauta identitária para afirmação de sujeitos que ainda estão sub-representados em suas narrativas nos currículos e contextos escolares. Fora o perigo eminente de retrocessos quanto ao já conquistado por gerações anteriores, engajadas na militância de promover agendas afirmativas nas políticas públicas educacionais. Até porque, muitas são as dissonâncias entre políticas de governo e políticas de Estado no que diz respeito ao projeto nacional de Educação.

Arroyo (2023, p. 17) nos adverte que: "Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas [...]". Esta questão nos impulsiona a mobilizar representações de grupos distintos para garantir o direito constitucional a uma Educação ampla e inclusiva.

A LDB ainda é omissa no trato dado explícito às questões da Diversidade Sexual e de Gênero. O modelo de ensino brasileiro, apesar de ter superado muito da tradição de ensino conservadora, ainda padece de garantir a inclusão desta pauta em suas legislações. A agenda do ensino crítico ainda não deu conta de superar o debate centrado na categoria *trabalho* e agregar a *diversidade* em suas pautas e mobilizações de luta.

Quando temos a oportunidade de conhecer o trabalho de um coletivo de estudantes de graduação na produção de um curta-metragem (em finalização), é importante garantir espaço

para sua visibilidade e inserção nas discussões em espaços educativos –formais e não formais -, nos impelindo a superar a visão patriarcal, branca e supremacista cristã.

Se *A cor do Universo é bege*, é para que nela, e partir dela, todo o mundo seja colorido em pinceladas que nos identifiquem e garantam nossos direitos de ser e estar. Há que se reconhecer a produção científica e intelectual de grupos invisibilizados – mulheres; negros/as; indígenas; ciganos/as; LGBTQIA+ - e incluí-los nas pautas educacionais. Ao ampliarmos o acesso e a permanência na escola, cumpre garantir e dar relevo à pauta da diversidade de grupos que a compõem. Afinal, segundo a LDB,

> Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996)

Ainda é necessário avivar as cores das letras da LDB; colorir e garantir, explicitamente, diferentes manifestações culturais nos espaços educativos. O proclamado "respeito à diferença" na escola não explicita ou afirma quais diferenças são estas e, muitas vezes, não está refletido em sua organização espacial e/ou em suas atividades curriculares, garantindo o necessário debate quanto à diversidade sexual e de gênero, por exemplo.

Santos e Godoy (2019, p. 55) nos dizem que,

> O ambiente escolar nem sempre é acolhedor e inclusivo, nesse caso, um ambiente escolar cercado pela naturalização da homofobia acaba por promover e provocar na comunidade LGBT o abandono escolar. Pois estes, constantemente são vítimas de agressões, piadas e do ódio de seus amigos e professores.

Então, educar é, sim, um ato político! Educar para a inclusão nos conduz ao necessário engajamento voltado a uma formação socialmente referenciada. Sendo a escola um espaço social, lhe cabe promover amplo debate com diferentes manifestações de opinião para contribuir com os processos formativos de sua comunidade, rompendo com a cultura heteronormativa culturalmente intolerante.

CONSIDERAÇÕES

A formação docente tem discussão aprofundada após a LDB 9394/96. Entramos no século XXI com muitos desafios, destacadamente, frente às questões que envolvem pessoas antes invisibilizadas nas políticas públicas – negros/as, quilombolas, indígenas; ciganos/as; pessoas transgênero; pessoas com deficiência...

Práticas docentes situadas no ensino mnemônico são desafiadas a superar o livro didático e buscar outras estratégias, como adotar o *cinema como fonte histórica* (Morentin,

2007). A linguagem cinematográfica entra, faz morada nos espaços educativos e a formação de professores/as ganha assento nas discussões da Sétima Arte.

Buscamos, aqui, problematizar o cinema na Educação e a experiência fílmica pelo lado de quem estuda (n)o Audiovisual, alinhada a processos formativos educacionais, que ganha repercussão na Educação e promove o diálogo de diferentes experiências curriculares. Desta forma, entendemos o cinema com indispensável ao ensino, pois todo conteúdo digital é, em sua maioria, audiovisual.

Trouxemos uma experiência fílmica para contribuir com o debate sobre educação e cultura na sociedade contemporânea. Trata-se do filme "A Cor do Universo é Bege" (*work in progress*) - Edital Lei Paulo Gustavo/SP Nº 01/2023. Esta produção se alinha teórico-metodologicamente às referências fílmicas contemporâneas, atravessada por inspirações do cinema realista com marcas expressamente brasileiras que nos inquietam em seu modo disruptivo.

Com este texto pretendemos ampliar as contribuições do cinema, tendo professores/as como sujeitos que *propiciam o encontro com o audiovisual* (Bergala *in* Stecz, 2022); e reverberar experiências fílmicas realizadas em um curso de audiovisual, no contexto educacional. Sim, o cinema pode e deve cumprir seu papel com expressões identitárias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem nestes espaços.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013 12° reimpressão, 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **PARTICIPE DE CONSULTA PÚBLICA SOBRE O PLANO NACIONAL DE CINEMA NA ESCOLA**. DISPONÍVEL EM HTTPS://ANPED.ORG.BR/PLANO-NACIONAL-DE-CINEMA-NA-ESCOLA-PARTICIPE-ATE-02-06-DA-CONSULTA-PUBLICA-DE-AMPLIACAO-DA-LEI-13006-14/ ACESSO EM 26MAI25.

BARRETO, Elba S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos*. In:* **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul - set. 2015. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt Acesso em 25mai25

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20mai25.

LEAL Paulo Roberto Figueira; PEQUENO, Laura. A roda gira (na história e no cinema): Vertov, o contexto político e o cinema soviético dos anos 20. **Ícone** – v. 11 n. 1 – jul 2009. Disponível

em https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/icone/article/view/230144/24363. Acesso em 20mai25.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In M. H. CAPELATO, E. MORETTIN, M. NAPOLITANO, & E. T. SALIBA (Orgs.), **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual** (p. 39-64). São Paulo, SP: Alameda. 2007

MIGRIOLIN, C. & BARROSO, E. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, 43(46), p. 15-28. https://doi.org/https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323 Acesso em 10mai25.

RODRIGUES, Cristiano. Cinema na Escola: lei determina a exibição de filmes nacionais. [entrevista] Disponível em https://www.impulsofilmes.com.br/cinema-na-escola-lei-determina-a-exibicao-de-filmes-nacionais/ Acesso em 22mai25**.**

SALES, Márcea Andrade. SANTOS, Daniele Santana. ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. Os aparatos legais que fomentam as políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no brasil: um sobrevoo na legislação brasileira. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), 23, Enero, 99-117. doi: 10.17561/reid.n23.6. 2020.

SALES, Márcea Andrade. Arquitetura do desejo de aprender: a autoria docente em debate**.** **Tese**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2009.
Santos, M. R. N., & Godoy, E. A. de. (2019). Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Revista de Educação e Sociedade**, 6(11), 41-62. https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527 Acesso em 28mai25.

SILVA, Érica Ramos Rocha. Gêneros Digitais e Formação de Professores: ressonâncias das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. **TCFC**. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2022.

SILVA, Marco. Formação de professores para a docência *online*. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc2.pdf Acesso em 15mai2025.

STECZ, Solange Straube. O professor como passador: apontamentos sobre o audiovisual na educação. *in* MIGLIORIN, Cezar. **Modos de fazer e experimentar: cinema e educação**. - Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022. Disp) onível em https://ppgcine.cinemauff.com.br/wp-content/uploads/2022/11/Modos-de-fazer-e-experimentar-cinema-e-educacao.pdf. Acesso em 10mai25.

ZERWES Erika. Um soldado na frente de batalha, um cientista no laboratório. A vanguarda de Aleksandr Rodchenko entre a cultura visual e a cultura política**.** Estudos de Cultura Material**. Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Série v.23 n.1. p. 29-66. Jan-Jun 2015. Disponível em https://doi.org/10.1590/1982-02672015v23n0102 Acesso em 15m

CINEMAS IBERO-AMERICANOS: DITADURAS NA AMÉRICA LATINA I

Valeria Verónica Quiroga
Lidia Beatriz Selmo de Foti

INTRODUÇÃO

O evento teve como objetivo aproximar seu público de um tema muitas vezes negligenciado nas gerações atuais: as ditaduras militares na América Latina. Em um contexto de crescente avanço de ideologias de direita em nível global, a compreensão crítica desses períodos torna-se ainda mais relevante.

Durante a Guerra Fria, os EUA e a antiga União Soviética buscavam expandir suas influências. Na América Latina, surgiram grupos de esquerda e extrema esquerda que optaram pela luta armada. Em sua resposta, regimes autoritários se instauraram, reprimindo opositores com violência. Esse processo ficou conhecido como *Plano Condor*, uma articulação entre os regimes militares do Cone Sul para eliminar dissidências políticas. Milhares de pessoas desapareceram, foram mortas ou exiladas. Entre os perseguidos, havia militantes políticos, intelectuais, artistas etc. Destacam-se nomes como Mercedes Sosa, Caetano Veloso, Chico Buarque, Fernando Henrique Cardoso e José Mujica.

Alguns filmes exibidos refletem vivências pessoais de seus diretores e comentadores, trazendo à tona lembranças dolorosas e promovendo reflexões fundamentais para que esses horrores não se repitam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise das obras foi embasada em revisão bibliográfica e filmográfica, com apoio de fontes como livros, artigos acadêmicos, críticas especializadas, entre outros. Os comentários presentes na próxima sessão deste artigo contam com participações de professores de universidades como UEL, UNESP, UFPR e o Instituto Cervantes de Curitiba.

O foco conceitual do evento foi promover o debate sobre as ditaduras militares e a resistência armada ocorrida entre as décadas de 1960 e 1980, especialmente no Cone Sul. Os filmes selecionados abordam, sob diversas perspectivas, a repressão, a guerrilha, o exílio, a infância, os direitos humanos e a memória coletiva. Assim, diversos países da América Latina foram submetidos a regimes ditatoriais civis-militares que marcaram profundamente suas histórias políticas, sociais e culturais. Embora com particularidades nacionais, os regimes

autoritários do Brasil (1964–1985), Argentina (1976–1983), Uruguai (1973–1985) e Chile (1973–1990) compartilharam elementos como a repressão política, a censura à imprensa, às pessoas e à música, bem como aos livros lidos durante o regime; o combate violento à oposição e a tentativa de imposição de um projeto ideológico de Estado.

No Brasil, o golpe militar de 1964 depôs o presidente João Goulart e deu início a uma ditadura sustentada por sucessivos governos militares. O regime utilizou-se do aparato estatal para perseguir opositores, especialmente após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, que institucionalizou a censura, suspendeu garantias constitucionais e deu plenos poderes ao Executivo. Apesar do discurso de modernização e desenvolvimento, o país viveu sob um clima de medo, com prisões arbitrárias, torturas e desaparecimentos.

Na Argentina, a Junta Militar que tomou o poder em 1976 promoveu o chamado "Processo de Reorganização Nacional", que resultou na mais violenta repressão da região. Estima-se que mais de 30 mil pessoas tenham desaparecido durante o período. A política do terror, justificada pelo combate à "subversão", destruiu movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e até mesmo instituições familiares — com milhares de crianças sequestradas e entregues a militares ou simpatizantes do regime.

O Uruguai, embora com uma tradição democrática consolidada, também mergulhou em um regime autoritário em 1973, após o autogolpe do presidente Juan María Bordaberry. O país teve a maior proporção de presos políticos da América Latina durante esse período. Grupos como os Tupamaros foram duramente perseguidos, e a sociedade passou a viver sob vigilância e controle, com suspensão de liberdades e institucionalização da tortura.

No Chile, o golpe liderado por Augusto Pinochet em 11 de setembro de 1973 depôs o governo democraticamente eleito de Salvador Allende, marcando o início de uma das ditaduras mais longas e repressoras da região. O Estádio Nacional foi transformado em centro de detenção e tortura nos primeiros dias do regime, e a perseguição a opositores se intensificou nos anos seguintes, com apoio do serviço secreto DINA. Ao mesmo tempo, o país tornou-se laboratório para o neoliberalismo, sob a tutela dos chamados "Chicago Boys".

Essas ditaduras estiveram interligadas por meio da Operação Condor (Higa), uma aliança transnacional entre os serviços de inteligência dos regimes do Cone Sul, com apoio dos Estados Unidos, voltada para eliminar dissidentes em qualquer parte do continente.

Mesmo após o final dos regimes, o legado de violência, trauma e impunidade permanece como desafio às democracias latino-americanas. Nos anos seguintes às transições, processos de memória, verdade e justiça foram implementados com diferentes graus de sucesso em cada país, refletindo disputas ainda latentes sobre os sentidos da história e da justiça.

Assim, essa época histórica merece ser estudada, lembrada, vista e revista por meio de filmes e documentários. Esta foi nossa proposta com o Evento que será apresentado a partir dos capítulos seguintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, nos próximos subitens, apresentaremos os comentários realizados pelos convidados, bem como elementos levantados pela mediadora das discussões.

COMENTÁRIOS SOBRE O FILME: O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS (BRASIL)

Comentado pelo Prof. Dr. Alexandre Fiuza, historiador. O filme retrata, sob o olhar de uma criança, os efeitos da repressão política no Brasil de 1970, durante a Copa do Mundo. Com forte apelo emocional, o diretor Cao Hamburger mescla memória afetiva e crítica social. A narrativa se aproxima de obras como *Kamchatka*, *Central do Brasil* e *Cinema Paradiso*, que utilizam a perspectiva infantil para denunciar realidades sociais. O professor comentador ainda ressalta o aspecto de o cinema ser uma vitrine para o mundo. É, assim, arte que condensa outras artes: história, pintura, fotografia a partir de diferentes visões.

O professor cita seu artigo, *Repressão, censura e verdeamarelismo: a ditadura civil militar no Brasil pela ótica do cinema*, publicado pela revista italiana Confluenze. Além de mostrar algumas cenas do filme, cita a relevância por casos de sequestros na Argentina e no Brasil. Aponta títulos de filmes como *Meu pé de laranja lima, Menino de engenho, Central do Brasil, Cidade de Deus, Conta comigo, Cinema Paradiso, El polaquito, Capitães de areia. Machuca, Pa negre,* para salientar o apelo emocional de uma narrativa feita sob a ótica infantil.

COMENTÁRIOS SOBRE O DOCUMENTÁRIO: TUPAMAROS – LA FUGA (URUGUAI)

Comentado pelo professor Enrique Piñeyro. O documentário retrata a fuga de militantes do grupo Tupamaros da prisão de Punta Carretas (La cárcel del Pueblo) em 1971, em plena ditadura uruguaia. Hoje, onde funcionou essa penitenciária tem lugar um Shopping Center. A discussão abordou temas como o direito à greve, o apoio de estudantes aos trabalhadores, os sequestros durante o Plano Condor, os desaparecimentos forçados, e a repressão militar. Foram mencionados filmes como *A noite dos 12 Anos*, *Kóblic*, *A História Oficial* e *Estado de Sítio*, além de escritores como Eduardo Galeano.

No filme *A noite dos 12 anos* se apresenta a vida de José Mujica, durante parte de sua vida na prisão que durou 14 anos. Nesse mesmo filme há um militar que quer conquistar uma moça e pede para um dos autores presos ajudá-lo a escrever cartas à amada, mostrando o lado humano – e, quiçá, inocente do militar. O filme é uma coprodução entre Uruguai, Espanha,

Argentina, França e Alemanha, e retrata os doze anos de confinamento e isolamento sofridos por três opositores políticos da ditadura civil-militar uruguaia: José "Pepe" Mujica, Mauricio Rosencof e Eleuterio Fernández Huidobro. O filme mostra, assim como *O ano em que meus pais saíram de férias*, o futebol como pano de fundo.

O filme *Kóblic*, citado pela mediadora, é uma coprodução entre Argentina e Espanha. A trama se passa durante a ditadura militar argentina da década de 1970, abordando os chamados "voos da morte".

O longa metragem argentino *A história oficial*, lançado em 1985, aborda os impactos da ditadura militar na Argentina, especialmente o desaparecimento forçado de opositores do regime e a adoção ilegal de crianças. Foi o primeiro filme latino-americano a ganhar o Oscar de Melhor Filme Estrangeiro, em 1986.

Movimento de guerrilheiros dos seguintes personagens da história uruguaia: Huidobro, Mujica (ex-presidente, morto há pouquíssimo tempo), Topolanski (esposa de Mujica), Sendic, entre outros. Os presidentes democráticos se juntaram ao pacto “Nunca más”.

O professor também fala sobre a empatia, ou seja, escutar as pessoas que viveram durante a ditadura, tal como falou o professor Alexandre Fiúza, que debateu o primeiro filme.

COMENTÁRIOS SOBRE O FILME *NO* (CHILE)

Comentado pela Prof.ª Drª Ester M. Rojas (UNESP), que fez uma fala a partir do lugar de uma mulher que emigrou do Chile com uma filha pequena e o marido, por conta da ditadura no Chile. O filme foi baseado em fatos reais e narra a campanha publicitária do “Não” no plebiscito chileno de 1988, que resultou no fim da ditadura de Pinochet. A abordagem destaca o poder da comunicação e da criatividade como ferramentas de resistência. Foram citadas obras como *As Cores do Arco-Íris* do escritor chileno Antonio Skármeta, *Tango* (Carlos Saura), além de autores como Isabel Allende e Pablo Neruda. Reflexões sobre os desaparecidos, a tortura e os campos de concentração também foram levantados.

No Chile se viveram 17 anos de ditadura e há um descontentamento internacional em relação aos tratamentos dos direitos humanos. O país havia vendido as empresas estatais, havia sucesso de juros e bancos.

As duas forças da campanha, tinham 15 minutos para “sim”, a favor da ditadura e “não”, contra. Para tanto, usou-se a linguagem publicitária com música, liberdade como produto simbólico. O publicitário, vivido por Gael García Bernal, usufrui das benesses do neoliberalismo: casa própria, produtos importados, casa na praia, carro esportivo etc.

O filme retrata o Chile em 1988. O “não” vence e, posteriormente, Patricio Edwin governa o país de 1990 a 1994.

A professora comentadora cita Isabel Allende, sobrinha do presidente Allende, que saiu do país em 1975 e publicou *Meu país inventado*, citando algumas passagens dessa obra. O poeta Pablo Neruda, outro poeta exilado, também foi citado na apresentação.

Durante a ditadura chilena sabe-se de 30 mil torturados e 3 mil mortos. No entanto, há desaparecidos que não estão nessa estatística. Victor Jara foi o autor da canção nova chilena. Morto em 1973. A prof. Apresentou uma canção inédita que ele escreveu *Somos cinco mil*, que foi, por meio de IA, apresentada com sua 'própria' voz.

A ditadura teve o campo de concentração de Chacabuco, no meio do deserto.

A professora reflete: por que e para que se relembram esses fatos históricos? Para que não se repitam nunca mais. Ester Rojas ainda relata que as feriadas ainda não estão fechadas, daí, a importância de que as novas gerações conheçam a verdadeira história

Um dos participantes sugeriu o romance A *casa dos espíritos,* de Isabel Allende, também escrito durante a ditadura chilena e que traz muitos elementos à narrativa.

Novamente foi tratado o tema da empatia em relação às pessoas que viveram essa época.

A apresentação, albergada no YouTube do projeto de Extensão, conta com 230 visualizações até o momento da escrita deste artigo.

PRA FRENTE, BRASIL (BRASIL)

Comentado pelo Prof. Dr. Wellington Fioruci. O filme de 1982 expõe a violência do regime militar brasileiro, com foco na tortura e nos bastidores da repressão. Sua produção e exibição enfrentaram forte censura. O professor abordou ainda o uso do futebol como distração de massa, o papel da mídia e a construção da "desmemória". Cita-se a série *Memórias do Chumbo* e o filme *Argentina, 1985* e a série *Anos rebeldes* como complementares.

A narrativa caminha em paralelo à copa do mundo de 1970. A ditadura investia no futebol. Enquanto a população acompanhava os jogos, nos porões onde muitas pessoas eram torturadas e mortas.

O professor cita a questão da censura e de como a Embrafilmes libera o filme *Prá frente, Brasil*, por Celso Amorim à época. O que o leva à demissão desse órgão. A mediadora indica o filme *O censor*, lançado na Argentina em 1995 e que mostra a rotina de um censor na época da ditadura argentina. O filme *O segredo dos seus olhos*, também citado na apresentação, mostra a relação com o futebol. Embora não exclusivamente sobre a ditadura, revela como a impunidade e o medo atravessaram os anos da repressão.

O documentário com 4 episódios *Memórias do chumbo. O futebol nos tempos do Condor* de Lúcio de Castro, aponta a relação entre o futebol e a ditadura no Cone Sul. Assim, a

série documental aponta as relações entre o futebol e as ditaduras militares na América do Sul, abordando os casos do Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Produzida pela ESPN Brasil, a série foi exibida a partir de dezembro de 2012.

Eduardo Galeano, escritor uruguaio que também se debruçou sobre o futebol e América Latina.

A mediadora trata da questão da rádio como um elemento da sonoplastia no filme, fazendo às vezes, como outra personagem. Inclusive jornais importantes eram pró ditadura: Folha de São Paulo, o Globo, entre outros. Aqueles que se posicionavam contra, muitas vezes eram fechados. Foi tratada a importância desses veículos e como eram usados a serviço desse governo repressor.

Foi comentado, ainda, como as personagens se referiam aos torturadores ou ao governo militar por *eles*. A mediadora citou as seguintes falas:

> _Morro de medo de sequestrarem Geraldo. Dizem que *eles* têm uma lista.
> (...)
> _ Se o senhor não sabe, estamos em guerra. Nossos inimigos falam português. Não têm sotaque. Não são de outra raça. São como nós. Daqui mesmo. Brasileiros, mas traidores. (Pra frente, Brasil,1982)

Nesse aspecto, os comentadores tratam das dúvidas das personagens por terem sido presos e torturados pelo sistema. É uma questão identitária.

Até este momento de escrita deste texto, o vídeo teve 104 visualizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evento demonstrou a potência do cinema como ferramenta educativa e política. Ao explorar temas delicados da história recente da América Latina, objetivou promover empatia, consciência crítica e preservação da memória. O envolvimento de docentes, estudantes e convidados fortaleceu o caráter extensionista do projeto, que tem grande potencial de continuidade e ampliação.

A ideia inicial previa uma 2ª edição relacionada às ditaduras na América do Sul, porém o Evento ainda não foi realizado.

Vale salientar que o projeto tem audiovisuais como ponto de partida para comentários relevantes à sociedade como aspectos culturais, interculturais, Dia da Consciência Negra, universo LGBTQIA+, aspetos ecológicos como foi a mostra e comentários denominada Lixo.com, entre outros. O que faz atingir um público cada vez mais diverso e preocupado com todas essas questões.

REFERÊNCIAS

A CASA DOS ESPÍRITOS. Direção: Bille August. (*The House of the Spirits*). Alemanha/Portugal/Dinamarca: Neue Constantin Film, 1993. Filme, 140 min.

A HISTÓRIA OFICIAL. Direção: Luis Puenzo. Argentina: Historias Cinematográficas Cinemanía; Progress Communications, 1985. Filme, 112 min.

ALLENDE, Isabel. **Meu País Inventado**. Tradução de Mario Pontes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

A NOITE DOS DOZE ANOS. Direção: Álvaro Brechner. [S.l.]: Alcaravan, Haddock Films, Hernández y Fernández Producciones Cinematográficas, Manny Films, Movistar+, Salado Media, Tornasol Films, Zweites Deutsches Fernsehen, Arte France Cinéma, 2018. Filme, 122 min.

CENTRAL do Brasil. Col. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre de Arthur Cohn. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. Filme (106 min).

EL CENSOR. Direção: Eduardo Calcagano. [S.l.]: INCAA, 1995. Filme.

FIUZA, Alexandre. Repressão, censura e verdeamarelismo. **Revista Confuenze**, v. 15, n. 3, p. 45-62, 2018.

HIGA, Carlos César. Operação Condor. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historia-da-america/operacao-condor.htm. Acesso em 18 de maio de 2025.

KAMCHATKA. Direção: Marcelo Piñeyro. Argentina: Tornasol Films, 2002. Filme, 115 min. Memória e resistência. Disponível em: https://memresist.webhostusp.sti.usp.br/?page_id=239/ Acesso em 30 de abril de 2025.

KÓBLIC. Direção: Sebastián Borenstein. Argentina/Espanha: Pampa Films, 2016. Filme, 92 min.

MACHUCA. Direção: Andrés Wood. Machuca. Chile/ Espanha/ Reino Unido/ França: Andrés Wood Producciones; Tornasol Films; Chile Films; Mamoun Hassan; Paraíso, 2004. Filme, 121 min.

MEMÓRIAS DO CHUMBO. O Futebol nos Tempos do Condor. Direção: Lúcio de Castro. Brasil: ESPN Brasil, 2012. Série documental, 4 episódios, aproximadamente 52 min cada.

NO. Direção: Pablo Larraín [S.l.]: Fabula, Participant Media, 2012. 1 filme (118 min), son., color.

O ANO em que meus pais saíram de férias. Direção: Cao Hamburguer [S.l.]: Gullane Filmes, Caos Produções, 2006. 1 filme (110 min), son., color.

PRA frente, Brasil. Direção: Roberto Farias Jabor. [S.l.]: Vera Cruz, Embrafilme, 1982. 1 filme (105 min), son., color.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 83. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

TUPAMAROS, la fuga. Direção: Eduardo Mignona [S.l.]: Tornasol Films, Patagonik Film Group, 2001. 1 filme (119 min), son., color.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. 100ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2025.

ORGANIZADORES

ALTAMIR BOTOSO

Doutor em Letras e professor do curso de Letras/Espanhol e do Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, e cursando o Estágio Pós-Doutoral do Programa de Pós-Graduação em "Estudos de Linguagens" da Faculdade de Arte, Letras e Comunicação - Faalc/UFMS, sob a orientação do professor Dr. Wellington Furtado Ramos.

VICTOR FINKLER LACHOWSKI

Doutorando em Comunicação (PPGCOM-UFPR); Mestre em Comunicação (PPGCOM-UFPR); Bacharel em Publicidade Propaganda (UFPR). Integra o NEFICS - Núcleo de Estudos de Ficção Seriada e Audiovisualidades. Sócio da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE). Subeditor-chefe da Revista PELÍCULA. Escritor, Roteirista e Redator.

SAMIR GID

Pesquisador bolsista DTI (CNPq) no PPGCOM/UNIR e Professor do curso técnico em Marketing no Colégio Estadual Dom Orione (PR). Mestre em Comunicação, com bolsa da CAPES (UFPR). Pesquisa Comunicação e Cinema, Epistemologia e Filosofia da Comunicação e interfaces entre Comunicação e Etnologia Indígena.

SOBRE OS AUTORES

Adailton Almeida Barros
Nasceu em Ji-Paraná-Rondônia. Formou-se em Letras Português/Inglês em 2014 pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Campo Mourão. Possui alguns poemas publicados em antologias e revistas. Obteve o título de Mestre em Estudos Literários em 2019 pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é professor de escola pública das redes municipal e estadual de Porto Velho-Rondônia.

Alessandra Daiana da Costa
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, Santa Catarina, Brasil. Pós-graduada em Administração Estratégica, Graduada em Recursos Humanos e em Administração. Pesquisadora membro do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista FAPESC.

Alex Fabiano Correia Jardim
Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros (1994). Especialização em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação (Fundamentos Filosóficos da Educação) pela Universidade Federal de São Carlos (2001 com bolsa do CNPq) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (2007).

Alex Kreibich
Estudante de Imagem e Som (UFSCAR). Cineasta e Produtora Cultural. Multiartista. Consultora de Acessibilidade. Pesquisadora.

Alexander Meireles da Silva
É Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Associado da Universidade Federal de Catalão. E-mail: alexmeireles@ufcat.edu.br.

Alexandro Uguccioni Romão
Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Faz parte do grupo de pesquisa Imagem, Tecnologia e Subjetividade.

Ana Carolina Morais de Souza
Graduanda em Letras - Habilitação Português-Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional: Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade.

Ana Flávia Godoy de Oliveira
É aluna de Jornalismo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e desenvolve Iniciação Científica Voluntária. Se dedica à pesquisas sobre cinema e gênero.

Andelita Vieira Macena
Mestranda em Educação com ênfase em Educação, cultura e sociedade pela Veni Creator Christian University. Possui experiência na área de educação.

Anne Araujo Vilela
Doutoranda e Mestra em Performances Culturais pela UFG, com especialização em História da Arte e graduação em Comunicação Social / Audiovisual pela UEG. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, FAPEG/GO. Possui experiência em produção de conteúdo para redes sociais, audiovisual (vídeos, rádio, TV), e produção cultural, locução, roteiro e elaboração e análise de projetos e artigos científicos.

Antônia Íris Antunes de Carvalho
Possui graduação em Biologia pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde (2004). Especialista em Programação de Ensino de Biologia pela UFPE (2005). Mestranda em Educação com ênfase em Educação, cultura e sociedade pela Veni Creator Christian University. Professora no município de Pernambuco.

Asley da Silva Sodré
Mestranda e bolsista do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Graduação em Letras (UFPA, 2006), Letras (Universidade Feevale, 2023) e Libras (FABRAS, 2024).

Bruna Alves Lopes
É graduada em licenciatura em História, mestre e doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Suas áreas de interesse em pesquisa são: história da saúde e da assistência, gênero, deficiência e ativismo materno. Atualmente é professora temporária no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participa do Laboratório de Estudos de Gênero, Diversidade, Infância e Subjetividades (LAGEDIS) coordenado pelas professoras doutoras Georgiane Garabely Heil Vázquez e Angela Ribeiro Ferreira.

Bárbara Piazza
Psicóloga e Escritora. Mestre e Doutoranda em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com bolsa CAPES, pesquisa Comunicação e Cinema; Psicanálise e Semiologia/Semiótica; Sexualidade e Dissidências. E-mail: contato.antropoiesis@gmail.com.

Ceres Aparecida Borges
Mestranda em Educação (UFCat), especialista em Supervisão Educacional (Faculdade Universo-1999), Didática (Faculdade São Luiz-1999) e Psicopedagogia (Fabec-2013) e graduada em Educação Física (UFG-1998). Professora de Educação Física há três décadas em todas as etapas da Educação Básica e coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

Daniela Sousa da Rocha
Mestra em Filosofia (PPGFIL/UFPI), pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura (Unicesumar, 2022), graduada em Letras Português (UESPI, 2021). Integrante do Grupo NENIN – Núcleo de Estudos em Neorregionalismo, Imaginário e Narratividade. E-mail: rochasousad@gmaisl.com.

Davi Junqueira Marin
Possui graduação em Comunicação Social com especialização em Gestão Pública e Gerência de Cidades pela UNESP de Araraquara SP (2005), é mestre e doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 2018 e 2022). Foi professor pela UNICEP, em São Carlos – SP.

Dalva de Araujo Menezes
Professora efetiva na Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Mestre em Educação e Doutoranda na PUC/PR. Pesquisa a área da Educação Escolar Quilombola e é Contadora de Histórias.

Edgar Cézar Nolasco
Professor titular da UFMS. Mestre e doutor em Literatura Comparada (UFMG), com pós-doutorado em Cultura (PACC-UFRJ). Coordenador do NECC: Núcleo de Estudos Culturais Comparados (desde 2009).

Elissandra Barros
Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com bolsa do CNPq. Mestre em Letras / Linguística, pela Universidade Federal do Pará, Área de Descrição de Línguas Indígenas. Na pós-graduação, coordena e atua no Mestrado Profissional em Estudos de Cutura e Política; na graduação é docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ambos na Universidade Federal do Amapá. É Tutra do Programa de Educação Tutorial - Conexão de Saberes (PET-Indígena). Participa de grupos de pesquisa com foco na descrição e documentação de línguas indígenas, em especial Parikwaki (Palikur) e Kuruaya. E líder do Núcleo Kusuvwi de Estudos Palikur-Arukwayene (NUKEPA-CNPq) e pesquisadora integrante do Núcleo de

Estudos e Pesquisas Indígenas (NEPI) e do Digital repatriation of cultural heritage in the Global South: A model for open access to museum collections empowering indigenous communities in the Brazilian Amazon. Atua principalmente nas áreas de Linguística, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas, Políticas Linguísticas, Educação Escolar Indígena e Estudos Culturais.

Elizângela Carla Beserra da Fonseca
Graduada em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UNICV). Mestranda em Educação (UNETLÁNTICO). Professora efetiva no RN.

Ernani Mügge
Doutor em Letras (UFRGS), pós-doutor (PNPD-CAPES) em Cultura e Literatura (Feevale). Professor no curso de Letras e no PPG em Processos e Manifestações Culturais (Feevale) e na Faculdade Instituto Ivoti.

Estela Fiorin
Mestranda em Estudos da Linguagem (Literatura, Memória e Identidade), pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: estelafiorinconsultoria@gmail.com.

Everton Luís Teixeira
É Doutor e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), onde também atua como docente de Literatura em Língua Portuguesa na Faculdade de Letras do Campus Universitário de Bragança (FALE/CBRAG/UFPA). É autor de livros e artigos acerca da obra do escritor João Guimarães Rosa e coordena o projeto de pesquisa intitulado Repercussões ocidentais entre a Literatura e a Historiografia desde 2018.

Éverly Pegoraro
É doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora do Departamento de Comunicação da Universidade

Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). É líder do Grupo de Pesquisa Comunicação e Interfaces Socioculturais.

Ewerton da Silva Menezes
Graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) e mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Fabiana Maceno Domingos Pedrolo
Doutora em Letras pela UNIOESTE e realizou sua pesquisa de mestrado no campo da intermidialidade no cinema e na literatura e no doutorado voltou-se para cinema e pintura, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Atualmente pesquisa a relação entre poesia e pintura no pós-doutorado.

Fernanda Novais Mendes
Possui graduação em Artes Visuais licenciatura pela Universidade Estadual de Montes Claros (2022). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros (2023-2025), com bolsa CAPES). Tem experiência em audiovisual, com foco em cinema e Intermídia, atuando principalmente com os temas: Vídeopoesia, Literatura e Cinema.

Fernanda Sevarolli Creston Faria Kistemann
Doutoranda em Comunicação; Membro do Grupo de Pesquisa Narrativas Midiáticas e Dialogias; Mestre em Educação (UFJF); Especialista em Letramento e Alfabetização (UFSJ) e em EAD (UFF); licenciada em Letras Português e Inglês (UFJF) e Pedagogia (UNIVALE); Docente de Inglês, Artes, Português, Literatura, Pedagogia, Teatro e Contação de histórias.

Flávia Coimbra
Professora substituta no colegiado de jornalismo da Universidade Federal do Amapá. Mestranda em Estudos de Cultura e Política na Amazônia na mesma

Universidade. Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior e graduada em jornalismo pela UNIFAP. Integrante dos projetos: Qual(is) língua(s) você fala?: rumo a identificação e salvaguarda das línguas indígenas do Oiapoque, Memórias de uma língua que não pôde ser falada, AGCOM - Agência de Comunicação Experimental. Integrante do programa de co-formação de Sumaúma para jornalistas-floresta. Atua principalmente nas áreas de comunicação, estudos culturais na Amazônia, jornalismo amapaense e representação indígena nas mídias tradicionais.

Gabriel Gnann Belloni Vieira
Mestre em Comunicação e mestrando em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina. Pesquisa a intersecção entre Filosofia e Estética, com ênfase em Gilles Deleuze e cinema.

Gilmar Hermes
Professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em História e Crítica da Arte e Doutor em Comunicação. Pesquisa jornalismo, estética e cinema brasileiro. E-mail: ghermes@yahoo.com.

Glaucia Mirian Silva Vaz
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp), mestre em Estudos Linguísticos (UFU), especialista em Leitura e Ensino (UFG) e Linguagens (UFPI), graduada em Letras-Português (UFG), Letras-Espanhol e Pedagogia (Uniube). É professora de Língua Portuguesa e pesquisadora do LEDIF/UFU, com pesquisas na Análise do Discurso Foucaultiana.

Güinewer Inaê Bueno de Queiroz
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG), possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo também pela UFG (2023). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo, Assessoria e Editoração.

Gustavo Vargas Cohen
Professor associado de língua inglesa na Universidade Federal de Roraima. Possui pós-doutorado em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/SJRP), doutorado em literaturas de língua inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestrado em língua inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Josemar dos Santos Ferreira
Mestrando no PROGEL/UFRPE. Bolsista CNPq. Escritor e Poeta. E-mail: josemar.sferreira@ufrpe.br.

Indayá de Souza Nogueira
Graduanda em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFMS) pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob orientação do Prof. Dr. Edgar Cézar Nolasco. Membro do Núcleo de Estudos Culturais Comparados – NECC. ORCID ID: 0009-0009-6262-5202.

Ingrid Liliam da Silva
Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e graduanda em Letras - Inglês (EaD) pela mesma universidade. Mestre em Estudos Linguísticos também pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculado à área de concentração "Linguística e Linguística Aplicada" e linha de pesquisa "Linguagem, sujeito e discurso". Bolsista CAPES.Tem experiência na área de ensino da Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Leitura e Redação.

Izabela Baptista do Lago
Doutora e Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua tese “De musa a criadora: figuras femininas nas narrativas de artista” recebeu o Prêmio UFMG de Teses em 2023. Integra o

grupo de pesquisa certificado pelo CNPq “Intermídia: Estudos sobre a Intermidialidade” desde 2015.

Jeferson Osni de Souza Junior
Coautor é graduando em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) com foco em Gênero e Diversidade. Desde 2022, é voluntário no programa de iniciação científica, realizando pesquisas sobre gênero, sexualidade e diversidade. Em 2024, sua pesquisa foi premiada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Jonas Tadeu Amaral Pinto
Mestre em ensino de história pela Unifesp (2019), docente da rede estadual de São Paulo desde 2014 e docente municipal de São Paulo de ensino desde 2017.

Josiany Fiedler Vieira
Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES. Membro do Núcleo de Estudos em Ficção Seriada (NEFICS) e do ECCOS - Estudos sobre Comunicação, Consumo e Sociedade. Professora do curso de Jornalismo da Uninter. E-mail: josianyvieira@yahoo.com.br.

José Evangelista da Silva
Licenciado e bacharel em Geografia (UFPE), Pedagogo (FUNESO), mestre em Educação (UNEATLÂNTICO), doutorando em Ciências da Educação (UNADES).

José Renato Batista
Acadêmico do quarto ano de Letras, pela UEMS, campus Jardim.

Juraci Soares da Silva
Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Novo Santo Antônio/MT.

Laura Lopes da Silva
Bacharela em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria, mesma instituição onde cursa o Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGL – UFSM). Pesquisa sobre a Teoria da Argumentação, em especial, os elementos retóricos aristotélicos, como o ethos e o pathos, em interface com a literatura. Também se debruça sobre todas as vertentes argumentativas presentes em textos.

Leandro Moreto da Rosa
Mestrando em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Graduado em Letras (Feevale) e em Filosofia (Unisinos). Bolsista PROSUC/CAPES.

Lidia Beatriz Selmo de Foti
Possui licenciatura e mestrado em espanhol e português pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística.

Lilian Maria Custódio Toledo
Professora do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de ensino em Minas Gerais. Mestre em Literatura Brasileira, com pesquisa voltada a Machado de Assis. Atualmente é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora, dando continuidade à pesquisa sobre a narrativa machadiana.

Liliana Liviano Wahba
Psicóloga, Profa. Dra. da PUC-SP. Analista junguiana. Pós-doutora pela FMUSP. Diretora de Psicologia da Associação Ser em Cena - Teatro de Afásicos. E-mail: lilwah@uol.com.br.

Luciana Uhren Meira Silva
Graduada e licenciada em Letras Português (USP, 2005), mestra em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP, 2012). Docente na educação básica e superior.

Lucélio Budal Arins
Pedagogo, Psicólogo, Mestre em Educação. Presidente do Núcleo de Psicólogos Empreendedores ACIJ. Consultor da ABRH. Professor na Faculdade Senac Joinville. Pesquisador do NUPAE/Univille.

Luiz Eduardo Ludvig Alencastro
Graduando em Letras - Licenciatura Português/Espanhol (UFMS). Bolsista FUNDECT (PIBIC). Pesquisador do NECC. Membro da comissão dos Cadernos de Estudos Culturais da UFMS.

Léia Teixeira Lacerda
Doutora em Educação (2009-PPGE/USP), Professora Titular da UEMS, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMI-UEMS. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. Bolsista PQ Fundect-CNPq.

Marco Aurélio Reis
Licenciado em Letras e graduado em Jornalismo, doutor e mestre em Ciência da Literatura e Teoria Literária pelo programa interdisciplinar em Letras (UFRJ); Professor regente efetivo de educação básica (SEEMG); Professor substituto da Faculdade de Letras (UFJF); Professor permanente do PPG Comunicação (UFJF).

Maria Clara Carvalho Ferreira Estolano
É mestranda do PPGACL e formada em Cinema e Audiovisual pela UFJF. Seu livro, Contos de Cozinha - uma coletânea desconcertante, está em fase de lançamento. Em 2024, recebeu menção honrosa pelo argumento de longa Terçol e, em 2022, foi premiada no Laboratório Luzes da Cidade com o roteiro do curta Meio Éden. Em 2023, produziu 3 filmes que somam mais de 30 exibições, incluindo na 27ª Mostra de Cinema de Tiradentes.

Marina Maura de Oliveira Noronha
Doutoranda em Estudos de Linguagens (PPGEL) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o projeto Escrevo com o corpo: (inter)corporeidade em A Hora da Estrela, de Clarice Lispector sob orientação do professor Dr. Edgar Cézar Nolasco. É bolsista CAPES/CNPq. Graduada em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestra em Estudos de Linguagens (PPGEL) pela UFMS. Membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E - Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas - UEMS/CNPq e do Grupo NECC - Núcleo de Estudos Culturais Comparados - UFMS, desenvolvendo pesquisa no campo da Crítica Biográfica Fronteiriça e dos Estudos Fronteiriços/Descolonial.

Maximiano Duval da Silva Cirne
Doutor em Ciências da Comunicação (Unisinos), mestre em Artes Visuais (UFPel), bacharel em Jornalismo e Publicidade (UCPel). Pesquisa comunicação, cinema e cultura pop. E-mail: maxcirne2@gmail.com.

Márcea Andrade Sales
Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/Campus I – Salvador/BA. Líder do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq.

Nickolas Marques de Andrade
Doutorando e mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Presbiteriano do Brás. Pesquisa o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica com foco em cultura digital.

Ocirema Brandão de Oliveira
Pedagoga (Universidade Católica de Santos), especialista em Psicopedagogia (UniSant'Anna), mestra e doutoranda em Educação (2024–2027). Experiência na educação básica e superior.

Paulo Henrique Pressotto
Doutor em Letras (UFRGS). Professor Associado da UEMS/Dourados. Atua na graduação e no PROFLETRAS. Orienta projetos em Ensino, Pesquisa, Extensão e Internacionalização.

Rita de Cássia A Pacheco Limberti
Docente da UEMS (Jardim e Campo Grande), mestre e doutora em Semiótica e Linguística Geral (USP), com pós-doc em Análise do Discurso (UNICAMP). Professora visitante da UNITO.

Pedro Henrique Alves de Medeiros
Doutorando em Estudos de Linguagens (PPGEL) com o projeto "Um Brasil do pretérito imperfeito: perspectiva outra a partir de Silviano Santiago" pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS) com a dissertação "Entre homo-bios-grafias e escrevivências de Silviano Santiago: exercícios de crítica biográfica fronteiriça". Graduado em Letras Licenciatura Português/Inglês também pela UFMS e membro do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC).

Raabe Bastos
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCOM/UFMG). Faz parte da equipe editorial do periódico Proa: Revista de Antropologia e Arte – PPGAS/Unicamp. É membro do Grupo de Estudos em Lesbianidades (GeL/UFMG). Em 2023, esteve na Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, com bolsa da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP).

Rafael Adelino Fortes
Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), docente da área de linguagens do IFMT – campus Juína.

Rafael Lucas Santos da Silva
Doutor em Letras (2024), na área de Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realiza estágio de pós-doutorado (2025-2027) junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE/UEM), com financiamento CAPES/PIPD. Dedica-se à investigação sobre as relações entre literatura e trabalho, entre estética, psicanálise, política e história. Desde 2018, integra o grupo Estudos sobre o Materialismo Lacaniano (UEM/CNPq), tendo desenvolvido pesquisa sobre o pensamento de Slavoj Zizek e suas aplicações aos Estudos Literários sob a orientação da professora Dra. Marisa Corrêa Silva. Integra, desde 2024, os grupos Estudos em História e Literatura (GEHISLIT/ PUC Minas) e Literatura e Classes Populares no Brasil (GELIP/UFC - CNPq).

Rita de Cássia Fraga da Costa
Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, Santa Catarina, Brasil. Doutora em Patrimônio Cultural e Sociedade (Univille). Pesquisadora membro do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista FAPESC.

Ravindra Devi Barros dos Santos
Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, com Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faveni, Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia. Atuou como pedagoga e coordenadora da Instituição EDUCARE - Ensino e Reforço Escolar (2019 a 2020). Tendo atuado também como auxiliar de Coordenação Pedagógica pela Instituição de ensino Colégio Esquadrus no período do ano de (2021).

Ricardo Emmanuel de Magalhães Júnior
Doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná (PPGHIS/UFPR). Mestre em História, com dissertação sobre as representações da TV americana na série The Flintstones, pela mesma instituição. Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com monografia sobre o modo de vida americano e a propaganda ao consumo em desenhos animados. Atualmente, é professor de História na rede privada de ensino.

Rogério Bianchi de Araújo
Graduado em Ciências Sociais (1995), mestre em Filosofia Social (2003), doutor em Ciências Sociais (2008) e pós-doutor em Estudos sobre a Utopia (2015). Professor titular da Universidade Federal de Catalão-GO.

Rosemari Lorenz Martins
Graduada em Letras Português/Alemão (Unisinos, 1993), mestre em Ciências da Comunicação – Semiótica (Unisinos, 1999), doutora em Letras (PUC/RS, 2013). Professora e coordenadora do PPG - Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale).

Samir Gid
Pesquisador bolsista DTI (CNPq) no PPGCOM/UNIR e Professor do curso técnico em Marketing no Colégio Estadual Dom Orione (PR). Mestre em Comunicação, com bolsa da CAPES (UFPR). Pesquisa Comunicação e Cinema, Epistemologia e Filosofia da Comunicação e interfaces entre Comunicação e Etnologia Indígena.

Sergio Augusto Medeiros
Artista visual, doutor e mestre em Artes pela UFMG. Graduado em Artes Visuais pela UEM.

Silvana Alves de Sá
Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da UEMS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP-UEMS).

Pedagoga pela Unigran. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Uniasselvi). Atuou como professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2004-2011) e, desde 2012, atua como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira Tumune Kalivono "Criança do Futuro".

Silvelena Cosmo Dias
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS-CPTL). Professora Adjunta do curso de Letras da UFMS-CPTL.

Silvia Sell Duarte Pillotto
Pós-doutora em Estudos da Criança (UMINHO, Portugal), doutora em Engenharia da Produção (UFSC). Professora no PPG em Educação da Univille. Líder do NUPAE/Univille.

Suzana Schuquel de Moura
Graduada em Letras Português/Inglês (Feevale, 2020), pós-graduada em Mentoria Docente (Feevale/Tampere-Finlândia, 2023). Mestre e doutoranda no PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale).

Thays dos Santos Silva
Mestranda em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), graduada em Letras Português/Inglês (UFMS). Bolsista CNPq. Membro do NECC e do projeto Cadernos de Estudos Culturais.

Tiago Dunham Sales
Estudante de Imagem e Som (UFSCAR). Montador/Editor de Vídeo. Colorista. Consultor Criativo. Pesquisador do Grupo de Estudos de Narrativas Emergentes (GENE UFSCAR/CNPq).

Valéria Bussola Martins
Doutora e mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou na Educação Básica em diferentes etapas e modalidades. Atualmente, é professora do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UPM. Pesquisa ensino de Língua Portuguesa e Literatura, metodologias ativas e tecnologias educacionais.

Valéria Verónica Queiroga
Possui Letras com mestrado em Linguística pela UNESP. Possui doutorado em Linguística pela UFSCar. Atua como docente de língua espanhola no SEPT/ UFPR e coordena o projeto de extensão Audiovisuais: cultura, intercultura e outras artes.

Victor Finkler Lachowski
Doutorando em Comunicação (PPGCOM-UFPR); Mestre em Comunicação (PPGCOM-UFPR); Bacharel em Publicidade Propaganda (UFPR). Integra o NEFICS - Núcleo de Estudos de Ficção Seriada e Audiovisualidades. Sócio da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE). Subeditor-chefe da Revista PELÍCULA. Escritor, Roteirista e Redator.