

RETEXTUALIZAÇÃO

ARTE – LITERATURA – LINGUAGEM

São Paulo - SP
Editora AgBook

José Flávio da Paz
Néstor Raúl González Gutiérrez
(Organizadores)

RETEXTUALIZAÇÃO

ARTE – LITERATURA – LINGUAGEM

São Paulo – SP
Editora AgBook
2018

Copyright © 2018 – Todos os direitos reservados aos organizadores.

Todos os direitos reservados – a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelos organizadores. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: José Flávio da Paz.

Editoração: Instituto Terra Utopica

José Flávio da Paz e Néstor Raúl González Gutiérrez

Ficha catalográfica

Retextualização: arte, literatura e linguagem / Orgs: José Flávio da Paz;
Néstor Raúl González Gutiérrez. – São Paulo: AgBook, 2018,

266 p.

ISBN: 978-85-92872-30-4

1. Literatura. 2. Artes. 3. Multiculturalismo. 4. Pluralismo cultural. I. Paz, José Flávio. II. Gutiérrez, Néstor Raúl González.



Editora AlphaGraphics Comércio e Serviços Gráficos Ltda. – CNPJ: 16.779.786/0001-27
Rua Rui Barbosa, 468 – Bela Vista – São Paulo-SP, CEP CEP 01326-010.

<https://agbook.com.br>

atendimento@clubedeautores.com

SUMÁRIO

Prefácio

Júlio César Barreto Rocha 7

Capítulo 1 - VALENGA. AFINANDO HISTÓRIA(S) E LITERATURA

Avanilde Polak 15

Capítulo 2 - A (DES)CONTINUIDADE DAS LETRAS (IN)FIÉIS. NOTAS SOBRE RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS ENTRE A LITERATURA, A LINGUÍSTICA E (OS ESTUDOS D)A LINGUAGEM

Éderson Luís Silveira 37

Capítulo 3 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ECOPELAGOGIA E ARTES CONTEMPORÂNEAS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ednalva de Siqueira Sales Rodrigues & José Flávio da Paz
..... 45

Capítulo 4 - A ARTE DA LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva 73

Capítulo 5 - LEITURA DE IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL. O OLHAR ATENTO E SENSÍVEL DA CRIANÇA

Josimeire Santos da Mata 103

Capítulo 6 - RASTRO NO LABIRINTO. VOZES CONFLITANTES EM MEMÓRIAS DO SUBSOLO

Jucineide dos Santos Zaffonato & Tiekio Yamaguchi Miyazaki ... 115

Capítulo 7- **LITERATURA E OUTRAS ARTES. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM PRODUÇÕES FRANCO-LUSÓFONAS**
Néstor Raúl González Gutiérrez 141

Capítulo 8 - **“FRAGMENTOS, COLAGENS E ESTILHAÇOS DA MEMÓRIA”: TRAÇOS DO ROMANCE MODERNO EM *RELATO DE UM CERTO ORIENTE*, DE MILTON HATOUM**
Pedro Henrique Rocha Vilarim 177

Capítulo 9 - **SOCIOLOGIA DA LITERATURA E O CAMPO LITERÁRIO. “NARRATIVAS OFICIAIS” E POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA**
Rafael Ademir Oliveira de Andrade 195

Capítulo 10 - **AS CONTRADIÇÕES DE GENI EM UMA SOCIEDADE HETERONORMATIVA. VAMOS FALAR DE SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS?**
Rosangela Aparecida Hilário 211

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

1. **O POÉTICO E A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO**
Diego Felipe Muniz Garcia 241

2. **PROJETO HISLÍDIA. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Josianne Paula Borck da Silva Loreuço 259

PREFÁCIO

Prof. Dr. Júlio César Barreto Rocha¹

Não é todos os dias que temos em mãos um livro multicultural com temas tão amplos e necessários como este presente, dotado de séria matriz acadêmica, em tempos de conflagração e temores. Aliás, não estamos em época de mar calmo, mas de oceanos procelosos, vendavais afetando as nossas certezas, empuxando-nos para trás com vigor e firmeza. Precisamos reagir!

Somente a Arte, a Linguagem e a Literatura nos poderiam dar o tom, neste momento, para uma ação decisiva, e poderão com acerto recobrir de glórias a nossa caminhada. Muito embora estejamos em tempos de globalização (que andou perdendo os seus diferenciais diante do “outro mundo possível”, a mundialização), a ideia de “Retextualizar” Arte, Literatura & Linguagem (cada Edifício derivado do outro, como uma boneca russa de in-disciplinas) não deixa de soar como proposta ambiciosa, quase pretensiosa ou temerária, nessa Era do Retrocesso, um mundo dilacerado pela perda da sensibilidade artística, ditado pela excessiva rapidez e pelas novas angústias.

De fato, a Arte, antes vista como adorno complementar, vem sendo muito empregada, nos dias que correm, nas barricadas do contra poder: não são diversas formas de arte, são verdadeiros

¹ Graduado em Letras (UFAM, 1987) e em Direito (UNIR, 1995), é doutor em Línguas Neolatinas pela UFRJ (fevereiro de 2005). Obteve o doutoramento europeu em Filologia pela Universidade de Santiago de Compostela (outubro de 2003), onde lecionou. É professor da Universidade Federal de Rondônia desde 1990, vinculado hoje ao Departamento de Línguas Vernáculas, e conclui tese doutoral em Direito Civil junto ao Departamento de Direito Privado da Universidade da Coruña, orientado pelo Professor Doutor José Manuel Busto Lago e Diretor do Núcleo de Ciências Humanas-NCH, da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. <http://lattes.cnpq.br/4396120026626861>.

baluARTES a combater as medidas que os governos passaram a disparar contra o seu Povo. No Brasil, não vale mais a busca da felicidade, mas sim viceja a busca do desprezo à outra pessoa, a derrisão de quem seja diferente, e em termos ideológicos, sobremaneira!

Superempregadas ainda, contudo, nos países ricos para capitalizar o turismo e pacificar as diversas facetas humanas que colaboram ao desenvolvimento do lugar, as Artes, dotadas de onze braços (Arte digital, Cinema, Dança, Escultura & Arquitetura, Fotografia, Histórias em quadrinhos, Jogos eletrônicos, Literatura, Pintura, Teatro e Música), alcançam todas as dimensões do fazer humano, porém estão hoje seriamente reprimidas pela odiotia que reina no Planeta Brasil.

Se a existência docente, do Magister universitário, é o que há de mais representativo da formação humana, a publicação do seu pensamento pode ser entendida como aquilo que existe de mais fundamental na luta cotidiana pela Humanização da Sociedade de que a Pessoa faz parte. Por isso, um texto que manobre com os preceitos de Arte retextualizada merece um aplauso caloroso, na saída.

Além de excitar essa manobra, de combate, portanto, de coragem circunstancial, a Literatura, a Linguagem e a Arte colaboram para complementar o pensamento de vanguarda, na Luta por um Mundo Melhor.

E assim funciona este Livro. Dividido em capítulos, na saída a Professora Avanilde Polak incita-nos à leitura com o texto “*Valenga. Afinando História(s) e Literatura*” (Capítulo 1), porquanto foi assim que fez da sua experiência no Colégio Sesi o mote para desfolhar os espaços da sua trincheira, a desvelar o autor Gaspar

Valenga, registrador de histórias do bairro do Riozinho, em Irati, no Paraná. Exibe-se um general em pleno campo de batalha amorosa.

É também bélico o Capítulo 2, “*A (des)continuidade das Letras (in)fiéis. Notas sobre relações (im)possíveis entre a literatura, a linguística e (os estudos d)a linguagem*”, de Éderson Luís Silveira. As suas armas, que concorrem para formar um professorado capacitado a ver as entranhas (des)encontradas de saberes e de sabores, responsáveis por quebrar a resistência estética de quantos se aproximem destes manjares literários, consegue desparafusar a terminologia árida a concorrer para uma aproximação do alvo dotando o leitor de maior compromisso, de mais nitidez na responsabilidade de uso de conceitos sobre o fazer artístico de qualidade.

Não se afastam da aplicabilidade amorosa para o meio que nos cercam os autores Ednalva de Siqueira Sales Rodrigues & José Flávio da Paz, com a sua “*Educação Ambiental, Ecopedagogia e Artes contemporâneas no espaço escolar da Educação básica*” (Capítulo 3), desfraldando as bandeiras do que há de mais necessário, uma preservação ambiental útil, em conjunção com o que há de mais verdadeiro e futurível, a educação básica. Por este texto, percebemos um histórico respeitável de preparação de armas e de afinação de valores nas últimas três décadas, o que possibilita um salto em direção a uma cidadania consciente e munidos da arte-educação, que conjuga fatores responsáveis pela restituição da amorosidade que há por trás de propósitos tão acalentados por tanto tempo e que o grande irmão do Norte nem sempre acata, devido à sua permeabilidade a incitar o que haja de mais interessante para os bolsos das suas fronteiras. Certeiros, os autores não tergiversam, quanto aos seus desígnios, “de se ter um Brasil

mais coerente para com as suas leis de igualdade e respeito às diferenças”.

Mirando na gente grande, Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva traz ao centro da luta, neste Capítulo 4, o alvo preferencial das guerras: *“A Arte da Literatura Infantil como ferramenta para o desenvolvimento social”*. Nada mais válido o ideal de “conscientizar pais e professores sobre a importância de desenvolver o hábito da leitura nos primeiros anos de vida”. Assim chegaremos à vitória, ocupando mentes ainda maleáveis ao Belo. Crie uma criança para a leitura como núcleo fundante e ela não precisará de outras delícias, delitivas ou destrutivas, que lhe virão ofertar no futuro, no mundão do lá-fora. Como desenvolver esta criação é o segredo militar repassado pela autora, que, ademais, ainda ilustra com figuras muito do seu procedimento marcial.

Depois, o próprio organizador José Flávio da Paz deixou para o centro do livro o texto do Capítulo 5, *“A narrativa e os dispositivos foucaultianos nos textos O Pacto maldito e Os olhos dos mortos”*, com argumentos de sedução e de sedição, a fazer confluir escritores de nacionalidades distintas, dispostos a “fazer emergir, ao mesmo tempo, dispositivos e pontos de ruptura, planos de discurso e falas singulares, estratégias de poder e focos de resistência etc.”, sempre confrontando literatos e historiadores, para obter a maior pacificação dos espíritos que se levem a si mesmos à ilustração – sempre com a recomendação de encontro com os nossos maiores.

A pedagoga Josimeire Santos da Mata, por sua vez, introduz no Capítulo 5 uma *“Leitura de imagem na Literatura Infantil. O olhar atento e sensível da criança”*, fazendo-nos ver como sujeitos esta peça da engrenagem guerrilheira para a qual convergem os olhares mais utópicos dessa construção. Cultura, imagem e fantasia

passam a ser sinônimos de edifício, de concreto e de verídico. Por intermédio de ficções lúdicas atinge-se o nirvana desde cedo, implicando um amplo vocabulário, típico de legionário, que percorreu diversos territórios procelosos, repletos de paisagens e de formatos. Vale conferir!

Não faz por menos a dupla Jucineide dos Santos Zaffonato & Tiekio Yamaguchi Miyazaki, no texto “*Rastro no Labirinto. Vozes conflitantes em Memórias do Subsolo*”, Capítulo 6 dessa nossa obra, que traz uma abordagem de conhecida novela de Dostoiévski, de 1864, explicando o momento em que o soldado observa o exército e descansa, meditando sobre sentimentos em conflitividade, uma espécie de leitura em fogo cruzado, com Kafka, Machado de Assis, Graciliano, entre outros guerreiros da Arte e da Linguagem.

Dentre a temática mais moderna abordada por diversos dos nossos autores, talvez aquela que mais esteja em moda (e nem por isso é tratada com descaso ou modismos), está o texto do Capítulo 7, “*Literatura e Outras Artes. A Construção da identidade de gênero em produções franco-lusófonas*”, de autoria do docente e também organizador desta obra, Néstor Raúl González Gutiérrez, que do princípio confessa filiação a uma facção aguerrida: a Literatura Comparada, tão antiga quanto controversa, repleta de inimigos, rivais e armadilhas, mesmo dentro dos seus quartéis. Contos, africanidades, cores e confluência de formatos artísticos são trazidos à baila e manejados com destreza e desembaraço, tudo em busca do resultado final: a vitória contra a discriminação e em favor da identidade de gênero sem dissimulações arquetípicas, sendo a Beauvoir de 1967 a sua colaboracionista preferencial.

É no Capítulo 8, “*Fragmentos, colagens e estilhaços da memória. Traços do romance moderno em Relato de um Certo*

Oriente, de Milton Hatoum, que o nosso conhecido Pedro Henrique Rocha Vilarim, mestrando dos Estudos Literários da UNIR, não se intimida com os multitudinários vieses atacados pela destreza de mil intérpretes do reconhecidíssimo autor amazônida, e se aproxima cauteloso das barricadas que aquele escritor impõe, com muito estudo, a quantos se acheguem ao conjunto da sua obra literária. Tateando em campo minado, portanto, aproxima-se do “sujeito tateante” que compõe um personagem arquetípico da Modernidade, colaborando o narrador para a própria descrição do autor da obra que o narra, quebrando-o em fragmentos nada estereotípicos. Uma leitura comovente, mas direta como uma bala.

Será, contudo, o cientista social Rafael Ademir Oliveira de Andrade que, no Capítulo 9, fará da sua disciplina, uma nave castrense bem municada, um artefato para visualizar mais longe o inimigo: Em “*Sociologia da Literatura e o campo literário. Narrativas oficiais e possibilidades de autonomia*”, temos a conflagração do nosso Dia D literário. As artes várias congregam os seus objetivos, sempre manietadas pelo artífice ou manipuladas pelos Estados, uma dicotomia clássica a envolver o aparatoso Pierre Bourdieu como armador-mor do simbólico, alentado construtor da ciência do habitus, refazedor do campo do estruturalismo engajado. Teoria e prática da leitura imbrincam-se.

O último e décimo Capítulo, “*As contradições de Geni em uma sociedade heteronormativa. Vamos falar de sexualidade na formação de professores/as?*”, da Professora Dra. Rosângela Aparecida Hilário, traz, como seria de se esperar para quem a conhece, um combate sem fronteiras no campo bombardeado da heteronormatividade, deixando a cada passo, para trás, cadáveres da campanha de reelaboração do que seja permitido ou

reformulado. A felicidade da pessoa é o parâmetro mais presente no questionamento, que aproveita o não menos engajado Chico Buarque de Holanda nas suas brigas de rua em favor do deserdado e das deserdadas, pela desídia do Estado, pela maldade das ruas, pelo descaso do semelhante. Não deixa por menos a constatação que fecha a proposta para um acordo de paz: “Todos os dias alguma “Geni” é apedrejada em alguma escola de Rondônia pelo simples fato de existir”. Vamos pra cima?

Na parte dedicada aos relatos, “*O poético e a construção do masculino*”, por Diego Felipe Muniz Garcia, que retoma o mesmo Chico Buarque acima, noutra dimensão, utiliza-o como granadas em favor da Arte.

Enfim, a descrição do “*Projeto Hislídia. um relato de experiência*”, calcado numa vivência da graduanda Josianne Paula Borck da Silva Loreuço, fecha mais de duzentas páginas de prazer e de um bom combate, que pode ser responsável por identificar soldados do fogo, do fogo amigo, do fogo benfazejo, aquele que queima sem queimar, com linguagem e com afeto, um doce predileto voltado para a atitude que é – não aquilo que mais nos caracteriza como humanos, mas aquela única forma púnica que nos pode cicatrizar a alma, vincada pelas desumanidades que a cotidianidade comporta.

Parabéns aos Autores e Autoras, parabéns aos leitores, que terão neste conjunto um espaço para amalgamar o seu futuro na *Terra brasilis*! Os Organizadores, nos brindam com uma edição que sem dúvida vai deixar um rastilho de pólvora perfumada, para favorecer os bons tempos do amanhã que virá ao nascer do sol. Ainda que desconfiem hoje, os pérfidos, daquelas pessoas que estejam por detrás das Artes, é inevitável, na ascensão do grau

civilizacional de um Povo, que amorosamente as pessoas acabem cedendo aos estudos proféticos que apontam para o futuro—a-Deus-pertence, mas que sem ativismo não deixará pedra sobre pedra ao amanhã possível.

Boa leitura!

Capítulo 1

VALENGA. AFINANDO HISTÓRIA(S) E LITERATURA

AVANILDE POLAK²

INTRODUÇÃO

O Colégio Sesi é uma rede de colégios presente em alguns estados brasileiros e está em constante expansão. Sua metodologia é pautada em oficinas interseriadas, na pesquisa e em equipes de trabalho, onde os alunos são instigados a buscar através do trabalho em equipe a solução para um desafio proposto para a Oficina de Aprendizagem (turma, como é chamada em colégio regulares que seguem seriação). Essa metodologia foi criada por Márcia C. Rigon (2010) e, embora tenha sofrido algumas alterações, ao longo de mais de uma década de funcionamento acompanhando a demanda social, ainda mantém o tripé metodológico: oficinas, equipes e pesquisa.

Dentro desse contexto, o professor deve adaptar os conteúdos propostos pela Matriz Curricular Nacional (dispostos através de Segmentos de Ensino) aos desafios propostos às oficinas de forma inter, trans e multidisciplinar explicando a teoria através da prática.

² Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade-UEPG. Graduada em Letras Português-UNICENTRO. Trabalhou como professora colaboradora no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO-Unidade Universitária de Irati-PR. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Produção Textual no Colégio Sesi Irati-Paraná. <http://lattes.cnpq.br/2605161404748066>, avapolak@gmail.com.

Partindo desse contexto e da oficina “Pelos Vilas e Vielas” que tinha entre seus conteúdos História e Literatura Paranaense, foi iniciada uma atividade na Oficina de Aprendizagem do Colégio e, posteriormente, oportunizamos aos alunos o contato com o contexto social que originou obras literárias, bem como, com o autor Gaspar Valenga que fez o registro das histórias que envolveram o bairro Riozinho, no município de Irati – Paraná, mesclando a suas memórias e histórias pessoais registradas em três publicadas: *Irati, Minha Vida*. Nossa História; *Centenário de Riozinho*; Sua última obra publicada, em 2008, *Memória de um Ferreiro*, a qual foi lida e trabalhada pela professora de Literatura no Colégio Sesi.

Para reflexão sobre essa atividade, no primeiro momento é relevante que sejam revisitadas algumas definições sobre a relação entre ficção e memórias.

REVISITANDO TEORIAS

Ao analisarmos um texto narrativo, logo são lembrados alguns princípios da construção e apresentação de narrativas historiográficas e literárias, os quais aproximam e distanciam esses dois gêneros. Aristóteles (2003, p. 43) afirma que: “[...] o historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso [...] Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido”. Portanto, segundo o autor o poeta e o historiador não se distinguem apenas pela forma que apresentam seus trabalhos, e sim, tendo como principal diferença a abordagem da realidade apresentada em suas obras, pois enquanto o primeiro utiliza fatos

que ocorreram, o outro os recria para moldar uma suposta realidade ideal para o público alvo de seus textos.

A construção de um texto histórico enfocará uma pesquisa mais detalhada sobre fatos verídicos e procurará apresentar a “versão” mais aceita, ou melhor, que mais se aproximará do senso comum.

Dal Bello (1998, p. 23) ressalta que:

Os assim chamados fatos básicos, comuns a todos os historiadores, pertencem ao que ele chama de matéria-prima do historiador e não são a história em si mesma [...] o historiador, na maneira como este os apresenta, num sistema seletivo de cognição, por ordem ou contexto eles começam a falar [...] a história que lemos, ainda que embasada em fatos, não é absolutamente fatural, mas uma série de opiniões aceitas.

Apesar da busca pela veracidade dos fatos, o historiador “fará” de certa forma uma versão para o assunto, pois os fatos e acontecimentos que chegam até este exigem, de certa forma, uma seleção para a apresentação de uma sequência histórica, a qual dependerá do contexto e da ordem que o historiador apresentará os fatos, na busca de uma identificação com o mundo empírico³.

Para Nietzsche, em sua obra *Da utilidade e desvantagem da História para a vida* ressalta que

A história, na medida em que está a serviço de uma potência a-histórica e por isso nunca, nessa subordinação, poderá e deverá tornar-se ciência pura, como, digamos a

³ A expressão “mundo empírico” é utilizada no sentido de mundo real, ou seja, o mundo em que vivemos.

matemática [...] a história monumental não poderá usar daquela veracidade total: sempre depreciará a diferença dos motivos e das ocasiões, para, à custa das causas, monumentalizar os *effectus*, ou seja, apresentá-los como modelares e dignos de imitação: de tal modo que, porque ela prescinde o mais possível das causas, poderíamos denominá-la, com pouco exagero, uma coletânea de “efeitos em si”, de acontecimentos que em todos os tempos farão efeito (s/d, p. 60 – 61)

Desta forma, apesar da busca pela veracidade, a história não apresenta uma única resposta, com a precisão que uma ciência exata como a matemática pode oferecer, pois esta se encontra em meio a um processo, por esse motivo ela busca a veracidade através do levantamento das causas que originaram o fenômeno ocorrido e efeitos gerados por este.

Sobre essa perspectiva Aristóteles (2003) aborda que a poesia (ficção) está mais perto da filosofia que da história, pois a primeira projeta, “imagina” o ideal, enquanto a segunda se apoia em fatos e testemunhos concretos, enfim, que aconteceram. Até mesmo, como foi ressaltado acima, a função do poeta é imaginar, criar ou recriar, a realidade existente sem a preocupação com a veracidade.

Quanto ao trabalho de representação do poeta Aristóteles (2003, p. 45) destaca que “[...] embora lhe aconteça apresentar fatos passados, nem por isso deixa de ser poeta, pois nada impede que a existência de alguns dos acontecimentos ocorridos seja verossímil ou possível, e por isso o poeta seja criador deles [...], ou seja, o poeta “pode” até mesmo apoiar-se em alguns aspectos históricos, porém, mesmo assim, continua sendo um poeta que apesar de apresentar alguns pontos históricos não apresenta

compromisso com a realidade verídica, e sim, com a veracidade que utilizará para expor os “acontecimentos”.

A veracidade com que o autor deve se preocupar é a credibilidade como exprime a realidade em sua obra, a minúcia nos detalhes é o que fará com que sua obra seja considerada como boa ou má, pois

[...] para considerarmos bom um romancista basta-nos que seu mundo, embora não obedeça aos mesmos padrões e escalas que o nosso, seja englobante de todos os elementos que reputamos necessários a uma panorâmica compreensiva ou, [...] escolha os elementos profundos e principais, e que a sua escala ou hierarquia de elementos profundos nos pareça próprios de um homem maduro. (WELLEK; WARREN, 1962, p. 270)

A credibilidade da forma como o autor transmite o assunto proposto e o conduz é o que faz com que possamos acreditar, de certa forma, e nos situarmos na leitura de uma obra ficcional, pois adentramos a uma estrutura (mundo), até então, obscura ao nosso pensamento. E, que nos é apresentado à medida que vai se construindo o enredo, os personagens, o espaço, ambiente, etc..

Ainda sobre a perspectiva de Wellek e Warren (1962, p. 275), podemos afirmar que a “[...] motivação realista é um artifício artístico. Em arte, parecer é ainda mais importante do que ser.”. Ou seja, relação que podemos estabelecer coma nossa realidade é um dos quesitos que instigam a apreciação da literatura imaginativa, ou ficcional, em suas diversas formas.

Observando o conceito de ficção elaborado por Wellek e Warren (1962, p. 268), podemos constatar que

[...] a literatura de imaginação é uma ficção, uma mentira. A palavra ficção conserva ainda este velho traço platônico de acusação à literatura [...] de produzir um engano, é ainda susceptível de irritar o romancista sério, que bem sabe como a ficção é menos estranha e mais representativa do que a verdade.

Existe um preconceito em torno da ficção, como sendo uma mentira, pelo fato desta supostamente recriar a realidade como ideal, perfeita nas obras literárias, que em certo ponto e em determinadas situações, se distanciam da suposta realidade que fazem alusão na obra. Mas, vale salientarmos que, a ficção tem o papel de recriar, adaptando como seria uma realidade ficcional organizada, melhor formulada, ao menos para o pensamento do autor/criador, e a possíveis leitores que possam conduzir a leitura baseados na capacidade de criação e expressividade do romancista, sem que este se atenha a veracidade dos acontecimentos que representa.

Um recurso muito utilizado na literatura é a narração em primeira pessoa, que em alguns casos, até mesmo chega a transmitir a ideia de que quem está “construindo” o texto é o próprio personagem, ou seja, o personagem fictício assume o papel do autor escrevendo sua própria história em forma de diário, autobiografia ou memórias. Podemos citar como exemplos as obras *O Amanuense Belmiro* (de Cyro dos Anjos), *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (de Machado de Assis), *Capitu memórias póstumas* (de Dominício Proença Filho), entre tantas outras obras em que o personagem se propõe a escrever um livro, assumindo o papel de autor, assim volatizando a presença do autor real.

Na obra *O narrador Ensimismado*, Dal Farra (1978) contrapõe os conceitos de Kayser e Booth, os quais segundo a autora, possuem opinião semelhante quando afirmam que o romance tanto em uma obra narrada em primeira pessoa quanto em uma obra narrada em terceira pessoa não apresentam uma diferença radical, mas diferem suas opiniões com questão ao narrador, pois Kayser atribuiria ao narrador o conceito de “narrador com máscara de autor” (DAL FARRA, 1978, p. 20), ou seja, o próprio autor dentro da obra ficcional. Explicando essa teoria, Dal Farra (1978, p. 19) enfatiza que:

Como seu representante e porta-voz, o narrador se torna, então mais que a personagem fictícia assentada como tal, ele se transforma no verbo criador da linguagem, no espírito onisciente e onipresente que cria e governa o mundo romanesco [...].

O narrador, ou melhor, o personagem criado para narrar a saga ou conflitos, próprio ou de terceiros, cria e conduz os acontecimentos retratados, conhecendo e alterando tudo naquele contexto ficcional.

A distância entre o personagem e o autor também se torna importante na interpretação entre os limites um do outro. Segundo Bakhtin (2003), são possíveis três tipos de casos onde o autor perde a distância com relação ao personagem: o primeiro quando o personagem domina o autor, que por sua vez observa tudo sob a perspectiva do personagem; o segundo tipo é quando o autor incute seus princípios e anseios à personagem que pode ser autobiográfica (que representa sua vida) ou não (ficcional); e o terceiro tipo é

representado por um personagem “independente” do autor e que narrará sua própria vida.

Nos três casos destacados por Bakhtin (2003), o autor se faz presente, apenas modificando sua distância com a personagem e enfatizando a construção textual, através da perspectiva desta, concordando com ela (primeiro caso), ou tentando despercebidamente inculcar seus conceitos a trajetória dela (segundo caso) ou a observando ao longe (terceiro caso).

Trazendo à tona a reflexão sobre a relação autor-personagem-narrador não podemos deixar de destacar o gênero autobiográfico o qual se constitui na reflexão entre esses elementos.

O termo texto autobiográfico surgiu a pouco tempo, mas seus registros na história aparecem desde a Antiguidade sob forma epistolar ou de confissões (até o período literário de Santo Agostinho). Miranda (1992), tomando como base o estudo elaborado por Michel Foucault sobre “a noção do indivíduo e da ‘estética da existência’” (MIRANDA, 1992, p. 27), afirma que desde os registros de textos mais antigos, enfocando a análise de uma personalidade, podemos destacar que há uma (re)estruturação da configuração da imagem pessoal, com o intuito de enfatizar um personagem, geralmente boa, a esperada, do personagem em questão, sob a ótica de um público leitor previsto.

Quando nos referimos a um texto narrativo autobiográfico (seja ele uma biografia, uma autobiografia, um diário ou memórias) logo surge a ideia de veracidade, ou seja, de fatos reais que se distanciam da ficção (de algo ilusório), por apresentarem uma realidade esta que retrata a vida ou acontecimentos de determinado indivíduo.

Para Bakhtin (2003), algumas “peculiaridades” são importantes e presentes nesse estilo textual, como: o enredo (pautado em acontecimentos da vida de determinado personagem); alteração na trajetória de vida do personagem conforme a adequação ao enredo; o tempo biográfico “segue” a trajetória vital e acontecimentos pertinentes a vida do personagem; as personagens secundárias existentes na obra recebem a importância vinculada ao “biografado” em questão; e, por último, a construção da imagem da personagem que tem seu destino criado.

Através da memória, as lembranças do passado assumem caráter fundamental nesse estilo literário. Na obra *Memória e Sociedade Lembranças dos Velhos* (2004), E. Bosi elabora um estudo comparativo das abordagens de Henri Bergson (com uma análise mais voltada à questão filosófica sobre a presença da memória na “vida” das pessoas) e de Maurice Halbwachs (voltando à questão da memória do indivíduo em um aspecto social). Partindo de uma análise bergsoniana sobre a memória, E. Bosi (2004, p. 47) cita que “[...] a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.”, ou seja, a memória é algo que parte do indivíduo, somente dele que parte a imagem do que ele foi, viveu ou presenciou. Essas lembranças estão incutidas no próprio ser que este passa a agir, assim revivendo-as ou, até mesmo, reprojetoando conforme a sua realidade atual. Ainda que, essa realidade atual esteja impregnada de fatos originados da memória, pois existem dois tipos de memória: a memória-habito (aquela dos hábitos, conceitos e costumes inseridos no cotidiano e que percebemos que fazem parte da nossa memória) e as lembranças independentes (aquelas imagens de momentos vividos que não se repetirão mais).

Sobre a teoria da memória elaborada por Bergson, E. Bosi (2004, p. 47) explica que “[...] a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida”. A cada experiência nova acumulamos mais dados em nossa memória e “reformulamos” o que já aconteceu sob uma nova visão, do ser que somos hoje e quanto mais subjetivas forem essas imagens, maior será o grau de “recriação”.

[...] Quanto mais pessoal, mais livre (isto é, menos socializada, menos presa à ação presente) for a lembrança, mais distante, rara e fugitiva será a atualização pela consciência. [...] Essas lembranças singulares devem, de algum modo, despersonalizar-se senão banalizar-se para se encaixarem na percepção atual que se põe como relação imediata e ativa do corpo com o mundo, do eu com a sociedade. (BOSI, 2004, p. 51)

Quanto mais pessoal for uma lembrança maior será o grau de recriação sobre esta, pois o “eu” que vivenciou determinado fato e, não está mais presente, cedeu lugar a um novo “eu”, que está em outro contexto social e com novas experiências. Esse novo “eu”, geralmente, recria seu passado adaptando-o ao seu presente, tendo como base as “formas de comportamento que já deram certo” (BOSI, 2004, p. 47), as formas que se destacam na sociedade ou enfatizam “ângulos” positivos do ser em questão.

Tomando por respaldo os estudos de Halbwachs, E. Bosi (2004, p. 55) aborda que “[...] a memória não é sonho, é trabalho [...]”, ou seja, na perspectiva desse autor lembrar é reconstruir algo que aconteceu, porém, o que vai interferir nessas reconstruções é o meio em que o sujeito está inserido e qualquer modificação

ocorrida nesse contexto atingirá diretamente o indivíduo, visto que, a lembrança se formará a partir de recursos disponíveis na realidade atual.

E. Bosi (2004) destaca que tanto Bergson quanto Halbwachs têm como traço em comum de seus estudos o fato da memória ser trabalhada, ou seja, o adequamento de lembranças conforme a realidade atual do sujeito. O que converge para a abordagem dos estudos bakhtinianos, que afirmam “[...] qualquer memória do passado é um pouco estetizada, a memória do futuro é sempre moral.” (BAKHTIN, 2003, p.140).

AUTOBIOGRAFIA. TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

Os textos autobiográficos assemelham-se em suas estruturas narrativas e temporais. Segundo Bakhtin (2003) são apenas alguns elementos que distinguem a autobiografia da biografia. Em um texto autobiográfico o autor-personagem-narrador tenta transmitir, utilizando a linguagem, uma imagem do seu ser, através de acontecimentos passados e que ao serem narrados constroem, de certa forma, uma imagem a qual o ser quer que seja a imagem observada de si próprio. Miranda aborda a aproximação de Béatrice Didier estabelece entre o diário e autorretrato, ampliando esse sentido até a autobiografia, ou seja, “[...] o caráter lapidar do autorretrato obrigaria o retratista a empreender um resumo daquilo que seria a essência da sua vida – operação confessional efetuada num momento em que o indivíduo sente-se muito próximo do final. (MIRANDA, 1992, p.35).

O autobiógrafo em um processo de retrospectão ao passado, o qual resultaria no processo de introspecção que exporia a sua

essência, as principais informações e acontecimentos de sua vida, que segundo Didier, se daria no momento que sentisse o fim de sua existência.

A autobiografia se fundamenta, segundo conceito fundado por Lejeune (2008), retomado por Miranda (1992, p. 29), em uma espécie de “pacto autobiográfico”, “[...] isto é, afirmação da identidade autor-personagem-narrador, remetendo em última instância ao nome do autor na capa do livro”, ou seja, através desse “pacto autobiográfico”, o autor afirma uma espécie de compromisso com possíveis leitores, transmitindo credibilidade na unificação autor-narrador-personagem, como o mesmo ser que transmitirá apenas a veracidade dos fatos através da empiricidade e experiência nos acontecimentos vividos ou presenciados por este.

Caso não haja veracidade no pacto entre autor-personagem-narrador, como sendo e representando a mesma pessoa, o pacto não existirá, conforme as ideias retomadas por Miranda (1992).

Apesar do gênero autobiográfico tentar expor uma suposta veracidade, Miranda (1992) adverte sobre o risco de ficcionalização, ou seja, na autobiografia, apesar de expor a própria vida através da narração, terá um fundo interpretativo (um ponto de vista) subjetivo, o qual

Apesar do aval de sinceridade, o conteúdo da narração autobiográfica pode perder-se na ficção, sem que nenhuma marca decisiva revele, de modo absoluto, essa passagem, porquanto a qualidade original do estilo, ao privilegiar o ato de escrever, parece favorecer mais o caráter arbitrário da narração que a finalidade estrita à reminiscência ou o caráter documental do narrado. (MIRANDA, 1992, p. 30)

Essa interpretação de experiência vividas, pode e toca, levemente no gênero ficcional, pois de forma arbitrária enfatiza o subjetivismo na narração e que em determinado ponto extravasa o limite histórico/documental, ou seja, o registro dos fatos na íntegra dos acontecimentos.

A biografia é um estilo literário em que um determinado autor tenta retratar a vida de uma pessoa (real), através de seu ponto de vista e do conhecimento que tem sobre esta, através da convivência, de documentos pessoais (cartas, diários, memórias, etc.) e depoimentos orais da própria pessoa (autor-personagem) e terceiros. Passando dessa forma a pessoa que pertence ao mundo empírico, a assumir o papel, de certa forma, de personagem na obra. Partindo disso, destacamos Wellek e Warren (1962, p. 62), segundo os quais,

[...] os problemas do biógrafo são simplesmente os de um historiador [...]. O tão lato corpo de trabalho que tem sido consagrado à biografia como gênero ocupa-se de questões como estas, que de modo algum são especificamente literárias.

A questão biográfica exige um vasto trabalho e pesquisa por parte do autor, para que este consiga se aproximar, ao máximo, da essência e da realidade do personagem.

Na biografia os valores (conceitos sociais e pessoais) do autor com o personagem (de quem se está narrando a trajetória) devem e são condizentes, podem chegar a se mesclar, ou seja, o autor projeta (constrói) a imagem e características de sua personagem tendo como respaldo valores observados no indivíduo

em questão (sob a ótica do autor) e influência da vida do próprio autor que pode se colocar em determinadas situações no contexto da obra, agindo por si próprio e não como o ser analisando, criando dessa forma uma imagem idealizada do personagem.

Já, memórias são relatos e/ou registros dos acontecimentos importantes que marcaram de certa forma a vida de determinado indivíduo ou de uma sociedade. Como salienta Cardoso (1994, p. 20 - 21), “[...] as memórias que, por sua vez, têm o apelo do resíduo do que ficou apesar do tempo, da lembrança de alguém que é testemunha do passado [...]”. Através do testemunho do próprio autor ou de terceiro determinado assunto vai ser lembrado e, de certa forma, reconstruído conforme a realidade atual do narrador.

A distinção entre memórias e autobiografia não é evidentemente definida, Miranda (1992) enfatiza que uma das distinções seria o fato de a memória não abordar exclusivamente a vida e/ou ações referentes apenas a uma personalidade como acontece na autobiografia, e assim, fatos e ações presenciados por alguém e que são pertinentes a lembrança do grupo ou, até mesmo, individual.

Miranda (1992, p. 37) ainda enfatiza que “apesar de essas distinções não serem bastante convincentes, a autobiografia propriamente dita seria uma autor representação (o indivíduo assume papel preponderante no texto) e as memórias uma cosmo-representação [...]”. Ou seja, a autobiografia atém-se exclusivamente a vida de um ser, do próprio ser que está narrando sua saga, enquanto a memória buscará o todo (o cosmo) em que o indivíduo faz parte, testemunhou e, até mesmo, participou desses acontecimentos.

Quanto ao gênero autobiográfico, vale a pena ressaltar que os autores, quase sempre personagens e narrador são representados em um mesmo ser, que tenta se definir através da linguagem escrita o seu Eu complexo e de diversas faces, ou seja, tentando organizar seus diversos pensamentos em uma estrutura construída, a qual desempenhará o papel de sua identidade, exata segundo a pessoa que a está originando e, ao mesmo tempo, limitada.

Essa identidade até então escondida dentro do ser e, posteriormente, definida pela linguagem inicia seu processo através da introspecção, ou seja, partindo para uma busca interior (um resgate dentro) de o próprio ser procurando uma definição, a qual será exposta (exteriorizada) em um estágio posterior, com uma determinada ordem para que haja a compreensão de si próprio e do resgate do mundo.

ANÁLISE DE DADOS

O Colégio Sesi segue a metodologia de oficinas de Aprendizagem, as quais são planejadas conforme a demanda e assuntos pertinentes ao público de cada unidade de ensino. Aqui em Irati, desde 2015 os professores de Literatura e História planejavam a oferta de uma oficina que abordasse o tema nomes de ruas. Apenas no segundo bimestre desse letivo de 2016 é que foi possível organizar e ofertar essa oficina. Dessa maneira, foram iniciadas as discussões abordando nomes de ruas e bairro relacionando à História do Paraná e do Brasil.

O nome da oficina ficou definido como Pelas Vilas e Vielas. Enquanto o professor de História relacionava as ruas e a História, as disciplina de Língua Portuguesa/Literatura e Produção Textual

buscava abordar além de conhecimentos gramaticais aspectos da Literatura Paranaense.

Para iniciar o trabalho com literatura na oficina de aprendizagem Pelas Vilas e Velas, foi abordada a reportagem Os grandes nomes da Literatura Paranaense, escrita por Anderson Gonçalves, no jornal Gazeta do Povo em 07/11/2011. Onde é feito um breve resgate sobre a Literatura Paranaense e seus grandes nomes.

Após leitura e debate da reportagem, foi iniciado um direcionamento para a reflexão como a Literatura traz a história das pessoas e locais de momentos remotos. Era perceptível que a literatura era concebida pela maioria daquele grupo de jovens como algo alheio a sua realidade ou como um aluno falou “é imaginação de quem já morreu”. Desmitificando essa afirmação, comecei a contar a história do autor iratiense Gaspar Valenga, um ferreiro que frequentou apenas as séries iniciais do ensino fundamental e que lançou-se no ato da escrita apenas quando começou a participar do grupos da Universidade Aberta da Terceira (UATI) Idade na Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unidade de Irati (UNICENTRO). Em sua escrita, Gaspar narra acontecimentos de sua vida e, em meio a esses fatos, narra o desenvolvimento do bairro Riozinho, local onde reside.

Ao apresentar esse contexto, era nítida que a curiosidade por conhecer Gaspar e suas histórias ser aguçada. Com isso, foi estabelecido um calendário para leitura da obra Memórias de um ferreiro (de Gaspar Valenga), discussão da obra em sala e, posterior, visita ao autor, onde os alunos após criarem a imagem do texto narrado pelo autor, poderiam estabelecer um comparativo com a realidade atual.

A visita agendada para 25 de maio de 2016 foi realizada no período da manhã. Chegamos à casa de Gaspar Valenga por volta das 8h 30 minutos. O autor abriu as portas da casa para o colégio. Mostrou objetos que ele citava e já não estão mais em uso, prêmios que recebeu e, principalmente, fotos antigas que geraram muito bate-papo e conhecimento.

Continuando a visita, o autor no auge de seus 94 anos, acompanhou os alunos a pé pelas ruas contando fatos que eles já haviam lido no livro indicado para leitura e comentários sobre as transformações que o lugar foi sofrendo com o passar do tempo.

Ao chegarmos à igreja, foi feito um farto lanche organizado pelos alunos junto com os professores responsáveis, logo em seguida a caminhada continuou até o cemitério do bairro (que apresenta ligação direta com a História local e que não cabe a discussão nesse momento), houve o retorno a casa de Valenga para encerramento da visita e retorno ao colégio.

Na aula seguinte após a visita, todos queriam falar sobre algo. Foi difícil organizar a conversa com os alunos resgatando a atividade. Era uma euforia sobre coisas que eles viam e achavam que não existia, sobre coisas que eles não sabiam, mas que representavam papel fundamental no cotidiano das pessoas até chegar a comentários sobre o autor.

E dessa “euforia” surgiu um comentário feito por uma aluna: “Prof e se ele não escrevesse tudo aquilo, será que hoje nós iríamos saber de tudo isso que ele contou para nós na visita?!”.

Aí iniciou uma nova etapa nessa experiência pedagógica. Havia sido solicitado um relatório com os dados da visita, inclusive fotos e se possível fotos antigas para comparação. Para respaldar a função desse relatório, o discurso das aulas tanto de História quanto

de Literatura foi direcionado para a importância do registro escrito de acontecimentos e pesquisas como forma de preservação e difusão de informação através do tempo e contextos. Foi estabelecido ênfase no fato no momento em que fossem fazer o relatório de pesquisa estariam construindo a imagem do lugar, do autor e apresentando informações que poderiam persuadir leitores a degustar do conhecimento que eles tiveram ou a criar aversão a isso.

Com isso, houve certa tensão dos alunos no registro da visita. Com o intuito de motivá-los, foi criado um concurso⁴ na turma: os dois melhores relatórios receberiam um prêmio. Também, como estabelecendo o texto poético em literatura, as duas melhores poesias que falassem sobre Irati também seriam contempladas.

Dos trinta e seis alunos, apenas três não entregaram a atividade. Os outros trinta e três trouxeram muitas histórias escutadas e informações diversas. Para a premiação elaboramos um certificado e o prêmio. Foi um momento muito especial no dia 01 de julho de 2016, que encerrou mais essa etapa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao ser contada uma história, é impossível não relacionar fatos que aconteceram de forma real, em nosso mundo empírico como abordado no referencial que serviu de aporte para esse artigo. Existe uma linha muito tênue entre o que ocorre e o que é interpretado conforme o ponto de vista do interlocutor.

⁴ O concurso não passou de um incentivo a escrita e ao registro de atividades. Os prêmios foram chocolates de uma franquia que tem representação na cidade de Irati-PR e um certificado confeccionado e impresso no Colégio Sesi Irati.

Essa atividade contribuiu para que fosse possível uma reflexão sob três perspectivas. A primeira teórico-conceitual pelo viés da literatura, dos conceitos e sobre História e ficção conforme abordado no referencial teórico.

A segunda perspectiva foi a perspectiva dos alunos com relação a literatura e autores. O contato com o autor, o que é bem difícil dependendo do contexto. Bem com, o incentivo à leitura literária, a qual oportunizou a leitura social, ou seja, a leitura do contexto onde autor e obra estavam inseridos contrapondo com a realidade daquele momento em si.

A terceira a valorização da cultura e literatura local através da leitura literária do texto de Valenga. Vários alunos na época não conheciam o autor e mesmo hoje tendo se passado dois anos dessa experiência pedagógica, o autor já ter falecido, ainda lembram a obra e das características particulares de Gaspar Valenga. Fato que retoma o pressuposto da metodologia do Colégio Sesi “educar para a vida”.

Referências

- ANJOS, C. dos. **O amanuense Belmiro**. 17 ed., Belo Horizonte, MG: Garnier, 2002.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**: texto integral. (Trad.: Pietro Nasseti). São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.
- ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro, RJ: Expressão e Cultura, 2001.
- Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. (Trad.: Paulo Bezerra). 4 ed., São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança dos velhos. 12 ed., São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

- _____. **O tempo vivo da memória**. ensaios sobre a psicologia social. 2 ed., São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 2 ed., São Paulo, SP: Duas Cidades, 1977.
- CARDOSO, P. S., **Hoje amanuense, amanhã diplomata?**, In.: Letras, n. 47, Curitiba, PR: UFPR, 1997, p. 39 - 53.
- _____. **Ficção e memória em O amanuense Belmiro**. Dissertação Mestrado em Teoria Literária. Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1994. 133p.
- DAL FARRA, M. L. **O narrador ensimesmado**. ensaio 47. São Paulo, SP: Ática, 1978.
- DAL BELLO, J. A. **História e Literatura**. referências e irreverências. In.: Letras, n.49, Curitiba, PR: Editora UFPR, 1998, p. 21- 34.
- GONÇALVES, A. **Os grandes nomes da literatura paranaense**. In.: Jornal Gazeta do Povo. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/retratos-parana/curiosidades/os-grandes-nomes-da-literatura-paranaense-914h4c2luytajzbsy1y5rc5q>
20/08/16
- LEJEUNE, PHILIPPE. **O pacto autobiográfico**. de Rosseau à internet. (Org.; Trad.: NORONHA, J. M. G.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.
- MIRANDA, W. M. **A ilusão autobiográfica**. In.: Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo, SP: EDUSP; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1992.
- NIETZSCHE, F. **Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extre-moral**. In.: O livro do Filósofo. Lisboa, Portugal: Rês, s/d.

PROENÇA FILHO, D. **Capitu memórias póstumas**. Rio de Janeiro, RJ: Artium, 1998.

RIGON, M. C. **Prazer em aprender**: o novo jeito da escola. Curitiba, PR: Kairós, 2010.

VALENGA, Gaspar. **Centenário de Riozinho e história de algumas empresas pioneiras de Irati.1903-2003**. Guarapuava/Irati: Ed. UNICENTRO, 2003.

_____. **Memórias de um ferreiro**: 1940 a 2003. Guarapuava: Gráfica UNICENTRO, 2008.

WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da Literatura**. Lisboa: Europa-América, 1962.

Capítulo 2

A (DES)CONTINUIDADE DAS LETRAS (IN)FIÉIS. NOTAS SOBRE RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS ENTRE A LITERATURA, A LINGUÍSTICA E (OS ESTUDOS D)A LINGUAGEM

ÉDERSON LUÍS SILVEIRA⁵

*Crê nos que buscam a verdade. Desconfia dos
que a encontraram. (André Guillaume Gide)*

Literatura, Linguística e Linguagem são termos que têm aparição frequente em cursos de graduação e pós-graduação de Letras país afora, na maioria das vezes a partir de espaços (de)limitados que as distanciam. Para o filósofo Guy Oliver Faure, professor de Sociologia da Sorbone, práticas de pesquisa que consideram a relação entre diferentes áreas, devido ao fato de não constituírem disciplinas estanques, constituem INdisciplina suscitando repercussões problemáticas institucionais entre os professores⁶. Devido a isso, é necessário assinalar que a indisciplina a que se refere o presente texto não é aquela no interior separado das cátedras de estudos literários e de estudos linguísticos. Ela se refere a entrelaçamentos e resistências que existem na relação entre

⁵ Doutorando e Mestre em Linguística-UFSC; graduado em Letras Português-FURG. Membro-Pesquisador do Grupo Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/CNPq); do Grupo Formação de Pesquisadores em Línguas e Literatura (FORPROLL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR/CNPq). <http://lattes.cnpq.br/9636609353277293>, ediliteratus@gmail.com.

⁶ O termo "indisciplina" inspirou o linguista Luiz Paulo da Moita Lopes a organizar um livro intitulado *Por uma linguística aplicada indisciplinar* publicado em 2006 pela editora Parábola.

estudos linguísticos e literários, uma cena que pode vir a produzir deslegitimações diversas e, infelizmente, recíprocas. Para pensar a diferença entre Literatura, Linguística e Linguagem, portanto, cabe o assinalamento de um evento histórico mencionado por Marisa Lajolo:

Foi em algum momento da década de sessenta⁷ do século XX, que o até então adormecido recanto das Letras da universidade brasileira foi sacudido pela entrada em cena da Linguística, senhora moderna, internacional e elegante. Recém-chegada da França, ela agitava currículos, até então empoeiradamente iguais ao que tinham sido desde sempre. Foi há quase cinquenta anos, que o mundo sem pecado das Letras conheceu o sabor do fruto proibido: buleversou-se, passando a viver, para sempre, as vertigens da diferença (LAJOLO, 2011, p. 198).

Affonso Romano de Sant'Anna menciona em 1972, no prefácio de seu livro *Análise estrutural de romances brasileiros*, por exemplo, que ao ingressar no curso de pós-graduação em Literatura Brasileira em 1970 enfrentou dificuldades para encontrar materiais que exemplificassem aplicação do estruturalismo a romances e narrativas em geral. José Luiz Fiorin (2008) menciona, a esse respeito, que até por volta dos anos 60

[...] a relação entre a lingüística e a literatura era bastante simples: de um lado, na medida em que a análise do texto literário era o estudo da substância do plano do conteúdo em sua relação com uma realidade extralingüística, não era

⁷ A autora menciona mais adiante que, em 1968, por intermédio do professor Boris Schnaiderman em esforço conjunto de várias disciplinas da (então) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Roman Jakobson veio até São Paulo.

preciso recorrer a qualquer categoria lingüística e, portanto, não havia qualquer ligação entre esses dois campos do conhecimento, em que, tradicionalmente, se dividem os estudos da linguagem; de outro, no estabelecimento de textos e na estilística, havia certa vinculação, bastante rudimentar, entre esses dois domínios (FIORIN, 2008, p. 46).

Mais adiante, ele menciona que nos anos 60 a Literatura apoiou-se na Linguística para elaboração de uma teoria do texto literário. Assim, entre o final de 1970 e início de 1980 tem-se um rompimento entre as áreas. Dessa forma, os estudiosos da literatura voltam a usar a gramática tradicional para referir-se a fatos da língua e os linguistas abandonam a semiologia com o advento da teoria gerativa, da pragmática – que se dedica à linguagem verbal – e tem-se a ampliação do campo de estudos da Linguística com o aparecimento dos estudos do discurso e da linguística textual. Para além da presença, do apogeu e do declínio do estruturalismo no campo das Letras cabe assinalar que o aparecimento de uma disciplina específica (inserida na ordem do cronograma de uma ciência institucionalizada) que com o tempo foi ganhando cada vez mais espaço faz com que pensemos não em termos de hierarquia, mas que pensar a relação entre Literatura e Linguística não é apenas uma questão acadêmica, mas política.

Com o passar do tempo à face institucional dessa separação de áreas se refletiu, por exemplo, na montagem da pós-graduação em Letras, atualmente repartida em Letras e Linguística através da qual “se filtram todos os financiamentos responsáveis pelo desenvolvimento da área, no que tal desenvolvimento se representa por pesquisas, publicações, bolsas e eventos acadêmicos” (LAJOLO,

2011, p. 201). Como foi mencionado anteriormente intersecções existem e não podem ser ignoradas como se houvesse uma separação estanque.

Hoje, nem só de unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas povoa-se o horizonte da Linguística. Parece também que ao menos um pouco daquilo que a Linguística que aportou à universidade brasileira nos anos sessenta exorcizava como **extralinguístico** – o histórico, por exemplo – retornou. E retornou com a força do refluxo, tornando muito mais complexa, multifacetada, instável e interessante a **linguagem** de que se ocupam certas áreas dos Estudos Linguísticos. É destes estudos linguísticos que se aproximam alguns estudos literários, sobretudo os inspirados na Estética da Recepção, na Desconstrução e num Marxismo de extração inglesa que tendem cada vez mais a **conceber a literatura como produto de certas práticas sociais de linguagem** (LAJOLO, 2011, p. 208, grifo da autora).

Pensar nos terrenos da fronteira requer refletir acerca de uma proposição de Heidegger. Para ele a fronteira, assim como os gregos desconfiaram, não é o lugar onde um ponto termina, mas o ponto em que algo passa a se fazer presente. Os esforços contínuos de aprofundamento que aproximam teórica e epistemologicamente da literatura e dos estudos da linguagem em geral podem chegar a permitir algumas incursões que tergiversam terrenos foucaultanos e que, ao invés de almejar constituir um guia para a leitura de Foucault, visam apreender sua vontade – a de tomá-lo como ferramenta – para falar um pouco da inter/transdisciplinaridade na área de Letras. Esse gesto parte de um movimento que visa refletir

acerca de quem nós somos na atualidade a fim de buscar realizar uma ontologia de nós mesmos⁸.

Essa questão, porém, causa desconforto porque desestabiliza a razão abarcando um modo de perceber o saber e a construção de conhecimento na universidade hoje. Ainda herdamos da modernidade algumas castas teóricas e posições impregnadas de uma razão reforçadoras de um ordenamento unilateral e de um sujeito ainda calcado em ideais iluministas que situavam o pesquisador como alguém “esclarecido”, dotado de saber que deve “iluminar” e dizer o caminho que os outros devem seguir. Quando a transgressão de um pensamento uniforme se faz presente com ela subvertem-se antigos idealismos filosóficos revelando a “selvagem impossibilidade” de um Eu soberano a partir do estilhaçamento da subjetividade⁹. Não se trata do fim da filosofia, mas do filósofo como soberano da linguagem rompendo com a soberania do sujeito que filosofa. Não é apenas subjetivação, mas dessubjetivação no sentido de um desprendimento de si que põe em cena a descontinuidade da história: ela não é única nem uma só assim como não são únicas nem somente legítimas as teorias que foram colocadas sob a égide de um pensamento verdadeiro sustentado por aqueles que têm horror à fragmentação do saber e de reconhecer que todo conhecimento é constituído de algo que lhe falta.

Para alguns, a escrita ainda não se liberou dos terrenos da expressão e a língua continua sendo um canal de comunicação que veicula mensagens entre um enunciador e um receptor de forma

⁸ O termo “ontologia do presente” foi utilizado pela primeira vez na aula de 5 de janeiro de 1983 do curso *Le gouvernement de soi et des autres* (FOUCAULT, 2010), realizado no Collège de France.

⁹ Para Foucault (2001, p. 222), “o ser da linguagem só aparece pra si mesmo com o desaparecimento do sujeito”.

tranquila e harmoniosa. Para outros, a literatura continua sendo um objeto que se confunde com os andaimes de um edifício em construção. Depois de terminada a obra continua centrando-se nos andaimes para estudá-los, esquadrihá-los e esquecem-se do prédio¹⁰ negligenciando o fato de que a literatura “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p.50). Tantas coisas colocaram sob o espectro da verdade...

A pretensa evidência da homogeneização do pensamento teórico (que autor vale, em que circunstância, quem é autorizado a falar, a partir de que lugar, utilizando-se de que conceitos-chave, etc.) pode ser criticada e desestabilizada. Mas isso requer mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. A partir dessas reflexões, a obstinação do saber que não garante o descaminho daquele que conhece me causa desconfiança porque se estudar passa a estar associado a um lugar em que aquele que conhece antecipa o que vai encontrar e se fecha para considerações intempestivas do trajeto, então não se está utilizando a teoria como uma caixa de ferramentas, mas como objeto de cristalização do conhecimento.

Finalmente, cabe ressaltar que tanto na vida pessoal como na pesquisa não se pensa homogeneamente e não se pode negligenciar o fato de que todo conhecimento é político e vem de algum lugar¹¹. Se inteligência é a capacidade de aceitar e acolher a diferença¹² para onde vai o nosso conhecimento ou para que(m)

¹⁰ Metáfora utilizada por Todorov (2009).

¹¹ Moita Lopes (2006).

¹² Frase proferida por José Luiz Fiorin em 2015 em uma conferência proferida na cidade de Florianópolis-SC durante a IV Jornada de linguagens da FAED - UDESC.

serve o conhecimento de cada um¹³ não é apenas uma reflexão urgente, mas necessária, sobretudo, “Sob esta luz, pode ser fecundamente trabalhada a questão da diferença entre Linguística e Teoria da Literatura no contexto mais amplo dos estudos da Linguagem”¹⁴ reconhecendo, assim, a inter/transdisciplinaridade:

Para que houvesse uma interdisciplinaridade entre as duas áreas, seria preciso disposição para mudar hábitos intelectuais, respeito pela diferença, abertura para a alteridade, vontade de abandonar a comodidade de trilhar os sendeiros já batidos. Seria necessário olhar para nossos vizinhos de sala sem desprezo; admitir que, em ciência, não há feudo, não há exclusividade; reconhecer a legitimidade do outro para tratar do assunto em que se é especialista. Entretanto, a ciência desertou de nossas escolas, pois, quando um ponto de vista teórico ou um campo do saber são vistos como a totalidade do conhecimento, como a verdade, estamos longe do discurso científico e muito perto do discurso religioso. Aí a aventura da interdisciplinaridade some, porque aparecem sumos sacerdotes, dogmas, interdições, excomunhões... (FIORIN, 2008, p. 52)

Referências

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 01, p. 29-53, jan./jun. 2008.

¹³ Alusão a uma frase que aparece – pintada, rabiscada, pixada - em diversas paredes de universidades no Brasil: “Para que(m) serve o teu conhecimento?”

¹⁴ (LAJOLO, 2011, p. 209, grifos da autora).

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982–1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos III**: estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense universitária. 2001, p. 28–46.

LAJOLO, M. Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 02, p. 192–210, jul./dez. 2011.

MOITA LOPES, J. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROMANO DE SANT'ANA, A. **Análise estrutural de romances brasileiros**. Petrópolis: Vozes. 4ª ed., 1975 [1ª ed. 1973]

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ECOPELAGOGIA E ARTES CONTEMPORÂNEAS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDNALVA DE SIQUEIRA SALES RODRIGUES¹⁵

JOSÉ FLÁVIO DA PAZ¹⁶

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é uma área de estudo relativamente nova, tem seus estudos aplicados após a metade do século XX, a sociedade começa a atentar para os problemas ambientais.

No ano de 1952 ocorreu um grande desastre, o que trouxe o primeiro movimento a favor da natureza; neste ano morreram cerca de 1.600 pessoas em Londres devido ao ar densamente poluído da cidade, a população procurou por meio das leis, uma forma de melhorar o ar da Inglaterra, e no ano de 1956 foi aprovada a lei do Ar Puro, foi a primeira vez que uma grande

¹⁵ Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Tecnologias de Várzea Grande. Graduação em Pedagogia e em Ciências Biológicas-UFRN. Especialização em Gestão do Sistema de Ensino-UERN e em Práticas Educativas do Ensino Médio-FAL/Estácio. Atualmente é docente da rede pública em Guimarães-RN e tutora da Universidade Aberta do Brasil-UAB. <http://lattes.cnpq.br/3241864716052687>, ednalvagua@gmail.com.

¹⁶ Doutorando em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários-UNIR; Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas-UnB; Especialista em Psicopedagogia Institucional-UNICID; Especialista em Educação Inclusiva-UNICID; Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido-IFRN; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira-FACEL; Especialista em Linguística e Formação de Leitores-FACEL; Especialista em Comunicação, Cultura Organizacional e Tecnologia-FACEL. Habilitado para o Ensino de Língua Portuguesa-UNIFAP; Bacharel em Letras-UFSC. Atualmente é Professor do Magistério Superior das disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística, lotado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>, jfpaz@unir.br.

quantidade de pessoas atinaram para o poder de destruição do homem.

O Brasil por sua vez começa a investir na Educação Ambiental na década de 70, assim foram instituídos vários órgãos a favor no meio ambiente, como a Secretaria Especial do Meio Ambiente-SEMA (1973); A criação de cursos voltados às questões ambientais em varias universidades brasileiras (1978). E também a realização de encontros para discutir o tema, como o I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente (1986), I Encontro Nacional sobre Educação Ambiental no Ensino Formal, IBAMA (1989), entre outros. Já no ano de 1992 foi realizado a Eco Rio-92, um ponto marcante para o inicio da disseminação da Educação Ambiental no Brasil. Pode-se perceber que ela começou a ser implantada no Brasil logo depois dos países desenvolvidos. Isso reflete diretamente na qualidade de vida, de todos os que fazem parte da natureza, incluídos todos os seres bióticos.

A partir dessas informações surge à preocupação com outros animais principalmente os silvestres, que se tornam indefesos e desaparecem da natureza por serem vítimas diretas dos atos dos seres humanos.

A responsabilidade de desmistificar as lendas, e implantar a importância do animal para o meio ambiente é de cada indivíduo, Cada animal tem seu nicho ecológico, e é importante para a cadeia alimentar, quando o ser humano, quebra o elo “animal X natureza”, ele não esta prejudicando um animal especifico, mas a todos.

Nesta perspectiva, tendências em prol a qualidade da vida humana e demais elementos ecológicos surge a Ecopedagogia como eixo articulador desse novo processo, cujo objetivo fundamental é fazer com que as pessoas aprendam a apropriar-se do destino da

sua própria vida e se transformem protagonistas sociais de mudanças no atual cenário que se encontra o Planeta.

A Ecopedagogia considera a Terra como Gaia, um superorganismo vivo e em evolução, logo, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos, incluindo o ser humano.

O que se propõe é a tomada de consciência de que não existe um suprimento inesgotável de água no Planeta Terra. Sensibilizar a respeito da magnitude do problema da degradação dos recursos hídricos do planeta e suas consequências sobre a saúde e o modo de vida dos seres humanos.

As atividades de sensibilização e conscientização são o caminho para tornar os educandos conscientes de quão importantes são as suas atitudes e de como elas refletem; o que se atrai e se cria no dia a dia de suas vidas, desenvolvendo seu lado sensível e estimulando sua criatividade, promovendo meios de mudanças de atitudes e valores que encorajem sentimentos de preocupação com o ambiente e motivem ações que o melhorem e o protejam.

Todo ser humano tem a capacidade de desempenhar papéis importantes na melhoria do planeta. Aos educadores cabe a responsabilidade de despertar nos educandos o senso de autoestima e confiança indispensáveis para que ele acredite o suficiente em seus potenciais e passe a exercer plenamente sua cidadania.

Segundo Glazer (1999), o senso de identidade indispensável ao fortalecimento individual pode ser estabelecido de duas maneiras: de fora para dentro ou de dentro para fora. O que vem de fora para dentro, interpretamos como imposição ou doutrinação. O que emerge de dentro para fora, que brota de nossas experiências, compreendemos como expressão. Estimular a melhor expressão de cada um é o mais nobre papel do educador. O desenvolvimento

deste projeto se dá através de atividades de sensibilização e conscientização, oferecendo maior diversidade possível de experiências para que possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais, através de Oficinas: Oficina de Produções Literárias, Oficina de Produções Artísticas e Oficina dos 3 Rs. “Reduzindo, Reciclando e Reutilizando o lixo que não é lixo”.

Coli (1996), afirma que:

[...] mesmo sem possuímos uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar algumas produções da cultura em que vivemos como sendo ‘artes’...

[...] artes são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é, nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. (p. 8)

Neste cenário a Arte passa a mediar processos de formação humana, sob a ótica da Educação Ambiental e da Ecopedagogia, a partir dos diversos estilos artísticos que vão desde o Arcaísmo até o Clássico, o Contemporâneo: artes plásticas, narrativas, poesias e outras.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com Cardoso, na Política Nacional de Educação Ambiental, instituído pela lei nº 9.795/99, no capítulo I, educação ambiental é:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e

competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Existem vários conceitos de Educação Ambiental, porem o mais enfatizado, diz respeito ao fato de poder formar cidadão, como é definido por Stapp (1969) que afirma “como objetivo a formação de cidadãos, cujos conhecimentos acerca do ambiente biofísico e seus problemas associados, possam alertá-los e habilitá-los a resolver seus problemas. (p.25)

Para se trabalhar esse processo conhecido como Educação Ambiental, devemos envolver a comunidade, na busca de atitudes que venham garantir a sobrevivência das vidas futuras, uma vez que a Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros, conforme Dias (2004) (p. 523)

Outro conceito a considerar é o apresentado pelo Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, desenvolvido no Fórum Global na ECO Rio 92, cujo princípios é o dever de ajudar e a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Entende-se, portanto, que a Educação Ambiental busca promover uma melhor qualidade de vida através de estratégias que sensibilize e mobilize o homem na construção de um

desenvolvimento realmente sustentável ambientalmente e que este perceba que a educação ambiental assume a posição de promotora do conhecimento dos problemas ligados ao meio ambiente, vinculando-os uma visão global; preconiza, também, a ação educativa permanente, através da qual a comunidade toma consciência de sua realidade global, do tipo de relação que os homens mantém entre si e com a natureza, dos problemas derivados destas relações e de suas causas profundas. (GUIMARÃES, 2000 *apud* LIMA, 1984, p.18)

Assim, através da educação também podemos promover uma melhoria significativa da qualidade de vida da população em geral, pois a educação visa contribuir para a conservação da biodiversidade, para o autor realização individual e comunitária e para a autogestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Segundo Costa-Pinto (2000) (p.2)

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Humano (Estocolmo, junho de 1972), a comunidade internacional reconheceu a necessidade da educação ambiental. “Recomenda-se que (...) os organismos do Sistema das Nações Unidas e, em particular; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura e as demais instituições internacionais interessadas, através de consultas e de comum acordo, adotem as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, com enfoque interdisciplinar e de caráter escolar e extraescolar, abrangendo todos os níveis do ensino e dirigindo-se ao público em geral (...), ao jovem e ao adulto indistintamente, com vistas a transmitir-lhes as medidas

elementares que, dentro de suas possibilidades, venham a tomar para ordenar e controlar o meio em que vivem”.

A educação ambiental no nosso país ainda é muito restrita, onde a maioria das atividades desenvolvidas são os temas predominantes como lixo, proteção do verde, uso e degradação do ecossistema e ações para conscientizar a comunidade em relação à poluição das águas. A partir de estudos de casos o autor Travassos (2004, p. 29 e 41) realizou uma pesquisa qualitativa, onde obteve alguns conceitos de Educação Ambiental, no ambiente escolar, tanto dos alunos como dos professores. Conceito dos professores (25,0%) que responderam o que entendem por Educação Ambiental. “Instrumentos para se criar uma consciência ecológica nos alunos e despertar neles a necessidade de se criar estratégias de manutenção sustentável da vida”. Já os alunos (34,2%) responderam que educação ambiental “É o respeito à natureza. É a forma de entendermos mais sobre a importância da natureza”.

Analisando todos esses conceitos percebemos que a Educação Ambiental pode ser destacada em qualquer nível, classe social, ou ambiente, seja na escola, na empresa, no seu dia a dia, porém vem sempre com o mesmo propósito, melhorar a qualidade de vida para todos os seres que habitam esse planeta.

VALORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis. (Tratado de educação ambiental para

sociedades sustentáveis e responsabilidade global-Fórum
Global da ECO 92)

Na implantação da Educação Ambiental se faz necessário que inicialmente trabalhar com alguns valores; valores esses que por muitas vezes são perdidos na convivência no meio social e que acabam criticando os padrões e comportamentos estabelecidos pela sociedade.

Alguns valores que devem ser trabalhados são: solidariedade com o próximo, cooperação, respeito à diversidade, responsabilidade social e pessoal, outros valores propriamente ambientais também serão trabalhados como: Responsabilidade ambiental, Cuidado com o meio ambiente, Respeito à fauna e flora, Participação em ações ambientais.

Para trabalhar com Educação Ambiental será necessário fazer um elo entre o ambiente e as demais espécies que habitam o Planeta estimulando o aluno a uma reflexão crítica das ações negativas promovidas pelo homem ao meio ambiente. É necessário que o homem deixe de ser individualista, e perceba que em sua volta a várias outras espécies de seres vivos que merecem seu respeito. É a Ecopedagogia em ação, afinal, o ato educativo é o acontecer dinâmico das lutas cotidianas e que a vida cotidiana é o lar do sentido.

Não são os acontecimentos, as informações e nem as verdades transmitidas através de discursos ou leis que darão sentido à vida. O sentido se tece de outra maneira, a partir de relações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive. O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa relação pessoal e grupal e, por

isso, a tomada de consciência ambiental cidadã só pode traduzir-se em ação efetiva quando segue acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades, segundo Bárcena (2004)

O cidadão crítico ver a natureza como um recurso finito, suas reservas são esgotáveis e se não utilizarmos de forma racional e consciente, evitando sempre que puder os desperdícios e considerando a reciclagem como um processo importante para a manutenção da vida, desapareceremos, enquanto espécie. Por isto, o sujeito consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental.

PCN'S E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) foram elaborados para ajudar os professores no aprofundamento de conhecimentos da prática pedagógica, neles a Educação Ambiental é apresentada como um tema interdisciplinar, e não pode ser trabalhada como disciplina curricular.

Nos PCN'S são abordados diversos temas de caráter transversais que englobam o meio ambiente. A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e Cultura veio com o intuito de ajudar os professores na integração das disciplinas curriculares com os temas transversais, por meio de práticas educativas interdisciplinares.

Para o autor, “a ação de planejar implica a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo de ensino; deve priorizar a busca entre a teoria e a prática; o planejamento deve partir da realidade concreta (aluno, escola, contexto social...); deve estar voltado para atingir o fim mais amplo da educação“. É importante salientar que o planejamento em EA ambiental parte da realidade local, mas inserida na realidade global. (CARVALHO, 2006 *apud* Lopes, 1990 p.99)

Nos PCN’S de Meio ambiente e Saúde, o professor conduzirá suas aulas com o intuito de estimular os alunos a criar uma visão crítica de todas as atitudes que eles pratiquem no seu cotidiano, assim esses alunos irão perceber que os problemas ambientais estão acontecendo ao seu redor, na sua cidade, no seu bairro, na sua rua, ou em sua casa.

As proposições apresentadas nos PCN’S são importantes, pois assim o professor estará preparado para os questionamentos e debates, uma vez que, o professor não detém todos os conhecimentos, mas com a vivência ocorrerá uma troca de informações e assim ambos aprenderão.

A Educação Ambiental é trabalhada com assuntos que envolvam a realidade do aluno, seja em sua comunidade ou região, objetivando a construção de uma consciência global que contribua para uma melhoria das condições ambientais do nosso planeta, afinal, devem-se impulsionar novos espaços sociais que propiciem o nascimento de uma nova sociedade e de uma nova forma de fazer política que desperta a coragem civil que leva cada indivíduo a associar-se e a construir sua representação frente ao Estado e frente aos poderes econômicos.

Logo, “a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (PCN, 1997 p. 25)

Os professores devem estar sempre alerta e informados sobre os assuntos ambientais, pois além das instituições de ensino, a mídia, como televisão, rádio, internet, também trabalha esse tema (embora muitas vezes de modo errada e equivocada) e estão diretamente relacionados com a formação de consciência ambiental dos alunos e familiares.

Os meios de comunicação são de uma grande ambiguidade, da mesma forma em que empregam o consumo sustentável, ele vem incentivando a desigualdade social, o consumo desregrado, entre outros.

Todavia, os PCN’s sugerem que as:

Notícias de TV e de rádio, de jornais e revistas, programas especiais tratando de questões relacionadas ao meio ambiente têm sido cada vez mais freqüentes. Paralelamente, existe o discurso veiculado pelos mesmos meios de comunicação que propõe uma idéia de desenvolvimento que não raro conflita com a idéia de respeito ao meio ambiente. São propostos e estimulados valores insustentáveis de consumismo, desperdício, violência, egoísmo, desrespeito, preconceito, irresponsabilidade e tantos outros. (PCN, 1997 p. 25)

Para obter sucesso na implantação da Educação Ambiental em uma comunidade escolar deve estar preparada para a recepção

desse tema. É de extrema importância que todo compreendam a dinâmica, as necessidades e os interesses dos diferentes atores sociais, sejam eles, pais, professores, alunos e funcionários de apoio, para ir da demanda à declaração em tudo o que se refere ao meio ambiente, estejam efetivamente empenhados em uma mesma causa, a escola deve dispor de regras e meios para que esse tema seja trabalhado em conjunto, afinal, segundo Gutiérrez e Prieto: uma compreensão dos temas ambientais globais exige a mediação entre o imediato e o mediato, entre o próximo e o distante, entre o mais sentido e o menos sentido, entre o privado e o público, entre o pessoal e o político, entre o individual e o organizativo, entre a exclusão e a presença na sociedade civil, entre um horizonte de compreensão e outras, entre um eu, um tu e um nós, entre micros e o macro. (1995)

CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Desde muito tempo já se vem falando de consciência ecológica, de acordo com a história esse termo vem sendo utilizado desde a Segunda Guerra Mundial, quando as camadas mais altas da sociedade passaram a expressar reações aos impactos destrutivos providos do desenvolvimento técnico-científico e urbano industrial sobre o ambiente natural e construído.

Segundo Lima (1997) esta conscientização cresceu através do trabalho dos ambientalistas, da comunidade científica, dos órgãos governamentais e não governamentais, da iniciativa privada, de movimentos sociais e religiosos, entre outros.

Um ecossistema deve ser preservado. A sobrevivência de cada espécie deve ser garantida, independente da sua abundância

ou importância para nós. Isto é verdadeiro se a espécie é grande ou pequena, simples ou complexa, velha ou recentemente surgida, de grande importância econômica ou de pequeno valor imediato. Todas as espécies são parte da comunidade de seres vivos e tem tanto direito de existir quanto qualquer ser humano. E as pessoas tem a responsabilidade de agir para evitar que as espécies entrem em extinção, como resultado das ações do homem.

O próprio ser humano pode ser extinto, enquanto indivíduo de uma espécie, caso não se perceba cidadão do mundo, não podendo permitir que as fronteiras territoriais existam. As diferenças religiosas, culturais, geográficas, raciais e outras só tendem a enfraquecer o seu sentimento de pertencimento à humanidade.

RELAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DO ALUNO FAZENDO PARTE DO PROCESSO DE MUDANÇA DE HABITOS E ATTITUDES

Na escola tradicional o aluno era visto como mero ouvinte, onde deveria obedecer e executar o solicitado pelo professor, sem poder questioná-lo. A ciência era tida como exata e inquestionável.

Atualmente, os professores procuram envolver mais os alunos, trazendo para a escola temas envolventes e importantes como as questões ambientais, dessa forma permite que os educandos reflitam, critiquem e principalmente participem na busca de ações para situações cotidianas em sua vida escolar e social.

Provavelmente através do processo educativo, feito de forma ativa, e da escola aberta e participativa, as atividades

desenvolvidas em relação ao meio ambiente permitirão a abstração de valores muito mais duradouros do que os que têm conseguido a escola dita tradicional. (GUIMARÃES, 2000 *apud* GONÇALVES, 1984 p.23).

Ressalta-se que, a formação do professor, na perspectiva da cidadania ambiental é um componente estratégico no processo de democratização do espaço escolar e, mesmo antes que seja trabalhado o tema de preservação e conscientização ao meio ambiente, professores e alunos precisam ter consciência das suas importâncias como seres vivos pertencentes desse meio, e além de fazer parte, agentes transformadores.

Diante a isso, o homem precisa primeiramente se relacionar bem com os seus semelhantes e respeitá-los, para que exista o respeito com as demais espécies e conseqüentemente estará cumprindo com o seu papel de cidadão, criando uma sociedade justa e sustentável.

Segundo Berna (2001, p.32) “... Ninguém consegue ter a sensação de importância por uma coisa abstrata, fora de sua realidade”, desta forma, reforçamos a ideia de que conhecendo o tema, será mais fácil compreender o porquê de preservar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

Uma das importâncias de se trabalhar a Educação Ambiental, como já foi citado neste artigo é a formação de cidadãos ecologicamente corretos, formadores de ideias, críticos e com disposição de mudar hábitos do cotidiano, para a garantia de uma realidade socioambiental e de um futuro com qualidade de vida.

A ação destruidora dos homens não é um ato isolado, reflete em relações sociais e culturais de uma sociedade, portanto é impossível esperar que os seres humanos explorados, injustiçados e desprovidos de seus direitos de cidadãos entendam que não devem explorar os outros seres vivos considerados inferiores por eles.

A cidadania é um processo contínuo e cíclico formando um misto de sensibilização, compreensão, responsabilidade e competência conseguindo assim a participação ativa e o resgate de direitos para promover uma nova ética capaz de conciliar sociedade e ambiente.

E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. (JACOBI, 2003 p.10)

Todo o cidadão é dotado de direitos e deveres, direito a uma qualidade de vida, a educação, saúde entre outros, mas para isso ele precisa também exercer alguns deveres como a responsabilidade e consumo sustentável dos recursos naturais que se faz necessário a vida dos seres.

O último século e o atual estão cada vez mais se industrializando e conseqüentemente o consumo também aumenta e torna urgente e necessária a prática da educação ambiental no ambiente escolar e em toda sociedade, mas na escola é fundamental devido ser considerado um ambiente de formação de cidadãos e

assim possibilite a esses alunos a capacidade de mudança de hábitos socioculturais, mostrando a comunidade com quem eles convivem a importância de se preservar.

METODOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As metodologias buscam facilitar o ensino, através de várias estratégias de ensino, aprendizagem e avaliações didático-pedagógicas.

Para que sejam aplicadas as metodologias da Educação Ambiental o planejamento é essencial, devem participar professores, alunos e mesmo funcionários de apoio da escola. As pessoas que participam desse planejamento estarão praticando um exercício de cidadania e participando ativamente na elaboração teórica e prática das ações para superar os problemas que forem diagnosticados.

O uso de livros é considerado um recurso metodológico de ensino, ou seja, auxiliam no ato de ensinar, mas precisa ser escolhido com um olhar crítico, e, se bem trabalhado provocará grandes mudanças cognitivas.

Quando da utilização do livro didático, na sala de aula, para o ensino da Educação Ambiental, o professor deve conhecer o conteúdo presente no mesmo, pois as questões ambientais são bastante dinâmicas, sofrendo alterações constantemente, e para um melhor aproveitamento das informações contidas nessas referências é necessário que elas se encontrem atualizadas.

Para a aplicação das metodologias aplicadas na Educação Ambiental, levar-se em consideração o referencial teórico dos alunos, formação de conceitos e qual a necessidade de se trabalhar

com modelos. A Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e está sempre relacionada com o meio ambiente.

(...). entretanto, não se pode esquecer que a escola não é o único agente educativo e que os padrões de comportamento da família e as informações veiculadas pela mídia exercem especial influencia sobre os adolescentes e jovens. No que se refere à área ambiental, a muitas informações, valores e procedimentos aprendidos pelo que se faz e se diz em casa. Esses conhecimentos poderão ser trazidos e debatidos nos trabalhos da escola. (PCN'S, 1998 p.187)

Os objetivos de se aplicar as metodologias são despertar valores como cooperação, tolerância e respeito pelo meio ambiente. Propondo aos alunos experiências que promovam a participação, o levantamento de opiniões, e que eles assumam a responsabilidade com o meio ambiente.

E, para que estes objetivos sejam alcançados, é necessário que a relação pedagógica seja elaborada com base metodológica e planejamento adequado. Ao professor cabe o esforço reconstrutivo agrupando todas as teorias modernas de aprendizagem. (MAIA, 2005 p.3)

Com todos os objetivos, e meios de propagar a metodologia, descritos nos parágrafos acima, observamos a importância planejar, estimular-se e estimular os alunos, para que se faça uma aula mais didática e exitosa, aproveitando sempre todas as informações que são passadas na paralela professor/aluno, mas lembrado que a relação aluno/professor também ocorre.

MULTIPLICADOR DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

O professor/educador tem papel primordial e de destaque para instigar nas pessoas uma consciência e atitudes ambientalmente corretas, em especial nas crianças, que serão os futuros responsáveis pela sustentabilidade do planeta.

Ao definirmos o conceito de professor/educador pode-se observar sua amplitude, de acordo com a declaração programática Educação 21, do Reino Unido. Esse conceito abrange “professores, conferencistas, organizadores de programas de estudos, administradores, agentes administrativos, instrutores indústrias, agentes de defesa floresta, funcionários de saúde ambiental, e planejadores, especialistas em educação de ONG’s, educadores comunitários, dirigentes juvenis, membros de associação de pais, representação de meios de educação, representação de todos os níveis da escolaridade, e muito mais” (Educação Para um Futuro Sustentável, 1999).

Nesse contexto o conceito de educador é qualquer pessoa que procura informar e educar os indivíduos sobre as exigências para o futuro sustentável. Enfim, a educação não está restrita à escola ou instituições científicas, mas está presente em qualquer meio onde se transmitam conhecimentos e ideias capazes de gerar opiniões a serem discutidas do ponto de vista de cada cidadão.

ARTES COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS AMBIENTAIS

Os modelos construtivistas da educação aplicados na educação brasileira das últimas décadas, criou nos arte-educadores

contemporâneos à necessidade de promover a leitura das obras de arte em sala de aula e a estimular seus alunos a criarem seus próprios sistemas de significação e de interpretação de tais produções artísticas.

O mesmo foi aplicado às leituras e produções textuais, cujas produções não cabem mais na indagação de “o que quis dizer o texto”. A interpretação da leitura, sua releitura o conduz a uma nova produção textual, isto porque seu universo é antes individual e posteriormente socializado com os que compartilham do seu cotidiano, ainda que por pouco tempo.

Obras literárias e pinturas sejam elas produções recentes ou seculares também são influenciadas por esta perspectiva transformacional, afinal, o mundo vive de mudanças e, se tratando de mudanças, as tecnologias da informação e do conhecimento também favorecem o atual cenário educativo, seja ele escolar ou não.

Ressalta-se que apesar de grandes avanços nessa área, poucos educadores se arriscam a levar seus alunos a se confrontarem com a obra abstrata ou conceitual, podendo-os de criarem seus próprios sistemas significativos e cognitivos. O figurativo impera na Educação Básica, provavelmente porque facilita a análise através da narrativa, o que, no entanto é apenas o primeiro estágio da apreciação, da recepção da obra de arte.

Neste sentido, segundo Barbosa (1975) “... os arte-educadores (precisam aprender a) analisar a abstração com seus alunos”.

ARTES PLÁSTICAS E ENSINO DA GEOGRAFIA E DA HISTÓRIA

A Negra, De Tarsila Do Amaral



Figura 1 – A Negra – Tarsila do Amaral – 100 x 80 cm / óleo sobre tela

Fonte: www.tarsiladoamaral.com.br/historia.htm, acesso em nov./2012

A obra A NEGRA de Tarsila do Amaral é um bom objeto de ensino da Geografia e da História e inclui temáticas que envolvem a Educação Ambiental.

A obra é um manifesto iconográfico afro-brasileiro muito antes de se ouvir falar em *black power*: A forma como exagera um seio da imagem e esconde o outro ilustra a ambiguidade brasileira na aceitação do negro na nossa sociedade. O grande seio da negra alimenta a cultura brasileira e o outro nega o valor da cultura negra. Isto favoreceu o processo migratório da vinda de brancos de

outros países para o Brasil, objetivando a evitar a africanização do País.

Sob esta perspectiva, deve-se conduzir o processo de ensino aprendido a partir da reflexão sobre a luta pela posse da terra enfrentada pelas comunidades quilombolas, ao lado de indígenas e sem-terra.

Neste sentido, o conflito agrário continua sendo o principal problema das comunidades quilombolas, embora, boas práticas estejam sendo implementadas para que se efetivem as políticas públicas de preservação de um povo historicamente excluído da sociedade e discriminado, que, sem meios para se defender, pode acabar desaparecendo da História após séculos de contribuição para a formação cultural do País.

O Local



Figura 2 – Natal da Minha Saudade – Natal, RN. O rio Potengi e a Ponte Newton Navarro, vistos a partir da Igreja do Rosário, de Flávio Freitas / óleo sobre tela

Fonte: <http://umaseoutras.com.br/dando-corda-aos-bestas>, acesso em nov./2012

A obra do artista potiguar, Flávio Freitas, trará grandes contribuições ao ensino dado suas peculiaridades locais. Ilustra pontos históricos e turísticos, além de foca detalhes da natureza, da arquitetura de estilos e épocas diferentes, o que favorecerá nos momentos de contraposição em sala de aula.

Detalhes como mobilidade e urbanização também poderão ser trabalhados nesta ocasião. A reprodução em texturas e cores diferentes são apontadas como sugestão de nossas (re)criações.

A dança é uma expressão artística e corporal existente desde a antiguidade que se caracteriza pela utilização do corpo seguida de movimentos determinados, no caso das coreografias ou se dá através de movimentos livres, onde o corpo dançante tem a oportunidade de improvisar, ou seja, dançar com mais liberdade de se expressar. A dança também é envolvida por muitos sentimentos, pois ela é acompanhada por outra arte também muito antiga que é a música.

Atualmente, a dança ganhou uma conotação diferente, ela não é vista apenas como um divertimento ou uma distração, a mesma é valorizada e, muitas pessoas podem viver desta arte. Ela também pode trazer muitos benefícios para os seres humanos, pois ela permite que o indivíduo aprimore suas habilidades, favorecendo principalmente a criatividade e estabelecendo uma melhor relação com as pessoas, além de trabalhar o corpo nos seus diversos aspectos.

É importante que as pessoas se movimentem tendo consciência de todos os gestos. Precisam estar pensando e sentindo o que realizam. É necessário que tenham a 'sensação de si mesmos',

proporcionada pelo nosso sentido sinestésico [...] normalmente desprezado. Caso contrário, estaremos diante da 'deseducação física', conforme Oliveira (2001, p. 96).

Numa aula de dança podemos trabalhar a percepção corporal de cada um, o espaço, o ritmo, a musicalidade compreendendo corporalmente o que a música muitas vezes quer transmitir, a espontaneidade e os movimentos que o nosso corpo nos permitir executar, a expressão facial, a audição, a visão, as vibrações, a comunicação, a concentração, como também aspectos mais direcionados, no caso a postura, o equilíbrio, a respiração, a flexibilidade, agilidade, velocidade, noções de espaço e tempo, a lateralidade, a coordenação motora dentre outros. E neste sentido também podemos destacar que a dança trabalha por vezes o psicológico das pessoas, estimulando a autoestima possibilitando as mesmas a terem uma vida além de mais saudável mais prazerosa por se sentirem de bem com a vida.

Em especial, concernente a Capoeira e a Catira – objetivos de estudos deste artigo, fortalecem a identidade cultural afro-brasileira.

Os resíduos sólidos são excelentes recursos de (re)utilização nas práticas cotidianas da escola. Ilustra-se aqui um exemplo desta afirmativa.

O Projeto Interdisciplinar, intitulado Aspectos Artísticos, Literoculturais e Folclórico-Linguísticos da Influência Africana na Sala de Aula desenvolvido por este articulista, desenvolvido na rede pública estadual do Amapá, mais precisamente Escola Estadual Maria Bernadete Almeida do Nascimento no ano letivo 2005 com os alunos do 6º ao 9º ano rendeu o quarto lugar do 3º Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade

racial-étnica no ambiente escolar, do CEERT-Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

O objetivo do Projeto era disseminar conhecimentos antropológicos, geográficos, históricos, jurídicos, linguagens, representações, populacionais, psicológicos, pedagógicos e sociológicos acerca dos princípios étnicos brasileiros e contou com o apoio de diversas instituições ligadas ou não a área educacional.

Os especialistas do CEERT (2006-2007) avaliaram o Projeto com a seguinte consideração: “excelente projeto que se estrutura em uma fundamentação teórica pertinente. A abordagem é muito criativa e possibilita não só a construção do conhecimento, mas sua descoberta”. (p. 88).



Figura 4 – Projeto Interdisciplinar, intitulado Aspectos Artísticos, Literoculturais e Folclórico-Lingüísticos da Influência Africana na Sala de Aula

A atividade, após pesquisas sobre as entidades religiosas africanas e sua relação com os fenômenos naturais, o animismo, seria a construção de indumentárias que melhor caracterizam suas

entidades religiosas, assim teríamos, a deusa dos raios e trovões – Iansã; a deusa das águas doces – Oxum; a deusa das águas dos mares e oceano – Iemanjá e, finalmente o Exu, o mensageiro do céu e da terra.

O que não se esperava era que alunos do 8º ano usassem de tamanha e construíssem tais indumentárias utilizando lixo, ou seja, resíduos sólidos como garrafas pets, cascas e quengas de cocos.



Figura 4 – Escolha da Miss Afro-Tucuju – E.E.Profa. Ma. Bernadete/CCADA

Que este Projeto contribua com novas práticas educativas de inclusão social no sentido de fazer da escola um espaço acessível e aberto a temas importantes para o desenvolvimento da comunidade em que esta se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de toda e qualquer pesquisa dependerão da aplicação que estes terão sobre a vida cotidiana do indivíduo no seu processo de ação-reflexão-ção.

Desse modo, é na perspectiva de se ter um Brasil mais coerente para com as suas leis de igualdade e respeito às diferenças que se espera alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa e constituir cidadãos de fato e de direito conscientes da sua trajetória histórica e social, enquanto ser humano e indivíduo histórico.

Espera-se ainda, que os envolvidos reflitam acerca da real função social da escola, repensem seus níveis de formação, tanto do aluno, quanto da comunidade como do próprio professor, visto que estes são efetivos agentes de transformação do meio.

Que se possa chamar a atenção dos envolvidos, direta ou indiretamente, para as causas dos negros e dos índios brasileiros, regatando, portanto, as bases que os caracterizam como homens contemporâneos e que estes estudos subsidiem-nos no sentido de tê-los seres melhores e mais felizes consigo próprio e com os demais da sua espécie.

Finalmente, que a sociedade e a escola possam induzir as comunidades, os professores e os alunos a pensarem o contexto histórico da discriminação, até então vivido e iniciem um novo momento artístico-histórico, de valorização a individualidade e a coletividade de produção nesse cenário peculiar que o Brasil – muitas faces, histórias, misturas, cores e sabores.

Referências

- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus. p.142, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: p.128, 1997.
- CARDOSO, F. H. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19795_99.htm> Acesso em: 16 Ago. 2008.
- COSTA-PINTO, A. B. *et al.* **Educação ambiental como instrumento de transformações comunitárias: pré diagnóstico da situação socio ambiental da favela da Vila Brandina, Campinas-SP-Possibilidades deslumbradas**. Campinas-SP: [s.n] p.11, [200-]
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental. Princípios e Práticas**. 9 ed. São Paulo:Gaia. p. 551, 2004.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus Editora. p.104, 2000.
- LIMA, G. F. C. **Consciência ecológica: emergência, obstáculos e desafios**. Política & Trabalho, 1997.
- MAIA, M. C. *et al.* **Metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem**. São Paulo: [s.n]. p.10, 2005.
- PAZ, J. F. **Aspectos Artísticos, Literoculturais e Folclórico-Linguístico: da Influência Africana sobre o Brasil**. São Paulo: Clube de Autores. 2010
- TRAVASSOS, E. G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Editora Mediação. p.77, 2004.

Capítulo 4

A ARTE DA LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL.

JANE LÚCIA FERREIRA DE SOUZA SILVA¹⁷

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a educação tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque vivemos em uma sociedade onde as trocas acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual.

Diante disso a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura, da escrita e a literatura infantil podendo influenciar, de maneira positiva, nesse processo. Para que tal desenvolvimento seja alcançado é necessário que o profissional haja de maneira coerente, salutar e inquieto, sendo preocupado com a formação integral do cidadão para que desta forma proporcione ao aluno um desenvolvimento merecido e satisfatório.

O ideal é conscientizar pais e professores sobre a importância de desenvolver o hábito da leitura nos primeiros anos

¹⁷ Mestre em Ciências da Educação-UAA-PY; Especialista em Metodologia do Ensino Superior-FSL; Graduada em Pedagogia e Especialista em Supervisão e Orientação Escolar, ambas pela Faculdade Porto. <http://lattes.cnpq.br/8649457765073715>, pedagogajanelucia@gmail.com.

de vida. Assim será indispensável uma ação que estimule o envolvimento de todos, sendo para isso categórico um trabalho contínuo que prepare inicialmente os professores. O aluno desenvolver-se-á um exímio leitor se encontrar prazer na leitura, tornando dessa maneira a leitura um hábito saudável, divertido e agradável, capaz de construir cidadãos conscientes, críticos e éticos para conviver em sociedade e assim se fazer sociedade.

A ARTE E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por acreditar que a literatura infantil tem uma relevância maior que a prática pedagógica e ir além de proporcionar ao aluno o simples ato de ler e escrever bem, com incentivo do hábito de ler, mas com a clara visão de que se deve proporcionar na criança a contínua vivência da leitura, aflorando sua criatividade, fazendo seu próprio vislumbre do mundo, elaborando soluções para resolver seus problemas, criando e recriando suas próprias histórias.

Afinal já nos dizia Câmara (2009) à literatura infantil é a fonte prazerosa de ensinar, despertar o mundo de magia que existe na criança, aguçando a criatividade, a fantasia e a literatura infantil (gênero literário) que despertam o interesse literário seja ele leitor ou ouvinte.

Novaes simplesmente vem afirmar que Literatura é a arte da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras.

A palavra literatura deriva do termo (latim *litterae*), que faz referência ao conjunto de conhecimentos e competências para escrever e ler bem. Mas ao compreender a literatura na sua essência, a mesma traz a visão de mundo, a representatividade que

cada ser tem das suas vivências, histórias e realidades misturadas com o encantamento da criatividade e imaginação. Ao menos é o que deveria

A LITERATURA E A INFÂNCIA

A partir do século XVIII, que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

É importante ressaltar que em seus primórdios, a Literatura foi essencialmente fantástica, Surgindo assim a literatura fantasta a forma privilegiada da Literatura Infantil, desde seus primórdios (século VII), até a entrada do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares é definitivamente incorporado ao seu acervo (pelo trabalho dos Irmãos Grimm, na Alemanha; de Hans Christian Andersen, na Dinamarca; Garret e Herculano em Portugal; etc.)

Consideram-se relevantes todas as situações que ocorrem fora do nosso entendimento da dicotomia espaço/tempo ou realizada em local vago ou indeterminada na terra. Tais fenômenos não obedecem às leis naturais que regem o planeta. O Maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Através do prazer ou das emoções que as estórias lhes proporcionam, o simbolismo que está implícito nas tramas e personagens vai agir em seu inconsciente, atuando pouco a pouco para ajudar a resolver os conflitos interiores normais nessa fase da vida.

Segundo Cademartori (1986) é nesse sentido que a Literatura Infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita a criança à compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética.

No Brasil, estudos registram a origem do gênero Literatura Infantil a partir do final do século XIX, com a publicação de livros escolares voltados ao ensino da leitura, a maioria deles traduzidos ou adaptados de livros clássicos europeus.

A base dessa origem encontra-se no projeto republicano de nação, baseado na modernização, urbanização e escolarização de massas Assim, segundo Arroyo a literatura escolar desempenhou importante função no processo de formação da literatura infantil propriamente dita, que se inicia, segundo a maioria dos autores, com a publicação de *Narizinho Arrebitado*, de Lobato.

Portanto, é evidente a influência de Monteiro Lobato para o desenvolvimento da literatura infantil nacional. Com sua genialidade inquestionável, o mesmo apostou no humor para se relacionar com os leitores infantis, assim como vários autores fazem até hoje, as obras de Lobato representaram um divisor de águas na medida em que, dispensando o caráter pedagógico que predominava nos textos dirigidos às crianças, puderam trabalhar conteúdos libertadores, contrariando normas em vigor e endossando a possibilidade de representação da realidade sob a ótica infantil. Em Lobato, portanto, o leitor infantil é resgatado de

uma posição passiva e sua palavra autônoma e questionadora é recuperada.

Assim compreende-se que a literatura é arte propriamente registrada, vivenciada e realizada.

Uma obra de arte, portanto, é, em sua essência, uma invenção com valor. [...] se não tiver valor não será obra de arte. (Fernando Pessoa). Assim reafirmando e parafraseando Pessoa, compreendem-se que a arte literária precisa estar presente em todos os ambientes, escolas, comunidades, igrejas, parques, pois é por meio dela que nos fazemos ter voz ativa perante a sociedade.

COMO DESENVOLVER A ARTE DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como podemos observar a literatura e a arte caminham juntas, lado a lado, ambas estão presentes a todo tempo em nossas vidas, pois elas representam a forma que cada um visualiza e compreende o mundo.

A arte é a forma mais rica de expressar as emoções, de se comunicar, de se relacionar com o outro e com o mundo. Alguns depoimentos dão conta de que as escolas estão minando gradativamente a criatividade dos alunos, que estão deixando de vivenciar a ludicidade, o desejo de viajar nas asas da imaginação e ainda obrigando os pequenos forçosamente serem escritores “mecânicos” baseados nas reproduções, onde todos precisam desenvolver da mesma forma, no mesmo nível, com a mesma intensidade.

Atualmente as escolas e a sociedade reproduzem de forma equivocada as competências enquanto educadores, dando-lhes a

mera missão de reproduzir conceitos, e esse não é ofício da educação. É necessário assumir a responsabilidade e fazer a educação viva e intensa como se deve ser. Afinal a arte é vida, a literatura é a certificação da vida intensa e registrada.

Nesse sentido cabe aos professores e formadores, criar estratégias dessa vida tão intensa estando presente dentro e fora do âmbito escolar, para assim formar esse cidadão de maneira integral, desenvolvendo o âmbito social, emocional, cognitivo e afetivo.

Fazer literatura e arte no real sentindo da palavra e das ações, fazendo, oportunizando ao aluno criar e recriar sempre que acreditar ser necessário, viajar na imaginação sem medo de ser o ridículo (a), sem medo dos rótulos ou julgamentos que possivelmente virão (eles sempre vem), despir-se de conceitos pessoais em favor de uma construção de conceitos sociais, respeitando o outro sem impor seus ideais.

Sendo assim, compreende-se que a literatura vai além dos famosos clássicos infantis como: Os três porquinhos, o patinho feio, chapeuzinho vermelho, sítio do pica pau amarelo, entre outras obras tão ricas, literatura pode e deve ser a própria história de vida de um aluno, da família, de uma comunidade, ou até mesmo uma cultura.

Não é preciso saber ler para conhecer o mundo de fantasia da literatura ou para se encantar com os livros. Uma criança é capaz de folhear um livro, ver as figuras e imaginar uma história. Se houver quem a escute, ela pode até contar essa história. Talvez sua narrativa seja diferente da que está escrita ou talvez seja praticamente igual de tanto que ela já a ouviu e a conhece de cor.

A literatura infantil sempre esteve e está presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas

de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas pelos familiares, porém quando as crianças chegam à escola é que a literatura passa a ter o poder de construir uma ligação lúdica entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos, e o mundo da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada.

Nesse sentido é importante disponibilizar livros que sejam ricos em ilustrações, porque são as ilustrações que vão despertar o interesse e instigar a fantasia. Ajudariam sobremaneira o desenvolvimento da oralidade e a promoveria acervos de memória para a futura leitura.

Dentro de cada sala de aula pode-se encontrar história de vida tão ricas e prazerosas, mesmo que diante da realidade, muitas vezes cruel, podem virar contos de fadas pelo olhar da própria criança.

Existem as brincadeiras e cantigas roda trazem costumes culturais que podem ser valorizadas e ampliados, a literatura infantil é ótimo recurso pedagógico, não somente para a vida escolar ou acadêmica, mas com expressiva importância para a vida.

QUAL O REAL OBJETIVO DE PRATICAR A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O trabalho com a literatura infantil deve ter como um dos pontos norteadores a preocupação em formar leitores **autônomos e críticos**. Isso exige dos professores um olhar atento para as metodologias que devem ser aplicadas no seu cotidiano escolar assim como a escolha do material a ser utilizado (livros só com

textos; livros com textos e imagens; livros só com imagens; livros com recursos audiovisuais, entre outros).

Importante ressaltar que esses materiais, quando bem trabalhados atraem a curiosidade, despertam a criatividade e motivam as crianças. Além disso, podem ser explorados em atividades de ordenação das narrativas e de (re)criação, oportunizando na criança o desenvolvimento da sua própria história, fazendo uma releitura do que ela ouviu, leu ou visualizou sejam histórias orais ou escritas.

Outra estratégia importante é incluir brinquedos e brincadeiras como parte da formação de alunos leitores. Ao misturar livros e brinquedos, livros e brincadeiras, a escola realiza um trabalho de sedução das crianças para a leitura, pois, à medida que o livro entra em sua vida, desde muito cedo e de forma prazerosa, desperta seu imaginário e, conseqüentemente, o desejo de ler.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que as atividades lúdicas envolvendo a leitura, realizadas diariamente pelos professores, bem como a disponibilização de livros de literatura infantil e brinquedos fazem com que os primeiros contatos com a leitura sejam agradáveis e divertidos.

Dessa forma, quanto mais lúdico for o trabalho com a literatura infantil, melhor será seu impacto na formação de leitores na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ler histórias para as crianças é incitar o imaginário, provocar perguntas e buscar respostas, é despertar grandes e pequenas emoções como rir, chorar, sentir medo e raiva, emoções estas que vêm das histórias ouvidas e lidas. Juntos, livros, brinquedos e brincadeiras fortalecem ainda mais a construção de novos

conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças.

Diferentes habilidades são despertadas por meio da literatura, entre elas a linguagem, contribuindo para a ampliação do vocabulário e incentivando a criatividade e a vivência do mundo do faz de conta.

Nessa fase, a linguagem é a habilidade que a crianças mais desenvolve, e a interlocução com o adulto e com outras crianças que favorece esse processo, principalmente quando mediado pela literatura. Ler, contar e ouvir histórias são atividades pelas quais a criança pode conhecer diferentes formas de falar, viver, pensar e agir, além de um universo de valores, costumes e comportamentos de sua e de outras culturas situadas em tempos e espaços diversos do seu.

A Educação Infantil tem a responsabilidade de resgatar e organizar o repertório das histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo para a construção da subjetividade e da sensibilidade delas.

Ter acesso à boa literatura é dispor de informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. É a oportunidade de conhecer o mundo em que se vive, a oportunidade de imaginar o mundo que se pretende viver, e a oportunidade de fazer com a criança não perca o prazer em viver no mundo que deseja, com os seus contos de fadas reais, com os gigantes, bruxas, sapos e príncipes reais. Onde se acredita na possibilidade de um mundo melhor e igual para todos.

METODOLOGIA.

Após alguns conceitos com embasamentos teóricos construídos em sala de aula com os acadêmicos sobre o que é literatura e quais as suas competências e contribuições para o desenvolvimento dos alunos no segmento da educação infantil foi proposto a vivência da literatura, onde dividido em grupos trouxeram a sua contribuição, baseado no que fora solicitado.

Grupo 01 - Recontar a história dos Três Porquinhos. O grupo trouxe uma nova versão, onde apresentou uma proposta do lobo que não é tão mal assim, com o objetivo de não rotularmos uns aos outros sem antes termos a possibilidade de conhecê-los.

Grupo 02 - Trouxe uma Cantiga de roda (entra na roda tindolelê tindolalá) Trabalhando resgate cultural, noção espacial, oralidade, lateralidade, sequência, organização, oralidade, regras, e socialização.

Grupo 03 - Apresentou uma história criada a partir da experiência de um aluno pelos desafios enfrentados para poder ir à escola (história tirada da realidade), trabalhar superação, a importância da amizade e dos estudos.

Grupo 04 - Contribuiu a história compartilhada por meio de objetos, onde cada um trouxe a sua colaboração, um aluno continuava a história de onde o outro colega parou por meio de um elemento surpresa que era retirado da caixa, e assim todos construíram uma única história (ótima oportunidade para desenvolver a criatividade, criticidade, sequência e organização de fatos, oralidade, e visão de mundo do que está ao seu redor).

Após a apresentação dos grupos de acordo com o sorteio, houve uma roda de socialização onde os acadêmicos fizeram suas

colocações sobre as atividades e reafirmaram que a forma que foi apresentada a literatura se tornou algo prazeroso, fora dos conceitos equivocados que tinham sobre a literatura, qual era basicamente os livros infantis, onde os alunos apenas reproduziam as histórias contadas sem objetivo claro.



Figura 1 – Reconto da história Os três porquinhos



Figura 2 – Reconto da história por meio de história de superação de vida de um aluno Os obstáculos vivenciados por dar continuidade aos estudos.



Figura 3 - Reconto da história por meio da ciranda tindolê



Figura 4 –Reconto por meio de objetos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira, segundo BAMBERGUERD (2000) A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento

favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura, a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, CD'S e DVD'S o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por si, vai querer buscar no livro.

Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a aprendizagem, porém compreende-se que literatura não é exclusivamente a prática da leitura por meio dos livros, é a leitura de mundo, são os resgates culturais é a própria vida contada, recontada e vivenciada por meio dos registros simbólicos.

Referências

BRASIL.MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAMBERGER, R. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. Tradução. Octávio Mendes Cajado. 2. ed. São Paulo: Ática, 1975.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 3º ed. São Paulo 1986.

PESSOA, F. **Antologia de estética**: teoria e crítica literária. Ediouro, Rio de Janeiro. 1998.

SILVA, A.; JOVER, A.; GUIMARÃES, C. **A Viagem da Leitura** – Nas terras do faz-de-conta e das paixões, o eterno prazer dos sonhos possíveis e da realidade inventada. Nova Escola, São Paulo, mai. 1998.

Disponível em: <http://www.novaescola.com.br>. Acesso em. 29 abril 2018.

WARNICOV, R. [et al...]. **Criança, Leitura e Livro**. São Paulo: Nobel, 1986.

WAJSKOP, L.; BERNARDES, L. **Diversidade Textual no Revista Criança**. Brasília, 1998.

Capítulo 5

A NARRATIVA E OS DISPOSITIVOS FOUCAULTIANOS NOS TEXTOS “O PACTO MALDITO” E “OS OLHOS DOS MORTOS”

JOSÉ FLÁVIO DA PAZ¹⁸

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva, sob a óptica dos Estudos Comparados das Literaturas de Língua Portuguesa, analisar os aspectos *foucaultianos* sobre os dispositivos de poder, do conhecimento humano e de sociedade existentes nos contos “*O pacto maldito*” de José Cláudio da Silva e em “*Os olhos dos mortos*”, de Mia Couto. Embora consideremos o conto como “um único e pleno episódio que configura em si diversas ações, visando uma unidade, um todo (...). Tudo é essencial na narração, o antes e o depois podem ser apenas sugestões, nunca fatos que mereçam desenvolvimento.” Estes se somam na tentativa de nos fazer entender as nuances que um grupo social apresenta através dos mecanismos culturais dos seus membros. (BRASIL, 1973, p. 24).

¹⁸ Doutorando em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários-UNIR; Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas-UnB; Especialista em Psicopedagogia Institucional-UNICID; Especialista em Educação Inclusiva-UNICID; Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido-IFRN; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira-FACEL; Especialista em Linguística e Formação de Leitores-FACEL; Especialista em Comunicação, Cultura Organizacional e Tecnologia-FACEL. Habilitado para o Ensino de Língua Portuguesa-UNIFAP; Bacharel em Letras-UFSC. Atualmente é Professor do Magistério Superior das disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística, lotado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>, jfpaz@unir.br.

Isto porque falamos de escritores de nacionalidades distintas que, possivelmente, nunca tenham se encontrado fisicamente, mas trazem em suas temáticas relações do cotidiano e nos apresentam situações reflexivas sobre a ostentação de poderes, aquisição de bens materiais como forma de se sobrepor ao outro, inclusive nas relações de gênero, onde a mulher se torna vítima dos processos de machismo que perpetuam em nossa sociedade desde os mais longínquos tempos até a contemporaneidade.

Sentimentos como o ódio, a vingança e o crime, ainda que passional, também são apresentados nestas obras como forma de acalantar a dor, das quais as personagens são vítimas ou conduzidas a ações inescrupulosas, mas necessários à diminuição das suas inconformidades. Resultado daquilo que Adorno chamou de “dispositivos disciplinares desagregadores”, cuja finalidade é originar homens frios e incapazes de identificar-se com o outro, *indivíduos coisificados*, visto que se tornaram seres aterrorizados diante de um projeto criminoso.

Descreve-o ainda, como produto da “*inconsciência da irracionalidade*” humana, uma vez que estes não tem condição mínima de refletir sobre si mesmo, considerando que exprimem seu *ódio* sobre o outro, atacando-o. Esse ódio nasce de uma

(...) claustrofobia da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura em um contexto mais e mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada à rede, mais se quer sair dela, muito embora sua própria estreiteza o impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização; a revolta contra ela é brutal e irracional. (ADONO, 1994, p. 34)

Logo, os contos analisados refletem as dificuldades que temos em nos tornar mais sensíveis e complacentes, uns para com os outros. Obrigamos a estudar minuciosamente detalhes que, de certo, passariam despercebidos pelos leitores iniciantes e menos comprometidos com os estudos Comparados das Literaturas de Língua Portuguesa.

Distribuímo-lo, portanto, em quatro tópicos essenciais que facilitarão a compreensão e sua intenção acadêmica, sendo: uma apresentação biográfica de Foucault e dos escritores analisados e suas obras, com restrição aos contos tema de estudo; uma breve releitura sobre os contos para que o leitor se situe e reconheça os contextos e, em seguida, uma análise sobre as relações de poder, do conhecimento humano e de sociedade presentes nestes contos; algumas interseções e contextualizações existentes entre si; e, finalmente, as considerações finais sobre estes estudos.

UMA BREVE RELEITURA DOS CONTOS “O PACTO MALDITO” E “OS OLHOS DOS MORTOS”: SITUANDO O LEITOR.

No conto “*O pacto maldito*”, José Cláudio da Silva apresenta um narrador heterodiegético e focalização zero, conforme Pouillon (1974) “uma visão por detrás” de tudo que acontece no desenrolar dos fatos.

“Trata-se de um texto atual, cujo tempo da narrativa se concentra em um *‘pseudo-tempo’* recriado pelo escritor” Flory (2013, p. 08) para posicionar os leitores diante dos acontecimentos com as personagens.

O autor se utiliza ainda, do que Genette (1969) chamou de “pausa descritiva”, ou seja, o conto se inicia com fatos de acidentes e

mortes - derivadas do trânsito voraz e a imprudência de determinados motoristas, no caso do texto em análise, seriam motoqueiros fantasmagóricos e continua durante todo o enredo do texto, finalizando com a morte do protagonista.

A narrativa é contada a partir de uma sexta-feira, início de um fim de semana, quando em um bar da cidade de Cajamar, possivelmente, não apresentada durante as cenas, amigos tomam suas cervejas e discutem os últimos acidentes ocorridos com e por motoqueiros nas rodovias do estado de São Paulo.

Todavia, o enredo que se tomará será diferente a partir da indagação:

- É o maior mistério se há vida após a morte.

- Ninguém voltou para dizer o que realmente tem do outro lado. (SILVA, 2006, p. 06)

Falam sobre pactos e as personagens vão se apresentado. Jorge parece ser o mais temeroso à questão e prefere não se envolver. O relógio anuncia a meia-noite e mudam de assunto, começam a falar em mulheres e futebol.

Passam-se os meses e, no mesmo bar como de costume, Jorge chega apavorado com a notícia da morte de mais um motoqueiro, desta vez, foi o Jurandir que faleceu na estrada de Guarulhos após bater na traseira de um caminhão e o seu corpo será velado no Cemitério da Lapa. Todos combinam de seguir para lá.

Um dos personagens traz a recordação de meses atrás quando conversavam sobre vida após a morte:

- Vocês se lembram da nossa conversa sobre vida após a morte?
- É mesmo. Vocês combinaram que quem morresse viria dizer ao outro se há algo após a morte. Pura besteira de bêbados.
- Será besteira mesmo? (idem, p. 07)

Os amigos seguem rumo ao Cemitério da Lapa, mas Jorge, inicialmente, recusa-se a ir. Convencido e provocado por alguns colegas tomam o rumo do velório.

Jorge fica impressionado ao ver o amigo morto e passa semanas sem dormir. Vai à igreja da Lapa constantemente e reza com frequência, de modo que seu colega não retorne para informar o cumprido. Os irmãos começam a perceber suas atitudes e se preocupam, pois ele passa noites insones, não se alimentava e não saía mais de casa, “abandonou tudo: escola, emprego, amigos. Estava sempre triste. Deitado, prestando atenção em todos os barulhos. Seu coração batia acelerado. Seus olhos nem piscavam olhando para o teto.” (Ibidem, p 09).

Começo a ter alucinações, pesadelos e perturbações diversas. Foi socorrido pelos irmãos com velas nas mãos.

A mãe pergunta o que houve e Jorge responde que Jurandir havia voltado para levá-lo. A mãe não acredita, mas ele começará se senti fraco, frio e trêmulo. Vai ao médico, mas nada de errado com ele é encontrado.

Na noite seguinte, Jorge se deitou “olhava para o teto sem piscar. A noite avançava. O vento frio entrou no quarto, fazendo o corpo de Jorge tremer. (...) No outro dia, sua mãe o encontrou morto na cama.” (Ibidem, p. 12)

Assim tem o desfecho do conto “*O pacto maldito*” de José Cláudio da Silva. Ressalta-se que este conto constitui a obra intitulada de “O pacto maldito e outras histórias de morte”. Sua classificação junto aos órgãos avaliadores e de controle da leitura literária infantil no Brasil atribuiu o *status* de adequado para o público infante-juvenil. Não é o caso de se opor a sugestão, mas fica o indicativo de uma revisão sobre esta classificação, considerando o grau de violência que, embora ficcionais, causam espantos aos inúmeros leitores pelo alto grau de realismo apresentado nos seus contos.

No conto “*Os olhos dos mortos*” do escritor Mia Couto quem fala é um narrador homodiegético e sua focalização é irrefletida com a personagem, ou seja, trata-se de uma “focalização interna”, cujo fim, segundo Pouillon (1974) seria uma “visão com” a personagem que ocupa o centro desta narrativa. Sua ideia de tempo da narração ou do discurso é do âmbito da silepse temporal, ou seja, “agrupamentos anacrônicos organizados segundo um parâmetro espacial, temático ou de motivos recorrentes”. Isto porque a protagonista vivencia em seu lar, a tristeza de um casamento infeliz e assume a condição de serviçal, sobrevivendo a grandes torturas e facetas sociais de cunho machista e conservador. Algo, infelizmente, muito comum nas sociedades primitivas que se repete cotidianamente em muitos lares brasileiros. Logo, podemos afirmar que este conto tem como espaço o caráter psicológico, uma vez que se trata também de um monólogo interior das descrições subjetivas da personagem, dos seus sonhos, divagações, recordações e das simbologias dos objetos diegéticos, que aqui são analisados, não pela sua simples presença, mas pela sua significação conotativa. (FLORY, 2013, p. 09-10)

A protagonista do conto, não nomeada pelo escritor, relata sua condição infeliz de um casamento frustrado, cujo marido chamado de Venâncio a despreza e a ver como sua secretária do lar.

A mulher protagonizada com a autoestima em baixa restando-lhe apenas as lastimas do seu viver, o martírio e as reclamações. Isto classifica o texto também como pertencente ao âmbito do psicológico, considerando que a personagem é vítima de diversas atrocidades humanas, inclusive a suposta perda de um bebê, que acreditara ser desejado pelo esposo, mas este é ignorando, ainda que sendo uma idealização mental dessa mulher.

Diante desta situação a narradora “arruma umas poucas roupas e vai, a pé, para o posto de socorro. Era manhã e caía o sol. (...) Seu filho, este primeiro que haveria de nascer estava morto dentro dela. Couto (2006, p 36). Esta desmaia no meio do caminho e é socorrida por moradores da vizinhança e já acorda em um leito hospitalar.

Retornando para casa, já imaginara que seria, mais uma vez, humilhada pelo companheiro e por isto demora ingressar naquele ambiente.

Ao adentrar o recinto percebe que os quadros não estavam nas paredes, mas quebrados e espalhados pela casa. Pega um desses cacos de vidro e segue até o quanto, onde dormia Venâncio.

(...) Na cama de casal, meu marido está enroscado, em fundo sono. Deito-me a seu lado e revejo minha vida. Se errei, foi Deus que pecou em mim. Eu semeie, sim, mas para decepar. Se recolhi os grãos, foi para deitar no moinho. Há quem chame isto de amor. E chamo a cruel dança do tempo. Nessa dança, quem bate o tambor é a mão da morte. (Idem, p. 38)

E assim se encerra a trama, ou seja, a vingança com frieza da esposa sobre o marido cruel. A sociedade atual ainda está cheia de homens e mulheres que não compreenderam o sentido da vida e acreditam que basta o desejo de ficarem juntos, quando o sistema não permite tal premissa. As dificuldades nos relacionamentos e as necessidades em ostentar riquezas fazem dos casamentos verdadeiros acordos, muitas vezes envolvem valores e bens distribuídos previamente e acordados em caso de separação.

A ordem é quem ganha e quem perde neste sentido. Por outro lado, temos assistido a casos em que os filhos pagam com suas próprias vidas, a ganância dos seus pais. Esposos encomendam o assassinato das esposas e vice versa.

Nesta encruzilhada, a vida acaba ficando em segundo plano e os interesses materiais se sobrepõem ao respeito e a ordem do bem-viver e do bem-estar comum e saudável.

Nos dois contos em análise podemos perceber a banalização da vida e as fraquezas vividas por cada um dos seres humanos que vivem em busca de respostas para suas vidas afortunadas e/ou miseráveis. Todavia, esquecem que a melhor resposta para tudo isto se encontra dentro deles próprios, independentemente de qualquer crença, orientação sexual e pigmentação da pele.

Nesta perspectiva, retomemos as concepções adornianas de que

(...) todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal-amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. A incapacidade da identificação foi, sem dúvida alguma, a principal condição psicológica para que algo como Auschwitz pudesse acontecer no meio de uma coletividade relativamente civilizada e inócua. (...) Antes de

tudo, é impossível incentivar os pais para o calor humano, na medida em que eles mesmos são produtos dessa sociedade e dela carregam os estigmas. (ADONO, 1994, p. 25)

A partir desta afirmação, é possível perceber que as estruturas políticas do nazismo não se impuseram do exterior ao sujeito de conhecimento, mas eram, elas próprias, constituintes daqueles sujeitos de conhecimento. Essas estruturas penetram nas ações menores, até mesmo no intocável “amor materno”, mostrando que a relação entre poder e indivíduo é complexa. Se o poder fosse algo externo seria facilmente eliminado, diz Foucault em *Microfísica do poder* (1982, p. 148-9).

Infelizmente, acabamos por nos deixar influenciar pelas aparências e pelas superficialidades, quando o que mais importa é aquilo que trazemos nas nossas essenciais.

ANÁLISE SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER, DO CONHECIMENTO HUMANO E DE SOCIEDADE PRESENTES NESTES CONTOS, INTERSEÇÕES E CONTEXTUALIDADES SOB A ÓPICA FOUCAULTINA.

É incontestável o grande legado que deixou Michel Foucault para as mais diversas áreas do conhecimento humano. Todavia, segundo o próprio Foucault, se desejamos conhecer o conhecimento, ter a devida certeza do saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos; devemos compreender quais são as relações de luta e de poder que entremeiam as relações da política com a sociedade e, obviamente, seus membros.

Somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si e os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros e querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento. (FOUCAULT, 2005a, p. 23)

Por isto há muitos mitos sobre a morte e, acreditemos, a religião exerceu um dispositivo de controle enorme através da fé, do suposto pecado e do amedrontamento dos seus seguidores em idas para o céu ou para o inferno. Caso típico de conhecimento popular apresentados nos contos “*O pacto maldito*”, e “*Os olhos dos mortos*”, onde para qualquer sujeito crítico e consciente, a morte é natural a todo ser vivo, o homem é um ser vivo, logo, seu fim será a morte.

O que será perpetuado acerca deste sujeito será seu feito, positivo ou negativamente para a sociedade. Suas ideias e iniciativas o eternizarão e não seus bens materiais.

Por outro lado, há a ideia do Estado da Arte, cujo fim nunca chegará, pois a história continua e cabe a cada sujeito social continuar a trajetória, uma vez que, a ordem é não parar em momento algum, mas atribuir novas possibilidades de determinado feito até um dado instante.

A sociedade carece da engrenagem girando o tempo todo e é neste momento que surgem os *lúpens* sociais. Aqueles que saberão alienar, usurpar e oprimir seus iguais a seu favor e/ou em detrimento dos interesses de outrem, os quais poderão trocar favores em um futuro breve, pois o que estar em jogo são os interesses pessoais e/ou coletivos, mas para ganhos de pequenos grupos sociais.

Neste sentido e retomando a discussão, para Foucault conhecimento

é um efeito ou um acontecimento que pode ser colocado sob o signo do conhecer.

O conhecimento não é uma faculdade, nem uma estrutura universal. Mesmo quando utiliza um certo número de elementos que podem passar por universais, esse conhecimento será apenas da ordem do resultado, do acontecimento, do efeito.” (Idem, p. 25)

Logo, se compreendermos dessa forma, o conhecimento, segundo Foucault se mostra perspectivo, não porque “se encontra limitado no homem por certo número de condições, de limites derivados da natureza humana, do corpo humano ou da própria estrutura do conhecimento”, mas sim porque o conhecimento é uma *“certa relação estratégica em que o homem se encontra situado”*.

Dessa maneira, ficaria sem sentido afirmar a existência de uma verdade em cujo conhecimento encontrou sua prova. Como estratégica, o conhecimento é “parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha”. O caráter contraditório do conhecimento é que ele “esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isso sem nenhum fundamento de verdade” (Ibid., p. 25).

A falta desta informação nas características dos protagonistas dos textos os deixa em situações frágeis e meio débeis por melhor dizer, embora isto não seja culpa deles, mas de um sistema, cujo conhecimento se restringe a um grupo muito reduzido.

Por outro lado, comentou-se anteriormente sobre os casos de esposos e esposas que contratam assassinos profissionais para anular seus cônjuges e filhos em favor das suas heranças e nos chega algumas indagações: onde estaria o conhecimento? Utilizariam este conhecimento em favor de si a ponto de esquecer sua condição mais sensível, humana, marital e filial?

São questões que estão no âmbito do discurso que, em geral designa, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são da ordem linguística ou formal apenas, mas reproduzem certo número de cisões historicamente determinada (por exemplo, a grande separação entre razão / *desrazão*); a "ordem do discurso" própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

Dessa concepção foucaultiana, surgem os "planos discursivos" imediatamente duplos. De um lado, tratava-se de analisar as marcas discursivas, procurando isolar as leis de funcionamento independente da natureza e das condições de enunciação, o que explica o interesse de Foucault, na mesma época, pela gramática, pela linguística e pelo formalismo: "foi original e importante a descoberta de que aquilo que se faz com a linguagem – poesia, literatura, filosofia, discurso em geral – obedece a um certo número de leis e de regularidades internas: as leis e as regularidades da linguagem. O caráter linguístico dos fatos de linguagem foi uma descoberta muito importante; mas, de outro, tratava-se de descrever a transformação dos tipos de discurso nos séculos XVII e XVIII, isto é,

de historicizar o procedimentos de identificação e de classificação próprios de se período: nesse sentido, a arqueologia foucaultiana dos discursos não é apenas uma análise linguística, mas uma interrogação sobre as condições de emergência de dispositivos discursivos que sustentam práticas (como em História da Loucura ou as engendram (como em As Palavras e as Coisas ou em A arqueologia do Saber).

O termo “dispositivo” aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. A partir do momento em que a análise foucaultiana se concentra na questão do poder, o filósofo insiste sobre a importância de se ocupar não "do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos do Estado, das ideologias que o acompanham", mas dos mecanismos de dominação: é essa escolha metodológica que engendra a utilização da noção de "dispositivos". Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de "dispositivos de poder", de "dispositivos de saber", de "dispositivos disciplinares", de "dispositivos de sexualidade" etc.

O aparecimento do termo "dispositivo" no vocabulário conceitual de Foucault está provavelmente ligado à sua utilização por Deleuze e Guattari no *Anti-Édipo* (1972): é, pelo menos, o que deixa entender o prefácio que Foucault escreveu em 1977 para a edição americana do livro, visto que ele aí ob erva "a noções em aparência abstratas de multiplicidades, de fluxos, de dispositivos e de ramificações".

Posteriormente, o termo receberá uma acepção cada vez mais ampla (mesmo que, no começo, Foucault somente utilize a expressão "dispositivo de poder") e cada vez mais precisa, até ser objeto de uma reflexão completa após *A vontade de saber* (1976), em que a expressão "dispositivo de sexualidade" é central: um dispositivo é "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não-dito". O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. O problema é, então, para Foucault, o de interrogar tanto a natureza dos diferentes dispositivos que ele encontra quanto sua função estratégica.

Na verdade, a noção de dispositivo substitui pouco a pouco aquela de episteme, empregada por Foucault, de um modo absolutamente particular, em *As palavras e as coisas* e até o final dos anos 60. Com efeito, a episteme é um dispositivo especificamente discursivo, enquanto o "dispositivo", no sentido que Foucault explorará dez anos mais tarde, contém igualmente instituições e práticas, isto é, "todo o social não discursivo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O acontecimento que acionará os dispositivos, sejam eles pessoais ou sociais, não é em si fonte da descontinuidade, mas é o cruzamento de uma história real e de uma história do acontecimento.

Neste sentido, série e acontecimento não constituem o fundamento do trabalho histórico, mas seu resultado a partir do

tratamento de documentos e arquivos – que permite fazer emergir, ao mesmo tempo, dispositivos e pontos de ruptura, planos de discurso e falas singulares, estratégias de poder e focos de resistência etc.

Nos contos analisados encontramos enormes batalhas pessoais e sociais, mas também, compreendemos como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado é voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena uma a outra que faz sua entrada, mascarada.

Igualmente, essa reivindicação de uma história que funcionaria não como análise do passado e da duração, mas como iluminação das transformações e dos acontecimentos, define-se por vezes como uma verdadeira "*história acontecimental*" por meio da referência a certo número de historiadores que estudaram o cotidiano, a sensibilidade, os afetos. Afinal, a atrocidade, seja no trânsito seja nos lares brasileiros acontecem em nossa realidade, mas graças a banalização humana, parece-nos com naturalidade como se o homem não pudesse pensar diante seus feitos ou mesmo anteceder esta reflexão.

Acredita-se que seja esta possibilidade que alimentará o debate sempre vivo entre Foucault, os literatas e os historiadores, considerando que as análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio regime de verdade. Esse regime possui, efetivamente, várias especificidades: a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político, ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela

informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos.

Finalmente, é por essa razão que o filósofo define seu trabalho, no final de sua vida e de maneira retrospectiva, como uma "*história da verdade*".

Referências

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. In: COHEN, G. (Org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL, A. **A nova literatura**. – Rio de Janeiro: Ed. Americana; Brasília: INL, 1973.

FLORY, S. F. V. **Teoria da Narrativa** – apostila do Curso de mestrado em Letras da Universidade de Marília – texto 2. Marília, 2013

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso. aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005a.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. **Microfísica do Poder**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. – São Carlos : Claraluz, 2005.

Capítulo 5

LEITURA DE IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL. O OLHAR ATENTO E SENSÍVEL DA CRIANÇA

JOSIMEIRE SANTOS DA MATA¹⁹

INTRODUÇÃO

É possível observar e constatar que as imagens na literatura infantil precisam ser vista como uma ferramenta importante de aprendizagem na leitura e escrita, e no poder de transformação. A obra infantil é capaz de seduzir a criança. É preciso aproveitar o fascínio que a mesma tem pelas imagens e a possibilidade de refinamento da percepção artística.

Conforme Coelho:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através de palavras, funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (2000, p.27).

O livro paradidático é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. A obra infantil responde aos anseios do ser humano. Independente da faixa etária consegue despertar muitos

¹⁹ Especialista em Arte-Educação-FACEL. Graduada em Pedagogia-UNIR. Atuou na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Projeto Mais Educação; Possui Experiências em Literatura Infantojuvenil e Recursos Pedagógicos. Exerceu atividades de Coordenadora e Divulgadora da Editora e Livraria Paulinas.

sentimentos e valores. Faz o adulto até mesmo “encontrar-se com sua infância”.

No Brasil, Patinho Feio de Hans Christian Andersen é lembrado como o primeiro livro infantil com imagens coloridas. Mas o nome do ilustrador era ausente na capa da época. Havia referência apenas do texto escrito. Não era dada certa importância à leitura de imagem.

Vários autores acreditam que a literatura infantil contribui para a formação de leitores e afirmam que é necessário estimular a curiosidade do/a leitor/a. Esse tipo de obra literária vem sendo vista com outros olhos. A valorização da infância e fatores que buscam uma nova ética, estão levando a muitos escritores pensarem sobre esse tipo de gênero.

Com o surgimento das novas tecnologias, desenvolver o prazer pela leitura se tornou um grande desafio, para o dia-a-dia escolar, principalmente na escola pública, pelos meios de recursos que ela possui, porém a escola continua sendo o principal meio de formar leitores. É importante observar se realmente a instituição educacional tem incentivado a criança a obter o hábito da leitura de forma prazerosa, proporcionando uma proposta atrativa que prenda sua atenção e que a criança conheça e sinta prazer ao abrir o livro.

Manipular o livro como objeto e descobrir nele o que é possível encontrar. É desejável que o livro ingresse na sala, nos primeiros anos, como um brinquedo e uma aventura com as imagens e palavras, que desperte a curiosidade da criança e os estimule a pensar. Que a criança mergulhe no livro e dele possa descobrir maravilhas.

A RELAÇÃO LÚDICA E PRAZEROSA DA CRIANÇA COM O LIVRO INFANTIL

A cultura, imagens e linguagem são fortes aliadas à leitura e ferramentas indispensáveis no auxílio ao desenvolvimento da fantasia, da imaginação, do brincar. É preciso propor momentos de interação participativa.

A literatura Infantil é um dos suportes básicos para o desenvolvimento do processo criativo, pois ela oferece ao leitor uma bagagem de conhecimentos e informações capazes de provocar uma ação criadora. No contato com as histórias lidas ou ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de ler e contar histórias para crianças desde seus primeiros anos de vida e estimular a leitura para que, além de ler e desfrutar do prazer de ler, elas adquiram os recursos importantes para o desenvolvimento de sua fantasia e criatividade (Oliveira, 2012, p. 14).

A relação lúdica e prazerosa do leitor com o livro leva a expandir seu imaginário e cria-se um diálogo entre o leitor e o conto. É aprender de forma prazerosa e divertida.

Além do prazer de entrar em mundo imaginário, a leitura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar. O mundo dos livros não é apenas os meios da comunicação e da linguagem em seu sentido amplo, mas sim um instrumento capaz de trabalhar com a emoção e a capacidade de interação humana.

Segundo Machado (2002), não explorar a literatura desde cedo com as crianças é uma tolice, pois permite que a criança

adquira o gosto pela leitura podendo viajar de diversas maneiras para infinitos lugares, dando margem a imaginação das crianças. Portanto, para que as crianças em iniciação hoje e para que os adultos de manhã tenham gosto pela leitura, é preciso iniciar desde cedo à leitura.

Sendo a leitura uma das fontes mais importantes no desenvolvimento humano, os livros são fascinantes, envolventes, capaz de criar e recriar dentro do seu universo. É viajar com tanta imaginação, deixando as crianças serem apenas elas mesmas, sem avançar sua etapa. Apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto (Oliveira, 2012, p.17).

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos do trabalho, com o público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste de Literatura Infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, influenciará a criança.

É na infância que acontece, para grande maioria das crianças, os primeiros contatos com os livros, além da contação de histórias vividas e lembranças familiar. Despertando em si, sua curiosidade, enriquecendo sua vida, estimulando a imaginação, desenvolvendo o prazer.

A dimensão lúdica aberta pela literatura permite ao receptor, criança, jovem ou adulto, a livre reflexão e posterior ação sobre a realidade e uma atitude espontânea para entrar e fazer parte do universo criado pela palavra literária. Nessa perspectiva de liberdade, importa colocar o quanto a literatura, especificamente a Literatura para Crianças e Jovens, concorre para a formação desse ser em desenvolvimento, pelo fascínio e encantamento de transitar entre a realidade e a fantasia e, como no jogo, propiciar uma “separação espacial em relação à vida cotidiana” (Góes, 2010, p. 70).

É muito bom o leitor ser posto de frente com a realidade e esse universo imaginário. O mesmo pode se permitir separar e comparar esses dois mundos com sua rotina de vida.

A literatura, em especial, a infantil, possui um papel fundamental na sociedade em transformar e formar leitores, seja num ato espontâneo convívio leitor/livro ou no diálogo leitor/texto estimulado no âmbito escolar. Lembrando que a prática de leitura é o princípio de cidadania, já sendo fora de qualquer dúvida que não há uma forma de ler o mundo dos homens, seja tão eficaz e rica quanto a que a leitura nos permite. Para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura é necessário o leitor adulto mostrar a criança a sua importância, já que é através dela que irá criar e despertar o imaginário e a fantasia da criança.

A literatura Infantil e Juvenil, se nos impõe como importante objeto de estudo; seja porque é vista como uma linguagem especial destinada aos novos – aqueles a quem caberá a direção do mundo amanhã; seja porque, tal como a Literatura para adultos, passa a ser percebida como fator básico da própria dinâmica do conhecimento. A verdade é

que no âmbito dos estudos universitários a Literatura Infantil vem ocupando espaços cada vez maiores. Aparentemente ingênua ou inócua, vem expressando as novas relações humanas. Novas formas de pensamento, de raciocínio crítico; novos mapas conceituais, novas formas de ver o mundo (Cunha, 2009, p. 17).

É preciso que a criança tenha oportunidades de variedades de assuntos. Só mostrará interesse se o ambiente proporcionar opções de leituras. Mas é bom lembrar que a criança não pode ser deixada sozinha, para escolher. Antes de tudo, o adulto deve apresentar os valores.

As histórias para as crianças é incitar o imaginário, provocar perguntas e buscar respostas, é despertar grandes e pequenas emoções. As mesmas fortalecem ainda mais na construção de novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

A primeira experiência de uma criança com livros é escutando histórias. Começando a educação para a leitura com histórias lidas em voz alta, o gosto da antecipação – o mais importante requisito para a disposição para a leitura – é despertado. Escutando histórias interessantes, o vocabulário da criança aumenta. Todos os metodologistas de leitura, em todos os países, consideram o uso da literatura muito importante para iniciar o indivíduo no percurso de leitor. Devem existir oportunidades de leitura, principalmente, através de bibliotecas de classe e escolares, além de horas de leitura silenciosa (Góes, 2010, p. 69).

A leitura ajuda na ampliação do vocabulário da criança. É escutando e reproduzindo que a mesma consegue desenvolver seu

intelecto. O livro oferece informações e opiniões que faz acontecer assimilações.

O trabalho com a literatura infantil deve ter como um dos pontos norteadores a preocupação em formar leitores autônomos e críticos. Isso exige dos professores um olhar atento e tenaz para as metodologias que devem ser empregadas, bem como para o material a ser utilizado (livros só com textos; livros com textos e imagens; livros só com imagens; livros com recursos audiovisuais, entre outros). É importante ressaltar que esses materiais, quando bem trabalhados, atraem bastante as crianças. Além disso, podem ser explorados em atividades de ordenação das narrativas e de (re)criação de histórias orais ou escritas.

A dimensão lúdica aberta pela literatura permite ao receptor, criança, jovem ou adulto, a livre reflexão e posterior ação sobre a realidade e uma atitude espontânea para entrar e fazer parte do universo criado pela palavra literária. Nessa perspectiva de liberdade, importa colocar o quanto a literatura, especificamente a Literatura para Crianças e Jovens, concorre para a formação desse ser em desenvolvimento, pelo fascínio e encantamento de transitar entre a realidade e a fantasia e, como no jogo, propiciar uma “separação espacial em relação à vida cotidiana” (Gões, 2010, p. 71).

Partindo desse princípio, as atividades lúdicas envolvendo a leitura, realizadas diariamente pelo professor, bem como a disponibilização de livros paradidáticos faz com que os primeiros contatos com a leitura sejam agradáveis e divertidos. Dessa forma, quanto mais lúdico for o trabalho com a literatura, melhor será seu

impacto na formação de leitores e na aprendizagem da leitura e da escrita.

O professor precisa ter acesso à várias obras infantis, para diferentes faixas etárias. É necessário analisá-las e interagir para saber usá-las no contexto.

A L.I., como qualquer outra forma de expressão artística, se relaciona com o contexto social em seu sentido mais abrangente. Relação que pode estabelecer-se no confronto ou na consonância, mas que sempre existirá, mesmo quando o escritor inventa um texto introspectivo, de caráter subjetivo. A relação autor/texto/mundo será sempre da perspectiva de alguém (o autor), pousando seu olhar sobre o mundo; relação que gera uma outra: leitor/texto/mundo[...] (Oliveira, 2008, p.167).

O autor escreve com um olhar sobre o mundo, e também com um olhar de leitor. É preciso entrar no universo literário infantil. É muito importante saber o significado ou objetivo que se deseja ser alcançado com esse tipo de leitura.

O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL

A arte gráfica é de extrema importância em um livro infantil. Antes da criança decodificar o texto ela faz a leitura visual, por isso, as ilustrações necessitam serem bastante atraente. A criança começa primeiramente com a imaginação e em seguida a se expressar verbalmente.

Para Oliveira (2008), a ilustração criativa permite ao leitor, criança ou não, invocar a imaginação, a fantasia, provocar o riso e o

convite para brincar, como é o caso de alguns livros imagéticos nos quais a narrativa é constituída tão-somente em linguagem visual.

Esse olhar admirador que reconhece o belo, é fundamental nos livros para crianças. Eis por que um livro de literatura para crianças em fase inicial de escolarização (Ensino Fundamental I) necessita ser visualmente atraente, com boas ilustrações e bem coloridas, pois, pelo fato de a criança pequena (pré-leitor) ser iniciante no conhecimento do código linguístico, a leitura de textos torna-se para ela um desafio. Se for extensa e sem espaço para um descanso, pode causar desinteresse e frustração, o que pode ser evitado. Daí a importância das ilustrações nos livros de L.I. (Oliveira, 2008, p. 65).

É preciso que as obras infantis tenham todo um cuidado estético. Os leitores são pequenos e os livros requerem muitas observações. É necessário adaptar à faixa etária da criança. Deve se levar em conta o desenvolvimento cognitivo do leitor.

Apresentação e ilustração: cuidados especiais deverão ser tomados na sua confecção e, infelizmente, nem sempre isto acontece. Evitar livros com papel que apresente transparência, mal encadernados, com costuras que se desmancham pelo uso; ilustrações que cortem a inteligibilidade do texto e não completem a sua mensagem. O livro contribui para a educação da sensibilidade, mas nem sempre traz beleza. Os livros deveriam procurar perfeição gráfica, tipos claros de letras, tamanho, número de páginas de acordo com seus pequenos leitores. Preocupação com qualidade de composição, espaçamento e outros dados (Góes, 2010, p. 41).

Obviamente, o professor é influenciador imediato em leitores em sala de aula. As crianças procuram o livro como uma forma de recreação, para se sentir e adquirir novas realidades que venham enriquecer seu mundo interior. Para despertar a atenção das crianças e ser por ela assimilado, o livro deve estar ligado aos seus interesses e estar relacionado com o seu cotidiano, com sua experiência de mundo, pois só assim ele será atrativo e prazeroso.

É preciso se conscientizar que literatura e as imagens caminham juntas. Faz-se necessário. A sala de aula deve ser um lugar de descobertas, pois, se pode descobrir futuros escritores, artistas etc. se o professor fizer da leitura um momento prazeroso, no qual a criança explore todo o livro deixando de ser uma obrigação. Falando do livro imagético, Camargo escreve:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e as perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo da consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (1995, p.79).

O adulto, ainda, interpreta o livro de imagens como sendo específico para a criança, que não sabe decodificar o texto, mas essas imagens ampliam várias possibilidades de leitura. Cada criança fará a sua, de acordo com seu meio cultural e emocional. A leitura de imagem estimula seja pela forma ou cor necessita ser pensada e explicada.

Ler uma imagem requer uma habilidade muito importante. Muitas vezes, um adulto apenas olha para a imagem. Essa leitura vai muito além de um olhar para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil, como qualquer outra forma de expressão artística, relaciona com o contexto social em seu sentido mais abrangente. A contemplação da beleza na leitura de imagens é uma atitude ligada à criança. A mesma tem um olhar atento e sensível que admira, reconhece ou provoca o riso. As imagens são fundamentais nos livros, pois desperta curiosidade e prazer. Antes da leitura escrita, é realizada uma leitura imagética. A criança é convidada para refletir, soltar a criatividade e desenvolver seu vocabulário.

Assim, professor/a precisa conhecer e apresentar a literatura infantil, usando as imagens como ferramentas de ensino-aprendizagem. As imagens devem ser trabalhadas com internacionalidade pedagógica. É possível também lembrar os valores, pois o livro infantil é capaz de comover, provocar e concretizar na realidade no qual a criança está inserida. Trabalhar as imagens é, em um primeiro momento, compreender seu real significado, as cores, as técnicas e o estilo das ilustrações. Aproveitar as possibilidades de leitura, as narrativas que podem se desenrolar a partir das tensões e diálogos entre a imagem e o texto.

Referências

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil. teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, M. Z. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2009.

MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

GÓES, L. P. **Introdução a literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Paulinas, 2010.

OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino.** São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, M. A. **Dinâmicas em literatura infantil.** São Paulo: Paulinas, 2012.

Capítulo 6

RASTRO NO LABIRINTO. VOZES CONFLITANTES EM *MEMÓRIAS DO SUBSOLO*

JUCINEIDE DOS SANTOS ZAFFONATO²⁰

TIEKOYAMAGUCHI MIYAZAKI²¹

INTRODUÇÃO

Memórias do Subsolo é uma novela do escritor russo Fiódor Mikhail Dostoiévski, publicada em 1864, um gênero literário caracterizado novela por organizar-se em torno de um único conflito e possuir um número reduzido de personagens a exemplo do que se apresenta no romance. Durante a narrativa o protagonista destila toda sua frustração, pessimismo e desprezo diante da sociedade, da ciência, da superstição, do progresso, dos seus relacionamentos e, principalmente, investe contra si próprio.

A novela é dividida em duas partes, o *Subsolo* e *A propósito da neve molhada*. A primeira parte possui um caráter mais filosófico e descritivo, já que apresenta uma crítica à razão como guia da psique e das ações humanas e descreve, com amargura e refinamento, a visão do personagem a respeito do mundo e das

²⁰ Mestranda em Estudos Literários e Graduada em Letras Português/Inglês/Espanhol-UNEMAT e em Pedagogia-FAEST; Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura-ICE. Gestora do CME. Prof. José Nodari, da Prefeitura Municipal de Tangará da Serra. <http://lattes.cnpq.br/2735323715341736>, juzaff@hotmail.com.

²¹ Livre-docência e Doutorado em Letras-UNESP; Mestrado em Letras-USP; Graduação em Letras Neolatinas-UNESP. Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL/UNEMAT. <http://lattes.cnpq.br/1263051399657638>, tymiyazaki@gmail.com.

coisas. O *Subsolo* vem desmascarar a ideia de que o homem estaria no caminho ideal para uma maior civilidade, de que por meio do progresso e da razão o mesmo se comportaria segundo as leis. A civilização, entretanto, tornou os homens mais cruéis e insensíveis, proporcionando às vezes até prazer em derramar sangue:

O que suaviza, pois, em nós a civilização? A civilização elabora no homem apenas a multiplicidade de sensações e... absolutamente nada mais. E, através do desenvolvimento dessa multiplicidade, o homem talvez chegue ao ponto de encontrar prazer em derramar sangue. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 36)

O homem do subsolo é a forma como nosso personagem se apresenta, pois não conhecemos seu verdadeiro nome e talvez possamos até ao final deste objeto, chegarmos a uma conclusão do verdadeiro significado dessa terminologia adotada. No início ele nos informa ser um homem doente do fígado, que é uma pessoa má e que se engrandece por ter uma consciência hipertrofiada. Percebemos também um conflito que expressa não somente a luta de força entre o eu e o mundo ou o outro, mas um conflito que se ostenta dentro de si mesmo. O personagem sofre o peso de perceber tantos sentimentos ambivalentes; deseja torturar qualquer um que apareça na sua frente como forma de expressar sua raiva e, ao mesmo tempo, percebe que gostaria de ter um lugar reconhecido e junto ao outro. Sua narração é repleta de contradições, em alguns momentos orgulha-se de possuir um intelecto acima da média; em outro expõe claramente possuir uma baixíssima autoestima. Nessa luta interior constante, dificilmente o indivíduo irá ceder espaço para quaisquer sentimentos considerados bons.

[...] nunca pude tornar-me mau. A todo o momento constatava em mim a existência de muitos e muitos elementos contrários a isso. Sentia que esses elementos contraditórios realmente fervilhavam em mim. Sabia que eles haviam fervilhado a vida toda e que pediam para sair, mas eu não deixava. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 16)

É intrigante notar que esse personagem não possui nome próprio nas suas memórias, o que, pode dificultar a forma como nos referimos a ele constantemente, entretanto nosso narrador se considera um “camundongo de consciência hipertrofiada” que vive no seu ignóbil e fétido subsolo, assim como se intitula também como um paradoxalista, sendo assim, utilizaremos uma dessas terminologias para se referir ao narrador: “[...] ainda não terminam aqui as “ memórias” deste paradoxalista”. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 147).

[...] Talvez seja um camundongo de consciência hipertrofiada, mas sempre é um camundongo. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 22).

[...] Ali, no seu ignóbil e fétido subsolo, o nosso camundongo, ofendido, machucado, coberto de zombarias, imerge logo num rancor frígido, envenenado e, sobretudo, sempiterno. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 23).

O fato do nosso personagem rato de subsolo não possuir um nome, é uma característica suntuosa de Dostoiévski, pois através desta técnica o mesmo foi capaz de inspirar diretamente célebres escritores como Nietzsche, Kafka, Sartre entre outros. Uma obra com a capacidade de envolver o leitor numa narrativa labiríntica, tortuosa e conflitante. De um lado temos um personagem

paradoxal, sentimos pena, antipatia, repulsa e às vezes é visto até como engraçado; mas também nos identificamos com ele como que fosse um raio X do nosso próprio eu. Seus questionamentos e conflitos interiores são análogos a qualquer mente inquieta; sua busca por amar e sentir-se amado são ambições puramente humanas e compreensíveis; perspectiva essa que corrobora com a teoria de Rosenfeld:

Notamos nesta obra de Camus algo da optica “surrealista” de Kafka, com suas “personagens em projeto” que nem nome têm e que vivem no tempo paralisado da espera [...] perspectiva falsa e exagerada dos surrealistas que corresponde com precisão a este mito da frustração e da impossibilidade de reencontrar a unidade perdida. o pecado é a própria individualização. (ROSENFELD, 1996, p.95).

Na segunda parte, *A Propósito da neve molhada*, algumas memórias propriamente ditas vêm à tona, e podemos ver de fato como esse homem paradoxal se relaciona com o mundo que o rodeia, fica transparente as suas tentativas frustradas de ter e manter uma vida social sadia, de fazer-se notado a qualquer custo e de ser também respeitado na sociedade. Recordações indestrutíveis que atormentam o narrador desde a juventude são trazidas à superfície como: a rotina de trabalho na repartição pública e o convívio com seus colegas:

Está claro que odiava todos os funcionários da nossa repartição, do primeiro ao último, e desprezava-os a todos, mas, simultaneamente, como que os temia. Acontecia-me até colocá-los acima de mim. Sucedia o seguinte: ora desprezava alguém, ora colocava-o acima de mim. [...] Mas,

quer desprezando, quer colocando as pessoas acima de mim, eu baixava os olhos diante de quase todos que encontrava. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 57).

Episódio excêntrico como a sua tentativa frustrada de brigar numa taverna com um oficial, que literalmente removeu o nosso camundongo de lugar, porque o mesmo estorvava a passagem por inadvertência por onde o oficial precisava passar:

Eu estava em pé junto à mesa de bilhar, estorvava a passagem por inadvertência, e ele precisou passar; tomou-me então pelos ombros e, silenciosamente, sem qualquer aviso prévio ou explicação, tirou-me do lugar em que estava, colocou-me em outro e passou por ali, como se nem sequer me notasse. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 62/63).

[...] Fui tratado como uma mosca. Aquele oficial era bem alto, e eu sou um homem baixinho, fraco. A briga, aliás, estava em minhas mãos: bastava protestar e, naturalmente, seria posto janela afora. Mas eu mudei de opinião e preferi... apagar-me, enraivecido. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.63).

Ressaltamos uma lembrança abominável por parte do camundongo de subsolo, no qual se coloca em uma situação humilhante, constrangedora e mórbida. Ele reencontra antigos colegas, com os quais não tinha afinidades, como também sentia até aversão e acreditava na reciprocidade dos sentimentos, mas o personagem praticamente impõe sua presença em um jantar de despedida de um dos amigos que estava de partida para uma província distante:

Não podia mais dominar-me, e a febre fazia-me tremer. Imaginava, desesperado, como aquele “canalha” do Zvierkóv me receberia altiva e friamente; com desprezo embotado, invencível, me olharia o néscio Trudoliubov; de modo maldoso e insolente haveria de rir de mim o inseto Fierfitchkin, procurando agradar a Zvierkóv; como Símnov compreenderia tudo isto muito bem, em seu íntimo, e como ele me desprezaria pela baixeza da minha vaidade e fraqueza e, sobretudo, como tudo aquilo seria miserável, não literário, cotidiano. Está claro que o melhor seria não ir, definitivamente. Mas isso, maisque tudo, era impossível: quando algo começava a me puxar, deixava-me afundar de cabeça; senão, depois, eu próprio zombaria de mim mesmo a vida inteira. (DOSTOIÉVSKI,2009, p. 84)

E por último, o paradoxalista rememora momentos com uma prostituta chamada Liza, com a qual se comporta de maneira sórdida, sempre com a mesma sutileza crítica. E é contra ela que o mesmo investe todo seu ódio, sua ira de ser desrespeitado e humilhado por seus colegas, transfigurando-se em objeto de vingança e castigo; dessa forma talvez, poderia restituir o equilíbrio das suas forças e obter alguma satisfação interna.

Eu tinha sido ofendido, ao jantar, pelos que estiveram naquela casa antes de mim. Fui até lá para espancar um deles, um oficial; mas não deu certo, não o encontrei; tinha que desabafar sobre alguém o meu despeito, tomar o que era meu; apareceu você, e eu descarreguei sobre você todo o meu rancor, zombei de você. Humilharam-me, e eu também queria humilhar; amassaram-me como um trapo, e eu também quis mostrar que podia mandar... (DOSTOIÉVSKI,2009, p. 137)

Como já mencionado anteriormente, o autor divide a narrativa em duas partes sendo a primeira mais filosófica e voltada para o tempo presente; já na segunda aparecem as lembranças do passado, algumas impressões da infância e da juventude, no entanto, algumas vezes sutilmente o personagem retoma o tempo presente, isso se dá porque nossa consciência não desloca por uma sucessão de momentos, cronologicamente como o ponteiro de um relógio, corrobora com essa concepção Rosenfeld:

Sabemos que o homem não vive apenas “no” tempo, mas que é tempo, tempo não-cronológico. A nossa consciência não passa por uma sucessão de momentos neutros, como o ponteiro de um relógio, mas cada momento contém todos os momentos anteriores. [...] Em cada instante, a nossa consciência é uma totalidade que engloba, como atualidade presente, o passado e, além disso, o futuro, como um horizonte de possibilidades e expectativas. (ROSENFELD, 1996, p.82).

Segundo Rosenfeld (1996) muitos romances famosos procuraram singularizar não só essa temática como a própria “discrepância entre o tempo no relógio e o tempo na mente”, exemplificando como *Angústia*, (1936) de Graciliano Ramos, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, (1881) de Machado de Assis, *Grande Sertão Veredas*, (1956) entres outros. Essa estratégia dá ao romance um movimento giratório, onde os personagens se debatem na sua desesperada angústia, vivendo o tempo do pesadelo.

A SIMBOLOGIA DE FIGURAS

O termo símbolo tem sua origem no grego (*sýmbolon*), e serve para designar um tipo de signo em que o significante (realidade concreta) representa algo abstrato (religiões, nações, quantidades de tempo ou matéria, etc.) por força de convenção, semelhança ou proximidade semântica. Da psicanálise à antropologia, ciências, artes e técnicas tentam, cada vez mais, decifrar a linguagem dos símbolos. O "símbolo" é um elemento importantíssimo no processo de comunicação, encontrando-se difundido pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes do nosso saber.

As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique, elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser, intensificando a relação com o transcendente. Dentro desta perspectiva, encontramos uma assertiva de Bakhtin:

Ainda mais significativo é o peso do nosso tema na esfera do pensamento e da palavra religiosa (mitologia, mística, mágica). Seu principal objeto é o ser que fala: uma divindade, um demônio, um anunciador, um profeta. O pensamento mitológico em geral não ignora as coisas inanimadas, mudas. (BAKHTIN, 2014, P.150)

Diante deste prisma, iremos analisar a simbologia de algumas figuras utilizadas por Dostoiévski em sua novela, pois é considerado o primeiro livro com conteúdo abertamente existencialista, bem como no título desse corpus na tentativa de

compreender a ânsia, a angústia e a solidão do protagonista. Ele busca libertar-se do meio (sociedade) pequeno e medíocre, procura descobrir o seu verdadeiro “eu”, porque já não se vê como um todo, mas um ser fragmentado. Essa concepção da individualização/racionalização fica em evidência no século XIX, e o nosso camundongo não acredita na razão como proposta de felicidade humana e que essa felicidade como é encontrada em alguns romances, é um estágio ilusório.

As figuras rato, subsolo e labirinto carregam significados expressivos dentro de determinado contexto, mas faremos uma análise de forma sintetizada com o intuito de problematizar o uso das mesmas dentro da narrativa. Lembrando que esses significados relacionados à escrita do autor de *Memórias do Subsolo* são apenas presunções de que supostamente Dostoiévski poderia tê-las interpretado ou imaginado dentro da novela, portanto como mencionado anteriormente, não irei procrastinar ou fazer conjecturas sobre, acreditando que cada leitor poderá fazer suas inferências.

Simbologia da figura rato

Na maioria das culturas, o símbolo do Rato revela-se como negativo, ligado a forças do Mal. Em alguns países, porém, sua figura é cultuada, e sua presença, um sinal de bom agouro. Também está associado à esperteza e a destreza, sendo um animal rápido e habilidoso, com capacidade de acumular riquezas. É visto, portanto, como a imagem da boa sorte e da riqueza.

Em contrapartida na simbologia esotérica, o rato aponta para desgastes e perdas, ocasionados pela má intenção de pessoas

que visam apenas os lucros, e uma relação em que somente a parte delas é a beneficiada. Eventualmente pode afetar não só nossos bem materiais como nosso espírito e nossa saúde física e mental, atuando como um vampiro que suga as nossas energias, nos levando a exaustão e ao stress.

O rato vive na escuridão e sujeira de um submundo, significa o vazio interior que você se sente, onde ninguém presta atenção em você e você grita com todas as suas forças a pedido de socorro. Por isso, tenha cuidado com seus próprios pensamentos, não deixe que o rato te submerja nessas águas sujas e escuras de seus próprios pensamentos. Costumam simbolizar a parte inconsciente do ser humano assim como as preocupações noturnas e as fantasias autônomas. São considerados animais-espírito que algumas vezes aparecem simbolizando conteúdos eróticos.

O infeliz camundongo já conseguiu acumular, em torno de si, além da torpeza inicial, uma infinidade de outras torpezas, na forma de interrogações e dúvidas; acrescentou à primeira interrogação tantas outras não resolvidas que, forçosamente, se acumula ao redor dele certo líquido repugnante e fatídico, certa lama fétida, que consiste nas suas dúvidas, inquietações e, finalmente, nos escarros - que caem sobre ele em profusão [...] (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 23)

Simbologia da figura subsolo

Subsolo é o termo conhecido a tudo o que se encontra abaixo da superfície e que forma o espaço imediatamente depois em relação às camadas geológicas da Terra. O subsolo é o que está abaixo do solo, de acordo com a explicação etimológica, e

dependendo da região do planeta a que se refere, pode ser mais ou menos um estado natural ou mais ou menos um estado humano transformado por ação.

No subsolo encontramos muitas riquezas minerais como ouro, prata, pedras preciosas, entre outros. Encontramos dois importantes combustíveis: o carvão mineral e o petróleo. O subsolo é formado por rochas que estão em processo de alteração, ou seja, ainda não foi completamente transformado, ele é a transformação da rocha mãe. Normalmente, o subsolo é uma das seções geológicas da terra que não têm acesso visual de forma permanente e recorrente. Isto significa que grande parte da terra permanece desconhecida no seu essencial onde a maioria das características da população não consegue visualizar. No entanto, isso não significa que o subsolo é irrelevante, porque não é visível; pelo contrário, o subsolo é o espaço no quais muitos fenômenos da vida acontecem.

Mas é exatamente nesse frígido e repugnante semidesespero, nesta semicrença, neste consciente enterrar-se vivo, por aflição, no subsolo, por quarenta anos; nesta situação intransponível criada com esforço e, apesar de tudo, um tanto duvidosa, em toda esta peçonha de desejos insatisfeitos que penetraram no interior do ser; em toda esta febre de vacilações, das decisões tomadas para sempre e dos arrependimentos que tornam a surgir um instante depois, em tudo isto é que consiste o sumo daquele estranho prazer de que falei. Este prazer é a tal ponto sutil, e a tal ponto às vezes inapreensível à consciência, que as pessoas um pouquinho limitadas ou mesmo as de nervos fortes não compreenderão dele nem um pouco sequer. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 24)

Praticava a libertinagem solitariamente, de noite, às ocultas, de modo assustado, sujo, imbuído da vergonha que não me deixava nos momentos mais asquerosos e que até chegava, nesses momentos, à maldição. Mesmo assim, eu já trazia na alma o subsolo. . (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.62).

Além de o personagem referir-se ao seu ambiente físico como subsolo, podemos inferir esse espaço como seu inconsciente, e não somente como um lugar em si, mas como um encadeamento mental interno, para o qual ele se refugiou e obteve nele algum prazer: “Juro-vos senhores, que uma consciência muito perspicaz é uma doença, uma doença autêntica, completa”. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.18).

Simbologia da figura labirinto

A palavra labirinto não é encontrada na novela explicitamente, porém como parte do título deste objeto sucederá algumas reflexões. O narrador ao refugiar-se em seu subsolo, nos leva a inferir uma tendência inclinada ao desprazer, na medida em que ocorre esse isolamento. O subsolo poderá ser seu lugar de recolhimento tanto físico, estrutural, quanto interno, psíquico, ou mental – isto é, em sua própria consciência.

Diante do sofrimento causado pela camisa de força social, usando uma expressão nietzschiana, o homem se vê perdido por não achar um culpado por seu desconforto, a partir de então, ele busca na autotortura um meio de expiação; busca a dor pela dor. Para que o homem seja feliz, obtendo prazer e concluindo o propósito de sua existência, é necessário que se satisfaçam seus

instintos naturais, que a própria sociedade restringe de acordo com seus padrões, o que possivelmente possa ter acontecido com o nosso camundongo subterrâneo é que a sociedade a qual ele pertencia instituiu padrões que lhe refreava a essência e, por consequência, supostamente tenha recorrido ao seu subsolo.

O narrador questiona profundamente os lugares, a sociedade, a nossa posição dentro da sociedade, a nossa posição enquanto ser humano, enfim, faz-nos trilhar labirintos existenciais até chegarmos ao fundo do poço e lá concluímos que a natureza humana é feita de paradoxos.

[...] Quereis, por exemplo, desacostumar uma pessoa dos seus velhos hábitos e corrigir lhe a vontade, de acordo com as exigências da ciência e do bom senso. Mas como sabeis que o homem não apenas , mas deve se assim transformado? De onde concluis que a vontade humana é tão indispensavelmente *necessário* corrigir-se? Numa palavra, como sabeis que uma tal correção realmente trará vantagem ao homem? (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.45).

[...] Mais ainda: mesmo que ele realmente mostrasse ser uma tecla de piano, mesmo que isto lhe fosse demonstrado, por meio das ciências naturais e da matemática, ainda assim ele não se tornaria razoável e cometeria intencionalmente alguma inconveniência, apenas por ingratidão e justamente para insistir na sua posição. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.44).

E por que estais convencidos tão firmes e solenemente de que é vantajoso para o homem apenas o que é normal e positivo, numa palavra, unicamente a prosperidade? Não se enganará a razão quanto às vantagens? Talvez o homem não ame apenas a prosperidade? Talvez ele ame, na mesma proporção, o sofrimento? Talvez o sofrimento lhe seja

exatamente tão vantajoso como a prosperidade?(DOSTOIÉVSKI, 2009, p.47/48).

Nesse labirinto figurado com o qual o narrador nos conduz e dialoga, percebemos modulações de um comportamento metódico no narcisismo, sendo que ele encontra prazer em sua própria consciência hipertrofiada, como faz em seus devaneios. “Eu, por exemplo, triunfo sobre todos; todos, naturalmente, ficam reduzidos a nada e são forçados a reconhecer voluntariamente as minhas qualidades, e eu perdo a todos” (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 72).

Enquanto ideólogo, o nosso rato de subsolo não está preso à sua realidade imediata, ele consegue discutir com vozes mais amplas e até mesmo com aquelas que não possuem um representante físico, mas que, contudo, são reconhecidas pela personagem que com elas dialoga. “O fim dos fins, meus senhores: o melhor é não fazer nada! O melhor é a inércia consciente! pois bem, viva o subsolo!” (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 50).

Na perspectiva de Bakhtin, os romances de Dostoiévski estão pautados “a infinitude potencial do diálogo”, tanto assim que muitas vezes o texto termina, mas o diálogo não, como veremos no desdobramento da novela *Memórias de Subsolo*, mas para legitimar essa teoria, leiamos o seguinte trecho: “[...] O objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para sua voz, fora do qual são imperceptíveis, “não ressoam” os seus matizes de prosa artística.” (BAKHTIN, 2014, p. 88).

VOZES CONFLITANTE

O monólogo do nosso paradoxalista é sempre voltado para o outro. Por meio do uso da antecipação da réplica dos outros, o “camundongo” mantém sempre a última palavra para si, simulando uma autonomia em relação ao outro que, na verdade, ele nunca consegue atingir. Cada expressão do narrador deduz a palavra do outro, antecipando-a ou contestando-a, com objetivo de libertar-se do poder exercido pelo outro sobre si mesmo, a fim de alcançar o caminho para si mesmo, conforme a concepção de Bakhtin.

O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. [...] Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. [...] Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. (BAKHTIN, 2014, p. 88/89).

Nessa obra, Dostoiévski narra à história de um “paradoxalista” que dialoga com os discursos correntes da época. Durante toda a narrativa percebemos o posicionamento do protagonista sempre pressupondo alguns discursos alheios, principalmente discursos político-sociais, aos quais sempre antecipa, procurando responder a eles de forma reprovativa. Vejamos um trecho em que encontramos essa antecipação do discurso do outro.

[...] Estou agora com quarenta anos; e quarenta anos são, na realidade, a vida toda, isso constitui a mais avançada velhice. Viver além dos quarenta é indecente, vulgar, imoral! Quem é que vive além dos quarenta? Respondei-me sincera e honestamente. Vou dizer-vos: os imbecis e os canalhas. Vou dizer isto na cara de todos esses anciães respeitáveis e perfumados, de cabelos argênteos! Vou dizê-lo na cara de todo mundo! Tenho o direito de falar assim, porque eu mesmo hei de viver até os sessenta! Até os setenta! Até os oitenta!...Um momento! Deixai-me tomar fôlego... (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 17).

Observamos que os elos dialógicos da passagem utilizados pelo narrador personagem são traços marcantes como o uso de travessões, aspas, pontos de interrogações e reticências para evidenciar as transposições das vozes. Contudo são vozes que nos fazem trilhar por labirintos obscuros dos quais descobrimos que não há uma saída fácil, ou uma única resposta, ficamos presos em emaranhados paradoxais dos quais germinam conflitos terríveis e dolorosos a alma, assim como causados em nosso personagem. “– Ha, ha, há! Mas essa vontade nem sequer existe, se quereis saber! – interrompeis-me com uma gargalhada. – A ciência conseguiu a tal ponto analisar anatomicamente o homem que já sabemos que a vontade e o chamado livre-arbítrio nada mais são do que...” (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.39).

[...] Mais ainda: no mesmo instante, o homem se transformará num pedal de órgão ou algo semelhante; pois, que é o homem sem desejos, sem vontades nem caprichos, senão um pedal de órgão? Que pensais disso? Calculemos as probabilidades: pode tal coisa acontecer ou não?(DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 40).

Essas passagens traz claramente a relação de diálogo entre o personagem e vozes com as quais ele polemiza. Mas adiante veremos que as vozes desses “senhores” são pautadas por elementos textuais, marcando a alternância dos sujeitos do discurso e ainda contribuindo ao delimitar quando termina o discurso alheio e quando der início à resposta do personagem. Diante desse prisma Bakhtin destaca:

[...] Essas zonas são formadas de transmissão dissimulada do discurso de outrem, a partir de palavras e pequenos termos espalhados no discurso de outrem, a partir da intrusão no discurso do autor de momentos expressivos alheios (reticências, interrogações, exclamações). Essa zona é o raio de ação da voz do personagem, que de uma maneira ou de outra se mistura com a do autor. (BAKHTIN, 2014, p. 120).

O personagem narrador deste o início da novela já demonstra evidências do seu discurso possivelmente através da réplica do outro, por isso os elementos textuais como interrogações, exclamações, citações diretas ou indiretas, frases contraditórias ou inacabadas são frequentes na narrativa, pois o mesmo tem a certeza de que não está falando apenas consigo mesmo, de que é impossível falar sozinho.

“As expressões “Vós”, “Tu”, “Vocês”, “Senhores”, são algumas das palavras com que o nosso “camundongo” se dirige ao leitor de sua escrita, não que seja para criar simpatia ou alguma ligação, mas simplesmente para hostilizá-lo ou ainda excluí-lo de alguma forma. São vozes em confronto dialógicos, de onde afloram sentidos contraditórios construídos em equivalência das relações de poder

travados entre as personagens que emergem através da palavra do narrador. O “homem do subsolo” fala e faz falar.

O autor Dostoiévski apresenta em *Memórias de Subsolo* uma extraordinária expressão dialógica da linguagem, pois o mesmo consegue dar ao seu personagem autonomia suficiente para dialogar com essas vozes e trazê-las do seu contexto social para se posicionar criticamente em relação a elas, arquitetando um elo dialógico no qual discursos são resgatados, questionados e raramente respondidos pelo narrador, ou seja, um texto inconclusivo. É justamente nessa óptica que Bakhtin chama de dialogismo.

Mas diante de tantas vozes conflitantes, uma se sobressai causando perturbação e levando-nos a fazer inferências nas causas que acarretaram a fuga do nosso “camundongo” para o subsolo. Segundo a narrativa abordada, ela nos leva há três direções que podem vir ser a causa de todo sofrimento e reclusão. Primeira causa já é declarada pelo narrador logo no início da novela, que o mesmo afirma: “Sou um homem doente... Um homem mau. Um homem desagradável. Creio que sofro do fígado. Aliás, não entendo níquel da minha doença e não sei, ao certo, do que estou sofrendo”.(DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 15); próxima causa seria representada pela sociedade em que vive, sente-se deslocado, reprimido por ter que cumprir padrões considerados superficiais: “[...] um homem instruído do nosso infeliz século dezenove e que tenha, além disso, a infelicidade de habitar em São Petersburgo a cidade mais abstrata e meditativa de todo o globo terrestre”. (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 18). Terceira e última, dar-se-á aos relacionamentos com os outros, representados pelos colegas da repartição, com os colegas do tempo de escola e com a prostituta

Liza: “Torturava-me então mais uma circunstância: o fato de que ninguém se parecesse comigo e eu não fosse parecido com ninguém.” Eu sou sozinho, e eles são todos”, dizia de mim para mim, e ficava pensativo”.(DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 58).

Aliado à solidão e à devassidão, o que mais incomoda o personagem é o fato de nem ser notado, de ser regularmente tratado como um inseto, como uma mosca inofensiva. “[...] eu era uma mosca perante todo aquele mundo, mosca vil e desnecessária, mais inteligente, mais culta e mais nobre que todos os demais [...]”. Vale ressaltar que a sociedade em que este vivia, no século XIX, era positivista e materialista, composta por homens de ação, submissos às leis da natureza, mas que se afastava da tradição para um período de reformas sociais, portanto, estavam integrados pelo caos e incertezas. Em face desse panorama, Rosenfeld aborda:

[...] Curiosamente, em todos os três casos os resultados se assemelham: no primeiro, o indivíduo desfaz o mundo e deixa de ser pessoa íntegra, pois esta só se define no mundo, destacando-se dele; no segundo caso, o mundo desfaz o indivíduo que, também nesta enfocação, deixa de ser pessoa íntegra. E no último caso abre-se um abismo entre o indivíduo e mundo e, ainda nesta óptica, a pessoa perde a integridade. (ROSENFELD, 1996, p.96).

A exigência da vida em sociedade nos obriga a sufocar a nossa natureza impulsiva em nome da boa convivência e dos bons costumes, e essa internalização dos impulsos envenenaram o indivíduo, as pessoas vivem a essência dos outros, que abdicam a sua liberdade de se representar por meio de suas ações e se representam para o mundo. O que percebemos é que, de frente

desses impulsos incompatíveis, da sua inércia para a ação, nosso “camundongo” com sua consciência hipertrofiada, desconfia de tudo e de todos e também de si mesmo, o mesmo anula a sua vida para viver “protegido” no subsolo.

[...] A dificuldade que boa parte do público encontra em adaptar-se a este tipo de pintura ou romance decorre da circunstância de a arte moderna negar o compromisso com este mundo empírico das “aparências”, isto é, com o mundo temporal e espacial posto como real e absoluto pelo realismo tradicional e pelo senso comum. Trata-se, antes de tudo, de um processo de desmascaramento do mundo epidérmico do senso comum. (ROSENFELD, 1996, p.81).

As incongruências e ambivalências despontam, surgindo um homem angustiado, acorrentado em um mundo que ele considera insignificante e medíocre, mas do qual não consegue viver. É um sujeito dividido, em constante diálogo consigo mesmo, diálogos estes que geram paradoxos, crise existencial e a sua própria degradação. Concepção abordada por Lukács (2000) na teoria do romance de desilusão. [...] “Uma sofreguidão excessiva e exorbitante pelo dever-ser em oposição à vida e uma percepção desesperada da inutilidade dessa aspiração; uma utopia que, desde o início, sofre de consciência pesada e tem certezada derrota”. (LUKÁCS, 2000, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o texto literário, na página de introdução Dostoiévski acautela os leitores a respeito do que irão encontrar pela frente em sua leitura:

Tanto o autor quanto o texto destas memórias são, naturalmente, imaginários. Todavia, pessoas como o seu autor não só podem, mas devem até existir em nossa sociedade, desde que consideremos as circunstâncias em que, de um modo geral, ela se formou. O que pretendi foi apresentar ao público, de modo mais evidente que o habitual, um dos caracteres de um tempo ainda recente. Trata-se de um dos representantes da geração que vive os seus dias derradeiros. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 14).

A notificação dada pelo autor nos remete a parte histórica da Rússia da metade do século XIX, às transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais vinham atravessando, e com o processo de mudança algumas tradições foram se perdendo, e a sociedade começou a instituir padrões e valores que obrigava os indivíduos reprimirem seus impulsos, tornando-os como o narrador descreve “covardes e escravos”. Mas, ao que parece essa categoria de infelizes solitários, abandonados pela sociedade não vivia nem de longe, seus dias derradeiros. Tudo indica que nunca deixarão de existir, eles vivem por todas as partes, no convívio social, está entre nós, e o que nos assombra é que está dentro de cada um de nós.

O personagem “camundongo” repudia a ideia da submissão humana às leis da natureza e a lógica da razão, a ponto de romper com elas, mesmo que as consequências seja sua degradação humana. À vista disso, no confronto com a sociedade, com os que o

cercam, o mesmo simula um jogo de forças antagônicas na qual não é imune aos intensos conflitos; age de forma irônica, escarnecedor com a moral e a ética dos bons costumes. Um fragmento que retrata essa postura do protagonista é seu discurso com a prostituta Liza, o mesmo começa a expressar sobre a vida, a morte, o amor, e que sentia pena da vida que ela leva; ao perceber que sua oratória a envolvia, ele se sente realizado e superior. Despede-se da moça deixando seu endereço, mas chegando ao seu “canto”, pensamentos fervilham sua mente tirando lhe a paz e fazendo emergir o homem sarcástico, irônico e cruel, também o levando a fazer e dizer coisas terríveis para Liza.

Entretanto, passado alguns anos ao se relembrar e escrever sua memórias conscientiza-se de que a heroína da história era Liza, e ele apenas um anti-herói, pois contrariando todas as probabilidades, ela escolheu seguir um caminho por mais desconhecido e assustador que lhe parecia; enquanto ele permanência em sua inércia, e teve clareza que não sabia agir de outra forma a não serem as vivências tiradas dos livros que lia.

[...] Mas a afronta, agora, não se extinguirá nela nunca mais e, por mais repulsiva que seja a imundice que a espera, a afronta há de elevá-la e purificá-la... por meio do ódio... hum... e talvez pelo perdão também... Aliás, fará acaso isto com que tudo lhe seja leve.

E realmente desta vez proponho já da minha parte uma pergunta ociosa: o que é melhor, uma felicidade barata ou um sofrimento elevado? Vamos, o que é melhor?(DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 145).

Aproveitando a conjuntura de herói, anti-herói e heroína, fazemos uma breve explanação acerca dessa temática. Enquanto o herói clássico identifica-se por atos de grandeza, guiados por princípios, valores éticos, razão e racionalidade, o anti-herói é desembaraçado a seguir o caminho do bem ou do mal, aspira a passividade e o anonimato, procura viver sua vida na mais completa escuridão moral e ética, faz as suas próprias regras e segue as suas vontades, que transmuda facilmente. Segundo Bakhtin (2014) a ação do herói do romance é sempre sublinhada pela sua ideologia: ele vive e age em seu próprio mundo ideológico (não apenas num mundo épico), ele tem sua própria concepção de mundo, personificada em sua ação e em sua palavra.

O autor de *Memórias de subsolo* não poupa seus leitores, na primeira parte destila todo seu “fel” paradoxais de forma cruel e sem piedade, já na segunda parte de suas recordações também expõe de forma mórbida e sarcástica não somente para os ouvintes, mas sobre si mesmo. Porém, percebemos que há um fragmento de suas memórias que certamente todo indivíduo já proferiu antes, corroborando com a perspectiva de Bakhtin.

[...] Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso. (BAKHTIN, 2014, p.139).

Segue o fragmento mencionado acima:

Existem nas recordações de todo homem coisas que ele só revela aos seus amigos. Há outras que não revela mesmo aos amigos, mas apenas a si próprio, e assim mesmo em segredo. Mas também há, finalmente, coisas que o homem tem medo de desvendar até a si próprio, e, em cada homem honesto, acumula-se um número bastante considerável de coisas no gênero.(DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 52).

Tudo nos leva a acreditar que o nosso “ homem de subsolo” tem muito mais a revelar a respeito da natureza humana do que as memórias descritas no papel, tanto é que o narrador tenta finalizá-las mas, não consegue. “Muita coisa lembro agora realmente como um mal, mas... não será melhor encerrar aqui as “Memória”? (DOSTOIÉVSKI, 2009,p. 145) . Contudo finalizamos este objeto com uma das diversas reflexões do nosso protagonista, uma vez comprovada que qualquer conversa (discurso) é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros, então cada leitor faça sua inferência no seguinte fragmento: “ Para nós é pesado, até, ser gente, gente e sangue autênticos, próprios; temos vergonha disso, consideramos tal fato um opróbrio e procuramos ser uns homens gerais que nunca existiram”.(DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 146).

Mas atenção! — Vale a ressalva do tradutor do prefácio Boris Schnaiderman quanto à leitura da obra: “Ela não pode ser recomendada àqueles que não são bastante fortes para sobrepujá-la nem bastante inocentes para não se envenenarem. Ela é um veneno forte, sendo preferível deixá-lo intocado”. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.10).

Referências

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**, a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CERVANTES, M. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

DOSTOIÉVSKI, F. **Memórias do subsolo**. 6 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. (PDF). Tradução Eliane Zagury. 48 ed. Rio de Janeiro: Editora Record. [s.d] ISBN 85-01-01207-6

JOYCE, J. **Retrato do artista quando jovem**. Tradução de José Geraldo Vieira. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**, um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MANN, T. **Morte em Veneza**. Tradução de Maria Deling. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MUYLAERT, J. L. **O drama da escrita em memórias do subsolo**, de Dostoiévski.

Disponível em:
<seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/1168/948>.

Acesso em 27: dez. 2017, 21:23:48

PEREIRA Et ROEFERO. **Descida aos subterrâneos**: "Memórias do subsolo", de F. Dostoiévski, à luz de "O mal-estar na civilização", de S. Freud. Disponível

em: <www.fatea.br/seer/index.php/angulo/article/viewFile/763/525>. Acesso em 27. dez. 2017, 18:53:28.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSENFELD, A. **Texto e contexto I**. Reflexões sobre o romance moderno. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

SARAMAGO, J. **O evangelho segundo Jesus Cristo**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TAVARES, B. B. O ressentimento e o subsolo: um estudo psicanalítico. Disponível em: <www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/attachments/article/230/Barbara%20Busch.pdf>. Acesso em 27. dez.2017, 22:48:15.

WOOLF, V. **Orlando**, uma biografia. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2014.

Capítulo 7

LITERATURA E OUTRAS ARTES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM PRODUÇÕES FRANCO-LUSÓFONAS

NÉSTOR RAÚL GONZÁLEZ GUTIÉRREZ²²

INTRODUÇÃO: LITERATURA COMPARADA

A prática da comparação é um fenômeno tão antigo como a própria manifestação da literatura: tecendo os percursos da *Literatura Comparada*, Olmedilla (1997, p. 954) explica:

Pensamos que la literatura comparada apareció, como tal, el día en que un escritor descubrió que él tenía un colega allende las fronteras de su esfera cultural y lingüística. En el momento en que estos escritores establecieron relaciones a través de sus obras y se dieron cuenta de que sus inquietudes, deseos y preocupaciones eran idénticos o diferentes; en definitiva, comparables, podemos inferir que surgió Literatura comparada. Si ésta no surgió como un sistema crítico, sí al menos como un punto de partida y referencia que arrojaría futuras luces sobre el tema.²³

²² Doutorando em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras - UNIMAR; Especialista em Ensino da Língua Espanhola-UCAM; Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Docência, Tradução, Interpretação e Proficiência – FATERN Estácio. Graduado em Educação com ênfase em educação Especial - UPN/Colômbia. Graduando em Letras espanhol-UNICID. Docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisador CNPq FAPEMAT. <http://lattes.cnpq.br/9094524647914374>, gonzalez2n@gmail.com.

²³ Pensamos que a literatura comparada apareceu no dia no que um escritor descobriu que ele tinha um colega além das fronteiras da sua esfera cultural e linguística. No momento em que esses escritores estabeleceram relações através das suas obras e perceberam que suas inquietações, desejos e preocupações eram idênticos ou diferentes; quer dizer, comparáveis,

Apesar de iniciar de forma empírica, a Literatura Comparada surge como disciplina no século XIX sob o domínio europeu, especificamente dos franceses, num momento marcado pela produção de novos saberes que determinaram constantes encontros entre intelectuais, permitindo aproximações entre literaturas como forma de conhecimento e de identificação do outro. Foi inserida como disciplina nas universidades francesas por Abel Villemain, Jean-Jacques Ampère e Philarète Chasles com nomenclaturas como “panoramas comparados”, “estudos comparados” e “história comparativa das artes da literatura”. (CARVALHAL, 2007).

Na primeira metade do século XIX Goethe (1892 *apud* JIMÉNEZ, 1998) propôs o termo *Weltliteratur* (literatura universal), entendida não como um estudo rigoroso da literatura do mundo, mas como um termo referencial a uma época em que todas as literaturas poderiam ser uma só. A *Weltliteratur* seria o conceito significativo da grande síntese literária, considerando as contribuições que cada literatura nacional aporta na consolidação dessa universalidade. Tal fator reduziria a Literatura Comparada propriamente dita às produções locais e às dependências das traduções.

Se a Literatura Universal, nesse período, confundida com a Literatura Comparada, fosse a *Weltliteratur* entendida como soma de todas as literaturas nacionais, Gillén (*apud* JIMENEZ, 1998) propõe três possíveis (re)interpretações da seguinte forma:

podemos inferir que surgiu a literatura comparada. Se não surgiu como um sistema crítico, pelo menos como um ponto de partida e referência que brindaria futuras luzes sobre o tema.

1) Obras literarias que, superando las barreras nacionales, pueden ser accesibles a todo el mundo, a futuros lectores de un número creciente de países. 2) Obras literarias que, generalmente en traducciones, han ido y venido por el mundo, y 3) Obras que reflejan lo más profundo, común o duradero de la experiencia humana²⁴.

Nesse período, os estudos de tradução começam a ganhar força, pois, ao estarem os países europeus em processo de consolidação como nação, a influência *comparativista* afirmou questões identitárias e culturais de cada povo. Carvalhal (2007, p. 11) acrescenta que:

O rápido desenvolvimento do comparativismo literário na França foi favorecido pela ruptura com as concepções estáticas e com os juízos formulados em nome de valores reputados intemporais e intocáveis, preconizada pelo historicismo dominante. A difusão da literatura comparada coincide, portanto, com o abandono do domínio do chamado "gosto clássico", que cede diante da noção de relatividade, já estimulada, desde o século XVII, pela "Querelle des anciens et des modernes".

A literatura comparada começa a ser divulgada nos países europeus por meio da consolidação de métodos de promoção e divulgação. O aumento das publicações de livros por parte dos franceses toma caráter norteador e difusor; em *La littérature comparée*, publicada em 1931, Paul Van Tieghem, situa a Literatura

²⁴1) Obras literárias que, superando as barreiras nacionais, podem ser acessíveis a todo o mundo, aos futuros leitores de um número crescente de países. 2) Obras literárias que, geralmente, em traduções, tem ido e vindo pelo mundo, e 3) Obras que refletem o mais profundo, comum e duradouro da experiência humana.

Comparada entre as áreas da historiografia literária e a Literatura Geral, propondo a consolidação de uma história literária universal.

Um ano depois da obra de Tieghem, o crítico português Fidelino Figueiredo discorda dos pressupostos difundidos naquele período, manifestando que a comparação era simplesmente uma técnica da crítica literária. Tal ação permitiu promover os estudos literários à história geral, à Literatura Geral e reduziu a comparação a um método. Em palavras de Figueiredo (*apud* JIMÉNEZ, 1998):

A literatura comparada – repito o que afirmava já em 1912- não tem um método próprio, porque repete o método normal da história literária, coisa por si muito aleatória; apenas estende as suas investigações a um campo mais vasto, transpondo na perseguição das causas dos fenômenos as fronteiras nacionais, à busca de influências externas; é apenas um alargamento dos quadros dos estudos.

Amparado a esse pensamento, Rene Wellek manifesta a necessidade de esclarecer a epistemologia da literatura comparada, questionando o método e as fontes, até então utilizadas. Sua contribuição desarticula o pensamento eurocentrista que identificava a comparação como o processo de hierarquização e de categorização das produções literárias tomando como referente as fontes e influências entre autores de cunho europeu. O pensamento da época reduzia a comparação como um exercício de identificação de traços literários influenciados e reproduzidos por outros autores. Explica Wellek (1994, p. 109):

O comparatista qua comparatista, nesse sentido limitado, só poderia estudar fontes e influências, causas e efeitos, e seria

impedido, até mesmo de investigar uma única obra de arte em sua totalidade, uma vez que nenhuma obra pode ser inteiramente reduzida a influências externas ou considerada como ponto irradiador de influências sobre países estrangeiros apenas.

A descentralização do poder europeu das antigas colônias marca uma grande redistribuição do conhecimento, pois a língua de herança do colonizador se torna a língua de instrução e posteriormente de representação dos oprimidos; daí a exaltação das literaturas pós-coloniais demarcadas inicialmente como “literaturas nacionais”, consideradas por Weisstein (1973) como a literatura que caracteriza cada país em vista de limites impostos por interesses políticos e econômicos que descrevem as tensões entre as fronteiras linguísticas e sociais.

Por sua vez, Salvato Trigo centraliza seus estudos nas novas nações emancipadas da opressão e da colonização, conferindo força e visibilidade internacional às literaturas emergentes. Segundo ele, a colonização deixou impregnada na mente dos subalternos marcas identitárias que consolidam um estilo literário, pois muitas delas se aproximam no desejo de construir um referente ideológico e cultural diferenciador, capaz de construir e reafirmar o pensamento nacional.

Na história dos povos, reunidos por circunstâncias várias num mesmo território, há sempre um momento em que o espírito coletivo de nação aparece e procura afirmar-se a partir de certas referências culturais que passam a construir, por assim dizer, o modelo básico para realçar a diferença que impulsiona os seus comportamentos políticos. Foi assim na fundação da nacionalidade portuguesa, assim

teria de ser na construção da brasilidade e da africanidade.
(TRIGO, 1986, p. 36)

Foi assim que as literaturas pós-coloniais surgem para dar resposta às novas reorganizações sócio-políticas uma vez que a raça, o sexo e a língua se tornaram fatores determinantes para promover encontros entre povos distantes a partir da identificação do outro como singularidade convergente das diversidades étnico-raciais, fazendo emergir conceitos como alteridade, hibridismo, criouliização, entre outros.

Em síntese, o acima exposto permite pensar a literatura comparada a partir das representações e aproximações culturais, criando diálogos interpretativos que convergem nas narrativas.

DAS OBRAS

1.

O conto “Maria Rapaz”, publicado no volume 30 de *Cadernos Negros* (2007) do escritor angolano Rosário Ngunza, narra a história de Maria, uma menina que desde o começo da narrativa se apresenta como uma personagem que, quanto a sexualidade e comportamento, foge aos parâmetros sociais estabelecidos: é anunciada como uma menina com atitudes próprias dos garotos da mesma idade, segundo o estipulado pela sociedade masculina.

O conto utiliza a narração testemunha *in-media-res*, anunciando ao leitor um tempo ficcional que, para ser compreendido, é necessário nele voltar. Isto é, utiliza o tempo psicológico como estratégia de narração para entender um acontecimento ou sucesso presente enquanto produto de situações

consequentes do passado. Embora o narrador seja adulto, o tempo cronológico do conto se centraliza na infância, representada por lembranças e recordações dos seus amigos até dias antes de sua mudança para a cidade: “Agora vendo esta foto, lembro-me da Maria Rapaz. Em nossos tempos de miúdos quando a malta jogava bola [...]” (NGUNZA, 2007, p.199).

O espaço geográfico enunciado pelo narrador testemunha é descrito como uma aldeia angolana, caracterizando-o com representações simbólicas e ritualísticas que enaltecem a literatura local. Em certo momento se fala da contação de histórias como prática de oratória e de manutenção cultural: “À noite, estávamos ao redor da fogueira a comer milho no saca-rolhas, as histórias do ‘Bocás’ a sair de todas as bocas, as mesmas de todos os dias, mas que davam sempre de graça.” (NGUNZA, 2007, p. 200). A partir dessa leitura, pode-se evidenciar o “Bocás” referenciada pelo autor como “uma personagem traquinas dos contos populares das crianças do Sul de Angola” (NGUNZA, 2007, p. 200). Em nota de rodapé, sugere-se ao leitor uma imersão nas histórias locais e recorda-o da importância da oralidade nessa prática em volta da fogueira, própria de tribos autóctones, em especial, em países africanos de língua portuguesa tais como Angola e Moçambique.

O conto finaliza com uma reflexão do narrador que chama a atenção do leitor para as ações de violência e agressão que persistem até o tempo presente da narração. Lembramos aqui, a propósito, a coletânea de contos da escritora brasileira Conceição Evaristo, intitulada *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), que traz ao mundo literário várias mulheres negras que, através de relatos ficcionais, como forma de narrar, põem em manifesto

trajetórias e tensões vivenciadas. põe-se em evidência aí uma literatura feminina de denúncia.

No caso particular do conto “Isaltina Campo Belo”, o espaço social representado na narrativa enseja a focalização da relação entre a cidade e o campo; estes dois espaços induzem ao leitor a caracterizar as personagens conforme o espaço da enunciação, uma vez que os atores na narrativa adquirem representações simbólicas que induzem a narradora-personagem a realizar ações que comprometem o desenvolvimento da trama. Narra-se a história de uma mulher negra de uma cidade brasileira do interior, que carrega consigo uma história de vida dominada pelas violências de gênero, infringidas por discursos falocentristas, de controle comportamental e disciplinar.

A narradora inicia seu relato informando sua origem, o prestígio familiar e o reconhecido trabalho dos seus avós e pais na sua pequena cidade. Ao fazer isso, destaca o desencontro entre seu comportamento, de um lado, e, de outro, as atitudes e comportamento social estabelecidas para e pelas mulheres conservadoras. É o que se observa quando Isaltina questiona.

A cada pergunta da minha mãe ou de alguém de minha família sobre a existência de um possível namorado, mesmo eu jurando que nem em desejos essa pessoa existia, todas as personas, normalmente, desacreditavam de minha resposta negativa. E as justificativas sobre essas descrenças eram sempre as mesmas. Como uma jovem tão inteligente, tão bonita, tão educada, tão e tão como eu, podia estar sozinha... Inexplicável (EVARISTO, 2011, p. 54)

Do mesmo modo em “Maria Rapaz”, utiliza-se uma narração *in-midia-rés*, enunciando um estado ou consequência de um comportamento no presente como resposta às vivências e experiências acontecidas no passado. Embora a narradora seja adulta, a história ficcional é centralizada nos acontecimentos da sua infância e adolescência.

Salienta-se que ambos os contos permitem recuperar uma memória ancestral a partir da narração e da contação de histórias, as quais estão introduzidas nas narrativas como processos de manutenção cultural e de atualização de conhecimentos. Assim como em *Maria Rapaz*, em “Isaltina Campo Belo” se evidencia a figura do contador de histórias como forma de resistência e de transmissão entre gerações:

Nossa família, desde os avós maternos de minha mãe, já se encontrava estabelecida na cidade. Eles tinham chegado ali, como negros livres, nos meados do século XIX, com uma parca economia. Minha mãe, orgulhosamente, sempre nos contava a luta de seus antecedentes pela compra da carta de alforria. Histórias que eu, meu irmão e minha irmã ouvíamos e repetíamos com altivez, sempre que podíamos, na escola. Meu pai, também nascido e ali criado, tinha histórias mais dolorosas de seus antepassados [...] Era uma narrativa que alimentava também nossa dignidade (EVARISTO, 2011, p. 50).

O fecho do conto se dá no instante em que Isaltina se percebe e se reconhece como diferente, assumindo sua sexualidade e sua família como uma entre as várias famílias constituídas na contemporaneidade. Conduz o leitor numa desconstrução política e

social do conceito de família e o leva ao debate das novas políticas de diversidade.

2.

Céline Sciamma, diretora, cineasta e roteirista, reconhecida pelas suas polêmicas produções, inspirada em autores como Judith Butler e Virgine Despentes, projeta na tela grande temas relacionados à sexualidade, à identidade de gênero e à construção biopsicossocial de crianças e jovens à margem das pretensões políticas e disciplinadoras dos comportamentos heteronormativos, criando uma reinterpretação das lógicas binárias entre gênero e sexualidade. Em uma entrevista concedida ao diário *El País* afirma que: “Es una obsesión que surge de lo personal, pero que intento llevar a un espacio distinto. Mis películas son muy íntimas, pero a la vez nos remiten a un lugar muy político²⁵” (In VICENTE, 2014)

O seu filme *Tomboy* (2012) conta a história de Laure, uma menina de dez anos que constrói uma identidade de gênero diferenciada das de outras crianças, convivendo e se comportando psicológica e socialmente de forma diferente do esperado pelo seu sexo biológico, fazendo do espectador um cúmplice das vivências e experiências de se autoafirmar como *Michael*²⁶. Por se tratar de um filme que focaliza a infância da personagem o elenco é majoritariamente formado com crianças Zoé Heran (Laure), Jeanne Disson (Lisa), Malonn Lévana (Jeanne), Sophie Cattani (Mãe), Mathieu Demy (Pai) entre outros.

²⁵É uma obsessão de foro íntimo, mas que procuro levar a outro espaço. Meus filmes são muito íntimos, mas ao mesmo tempo nos remete a um lugar bastante político.

²⁶ Nome criado pela personagem Laure para se autor reconhecer com seus amigos.

As estratégias de produção cinematográfica se centralizam nos enquadramentos e na forma detalhada da combinação entre imagens, cenários e personagens, pois a cuidadosa e pretensiosa roteirista consegue manipular ao espectador em quanto à significação e representação da personagem principal, uma vez que os enquadramentos de primeiro plano conversam com o espectador, fazendo dele um observador testemunha.

O filme se inicia com um enquadramento de primeiro plano (PP), angulação *contra-plongée* de nuca, sugerindo ao espectador uma visão limitada quanto a espaço, tempo e características das personagens. Isto faz com que se crie uma primeira visão de uma criança que disfruta de um dia ensolarado e, pelas descrições e imagens apresentadas, tratar-se de um sujeito de sexo masculino. Logo após, a cineasta realiza um plano subjetivo, implementando um diálogo entre personagem e espectador, pois os dois observam através dos olhos do primeiro; segue-se um enquadramento de primeiro plano, em angulação normal frontal, que reafirma as interpretações simbólicas; estas são parcialmente validadas nos dez primeiros minutos quando a personagem, até então não identificada ou nomeada, decide sair e conhecer a vizinhança; encontra então Lisa, uma menina que conduz à identificação ao perguntar-lhe o nome: apresenta-se como Michael.

O jogo simbólico entre o espaço circundante de Michael e o criterioso cuidado no diálogo entre as personagens, na substituição de pronomes e adjetivos que denunciem seu gênero, se faz recorrente como estratégia para preservar a não identificação, retratando-o parcialmente como *um menino* de 10 anos. O instante crucial de desconstrução psicológica e simbólica no espectador acontece aos 14 minutos do filme quando, numa cena em uma

banheira, encontra-se Michael (nome até então adjudicado à personagem) com sua irmã, quando a mãe, ao pedir-lhe que saia do banho, a chama Laure. Seguidamente, os enquadramentos de câmara desconstroem no espectador a correspondência sexual da personagem criada no seu imaginário, quando em um plano médio normal de $\frac{3}{4}$ se expõe o corpo e faz ver que sua genitália se correlaciona socialmente ao nome feminino utilizado pela mãe.



Tomboy (2012)

Embora nos contos anteriormente examinados, a narrativa permita identificar imediatamente as personagens ao serem nomeadas como mulheres, ainda que com comportamentos dissociados ou diferenciados dos estipulados pelas normativas de gênero, no cinema se pode observar como as imagens refletem e instigam as criações simbólicas no espectador, sendo neste caso uma estratégia de persuasão que se descobre com um tempo maior de narração.

O enredo do filme se centraliza nas vicissitudes enfrentadas pela criança na construção da sua identidade de gênero na infância,

focalizando os conflitos psicológicos e sociais enfrentados tanto pela personagem quanto pela família e seu círculo de contato próximo.

O filme, a diferença dos contos, abarca um tempo psicológico curto que não transcende à narrativa, quer dizer, não existem saltos no tempo, e as ações se iniciam e finalizam no tempo presente ficcional, um tempo de perduração aproximadamente de alguns dias, inferidos pela cronológica das férias de verão francês um pouco antes da retomada das aulas nas escolas.

Portanto, antes de criar diálogos de aproximação, articulação e convergência entre as obras em questão, se faz necessário abordar de forma mais aprofundada as questões do gênero e do sexo.

DO GÊNERO E SEXO

A institucionalização do termo gênero na academia torna-se visível na metade do século XX com Robert Stoller em *Sexo e gênero* (1994), criando novas polêmicas e tensões filosóficas a respeito do tema. No seu livro, faz uma distinção entre sexo biológico e gênero social.

O autor reconhece o sexo como uma manifestação fisiológica e biológica determinada no corpo humano através da distinção do par de cromossomos 23(X –X fêmea; XY macho); enquanto que o gênero é adquirido no acesso, interação e socialização do aprendizado cultural.

O psicólogo John Money incorpora o conceito de gênero fazendo alusão ao componente psicológico adquirido na relação social. Em pesquisa com seus pacientes, constatou que a educação e a interação social podem designer atribuições sem correspondência

ao sexo biológico: “By the term gender role, we earn all those things that a person says or does to disclose himself or herself as having the status of boy or man, girl or woman, respectively²⁷” (MONEY, 1955). A partir desta contribuição, infere-se que todos os seres humanos possuem uma dupla indissolúvel; a biológica (sexo) e a psicológica – social (gênero), inerente à construção individual de cada sujeito.

Money consagrou categorias representativas de subjetividade, estipulando o gênero feminino (identificação e comportamento como mulher); gênero masculino (identificação e comportamento como homem); gênero neutro (bifurcação entre identificação paulatina ou relativa a homem e mulher ou a negação identitária e comportamental de alguma das duas categorias sexuais).

Ao compreender que os seres humanos são seres biológicos e psicológicos, Simone de Beauvoir (1967) acrescenta a cultura como modeladora da psicologia humana, atribuindo condutas comportamentais, morais e éticas próprias de cada sexo conforme os costumes herdados, evidenciados nas distinções de roupas, atividades, espaços de trânsito, profissões, entre outros.

Seguindo o raciocínio anterior, Marta Lamas (1998) aponta que o gênero também responde às dinâmicas impostas pela sociedade, legitimadas pela política e as leis; retomando ideais foucaultianos dos sistemas de controle e disciplinarização das condutas, acrescenta que é no social que as pessoas configuram sua identidade, uma vez que:

²⁷ Quando se usa o termo gênero, queremos nos referir a todas as ações que a pessoa diz ou faz que revelam a si mesmo como pertencente a um *status* de rapaz ou homem, de menina ou mulher respectivamente.

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es "lo propio" de las mujeres y "lo propio" de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas²⁸. (LAMAS, 1998, p. 100).

Até aqui se considera o gênero como identidade estável e como um *locus* operativo, mediado pela sociedade e pela cultura; mas, problematizando essas concepções, Judith Butler (1998) desafia essas categorias estabilizadoras quando observa que, assim como a sociedade precisa estar-se atualizando, e, por sua vez, devem as ideologias de se pensar como sujeito biológico e psicológico dinamizar-se conforme as transformações (descritas pela autora como *performance*) sociais, é necessária uma constante ressignificação do gênero.

Quando la concepción de *performance* social se aplica al género, es claro que, si bien son cuerpos individuales los

²⁸ O gênero é o conjunto de crenças, prescrições e atribuições que se constroem socialmente tomando a diferença sexual como base. Esta construção social funciona como uma espécie e "filtro" cultural com o qual se interpreta o mundo, e também como uma espécie de armadura constrangedora das decisões e oportunidades das pessoas dependendo se tem corpo de mulher ou corpo de homem. Todas as sociedades classificam aquilo que é "próprio" das mulheres e "próprio" dos homens. E a partir dessas ideias culturais se estabelecem as obrigações sociais de cada sexo, com uma série de proibições simbólicas.

que actúan esas significaciones al adquirir el estilo de modos generalizados, esta “acción” es también inmediatamente pública. Son acciones con dimensiones temporales y colectivas, y su naturaleza pública no carece de consecuencia: desde luego, se lleva a cabo la *performance* con el propósito estratégico de mantener al género dentro del marco binario. Comprendida en términos pedagógicos, la *performance* hace explícitas las leyes sociales²⁹. (BUTLER, 1998, p. 307)

A pesar de existir uma dinamicidade sociocultural na contemporaneidade, não se pode esquecer que falar de gênero e sexo gera um conflito ontológico, teológico e político, pois ainda permanecem vigentes os discursos de controle e disciplinarização do corpo, fazendo com que o gênero seja muitas vezes entendido e expressado em concordância com sexo genital adquirido no nascimento; produzem-se então tensões inter e intrapessoais dos envolvidos que sofrem as consequências da normalização das condutas humanas, traduzidas em violências simbólicas, físicas e/ou psicológicas, conforme se observará nas obras dialogantes.

DO LITERÁRIO E DO CINEMATOGRAFICO

A literatura comparada permite a criação de diálogos entre obras literárias e outras artes, evidenciando a importância de serem narrativas literárias contrastadas com relatos ficcionais de outro

²⁹ Quando a concepção de *performance* social se aplica ao gênero, fica esclarecido que embora sejam corpos individuais que atuam nessas significações ao adquirir o estilo de modos generalizados, esta “ação” é também imediatamente pública. São ações com dimensões temporais e coletivas, e sua natureza pública não carece de consequências: é preciso realizar a *performance* com o propósito estratégico de manter ao gênero dentro do marco binário. Comprendida em termos pedagógicos, a *performance* faz explícita as leis sociais.

suporte, ao suscitar reflexão sobre fenômenos sociais neles representados. Antes de tudo é necessário entender o conto como uma narrativa breve que desafia a intensidade e a tensão da comunicação entre o escritor e o leitor. Torna-se muitas vezes complexa a dicotomia narrar e capturar o leitor, em espaço tão restrito em comparação ao romance, conforme comenta Cortázar (1993):

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria.

Nesse sentido, ao aproximar o conto com uma produção mais extensa como obras cinematográficas, reconhece-se a importância das linguagens e dos recursos utilizados pelo diretor e roteirista assim como os do escritor e do narrador para criar representações simbólicas e ficcionais que permitam uma ambientação e codificação das imagens criadas:

Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o “clímax” da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é o fotógrafo ou contista sentem a necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*. Que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor (CORTÁZAR, 1993, p. 151).

DA CONSTRUÇÃO E EXPRESSÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Conforme dito anteriormente, reconhece-se o gênero como categoria performática que é interiorizada pela comunidade a partir dos produtos culturais e simbólicos que regulam a sexualidade e o desejo, os quais adquirem significados conforme o lugar da enunciação e do resultado das tensões entre pensamento local e a lógica binária de ser e se pensar sujeito participante.

Desta forma, identifica-se que a posição enunciativa das obras estudadas se localiza em espaços geográficos distantes, mas que convergem nas singularidades dos discursos teológicos que permeiam as nações dos autores e produtores. Na França, Angola e Brasil, países fortemente colonizados pelo pensamento cristão, ainda permanecem vigentes os discursos heteronormativos difundidos e defendidos pelos textos bíblicos.

Nos contos “Maria Rapaz” (daqui em diante MR), “Isaltina Campo Belo” (daqui em diante ICB) e na produção cinematográfica *Tomboy*, as personagens principais a serem estudadas são descritas em períodos da infância e pré-adolescência, tornando-as sujeitos *em devir* e em pleno processo de construção de uma identidade biopsicossocial.

Simone de Beauvoir (1967) identifica a infância como o processo de autodescobrimento e irradiação das subjetividades, conduzindo o sujeito a decodificar e compreender as dinâmicas sociais e culturais impostas para cada sexo biológico. Isto é, responder às exigências e responsabilidades conforme sua genitália, moldando os comportamentos e distribuindo juízos de valores

conforme as lógicas binárias de homem e mulher, masculino e feminino.

Nesse processo de identificação, percebe-se como no conto “Isaltina Campo Belo” a personagem se constrói a si mesma através da subjetividade, reconhecendo os desacertos dos adultos quanto à sua constituição identitária:

Eu me sentia menino e me angustiava com o fato de ninguém perceber. Tinham me dado um nome errado, me tratavam de modo errado, me vestiam de maneira errada [...] Estavam todos enganados. Eu era um menino. O que mais me intrigava era o fato de minha mãe ser enfermeira e nunca ter percebido o engano que todos cometiam. Ainda novinha, talvez antes mesmo dos meus cinco anos eu já descobrira o menino que eu trazia em mim e acreditava piamente que, um dia, os grandes iriam perceber o erro que estavam cometendo. (ICB, p 50)

A simbologia pela utilização das roupas evidencia o controle social pela categorização e normalização dos comportamentos, criando na personagem um estado de tensão e de inconformismo; fato igualmente evidenciado em *Tomboy* quando a personagem se apresenta como Michael, que em um passeio ao lago decide cortar suas roupas de banho, transformando o maiô em uma sunga. Através dos contrastes e das comparações a criança interioriza os valores circundantes e normalizadores das culturas, compreendendo que a sociedade norteia e exige um desenvolvimento psicológico e social a partir da percepção biológica e sexual determinada desde o nascimento.

Usando essas lógicas dinamizadoras, Isaltina e Laure são apresentadas a partir das discordâncias entre a construção

identitária e o sexo biológico, cujas diferenças são percebidas e potencializadas pelo leitor e espectador através da comparação psicológica e comportamental com personagens secundárias que atuam como regularizadoras e normalizadoras: “Como meu irmão não percebia que eu era igual a ele e como minha irmã não percebia que eu era diferente dela?” (ICB, p. 52)

Caso similar acontece em *Tomboy*:



Tomboy (2012)

As imagens acima descrevem os fortes contrastes entre as personagens, pois, embora as duas tenham nascido de sexo feminino, o cineasta retrata essa diferenciação a partir dos símbolos inferidos pelo espectador no jogo das cores, a cor rosa em contraste do azul; da fisionomia corporal, cabelo comprido e cabelo longo.

DA EXPRESSÃO DE GÊNERO

A expressão de gênero definida por Jesus (2012) como “forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero” é distinguida pelo leitor nas reiterações realizadas pelos narradores, orientando-a a partir dessa performatividade entre se conceber e agir.

Em nossos tempos de miúdos, quando a malta jogava bola de saco de plástico queimado na terra branca e batida a Maria era nossa amiga e comandante da equipe, ela nunca foi de andar com mulheres [...] a verdade é que ela era nossa chefe capitã da equipe, tomávamos banho no rio todas as tardes e gostávamos de trepar nas palmeiras (MR, p. 199)

Quando o narrador menciona que “ela nunca foi de andar com mulheres” ocorre um índice de não pertencimento dela nas atividades impostas socialmente às meninas, sugerindo que Maria não se reconhece psicologicamente com essa categoria sexualmente adquirida no nascimento e evita qualquer tipo de aproximação. Igualmente acontece no filme, quando Michael interage com seus amigos em atividades socialmente destinadas para eles, sendo reconhecido pelas suas habilidades futebolísticas.



Tomboy (2012)

Um aspecto também a ser levado em consideração é a exclusão das meninas nessas atividades, pois ao ter Lisa uma identidade de gênero normativa não pode participar do futebol, sendo rejeitada pelos meninos que nela não reconhecem as competências já codificadas para jogar. Fato que não repercute em Michael porque sua expressão de gênero conduz à aceitação dos padrões heteronormalizadores de “ser menino”

SOBRE O DESEJO

Estudando os postulados de Sartre, Butler (2012) define o desejo como a exteriorização das relações que surgem dentro de si, sendo reafirmado pela construção subjetiva entre o real e imaginário a partir das estratégias criadas para estabelecer um equilíbrio entre os anseios ontológicos e a participação social; salienta que “El deseo pasa a ser la manera fundamental de buscar un lugar social para nosotros mismos, de encontrar e reencontrar una tentativa de identidad en la red del mundo social”³⁰ (BUTLER, 2012, p. 153)

A inserção e participação social no universo das protagonistas se evidenciam através da identidade de gênero, até então construída por elas mesmas, direcionando seus desejos afetivos a pessoas autorreconhecidas do sexo feminino, como se observa em Maria Rapaz quando o narrador diz: “A Maria nos arranjava as boas miúdas do bairro, [...] e como ela dizia: quando casar, a minha mulher tem de ser forte!” (MR, p. 199 -200). Seguidamente a narradora personagem Isaltina confessa:

Amarrava os meus desejos por outras meninas e fugia dos meninos. Toda a minha adolescência, vivi um processo de fuga. Recusava namorados inventava explicações sobre o meu desinteresse sobre os meninos e imaginava doces meninas sempre ao meu lado. (ICB, p. 54)

³⁰ O desejo passa a ser a forma fundamental de achar um lugar social para nós mesmos, de encontrar e reencontrar uma tentativa de identidade na rede do mundo social.

No filme pode-se observada quando Michael, ainda identificando-se como do gênero masculino, começa a estabelecer uma relação afetiva com Lisa, equilibrando subjetivamente seu imaginário psicológico com sua anatomia biológica e sua expressão de gênero.



Tomboy (2012)

Nos três casos as personagens persistem na sua construção de mundo, marcando com atos as expressões de gênero que dinamizam a heteronormatividade. Diz Maria: “Quando casar, a minha mulher tem de ser forte” (MR, p. 200). Inicialmente tenta se encaixar nas dinâmicas normalizadoras de masculino/feminino assim como Isaltina controla seus desejos “por outras meninas” (ICB, p.54).

DO CORPO COMO EDIFICADOR DAS DIFERENÇAS

Embora as protagonistas tenham consolidado uma identidade e expressão de gênero, o corpo ainda em desenvolvimento se converte em um eixo transgressor que as obriga

a reinventar-se utilizando os estereótipos culturais para manter sua distinção entre masculino e feminino.



Tomboy (2012)

Os arquétipos e simbolismos normalizadores fazem que as personagens mantenham sua identidade a partir da aproximação das suas aparências ao estipulado pela masculinidade. São descritas com cabelos curtos, fisionomia delgada, líderes dos jogos, conforme se observa. “(Maria) não era marica como diziam daquele cabelo bem capiqueno e enrolado tipo no sovaco do preso, como o João Cambuta dizia. [...] era nossa amiga e comandante da equipe” (MR, p. 199)



Tomboy (2012)

A diferenciação dos gêneros a partir dos comportamentos cria nas personagens uma necessidade de apropriar-se de atitudes. Observa-se em Michael a imitação, a cópia das condutas dos seus amigos e a repetição das mesmas para preservar sua identidade. Daí

o cuidado evidenciado no tirar a camisa no jogo de futebol, no aprender a cuspir, a brigar com os seus colegas e outras ações que são moduladas conforme sua interação como outros meninos.

Beauvoir (1967) vê o corpo como o sistema regularizador das atitudes sociais, impondo um diferenciamento de atividades segundo o sexo; enquanto a menina deve ser delicada e evitar jogos de força, o menino se afirma a partir da agressividade e na rudeza do seu corpo, orgulha-se da sua fisionomia e das destrezas que esse instrumento lhe confere.

Nesse sentido, os jogos e as ações na atualidade continuam sendo distribuídas conforme o sexo masculino e o feminino, consolidando microssistemas de controle e de disciplina que se tornam excludentes, evidenciados quando o narrador confessa: “O tempo passou e a malta sentiu a primeira saudade dela quando fomos para a circuncisão e ela ficou na aldeia. E nós lá na saudade”. (MR, p. 200).

A diferenciação biológica dos genitais reforça essa ideia, pois no exemplo anterior o ritual da circuncisão, por óbvias razões, é realizada para o sexo masculino da aldeia, separando os gêneros e disciplinarizando os corpos. O pênis como órgão diferenciador biológico entre homem e mulher se torna um instrumento vitalizador das masculinidades, criando uma falsa hierarquização pela simples postura no momento de urinar: a feminina, “uma servidão vergonhosa e incômoda”, classifica Beauvoir. “[...] Para urinar, ela precisa agachar-se, despir-se e portanto esconder-se: é uma servidão vergonhosa e incômoda” (BEAUVOIR, 1967, p. 15).



Tomboy (2012)

A imagem acima representa a pausa do jogo de futebol para os meninos urinarem; nesse instante, Michael percebe a ausência daquele instrumento “facilitador” e, reconhecendo a diferença anatômica entre seu corpo e os dos seus colegas, é obrigada a distanciar-se e esconder-se no bosque para realizar a mesma necessidade fisiológica. Bruscamente interrompida por um colega que se aproxima e exige que Michael “corrija”, a personagem se põe rapidamente em pé e acaba molhando as calças.

Por outra parte, as mudanças hormonais na pré-adolescência determinam ainda mais essa diferenciação sexual, empurrando a criança do seu androginismo a uma distinção perceptível e muitas vezes visível. Uma distinção sempre disfórica para o feminino:

Assim como o pênis tira do contexto social seu valor privilegiado, é o contexto social que faz da menstruação uma maldição. Um simboliza a virilidade, a outra a feminilidade. E é porque a feminilidade significa alteridade e inferioridade que sua revelação é acolhida com escândalo. (BEAUVOIR, 1969, p. 56)

Essa forte revelação biológica é enfrentada pelas personagens que dela tomam conhecimento de forma acidental e

com pouca ou nenhuma informação: “À noite, estávamos ao redor da fogueira a comer milho [...] Até que notamos que tinha sangue na lenha onde Maria estava sentada. Ela se levantou assustada e, sem dizer nada, correu para casa.” (MR, p. 200). A mesma descoberta acontece no outro conto e em circunstâncias parecidas, agora descritas com maiores detalhes e sustos:

Outro acontecimento que marcou a minha vida, no que tange ao menino que eu acreditava trazer em mim, foi quando surgiram os primeiros sangramentos menstruais de minha irmã [...] Esses assuntos e mais alguns eram segredados entre as mulheres adultas da família. Porém com a chegada do sangue menstrual da minha irmã, a escorrer pelas suas pernas, houve para nós uma ligeira entronização nas conversas das mulheres mais velhas. [...] Estávamos ela e eu numa entontecida brincadeira de sobe e desce das árvores, fugindo de meu irmão que já havia completado os treze anos, quando percebi um filete de sangue escorrendo pela perna baixo de minha irmã (ICB, p. 52 - 53).

Sem preparação ou antecipação, - [...] “esses assuntos e mais alguns eram segredados entre as mulheres adultas da família” (ICB, p. 53). – essas mudanças causam estranheza e vergonha nas meninas e só, posteriormente, se revelam “os segredos” e as garotas são acolhidas pelas mulheres mais velhas. “Porém com a chegada do sangue menstrual da minha irmã, a escorrer pelas suas pernas, houve para nós uma ligeira entronização nas conversas das mulheres mais velhas” [...] (ICB, p. 53). “Entronização” é o termo usado pelo narrador. O que significaria? Um certo orgulho de algo não compartilhado com o outro sexo, a quem isso é negado pela natureza?

DA REGULARIZAÇÃO E DISCIPLINA DA SOCIEDADE.

Foucault (1996) reconhece que as sociedades se organizam conforme aos dispositivos de controle, e o discurso por sua vez é o eixo articulador e disciplinador das condutas e as paixões, cabendo a cada um o conhecimento das normas que nutrem esses discursos.

Embora os movimentos feministas tenham conseguido espaços políticos em prol da igualdade e equidade entre mulheres e homens, em algumas sociedades persiste a força do falocentrismo e do machismo como discursos interiorizados pelos cidadãos; são recorrentes os atos de disciplinarização, de controle, e inclusive de violências simbólicas, físicas e sexuais contra aqueles que apresentem ideologias e comportamentos que os contradizem ou que não os vitalizam. A forte insistência pela definição e por encaixe em grupo, gênero, ideologia e/ou partido político cria tensões nos indivíduos que compreendem estas estruturas não desde uma regularização mais sim a partir da ressignificação de participar sem necessidade de obedecer às dinâmicas estipuladas pela sociedade, produzindo um sentimento de não-pertencimento, de não-lugar, de não-autorrepresentação.

No caso particular das obras, embora não possamos assegurar que abordam como tema central uma identidade de gênero rotulada socialmente como *homo*, *hetero*, ou *trans*, as personagens acusam a pressão da sociedade por serem afirmadas não com base em uma singularidade, mas sim, em uma construção social.

Antes dos meus onze anos, uma noite, sem qualquer sinal do que estava para acontecer, sem dor alguma, quem verteu sangue fui eu. Não senti prazer ou desprazer. [...] Em pouco tempo, sem que a mamãe – enfermeira soubesse, descobrimos na rua e nos livros, tudo sobre o corpo da mulher e do homem. Sobre beijos e afagos dos homens para com as mulheres. Lembro-me que fui invadida por certo sentimento, que não sei como explicar até hoje, uma sensação de estar fora de lugar. (ICB, p. 53)

Ao não se inserir nas lógicas sociais, Isaltina denuncia sua incompreensão social frente a sua construção subjetiva, expondo o seu conflito biopsicossocial: “Lembro-me que fui invadida por certo sentimento, que não sei como explicar até hoje, uma sensação de estar fora de lugar” (IVB, p.53). Um sentimento que, mesmo sendo ela adulta no presente da narrativa, ainda não tem uma explicação para o deslocamento e fragmentação.

Essa situação também ocorre em *Tomboy* quando a mãe descobre que Michael é o nome social que descreve a sua filha Laure; dela exige uma “correção” da sua imagem, obrigando a criança a se reapresentar aos seus amigos agora com o nome e a personalidade de menina. A complexidade não entendida pela mãe que, na cena que antecede à ida dela acompanhando a filha às casas dos amigos, assim se manifesta: “não me incomoda que você brinque de ser um menino e também não me aborrece. Mas isso não pode continuar”. As palavras reforçam a pressão social enfrentada antes pela mãe que entende dever exigir da/na criança um controle da performatividade do corpo em primeiro lugar. Mas a obrigação de vestir roupas femininas e assim se apresentar socialmente transgredir todas as subjetividades, pois obriga à reformulação psicológica, social e comportamental do sujeito.



Tomboy (2012)

Nas imagens acima se expressa esse sentimento de desconforto, de não identificação e de vazio ao ver no vestido uma carga semiótica que não corresponde a seu universo, fazendo com que simbolicamente se distancie dele, conforme traduz a metaforização de pendurar o vestido na árvore. Do mesmo modo se pode interpretar na confissão “não me incomoda que [...]” uma relação direta entre espaços de trânsito, pois esse incômodo inexistente quando as condutas são dentro de casa (espaço privado) surge quando fora dela (espaço público).

Pode-se ver nessa relação entre privado e público um forte indicio de controle de pulsões e repressões, pois, seguindo o pensamento social, há tolerância sempre e quando as coisas sejam feitas no privado. Essa lógica também pode ser utilizada pelo agressor para encontrar no privado as possíveis origens das ausências, carências e consequências de condutas e comportamentos. Opera na mente patriarcal a necessidade de regulação e de cumprimento das leis heteronormativas, usando a violência como meio lícito para a consecução dos seus objetivos. Segundo Barberá e Benlloch (2004, p. 127), “dentro del sistema patriarcal se considera lícito el uso de la violencia por quienes

ejercen el poder, que son los mismos que dictan las leyes y deciden lo que es lícito y lo que no lo es.”³¹

Essas ações podem ser evidenciadas no conto quando a personagem exterioriza para o companheiro da faculdade o porquê de não querer namorar com ele; mas, seguindo as lógicas falocentristas e machistas, ele diz saber explicar e, ainda, corrigir essas condutas.

Falei do menino que eu carregava em mim desde sempre. Ele sorrindo dizia não acreditar e apostava que a razão de tudo deveria ser algum medo que eu trazia escondido no inconsciente. Afirmava que eu deveria gostar muito e muito de homem, apenas não sabia. Se eu ficasse com ele, qualquer dúvida que eu pudesse ter sobre o sexo entre um homem e uma mulher acabaria. Ele iria me ensinar, me despertar, me fazer mulher. (ICB, p. 55)

A intolerância à diversidade e o desrespeito àqueles que fogem das normas estabelecidas produzem cidadãos que decidem tomar a justiça nas suas próprias mãos, incentivando a violência como forma de disciplinarização e castigo das condutas afetivas e sexuais diferentes das legitimadas pelos discursos teológicos. É o que ocorre em ambos os contos. Com Isaltina.

Um dia, ele me convidou para a festa de seu aniversário e dizia ter convidado outros colegas de trabalho, dentre os quais, duas enfermeiras do setor. Fui. Nunca poderia imaginar o que me esperava. Ele e mais cinco homens, todo desconhecidos [...] Cinco homens deflorando a minha

³¹Dentro do sistema patriarcal se considera lícito o uso da violência por aqueles que exercem o poder, que são os mesmos que ditam as leis e decidem o que é não é lícito.

inexperiência e a solidão do meu corpo. Diziam, entre eles, que estavam em ensinando a ser mulher. (ICB, p. 56)

E Maria Rapaz:

Zé Mulato veio nos chamar. A malta correu e encontramos o cabrão do Tinico nu encima da Maria, e ela de olhar sério a olhar para as nuvens. Filho da Puta! Paramos, olhamos e sentimos uma raiva do cabrão traidor, que demos uma surra no gajo ali mesmo nu em piloto e depois fomos nos sentar a beira do rio (MR, p. 201).

A violência sexual e, nesse caso, os estupros corretivos denunciam o excesso de intolerância e a intenção social de manter vigentes os discursos machistas, falocentristas e de ódio por tudo aquilo que não obedece a eles; “o próprio termo 'estupro corretivo' surgiu com esse enfoque da pressão, que diz que é preciso castigar tudo o que fuja da norma.” (VENTAS, 2015).

Enfim, do dialogo das obras aqui selecionadas, o leitor e espectador podem tomar conhecimento de temas que na atualidade criam polêmicas e tensões já que os discursos conservadores trazem à discussão concepções de disciplinarização e de hierarquização do poder, mantendo vigentes os ideais concebidos nos séculos XIX e XX quanto a pensar a sexualidade, o sexo e o gênero como categorias homônimas e que devem sempre caminhar concomitantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras estudadas contribuem para a discussão e reflexão da construção sexual e de gênero das crianças, pois ao abordarem, através da narração ficcional, experiências vivenciadas nesse

processo de consolidação de identidade, denunciam as violências simbólicas, físicas e sexuais praticadas. Trazem á pauta polêmicas correntes quanto à dicotomia entre gênero e sexo, oportunizando espaços de reflexão e de análises através de narrativas ficcionais como pontos de encontro para o debate e discussão.

A literatura comparada permite o diálogo entre a literatura e outras expressões artísticas, aproximando-as a partir dos pontos de similitudes que permitem criar relações comunicativas entre culturas que contribuem na informação e consolidação de novas interpretações. Principalmente em grupos de militância pela ressignificação das identidades e condutas sexuais em diversos espaços, conformando novos discursos de resistência.

Referências

BARBERÁ, E; BENLLOCH I. **Psicología y género**. Madrid: Paerson Educación, 2004.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: A experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1967.

BUTLER, J. **Actos performativos y constitución del género**: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista, México: Vol. 18, 1998.

_____. **Sujetos del deseo**. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX. Buenos Aires: Amorrortu, 2012. CARVALHAL, T. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 2007.

CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópios**. Trad. Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EL PAIS. Guia del Ocio. Disponível em <http://www.guiadelocio.com/cine/personajes/celine-sciamma>
Acesso 25/07/2017

EVARISTO, C. Isaltina Campo Belo. In: _____ **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

JESUS, J. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. *Revisão de conteúdo*. Berenice Bento, Luiz Mott, Paula Sandrine. Brasília, 2012.

JIMÉNEZ, M. **Literatura General y Literatura Comparada**. La comparación como método de la Crítica Literaria. Castilla: Editora Universidad de Valladolid, 1998.

LAMAS, M; SALLES, V. **Para entender el concepto de género, familia, y pobreza**. Quito: Editorial Abya-Yala, 1998.

MONEY, J. **Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism**: psychologic findings, Department of Psychiatry, The John Hopkins *University School of Medicine*. Baltimore: p. 253-264, 1955.

NGUNZA, R. Maria Rapaz. In: RIBEIRO, M; BARBOSA, M. (Org.) **Cadernos negros**. Contos afro-brasileiros – Vol. 30. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

OLMEDILLA, J. Hacia una interpretación integradora del concepto de Literatura Comparada. **Revista de Pedagogía y Didáctica**, 1997 n° 20-21, 1997-9X, p. 951-960.

ROGER, S. **Sex and gender**: The development of masculinity and femininity. Karnac Books. 1994

TOMBOY. Direção Céline Sciamma. Arte cofinova 6 & Films Distribution. 2011. DVD (84 min) NTSC, Color. Título Original: Tomboy.

TRIGO, S. A emergência das literaturas africanas de expressão portuguesa e a literatura Brasileira. In: **Ensaio de Literatura Comparada Afro-luso-Brasileira**. Lisboa: Vega, 1986.

VENTAS, J. **No Peru, lésbicas sofrem com estupros 'corretivos'**. 2015. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150821_violencia_lesbicas_peru_rb Acesso 28/07/2017

VICENTE, A. Céline Sciamma, la directora que no entiende de géneros. **El País S Moda**, Ciudad de México, 15 junio 2014, Disponível em: <https://smoda.elpais.com/placeres/celine-sciamma-la-directora-que-no-entende-de-generos/> Acesso 26 jul.2017.

WELLEK, R. A crise da literatura comparada In: COUTINHO, E. F. & CARVALHAL, T.G (Orgs.) **Literatura comparada**. Textos Fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Capítulo 8

**“FRAGMENTOS, COLAGENS E ESTILHAÇOS DA MEMÓRIA”:
TRAÇOS DO ROMANCE MODERNO EM *RELATO DE UM CERTO
ORIENTE*, DE MILTON HATOUM**
PEDRO HENRIQUE ROCHA VILARIM³²

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a forma como é construída a narrativa do romance *Relato de um certo Oriente*, de Milton Hatoum, a partir da exploração da polifonia, com o foco narrativo flutuando entre as diversas vozes apresentadas na obra, conduzidas por uma narradora principal, que atua como orquestradora de um coral de vozes. Outro recurso bastante explícito no romance é a utilização da memória evocativa, que atua para transportar a narrativa, os personagens (e o leitor) no espaço e no tempo do romance, como recurso utilizado pela narradora (e de forma metalinguística pelo romancista) na busca da identidade da narradora principal.

Milton Hatoum ocupa posição de prestígio no cenário literário brasileiro. Já em seu romance de estreia, *Relato de um certo Oriente* (1989), conquistou o tradicional Prêmio Jabuti na categoria romance. *Dois Irmãos* (2000) e *Cinzas do Norte* (2005), – atente-se para os consideráveis hiatos entre as obras, o que pode ser apontado como indicativo do cuidado estético do autor – consolidou essa boa receptividade, conquistando diversas premiações literárias. Em

³² Mestrando em Estudos Literários e graduado em Letras-Português-UNIR. <http://lattes.cnpq.br/7127270646815343>, pedro.villarim@gmail.com.

2008, publicou seu quarto romance, *Órfãos do Eldorado*, que figurou em 2º lugar na categoria romance do Prêmio Jabuti. *Órfãos do Eldorado* faz parte da coleção *Myths*, da editora escocesa *Canongate*. Em 2009, publicou o livro de contos *A Cidade Ilhada*. Em 2013, publicou o livro *Um Solitário à Espreita*, uma seleção de crônicas publicadas em jornais e revistas.

Além de fartamente laureado, como visto acima, Milton Hatoum também conta com recepção amplamente favorável da crítica especializada e também do público leitor. Publicado no Brasil pela editora Companhia das Letras, as vendas de sua obra ultrapassam trezentos mil exemplares. O autor também foi traduzido em 12 línguas e publicado em 14 países³³.

Sobre Milton Hatoum e sua obra, especialmente *Relato de um Certo Oriente* e *Dois Irmãos*, já se detiveram renomados críticos literários do país. Os primeiros comentadores críticos do autor foram Silvano Santiago e Flora Sússekind, logo seguidos por nomes como Davi Arrigucci Jr. e Leyla Perrone-Moisés. De lá para cá, a fortuna crítica desse romance de Hatoum só aumentou, reunindo nomes como Benedito Nunes, Luiz Costa Lima, Wander Melo Miranda e Arthur Nestrovski³⁴. *Relato de um Certo Oriente* integra hoje a *História concisa da literatura brasileira*, do renomado crítico Alfredo Bosi³⁵.

Um traço comum nas críticas à obra de Milton Hatoum é o elogio à forma como o autor explora a Amazônia – e Manaus

³³ Entrevista concedida por Milton Hatoum para a 33ª Feira do Livro do Colégio Miguel de Cervantes. Disponível em: <<http://www.cmc.com.br/default.asp?PaginaId=11301>>. Acesso em 13 de jul. 2017.

³⁴ FRANCISCO, Denis Leandro. *A ficção em ruínas: Relato de um certo Oriente, de Milton Hatoum. 2007*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

³⁵ BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

especificamente, o cenário de suas histórias, de um modo que não toma a região sob a ótica naturalista, em que a floresta é tomada como um personagem principal, com vida, que o destino de tudo e todos determina, como se dá em obras clássicas que também têm a Amazônia por cenário, a exemplo de *O Missionário* (1888), de Inglês de Souza, e *A Selva* (1930), de Ferreira de Castro, que impunham uma forte representação da floresta como determinante do destino do homem. Na citada *História concisa da literatura brasileira*, Bosi afirma, sobre o caráter não naturalista com que Hatoum representa a Amazônia: “Quem supunha, por exemplo, que da Amazônia só nos viessem episódios de seringueiros ou de índios massacrados, por certo recebeu com *surpresa* (...)”³⁶.

A fortuna crítica de *Relato de um Certo Oriente* (e das obras posteriores do autor), registrada já ao longo de quase três décadas, contempla como questões comuns o olhar pós-colonial sobre a região Amazônica, a imigração, o hibridismo, as trocas culturais, as negociações identitárias, a exploração da memória como recurso de construção do romance, a desconstrução do sujeito e a exploração não linear dos recursos espaço-temporais, entre tantas outras.

A obra de Hatoum também é amplamente explorada no meio acadêmico. Breve pesquisa em buscador da internet entrega um grande número de artigos, dissertações e teses abordando o universo literário do autor. O próprio Milton Hatoum, que também atua como tradutor, crítico e professor de teoria literária, é frequente comentador de sua ficção, em inúmeras entrevistas que

³⁶ BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. p. 437.

tem concedido nesses quase 30 anos de produção desde seu romance de estreia.

Da abordagem de textos como o ensaio de Anatol Rosenfeld, em que tece *Reflexões sobre o romance moderno* (1969), bem como as similaridades entre *Relato de um certo Oriente* e duas obras icônicas da forma romance na modernidade trabalhadas nas aulas da disciplina de Estudos da Narrativa, como o clássico *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, e *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, vislumbrou-se a possibilidade de apontar no romance de Milton Hatoum estruturas e elementos característicos do romance moderno, a exemplo da polifonia, com o foco narrativo fluando entre diversos personagens, e não centralizado em uma só figura, a narradora principal. Buscaremos abordar também a flexibilidade das instâncias temporal e espacial no romance, que não são apresentadas de forma fixa e linear, mas sim bastante complexas, em constante variação, traço típico do romance moderno. É possível apontar ainda a característica de instabilidade emocional, representativa da crise de identidade do sujeito moderno, pela qual é representada a narradora principal do *Relato*. É em razão dessa característica que exploro, no título desta proposta de texto, os termos *fragmentos*, *colagens*, *estilhaços*, retirados do texto do romance, em citação da própria narradora. Essa personagem é assim representada: um sujeito emocionalmente instável, que, em crise de identidade, recorre à rememoração, em busca de entender fatos e situações do passado. Nesse processo, ela altera a percepção tanto do seu eu passado quanto do momento presente. É essa busca de identidade ancorada nas memórias e com reflexo no presente que norteia todo o romance.

UM CORAL DE VOZES DISPERSAS NORTEADO POR UMA ÚNICA VOZ. O MOSAICO POLIFÔNICO EM RELATO DE UM CERTO ORIENTE

Uma leitura atenta aos aspectos estruturais de *Relato de um certo Oriente* evidenciará o processo de construção em que o foco narrativo flutua, transita, entre diversos personagens ao longo do romance, fazendo surgir o que chamaremos de mosaico de narradores, ou, na citação da própria personagem narradora principal, “um coral de vozes dispersas” (Hatoum, 2000, p. 166).

No capítulo 1, temos a narradora (de nome não revelado), organizadora do relato; no capítulo 2 e parte do 5, essa narradora é substituída pela voz de seu tio Hakim; no capítulo 3 e parte do 5, o dono da voz é Dorner, o fotógrafo alemão amigo de longa data da família representada no romance; no capítulo 4, passa-se a ouvir a história do marido de Emilie, avô da narradora, a partir de anotações de cadernos de Dorner. Como dito, Dorner retoma o controle do foco narrativo em parte do capítulo 5, seguido por Hakim. No capítulo 6, a narradora anônima retoma o controle da enunciação. No capítulo 7, temos a voz de Hindié Conceição, amiga mais próxima de Emilie, que a acompanha até a morte. No oitavo e último capítulo, a narradora-organizadora retoma a voz e conclui (?) sua saga. A interrogação entre parênteses na frase anterior se justifica porque defenderemos que a narradora não logra concluir propriamente sua saga, se entendermos que essa saga consiste na busca da própria identidade e que esta é uma missão fadada ao fracasso pelo sujeito do romance moderno.

Apontamos que a organização estrutural do *Relato de um certo Oriente* é recurso metalinguístico para representar o próprio

ato de narrar. É como se estivéssemos em volta de um grande círculo, uma fogueira, em que cada pessoa conta um pedaço da história, passando a palavra a outro, que a retoma, formando o grande mosaico, em estrutura de abismo que remonta a clássicos da literatura e da oralidade universais, como *As mil e uma noites*.

Essa preocupação se revela mesmo na escolha do título. O vocábulo relato denota contar, recontar, retomar uma história, e tem íntima ligação com a memória, mola mestra do romance, que funciona como um gatilho para os deslocamentos temporais e espaciais na narrativa, mas servindo também para representar o ato de contar uma história em várias vozes. Relatar subentende contar a outro(s), mas também contar por outros, que é o movimento que a narradora protagonista realiza. Ela colhe os relatos dos demais personagens, mas é por meio dela, orquestradora dos relatos, que essas vozes chegam até nós. No trecho a seguir, vê-se a explicação da narradora para o seu processo de organizadora dos relatos:

Quantas vezes recomecei a ordenação de episódios, e quantas vezes me surpreendi ao esbarrar no mesmo início, ou no vaivém vertiginoso de capítulos entrelaçados, formados de páginas e páginas numeradas de forma caótica. Também me deparei com um outro problema: como transcrever a fala engrolada de uns e o sotaque de outros? Tantas confidências de várias pessoas em tão poucos dias ressoavam como um coral de vozes dispersas. Restava então recorrer à minha própria voz, que planaria como um pássaro gigantesco e frágil sobre as outras vozes. Assim, os depoimentos gravados, os incidentes, e tudo que era audível e visível passou a ser norteado por uma única voz, que se debatia entre a hesitação e os murmúrios do passado. (grifos nossos) (Hatoum, 2000, p. 166)

Do trecho anterior, é possível verificar que a narradora do *Relato de um certo Oriente* tem perfil tateante, de personagem confusa, hesitante, como se vê nos trechos destacados a seguir: [*quantas vezes recomecei (...); (...) um pássaro gigantesco e frágil (...); (...) que se debatia entre a hesitação e os murmúrios do passado*)]. Essa é uma característica do narrador do romance moderno, tal como apontado por Anatol Rosenfeld, em suas *Reflexões sobre o romance moderno*, e em diversas passagens da obra de Walter Benjamin, especialmente no seu já clássico ensaio *O narrador*. Já não nos deparamos, na modernidade, com aquele narrador onisciente, consciente de todo o desenrolar da história, como era típico essencialmente do período realista. Rosenfeld aborda o caráter mais volátil do narrador moderno:

Quer o mundo se dissolva na consciência, quer a consciência no mundo, tragada pela vaga da realidade coletiva, em ambos os casos o narrador se confessa incapaz ou desautorizado a manter-se na posição distanciada e superior do narrador “realista” que projeta um mundo de ilusão a partir da sua posição privilegiada (Rosenfeld, 1969, p. 96)

Essa representação, de um sujeito tateante, típico das narrativas modernas, é um recurso explorado em *Relato de um certo Oriente*, e denota o processo pelo qual a narradora-organizadora monta seu relato ao irmão distante (“imaginei como estarias em Barcelona, entre a Sagrada Família e o Mediterrâneo...”), (Hatoum, 2000, p. 12), processo este representativo da própria construção do romance. O movimento que a narradora-

protagonista faz para arquitetar seu relato ao irmão é mimético do movimento que o autor Milton Hatoum realiza para construir o romance.

Sobre o coral de vozes em *Relato de um certo Oriente*, é interessante observar que ocorre no romance não apenas a mudança de voz do narrador, mas também do narratário. Daniela Birman (2007), em sua tese, em que aponta:

(...) a cada mudança de narrador, a figura do narratário também muda: este passa a ser aquela personagem que até então relatava a história. Assim, quando nossa narradora anônima fala, ela dirige-se a seu irmão, mas quando ouvimos a voz de seu tio, esta se endereça a ela. Já Dorner fala com Hakim; o “avô” da narradora, com Dorner; e Hindié, com a nossa narradora. E esta não é a única a se apropriar dos discursos de outrem, pois, em determinados casos, a voz que ouvimos, retransmitida por ela, já havia sido restituída por outro. Assim, o relato de Dorner (capítulo 3 e parte do 5) é reproduzido por Hakim; o do avô (capítulo 4), por Dorner (e depois por Hakim, até chegar a nossa narradora). (Birman, 2007, p. 121)

No tópico a seguir desenvolveremos o perfil da narradora principal como sujeito esfacelado representado no romance moderno.

SUJEITO FRAGMENTADO, UM ROSTO INFORME OU ESTILHAÇADO, TALVEZ UMA BUSCA IMPOSSÍVEL

A narradora principal de *Relato de um certo Oriente* é frequentemente retratada como uma mulher insegura, hesitante, em

busca de sua identidade (o propósito mesmo do relato que organiza). Percebe-se nela um sujeito esfacelado, fragmentado, incerta de suas raízes, que não conseguiu se estabelecer na região sudeste, após o movimento de êxodo da casa da família em Manaus. Essa falta de raízes se explica pela origem incerta da personagem. Adotada, assim como o irmão com quem se corresponde no relato que organiza, pelo casal libanês que são as âncoras da casa, nunca chega a estar propriamente estabelecida como membro da família, embora desfrutassem.

“os mesmos prazeres e as mesmas regalias dos filhos, e com eles padecemos as tempestades de cólera e mau humor de um pai desesperado e de uma mãe aflita. Nada e ninguém nos excluía da família, mas no momento conveniente ele fez questão de esclarecer quem éramos e de onde vínhamos, contando tudo com poucas palavras que nada tinham de comisseração ou drama” (Hatoum, 2000, p. 20)

Mesmo a acolhida sincera não era suficiente para trazer o sentimento de pertencimento à família. Em outro momento, a narradora retoma uma mágoa com a “mulher que nunca pronunciou meu nome” (p 163). Lembremos que não nos é apresentado o nome da narradora. Há, então, esse grande vazio de identidade, desde a origem, em relação à narradora principal. E disso ela padece durante toda a obra. O relato que organiza, embora afirme ao irmão narratário, apenas na última página do romance, ter como finalidade “Para te revelar (numa carta que seria a compilação abreviada de uma vida) que Emilie se foi para sempre” (p. 166), tem, também, ou muito mais, o propósito, mesmo que inconsciente, de se encontrar naquele espaço, revivido desde a

infância até as ruínas (dos espaços e das vidas) que encontra no retorno à casa.

Esse perfil fragmentado, fragilizado, psicologicamente instável da narradora é representado em diversas passagens, a exemplo da seguinte, em que relata um período de reclusão em uma clínica psiquiátrica:

O tempo que permaneci na clínica, ora procurava o pátio para ficar com as outras, ora me confinava no quarto, cuja janela se abria para dois mundos. Do mundo da desordem, ofuscado pela atmosfera suja do movimento vertiginoso da cidade que se expande a cada minuto, eu ainda guardava as cicatrizes do desespero e da impaciência para sobreviver, dilacerada pela árdua conquista de prazeres efêmeros, como o delicado relevo de um caracol na areia da praia, logo apagado pelas águas do mar. (grifos nossos) (Hatoum, 2000, p. 162)

Neste outro trecho fica explicitado o caráter fragmentado, estilhaçado, de sujeito em confusão com a própria identidade, com suas raízes, com seu lugar no mundo:

(...) tudo se mesclava: fragmentos das tuas cartas e do meu diário, a descrição da minha chegada a São Paulo, um sonho antigo resgatado pela memória, o assassinato de uma freira, o tumulto do centro da cidade, uma tempestade de granizos, uma flor esmigalhada pela mão de uma criança e a voz de uma mulher que nunca pronunciou meu nome. Pensei em te enviar uma cópia, mas sem saber por que rasquei o original, e fiz do papel picado uma colagem; entre a textura de letras e palavras coleí os lenços com bordados abstratos: a mistura do papel com o tecido, das cores com o preto da tinta e com o branco do papel, não me desagradou. O

desenho acabado não representa nada, mas quem o observa com atenção pode associá-lo vagamente a um rosto informe. Sim, um rosto informe ou estilhaçado, talvez uma busca impossível nesse desejo súbito de viajar para Manaus depois de uma longa ausência. (grifos nossos) (Hatoum, 2000, p. 163)

Como vemos, a narradora é uma pessoa em grave crise de identidade, que não se identifica com o seu eu no presente, e, no retorno a Manaus, na tentativa de volta às raízes, encontra apenas ruínas, tanto físicas, da casa, quanto emocionais, com os laços familiares desfeitos. Ela precisa, portanto, recorrer ao passado, à rememoração, e esse processo será útil para reconstruir um presente mais palatável, que lhe possibilite encontrar um solo fundador no passado, a fim de poder se sustentar no presente. Nesse sentido é pertinente a lição de Mircea Eliade (2000), que aponta ser o tempo passado um importante recurso na construção de um presente mais aceitável:

"O passado assim revelado é mais que o antecedente do presente: é a sua fonte. Ao remontar a ele, a rememoração procura, não situar os eventos num quadro temporal, mas atingir as profundezas do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual proveio o cosmo, e que permite compreender o devir em sua totalidade." (ELIADE, 2000:108)

As lacunas do presente são (ou tenta-se que sejam) preenchidas nas rememorações, colhidas nos relatos dos demais personagens que assumem o foco narrativo. Em certo ponto, a

narradora principal defende: "*a vida começa verdadeiramente com a memória*". (Hatoum, 2000, p.22)

O VAIVÉM VERTIGINOSO DE CAPÍTULOS ENTRELAÇADOS: OS DESLOCAMENTOS NO ESPAÇO E NO TEMPO EM *RELATO DE UM CERTO ORIENTE*

Anatol Rosenfeld aponta como traço do romance moderno a distensão temporal, o abandono da linearidade temporal na narrativa:

O processo dessa atualização (...) não só modifica não só a estrutura do romance, mas até a da frase que, ao acolher o denso tecido das associações com sua carga de emoções, se estende, decompõe e amorfiza ao extremo, confundindo e misturando, como no próprio fluxo da consciência, fragmentos atuais de objetos ou pessoas presentes e agora percebidos como desejos e angústias abarcando ou ainda experiências vividas há muito tempo e se impondo talvez com força e realidade maiores do que as percepções "reais". A narração torna-se assim padrão plano em cujas linhas se funde, como simultaneidade, a distensão temporal. (Rosenfeld, 1969, p. 83)

Em *Relato de um certo Oriente*, a narrativa se desdobra no retorno ao passado, por meio das memórias da narradora protagonista e de outros narradores aos quais esta recorre para montar o seu relato, a ser contado a um irmão que está na Espanha. Essa narradora protagonista, uma mulher que, após longa ausência, regressa à casa da sua infância, busca por meio da rememoração restabelecer sua própria identidade e a de seu clã.

A memória é, portanto, instrumento essencial para o desenvolvimento do romance. No entanto, apenas lembrar o vivido não atende ao que a narradora se propõe. Por meio do resgate da memória da família, e da sua própria, ela busca não apenas lembrar um passado, mas, também, se entender, se identificar no presente, tentando, a partir de fragmentos de lembranças, emprestar novos sentidos ao que já foi vivido e ao momento em que se encontra.

O próprio Milton Hatoum tem registrado, em entrevistas, a importância da memória na construção de sua obra. Diz ele: “É a experiência da memória enquanto linguagem que me interessa”. Em outro momento, questionado sobre as características de sua literatura, Hatoum se declara exatamente adepto da noção proustiana de memória conforme apontada por Walter Benjamin:

Nesse aspecto eu sou proustiano até o tutano. A memória mais fértil para a literatura é a cena que nos vem à mente de um modo súbito e impreciso, que nem uma faísca. Não é a memória vigiada, da lembrança refletida e consciente da inteligência. Beckett, num ensaio sobre Proust, chamou a memória involuntária de explosiva, uma espécie de mágico rebelde que extrai o útil e o previsível da lembrança pontual. (Hatoum, 1993)

No texto do *Relato*, a evocação dos fatos pela narradora protagonista se dá, como Benjamin anota em relação a Proust, mais de forma espontânea, sensorial, do que intencional ou volitiva. São diversos, ao longo do romance, os exemplos de “gatilhos”, que fazem a narradora principal ou seus co-narradores empreenderem uma viagem um tanto quanto involuntária no tempo e no espaço. Para

esse fim, podem servir um retrato, um cheiro, um cenário ou mesmo um desenho na parede, como no trecho a seguir:

"Fiquei intrigada com esse desenho que tanto destoava da decoração suntuosa que o cercava; ao contemplá-lo, algo latejou na minha memória, algo que te remete a uma viagem, a um salto que atravessa anos, décadas". (Hatoum, 2000, p.11)

Perceba-se no trecho citado como o desenho funciona como um gatilho, uma memória-faixa, que leva a narradora a viajar no tempo, em saltos bruscos, de anos, décadas. É a memória involuntária, que surge de modo intempestivo, acionada por uma sensação inesperada, um aroma, um odor, um som, e remete a um tempo e um espaço já vividos, mas temporal e geograficamente impossíveis de serem revisitados. A partir da leitura de Proust, Benjamin ressalta o conceito de memória involuntária, referindo-se ao acaso como elemento que propicia à memória o acesso a impressões do passado armazenadas no inconsciente. Também assim se constrói a rememoração em *Relato de um certo Oriente*. É recorrente no texto do romance a menção a aromas, odores, gostos e sensações que causam nos personagens a viagem ao volátil campo da memória. Assim é relatada, por exemplo, a relação da matriarca Emilie com as frutas e aromas de Manaus:

"O aroma das frutas do "sul" vaporava, se colocadas ao lado do cupuaçu ou da graviola, frutas que, segundo Emilie, exalavam um odor durante o dia, e outro, mais intenso, mais doce, durante a noite. "São frutas para saciar o olfato, não a fome", proferia Emilie. "Só os figos da minha infância me deixavam estonteada desse jeito". O aroma dos figos era

a ponta de um novelo de histórias narradas por minha mãe. Ela falava proezas dos homens das aldeias, que no crepúsculo do outono remexiam com as mãos as folhas amontoadas nos caminhos que seriam cobertos pela neve..." (Hatoum, 2000, p. 89).

Para Benjamin, o olfato desempenha função essencial na memória involuntária, fazendo surgir o mundo rememorado: "O odor é o sentido do peso, para quem lança sua rede no oceano do *temps perdu*" (Benjamin, 1987, p. 49). Também no texto do *Relato* é o olfato o sentido preponderante para desencadear o fio de lembranças que possibilita a retomada do passado e reconstrução do presente. Isso tanto de forma positiva (aroma, de uma flor, um perfume, uma fruta) quanto negativa (odores): Manaus é por vezes relatada pelos narradores como uma cidade em situação precária, e o texto ilustra os seus dejetos, podridão e lama.

A figura do odor também é utilizada para ilustrar a relação sinestésico-sensorial da memória na representação da personagem Hindíe Conceição, amiga mais próxima da matriarca Emilie: "*o cheiro, o odor o azedume que flutuava ao redor daquela mulher como uma aura de fétidos perfumes. Na infância há odores inesquecíveis*". (p.37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personagem narradora principal de *Relato de um Certo Oriente* ancora-se na memória para empreender a busca de sua identidade e de refazer os cenários e os momentos de sua infância e de seu clã, a família libanesa que adotou a narradora e seu irmão, com quem se corresponde por meio de carta, que vem a constituir

exatamente o relato do título do romance. Configura-se na verdade um trabalho estético que representa o próprio ato de narrar, e pode ser também apontado como metalinguístico da construção do romance. Nesse sentido, com o cuidado de não confundir o homem autor com a personagem narradora, essa narradora principal do Relato de um certo Oriente representa, de certa forma o próprio romancista, e seu processo criativo. No processo criativo do relato da narradora ao irmão, podem se identificar processos estruturais aplicados pelo escritor na construção do romance. Ela recorre às diversas vozes do clã, e as organiza, em busca de montar seu relato. Ele (Milton Hatoum) utiliza os diversos narradores e o rico recurso da memória para conduzir seu romance.

Defendemos ao longo do presente artigo que a narradora busca, mais que relatar ao irmão distante a morte da matriarca da família, encontrar sua identidade, identificar-se como sujeito no espaço-tempo presente e da memória, vez que se vê, se encontra com a personalidade em fragmentos, em estilhaços, um traço típico do romance moderno. As rememorações, as diversas incursões ao passado, têm o objetivo de preencher os desvãos do presente, todo ruínas, físicas e emocionais. Tal objetivo foi alcançado? Nossa leitura é de que não. De que essa busca mostrou-se infrutífera desde o início. O espaço-tempo da memória não tem o poder de consertar as lacunas do presente. A narradora é, na nossa leitura, um típico exemplar do sujeito estilhaçado, fragmentado das narrativas modernas.

Referências

BENJAMIN, W. *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, in Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios.* São Paulo. Brasiliense. 1987, p. 197-221.

_____. A imagem de Proust. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política.* Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p.36-49.

BIRMAN, D. **Entre-narrar:** relatos da fronteira em Milton Hatoum. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 290 f.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira.** 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHIARELLI, S. **Vidas em trânsito: as ficções de Samuel Rawet e Milton Hatoum.** 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura) – Departamento de Letras, PUC, Rio de Janeiro, 2005.

ELIADE, M. **Mitologia da Memória e do Esquecimento.** In: **Mito e Realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

Entrevista concedida por Milton Hatoum para a 33ª Feira do Livro do Colégio Miguel de Cervantes. Disponível em: <<http://www.cmc.com.br/default.asp?PaginaId=11301>>. Acesso em 10 de jul. 2017.

FRANCISCO, D. L. **A ficção em ruínas. Relato de um certo Oriente, de Milton Hatoum.** (Dissertação Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2007.

GAGNEBIN, J. M. **Uma filosofia do cogito ferido, in Lembrar escrever esquecer I Jeanne Marie Gagnebin** – São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª Edição).

HATOUM, M. Relato de um certo Oriente – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____ **Escrever à margem da história.** Seminário de escritores brasileiros, Instituto Goethe, São Paulo, 04 nov. 1993. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/Collat6> > Acesso em: 15 de jul. 2017.

NASSAR, R. Lavoura arcaica. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PROUST, M. No caminho de Swann. Tradução de Mário Quintana. 3. Ed. São Paulo: Editora Globo, 2006. (*Em busca do tempo perdido*, Vol. I)

ROSENFELD, A. Reflexões sobre o romance moderno. In. *Texto/Contexto. Ensaios.* SP: Perspectiva, 1969, p. 75-97.

Capítulo 9

SOCIOLOGIA DA LITERATURA E O CAMPO LITERÁRIO: “NARRATIVAS OFICIAIS” E POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA³⁷

RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE³⁸

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de revisão me proponho a elencar alguns elementos da teoria sociológica sobre a arte e das percepções que a ciência propõe sobre tal fenômeno social, visando apresentar a conjunção entre a produção artística e a realidade em que estão inseridos autores, obras, instituições de divulgação e público consumidor, estabelecendo uma dicotomia entre “arte pela arte” e arte nacional enquanto interesse dos Estados. O principal teórico abordado para realizar tais leituras será Pierre Bourdieu, utilizando do conceito de campo social e de teorias relacionadas a este conceito além de teóricos como Casanova, Candido, Nogueira & Nogueira, Coutinho, autores que dialogam com a teoria de Bourdieu em maior ou menor escala.

A Sociologia da Literatura não fundamenta a escrita ficcional como criação de um homem singular e a reivindicação da

³⁷ Trechos do presente artigo foram apresentados no 3º Simpósio de Literatura Brasileira Contemporânea como resumo expandido. Para este livro, os conceitos foram ampliados e utilizados na análise de outros contextos.

³⁸ Mestrado em Educação-UNIR; Especialização em Metodologia do Ensino Superior-UNINTES; Graduado em Pedagogia-UNICSUL; em Ciências Sociais-UNIR e em Gestão de Recursos Humanos-UNIRON. Contista. Professor no Centro Universitário São Lucas (UNISL). <http://lattes.cnpq.br/3790116411091463>, profrafaelsocio@gmail.com.

leitura (interpretação) dos textos como apenas literária. Esta afirmação busca confundir a análise científica dos livros e da leitura, pois, as ciências (sociais) teriam um “pacto” (uma relação estrita) com os números, os dados, diminuindo assim o caráter singular da criação literária. O que de fato não ocorre, a extensa produção da Sociologia da Literatura afirma que a Sociologia se relaciona com as artes e pode interpretá-la de forma concisa.

Antonio Candido, sociólogo brasileiro, compreende que a área de atuação da sociologia da literatura como: “pesquisar a voga de um livro, a preferência estatística por um gênero, o gosto das classes, a origem social dos autores, a relação entre as obras e as ideias, a influência da organização social, econômica e política, etc.” (Candido, 1985, p.04). O que confirma com a perspectiva apresentada até o momento: as obras de arte são reflexos de indivíduos inseridos em contextos sociais e dentro de uma estrutura histórica e cultural.

Pierre Bourdieu busca firmar em sua teoria a relação entre literatura e sociedade. Compreendemos, a partir do autor, que a criação literária é um produto da ação humana, formada e tomada conhecida a partir das relações de poder dentro dos campos sociais. Uma análise sociológica da criação literária busca a análise científica das condições sociais na produção e recepção, das relações sociais do autor e “não visa dar a ver, ou a sentir, mas construir sistemas de relação inteligíveis capaz de explicar os dados sensíveis” (Bourdieu, 1992, p. 14) presentes na criação literária.

Desta forma, analisaremos as aproximações entre arte, Estado e sociedade a partir da lógica apontada por Bourdieu, dentro das possibilidades de uma reflexão centrada nas percepções do autor destas obras e conceitos.

GÊNESE E ESTRUTURA DO CAMPO LITERÁRIO. UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE

O campo literário Brasileiro, enquanto estrutura de poder do Estado brasileiro, e sua história se iniciam com o evento chamado de “descobrimento do Brasil”³⁹. Este “início”, que se pautou nas literaturas quinhentistas ou seiscentistas (ou de informação), passa pelas mais variadas escolas e movimentos literários, entre barrocos, românticos, modernistas, etc. Este movimento é relacionado aos jogos de poder internos do campo literário e de suas produções e também da relação deste com o campo do poder, que pode ser sumariamente representado pelo Estado, pelas empresas de prensa e divulgação das obras e pelas formas de legitimação do que é arte Brasileira e o que não é – o que garante a expulsão sistemática de outras culturas, literaturas e visões de mundo do processo de legitimação da literatura.

Segundo Pascale Casanova (2002), “O espaço internacional literário surgiu no século XVI, ao mesmo tempo em que se inventava a literatura como ensejo de luta, e ele não cessou de se ampliar e estender até então” (p. 25), estes espaços se tornaram elementos de referencia e disputa dos Estados Nacionais europeus vindo a se tornar um desafio em comum após este momento. O século XVI é marcado pela expansão da visão do Europeu em

³⁹ Tomar este fato como “início” em si seria considerar uma postura colonialista. Esta nota de rodapé objetiva apresentar ao leitor a perspectiva do autor: existiam literaturas, ou narrativas, histórias, filosofias e religiosidades antes mesmo da invasão econômica e simbólica do território que hoje chamamos Brasil. Por este motivo apontamos que este início é apenas um recorte dentro da crítica que iremos estabelecer neste texto sem, de fato, desconsiderar a compreensão da existência de literaturas e outras visões de mundo não europeias ou do colonizador.

relação ao mundo recém-descoberto e a formação de seus Estados Nacionais, neste contexto, a literatura surge como a “fala” destes novos Estados.

Mais tarde, no século XIX, há a transformação da arte em mercadoria a partir dos novos métodos de produção e distribuição destes bens simbólicos. A relação entre o campo literário e o campo do poder e da economia se torna ainda mais direto e se iniciam as disputas pelas autonomias dos campos, em outras palavras, os produtores se depararam com “o reino do dinheiro por toda parte, e as fortunas dos novos dominantes” (Bourdieu, 2006, p 64) o reino da temerosa burguesia emergente.

Compreender o campo social literário, das crenças, dos jogos de poder (simbólicos ou materiais) que se estabelecem no mesmo não define uma redução da criação literária e sim uma nova visão da mesma, nas palavras de Bourdieu (p. 16, 1992): “É simplesmente olhar as coisas de frente e vê-las como são.” Este discurso inicial proposto pelo autor afirma que as produções literárias (e artísticas em geral) não são objetos apenas da interpretação literária, mas podem ser interpretadas sociologicamente e estão inseridas em ideais de poder e dominação de certa parte da sociedade, assim pode ser definida a função da sociologia da literatura.

O conceito de campo social afirma que o mesmo é definido por espaço com postos estruturados e as propriedades do campo dependem das posições que se formam no interior destes. O campo social é definido pelo apontamento dos objetos de disputa e interesses e não é percebido (ou não possui o capital simbólico desejado) por quem não participa do campo. Assim, o campo “Literário ou literário” ou das produções artísticas seria formado por

escritores, produtores, músicos, críticos, jornalistas que tem como objeto em comum a disposição para os outros campos o reconhecimento do que é arte e do que não é.

Todos os participantes do campo reconhecem, segundo Bourdieu (1996), que a disputa ocorre e que posições são ocupadas. Os reconhecimentos destas disputas e dos interesses são vitais para a manutenção do campo, em outras palavras, os congressos, manifestos, shows, sítios na rede, academias, grupos de pesquisa, são formas de disputa que mantêm o campo funcionando. Assim, deve existir um objeto de disputa (o reconhecimento do que é arte), indivíduos que desejem disputar o objeto (artistas, movimentos) e o conhecimento das leis do ‘jogo’, o habitus.

Para compreender o conceito de habitus é preciso fazer uma breve revisão da perspectiva de Bourdieu acerca do conceito. A reflexão de Nogueira & Nogueira (2006) sobre a teoria de Pierre Bourdieu e as formas de conhecer o “mundo social” se fundam na defesa deste autor para o conhecimento chamado “praxiológico”, que se diz “capaz de solucionar os problemas do subjetivismo e do objetivismo” (Nogueira & Nogueira, 2006, p. 26) ao passo que não analisa somente as estruturas internas, mas como elas se atualizam como se reproduzem e como são reproduzidas pelos agentes. Em outras palavras, as estruturas são internalizadas e voltam para o externo como afirmação do agente participante.

Nesta relação, o conceito de habitus se afirma enquanto uma “estrutura estruturante”, um princípio gerador e estruturador das práticas e representações dos indivíduos no mundo social. Serviria como “ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre estrutura e prática” (Nogueira & Nogueira, 2006, p. 27). Esta mediação entre

objetivismo e subjetivismo foi uma das grandes problemáticas de Bourdieu, superada pelos conceitos de conhecimento praxiológico e habitus.

O habitus seria uma espécie de “forma” onde todas as experiências seriam filtradas e orientariam as ações subsequentes. Segundo Bourdieu (2006), o habitus gerenciaría assim até mesmo as improvisações, que se baseariam nesta forma inicial. A posição de cada sujeito dentro das relações objetivas da vida social resultaria em ações e vivências que se consolidariam na forma do habitus de acordo com sua posição social, que por sua vez gerencia suas ações.

O conceito de habitus permite que analisemos a questão da existência de uma estrutura social objetiva baseada em relações de dominação entre os grupos, pelo qual os indivíduos participam e colaboram para a perpetuação do conflito e dominação sem que estejam conscientes disto.

Como estas estruturas são incorporadas pelo indivíduo e se tornando parte de sua própria natureza, os sujeitos “não precisariam, portanto, ter uma visão do conjunto da estrutura social e um conhecimento pleno das consequências objetivas de suas ações, particularmente, no sentido da perpetuação das relações de dominação” (Nogueira & Nogueira, 2006, p. 30).

Em outras palavras, a “literatura nacional” defenderiam suas relações de forma inconsciente ou “natural”, defendendo as relações de dominação já internalizadas. O mesmo pode-se dizer das relações entre arte e indivíduo internalizadas pelos membros do campo. Estas duas composições de realidade social se confrontariam no âmbito do campo literário.

A estrutura dos campos é mantida na relação de força entre os agentes engajados na distribuição de capital específico, o capital

disputado dentro do campo – no caso da literatura, o domínio sobre uma parte da história e da cultura brasileira que se posiciona como norma. Como dito anteriormente, a disputa tem como objetivo o monopólio da autoridade específica, válida dentro do campo. A norma se atrela aos interesses econômicos e políticos dos que estão ocupando espaços de privilégio dentro campo.

Os detentores desde monopólio tendem conservar o domínio enquanto os recém-chegados tendem a estratégias de mudança, sob a ameaça de serem expulsos. Na disputa entre a literatura oficial e literaturas emergentes, esta detinha o monopólio do capital específico, afirmando o que é arte e principalmente, uma arte que conta uma história e parte das instituições oficiais, a partir de suas definições do que é arte e seus conflitos para que os sujeitos ocupassem posições dentro do campo aconteciam entre os participantes engajados.

Esta disputa leva a construção de uma literatura oficial ao passo que outras literaturas são consideradas não intelectualizadas e rejeitadas, citando, por exemplo, autores indígenas ou de origem africana, quando falamos de livros amplamente divulgados nas escolas e outros espaços de socialização desta forma de saber. A literatura indígena, por exemplo, não aparece na crítica literária de Antonio Candido ou Afrânio Coutinho, citados neste artigo.

Cada movimento deste jogo, todo conhecimento acumulado de suas regras e movimentos são conhecidos e representados pelos seus participantes e na crença particular de cada um e todos os indivíduos tem interesse em conversar o jogo desta forma.

O campo social literário é formado por produtores, editores, críticos, etc. É caracterizado por baixo nível de codificação e alta permeabilidade, com grande diversidade de postos, por este motivo,

atrai e recebe em seu meio, participantes com propriedades e convicções diferentes entre si, mas os espaços mais privilegiados são ocupados por indivíduos com grande capital acumulado.

Em outras palavras, o campo literário é composto por indivíduos das mais variadas classes e profissões, mas eles acreditam no jogo do campo: no valor da arte, no que é arte a aposta central do jogo do campo literário visa o monopólio de consagração de grandes produtores ou produtos, o monopólio da legitimidade da produção literária. A luta por este monopólio contribui para a reprodução contínua do jogo. As hierarquias ou fronteiras que são defendidas nesta disputa são, em última instância, a defesa do próprio campo.

O campo literário deve ser o único com aval, com capacitação para legitimar o que é produção literária assim como a classificação desta. Em suma, a consagração das obras e produtores é delimitada pelo próprio campo. E é por este capital específico que os movimentos e instituições sociais estão em conflito.

Este poder simbólico influenciará a outros campos, principalmente os que receberão estas produções, assim como as posições ocupadas pelos participantes do campo da produção literária. Além desta característica, o campo social é o produtor do valor das obras de arte, que reproduz um sistema de crenças do valor desta produção e a crença no poder criador do artista, “o valor de uma obra é dada por indivíduos capacitados, ou seja, que também participem do campo das produções ou similares, instituições responsáveis pela crença no valor da arte” (Bourdieu, 1996, p. 259).

A análise do campo social das produções culturais tratada por Bourdieu aponta que interpretação da ciência das obras

culturais supõe três operações ligadas à realidade social que representam. A primeira operação consiste em analisar a posição do campo literário em relação ao campo do poder e a evolução de sua autonomia em relação a este.

Enquanto o regionalismo se funda como “arte original” do território, sendo propagado na mídia impressa, online e televisiva, nos “locais de cultura” (casa de cultura, mercados culturais, teatros, eventos regionais) e possui certa relação de dependência com o campo do poder, as literaturas “não oficiais” mantêm outras relações com este campo. Não ocupa os mesmos “locais de cultura”, mas se centralizam nos movimentos de resistência e entre os agentes do campo que se aproximam da reflexão e construção de outras literaturas.

Se posicionando e buscando se tornar independente em relação ao campo de poder, pelo menos mais independente. Esta relação se funda em seu próprio matiz ideológico: que é contra o Estado, pela “arte crua” e balzaquiana, flutuando acima da sociedade. Estas posições influenciam na forma que as produções da arte e cultura não oficial são propagadas. As produções “oficiais” ocupam maior destaque dentro do campo ou como representantes do Estado para o grande público, enquanto a literatura “alternativa ou não oficial”, sem apoio do Estado, se propaga nas redes de comunicação dos seus participantes e nos simpatizantes, dentro e fora da oficialidade.

AUTONOMIA DO CAMPO LITERÁRIO E MOVIMENTOS DE DISPUTA

Sobre o campo, Bourdieu assume que escritores, editores, leitores, livreiros, críticos, etc., compõem um grupo lógico e se

agrupam em torno de uma noção de valor que regulamenta a boa ou má recepção de uma obra no interior do campo literário. Nesta concepção, segundo Coutinho (2003, p.02) ao realizarmos esta análise, devemos fugir do valor “por si só” destes autores e enquadrá-los em uma lógica interativa que compõe o jogo interno do campo, o conjunto de crenças dos participantes. Esta “lógica interativa” gira em todo do funcionamento do campo literário e seus objetos de disputa.

Bourdieu afirma que nos séculos XVII e XVIII, os salões da nobreza e da aristocracia serviriam como local de aceite e reprovação das obras literárias, apontando uma falta de autonomia⁴⁰ do campo literário. O mesmo pode-se afirmar sobre o campo literário da literatura oficial brasileira, que é voltado para o Estado e vinculado aos salões culturais.

Pascale Casanova (2002), orientanda de Pierre Bourdieu, aponta elementos que podem contribuir para o entendimento da autonomia do campo literário de um modo geral que tentaremos aplicar ao objeto aqui debatido. Entendo que a história da literatura, assim como a história da sociologia está para a sociologia, organiza a estrutura do campo literário, gerando “grandes escritores, clássicos nacionais, regionais, etc.”.

Essa história se estrutura como se fosse a própria literatura e “se tornaria ela própria o verdadeiro motor da história: os acontecimentos do universo literário adquirem sentido nessa

⁴⁰ A autonomia do campo literário significa que os próprios agentes do campo literário desenvolvem a importância e a tramitação das obras. Para Coutinho, (2003, p.02) pode representar a transferência da força da criação artística da coisa representada para a própria representação, a arte poder representar o real sem que outras “forças” exerçam pressão sobre o que é criado e aceito. Pode-se afirmar que é a geração da “arte pura”, desvinculada da academia e do campo social do poder.

estrutura que os produz e lhes dá forma” (p. 109, 2002). Em suma, a história da literatura dá forma à literatura como recurso, diálogo e crenças. É essa história da literatura brasileira que se procura resgatar para dar corpo de crença e recurso para os produtores da arte nacional.

Posso afirmar que, por um lado, os conceitos de “belo, grotesco e interessante”, ferramentas para “representar” o mundo, afirmados pelos “regionalistas” são definidos a partir de um grupo específico de “receptores e divulgadores de arte” rondonienses, não rondonienses interessados, editoras que promovem as obras do Estado, instituições governamentais, etc.

A independência do campo literário se compõe da “luta” por espaços de produção de arte livre dos cânones que buscam denominar o que é arte e o que deve ser aceito pelo público, este jogo se realiza internamente (conflitos que envolvem editoras prestigiosas, o apoio ou não do Estado, pelos grupos e academias regulamentadoras da “boa arte”) e no contato com outros campos. A produção da arte pela arte gera um desvinculo entre arte e mercado, é a utopia (desejável) da arte como criação egoísta do autor.

A literatura brasileira normalmente esteve sustentada por uma estrutura, a chamada “oligarquia das letras”, que organizando suas estruturas internas e o grupo de participantes (segundo Bourdieu, fazendo de forma inconsciente, Nogueira & Nogueira, 2006) a Literatura brasileira se fundou na propagação da ideia do “verde e amarelo”, do nacional, do regional, do brasileiro.

A segunda operação consiste na análise da estrutura interna do campo, suas leis de funcionamento e de transformação, relação de poder entre membros e seus grupos.

Retomando o argumento de Casanova (2002), os espaços mais dotados de autonomia são os mais antigos. Os ocupantes destes espaços autônomos definiriam o que são clássicos nacionais ou clássicos universais, isso significa que aqueles indivíduos que ocupam os espaços privilegiados no campo tendem a manter uma postura conservadora e cabe a estes indivíduos ter maiores relações com a produção do campo (relações de dominação), determinando o que é clássico e universal.

Ainda falando sobre a autonomia dos campos literários, Casanova (2002) afirma que os espaços nacionais constroem uma relação íntima com o espaço político da nação, a autonomia destes espaços é alcançada pelos espaços mais antigos, em outras palavras “os campos literários mais antigos são também os mais autônomos, ou seja, os mais exclusivamente consagrados a literatura em si mesma e por ela mesma (p. 113). Segundo a autora, é esta autonomia que permite aos espaços literários impor a nação seus interesses próprios, com história e lógicas próprias que não cedem ao político, mesmo que não seja o campo totalmente independente, mas possuindo certa maleabilidade nesta relação.

A existência de um laço que une a história da literatura da literatura a nação no momento da fundação nacional (do pensamento nacional), afirma Casanova, que é o “tempo que permite que a literatura se liberte do tempo (da história)” (Casanova, 2000, p.114), e se hoje existem espaços onde a literatura é atrelada a nação, e porque este laço ainda é poderoso, graças à língua e as representações, sendo estes escritores os guardiões em nome da conservação.

Por fim, a terceira operação consiste na análise da gênese do “habitus” dos ocupantes das posições, o sistema de disposições, que é

fruto da localização dos mesmos dentro das posições do campo. A construção do campo é uma condição para a construção da trajetória social dos indivíduos participantes do mesmo. Em outras palavras, a posição que os escritores ocupam dentro do campo literário determinam como suas obras serão aceitas, incentivadas ou rechaçadas pelo público, pelas editoras, etc.

O campo literário é considerado, se confrontado com o poder econômico como um “mundo econômico invertido”, os seus participantes têm interesse no desinteresse, provando em muitos casos a autenticidade das obras pelo fato de que esta prática não gera nenhuma remuneração. Entretanto, por mais livres que estejam das negociações externas, os escritores são “atravessados pela necessidade dos campos englobantes, a do lucro, econômico ou político” (Bourdieu, 1996, p. 246).

Temos aqui a apresentação de um conflito interno do campo literário, que geram dois princípios de hierarquização, o heterônomo, que favorece os que dominam o campo de forma econômica e política, e o autônomo que representa a arte pela arte. O conflito entre os que defendem a “arte pura” e os que defendem a “arte burguesa ou comercial” visa impor os limites do campo aos seus próprios interesses. Estes limites conflitantes do campo literário são caracterizados pela dicotomia.

O princípio da hierarquização externa, característica da “arte burguesa” é medido pelo índice de sucesso comercial (literatura comercial) ou de notoriedade social. Já o princípio de hierarquização interna, grau de consagração específica, favorece os artistas conhecidos e reconhecidos por seus pares e unicamente por eles, que não atendem à demanda do grande público, por

consequência, característica da “arte pura”, arte pela arte (Bourdieu, 1996).

A independência (arte pela arte) ou subordinação (arte comercial) com relação à demanda do grande público e às sujeições do mercado, adesão dos valores de desinteresse, o volume do público, constituem sem dúvida o indicador mais seguro da posição ocupada no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo de revisão se propôs a debater a questão da relação entre sociedade e a literatura a partir da noção de campo social debatido por Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Com essa discussão é possível debater a formação de uma literatura que seja nacional ao mesmo tempo em que estabeleça um rompimento factual com os principais campos de intervenção do campo literário: o político e o da economia.

Essa é a essencial conclusão deste trabalho: ao passo que se relacionar de forma submissa com o campo político (editais, legislações, seleções) e com o campo econômico (extrema dependência, imitação de interesses/temas/formatos, autoelogio financeiro) o campo literário irá produzir atrelado aos interesses destes outros. Em linhas gerais, a “cultura” proposta pelo Estado, em geral, não representa a cultura de uma região “de fato”, mas os interesses de poder da estrutura estatal. Os espaços dados pelas grandes editoras e seu poderio econômico não representam a alta qualidade literária que um campo pode produzir e é nessa dicotomia que se encontra a produção literária em sua inter-relação com a sociedade.

A sociologia enquanto ferramenta nos permite visualizar a questão de forma macro. Entretanto, como os produtores de arte poderão visualizar sustentabilidade – de divulgação e, muitas vezes, de sobrevivência financeira – a partir de relações sociais que impõem a eles o enquadramento no edital ou na “moda produtiva”? Como produzir dentro de um campo amplamente ligado a essas estruturas nacionais e internacionais, onde se copia de forma ávida as obras “de alta vendagem”? Essas perguntas são feitas de forma recorrente pelo autor deste trabalho, que é escritor e pesquisador ao mesmo tempo.

Ao passo que o sociólogo verifica, o contista sente as limitações da falta de nossa autonomia. É possível chegar a conclusão que, refletir sobre o problema é o primeiro passo de todos.

Referências

ANDRADE, R. A. O. **Literatura da Meia-Noite**. Ana Carolina Giorgion (Org.) Casulos da Alma: Antologia de Crônicas. Praia Grande, SP, Literata: 2010¹.

_____. **Romance e Sociedade: Apontamentos Teóricos. Primeira Versão (UNIR)**. Edufro. 2010².

BADRA, E. J. **Literatura em Rondônia. Série Caderno Cultural. Governo do Estado de Rondônia, Secretaria do Estado de Cultura, Esportes e Turismo. Porto Velho. 1987.**

BOURDIEU, P. **Regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.**

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas. Editora Perspectiva, São Paulo, 1992.**

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas**. Edusp, São Paulo, 2008.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade. Estudos de Teoria e História Literária**. 7ª Edição, São Paulo, Editora Nacional, 1985.

_____. **Formação da Literatura Brasileira**. II Volume, Editora Itatiaia, São Paulo, 1997.

CASANOVA, P. **A República Mundial das Letras**. Tradução Marina Appenzeller. Estação Liberdade, São Paulo, 2002.

COUTINHO, F. M. A. **Pierre Bourdieu e a Gênese do Campo Literário**. Revista de Letras, nº25, Volume 1, 2003.

IANNI, O. **Sociologia e Literatura**. In Sociedade e Literatura no Brasil. José Antônio Segatto; Ude Baldan (Orgs). Editora UNESP, São Paulo, 1999.

NETO, M. L. A. **A Sociologia da literatura. Origens e Questionamentos**. Revista Entrelaces.. Agosto de 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 2ª Edição, Belo Horizonte, Editora Autentica, 2006.

SANTOS, D. O. **Sociologia da Literatura**. Revista Urutágua. Nº 14, Dez. 07/ Jan./Fev./Mar./2008 – Quadrimestral – Maringá, ISSN 1519-6178.

SODRÉ, N. W. **História da Literatura Brasileira**. 7ª Edição. Difel, São Paulo, 1982.

TOLSTOI, L. **O que é arte**. Ediouro, Rio de Janeiro, 2003.

Capítulo 10

AS CONTRADIÇÕES DE GENI EM UMA SOCIEDADE HETERONORMATIVA. VAMOS FALAR DE SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS?

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO⁴¹

*Joga pedra na Geni, joga pedra na Geni
Ela é feita para apanhar, ela é boa para cuspir,
Ela dá para qualquer um, maldita Geni.*

Chico Buarque de Hollanda

INTRODUÇÃO

O título deste capítulo é uma provocação: a intenção é a partir do aflorar da sensibilidade genial de Chico Buarque de Hollanda, em uma música que faz parte da trilha sonora da “ Ópera do Malandro”, provocar a reflexão sobre como processos de formação de professores para a educação básica estão tratando a temática da sexualidade e as múltiplas maneiras de viver sua plenitude. O gênero escolhido para compartilhar a inquietação, não por acaso, é o ensaio. O ensaio se situa em portal entre o rigor da ciência e a liberdade da poesia. Ensaia-se respostas cientes do condicionante do tempo e das múltiplas possibilidades de respostas.

⁴¹ Pós-Doutorado em Educação e Doutora em Educação-PPGE/FEUSP; Mestrado em Educação-UNINOVE; Graduação em Letras-UAM e em Jornalismo-UMC. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Rondônia-UNIR-Campus Porto Velho. <http://lattes.cnpq.br/8819241283467661>, rosangela.hilario@unir.br.

Ou, como bem escreveu Machado (2015) “a marca do ensaio é a singular solidariedade entre *logos* e *pathos* nas experimentações”. Liberdade na escrita temperada com responsabilidade nas ideias apresentadas.

Não se pretende esgotar a reflexão neste único ensaio. Este se constitui em sementes introdutórias lançadas no bom terreno do debate acadêmico, adocicado pela poesia lancinante da alma feminina/masculina/ de outras definições da “dama” Geni. Nesta música em particular, e em tantas outras que Chico trouxe para discutir as contradições da alma feminina, no devir que foi o final do século XX no Brasil, se apresenta os dilemas de um espaço em transição: o regime militar agonizava, mas esperneava, buscando impor valores, condutas e comportamentos que já não cabiam nem nos quartéis. O feminismo, como movimento de resistência contra anos de injustiça do patriarcado, havia chegado ao horário nobre dos programas de televisão e mulheres com mentalidades “arejadas” começavam a discutir sexo e sexualidade. A TV Mulher trouxe para as manhãs temas como sexo, orgasmo, frigidez, liberdade de escolha, força de trabalho feminino. Mas, questões relacionadas à orientação e diversidade sexual, identidade de gênero e outras fora do alcance do padrão binário apresentado pela heteronormatividade, permaneciam fora da agenda, dos debates, das comissões de defesa das mulheres e dos direitos humanos. A diversidade “patinava” na areia movediça do preconceito e da falta de conhecimento. Não se cogitava pluralidade de ideia e defesa de direitos humanos, que servissem a todas as pessoas.

Neste cenário inconcluso, vem Chico Buarque de Holanda, com sensibilidade de Poeta que se solidariza com as causas do amor e da vida, e de uma maneira visceral, no período agonizante da

censura, nos presenteia com “Geni e o Zepellin”. Na música, Geni é uma travesti que, após ser humilhada e desprezada por sua comunidade (que não fica muito clara qual seja: uma metrópole como o Rio de Janeiro, talvez), tem em suas mãos o poder de salvá-la por meio da concessão de uma noite de prazer com o Capitão Intergaláctico, cuja missão é implodir o mundinho corrupto, degenerado, sem princípios, normas necessárias até entre malfeitores.

A diferença de tratamento entre o primeiro momento, em que Geni é humilhada por já ter “pertencido”, se doado a “tudo que é nego torto, do mangue e do cais do Porto”, evidencia e demarca um tempo histórico de mudanças, em que a sociedade brasileira oscilava entre ações de vanguarda e um apego às tradições que excluía pessoas de seus direitos simplesmente por não se enquadrarem em “padrões” de amar. “De tudo que é nego torto/ Do mangue e do cais do Porto/ Ela já foi namorada/ Seu corpo é dos errantes/ Dos cegos, dos retirantes/ É de quem não tem mais nada”.

A primeira estrofe deixa claro que Geni é a última opção para todo tipo de “miserável”. Ainda assim, um “mal” necessário para demarcar a linha que separava “gente de bem”. Mesmo assim, Chico Buarque mantém um resquício de romantismo dizendo que Geni já foi “namorada”. Não amante; não prostituta: namorada. O que já nos dá um indício do pensamento a nortear a composição: pessoas têm o direito de escolher como serão felizes. A sociedade cabe respeitar este direito e garantir que ele seja vivenciado em sua plenitude: com direitos nos quais caibam todos os sinônimos para felicidade.

Na música, a travesti Geni ora é tratada como um ser humano de segunda categoria que deve receber pedradas e todo

tipo de humilhação em face das escolhas que fez par buscar sua felicidade, e ora é figura central, tratada com deferência, respeito e afetividade em face da iminente invasão da Terra por um Capitão Intergaláctico, que não vendo salvação para um lugar tão corrompido e exposto à barbárie, pretende acabar com tudo: “Quando vi nesta cidade, tanto horror e iniquidade, resolvi tudo explodir/ Mas, posso evitar o drama/ Se esta formosa dama, esta noite me servir”. A dama em questão era Geni. Nem bela e nem recatada: a “pervertida”, “a maldita” a fora do “padrão”. Mas, como? Não pode ser: “mas não pode ser Geni/ ela é feita para apanhar/ ela é boa de cuspir/ ela dá para qualquer um/ maldita Geni”.

Ora é execrada, ora é endeusada. Ora é pecado, ora é salvação. “Vai com ele vai Geni!/ Vai com ele vai Geni! Você pode nos salvar/ Você vai nos redimir! Você dá para qualquer um/ Bendita Geni!”. Geni vai do inferno ao céu em algumas estrofes. E a maldade sem limites do machismo dominante naquele período histórico, em que se pese ser um Poeta falando, retrata o pensamento corrente: se Geni “dá” para qualquer um por qual motivo não se deitaria com o Capitão para salvar sua comunidade, seus semelhantes? Chico responde como narrador onisciente da história: a “donzela” tinha seus caprichos e não se deitava com homem nobre. Preferia amar os bichos.

Por fim, a música atinge seu clímax quando todas as figuras importantes da cidade vão em “romaria” a casa de Geni: “o prefeito de joelhos, o bispo de olhos vermelhos e o banqueiro com um milhão”. Geni capitula diante de tanta atenção e resolve “se deitar” com o nobre. Salva a comunidade e no dia seguinte, tudo volta ao “normal”, sem que ela tenha nem tempo de se sentir aliviada pelo fim do martírio: as pessoas ingratas e covardes vão à sua porta e se

propõem a jogar excrementos e toda sorte de xingamentos em quem havia acabado de lhes salvar a vida. Em um paralelo sem aprofundamento, poderíamos sugerir que é similar a situação das famílias homoafetivas e da diversidade sexual nas cidades rondonienses.

No Garimpo, por exemplo, os homossexuais eram necessários para satisfazer os desejos e necessidades dos garimpeiros: mulheres de “bem” não frequentavam por lá e prostitutas eram caras. Mas, fora dos limites das dragas e das vilas em torno do Garimpo, eram hostilizados, execrados e maltratados. Mais recentemente, com a construção das Usinas Hidrelétricas do Madeira, no limite dos espaços dos acampamentos dos operários uma grande quantidade de homens e homossexuais vivia, convivia, se acotovelava, e se relacionava em todas as formas e intensidades dos afetos, desejos e querereres. Fora dos limites da obra, os homossexuais ficavam invisíveis ou eram hostilizados. *Joga pedra na Geni, ela é feita para apanhar, ela é boa de cuspir, ela dá para qualquer um, maldita Geni.*

Os desafios enfrentados em promover o debate sobre os regimes de desigualdade envolvendo as questões de gênero e sexualidade, no processo de formação de professores, no Estado de Rondônia, com as igrejas evangélicas, as missões, os mitos e credences se sobrepondo às ciências é trabalho de coragem e resistência. O desrespeito às diferenças e a naturalização do regime de heteronormatividade resulta em índices alarmantes de violência doméstica, crimes de ódio e exaltação às ações de intolerância, preconceito e sexíssimo.

A discussão pode ser balizada por um acontecimento ocorrido na Capital, Porto Velho, por ocasião da Audiência Pública,

em 2014, para debater com a sociedade o Plano Municipal de Educação: orientado por lideranças religiosas de denominações neopentecostais, uma multidão literalmente invadiu a Câmara Municipal para pressionar vereadores a suprimirem do texto final qualquer menção ao que chamam “ideologia de gênero” e sexualidade. Acuado por seus eleitores, os vereadores, com total desconhecimento de conceitos que norteiam e envolvem a discussão sobre a temática, só não prosperaram em seu intento de supressão no texto final por conta da resistência dos Conselheiros do Conselho Municipal, que atentaram para o fato de que haviam normas a serem seguidas na elaboração do Plano Municipal de Educação. A resistência dos Conselheiros e a força das comunidades de professores, de ativistas da causa LGBTI+ e dos direitos humanos, bem como a intervenção de alguns Professores/curriculistas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, em Porto Velho, foram cruciais para manter no texto curricular as referências. Funcionou até a página dois: nas escolas municipais (e mesmo estaduais) os professores são orientados a não trabalharem a temática para evitar “problemas”.

A discussão trouxe para o centro do debate, ainda que à força, uma questão delicada que não tem sido objeto de reflexão e ação por parte dos gestores de política pública em educação de Rondônia: a intervenção das igrejas evangélicas (principalmente) em escolas públicas no que tange a desenvolvimento de currículos, planos de gestão, de ensino e práticas pedagógicas.

Assim, com este preâmbulo e considerando a grandeza e o impacto do processo educacional e de ensino na vida do sujeito, formar professores é sem dúvida uma possibilidade de qualificar a discussão e propor uma abordagem de acordo com as diversas

faixas etárias. Principalmente em se tratando da diversidade presente nas escolas de um Estado constituído por migrantes de vários lugares do Brasil e do mundo, com suas múltiplas representações sobre cultura, religião, amor, sexo e relacionamento urge buscar este conhecimento até mesmo como profilaxia contra homofobia, violência contra as minorias, preconceito e intolerância.

O capítulo está estruturado em três partes articuladas por meio de uma mesma linha: formação de professores como estratégia para desenvolvimento social para todos. Na primeira, percorre-se parte da complexa conceituação do povoamento de Rondônia, diretamente vinculado à exploração de recursos naturais e distribuição de terras para agricultores pobres principalmente dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará e São Paulo e como esta mestiçagem e leitura diversificada de mundo impactou a institucionalização da escola e a formação política, cultural, econômica e religiosa, provocando no início de Século XXI, uma segunda ordem de colonização na Amazônia: uma espécie de colonização religiosa de qualidade questionável do ponto de vista teológico e ético. Na segunda parte discutem-se políticas públicas e inclusão a partir da legislação e teorias produzidas sobre a escola a partir da redemocratização da sociedade brasileira. Na terceira, é apresentada a complexidade de conceitos como gênero, sexualidade, masculinidade e ideologia de gênero no espaço escolar e traçado um paralelo sobre a importância de políticas públicas de valorização da diversidade, a partir das salas de aula, especificamente voltadas para esta parte do Brasil, que fortaleçam a identidade docente e emancipem os professores de dogmas passíveis de intervenção na produção do conhecimento que liberta e permite fazer escolhas. A reflexão nos remete a importância da abordagem

de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professores considerando que a não abordagem traz consequências negativas, e parece, o assunto passou da hora de entrar em pauta e ser exaustivamente debatido. Para tanto, professores precisam estar preparados para o enfrentamento da temática.

O IMPACTO DOS PROCESSOS DE MIGRAÇÃO E POVOAMENTO DE RONDÔNIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Liberdade é pouco para mim. O que eu desejo ainda não tem nome.

Clarice Lispector

A fixação das pessoas nas terras rondonienses, como de resto em toda a Amazônia Legal (todos os estados da Região Norte e mais os estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, parte do Maranhão e Tocantins) obedeceram à lógica de povoamento baseada em um processo violento e opressor que foi deixando à margem todo àquele que não obteve a posse da terra ou não obteve sucesso na sua empreitada de exploração dos recursos da floresta. As faltas de políticas públicas de fixação do homem à terra geram o retorno (OLIVEIRA, 2001, p.186) a lugar nenhum, por oposição o homem sem terra é o homem sem espaço para abrigar a si e sua família, sem trabalho e sem capital para plantar, criar animais ou exigir ser ouvido pelo poder público.

O Estado de Rondônia, rico de manifestações da diversidade em todas as suas formas e representações, tem como maior marca de sua constituição a mestiçagem materializada por meio de várias

gerações de migrantes de várias partes do Brasil e mesmo de outros países.

Neste processo, três condições foram se impondo na fixação aos espaços de trabalho: a organização de uma igreja, terras para fixação e a fundação de uma escola para os filhos dos trabalhadores, e mesmo, por vezes, para os próprios trabalhadores que precisavam “aprimorar a leitura” para obter melhores resultados na exploração dos recursos naturais presentes na floresta.

No decorrer deste texto nos utilizaremos do conceito de mestiçagem em entendimento de que este traduz a mistura e o relacionamento fraterno e espontâneo entre pessoas, diferente de miscigenação que contém até hoje ecos de uma aproximação à força por meio da coação e da violência física entre indígenas, escravos negros e portugueses.

A mestiçagem pode ser entendida como um conjunto de valores éticos, estéticos, sociais, políticos etc., responsáveis pela criação de uma pretensa síntese cultural. Assim, o mestiço se tornou no interior desse modelo interpretativo, o símbolo nacional. Devemos observar que a mestiçagem não deve ser confundida com a miscigenação. A primeira foi responsável pela hierarquização étnico-racial a partir das teorias de branqueamento; a segunda resulta do violento intercuro sexual existente entre brancos, negros e indígenas (MUNANGA, 1999, p. 45).

Assim os Municípios possuem características e precisam de registro para entendimento deste texto. São espaços que surgiram a partir da convivência mestiça ocasionada um pouco pela necessidade e outro tanto por afinidade. Não é possível explicitar o

que sejam sem menção aos períodos de eufóricas flutuações do crescimento econômico motivados pela extração desmedida e farta dos recursos naturais nos diferentes tempos.

No final do século XIX e a primeira metade do século XX, o migrante que chegou em Rondônia para trabalhar no ciclo da borracha, era predominantemente nordestino do sexo masculino, e segundo Amaral (2004), uma vez dispersos pelos seringais ao longo dos rios e igarapés da Amazônia e de Rondônia, só podiam conseguir uma companheira de forma conflitiva com os índios, capturando mulheres indígenas e ou “roubando” uma mulher do País vizinho – a Bolívia. Neste período a mulher tornou-se “objeto” cobiçado, os seringueiros encomendavam as mulheres ao *barracão*⁴², e estes as casas aviadoras⁴³ como se uma mercadoria fosse, a mulher era um mero objeto, caro e com acesso de poucos.

No início da segunda metade do século XX, temos mais uma vez uma migração masculina para trabalhar no garimpo da cassiterita no norte de Rondônia. Já a partir de 1970, houve uma migração massiva de populações das diversas áreas do Brasil, sobretudo do centro sul do país. Estes migrantes vinham com suas famílias e geralmente eram camponeses expropriados em seus lugares de origem. Buscavam o eldorado amazônico para conseguir assunção social e sobrevivência como camponeses⁴⁴.

A partir da década de mil novecentos e setenta, a Amazônia tornou-se “*um turbilhão social*”. Os conflitos

⁴² Espécie de mercearia/armazém na qual os migrantes compravam as provisões necessárias para sua sobrevivência, e, normalmente contraíam suas primeiras dívidas. A relação estabelecida entre o seringueiro e o dono do Barracão era de dependência.

⁴³ Eram empresas financiadoras do sistema de exploração da economia da borracha na Amazônia, estabelecidas nos grandes centros comerciais de Manaus ou Belém que abasteciam aos barracões

⁴⁴ O conceito aqui foi aplicado com o sentido de pequeno agricultor, agricultura familiar.

se intensificaram desde as cidades, vilas, vilarejos, áreas rurais e urbanas até extrapolarem as fronteiras nacionais, processo que excluiu milhares de pessoas que foram arrancadas compulsoriamente de seu habitat ancestral, e empurradas pelas estradas em direção a novas vidas nas periferias das cidades, num movimento rápido e catastrófico de crescimento urbano.

No início do século XXI, Rondônia já é predominantemente evangélica, dominada por seitas neopentecostais com base na Ideologia da prosperidade, principalmente entre os migrantes pobres que não tiveram êxito em enriquecer por meio da exploração da Floresta. Para estas pessoas, normalmente humildes e sem leitura de mundo, é prometido o paraíso após a morte em detrimento de todo o sofrimento que vivem no presente. Em uma interpretação própria da obra de Weber por “pastores”, o trabalho dignifica e afasta do pecado, das coisas que não conspiram para a salvação da alma e prepara para a salvação. A interpretação da obra de Weber é deturpada para atender a interesses pouco humanitários e promover acomodação do sujeito frente ao seu destino, afastando-o de movimentos e associações que possam provocar desarranjo social.⁴⁵

⁴⁵ Em seu livro *“A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”* Max Weber justifica a riqueza da América do Norte em sua formação protestante, na qual o sujeito vive para trabalhar e, portanto, gerar excedente que vira lucro. Ao contrário da América Católica que, ao pecar, pedia perdão ou comprava indulgências. A concepção protestante do trabalho é de que ele é fim absoluto, entendendo no emprego de esforços produtivos a finalidade da própria existência humana articulada com os propósitos divinos.

Nesta perspectiva, Rondônia é um sucesso de controle social.

SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE. DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

É muito comum haver distorção ou até mesmo confusão no que se refere aos conceitos de sexo, gênero e sexualidade. O preconceito e a falta de conhecimento fazem com que estes sejam tratados de forma não aprofundada e sejam evitados nos almoços de família, escolas, instituições religiosas, etc. Sendo assim, é crucial desmistificar preconceitos, afinal, a busca pelo conhecimento ainda é o melhor caminho para a problematização e a desconstrução de paradigmas. O que é diferente causa desconforto e medo. Mais fácil se apoiar em dogmas fundamentalistas e preconceitos estruturalmente construídos para manter silenciadas as “minorias”. Afinal “ela é feita para apanhar, ela é boa de cuspir/ ela dá para qualquer um/maldita Geni”. Geni representa aqui todas as pessoas que, sobrevivendo nas sombras e sujeitas a todo tipo de violência têm seus direitos negados, suprimidos, apequenados pelo simples fato de existir em um modelo fora da heteronormatividade.

O não interesse pelo conhecimento destas questões, muitas vezes, se deve ao fato do comodismo em reproduzir fatos e pensamentos a partir do senso comum, sobretudo em se tratando de assuntos polêmicos. É claro que não podemos deixar de mencionar

a influência conservadora proveniente da família e da religião. No mês de junho do ano de 2012, o site Associação dos Diáconos Batistas do Estado do Rio de Janeiro noticiou o aumento da população evangélica no país, sobretudo no estado de Rondônia. Desde lá, este número só vem aumentando, chegando ao ponto de Rondônia ser denominando em janeiro de 2016 “um estado evangélico”.

A influência religiosa nutre o conservadorismo e a resistência quando o assunto é sexo, doenças sexualmente transmissíveis (DST), prevenção e homossexualismo, contribuindo negativamente para que não haja o debate e a discussão sobre gênero e sexualidade. Isto reflete até mesmo dentro das Instituições de Ensino Superior.

Para desmistificar determinados preconceitos e melhor compreender a temática, se faz necessário adentrar estudos na área que esclarecem o significado de cada conceito. Segundo (SOARES, 2015, p. 25):

o sexo é definido biologicamente. Nascemos machos ou fêmeas, de acordo com a informação genética levada pelo espermatozoide ao óvulo. Já a sexualidade está relacionada às pessoas por quem nos sentimos atraídos. E o gênero está ligado a características atribuídas socialmente a cada sexo.

Pensar sexualidade e gênero como definidos biologicamente revela desconhecimento. Não é raro encontrarmos concepções distorcidas e que revelem total desconhecimento quando a sexualidade de determinada pessoa foge da heteronormatividade (padrão de regras que concebem o relacionamento entre pessoas do sexo oposto como sendo o único aceitável e correto). Muitas vezes,

essa manifestação é concebida como desvio de caráter, rebeldia e falta de maturidade, legitimando agressões físicas e psicológicas que acontecem na intenção de que o indivíduo deixe de manifestar sua identidade (JESUS, 2015). Para a desconstrução destas e outras concepções errôneas se faz necessário à informação e o diálogo, meios mais prováveis para alcançar tal objetivo (FIGUEIRO *apud* JESUS, 2015).

A sexualidade não é inata. Ela é construída ao longo da vida e faz parte da identidade do indivíduo, ou seja, é algo íntimo e particular de cada ser humano, constituída a partir de experiências. A homossexualidade, bem como as demais e diferentes manifestações da sexualidade (bissexualidade, transsexualidade, panssexualidade, assexualidade, intergênero) são denominadas orientação sexual (JESUS, 2015).

Em se tratando de gênero, entendemos como sendo o conjunto de regras e normas de comportamento previamente estabelecidas para o homem e para a mulher, podendo mudar de acordo com o momento histórico, a religião, cultura e localidade. Dessa forma, comportamentos específicos são concebidos como sendo características de determinado gênero, e há ainda quem acredite que a distinção entre os gêneros seja de natureza inata, ou seja, de acordo com o sexo do indivíduo (FELIPE, 2000).

A crença no inatismo do gênero e sexualidade por muito tempo – e infelizmente ainda nos dias atuais – embasou o modelo de educação e legitimou a distinção no modelo educacional para meninos e meninas. Além desta distinção no modo como a educação acontecia na escola, as mulheres eram incentivadas pelos veículos de comunicação a serem recatadas e cuidadosas com seus corpos, estando sempre em posição de submissão. É importante

destacar que este mesmo controle de modo algum contemplava homens (FELIPE, 2000).

Percebemos o quão absurdamente o machismo está impregnado nos comportamentos sociais, seja na prática de sexo: é muito mais aceitável que o homem tenha práticas sexuais com muitas mulheres, do que o contrário; seja na demonstração de emoções: é muito mais naturalizado o choro feminino que o choro masculino; seja nos serviços domésticos: a mulher, além de ser exclusiva do seu marido, deve ser estar constantemente empenhada nos serviços domésticos, sendo ainda comum a não contribuição masculina em serviços básicos de limpeza da casa (BROWNE; FRANCE *apud* SOUZA, 1995).

[...] a construção da masculinidade esteve (e parece ainda estar) fortemente atrelada à sexualidade. [...] em relação à sociedade brasileira, na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância (PARKER *apud* FELIPE, 2000, p. 122-3).

Estes estereótipos e preconceitos construídos socialmente, mantidos pelo conservadorismo e enormemente difundidos ao longo dos anos fazem com que assuntos relacionados ao sexo, sexualidade e gênero sejam evitados, seja pela família, pela escola ou pela sociedade como um todo. A verdade é que a herança deixada é tabu e desconhecimento quando estas temáticas entram em pauta (SOUZA, 1995).

Ainda como no passado, há uma vigilância por parte dos pais, das professoras e adultos em geral quando se trata de expressão da sexualidade e identidade. Esta vigilância era/é tão severa que até mesmo o riso e a alegria eram/são controlados, pois, acreditavam-se serem estímulos eróticos. Tais atitudes por parte da família e da escola embasam-se em argumentos sem sentido e sem fundamento, que no final acabavam por gerar dor e sofrimento a quem tinha e tem seus desejos julgados erroneamente e reprimidos (FELIPE, 2000).

A ideia de determinismo biológico (inatismo da sexualidade e gênero) vai de encontro aos conceitos aqui estudados e discutidos. Quando se fala em gênero, muitas pessoas têm em mente questões sobre feminismo e/ou machismo. É claro que não podemos deixar estas discussões para depois, mas é um equívoco reduzir o estudo sobre gênero ao estudo de mulheres e sobre mulheres: estudar gênero significa ir além da ponta do iceberg; é ir a fundo nestas regras criadas socialmente para diferenciar homens e mulheres e contestar até onde se vai para manter essas regras, problematizando, discutindo e debatendo (SOUZA, 1995).

Considerar o tempo e autoconhecimento de cada pessoa, suas escolhas e desejos é no mínimo justo. As diferentes expressões sexuais não requerem explicações: requerem aceitação, respeito, igualdade e garantia de direitos, e a desconstruções de paradigmas e dos preconceitos é o primeiro passo para estes avanços (JESUS, 2015).

Entende-se por heteronormatividade:

norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo

(nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa) (SEFFNER, 2013, p. 150).

A sociedade quem organiza, de acordo com a época e lugar, o que são atributos masculinos e atributos femininos. Esta concepção confronta a ideia sobre o inatismo da sexualidade e gênero defendido por alguns estudiosos e conservadores. Segundo esta teoria, machos nascem predispostos a sentirem-se atraídos sexualmente por fêmeas, a vestirem-se como homens e com um interesse nato em carrões e jogos violentos, enquanto as fêmeas devem sentir-se atraídas sexualmente por machos, interessarem-se por bonecas e serem dóceis e delicadas por natureza biológica.

Relações de poder também são alimentadas quando é estabelecida uma regra que define o que é certo e o que é errado para cada gênero, em sociedades onde os princípios religiosos estão fortemente atrelados a valores morais. Como é o caso do princípio bíblico que defende o homem como o cabeça da casa e a mulher como sua ajudadora, submissa. Não há problemas se um casal por comum acordo reparta obrigações e papéis para cada um exercer. O problema é quando as obrigações e papéis são impostos sem diálogo e acordo e se torna um fardo prejudicando e afetando até mesmo o prazer em viver.

Quando uma mulher escolhe exercer um papel que para a sociedade é masculino e esta é julgada e discriminada, ou quando um homem opta por cuidar da casa e dos filhos enquanto sua esposa trabalha fora para manter o sustento do lar, ou seja, não seguem o modelo da heteronormatividade, a sociedade conservadora julga, discrimina e diz que está errado e usa termos

pejorativos para rotular estas pessoas. São estas atitudes que nos trazem inquietações, principalmente quando são perpetuadas no âmbito escolar, pelo corpo docente.

Não acreditamos que o ser humano nasce predisposto a isso ou aquilo. O que a grande parte da sociedade defende é tão somente construções culturais que podem mudar ao longo dos anos, conforme experiências, estudos, debates e discussões. O importante é que os indivíduos vivam bem e sintam-se felizes consigo mesmos e com suas escolhas, independente do modelo de vida que este ou aquele defende. Para algumas pessoas é muito difícil respeitar o modo de vida do outro: se a família A segue um modelo predominante na sociedade e segue feliz, nisso há louvor. Se a família B vive feliz adotando um modelo diferente de A, o que há de errado na felicidade deste? A minha felicidade pode não ser a felicidade do outro, são questões particulares. É isto que devemos ensinar em nossas escolas: o respeito às diferenças.

Em uma sociedade onde há um grupo de pessoas que lutam pela aceitação da diversidade, trava-se um embate a toda essa norma socialmente imposta, que defende um padrão de vida de acordo com ideais particulares pautados principalmente em princípios religiosos. A não compreensão e o desrespeito às diferenças podem acarretar severos danos e consequências negativas na vida de quem sofre preconceito e discriminação pelo seu modo de vida e da sua família, ainda mais se tratando de crianças em idade escolar, que muitas vezes não pode até não ser negado o direito a frequentar a escola, mas esta se torna um fardo quando não se é aceito e acolhido.

É verdade que não nascemos predispostos a determinadas concepções ou apropriados de hábitos, costumes e regras: o que

acontece é, através da educação que recebemos, nos apropriamos da cultura ao qual estamos inseridos, ou seja, regras de convivência construídas socialmente, por forte influência da família, religião e da escola. Submetidos a estas influências, estas condutas são interiorizadas pelos indivíduos e orientam a forma como estes se relacionam com o outro e com o mundo a sua volta, impedindo as múltiplas leituras possíveis para todos os fenômenos de viver e conviver.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Considerando os conceitos de sexo, sexualidade, gênero e heteronormatividade, e ainda inspirados nas contradições sinalizadas na música “Geni e o Zepellin” buscaremos traçar algumas perspectivas sobre como se concretiza (ou não) na escola o debate sobre a temática e como estão articuladas as rotinas de estudantes e professores, por vezes fortalecendo preconceito e estigmatizando famílias e pessoas. Os anos escolares são marcados por inúmeras descobertas, sendo estas de caráter científico, moral, religioso e sexual, todos de grande importância na vida da criança e do pré-adolescente. Defendo a criação de um espaço que oportunize o respeito no debate sobre a diferença, a socialização, o olhar ampliado sobre a humanidade que precisa orientar as ações/projetos escolares. Não se pode excluir pessoas de viver e conviver por conta de sua orientação sexual. Todo mundo e cada um deveria poder escolher como deseja ser feliz.

Dado a importância desta contribuição para o desenvolvimento do sujeito, urge por necessário que a instituição escolar e o corpo docente estejam preparados e esclarecidos no que

diz respeito às temáticas que envolvem sexo, sexualidade e gênero, às atuais discussões e debates sobre o assunto, e às políticas públicas voltadas para a diversidade como profilaxia ao sexismo, violência doméstica, cristalização de preconceitos e institucionalização da barbárie sob as vistas de um ser Divino a julgar as pessoas por sua orientação sexual, tendo como “embaixadores” pessoas e personagens totalmente comprometidos com a “segunda colonização da Amazônia”, onde tortura e balas de revólver foram substituídos por bíblias.

Por outro lado, o inciso I do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) defende gratuidade e a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 1996). Por força desta legislação, crianças e adolescentes passaram a frequentar em maior número as instituições de ensino nos últimos anos. Sendo assim, pessoas de diferentes crenças e culturas compõem o atual cenário educacional. Diante disto, é inevitável a retomada da discussão sobre diversidade e inclusão.

É certo que a abordagem da temática da diversidade é um desafio permanente nos céus de Rondônia, sendo possível que a escola e seu corpo docente não tenham familiaridade e demonstrem desconforto diante de toda forma manifesta de diversidade: meninas e meninos de cabelos crespos são estimuladas a alisar cabelos, meninas que se identificam com o futebol são ridicularizadas por professores e seus pares e até um professor do Ensino Superior se arvora o direito de desqualificar uma colega pesquisadora, com a qual tinha diferenças ideológicas e se utilizando de todo o machismo e homofobia latentes e formadores de sua personalidade: quando não tinha mais como argumentar e defender sua posição,

simplesmente “despejou” todo o seu preconceito desqualificando a orientação sexual da professora .

Cabe à comunidade escolar fazer-se aberta a estudar e promover o enfrentamento a temática não por meio de discursos apequenados de líderes religiosos sem domínio dos conceitos e suas múltiplas interpretações, superarem o dogmatismo paralisante de suas próprias crenças. A escola precisa mostrar-se disposta, de fato, por obrigação e direito de todos e todas de serem cidadãos e exercerem seus direitos e responsabilidades.

Faz-se necessário, para a promoção da harmonia e o bem-estar de todos, que a escola tenha como princípio a justiça e a equidade, independente da raça, etnia, religião, classe social e orientação sexual do indivíduo. Também se faz fundamental o entendimento de que entre o preto e o branco existe uma nuance de cores. Não é possível dividir o mundo reduzindo as escolhas pessoais. O incentivo a aceitação e ao respeito às diferenças consiste no real cumprimento do papel social da escola, juntamente com os demais aspectos que o compõe.

Por fim, para darmos um fechamento a reflexão acerca da problemática do capítulo, é pertinente lembrarmos a questão que o norteia: como a escola contribui para que não se “fabrique” novas “Genis”, a partir de um entendimento equivocado e invasivo sobre diversidade?

A importância da abordagem de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras e professores, com base em estudos preliminares e observação empírica do fenômeno da solução avestruz quanto a discussão de ideologia de gênero, está diretamente relacionada com o modelo de escola que almejamos, com mudança de concepções e quebra de paradigmas.

Assuntos relacionados ao conhecimento necessário a ser produzido, debatido e apropriado devem permear o currículo de formação inicial de professoras e professores uma vez que precisamos estar aptos a lidar com as mesmas no cotidiano escolar. Crianças e adolescentes estão cada vez mais interessados e descobrindo a si mesmos e ao mundo que os rodeia. O avanço tecnológico trouxe a facilidade de acesso ao mundo virtual, onde as relações acontecem instantaneamente.

Professoras e professores são adultos de referência na vida das crianças, no entanto, é possível ser esta referência na vida do sujeito sem que haja confusão: parente é parente, professora é escolha profissional. Neste sentido, entra o imprescindível papel da academia em formar profissionais esclarecidos e cientes do seu papel, tendo autoconfiança para transitar por questões desafiadoras, mas que fazem parte da realidade social.

Professoras e professores, para que atuem como profissionais de excelência, precisam além de dominar conhecimentos relacionados a Português, Matemática, Ciência, História, Geografia, etc., precisam estar preparadas para lidar com a diversidade nas escolas. É importante além do domínio das teorias sobre formação de professoras, das metodologias e conteúdo que compõem a formação docente a delicadeza e conhecimento no enfrentamento do debate sobre ideologia de gênero e diversidade na escola de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado e tentou até sorrir
Mas, logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir.*
Chico Buarque de Hollanda

Todos os dias alguma “Geni” é apedrejada em alguma escola de Rondônia pelo simples fato de existir. Reza a lenda que, algumas, já ocuparam posições privilegiadas junto aos espaços de poder. Mas, sempre nas sombras, no escuro das alcovas. Nunca a luz do dia tendo o direito de exercer sua sexualidade em plenitude. A elas, publicamente, resta o escárnio, a humilhação e o desprezo.

Há uma concordância entre pesquisadores e gestores do sistema sobre a necessidade de compreender o lugar de “fala”, a necessidade dos acadêmicos das licenciaturas e como se encaminhará sua trajetória formativa ao longo da carreira. Por outro lado, os documentos que orientam política pública de educação perfilam em seus pressupostos uma escola voltada para a formação de cidadãos que saibam viver e conviver na diferença de suas personalidades, constituição, cultura e leitura de mundo. Mas cidadania para quem? Para todas as pessoas ou para quem segue “padrões”?

Não há cidadania protagonista sem o direito a alteridade. Sem que o ser humano tenha o direito de fazer escolhas que efetivamente o conduzam à felicidade. Embora, o Brasil passe por uma onda de conservadorismo que parece afetar todos os setores da vida social, a legislação educacional brasileira é uma das mais

avançadas do mundo. A LDB, em todos os seus artigos e incisos, traz recomendações sobre processos e projetos educativos que levam a valorização da diversidade em todos os seus aspectos, manifestações, essência e cultura. A Constituição Brasileira e sua corte mais destacada, o Supremo Tribunal Federal reconhece as diversas composições possíveis de arranjo familiar, a diversidade no que tange a orientação sexual e recomendam remédios jurídicos contra o preconceito em todas as suas formas⁴⁶.

A Pesquisa em Educação, ainda que timidamente, tem desenvolvido estudos com intenção de acolher e apoiar a diversidade na escola com equidade e qualidade. Entretanto, parece que estes avanços não chegam ao “chão da escola”. Não são interpretados a luz dos vários contextos possíveis na constituição dos sujeitos. As “Genis” continuam apedrejadas sob o manto da ignorância!

São poucas as pessoas que se debruçam sobre desafios e desenvolvem inquietações que busquem superar carências na formação de professoras e professores. A problemática da temática é desafiadora e instigante, porém, não é objeto de grandes debates na Região Norte do país em função do exposto. Enquanto permanecermos na zona de conforto, milhares de estudantes têm as suas vidas marcadas pelo preconceito e a discriminação alimentados, muitas vezes, dentro da própria escola.

Apesar de estarmos aquém daquilo que almejamos para a educação brasileira, ainda que poucas, já existem pessoas que

⁴⁶ O Código Penal prevê punições severas para crimes de ódio, como são classificados os crimes contra homossexuais, negros, nordestinos. As punições rígidas para a manifestação confessa de qualquer forma de preconceito.

permitiram-se ao desafio de desbravar espaços outrora deixados em segundo plano, tal e qual a diversidade sexual.

Para discutirmos na contemporaneidade temas tão polêmicos, fortes amarras foram desfeitas, e mesmo estando em um lento avanço, o debate não pode parar, as inquietações não podem calar. É preciso coragem para seguir desconstruindo conceitos equivocados, indagando e problematizando. O percurso formativo do professor oportuniza crescimento.

Não há como sair do percurso formativo do mesmo tamanho após diversos autores estudados, debates acirrados. O dissenso precisa pactuar consenso.

A organização, planejamento e efetivação de políticas públicas como meio para garantir direitos básicos dos cidadãos e cidadãs são elementos fundamentais na agenda dos agentes públicos comprometidos com desenvolvimento social atrelado ao fim de qualquer forma de injustiça presentes na contemporaneidade. É preciso devolver a escola pública o status de laica e *território* de todas as tribos, independentemente de suas escolhas e orientações religiosas ou de qualquer natureza.

O mito da heteronormatividade precisa ser desconstruído e os conceitos sobre as várias composições possíveis para a *cor e formas* de amar discutidos à luz do dia. As *Genis* e suas famílias e afetos devem ter os direitos garantidos como qualquer cidadão/cidadã. Combater a ignorância com conceitos e conhecimento é condição essencial para extinguir a barbárie.

A falta de proficiência na leitura de mundo impede que pastores elevados à categoria de *escolhidos* ousem desafiar legislação educacional e definir o que pode ou não ser debatido, organizado e ensinado nas salas de aula, políticos mal-

intencionados e demagogos façam proselitismo com as formas de amar e religião alheias e professores e professoras se sintam acuadas por Secretários de Educação que misturam suas convicções e fé pessoal com as funções inerentes ao cargo que ocupam.

As “Genis” precisam recuperar o direito de voltar para a sala, para a escola, para a luz do dia. Participar das decisões que interferem diretamente sobre seu futuro. Pactuar com a sociedade a quebra de paradigmas que permitam a alteridade, a vivência e a convivência em meio à diversidade em que somos constituídos.

Quem quase nada sabe, quase nada ignora, pelo menos conscientemente; por outro lado, quanto mais conhecemos, mais aumenta a extensão da fronteira com o desconhecido, aumentando com ela a consciência de nossa douta ignorância.

Nilson Machado

Referências

AMARAL, J. **Mata virgem, terra prostituta**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Atores Associados: Cortez, 1985.

HILARIO, R. A. **A Escola de Linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2013.

MACHADO, N. J. **Cidadania e educação**. Escrituras Editora, 2002.

_____. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimentos e inteligência e a prática docente**. In: Epistemologia e

Didática: as concepções de conhecimentos e inteligência e a prática docente. Cortez, 2005.

JESUS, C. C. **Homossexualidades nas Escolas: as concepções de educadores acerca da homofobia no contexto escolar.** Boletim historiar, n. 08, mar./abr. 2015, p. 19-32. Disponível em <http://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/3712> Acesso: 01/07/2016.

_____ **Formação de Professoras: microensaios tetraédricos.**

ORO, A. P. **A presença religiosa brasileira no exterior: o caso da Igreja Universal do Reino de Deus.** 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a11v1852.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

PIERUCCI, A. F. **Religião como solvente: uma aula.** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n75/a08n75.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ROMEIRO, P. **Decepcionados com a Graça: esperanças e frustrações no Brasil neopentecostal.** São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

SOUZA, J. F. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil.** Disponível em http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf Acesso: 30/06/2016.

SEFFNER, F. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.** Florianópolis, 2011. p. 561-588. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17> Acesso: 01/07/2016.

_____. **Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013. p. 145-159.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10>
Acesso: 24/06/2016.

SILVA JUNIOR, J. A. **Rompendo a Mordação. Representações de Professores e Professoras do Ensino Médio sobre Homossexualidade.** 2010. 300 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27012011-144716/pt-br.php>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

RELATOS
DE
EXPERIÊNCIAS

O POÉTICO E A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO⁴⁷

DIEGO FELIPE MUNIZ GARCIA⁴⁸

“És bela – eu moço; tens amor – eu medo!”

Casimiro de Abreu

INTRODUÇÃO

Antes, pois, é preciso me desculpar caso o presente texto cause algum desconforto aos senhores e senhoras: apesar de se tratar de uma obra produzida por um acadêmico, é importante esclarecer que não estarei preso aos limites impostos pelas excessivas normas científicas. Propositamente escolhi utilizar o verbo na 1ª pessoa do singular, e essa é uma estratégia política já adotada pelas mulheres que buscavam emancipação intelectual na segunda metade do século XX; mas, escolhi, sobretudo, porque essa é uma discussão ímpar em que estou primeiro dialogando com o meu próprio eu para, em seguida, poder informar-lhes. Isto posto, sigamos...

Comemora-se no Brasil, em 1º de Maio, o Dia da Literatura Brasileira. Por esse motivo, há algum tempo antes desta data, recebi

⁴⁷ O POÉTICO E A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO é o título de uma conferência que realizei em 04 de Maio de 2018 em um auditório no SESC Rondônia em celebração do Dia da Literatura Brasileira. A ocasião era um Seminário de Literatura organizado por Flávio Paz e realizado em parceria à Biblioteca Municipal Francisco Meirelles e o SESC – RO.

⁴⁸ Bacharelado em Ciências Sociais-UFRJ. Aluno-Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Sexualidade, Infância e Educação-GESIED - UFRRJ. Contista, Prosador e Poeta. Autor do livro Poemas de um Proletário, Autografia, 2016. Atualmente apoiando-se nos estudos relacionados à socioeducação no Rio de Janeiro, tendo produzido vários textos resultantes dessa experiência. Possui publicações em revistas e na Antologia Poética Vozes de Aço junto de outros autores. <http://lattes.cnpq.br/9045412426427310>, diegoarqmuniz@hotmail.com, diegomuniz@ufrj.br.

o convite do Professor José Flávio da Paz para compor uma mesa que discutiria sobre Gênero e Literatura. O evento em questão foi o Seminário de Literatura e aconteceu em dois momentos distintos: no dia 03 de Maio de 2018 foi realizado na Biblioteca Municipal Francisco Meirelles em Porto Velho – RO; já no dia seguinte aconteceu em um auditório no SESC Esplanada – também na capital rondoniense. Eu estava em uma viagem ao Rio de Janeiro, fato que me obrigou a participar da mesa de encerramento no dia 04 de Maio de 2018.

Nesse texto, irei discutir acerca do que foi falado aos convidados e inscritos presentes na ocasião. Não se trata de um texto científico, no entanto, será possível verificar que durante o percurso surgirão alguns problemas, traços metodológicos, hipóteses, justificativas, referências e mais outros elementos estruturantes comuns aos textos acadêmicos.

Lembro que, em 2015, enquanto plateia de uma conferência proferida pelo Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dr. Roberto Leher, surgiu-me uma inquietação que até hoje permanece em mim. Leher falava sobre a crise no capitalismo e, em algum momento, acabou citando Paulo Freire como um intelectual acadêmico e poético. Era bem verdade, sobretudo porque Paulo Freire foi um intelectual múltiplo: era como o título de um documentário produzido pela BBC sobre Nietzsche – Humano Demasiado Humano.

O que quero dizer, na verdade, é que irei tratar do “poético e da construção do masculino” tentando estabelecer um diálogo entre o texto literário, o texto científico e outras experiências sociais. Essa tentativa visa contemplar o tempo que foi concedido à fala que proferi, pois, a literatura me oferece uma liberdade plena

para que eu apresente ideias, conceitos, suposições, sentimentos e expectativas; o texto acadêmico, por sua vez, me restringe: apesar de oferecer uma estrutura como disse anteriormente, esse tipo de texto acaba sendo muito frio, mecânico, marcado por um cientificismo que não me interessa agora; já as experiências sociais serão o retrato das minhas ações e das ações que tenho observado cotidianamente.

Logo, não preciso ficar preocupado em apresentar uma centena de outros teóricos que já discutiram sobre o poético, sobre o masculino, sobre a linguagem, sobre o científico, sobre o social etc. Todavia, a minha preocupação ainda existe: as referências serão sempre respeitadas, mais ainda porque sem elas eu não teria como escrever essa proposta.

A seguir, irei separar o texto em três breves seções: a primeira irá discutir a segunda geração (ou segunda fase) da escola romântica no Brasil (1850-1860) – basicamente será tratada a importância de Álvares de Azevedo (1831-1852) e Casimiro de Abreu (1839-1860) enquanto os poetas mais “subalternos” desta escola; posteriormente lançarei um espaço em que será discutida a importância do nosso contemporâneo Chico Buarque e suas criações carregadas de um Eu lírico feminino; e, para encerrar, algumas considerações acerca da importância da poesia (do poético) na construção de um masculino humanizado, de “novo tipo”, acessível, solidário e prazeroso.

ÁLVARES DE AZEVEDO E CASIMIRO DE ABREU. A GERAÇÃO MAIS FEMININA DOS POETAS ROMÂNTICOS.

Falei anteriormente que a discussão apresentará indícios sobre o que é o masculino e, inversamente, como o subtítulo acima, sobre o que é o feminino. Acredito que seja muito mais adequado partir da conceituação dessas expressões presentes entre os gêneros.

Muitos são aqueles e aquelas que se preocuparam em definir o que significaria *gênero*. Entre estes (as) estão cientistas sociais, antropólogos (as), filósofos (as), historiadores (as), linguistas, biólogos (as) e tantos (as) outros (as). A definição que mais representa o meu pensamento é a definição pós-estruturalista apresentada por Guacira Lopes Louro (1997, p. 19) ao dizer “que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. Segue Louro (1997, p. 20) apregoando que “a pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos”.

Pode-se dizer que, antes das manifestações sufragistas (feministas), inclusive na literatura, as mulheres eram direcionadas às mais variadas subalternizações possíveis. Condição que não se colocava diferente em meados do século XIX: o patriarcado, o excesso do machismo e a heteronormatividade eram representações obrigatórias aos homens.

Em muitos lugares do mundo o homem se colocava (e ainda se coloca) ao centro das ações: era o homem quem determinava, quem conduzia, quem impunha o que era certo ou errado. Ser homem era estar recheado de funções e significados não possíveis

às mulheres. Portanto, é nesse sentido histórico, cultural, social e político em que se pode definir o que significa masculino e feminino.

Louro nos apresenta o gênero como instância constitutiva da identidade. Essa *identidade de gênero* está ligada à subjetividade de cada indivíduo: por mais que ela seja entendida nesta linha teórica como algo construído socialmente, pode-se saber que ela irá explicar como cada indivíduo se enxerga perante o outro. Da identidade irá se derivar o que é chamado de *expressão de gênero*, que seria o modo como cada identidade se apresenta ao mundo, ao outro – está muito ligada à maneira como cada indivíduo se veste, se movimenta, se comporta, age etc. Essa união entre identidade e expressão de gênero, a qual irá nos permitir uma construção subjetiva de valores sociais e morais, por exemplo, é que nos faz sentir estranheza quando uma mulher cospe, anda sem camisa na rua ou acaba se relacionando afetiva e sexualmente com muitas pessoas – pensamos, ao contrário, sobre os homens: estranho são aqueles homens que não cospem, que não andam sem camisa e se relacionam com poucas pessoas.

Histórica, social, cultural e politicamente foi sendo definido o masculino e o feminino: os espaços, as funções, os direitos, as obrigações, os limites e os interesses de um e de outro estão muito bem marcados dado o tempo e o local em que se organizam estes corpos. O masculino de uma cidade russa pode não ser o mesmo que um masculino aqui no Brasil; o feminino do século XIX não é entendido como sendo o mesmo feminino do século XXI. O feminino e o masculino, portanto, estarão respondendo às tendências de cada época, de cada região e de cada cultura – eles são, então, sempre algo em constante transformação.

O Romantismo no Brasil se consolida com poetas homens, masculinos sociais, o que caracteriza a escola literária e a produção poética deste tempo. Dentre eles dois grandes nomes: Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu.

Dois homens que nasceram em famílias abastadas, donas de terras e comércio. Eram filhos de famílias tradicionais e, comum à época, essas famílias (geralmente os pais) ditavam o futuro que seus filhos seguiriam. Rompendo com essa tradição familiar, com o *ethos*, ambos foram se introduzindo nos estudos literários das escolas anteriores e também nos movimentos artísticos de influência do Ocidente.

Em minha conferência resolvi esclarecer com ênfase o papel de Casimiro. Não que Álvares de Azevedo seja menos relevante, ao contrário. Ressaltei Casimiro de Abreu por pura conveniência e aproximação afetiva à produção dele.

Para dar esse destaque, comecei a relatar algumas características da segunda geração da escola romântica: disse, na ocasião, que os pressupostos desta geração estavam comprometidos com a superação de uma primeira fase que se apresentava com fortes indícios indianistas e nacionalistas (e Gonçalves Dias foi o principal nome desta primeira geração).

Tanto Casimiro como Álvares produziram obras que são consideradas por muitas produções ultrarromânticas: nesse sentido, é possível verificar que as obras apelavam de maneira pontual ao subjetivismo, ao excesso de metáforas, à fuga da realidade, à idealização da mulher, ao amor platônico e ao culto da emoção sensitiva. Não mais escreviam sobre as riquezas de uma terra em si, ou mesmo sobre um povo nativo de determinada região, mas sim se descreviam em comparação à mulher. Não era uma descrição

simplesmente estética, de caráter ilustrativo ou simplificado: era uma descrição que continha um valor social, de relevância.

Essas evidências ficam bem nítidas, por exemplo, no poema “Amor e Medo” de Casimiro de Abreu. Projetado de modo que o público pudesse acompanhar, realizei a leitura deste poema que ultrapassava os limites aceitos pela sociedade daquele período. Era inaceitável que um homem se descrevesse como sendo alguém inferior à mulher mesmo que apenas na representação de um poema. Romper com esse conceito, com esse *habitus*, parecia ser mesmo a missão de homens tão sensíveis como esses dois poetas da segunda geração romântica.

Ilustrando o que foi dito, segue a primeira parte do poema “Amor e Medo” (Casimiro de Abreu, 1858):

I

Quanto eu te fujo e me desvio cauto
Da luz de fogo que te cerca, oh! bela,
Contigo dizes, suspirando amores:
“– Meu Deus! que gelo, que frieza aquela.”

Como te enganas! meu amor é chama
Que se alimenta no voraz segredo,
E se te fujo é que te adoro louco...
És bela – eu moço; tens amor – eu medo!

Tenho medo de mim, de ti, de tudo,
Da luz, da sombra, do silêncio ou vozes,
Das folhas secas, do chorar das fontes,
Das horas longas a correr velozes.

O véu da noite me atormenta em dores,
A luz da aurora me intumesce os seios,
E ao vento fresco do cair das tardes

Eu me estremeço de cruéis receios.

É que esse vento que na várzea – ao longe,
Do colmo o fumo caprichoso ondeia,
Soprando um dia tornaria incêndio
A chama viva que teu riso ateia!

Ai! se abrasado crepitasse o cedro,
Cedendo ao raio que a tormenta envia,
Diz: – que seria da plantinha humilde
Que à sombra dele tão feliz crescia?

A labareda que se enrosca ao tronco
Torrara a planta qual queimara o galho,
E a pobre nunca reviver pudera
Chovesse embora paternal orvalho!

Apesar de ainda não ser um poema em que o Eu lírico se apresenta no feminino, está claro que o interesse do autor é se colocar sempre em uma posição inferior, na posição de quem ama de maneira exagerada, de quem é capaz de sentir e demonstrar isso através das palavras e dos pequenos gestos, de quem sente medo por não ter coragem de enfrentar o amor pela amada. Não que amar fosse proibido, mas, amar e sensibilizar esse amor de modo que ele se assemelhasse ao amor de uma mulher por um homem, isso sim era. Esse amor com apelo romântico não era bem interpretado entre os homens (e, hoje, ainda não é).

Como eu disse na conferência: ainda bem que existiram dois homens capazes de expressar que o diálogo com o feminino interno que temos deve ser algo extremamente aceitável e útil à construção harmônica das relações sociais. Não significa anular o masculino que se apresenta no homem, mas, posicionar essas identidades e

expressões de modo que elas sejam capazes de se encontrar sem qualquer hierarquização.

Tanto no século XIX como no XXI essas identidades são criações históricas, culturais, políticas e sociais, portanto, elas participam uma das outras: quando buscamos anular a uma delas, inevitavelmente, acabamos prejudicando a outra. Não se deve polarizar o gênero como este sendo o melhor (o mais privilegiado) e aquele outro não. Insistir nessa polarização significa enfraquecer uma parte constituinte dessa identidade, dessa expressão que se dá exatamente na possibilidade de existência com o outro que é diferente. Não fosse assim, certamente a existência seria a existência da reclusão: a subjetividade seria uma construção individualizada e se apelaria para o egocentrismo em demasia.

“Como te enganas! meu amor é chama / Que se alimenta no voraz segredo, / E se te fujo é que te adoro louco... / És bela – eu moço; tens amor – eu medo!” Anunciei essa estrofe e o verso *“Tenho medo de mim, de ti, de tudo”* de modo a esclarecer essa fragilidade que domina o poeta romântico. A fragilidade, todavia, não o domina por ser romântico ou por ser masculino com características femininas; a fragilidade exposta pelo poeta, na verdade, é a fragilidade presente na condição humana – uma fragilidade sensitiva que se dá no sentido metafórico. Não é possível aceitar que exista algum ser humano no mundo que não sofra de fragilidade em determinado momento de sua vida. Seja na perda de um parente, seja na separação de um relacionamento, seja na mudança de um amigo para outro Estado, seja com o morrer da planta jovem ao jardim etc., em algum momento, todos nós seremos frágeis, mesmo que isso não seja demonstrado.

Para o homem-masculino, no entanto, a dificuldade parece ser aceitar e digerir essa fragilidade que é condição básica de todo ser humano. Afinal, o homem-masculino é projetado para um mundo em que ele deve representar o principal papel. Durante esse papel de “homem-macho”, a consolidação vai se dando progressivamente quanto menos ele for capaz de demonstrar os seus sentimentos e a sua fraqueza. Inversamente, quanto mais fraco, menos “homem-macho” se é.

Os poetas ultrarromânticos não estavam preocupados com isso. Talvez por conta da jovialidade de ambos, ou mesmo pela existência desse amor platônico que lhes transbordavam os corações, o comportamento desses poetas ultrapassava os limites da masculinidade em voga e se mostrava sem receios; mostrava, ousado dizer, o melhor lado que tinha: o lado que apenas a solidão e o papel podiam conhecer.

Uma experiência realizada no ano de 2017 pelo LEGESEX – UFRRJ⁴⁹, grupo do qual eu faço parte, em uma unidade socioeducativa⁵⁰ do Rio de Janeiro, foi possível comprovar esse conflito que existe entre o poético (entendido como algo feminino) e o masculino. Foi perguntado aos jovens que cumpriam medida socioeducativa se eles gostavam de poesia. De maneira unânime todos eles disseram que não se interessavam por poesia “porque era coisa de mulherzinha” (sic). Em seguida foi perguntado quem

⁴⁹ Grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Jonas Alves no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁵⁰ Resultados apresentados em artigo intitulado POLÍTICAS PÚBLICAS *VERSUS* PRÁTICAS SOCIAIS: GÊNERO, SEXUALIDADE E VIVÊNCIAS DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA NO RIO DE JANEIRO. Publicado em Out/2017 no Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais (ENECS) que foi realizado na Universidade de Brasília – UnB.

gostava de “Negro Drama” ou “Diário de um Detento” do grupo Racionais Mc’s e todos se manifestaram positivamente como admiradores dessas músicas. Foi dito aos adolescentes que eles gostavam de poesia, pois, as músicas cantadas pelo grupo paulista eram poemas que representavam as condições periféricas e marginais da vida de um determinado grupo social.

Com base nessas questões podemos concluir que a poesia acaba se distanciando não porque é feminina ou masculina, mas porque ela precisa se relacionar histórica, cultural, social e politicamente com determinado grupo; a poesia precisa estabelecer relações com aquele a quem ela se direciona. E essa parece ser uma regra estabelecida pela própria cultura que segrega uma classe em detrimento do favorecimento de outra.

Se não há a promoção da poesia lírica, romântica, que presta sensibilidade a um determinado grupo (e a outras escolas literárias também), certamente que haverá outro tipo de poesia que cumprirá esse papel. Em vez de uma proposta pedagógica que se apresenta como instância reflexiva, teremos outra que se apresenta como elemento de indignação e reação dada à realidade social de cada grupo. Não que isso seja um problema, ao contrário, é que quando supervalorizamos uma fração da arte em detrimento de outra impedimos que os indivíduos tenham acesso à diversidade que também existe na literatura, na composição artística, no mundo sensível etc.

EU LÍRICO FEMININO. UMA PRÁTICA EM CHICO BUARQUE

Em paralelo às observações apresentadas sobre esta segunda geração da escola romântica, tentando estabelecer alguma relação

que fizesse sentido, falei sobre o escritor contemporâneo Chico Buarque e a utilização do Eu lírico feminino em suas obras.

Essa foi uma escolha interessada em mostrar que a presença do feminino na poesia de uma escola cumpre um papel e, conseqüentemente, diferente naquela outra. Parece ser sempre uma superação, uma reinvenção, (re)adaptação ao período anterior. Com essa dinâmica se busca dar identidade à produção de determinado tempo, de determinado autor, de determinada escola.

Nesse sentido, apresentei algumas canções em que Chico Buarque teria utilizado o Eu lírico feminino, sendo ele um autor homem, interessado em mostrar a diversidade dos sentimentos que alguém pode sentir, bem como retratar angústias, sonhos, desejos e inquietações ligadas às mulheres.

A beleza mais fantástica da poesia parece ser essa liberdade que ela permite àquele (a) que escreve: nela se pode ser o que quiser, como quiser, quando quiser. É clássico esse sentido mais feminino do Chico, por isso mesmo muitos dizem que é “o homem que tem a alma mais feminina de todas”. Pode ser bem verdade que seja um homem de alma feminina, sobretudo porque já esclareci que essa questão do feminino e do masculino são condições que são construídas socialmente e por isso não há um limite para pensar a partir dela. Assim como um homem pode ter comportamentos femininos, desejos femininos e representações femininas, inversamente, pode uma mulher se comportar, desejar e agir masculinamente – retoma-se, portanto, que essas construções sociais são sempre construções que interessarão – mais ou menos – aos seres humanos em geral (sejam homens, mulheres, trans).

“Com açúcar, com afeto”; “Olhos nos olhos”; “Teresinha”; “Atrás da Porta”; “Folhetim”; e “O meu amor” são composições de

Chico Buarque, por exemplo, que possuem a presença de um Eu lírico feminino denunciante. É esse Eu lírico que domina o desenrolar da canção, do poema, da maravilhosa dinâmica entre o sensível que fala e sensibilizado que ouve.

Sem receios o autor se populariza justamente por ser capaz de se transformar em um personagem dentro dele próprio, alguém detentor de múltiplas identidades em uma única essência, uma única concretude. Essa metamorfose não anula o “homem-masculino” de Chico Buarque, ao contrário, ela acaba o fortalecendo, pois, quanto mais ele consegue dialogar com a diferença, mais um ser onilateral ele consegue ser. Essa completude do compositor pode ser percebida em outras canções, no entanto, a ideia foi equilibrar toda essa produção na ironia da contradição, e por isso apresentei outra canção intitulada “Feijoada Completa”:

“[...] Mulher, você vai fritar
Um montão de torresmo pra acompanhar:
Arroz branco, farofa e a malagueta;
[...]
Mulher, depois de salgar,
Faça um bom refogado que é pra engrossar.
Aproveite a gordura da frigideira
Pra melhor temperar a couve mineira.
[...]”.

Se nas canções ele se apresentava como alguém que despejava o Eu lírico feminino, agora, inversamente, ele se apresenta a partir de um Eu lírico masculino (ao menos é o que fica claro dado o contexto da canção); mais que um Eu lírico masculino: agora ele apresenta características de um “homem-masculino-machista”; um homem que cumpre o papel de ordenador, de

liderança, de homem que exerce o poder sobre sua residência, sobre sua cônjuge.

Alguns críticos da obra de Chico Buarque dizem que ele foi muito machista, muito violento com a mulher colocando-a como uma serviçal, uma empregada. Todavia, pela vasta produção em que Chico denuncia o amor sensível por uma amada, pelas críticas que ele faz às diversas formas de opressão, pelo comportamento que ele tem perante as pessoas etc., não é possível acreditar que ele tenha tido essa intenção. O próprio autor já esclareceu que ele resolveu apontar um reflexo da sociedade em uma dessas letras e que sua composição era uma expressão real dos convívios sociais; sugeriu que essa reflexão pudesse ser utilizada como uma forma de indignação para tal condição que acaba oprimindo a mulher.

Fato é que na conferência essa discussão ficou clara e bem definida. Interessante ressaltar que, quando foi aberta a janela para perguntas do público, uma das pessoas convidadas perguntou sobre o papel das mulheres na poesia e como essa poesia vinha me ajudando como pessoa. A minha resposta se comprometeu a esclarecer que, apesar de existir um grupo de mulheres com produção em alto nível, ainda assim os homens lideram o ranking dessa produção. Apontei nomes como Florbela Espanca, Cecília Meirelles, Carolina Maria de Jesus e outras artistas que também escrevem, pintam, atuam nos palcos e na televisão.

Seguindo, respondi que a poesia foi a minha salvação, na verdade. Ela não me ajudou a sair de um lugar e ir a outro para que depois eu voltasse; a poesia me deu uma identidade de fato. A partir da leitura de poemas, sobretudo dos poemas relacionados à segunda geração dos românticos, pude me constituir um novo homem; a partir dessa poesia romântica eu consegui interpretar o meu

comportamento em relação às mulheres, aos homens e às pessoas de um modo geral. Consegui eliminar alguns preconceitos e alguns comportamentos ofensivos que antes me constituíam.

No entanto, me doar à poesia de modo que ela fosse me transformando foi um trabalho extremamente doloroso: antes eu precisei entrar em um combate individual e diário para, depois, lutar contra um mundo de preceitos que se depositava em mim todos os dias e em todos os lugares em que eu estava. Nesse processo de aquisição de uma nova identidade social eu precisei deixar muita coisa pelo caminho: pessoas, desejos, argumentos, verdades etc.

E todo esse trabalho se deu, sobretudo, porque por vezes eu não queria me modificar dado o tamanho do sacrifício que eu teria que enfrentar: deixei de fazer parte de grupos sociais que haviam feito parte da minha vida durante muitos anos, modifiquei amizades, entendi que nem sempre as referências mais próximas são úteis. Essa dificuldade, no fundo, acabou me dando muito mais segurança para hoje poder olhar para trás e compreender que as mudanças são possíveis e exigem muito de nós.

Nada é dado e acabado e, por isso, investir na transformação a partir da literatura é uma maneira extremamente prazerosa de buscar o desconhecido: além de enriquecer o vocabulário, a imaginação e a oratória você acaba se tornando alguém com um nível de humanidade muito maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do texto eu havia prometido que trataria da importância da poesia na construção de um masculino menos

ofensivo, mais respeitoso, mais humano que este tão denunciado na atualidade.

Para tratar dessa discussão é preciso, antes, reforçar a denúncia sobre o papel do homem de agora. Não que essa ideia do papel masculino seja uma forma de polarizar o gênero, mas, é preciso esclarecer que há um grande equívoco conceitual em relação ao que é “ser homem” e ao que é “não ser homem”.

Primeiro que ser homem não é privilégio algum: se for, de fato, tem sido porque essa construção social, cultural, histórica e política vêm se equivocando há tempos e com isso ferindo qualquer outra condição diferente desta; depois porque se há um papel dado ao homem isso se dá somente porque existe outro papel diferente e tão importante quanto o dele.

A insegurança social de um indivíduo qualquer pode estar ligada às mais diversas formas de inquietações, de transtornos e dúvidas. Parte dessa insegurança parece estar ligada à condição representativa do gênero x, y ou z. Por exemplo: há muito tempo se diz que rosa é cor de menina (mulher), azul de menino (homem) e assim se cultiva a referência desde o nascimento de um bebê – se o nascido for do sexo biológico macho, azul; se o nascido for do sexo biológico fêmea, rosa; se for intersexual, prevalecerá o conjunto corporal em destaque. Não há nada científico que comprove que tal gênero deva usar esta cor em detrimento daquela outra; o que há é uma invenção social de um determinado tempo que até hoje possui muita força entre os mais diversos grupos.

A utilização desta cor ou daquela outra garante ao indivíduo aceitação em determinados grupos: admite representação perante a família, à comunidade, aos desconhecidos e essas representações vão construindo a subjetividade de cada um. O

contrário dessa aceitação é entendido como algo que provoque insegurança, medo e esquecimento. É bem verdade que isso acontece em muitas ocasiões, sobretudo em grupos mais conservadores, no entanto, essa não é a maneira mais adequada de lidar com a situação.

Essa condição de homem-macho-masculino é a mesma condição que estabeleceu e solidificou em nossa sociedade movimentos perigosos, patriarcais, misóginos, machistas, homofóbicos e detentores de diversas outras formas de preconceitos. É contra esses movimentos que a poesia romântica irá lutar mesmo que sem um anúncio declarado deste combate.

É porque a poesia vai se construindo na experiência diária da masculinidade e da feminilidade, da anormalidade e do convencional, da dúvida e da certeza, da razão e da emoção etc.; poesia parece precisar estar em todos os lugares para que ela seja possível de fato: ela precisa se enxergar para enxergar e só assim responder às expectativas de quem a escreve. Se tem alguém que seja masculino ou feminino em seu processo de criação isso não importa. O importante é que o seu criador esteja disposto a abrir mão de suas máximas absurdas, que ele esteja disposto a ser humilde, respeitoso, autêntico, “humano demais humano”.

Não nos restaria outra conclusão: precisamos reforçar que a poesia exerce um papel fundamental na construção do masculino (e do feminino) social. Ela é tanto auxiliadora como referência para aqueles que não estão dispostos a mudar: não será novidade entre os homens escutar que “poesia é coisa de mulherzinha” (sic). Esse é o entendimento mais superficial da relação entre gênero e poesia, portanto, pensamento que precisa ser aniquilado do discurso.

Salvamos e somos salvos com a poesia, com a literatura, com a matemática, com a filosofia, com o amor e com tantas outras ferramentas promotoras de inquietações. Não somos limitados a ponto de nos mantermos o mesmo desde sempre: a tal metamorfose anunciada no início desse texto precisa fazer parte da vida de todos nós.

REFERÊNCIAS

- COSTA, R. **Sociedade de Controle**. São Paulo em Perspectiva, 18(1): 161-167, 2004
- FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. Diálogo sobre o poder. In FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 253-266.
- _____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 14-36.
- GARCIA, D. F. M. **Assédio, Abuso e Violência sexual contra a mulher nas universidades**. quem é o verdadeiro culpado?. Disponível em: http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%204_Diversidade%20Sexual%20e%20Genero_pag%2045.pdf Acessado em: 10 maio 2017.
- ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**, sociologia. São Paulo: editora Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº39).

PROJETO HISLÍDIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

JOSIANNE PAULA BORCK DA SILVA LOREUÇO⁵¹

Introdução

A seguir descrevo uma experiência vivenciada no ano de 2015, em um projeto realizado na Escola Albino Büttner, cuja organização do projeto estava a PROFa.MSa Lauri Miranda. A duração do tal projeto foi de 2015–2016, e seu termino originou-se na falta de incentivo da gestão escolar.

O projeto foi realizado com alunos da instituição de ensino, localizada em Triunfo, Candeias do Jamarí- Ro. Com o objetivo de estimular a leitura de seus alunos e seu desempenho dentro e fora de sala, visando a inserção de seus alunos no ambiente escolar.

Materiais e métodos

Como na escola não havia funcionários para a reativação da biblioteca foi decidido entre a gestão da escola e coordenação do projeto que os alunos envolvidos estariam a frente da biblioteca em seu contraturno, dividindo-os em grupos de dias que estariam fazendo o atendimento aos demais discentes. Sendo eles selecionados por uma prova realizada em sala, com o critério de aprovar aqueles que alcançassem maior pontuação, e que tivesse bom rendimento em sala.

⁵¹ Acadêmica do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UNOPAR - Porto Velho.

Realizada a prova classificatória que selecionaria os alunos que estariam envolvidos no projeto, reativou-se a biblioteca, o intuito do projeto seria coloca-los na organização do local, permitindo assim que os demais alunos pudessem volta a ler, emprestando livros da mesma, que seriam colocados no controle de registros da biblioteca.

Utilizamos uma pasta, canetas (preta e azul), caderno, bloco de notas, régua, lápis, borracha, etc. (Obs: Todos doados pela coordenação do projeto).

Para o empenho dos alunos foi acordado que; aqueles que estivessem no projeto não realizaria as provas da disciplina de história e (no caso dos alunos do 3 ano do ensino médio, ficariam isentos da prova de História de Rondônia também), para que assim eles pudessem se empenhar mais no projeto.

Os estudantes conseguiram executar o projeto através de estudos feitos individuais e apresentações orais sobre os livros lidos, fizeram aula de campo na área de História de Rondônia em Porto Velho, vivendo parte dessa experiência e participando da história local.

Apresentaram a gestão escolar suas pesquisas referenciando a importância da leitura, logo mais destaque alguns dos temas abordados nessas apresentações orais, o qual foi realizado em duplas.

Alguns dos temas explorados nas apresentações orais do História

- O que a literatura pode resgatar e nos ensinar?

A leitura é capaz de nos dar algo que acende o desejo, mas não pode preenche-lo. ao acender este desejo, ela desperta a vida do espírito, mas não pode substituí-la.

A experiência de leitura tem um poder estranho, uma energia única que cerca cada leitor, lhe acendendo a imaginação despertando neles a criatividade e criação de ideias do mundo ao seu redor.

- A importância da leitura na formação social do indivíduo?

O ato de ler é representado por meio da escrita, do som, da arte, dos cheiros. Cada leitor possui sua própria experiência, sendo assim incapaz de se repetir essa experiência. Dizemos que quanto mais lemos certo conteúdo, mais compreensão a respeito dele adquirimos.

- A importância da leitura dentro da sociedade e como ela é formada?

A leitura possui um contexto bem amplo, cada sujeito a coloca em prática de acordo com suas vivências.

Por isso existem duas formas de leitura: a decodificação mecânica; onde a prática é formal e está ligada às atividades desenvolvidas geralmente pelas escolas e a leitura como um processo de compreensão; que está relacionado aos aspectos sociais da vida humana.

- Quais as barreiras que encontramos ao ler?

Nos dias atuais o hábito para leitura não é comum. Mas é primordial que esse país ainda sofre com a deficiência no ensino público e com alto índice de analfabetismo funcional, todas as alternativas de incentivo a leitura são sempre bem vindas.

Resultados

A rotina de leitura da escola começou a crescer em um curto período de tempo, agora até seus computadores passaram a ser utilizados como fonte de pesquisas, e para sua finalização alunos do 3 ano A e B, juntamente com alunos do projeto fizeram um City tur, visitando vários pontos históricos da capital (Porto velho), tais como; Universidade federal de Rondônia(Unir), Catedral, Unir centro, Rio madeira, entre outro lugares, tendo como ultima parada o shopping da cidade, além disso os membros apresentaram a coordenação do projeto um trabalho desenvolvidos em duplas, no qual falariam sobre a importância da leitura na formação do individuo.

As experiências vivenciadas nesse projeto foram compartilhadas com os demais integrantes do grupo que ao final do projeto, tendo eles alcançado êxodo em seu trabalho através de estudos feitos orais e individuais e apresentações orais sobre os livros lidos, e por fim como já foi citado, fizeram uma aula de campo na área de história de Rondônia em Porto Velho, capital.

Rotina

Alunos do projeto passaram a se envolver cada vez mais, tendo as primeiras conquistas sido positivas em relação da volta ao hábito de leitura, se estendeu a ideia de ativação da biblioteca para proporcionar aos demais discentes isso. Com a biblioteca cheia de livros e fechada por certo tempo, alunos do projeto se juntaram e fizeram uma boa faxina no local para estar no mínimo adequado para o atendimento ao publico.

Alunos do turno Matutino se responsabilizariam por ela no horário da tarde, para não comprometer suas aulas, e assim alunos do turno Vespertino no período da manhã. Mas acontece que no período da tarde alguns dos alunos que ali estudavam eram da zona rural de Triunfo, ou seja, dependiam de transporte escolar para chegar até a escola. Portanto alguns tiveram que passar todo esse período de tempo da manhã até a tarde, na escola, pois não daria tempo de fazer o retorno até sua casa e logo em seguida já ter que pegar o ônibus para se dirigir até a escola. Sendo assim, íamos para escola mais ou menos (7:30-8:00) horas da manhã, ficávamos na biblioteca até 10:30 horas, a professora juntamente com a gestão escolar, faziam o almoço para nós, enquanto isso nos preparávamos para aula, ainda nas dependências da escola, ao final da refeição lavávamos as louças e íamos descansar na biblioteca.

Toda essa rotina acabou que nos inserindo no ambiente escolar, nos proporcionando interação com seus gestores, pois a partir desse projeto passamos a conviver mais com eles.

Discussão

A finalidade foi inserir os alunos/alunas no campo dos estudos buscando a participação deles/delas no ambiente escolar. Com o objetivo de envolver os alunos num projeto de estudos, no qual visou o aprimoramento do conhecimento na área de História, Literatura e Mídia.

Tendo os alunos toda uma biblioteca para explorar, liam seus livros e depois apresentavam um relatório a respeito da história lida e um breve resumo da história de seus autores. Por varias vezes foram executadas atividades em que membros do tal projeto

apresentaram seu posicionamento a respeito do tema a ser discutido.

Por vezes a própria professora escolhia os livros a serem lidos, de acordo com a personalidade de cada um. Quanto aos demais alunos da instituição de ensino, escolhiam o que mais lhe agradava para leitura e tendo eles certo prazo para devolução dos livros, sempre voltavam e não apenas devolviam os livros que haviam emprestado da mesma, mas atentava-se para novas leituras.

Conclusões

Atenta-se para a importância da leitura e escrita no ambiente escolar, tendo em vista que o projeto foi desenvolvido com o intuito de explorar três diferentes campos de estudo: História, literatura e mídia. Aprimorando a aprendizagem “Ler para Aprender”, que quer dizer, apropriar-se de uma competência para compreender os diferentes tipos de textos, existentes no seu contexto social, e também fora dele. A fim de motivar seus alunos a vislumbrar diferentes razões para lermos.

Para alcançar seus limites e poder supera-los, a leitura abre portas na vida do cidadão, cuja importância está voltada para conduzi-lo ao seu objetivo, seja ele; tirar dúvidas, se instruir, aprofundar seus conhecimentos, passar tempo, ter uma boa e prazerosa leitura, estabelecer comunicação e interação entre dois ou mais indivíduos, entre diversos outros benefícios trazidos por ela.

Mostrando ao cidadão que o professor é seu mediador em relação ao conhecimento, mas isso não o impede de explorar o campo da leitura e ter compreensão de outros campos de visão,

como: a leitura de; um jornal, para ficar antenado as notícias, um livro para ampliar seus conhecimentos literários, na interação, por meio da troca de mensagens entre diversos outros casos em que se pode fazer uso dela. O importante é compreender que ela deve estar presente em nossas vidas, participando de nosso cotidiano de vida. Esse projeto funcionou na escola Albino Buttner, com alunos e alunas selecionados das turmas de ensino fundamental e médio do período diurno, onde eles tinham acesso a biblioteca para leituras de obras de diversos campos dos saberes, aconteceram reuniões e discussões sobre o projeto e sobre os livros lidos como também o seminário/formatura dos integrantes no final do projeto.

O projeto teve esse nome pela junção de seus três campos explorados;

HIS- história: Desenvolver a cultura de seus alunos através do histórico regional, partindo do lado teórico muito abordado em sala, para a prática realizada no passeio realizado com seus integrantes e alunos do 3 ano do ensino médio da escola.

LÍ- literatura: Explorar o campo da literatura através dos mais diversificados livros encontrados no interior da biblioteca da escola.

DIA- Mídia: Apurar aos seus membros o lado de registros dos encontros, discussões e passeio realizado pela mesma.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por ele ter me proporcionado novas experiências, além de ter me concebido esse dom e gosto pela escrita. Além de estar me proporcionando a realização de um projeto pessoal, chamado Sementes do Futuro.

Presto esse agradecimento também a coordenação do projeto Hislídia, que a frente esteve a PROFa.MSa. Lauri Miranda, do qual tive a honra de participar.

Aos meus familiares e amigos que vem me ajudando e colaborando comigo para que projetos do qual tenho sido convidada a participar fosse possível, assim como esse.

Agradeço também ao professor José Flávio da Paz, pelo convite para estar participando desse projeto.

A minha tutora Fabiana Ferraz, por me fazer algumas indicações de vez em quando.

Referências

Realizei uma breve entrevista com a coordenadora do projeto acima descrito, algumas das informações citadas, as quais foram concebidas pela mesma.

PROFa.MSa Lauri Miranda,
PROJETO HISLÍDIA. 2015/2016