



Organizadoras
Giovana de Paula Santos
Thatiane Prochner

Linguística e Literatura *em diálogo*

Texto e Contexto
EDITORA

Organizadoras
Giovana de Paula Santos
Thatiane Prochner

Linguística e Literatura *em diálogo*

Texto e Contexto

EDITORA

©Giovana de Paula Santos; Thatiane Prochner

Todos os direitos reservados às organizadoras

Santos, Giovana de Paula.; Prochner, Thatiane. (org.)

G512

Linguística e Literatura em diálogo/ Giovana de Paula Santos; Thatiane Prochner (org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.

120 p.

ISBN: 978-65-6080-032-8

1. Linguística. 2. Literatura. 3. I. Santos, Giovana de Paula.; II. Prochner, Thatiane. 4. T

CDD: 869.4

Ficha Catalográfica elaborada por Cibele Maria Dias - CRB-8/9427

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores.

Texto e Contexto
EDITORA

www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontextoeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

APRESENTAÇÃO

Linguística & Literatura em diálogo...

Como sugere o próprio título, o objetivo desta coletânea é evidenciar as possibilidades de diálogo entre duas importantes áreas do conhecimento: a Linguística e a Literatura.

Os pontos de contato entre elas são múltiplos e diversos; cada vez mais as linhas que tradicionalmente as separaram parecem estar cedendo. Isso porque ambas se constituem pela língua e possibilitam aos pesquisadores a compreensão das dimensões teóricas e práticas de diferentes e diversas formas de textualidades, principalmente com relação aos seus engendramentos sociais.

O espaço interdisciplinar que se desenha nesta obra possibilita a divulgação de pesquisas desenvolvidas na grande área de Letras, valorizando e reafirmando a relevância desses estudos para os meios acadêmico, profissional e social.

Os 11 ensaios que ora se apresentam tratam da linguagem em suas diversas manifestações, tanto simbólicas quanto materiais, conforme observamos por meio das análises de romances, contos, peças teatrais, contos de fadas, notícias e seriados, pensando essas materialidades em suas relações com as dinâmicas que atravessam os sujeitos como seres que se constituem e são constituídos pela linguagem, na observação dos sentidos que emanam dessas dinâmicas pelas lentes da Linguística e da Literatura.

Boas leituras!

As organizadoras

SUMÁRIO

Apresentação	5
Prefácio	8
Capítulo 1	11
<i>Cidadã de segunda classe (2018): o gênero e seu poder na determinação dos lugares sociais</i>	
<i>Ana Paula Ribas</i>	
Capítulo 2	22
Malandragem e manipulação como estratégias de sobrevivência em <i>A Intrusa</i> (1908), de Júlia Lopes de Almeida	
<i>Bruna dos Santos Caetano</i>	
Capítulo 3	34
A leitura oral compartilhada no contexto escolar: práticas pedagógicas diante dos desafios atuais	
<i>Elisângela Costa Consentino e Tatiele Jesus Faria</i>	
Capítulo 4	47
Relações de poder e o aborto na série <i>Coisa mais linda</i>	
<i>Eloina Emanuelle Pedroso Campos</i>	
Capítulo 5	61
A projeção do tempo em <i>A Pécora</i>, de Natália Correia	
<i>Giovana de Paula Santos e Edson Santos Silva</i>	
Capítulo 6	71
“Nós vemos com bons olhos a construção do muro”: o imaginário sobre imigrantes e refugiados como ameaça à identidade nacional	
<i>Karla Roberta Neumann e Heitor Messias Reimão de Melo</i>	

Capítulo 7	83
<i>Le petit chaperon rouge – uma proposta de leitura entre a língua francesa e a portuguesa</i>	
<i>Larissa de Cássia Antunes Ribeiro e Edson Santos Silva</i>	
Capítulo 8	95
Literatura e educação: os estudos decoloniais como fator disruptivo	
<i>Lucan Fernandes Moreno e Claudio José de Almeida Mello</i>	
Capítulo 9	106
Uma literatura que não está para entreter, qual a sua função?	
<i>Luiza Oliveira Troczinski</i>	
Capítulo 10	117
Para ler teatro: três caminhos apontados por Décio de Almeida Prado para a análise da personagem dramática	
<i>Sibele Barausse</i>	
Capítulo 11	127
Agora Inês é morta? Recepções do mito de Inês de Castro na história e na literatura	
<i>Téssio Leandro Stelmachuk e Thatiane Prochner</i>	
Sobre os autores	139

DA NECESSIDADE DE MICROFONAR O SILÊNCIO

Mesmo as rosas mutiladas renascem,

Há uma magia nos ventos

Há neles uma invisibilidade que corta,

Rosas ventos sons...

Ana Paula Ribas chama para o canjerê a malemolência nigeriana da Cidadã de segunda classe, porque ao fim e ao cabo somos todos imigrantes sempre.

Bruna dos Santos Caetano segura na mão de Paula Ribas e apresenta *A intrusa*, e refuta a comparação do homem com uma relíquia de família. O que se quer é que por meio de uma cantiga/mandinga a liberdade e a igualdade sejam o início da revolta da cor.

Vento, vento, vento enche-se o mundo de leitores/cantadores e eis que chegam para a festa **Elisângela Costa Consentino** e **Tatiele Jesus Faria** e com elas oralidades. Olhos brilham e a sedução acontece; já dizia uma poeta que é preciso sonhar em voz alta, amar em voz alta: escolas.

O belo é feio e o feio é belo, não é, Macbeth? **Eloina Emanuelle Pedroso Campos** traz *Coisa linda*, porque ela quer disseminar saberes e abrir antenas e assim trazer à tona o eterno embate entre o sujeito e o poder.

Fúria, revolta, tempo de templos que valem bilhões. Fora, falsos Profetas. Natália Correia sempre quis sacudir as massas. **Giovana de Paula Santos** e **Edson Santos Silva** entram na roda com *A pécora*. Conforto na fé? Não! Afinal, não há identidades sem cicatrizes.

Karla Roberta Neumann e **Heitor Messias Reimão de Melo** iluminam as sendas. Trazem uma certeza: *O ato de estigmatizar, segregar, restringir ou excluir elementos que compõem nossa identidade é impulsionado unicamente pelo viés ideológico, carecendo de fundamentação cultural, uma vez que não abarca a completa complexidade social com sua multiplicidade e heterogeneidade, dada a ausência de hegemonia cultural*. Mas não se esquecem das

lições de Chimamanda e reverterem o jogo, ao refutarem a segregação e sugerirem a aglomeração.

Traduzir silêncios. Metaforizar o sussurro do vento. Urdir a vida de rosas, ainda que mutilada. Estilhaços. Contemplação. Rios do era uma vez que darão no mar ondas que se fertilizam em reinos futuros/presentes da imaginação. É nesse cantar de longe perto que **Larissa de Cássia Antunes Ribeiro** e **Edson Santos Silva** caudalosamente se achegam ao canjerê e trazem as mãos sortidas de coletividades. Querem pluralizar silêncios numa espécie de cantiga de ninar, de encantar.

Mundos ladeados de silêncios e de palavras. Humanizar para seduzir. **Lucan Fernandes Moreno** e **Claudio José de Almeida Mello** não se furtam de discutir e aparar a relação que há entre literatura e educação. Ah, os contrastes! No meio, no centro da liça, o aluno. Estética. Recepção.

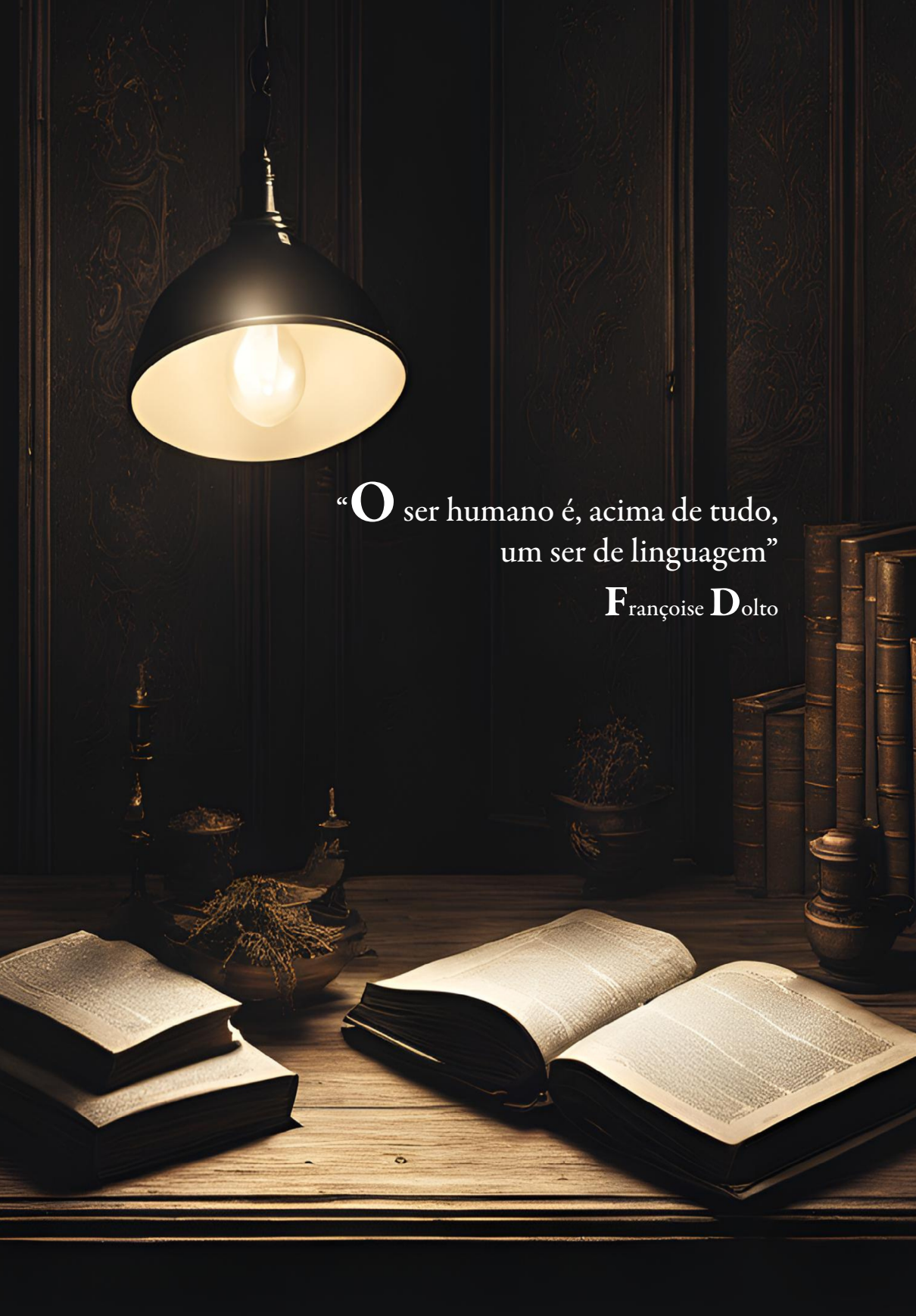
Dança. Equilíbrio. Rasuras. Ranhuras. Olhar atento ao outro. Empatias. **Luiza Oliveira Troczinski** vale-se de Barthes para pensar o que seria texto. Ergue-se o terreno movediço do simbólico e dos plurais. Desassossegos, *Eva-de-pulmão*.

Espaço. Teatro. Romeu. Julieta. Shakespeare. Leituras. **Sibele Barausse** informa que Décio de Almeida Prado estimula ler as personagens. Caminho triádico que alerta para um giro espacial. Teatralidades.

Os silêncios indicam mais do que podem as palavras. Silêncios grávidos. Efabulações. O canjerê se completa com a chegada de **Tessio Leandro Stelmachuk** e **Thatiane Prochner**, e que jeito mais lindo de se aproximar. Mitos. História. Tensão.

Que a obra que ora se apresenta faça reverberar duas certezas: aquela de Chimamanda Ngozi Adichie: “Escolher escrever é rejeitar o silêncio”, e a de Natália Correia: “é preciso sonhar em voz alta, amar em voz alta”. Essas balizas devem servir de pedra de toque ao leitor deste livro e se resumir em apenas uma máxima, um caminho, uma vereda: que um griot, debaixo de um imenso baobá, leia em voz alta os ensaios para seus companheiros.

Edson Santos Silva,
Professor Associado de Literatura Portuguesa
da UNICENTRO/Irati

A dark, atmospheric scene featuring a wooden desk with open books, a hanging lamp, and a bookshelf in the background. The lighting is warm and focused on the desk area, creating a sense of quiet study or reflection. The background is a dark, paneled wall with intricate carvings.

“O ser humano é, acima de tudo,
um ser de linguagem”

Françoise Dolto

***Cidadã de segunda classe* (2018): o gênero e seu poder na determinação dos lugares sociais**

Ana Paula Ribas

O livro *Cidadã de Segunda Classe* foi publicado pela primeira vez em 1974, na Inglaterra. É considerado, devido a sua história, uma obra de teor autobiográfico, pois apresenta, através da ficcionalização, a vida da protagonista Adah, ambientada na década de 1960, a qual possui inúmeras relações com a história de vida da romancista Florence Onyebuchi Emecheta (1944-2017).

Reconhecida mundialmente como Buchi Emecheta, a autora nasceu na Nigéria, nas proximidades da grande cidade de Lagos. Buchi fazia parte de uma família de origem étnica igbo. Durante sua infância, recebeu educação em uma escola batista e, no ensino secundário, frequentou uma escola metodista para meninas em Lagos.

A autora foi casada entre os anos de 1960 e 1966 com Sylvester Onwordi. Teve cinco filhos, sendo dois deles nascidos na Nigéria e três após mudarem-se para a Inglaterra, em 1962. Sua carreira teve um início difícil, pois foi conciliada com a criação solo dos cinco filhos, além dos estudos na Universidade de Londres. Lá, obteve o diploma de Bacharelado em Sociologia (1974), o Mestrado (1976) e o Doutorado em Educação (1991). Além de sua carreira de escritora, com mais de vinte obras publicadas, Buchi Emecheta também atuou como professora universitária.

Os temas de suas obras giram em torno de suas experiências como imigrante e, principalmente, das pressões sociais sofridas pelas mulheres africanas.

Dito isso, a principal discussão suscitada por *Cidadã de Segunda Classe* está relacionada às condições de vida da protagonista Adah. Para guiar esta análise, recorro a uma abordagem crítica sociológica do texto, baseando-me na ideia de que o contexto externo, neste caso, o aspecto

social, desempenha um papel significativo na construção do texto e influencia no desenvolvimento interno da obra¹.

Assim, ao aprofundar-se nas entrelinhas do texto, busca-se elucidar como alguns elementos determinantes de sua construção são influenciados pelo contexto social que o permeia. Portanto, a presente abordagem visa alcançar um segundo nível interpretativo da obra, focado na análise e compreensão de como a situação de ser considerada “cidadã de segunda classe”, atribuída a Adah quando ela está em condição de imigrante no Reino Unido, ultrapassa questões de território e também se aplica a ela quando ainda está em Lagos, na Nigéria.

Quando Buchi Emecheta lançou a obra de teor autobiográfico *Cidadã de Segunda Classe*, explicitou a condição à qual a protagonista Adah foi exposta ao mudar-se para o Reino Unido. Em uma leitura que busca acessar as entrelinhas do texto, voltada a entender como o contexto externo se faz presente nos elementos que constituem a narrativa, é possível identificar no texto de Buchi que tal condição se estende além do solo estrangeiro. Dessa forma, realiza-se aqui uma leitura na qual busca-se expor os aspectos do texto que revelam como Adah carrega o status de “cidadã de segunda classe”, não apenas quando se encontra na situação de estrangeira, mas também dentro de seu próprio país.

Uma definição simples do que é um cidadão implica viver em sociedade e possuir direitos civis e políticos no país de nascimento ou no exercício de suas funções. Independentemente de nacionalidade e local, os direitos básicos dos cidadãos são norteados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos², assinada em 1948. Em resumo, todo ser humano é igual universalmente.

Mas vislumbra-se que, mundialmente, as aplicações do conceito de igualdade se fazem de maneira falha e desigual. De diversas formas, a

1. A análise seguirá os moldes preconizados pela crítica sociológica de acordo com Antonio Candido e sua abordagem dos níveis internos e externos do texto: “ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2006, p. 14).

2. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

desigualdade e a discriminação são perpetuadas em diferentes ambientes, seja com base em gênero, classe social, etnia, raça, e assim por diante.

Em busca dos significados do termo “cidadã de segunda classe”, título da obra e também termo com o qual Adah é definida por Francis, seu marido, encontram-se diferentes sentidos, mas que em sua maioria convergem a: um indivíduo, especialmente um membro de um grupo minoritário, a quem são negados os benefícios sociais, políticos e econômicos da cidadania. Essa pessoa é sistematicamente discriminada, não recebendo respeito, reconhecimento ou consideração na sociedade. Um sujeito inferiorizado socialmente, apesar de, teoricamente, o conceito de igualdade estar presente, como na já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos. Observa-se que, em diferentes sociedades, muitas vezes essa determinação não se aplica. Nessas sociedades, existem mecanismos que distinguem, segregam e isolam determinados grupos, colocando-os então como cidadãos de segunda classe.

Buchi Emecheta, por meio da personagem Adah, nos revela como foi enfrentar a realidade de ser vista e tratada como uma cidadã dita de “segunda classe” em um país estrangeiro. Mas por que Adah é rotulada como uma cidadã de segunda classe e logo tal designação é exposta através da fala de seu marido Francis?

As palavras proferidas pelo marido quando estão na Inglaterra não surgem de um pensamento singular da personagem; elas representam uma marca. Os diálogos, agressões e ofensas que o marido direciona a Adah evidenciam um pensamento de ordem coletiva. Esse pensamento varia de acordo com as sociedades e culturas de onde provém, mas sempre mantém similaridades, estando diretamente atrelado às estruturas de ordem social.

A fala de Francis, dirigida à esposa durante uma discussão quando estão na Inglaterra, expõe Adah a sua atual condição no país estrangeiro, afirmando que eles, como imigrantes, são considerados cidadãos de segunda classe.

Você deve saber, querida jovem lady, que em Lagos você pode ser um milhão de vezes agente de publicidade para os americanos;

pode estar ganhando um milhão de libras por dia; pode ter centenas de empregadas; pode estar vivendo como uma pessoa da elite, mas no dia em que chega à Inglaterra vira cidadã de segunda classe. De modo que você não pode discriminar seu próprio povo, porque todos nós somos de segunda classe. (Emecheta, 2018, p. 53).

A partir dessa fala, o marido designa-a como uma cidadã de segunda classe devido a sua condição de estrangeira. No entanto, por meio de uma leitura mais aprofundada, identifica-se que tal designação ocorre devido a demais fatores.

Adah é uma mulher negra e imigrante. Mas no início da narrativa, o primeiro fator que a coloca como uma cidadã de segunda classe é o gênero. A primeira parte da obra, quando ainda está na Nigéria, revela que o gênero a coloca em segundo lugar. Portanto, em relação às questões de igualdade social, ela é uma cidadã de segunda classe não apenas em um país estrangeiro, como o marido define, mas também na Nigéria.

Analisando a narrativa e os elementos que a personagem expõe de sua vida, assim como os elementos de ordem estrutural do texto, identifica-se que Adah não é apenas uma cidadã de segunda classe no país britânico; ela é tratada também como uma cidadã de segunda classe em seu próprio país, a Nigéria. Tal fato se dá devido às relações e distinções de gênero, pois sua vida, ações e caminhos são determinados por tal relação. No entanto, quando está em solo estrangeiro, a questão é aprofundada. Lá, o gênero continua sendo um fator determinante, mas o fato de ser uma mulher negra e estrangeira amplia ainda mais o abismo de desigualdades ao qual é submetida.

No que concerne à análise da desigualdade resultante da distinção de gênero, é possível obter uma compreensão mais aprofundada das disparidades no tratamento e nas condições entre os gêneros na Nigéria por meio dos debates apresentados pela escritora e cientista política Chimamanda Ngozi Adichie. Em seus diversos textos, ela não apenas destaca as desigualdades nos tratamentos relacionados às diferenças de gênero dentro do país, mas também explora como certos comportamen-

tos são naturalizados, uma vez que estão profundamente enraizados na educação e cultura nigerianas.

Compreende-se que, apesar do distanciamento temporal, como já citado, as experiências de Adah são ambientadas a partir da década de 1960. As distinções de gênero presentes na Nigéria, vivenciadas pelas duas autoras, são semelhantes. Isso ocorre porque essas questões, como ambas pontuam, agem de forma interna, vinculadas e perpetuadas através dos aparelhos da superestrutura (Estado, ideologia, cultura, arte, religião, etc.).

Chimamanda, nascida e criada em Lagos, em sua fala transcrita no livro *Sejamos todos Feministas* (2015), revela experiências que demonstram como o pensamento e a educação que reafirmam os privilégios masculinos estavam presentes em toda a sua vida.

E tirei a nota mais alta. Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino [...]. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio. Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe (Adichie, 2015, p. 16).

Os processos de valoração de indivíduos do sexo masculino em detrimento do feminino, como revela o texto, iniciam-se nos primeiros anos de vida. É o que se observa na vida de Adah, onde a inferiorização da personagem ocorre desde o seu nascimento.

Uma menina que havia chegado quando todos esperavam e previam um menino. Assim, já que era um desapontamento tão grande para os pais, para a família imediata, para a tribo, ninguém pensou em registrar seu nascimento. Uma coisa tão insignificante! (Emecheta, 2018, p. 05).

O nascimento de uma menina era um desapontamento coletivo; seu nascimento não merecia registro de data, hora ou local, pois eram informações irrelevantes para alguém considerado inferior. Logo, o tratamento que ela receberia seria inferior ao que um irmão homem viria a receber. Desde o seu nascimento, Adah estava relegada ao segundo lugar, pois seu gênero era determinante na escala de relevância social. A naturalização de sua posição desperta, através de suas falas, o comportamento problemático, no qual as meninas não eram vistas como “pessoa”, descrito por ela como o resultado de um costume. Dessa forma, o artifício de “costume” é usado de instrumento, que será revertido ao discurso de um processo natural de fortalecimento aos instintos de sobrevivência feminino.

Para o povo de Adah, porém, e para a própria Adah, não era isso, de jeito nenhum, o que acontecia: era o costume. As crianças, em especial as meninas, aprendiam a ser muito úteis desde bem cedo na vida, e isso tinha suas vantagens. Por exemplo, Adah aprendeu bastante jovem a ser responsável por si mesma. Ninguém estava interessado nela enquanto pessoa, somente no dinheiro que ela poderia obter e nos trabalhos domésticos que era capaz de realizar, e Adah, feliz por receber essa oportunidade de sobrevivência, não desperdiçava seu tempo refletindo sobre os acertos e erros do assunto. O importante era sobreviver. (Emecheta, 2018, p. 22).

Ao mesmo tempo que Adah trabalha com um discurso naturalizado das formas de tratamento que recebe, não deixa de citar como os processos de discriminação ocorrem, apesar da naturalização presente nas suas falas. Sua narrativa se dá em um processo dialético, demonstrando através de sua vivência a discriminação e desigualdade de gênero ao passo que o naturaliza, revelando as influências de um processo de ordem social externa.

Outros elementos do texto que revelam a naturalização de tais distinções se destacam na narrativa. Na infância, por exemplo, apenas o irmão de Adah frequentava a escola, mesmo sendo mais jovem. Isso ocorre

pois, se há dinheiro para investir na educação formal de apenas um filho, a prioridade sempre recai sobre o filho homem.

Na adolescência e início da vida adulta, sobretudo após o casamento, a narrativa da protagonista apresenta mais situações que reforçam essa perspectiva de leitura. São elementos que possibilitam construir uma visão mais detalhada de como as diferenças de gênero se articulam e de como os homens, sejam eles pais, irmãos, maridos ou sogros, exercem um poder significativo sobre as vidas, decisões e ações das mulheres nigerianas.

Um grande exemplo é como a tutela de Adah, após a morte do pai, passou para um tio. Já sua mãe, de acordo com a tradição, torna-se responsável do irmão de seu pai. A mãe de Adah, assim como a grande maioria das mulheres nigerianas casadas, era considerada propriedade do marido. Portanto, com a morte dele, ela é herdada por um cunhado; a prática chamada de Casamento Levirato³ é tradicional entre quase todos os grupos étnicos da Nigéria.

Assim, independentemente da idade, a vida da grande maioria das mulheres nigerianas (da etnia Igbo) deve estar sob o controle de um homem. O poder sobre Adah passa então do pai para as mãos da família do tio. Dessa forma, quando sai do colégio interno, a única maneira de deixar a casa do tio era através do casamento, pois mulheres não moravam sozinhas e quando tal situação ocorria, segundo a autora, eram vistas como “atrativos para problemas”. Assim, a vida de Adah, através do casamento, passou do controle do tio para ser definida por Francis e sua família.

Com isso, toda ação importante intencionada por Adah era ditada e debatida por Francis e seu pai. A permissão para que ela trabalhasse no

3. O Casamento Levirato, conhecido também como “herança de esposas”, consiste no casamento da viúva com o irmão do falecido marido, a fim de manter a linhagem da paternidade para os filhos da viúva. A viúva, nesse caso, é vista como propriedade do falecido marido, que deve ser “herdada” pelo seu irmão. Muitas mulheres toleram tal prática por se encontrarem em uma situação de dependência econômica e porque sabem que uma recusa pode custar a sua vida e a de seus filhos. Tal prática é considerada atualmente pelas Nações Unidas como degradante. Disponível em: <<https://www.migrante.org.br/diversos/artigo-sobre-perseguiçao-baseada-em-genero-o-caso-das-viuvvas-nigerianas/>>.

consulado americano parte deles, e só é positiva com base no interesse financeiro de seu alto salário.

Além da necessidade de permissão para trabalhar, o salário mais alto que a esposa recebia era também foco nas discussões de Francis. Uma mulher com um salário maior do que o do marido era vista como uma afronta e motivo de zombaria aos olhos da sociedade nigeriana, pois se ela estava numa posição declaradamente “inferior” (em relação ao marido), seu salário também deveria ser inferior.

A dimensão do salário que ela ganharia, mais os benefícios, deixaram Francis um pouco preocupado, por isso ele foi pedir conselhos a seu pai. “O senhor acha que nosso casamento vai durar, se eu permitir que Adah trabalhe para os americanos? Ela vai ganhar três vezes mais que eu. Meus colegas, no trabalho, vão zombar de mim. O que o senhor acha que eu devo fazer?” (Emecheta, 2018, p. 31).

Ademais, sobre essa tomada de decisões, Chimamanda explica que “a cultura Igbo favorece os homens, e só eles podem participar das reuniões em que decisões familiares mais importantes são tomadas” (Adichie, 2015, p. 48). Além disso, sobre as relações de dinheiro e posses por mulheres nigerianas, Chimamanda aborda ainda como essas mulheres escondem suas situações financeiras a fim de não intimidar os homens que venham a demonstrar interesse. A situação de Adah, apesar de ser lucrativa ao esposo e sua família, era socialmente “inadequada”.

Assim, toda e qualquer atitude de Adah, seja no âmbito profissional, financeiro ou pessoal, estava sujeita à aprovação do marido e dos sogros. A protagonista via essas e outras ações como resultado de quanto Francis era influenciado pela cultura à qual pertencia.

Para Francis, porém, o macho era ele, e estava certo dizer a ela o que ela iria fazer. Já Adah, desde o dia do casamento civil dos dois, vira o lado romântico de sua vida se estilhaçar ao redor, como um vidro que se parte. Francis recebera uma educação muito dispendiosa, no Colégio Hussey, em Warri, mas sua visão de vida era puramente africana (Emecheta, 2018, p. 36).

A “visão puramente africana” citada por Adah é uma referência a como questões de preconceito de gênero estão enraizadas na cultura nigeriana. Os costumes e práticas culturais que moldam a vida de Adah são controlados e ditados pelos homens. As funções atribuídas às mulheres, bem como seus comportamentos, são determinadas pelo gênero. A narrativa, através da naturalização das falas e comportamentos de Adah frente às repressões e também a violência que sofre, revela como os elementos de ordem social agem no texto através da internalização dos comportamentos da personagem. Portanto, através da narrativa, identificamos que dentro desse modelo cultural, ela está sempre em segundo lugar, na condição de cidadã de segunda classe.

Além disso, a designação dos papéis da mulher dentro dessa organização social também dita regras que se aplicam ao corpo. Adah é considerada uma esposa de valor, não por suas qualidades pessoais, mas porque é “prolífica”⁴, sua maior qualidade se limita a dar à luz aos filhos do marido.

Na narrativa de Adah, há então esse movimento dialético. Existe, por parte da personagem, a constatação dos eventos, mas esses não são refutados e assim permanecem no nível da aceitação e da naturalização, sendo então o elemento externo agindo na configuração interna do texto.

Sobre os aspectos e visões dentro do âmbito cultural nigeriano, é importante discutir e entender que a crítica não se aplica à cultura, mas sim a determinados pontos que prejudicam e interferem na existência de alguns grupos. Chimamanda discute a necessidade de rever certos comportamentos enraizados dentro da cultura nigeriana, a fim de compreender que determinados aspectos são prejudiciais: “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura.” (Adichie, 2015, p. 48).

Assim, dentro desses e de outros elementos apresentados pelas descrições da personagem, identifica-se que, assim como a descrição inicial dos conceitos que norteiam o que é um cidadão de segunda classe

4. Emecheta, 2018, p. 33.

- ou seja, um indivíduo impedido de exercer direitos primários e que não recebe uma parcela justa de respeito, reconhecimento ou consideração - Adah se encaixa nesse contexto tanto em sua própria sociedade quanto em sua experiência no Reino Unido.

Apesar de estar em seu próprio país e imersa em sua cultura, Adah enfrenta diferentes formas de preconceitos e restrições devido ao seu gênero. Ela sofre diferentes tipos de preconceitos e restrições, sendo impedida de exercer direitos básicos e comuns a todos os seres humanos. Sua vida, seu corpo e seus bens são também considerados propriedade de seu marido. Através do discurso naturalizado de Adah evidencia-se como o preconceito de gênero permeia a sociedade nigeriana, afetando as mulheres em vários aspectos de suas vidas.

Dito isso, ressalta-se que, mesmo antes de vivenciar a condição de imigrante em um país estrangeiro, Adah já se encontra na posição de cidadã de segunda classe. Tal situação decorre do fato de ser mulher, sendo submetida aos costumes, cultura e perspectivas nigerianos delineados na narrativa. Nesse contexto, sua existência é delimitada, seus desejos e ações são restringidos e seus direitos e dignidade são constantemente negligenciados.

A narrativa de Adah destaca de maneira contundente como as desigualdades de gênero estão profundamente enraizadas nas estruturas culturais da sociedade nigeriana, e como exercem um impacto negativo sobre a vida e os direitos das mulheres que fazem parte dela.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. São Paulo: Civilização brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro, 2006.

CÔRTEZ, Geandra Karla de Avelar. ANDRADE, Émile Cardoso. Buchi Emecheta: a força em sua obra memorialística. *In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras : Língua, Literatura e Ensino em tempos de resignificação*. Goiás: ANAIS DO I SIELLI E XIX ENCONTRO DE LETRAS, v. 1, n. 1, 29 maio 2021. 1. Tema: Língua, Literatura e Ensino em tempos de resignificação. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/issue/view/379>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

EMECHETA, Buchi. **Cidadã de segunda classe**. Trad. Heloisa Jahn. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

JAMESON, Fredric. **O inconsciente político**: a narrativa como ato socialmente simbólico. Trad. Valter Lelis Siqueira. São Paulo: Ática, 1992.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

Malandragem e manipulação como estratégias de sobrevivência em *A Intrusa* (1908), de Júlia Lopes de Almeida

Bruna dos Santos Caetano

Introdução

Publicado em 1908, o romance *A Intrusa*, da escritora brasileira Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), é ambientado na sociedade carioca da transição do século XIX para o século XX. A narrativa tem início com a chegada de uma governanta, Alice Galba, na casa de um advogado viúvo, o qual decide contratá-la para retirar a casa das mãos de seu criado, Feliciano. Embora a história gire em torno de Alice, o criado exerce papel interessante na narrativa, uma vez que, com a chegada da governanta, vê seus privilégios ameaçados e, diante disso, luta para garantir seu lugar na casa.

Tendo isso em vista, o presente ensaio tem como objetivo analisar Feliciano, um criado negro, considerado “reliquia da família” (Almeida, 2019), e a forma como ele é construído e retratado ao longo da narrativa. Além disso, com base no contexto histórico social da época, intenta-se analisar como o personagem utiliza a manipulação como uma técnica de sobrevivência na sociedade, buscando entender de que maneira a construção desse personagem é o contexto que se tornou realidade formal na obra de Júlia Lopes.

Para tanto, tem-se como perspectiva de análise a crítica sociológica, a qual busca, como aponta Antonio Candido (2006), identificar como o fator social atua na construção e organização da obra literária, transformando-se em fator estético. Desse modo, compreende-se que “[...] o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2006, p. 14). Assim,

a partir do estudo da realidade social da época e da análise atenta do personagem, pretende-se entender como o contexto social brasileiro excludente influenciou na construção de um personagem que, considerado desonesto e ladrão, utiliza-se da malandragem e da manipulação para sobreviver e garantir seu lugar na sociedade.

O negro no período pós-abolição do Brasil: um “não lugar”

Movido a partir da economia colonial e escravocrata, o Brasil buscou, no século XIX e meados do século XX, alcançar o progresso da civilização burguesa europeia, marcada pelo liberalismo econômico e pelos ideais de igualdade de direitos e autonomia do indivíduo. Com os olhos voltados para a Europa, a elite brasileira ruminava ideias liberais, incompatíveis com a realidade colonial brasileira. De acordo com Roberto Schwarz (2014), a adoção dos princípios burgueses, meramente exibicionistas, não modificou a realidade escravocrata do país, a qual tanto beneficiava a elite. Desse modo, como o narrador machadiano Brás Cubas, a elite, ao exibir perspectivas burguesas, criava uma contradição, na medida em que não havia intenção de aplicar tais princípios de liberdade e igualdade (Schwarz, 2000).

Estruturada a partir de três classes sociais, quais sejam: o latifundiário, o escravo e o homem livre, a sociedade brasileira do século XIX era movida, principalmente, pelo que Schwarz denomina como *relação de favor*. Para definir a classe dos homens livres, o crítico literário utiliza as seguintes palavras: “Nem proprietários nem proletários, seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do favor, indireto ou direto, de um grande” (Schwarz, 2014, p. 50). Assim, ao receber benefícios de um membro da elite, o homem livre passa a ter seus interesses e vontades submetidos ao seu superior. A vida de um indivíduo sem posses, branco e livre ocupa, desse modo, um “não lugar”, cabendo a ele fazer o necessário para sobreviver em uma sociedade sem trabalho e sem lugar definido.

Em sua análise de *Memórias de um Sargento de Milícias*, Antonio Candido (1993) mostra como um homem livre, Leonardo, sobrevive ocupando o “não lugar” entre os polos elite-escravo. Como uma estratégia de sobrevivência, Leonardo transita entre a ordem e a desordem, o moral e o imoral, agindo como um malandro para se garantir em uma sociedade sem trabalho. A malandragem está, portanto, na capacidade de, diante de um contexto desfavorável, transitar entre o lícito e o ilícito para garantir a própria sobrevivência. Importante salientar que, como aponta Candido (1993), no romance de Manuel Antônio de Almeida, “As pessoas fazem coisas que poderiam ser qualificadas como reprováveis, mas fazem também outras dignas de louvor, que as compensam. E como todos têm defeitos, ninguém merece censura” (Candido, 1993, p. 47). Desse modo, há a construção de um “mundo sem culpa”, no qual os maus atos são compensados pelas boas ações; e a desordem, assim, é anulada diante da ordem.

No entanto, o contexto de *A Intrusa* (2019), ambientado na transição do século XIX para o XX, mostra-se diferente. Abolida a escravidão em 1888, a estrutura social apontada por Schwarz (2014) se modifica gradualmente e, além do homem branco livre, a sociedade brasileira passa a contar com o ex-escravo. Sem propriedades e sem emprego, o ex-escravo se encontrou diante de um contexto desfavorável, em que “[...] por ser o ex-escravo considerado excedente no novo campo de oportunidades que se abria, não houve política de readaptação, integração e assimilação dele ao sistema que se criava” (Moura, 2021, p. 46).

Assim, considerando as limitadas possibilidades de trabalho dos ex-escravos no Brasil da transição dos séculos, os quais passaram por um processo de marginalização e inferiorização (Moura, 2021), este estudo tem como foco a condição do escravo que se torna criado de seu senhor – condição essa que não exclui a relação de obediência e objetificação do indivíduo, como se verá na figura de Feliciano, no romance em questão.

Como apontado anteriormente, durante o século XIX, o Brasil, pautado em ideias burguesas europeias, buscava alcançar o progresso e a civilização sem, no entanto, abdicar-se do sistema escravocrata. Desse modo, qualquer mudança na estrutura da sociedade seria mínima no

que se refere às pessoas de classes inferiores. Como apontado por Sérgio Buarque de Holanda (2014),

Como esperar transformações profundas em país onde eram mantidos os fundamentos da situação que se pretendia ultrapassar? Enquanto perdurassem intactos e, apesar de tudo, poderosos os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas (Holanda, 2014, p. 92).

Nesse sentido, apesar da abolição da escravidão, a estrutura social ainda assegurava os privilégios da elite e a marginalização dos escravos, que, no fim do século, depararam-se com uma liberdade sem emprego. Dessa maneira, “Apesar de liberto, ele [o negro] não seria capaz de exercer papéis sociais de destaque e continuaria a realizar os trabalhos pesados submetido às vontades do branco” (Oliveira, 2010, p. 43).

Além dos ideais burgueses e liberais, o Brasil importou as teorias raciais desenvolvidas na Europa, as quais, partindo do ideal de supremacia branca, consideravam pessoas negras inferiores, incapazes e moralmente questionáveis (Schwarcz, 1993). A adoção de ideias como essas influenciou na maneira como os negros eram vistos na sociedade e, consequentemente, representados na literatura. Ao discutir sobre o momento em que Júlia Lopes de Almeida publicou *A Intrusa*, Ingrid Silva de Oliveira aponta que

[...] a abolição dos escravos ainda era recente, mas o negro já era descrito de forma diferente daquela das obras produzidas anteriormente. Ele não era mais descrito como escravo, mas ainda era visto como inconstante, rude, desonesto, dentre outras características que o desqualificavam (Oliveira, 2010, p. 28).

Assim, ao associar a cor da pele à moral do indivíduo, as teorias raciais contribuíram para a construção de uma imagem não só inferiorizada como demonizada dos negros. Além disso, ao tratar dos impactos

das teorias raciais no Brasil, Oliveira (2010) ainda reflete sobre o negro ser retratado como alguém a ser vigiado e dominado, por ser considerado desonesto e mau.

Em *A Intrusa*, o personagem Feliciano, negro e criado da casa de Argemiro, é visto como uma espécie de propriedade da família. Ao deparar-se com a constante ameaça de ter sua posição retirada pela nova governanta da casa, o personagem passa a utilizar recursos como a manipulação para garantir seu posto. Contudo, diferente do personagem de Manuel Antônio de Almeida, não há isenção de culpa em Feliciano, uma vez que é retratado como uma figura má, aproveitadora e manipuladora. Como será possível notar na análise, a malandragem de Feliciano faz com quem ele se torne, na obra, um vilão.

Tendo isso em vista, o estudo propõe, a seguir, uma análise de Feliciano com base em princípios da crítica sociológica, buscando compreender como o externo influenciou em sua construção. Considera-se, desse modo, o lugar do negro na sociedade brasileira pós-abolição e a forma como ele é visto socialmente, para, assim, compreender como ele é construído e representado no romance.

A revolta da cor: a malandragem e a manipulação de Feliciano

O romance *A Intrusa* é ambientado na sociedade carioca do período pós-abolição. A narrativa tem início a partir da insatisfação de Argemiro, advogado viúvo, em relação a Feliciano, seu criado. Insatisfeito com os serviços do criado, Argemiro contrata uma governanta, Alice Galba, que fica responsável pela administração da casa e educação de sua filha. A presença da governanta, no entanto, representa uma ameaça à posição de Feliciano, o qual, para garantir sua posição, aproveita-se dos ciúmes da sogra do chefe, manipulando-a e criando narrativas sobre a nova governanta da casa.

Antes de tratar da manipulação engendrada por Feliciano, é interessante observar, em primeiro lugar, como ele é retratado no decorrer do

romance, o qual, como reflexo da sociedade da época, é permeado pela representação negativa e pela objetificação do negro. A primeira aparição do personagem expressa essa noção de posse do indivíduo negro:

Houve uma pequena pausa no jogo; o Feliciano entrou com os cálices de Chartreuse.

[...]

– Ó Argemiro, onde arranjaste tu este Feliciano? – perguntou Caldas, mirando o copeiro, um negro de trinta e poucos anos, esgrouviado e bem vestido.

– Na família da minha sogra... é filho da ama de minha mulher.

– Se não fosse relíquia de família, pedia-to para mim (Almeida, 2019, p. 13).

Apesar de se tratar de um período pós-abolição, o criado é visto como uma posse, uma “relíquia de família” adquirida por Argemiro. Entretanto, ainda que seja uma relação entre um branco, considerado superior, e um criado negro, visto como inferior, Feliciano não se submete aos mandos e desmandos do chefe, na medida em que se aproveita de sua posição e usa as roupas e os charutos do patrão. Os hábitos do criado, frequentemente denunciados pelo patrão, podem ser observados no trecho a seguir:

Feliciano trouxe os charutos e Argemiro reconheceu que o negro se sortira abundantemente com os seus havanas. Sempre o mesmo abuso! Olhando com atenção para o criado, viu que ele ostentava cinicamente uma das suas camisas bordadas; também não estava certo de lhe haver dado já aquela bonita gravata roxa de bolinhas pardas (Almeida, 2019, p. 25).

O trecho anterior é um exemplo das sugestões que o texto faz em relação às ações do criado, consideradas um abuso pelo patrão. São, inclusive, esses abusos que farão Argemiro contratar uma governanta ca-

paz de controlar os desperdícios e as falcaturas do criado, também visto como um ladrão (Almeida, 2019).

Como discutido por Oliveira (2010), a indignação do patrão está ligada à ideia de que o criado, um negro, um inferior, não deveria usufruir dos mesmos privilégios que um branco e superior. Nas palavras de Argemiro,

Realmente, não há nada como a ignorância para certa gente. Meu sogro fez de um moleque humilde, um homem ruim... Se em vez de o mandar para a escola, com bolsa a tiracolo e sapatinhos de botões, o deixassem na modéstia da cozinha ou da estrebaria, ele não teria agora nem a revolta da sua cor nem a da sua posição... O que o torna mau é a inveja e a sua ignorância mal desbastada (Almeida, 2019, p. 151-152).

Nesse sentido, tendo acesso ao conhecimento, Feliciano desenvolveu a “revolta da sua cor” e, conseqüentemente, desejou usufruir dos mesmos privilégios que seu superior. O caráter mau do personagem está no seu conhecimento, na consciência do seu lugar e na vontade de superá-lo ao ter acesso às mesmas condições que seu chefe. Como afirma Oliveira, “Ela [Júlia Lopes de Almeida] constrói a ideia de que o negro só se tornou mau-caráter porque lhe foi oferecida uma educação a qual não lhe cabia” (Oliveira, 2010, p. 39).

Desse modo, por ter conhecimento e revolta de sua cor, o personagem usa as roupas, as revistas, os charutos e o dinheiro do patrão, rompendo a estrutura social na qual está inserido e, assim, incomodando seu superior. Não se trata, portanto, de um personagem ingênuo e submisso, mas sim consciente de seu lugar na sociedade. Por esse motivo, Argemiro contrata Alice Galba, a qual gerencia a casa e os criados, eliminando, assim, os privilégios de Feliciano.

A consciência e a revolta de Feliciano podem ser observadas no trecho a seguir, momento em que o personagem segue a governanta, a fim de adquirir mais informações sobre sua vida pessoal:

Não fora ela quem o desprestigiara diante dos outros que ele dominara antigamente como senhor? Todas as suas fraquezas, os seus crimezinhos de infidelidade não tinham sido farejados e descobertos por essa criatura imperativa e doce a um tempo? Nem uma palavra lhe saíra dos lábios, mas a verdade salta pelos olhos quando a não deixam sair pela boca.

Ela sabia tudo. Tratava-o como um inferior, uma máquina de serviço, sempre necessitada de direção. Não fora para isso que ele aprendera a ler na mesma cartilha da sua antiga iaiá!

Revoltado contra a natureza que o fizera negro, odiava o branco com o ódio da inveja, que é o mais perene. Criminava Deus pela diferença das raças. Um ente misericordioso não deveria ter feito de dois homens iguais dois seres dessemelhantes! (Almeida, 2019, p. 123-124).

Tratado como um inferior a ser direcionado e controlado, Feliciano se revolta contra sua cor, que determina seu lugar na sociedade – lugar de submissão, sem os privilégios e regalias de um branco. Com seus privilégios eliminados devido à chegada da governanta, o criado busca, no decorrer da narrativa, recuperar seu lugar a partir da manipulação de um superior: a baronesa, sogra de Argemiro.

Diante de um contexto desfavorável, Feliciano observa a insatisfação e o ciúme doentio da baronesa em relação à governanta – mulher nova e solteira. Obstinada, a sogra luta para garantir o posto de sua falecida filha e a promessa do genro de que nunca se casaria novamente. Feliciano, aproveitando-se da situação e da confiança que a baronesa lhe devotava, passou a criar intrigas para eliminar a governanta de seu caminho:

– A senhora sabe que eu sempre fui um empregado de confiança, que punha e dispunha de tudo como entendia; pois hoje não posso mover uma palha, que não me tomem satisfação. Ela, com o seu modo de santinha, faz tudo quanto lhe dá na cachola! Eu não gosto de falar, mas... há certas coisas... ontem não afirmo, mas pareceu-me que d. Alice trazia no peito um alfinete...

A baronesa pousou a costura nos joelhos e levantou os olhos para o negro.

- A senhora não se lembra de um alfinete que iaiá sua filha gostava de usar e que representava uma andorinha de pedras?

A velha corou até a raiz dos cabelos e abriu a boca, como se lhe faltasse o ar.

- Não diga nada ao patrão, pelo amor de Deus! Eu não afirmo... Pode ser outro alfinete... somente...

[...]

- Por que não? Estás doido! Se não mentes, não deves temer coisa alguma!

- É porque assim serei despedido e não poderei velar de perto pelo interesse de d. Glória... (Almeida, 2019, p. 63-64).

Como é possível notar, Feliciano sugere que a governanta estaria usando as joias da falecida esposa de Argemiro e, ao perceber a possibilidade de ser desmascarado, reforça sua importância na casa para cuidar dos interesses da neta da baronesa, que frequentava a casa do pai regularmente. A manipulação de sua superior seria, dessa forma, um recurso utilizado pelo criado para reconquistar seu lugar e seus privilégios. Trata-se, portanto, de uma técnica de sobrevivência, na medida em que, sendo negro em uma sociedade como a da época, Feliciano teria um mundo sem possibilidades se fosse expulso da casa do patrão.

Desse modo, por meio da manipulação, o personagem garante sua importância e se mostra necessário. A eficácia da técnica pode ser vista posteriormente, quando, mesmo após a comprovação de que o alfinete não fora roubado, a baronesa exigiu segredo sobre a história a fim de garantir que o criado ficasse na casa, já que “Convinha-lhe tê-lo de guarda naquele lar em ruínas, como se à sua voz de alarme ela pudesse correr e ainda salvar alguma coisa!” (Almeida, 2019, p. 74).

Recuperando a discussão de Candido (1993) acerca da malandragem, pode-se afirmar que Feliciano, inserido em um contexto desfavorável, no qual pessoas negras são consideradas inferiores e moralmente

questionáveis, utiliza-se da malandragem para sobreviver. Ao usufruir dos bens de seu superior, o personagem caminha para a desordem, buscando ocupar um lugar que, aos olhos da elite branca, não seria seu por direito. Assim, ao manipular a baronesa, um membro da classe superior, o criado luta por esse lugar e, conseqüentemente, pela sua sobrevivência.

Contudo, é importante refletir sobre as diferenças entre os personagens Leonardo e Feliciano, pois, embora ambos possam ser considerados malandros, suas representações se mostram distintas. Enquanto Leonardo é branco e homem livre, Feliciano é negro e criado e, como tal, carrega a estigma de um indivíduo inferior e naturalmente desonesto. Apesar de ambos usarem da malandragem, Leonardo é isento de culpa na obra de Manuel Antônio de Almeida, sendo seus maus atos compensados pelas boas atitudes; por outro lado, Feliciano, homem negro, ao usar da malandragem em benefício próprio, é visto como um ladrão, um homem mau, desonesto. O contraponto evidencia as condições diferentes entre brancos e negros na sociedade brasileira da época, a qual, baseada em teorias raciais, inferiorizava e demonizava o negro.

Desse modo, considerando a estreita relação entre a construção do personagem na narrativa e o contexto histórico-social em que a obra foi publicada, é possível afirmar que Feliciano, especialmente as manipulações construídas por ele, são elementos da realidade brasileira do período de Júlia Lopes de Almeida. A condição de “não lugar” do ex-escravo, do criado negro, expressa por meio de Feliciano, evidencia a afirmação de Schwarz de que a obra “[...] é historicamente formada, e registra de algum modo o processo social a que deve a sua existência” (Schwarz, 2014, p. 63-64). Nesse sentido, partindo de pressupostos da crítica sociológica, pode-se afirmar que a construção do personagem é o contexto que se materializa em forma literária, sensibilizando o leitor acerca do “não lugar” ocupado pelos negros na sociedade brasileira da época.

Considerações finais

Por meio da análise da construção de Feliciano, é possível notar um contexto histórico-social que se transforma em princípio formal, na medida em que há um personagem que, por meio da malandragem e da manipulação, luta pela sobrevivência na sociedade limitadora do período pós-abolição.

É interessante refletir, ainda, sobre como a materialização do fator social ocorre na construção do personagem. Em primeiro lugar, percebe-se o uso da malandragem de Feliciano, o qual, revoltado contra sua própria cor e consciente de seu lugar, busca usufruir dos mesmos privilégios de seu patrão, um homem branco e, portanto, considerado superior. Tendo suas regalias ameaçadas com a chegada da governanta, o criado manipula a baronesa, articulando seus interesses com os dela, a fim de garantir seu lugar e sua importância. Malandragem e manipulação, desse modo, passam a ser traços formais da realidade social, compondo a construção de Feliciano na obra.

Assim, à medida que Feliciano se esbalda com os recursos do chefe, de um superior, ele rompe a estrutura social baseada no branco superior e no negro inferior, incomodando Argemiro (Oliveira, 2010). O incômodo se torna demonização do criado que, por ter recebido educação e desejar um lugar que não é seu, é considerado ladrão, sendo necessário contratar alguém para controlar e vigiar seus exageros. Tal demonização e inferiorização do personagem dialoga, inclusive, com o contexto social permeado pelas teorias raciais.

Nesse sentido, a complexidade da construção de um personagem negro, revoltado contra sua cor e que, por esse motivo, utiliza da malandragem e da manipulação para garantir seu lugar e sobreviver, é o externo social que se torna interno. Portanto, o “não lugar” ocupado pelos negros do período pós-abolição se materializa nas técnicas de sobrevivência de Feliciano, o qual, consciente de que não teria outras possibilidades de sobrevivência, faz uso de inúmeros recursos para garantir um lugar na estrutura social excludente da época.

Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A Intrusa**. Jandira, SP: Principis, 2019.

CANDIDO, Antonio. A dialética da malandragem. In: CANDIDO, Antonio. **O Discurso e a Cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HUNOLD LARA, Silvia. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados de História, n. 16, fev., 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11185>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MOURA, Clóvis. **O Negro**: de bom escravo a mau cidadão? São Paulo: Editora Dan-dara, 2021.

OLIVEIRA, Ingrid Silva de. O olhar sobre o negro na literatura brasileira do pós-abolição: uma análise no romance “A intrusa” de Júlia Lopes de Almeida. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, vol. X, ano 5, n.º 2, p. 27-47, dez. de 2010. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria>. Acesso em : 22 dez. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar**: ensaios selecionados. São Paulo: Penguin Classics - Companhia das Letras, 2014.

A leitura oral compartilhada no contexto escolar: práticas pedagógicas diante dos desafios atuais

Elisângela Costa Consentino

Tatiele Jesus Faria

Introdução

Estabelecer uma abordagem atrativa para promover a leitura em sala de aula nem sempre é um caminho fácil, pois depreende dedicação e preparo do docente. No cotidiano permeado pela leitura, essa prática não se limita à mera decodificação do código escrito ou à adoção de um hábito regular; ser leitor implica em reescrever, modificar o sentido e engajar-se de maneira produtiva com o texto. Partindo desse pressuposto, quando lemos, não só modificamos o texto, mas nos transformamos também, uma vez que as histórias que já lemos e/ou ouvimos atuam na constituição de quem somos. Assim, a atividade leitora desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo.

No ambiente escolar, não há como negar o vínculo entre a leitura e os desafios enfrentados pelos docentes para a formação leitora, principalmente no que concerne à leitura de literatura. É sabido que a escola é o mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores, sendo o local onde muitas crianças e jovens têm a primeira e, por vezes, a única oportunidade de estabelecer um contato com textos fictícios.

Cabe ao ambiente escolar apresentar abordagens diversificadas para a leitura, evitando restringir os alunos à rigidez do cânone ou limitar-se à literatura de massa. Embora os *best-sellers* possam servir como ponto de partida e estratégia inicial para a leitura de obras mais complexas, como as literárias, sendo necessário compreender que

Não é função da literatura infantil nem de literatura nenhuma ensinar nada a ninguém, marcando a ferro e fogo, ditando normas de conduta, ou seja, lá o que for, mas educar, no sentido etimológico da palavra, conduzindo para fora do sujeito o que nele já existe, contribuindo para, através do belo, ampliar sua percepção de mundo e isso vale para todas as artes (Oliveira, 2005, p. 58).

A crença de que a leitura literária deve transmitir moralidades aos leitores persiste em muitos, entretanto, a literatura transcendeu esse papel há muito tempo, contribuindo para que o sujeito descubra dentro de si um eu até então oculto. A formação do leitor passa por diversas etapas, sendo o primeiro contato da criança com o texto realizado oralmente, por meio de contos narrados por pais, familiares ou histórias inventadas.

Na escola, esse vínculo com a oralidade persiste avançando para o reconhecimento das letras do alfabeto, preparando o terreno para a autonomia na leitura. A leitura oral compartilhada ou colaborativa, embora de extrema importância nesse processo, ainda é subutilizada no ambiente escolar, carecendo, em muitos casos, da experiência do docente para desenvolvê-la, dada a necessidade de estabelecer critérios na seleção de textos adequados à turma.

Outro aspecto relevante é que, ao escrever, o aluno registra no caderno, enquanto a leitura e discussão, por vezes, não deixam vestígios escritos. Esse cenário levanta questionamentos sobre a eficácia do ensino, com potenciais julgamentos sobre a ausência de conteúdo importante. O caderno é como um instrumento de controle, visto que os professores são frequentemente monitorados pelos pais e supervisores por meio desse meio também, o que pode explicar a insistência em registros escritos nas aulas (Barreira, 1992 *apud* Rosa, 2020).

Desse modo, a leitura sem a cobrança escrita parece não fazer parte do conteúdo programático das aulas, e realizá-la, aos olhos de muitos, é perda de tempo, pois um conteúdo importante deixou de ser ministrado. É como se a leitura não devesse ser realizada na escola, se é para ler de forma prazerosa, isso deve ser feito em casa.

Sabemos, no entanto, que é de responsabilidade da escola conhecer e desenvolver nos alunos as competências da leitura e da escrita, e a leitura, principalmente de literatura, pode influenciar de maneira positiva nesse processo. Não é por acaso que Bakhtin (2010) diz que a literatura [leitura literária] pode ser um instrumento motivador e desafiador, sendo capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

Quando os alunos enfrentam obstáculos nos hábitos de leitura, a leitura oral compartilhada emerge como uma ferramenta para aprimorar a proficiência, indo além da decodificação do código. Os estudantes são orientados a empregar estratégias e comportamentos que lhes permitam atribuir significado ao texto, proporcionando uma interação mais rica com a obra.

O sucesso dessa leitura colaborativa está intrinsecamente ligado ao papel do professor mediador, que orienta a atividade para alcançar os objetivos propostos. Ele não apenas conduz a leitura da obra, mas elabora estratégias que ampliam a visão dos estudantes sobre o contexto necessário para compreender a obra, familiarizando-os com as características do período histórico, o estilo do autor e outras referências que facilitam a interpretação do texto. Além disso, incentiva a discussão, permitindo que os alunos expressem suas compreensões e construam, coletivamente, sentidos mais amplos para o texto.

De acordo com Colomer (2007), a leitura é uma aprendizagem social e afetiva, sendo a leitura compartilhada a base para a formação de leitores. Nesse sentido, a autora tem desenvolvido pesquisas sobre as práticas de leitura compartilhada com crianças, apontando evidências de que houve o crescimento da habilidade leitora das crianças incorporadas aos projetos sociais de leitura desenvolvidos em suas cidades.

Em um contexto marcado pela pandemia da COVID-19, que impactou substancialmente o campo educacional, mediante a transição para o ensino remoto, constatou-se não apenas desafios de ordem tecnológica, mas também implicações no bem-estar psicológico dos estudantes. A prática da leitura oral compartilhada, além de contribuir para o aprimoramento

ramento das competências leitoras, manifestou-se como uma estratégia atenuante da tensão decorrente do uso excessivo de dispositivos eletrônicos, conferindo maior aceitabilidade às aulas em meio à desafiadora realidade global. Dessa maneira, essa modalidade de leitura revelou-se essencial para o desenvolvimento das habilidades leitoras de maneira leve e prazerosa, possibilitando que os alunos compartilhassem suas interpretações e compreensões em um ambiente coletivo.

O papel social da prática de leitura

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida em que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida (Lajolo, 2005, p. 7).

O ato de ler representa uma atividade intrinsecamente rica e complexa, demandando do leitor uma compreensão de conhecimentos fonéticos, semânticos, culturais e ideológicos, entre outros elementos. Portanto, é considerado um processo desafiador que transcende a simples decodificação de signos, permitindo ao leitor interagir de forma significativa com o texto. Segundo Freire (2005), a leitura do entorno precede a interpretação da palavra e do código escrito, sendo que, ao se engajar nesse processo, o sujeito busca incorporar experiências, conhecimentos prévios e influências provenientes de sua formação familiar, religiosa e cultural.

No desempenho de sua função social, a prática da leitura motiva o leitor a desenvolver uma percepção mais ampla do mundo que o cerca, promovendo a conscientização da pluralidade e diversidade. Isso objetiva capacitar tanto o leitor quanto a leitura como agentes ativos na edificação de um processo social relevante. Nesse contexto, a leitura se configura como um elemento essencial na construção social, instigando o leitor a formular novas indagações, questionamentos, inquietações e perplexidades.

Petit (2008) refere-se a prática da leitura como um catalisador para o desenvolvimento do espírito crítico, considerado fundamental para uma cidadania ativa. Conforme salientado por Petit (2008, p. 66), “a leitura é uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social”. Assim, a leitura não apenas amplia o vocabulário, mas também aprimora o domínio do uso da língua, permitindo que o leitor, ao interpretar e dar sentido ao texto, utilize esse processo para esclarecer dúvidas e, inclusive, adquira a capacidade de estruturar seus próprios textos por meio da experiência adquirida na leitura.

Orlandi (2001, p. 37) destaca que “a leitura é o momento de constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Conclui-se, então, que não é apropriado abordar a leitura de forma restrita ao viés linguístico. Sob a perspectiva discursiva, a compreensão da leitura baseia-se na premissa de que a leitura é gerada no instante do processo de interação verbal, desencadeando o processo de significação, pois é no momento da realização da leitura que o espaço discursivo se configura (Orlandi, 2001).

Desse modo, a significação não é exclusivamente determinada por quem escreve ou fala, mas também pelo leitor ou ouvinte, e isso ocorre em condições sócio-históricas determinadas. Logo, não há um significado fixo e transparente no texto, aguardando a decodificação pelo leitor. O leitor, enquanto sujeito, é quem atribui significados ao texto, e não há um sujeito-leitor pré-existente à leitura, apenas representações de sujeitos inseridas no próprio texto.

Nessa perspectiva, o texto deve ser considerado como um objeto teórico, inacabado, incompleto e singular. Conforme a análise do discurso, os sentidos do texto são dependentes das condições de sua produção, englobando a situação, o contexto histórico-social e os interlocutores (sujeitos e suas posições) que constituem a base do processo de significação. Esse processo ocorre de maneira simultânea na produção e na recepção do discurso.

Conforme Orlandi (2001), nesse processo de produção significativa, participam sujeitos que interagem via texto, estabelecendo que “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.)” (Orlandi, 2001, p. 9). A leitura compreensiva, nesse contexto, tende a ser intrinsecamente crítica, dada a interação do leitor não apenas com o autor, mas também com a imagem do leitor inscrita no próprio texto.

No espaço escolar, tanto professores como alunos são interpelados por diversas formações discursivas que podem representar distintas abordagens de trabalhos com a linguagem. De acordo com Orlandi (2001), todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: denominadas formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo de significações. Teoricamente, é o que se chama relação de forças no discurso.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (Orlandi, 2007, p. 47).

Dado que os sentidos emergem da interação dos sujeitos em diversas formações discursivas, o trabalho com a leitura é abordado a partir das posições ideológicas, das perspectivas sobre a leitura e das experiências com a linguagem. A linguagem, ao se inserir na história, engendra significados.

Segundo Orlandi (2007, p. 21), “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produ-

ção de sentidos e não meramente transmissão de informação”. Ao considerar a interação dos sujeitos atravessados por formações discursivas, ideológicas e pela história, diante de um discurso (texto), não se depara apenas com uma informação, mas sim com um processo de construção de sentidos. A prática da leitura propicia a emancipação do leitor em relação a interpretações pré-estabelecidas, conduzindo-o a reflexões sobre os valores da sociedade.

O ato de leitura na escola

Ler se constitui como um ato de compreensão e ampliação de experiências essenciais para o ser humano. É por meio das interações entre o conhecimento e o texto que o leitor constrói significados. A leitura desempenha múltiplos papéis, incluindo a busca por informações, a fruição e a compreensão de si mesmo e do mundo ao redor. Nesse sentido, a relevância da leitura na sociedade é indiscutível, uma vez que as atividades cotidianas demandam conhecimentos advindos da leitura e da linguagem. Não se limitando às palavras escritas, a leitura permeia todas as esferas da existência, emergindo como uma competência altamente valorizada.

A leitura, de acordo com Petit (2008), é uma experiência única, e como toda experiência está permeada por riscos, para o sujeito leitor e os que o cercam, uma vez que “o leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo e desalojá-lo de suas certezas e pertencimentos” (Petit, 2008, p. 147).

No contexto educacional, a leitura assume um papel de destaque, sendo considerada um meio fundamental para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e a aquisição de competências essenciais para a formação do aluno. Entretanto, é consensual entre os professores de língua portuguesa que os alunos frequentemente manifestam resistência às leituras impostas pela escola, conforme observado por Petit (2008).

A compreensão da importância da leitura no ambiente escolar remete à necessidade de repensar abordagens pedagógicas. A leitura não deve ser imposta de maneira autoritária, mas sim planejada de forma a

envolver tanto o professor quanto o aluno em uma atividade que contemple as necessidades, inquietações e desejos dos leitores em formação.

Segundo Colomer (2007), é irrefutável que o desinteresse pela leitura se manifesta durante o período escolar dos jovens, sendo que alguns fatores que contribuem para essa apatia têm origens no contexto escolar (Colomer, 2007). A autora enfatiza a responsabilidade dos educadores em compreender a autoimagem que os alunos desenvolvem como leitores e como as obras que leem impactam essa percepção. Ela argumenta que tal desinteresse pode ser atribuído à distância dos docentes em relação ao programa estabelecido, bem como à limitação de tempo que muitas vezes impossibilita sua conclusão (Colomer, 2007).

As práticas pedagógicas devem ser comprometidas, com a clareza de que o aluno não apenas deve ser o sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, mas também um produtor ativo de conhecimento. Logo, é necessário rever as abordagens realizadas com o texto em sala de aula, uma vez que aspectos da prática tradicional, do texto como pretexto para abordagem do ensino de regras gramaticais, podem afastar o leitor do ato de ler. A leitura é um caminho privilegiado para a construção de sentidos à experiência humana de pensar a própria vida, o leitor pode dar voz ao seu sofrimento, dar forma aos seus desejos e sonhos, como afirma Petit (2008).

Colomer (2007) afirma que a promoção da leitura e o planejamento do desenvolvimento das competências leitoras constituem os dois eixos fundamentais das atividades escolares voltadas ao acesso à literatura. Essa iniciativa recai, significativamente, sobre a responsabilidade da escola e requer uma abordagem conjunta com os professores na formulação de um plano coeso que confira legitimidade à leitura no ambiente escolar, não apenas como um exercício, mas como um direito fundamental e uma ferramenta potente para a transformação social e cultural dos educandos.

A leitura compartilhada e a atuação mediadora do professor

No transcorrer da história, a transmissão de saberes frequentemente ocorreu por meio da linguagem oral, um elemento essencial em nossas vidas, que desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento, na socialização e na ampliação das possibilidades de participação em diversas práticas sociais. Segundo Manguel (2001), na Idade Média, era comum e essencial, especialmente no contexto laico, reunir-se para escutar a leitura realizada por alguém. Nesse período, os livros eram predominantemente propriedade de um grupo restrito de leitores, e a alfabetização era uma habilidade rara, resultando na prática de ouvir o texto sendo lido em voz alta como a máxima forma de acesso ao conteúdo textual.

Enquanto prática educativa, a linguagem oral desempenha um papel crucial no desenvolvimento da capacidade de expressão oral das crianças. Essa prática contribui para a expansão dos horizontes de comunicação dos indivíduos, auxilia na organização da mente, promove a interpretação do mundo, fomenta o desenvolvimento da argumentação e possibilita a expressão de sentimentos e emoções. Além disso, representa o ponto inicial do envolvimento com a literatura. De acordo com Colomer (2007), a formação do leitor futuro tem seu início na acumulação de práticas sociais que cercam a criança desde o seu nascimento. A autora destaca que os primeiros contatos com a leitura ocorrem, em grande medida, por meio de formas orais e até mesmo através de narrativas audiovisuais.

Para Poersch e Amaral (1989), a leitura oral não recodifica apenas a passagem do signo verbal gráfico para o signo verbal oral, tendo em vista o alvo dessa leitura ser um terceiro sujeito que está distante do leitor e do escritor e presente na pessoa do ouvinte, que é o próprio leitor. Esse, ao fazer uma leitura oral, exerce função de mediador entre o ouvinte e o escritor, devido ao fato desse ouvinte só ter contato com o texto escrito frente a signos orais e prosódicos captados e produzidos pelo leitor. No

ato da leitura, pelo incentivo e acesso aos livros, o ouvinte cria o hábito e o apreço pela leitura.

Diante do exposto, é necessário fomentar a aproximação dos alunos com o universo da leitura, sendo o papel do professor crucial nessa relação. Incumbe a ele a tarefa de estimular, propiciar e iniciar o processo de leitura, proporcionando o contato com os livros, abrindo caminhos e ampliando horizontes. Vale ressaltar que a mera proximidade física com os livros pode não ter significado intrínseco; portanto, é essencial que o objeto se torne vivo, despertando o interesse e a participação ativa dos alunos no ato de ler.

De acordo com Bajour (2012), em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que cultivam a habilidade de ouvir constroem pontes nas entrelinhas, reconhecendo que as vozes, gestos e silêncios dos leitores merecem ser atentamente escutados. Nessa perspectiva, a leitura assemelha-se a um ato de escuta, promovendo uma interação mais profunda entre os participantes.

Petit (2008) destaca que, ao realizar a leitura compartilhada, o leitor não apenas compartilha narrativas, mas também sua humanidade. Essa relação com o próximo desencadeia uma transformação, permitindo que cada pessoa experimente a proximidade e o sentimento de pertencimento a uma humanidade, seja contemporânea ou de épocas passadas, de lugares diversos. A leitura, ao abrir-se para o outro, transcende as formas de sociabilidade e conversação em torno dos livros. Ao explorar, por meio de um texto, tanto a verdade mais íntima quanto a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se metamorfoseia. Ler não é um ato isolado do mundo; ao contrário, introduz o leitor no mundo de maneira singular, onde o mais íntimo pode atingir o mais universal. (Petit, 2008, p. 43).

Na mesma linha de pensamento expressa por Petit, Candido (1995) compartilha a convicção na capacidade humanizadora do ato de leitura, distinguindo o leitor individual dos demais. Em um contexto em que estamos incessantemente expostos a uma avalanche de informações, o ato de ler torna-se uma prática cada vez mais rara. Nesse cenário, o pensa-

mento crítico e a leitura emergem como alternativas viáveis para construir, sonhar e ampliar horizontes, uma vez que:

Aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 1995, p. 249).

A atuação centrada na leitura compartilhada, no ambiente escolar, desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia e na formação de uma visão crítica por parte dos alunos. Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade de orientar as descobertas dos estudantes, desvelando significados presentes nas narrativas, além de contribuir para a análise crítica ao refutar ou confirmar percepções e sentidos. Essa abordagem enriquece e amplia de maneira significativa o repertório de leitura do aluno, propiciando uma experiência educacional mais abrangente e reflexiva.

Considerações finais

A leitura do texto escrito, inegavelmente, representa uma das conquistas fundamentais da humanidade, pois propicia a emancipação do sujeito enquanto leitor e a assimilação dos valores sociais. É por meio desse ato que o ser humano absorve conhecimento, transformando-o em um contínuo processo de aperfeiçoamento.

Mesmo que, até o século XIX, a leitura tenha sido um privilégio restrito a poucos, atualmente reconhecemos que é um direito universal. No entanto, as disparidades no acesso aos livros persistem, resultando em uma precariedade na formação de leitores para alguns segmentos da sociedade.

O cenário da pandemia da COVID-19 e o novo paradigma de ensino/aprendizagem, marcado pelo aumento da carga de trabalho para alunos e professores devido às aulas *online*, destacam a leitura comparti-

lhada oral, mediada pelo professor, como uma estratégia relevante para a formação de leitores. Além disso, essa abordagem contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, promovendo a leitura e estimulando comentários por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

No contexto das aulas remotas, observou-se que a leitura colaborativa não apenas aprimorou as habilidades leitoras e orais dos alunos, mas também representou uma estratégia eficaz para mitigar as barreiras impostas pelas telas, que limitavam a comunicação entre alunos e professores. Isso ocorreu devido à não obrigatoriedade de manter câmeras e microfones ativados, levando a maioria dos estudantes a permanecer em silêncio durante as aulas. A leitura oral compartilhada emergiu como uma alternativa que promoveu maior participação, interesse e interação, evidenciada pelos comentários dos alunos a respeito dos textos lidos.

A leitura oralizada compartilhada não apenas encoraja os estudantes a acompanhar a leitura, conferir significado às palavras e contribuir com interpretações durante as aulas, como também os estimula a posicionarem-se diante dos diversos temas abordados nos textos lidos.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros**. São Paulo: Global. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kreschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo. Companhia das Letras. 2001.

MEDINA, Maria Beatriz; PRADES, Dolores. A formação de mediadores: por que e para que promover a leitura? *In*: PRADES, Dolores; LEITE, Patrícia B. Pereira (Org.). **A formação dos mediadores**. São Paulo: Livros da Matriz, 2015. p. 16-28. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=507>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POERSCH, José Marcelino; AMARAL, Marisa P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. **Veritas**, v. 35, n. 133, p. 77-89, 1989.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. Leitura compartilhada primícia da formação de leitores e escritores. *In*: **VII Congresso Nacional de Educação - Conedu**, 2020, Maceió/ Al. Anais do VII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-1.

Relações de poder e o aborto na série *Coisa mais linda*

Eloina Emanuelle Pedroso Campos

Com a ampliação das pesquisas relacionadas aos direitos humanos, especialmente em relação aos direitos da mulher e às práticas feministas na luta pelos seus direitos, observamos a intensificação das discussões e debates acerca do aborto, em razão também dos dogmas religiosos que atravessam a nossa formação social. Rostos e histórias são substituídos, mas o enredo que os aproxima continua o mesmo. Assim, olhando para essa questão de saúde pública e que precisa ser discutida, nos dedicamos a pensar os discursos que irrompem sobre as relações de poder e a prática do aborto no território brasileiro, por meio da série *Coisa mais linda*.

Produzida e lançada pela empresa de *streaming* Netflix, em 2019, retrata a vida, especialmente, de quatro mulheres nos anos 60, época em que o regime do patriarcado era mais evidente. Dentre outros discursos importantes, a série alerta a sociedade sobre a violência física no ambiente domiciliar, de trabalho especialmente, no que se refere a violência de gênero, ocorrida fortemente no espaço privado, fazendo com que as mulheres deixem de silenciar abusos e reivindicuem por seus direitos e a ocupação de novos espaços.

Considerando o espaço digital como veículo de disseminação de saberes e formador/reformador de opinião, de acordo com Dias (2018, p. 21), na investigação pela materialidade discursiva do digital, a Análise de Discurso vem elaborando diálogos importantes com outras teorias as quais se debruçam sobre ele, como a cibercultura e a ciência da informação e esse entrelaçar de teorias vem produzindo deslocamentos valiosos nos conceitos de sujeito, espaço, memória, autoria e mesmo de discurso.

Por uma abordagem teórico-analítica, investigamos como os dizeres sobre as relações de poder e o aborto ressoam no discurso desse sujeito e em quais formações discursivas ela inscreve o dizer, refletindo como

o aborto é discursivizado por meio das falas das personagens da série *Coisa Mais Linda*, representada em um período fundamental das lutas feministas no Brasil.

Amparamo-nos na Análise de Discurso, linha de pesquisa de orientação francesa, que conforme Orlandi (2010), não trata necessariamente da língua pelo viés da gramática, pois não a concebe como um sistema abstrato, mas como mediadora entre o sujeito e a realidade que o cerca. O que pretendemos, então, é olhar para a relação que se estabelece entre a língua, o discurso e a ideologia, pois o discurso é o lugar onde se pode observar essa relação.

Para fins de análise, foram recortadas da minissérie as sequências discursivas entendidas por Courtine (2009, p. 55), como “sequências orais ou escritas de dimensão superior a frase”, tendo em vista que a Análise de Discurso não se ocupa exclusivamente do funcionamento interno da língua, mas dos processos de produção dos sentidos, sem desconsiderar outras materialidades significantes que trabalham juntas no processo, bem como as formulações visuais, as cores, o som e a voz.

Discorrendo sobre a língua, sujeita a falhas, com diferentes materialidades significantes adicionadas à incompletude constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, olhar para a língua é olhar para a tarefa do equívoco. Orlandi (2017, p. 59) traz que “as coisas-a-saber são tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras não de aprendizagens por interação”, e assim, diante dessas coisas-a-saber, o autor do seriado o trabalha com imagens, sons, cores, formas, movimentos e técnicas. Com o objetivo de produzir o efeito do “algo” e o fazer desse “algo” retoma o passado, atualiza e cria o presente, em um jogo entre a memória estruturada pelo esquecimento e a memória institucional, que não esquece.

Coisa mais linda acontece boa parte no Rio de Janeiro, entre o final da década de 1950 e começo de 1960 e poderia facilmente se passar por mais um romance de época, se não consistisse em marcantes personagens femininas que ocupam espaço na ficção com vivas cores de realismo, ao som do momento, a bossa nova. As histórias se cruzam em laços de sororidade que permitem vislumbrar a luta pelo reconhecimento da

condição de sujeito de direitos das mulheres, as quais transformaram e vêm transformando o cenário, especialmente o brasileiro.

Na trama, cada uma das protagonistas, Maria Luiza, Lígia, Adélia e Thereza, traz uma história de vida que representa um dos pilares contemporâneos da modificação da família e transformação da mulher enquanto participante ativa na construção de si e da sociedade, bem como a batalha pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho, a luta contra o preconceito de gênero e racial, o rompimento do silêncio sobre violência doméstica e a autonomia civil feminina.

Interpretada pela atriz Fernanda Vasconcellos, Lígia Soares é mulher da alta sociedade paulista que inicialmente abre mão de seu sonho de ser cantora para manter seu casamento com Augusto, o ator Gustavo Vaz, o qual tenta se lançar na carreira política como tentativa de assumir os lugares de homem e de filho, uma vez que sua mãe, Eleonora, é uma senhora que apresenta uma conduta machista, ambiciosa e cheia de vaidades. Alimentando o desejo de Augusto em ser prefeito do Rio de Janeiro, anula as possibilidades de derrota na eleição, menosprezando-o constantemente. Cobra dos filhos e noras a chegada de netos, como é comum nos costumes das tradições familiares.

Lígia é vítima de violências múltiplas, o que faz com que algumas cenas interpretadas por ela sejam as mais impactantes da minissérie. A personagem demora a perceber que seu relacionamento é abusivo e quando percebe que Augusto a vê como propriedade, decide buscar novos caminhos com a separação. Lígia decide seguir sua carreira de cantora, porém, descobre que está grávida e tem convicção de que não pode ter o filho, pois nesse momento está focada em sua carreira. Com o suporte das amigas, opta pelo procedimento clandestino do aborto, que é bem-sucedido e causa revolta na família aristocrática de Augusto, que, por sua vez, age radicalmente quando sabe da interrupção da gravidez. Enquanto Lígia comemora o Réveillon na praia com suas amigas, ele dispara com uma arma de fogo e comete o assassinato. Posteriormente, Augusto vai a julgamento e é inocentado do crime.

A conservadora cultura de que as funções da mulher eram reduzidas ao interior do lar sem voz e vez em grupos sociais e até mesmo fa-

miliar atormentou e tumultuou a história das mulheres e se faz presente na sociedade contemporânea, seja de forma consciente ou inconsciente. Nesse olhar, seria impossível a mulher ser responsável pelo próprio sustento, tampouco dos filhos e filhas, lograda aos acessos de informação, precisava se passar ou ter permissão e/ou assinatura masculina para decisões jurídicas e até em questões de bem-estar e saúde.

A inserção da mulher no mercado de trabalho, externo, formal e em diferentes áreas, faz com que parte do público masculino se sinta ameaçada e desqualifique suas capacidades, e mesmo com as dificuldades, questionamentos e interrogações instalam importantes alterações nos papéis de gênero e também familiar.

Lígia é apresentada como uma mulher elegante, bem casada, dedicada e obediente esposa, a verdadeira bela, recatada e do lar e que atende às regras sociais, considerando que saber e pensar sempre foram o contrário de feminilidade (Witzel, 2020, p. 102). Contudo, sofre em silêncio com os abusos do seu marido, que bloqueia seu brilho e personalidade artística. Dona de uma voz estonteante, ao que tudo indica no decorrer dos episódios, levava uma trajetória de grande envolvimento com a música.

Lígia sofre silenciosamente os variados tipos de violência: psicológica, verbal, física e também sexual por parte do marido. Em um processo de enraizamento da culpa, os episódios decorrem como se o comportamento feminino justificasse a ação do homem, como corretor da figura feminina. No desenrolar da trama, em muitos momentos, Lígia verbaliza o internalizado “a culpa foi minha”. O comportamento e pensamento da personagem espelha o pensamento da época, de que a magnitude do matrimônio obrigatoriamente deveria ser resguardada, a todo momento e a todo custo.

Cultuados pelos traços religiosos, a mulher possui um laço com o sagrado e, dessa forma, a figura de Maria, enquanto virgem, pura, doce e dedicada à obediência, é simbolismo de exemplo a ser seguido pelas demais mulheres. No entanto, afastando-se desse campo da figura mística de Maria, poderia a igreja católica ser a principal responsável pela regu-

lagem e normatização dos caminharos a serem realizados pelas católicas. Relacionado com a marca da igreja, Bourdieu (2005) explica:

[...] marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas a decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculcava explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres [...] (Bourdieu, 2005, p. 103).

Acompanhar a minissérie *Coisa mais linda* é imergir na história de um passado recente, em que mulheres lutavam por direitos hoje simplificados como o de ter a própria integridade física e moral respeitada, cortar os cabelos, ter seu nome como proprietária dos próprios bens e escolher ou não a maternidade, como será contextualizado a seguir.

Em uma das cenas, Eleonora procura Lígia, com a documentação do desquite, alegando que Augusto está no exterior e ela está responsável por cuidar disso, impondo que Lígia afaste-se em totalidade da vida deles; Lígia contesta e ela segue argumentando que acharia que a nora estaria feliz, livre para viver a vida de sonhos.

Nessa cena, temos o embate entre as personagens, vista na relação de poder. Lígia justifica a ação: “- Eu saí de casa, porque o seu filho me batia”. Na posição hierárquica de nora e mais jovem, Lígia desobedece a hierarquia cultural/familiar que prega o respeito aos mais velhos, em uma cultura de que filhos e seus parceiros somente ouviam, sem direito de expressar opiniões, sentimentos ou desejos. Assim, observa-se uma relação de poder. Em *O Sujeito e Poder* (2009), Foucault afirma que o poder não se tem, o poder se exerce nos variados tipos de relações humanas e sociais e essas relações de poder acontecem simultaneamente, intercalando os lugares de posição, pois o exercício do poder acontece de maneira ampla.

A personagem Lígia é considerada por Gross (2018, p. 78), um “ícone cultural da revolta”, “heroína da desobediência”, ao responder a então ainda sogra e não silenciar diante das acusações e falta de respei-

to, sensibilidade e moral de Eleonora. Quando Eleonora defende o filho incondicionalmente, ignorando a violência doméstica presente, mostra-se submissa, não exatamente ao filho, mas ao cargo e às oportunidades de luxúria que ele poderia oferecer na candidatura de prefeito do RJ. “O submisso espera a sua hora, ele respeita as fraquezas do senhor, está atento às suas fragilidades, às brechas, pronto para dar o golpe, virar o jogo” (Gross, 2018, p. 41).

Augusto procura Lígia e nota-se que ele não sabia da ação da mãe, pois fica surpreso quando Lígia diz que assinou o desquite. Eleonora, já sabia da possível gravidez de Lígia e articula para que a separação não aconteça, logo, preservaria sua família da exposição e, na visão dela, humilhação, o que explicaria a relação de poder da mãe sobre a situação e sobre o filho. É dessa forma que Eleonora se comporta sem que seu filho saiba, enfrentando Lígia na tentativa de evitar um escândalo e sujar o nome da família. Inserida no processo da produção de riqueza, trazida pelo capitalismo, conta que seria necessário manter a boa aparência social, seja nas funções de *status*, seja na preservação do patrimônio; uma ganância cínica.

Eleonora discursa: “- Você fala como se não tivesse dado motivo”. O fato de Lígia buscar os próprios interesses, estando à frente do marido, aos olhos de Eleonora e culturalmente impregnado, justificaria a violência, a agressão. Lígia, então, desobedecia. Gross (2018, p. 70) traz que “A desobediência só pode ser um ato louco, irracional, criminoso até. Revolta inaudita, diabólica” e é nessa revolta diabólica que Lígia desperta das tantas atrocidades que vinha sofrendo.

Em continuidade, a personagem argumenta: “- Os homens têm seus dias piores, cabe a nós darmos total apoio”, *piores*, mais uma vez nessa sequência discursiva contamos a justificativa da relação de poder entre o homem e a mulher, que deve ser superobediente. “Servir é mais que obedecer, é fornecer garantias, antecipar desejos, obedecer o melhor possível, fazer de sua obediência a expressão de uma gratidão, justificar as ordens que nos dão, o que poderíamos chamar de superobediência.” (Gross, 2018, p. 59). Ao mesmo tempo, “é possível identificar rastros da história na manutenção e constância do mesmo referente: identificação

da mulher-mãe associada a devoção, abnegação, resignação e a do homem associado à energia, à responsabilidade, à produtividade intelectual (Witzel, 2012, p. 43).

Após muitas agressões, tentativas de ocultação por parte de Lígia das suas vivências e sofrimento com o marido, comum entre os relacionamentos abusivos, ela então confessa a realidade do casamento e a gravidez. O ponto delicado na questão do aborto é que quando Lígia decide enfrentar as batalhas trazidas pelo espaço social e pelo marido e seguir sua carreira como cantora, ela descobre que está grávida. Com receio dessa gestação atrapalhar seus planos, decide abortar e conta com a ajuda de sua amiga Maria Luiza, a qual acompanha o procedimento do aborto.

No decorrer da trama, temos Lígia revelando seu desejo: “- Eu não quero ter esse filho. Eu não posso. Eu vou seguir em frente”. Maria Luiza reforça que a decisão é da amiga, não cabendo assim a ela nem mesmo a outras pessoas interferirem, comprovando que a acusação futura de Augusto sobre sua culpa em relação ao ato do aborto da amiga é uma inverdade.

Discorrendo sobre o aborto, Perrot (2007) aponta que:

O primeiro problema é o da concepção: ter ou não ter a criança. Conceber ou não. A mensagem do anjo Gabriel é válida para todas as mulheres que passam, todas ou quase todas, pela anunciação, desejada ou temida, da maternidade próxima. O que era uma fatalidade tornou-se uma escolha. E uma escolha das mulheres, também: o que constitui uma revolução. (Perrot, 2007, p. 69).

Permeando o espaço do crime e pecado, nesse projeto de construção da maternidade ideal, o aborto seria “como uma mancha capaz de oxidar o belo retrato que se queria fazer das mães” (Del Priore, 2009, p. 251). Como o objetivo era apenas a multiplicação dos seres para assegurar o patrimônio das famílias, a sexualidade dentro do casamento não tinha outra finalidade e o aborto era desaprovado tanto pela Igreja como pelo Estado.

E assim, seguiriam as mulheres, submissas pelo regime do patriarcado, carregando os fardos da culpa e do pecado, pois “o fantasma da mãe que se negava a deixar amadurecer seu fruto acabava sendo incorporado pela mentalidade popular em várias formas de expressão, todas acusatórias à mulher” (Del Priore, 2009, p. 256).

Assim como muitas mulheres brasileiras, Lígia opta por um procedimento clandestino e inseguro, realizado muitas vezes por profissionais incapacitados ou com métodos e condições precárias. Por uma alternância de razões, as mulheres que não têm conhecimento do seu direito realizam o procedimento em clínicas particulares ou na clandestinidade, e as que sabem, conhecem o processo que as envergonha, expõe e não é acessível ou eficaz como se diz na teoria, cabendo aos dois casos, o risco da prática do aborto ilegal.

Badinter (1985, p. 275) também afirma que essa prática muitas vezes é entendida como ausência do amor e tratando-se de “um crime imperdoável que não pode ser remido por nenhuma virtude”. A mãe que experiencia essa condição é excluída da humanidade e perdeu sua singularidade feminina; passa a ser considerada uma parte monstro e outra criminosa.

É perceptível também que há uma interdição na fala de Lígia, bem como de muitas mulheres em contexto social-coletivo, de não nominar a prática do aborto, indicando que tomará uma atitude para interromper a gravidez, já que, conforme ela, não quer e não pode ter aquele filho. Considerando que o aborto no Brasil é um crime, essa interdição é compreensível, no entanto, refletindo de maneira mais profunda, observa-se que é uma construção. As questões em torno da mulher, desde o que ela diz, como também o que dizem a seu respeito, são díspares, pois quando o discurso é sobre um homem, ou dito por outro homem, ele não tem o mesmo valor que comparado ao gênero feminino, especialmente na década de 60, na qual o seriado acontece.

De acordo com Scavone (2008, p. 657) a justificação da legalização do aborto inclui duas exterioridades: em primeiro lugar, é um problema colocado na sociedade, e não legalizar o aborto não impede que ele seja praticado. Desse modo, só um sistema que não se interessa e não se preo-

cupa minimamente com as condições de saúde da população pode ficar de braços cruzados em torno da mortandade a que estão submetidas as meninas e mulheres brasileiras. A criminalização acarreta riscos para a saúde mental das mulheres, uma vez que a imposição social da maternidade e o julgamento moral e religioso torturam-nas constantemente. Nesse aspecto, não há evidências confiáveis de que realizar um aborto seguro possa ser um fator de risco à saúde mental das mulheres.

Eleonora, ao confessar a Augusto que contratou um detetive e mostra fotos do dia em que Lígia realiza o aborto, ridiculariza e humilha o filho quando descobre que a posição dele na política é descartada. Em uma festa de ano novo, Lígia comemora uma oportunidade de trabalho em Nova York e terminariam a noite na praia, quando Augusto surge e comete o feminicídio.

Durante o julgamento, a tentativa de defesa e justificativa de Eleonora ao filho é perspicaz. Carmo (2020) parte da problemática de que ainda existe, e continua sendo romantizada, a representação idealizada de que “mãe é mãe”, de que uma boa mãe deveria defender e acolher o filho(a), indiferentemente da situação ou do ato cometido, uma vez que seria a detentora de um amor incondicional, o qual outras pessoas seriam supostamente incapazes de sentir (Carmo, 2020, p. 106).

Com o discurso “- Aquela noite foi o resultado de um acúmulo de muito sofrimento, de muitas frustrações, qualquer homem no lugar do meu filho poderia ter feito igual”, entende-se que há justificativa para a morte, o ato do filho foi decorrente de muitas dores, como se de certa forma explicasse o motivo do feminicídio. Outra reflexão é o comparativo com outros homens, estando assim em situação de igualdade se agissem contra suas mulheres, pois entre eles não há distinção.

A mãe de Augusto usa o termo *paixão*, “a paixão cega; quando um homem cai nas garras de uma mulher fatal, ele é capaz de agir contra a sua própria natureza”. Houaiss (2015, p. 697) define o termo como “grande sofrimento; martírio; prazer; afeto ou entusiasmo muito intenso por algo ou alguém”, já Muniz & Castro (2005, p. 752) ampliam essa definição: “Sentimento excessivo ou profundo de amor ou de ódio; inclinação afetiva e sensual intensa; amor ardente; afeto ou atração dominadores e

cegos por alguma coisa; obsessão; ira; indignação; cólera; desgosto; mágoa; sofrimento; fanatismo”. Isso posto, caberia mencionar que “se é o animal que nos faz desobedecer, então obedecer é afirmar a nossa humanidade” (Gross, 2018, p. 28).

Ao “cair nas garras de uma mulher fatal”, a inversão da relação de poder de Augusto para com Lígia se inverte, Gregolin nos traz que para Foucault (1995a), o objetivo não é agredir esta ou aquela instituição de poder, mas sim uma particularidade, uma forma de poder exercido sobre o cotidiano imediato, “as lutas giram em torno da busca de identidade” (Gregolin, 2016, p. 2). Por outro viés, refletindo sobre a culpa da mulher, ainda no discurso de *mulher fatal*, retornamos à Eva, pelas palavras de Witzel (2012):

No resgate da memória, sabemos que Eva, para muitos a mãe ancestral da humanidade, foi rapidamente insultada por ser a primeira mulher-esposa-mãe desobediente; foi castigada e, no decurso da história, estereotipada no imaginário social como o símbolo da tentação, por ter seduzido Adão e o arrastado ao pecado mortal. Por sua culpa, ambos foram expulsos do jardim do Éden e toda a humanidade foi castigada. (Witzel, 2012, p. 12).

A tentativa de Eleonora, argumentando o agir do filho contra a própria natureza, não é em vão, historicamente é sabido que a condição de mulher, inferiorizada e culpabilizada, era vista de forma naturalizada, não como erro ou crime e sim como naturalidade em âmbito familiar e social. Dessa forma, Augusto agredir Lígia estaria inserido dentro da prática tradicional do passado. Essas questões são o pano de fundo não apenas de uma minissérie de ficção brasileira que já se mostra tão bem sucedida, como também representa a oportunidade de debater a própria repercussão que a conquista dos direitos das mulheres causou na sociedade e no direito de família. Transgredir as leis, regras sociais, manchar a dignidade masculina do marido, faria de Lígia responsável pelos seus sofrimentos, já que “ele teve a dignidade ofendida por aquela mulher”, nas palavras da mãe.

Continuamente o discurso de Eleonora culpabiliza a mulher: “não se pode condenar uma vida de bons atos por uma única noite ruim”; a personagem ameniza o episódio do crime do filho, reforçando que a conduta ao longo do casamento era de integridade, silenciando e/ou apagando as agressões que a nora vinha sofrendo. Um discurso machista que ainda pretende colocar a sociedade sob a égide patriarcalista, isto é, um homem branco heterossexual, mandatário e provedor da família” (Carmo, 2020, p. 109). Isso fortalece ainda mais nossa reflexão: “A morte das mulheres é tão discreta quanto suas vidas”, aponta Perrot (2007, p. 49), sinalizando a banalização da morte da mulher diante da conduta do homem.

A relação do feminino com o sagrado está enraizada na mitologia, na religiosidade e na história dos povos; mulheres por vezes sendo representadas como deusas divinas, onipotentes e oniscientes, vistas na mitologia grega como poderosas e provocantes, mas também como vítimas da discriminação e exclusão. De deusas a bruxas, se muito se expusessem ou cometessem algo considerado pecaminoso ou além do que lhes cabia “a solução é uma só: extirpar o mal, destruí-las, queimá-las” (Perrot, 2007, p. 90).

A produção do discurso está assentada nas formações imaginárias, mecanismo pelo qual são produzidas imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso. Ou seja, o que funciona no processo discursivo não são os sujeitos físicos, mas a imagem que o sujeito que produz o discurso tem de si mesmo, do sujeito que lê/ouve, bem como do objeto sobre o qual discorre. Conforme Pêcheux (1997):

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (Pêcheux, 1997, p. 82).

Nas palavras Orlandi (2017), a formação discursiva é a projeção da ideologia no dizer, e aquilo que determina o que pode/não pode e deve/não deve ser dito. Assim, é pela inscrição do sujeito em uma ou mais formações discursivas que o analista conseguirá chegar aos possíveis sentidos dos discursos que circulam no material que ele tem diante de si.

Assim sendo, Augusto articula seu discurso para impressionar os jurados e o juiz, com o objetivo de sua absolvição do feminicídio da esposa. Atendo-se aos possíveis julgamentos dos demais, identifica-se como inocente e vítima, uma vez que sua ação seria em decorrência de outra, cometida por Lígia. Como tentativa de defesa para o crime cometido por ele, acusa Lígia de ter feito um “assassinato primeiro”, indicando que a culpa era da mulher. Em seguida, na afirmação “e Maria Luiza Carone foi quem ajudou”, observamos a necessidade do personagem em culpar terceiros, como se fosse capaz de condenar outra pessoa, já que Lígia não estava viva para receber a culpa sozinha.

Conforme aponta Foucault (2009) são múltiplos os lugares e formas de governabilidade dos homens uns pelos outros em uma sociedade, seja em razão de supor, entrecruzar, limitar, anular, em alguns casos, e de reforçar, em outros. À vista disso, compreende-se que o poder passou, permaneceu, avançou e retornou no atuar e espaços de muitos personagens, já que nenhum deles poderia deter completamente o monopólio do poder, sobre todo o tempo.

Contemporaneamente, as mulheres têm elevado suas vozes e feito ouvir-se por meio de vários canais, dos quais a escrita feminina é um deles. Mas ainda que tenhamos mulheres escrevendo sobre mulheres, permanecem lacunas e abordagens que não foram ainda refletidas em profundidade a respeito da mulher, como a consideração do amor materno ser incondicional e sua atribuição da maternidade com benevolência e compromisso.

Discursos de poder, ora evocados ora silenciados, visualizados nos costumes moralistas e sexistas da época, *Coisa mais linda* traz em muitas imagens e performances essas mulheres e formas de conduta, diante de si mesmas, dos filhos, dos maridos e de seus papéis na sociedade. Embora

todas sejam mulheres, a rede de apoio das quatro personagens se separa da personagem Eleonora, que se exclui da contextura.

Diante desse ponto de vista, pensamos que aí está a grande contribuição da mídia, especialmente em produções de *streaming*, como a Netflix, oriunda do meio digital que, por sua vez, também é capaz de disseminar informação, promovendo a reflexão social de questões complexas e necessárias, como são as de amparar/acolher as meninas e mulheres vítimas das mais variadas formas de violência e que podem ocasionar uma gravidez forçada.

São dizeres sobre os direitos das mulheres e até onde são validados que ressoam nas falas das personagens que produzem o discurso. Lígia se encaixa no grupo de mulheres que têm melhor poder aquisitivo e pode procurar uma clínica clandestina, mesmo correndo riscos de o procedimento ser realizado por profissionais incapacitados. Mas, como se sabe, essa questão não pode ser generalizada. Quando se trata de mulheres das classes sociais mais vulneráveis, os direitos são negados ou dificultados, pois a nossa formação social, além de patriarcal, misógina e preconceituosa, é também capitalista.

Desse modo, a investigação da produção audiovisual nacional pode identificar importantes aspectos do pensamento social e das relações entre mídia e política contidas na mediação cultural. Assim, por meio das personagens envolvidas na trama acerca das relações de poder e do aborto, é possível abrir o tema ao diálogo, possibilitando a conquista de um valor social ao debate, pelas lutas das mulheres que significam em múltiplos espaços.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 370.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COURTINE, Jean Jacques. **Análise do Discurso Político: O Discurso Comunista** Endereçado aos Cristãos. São Carlos/SP: Edufscar, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231-249.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. *In*: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016, p. 115-142.

GROSS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HOUAISS, Antonio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MUNIZ, Elisabete Lins; CASTRO, Hermínia Maria Totti de. **Dicionário Barsa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Planeta, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Editora Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997b, pp. 61-151.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007; São Paulo: Pontes Editores/Unicamp, 2016. p. 115-142.

SCAVONE, Lucila. **Políticas feministas do aborto**. Estudos Feministas. Florianópolis. 2008, p. 675-680.

WITZEL, Denise Gabriel. **Verdades e produção de subjetividades**: um estudo sobre mulheres bíblicas no discurso publicitário. 2012, 204 -223.

WITZEL, Denise Gabriel. Cortem-lhe a cabeça: a atualidade desse enunciado mutilando corpos de mulheres e subjetividades. **MOARA** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras. 2020, 92-109. WITZEL.

A projeção do tempo em *A Pécora*, de Natália Correia

Giovana de Paula Santos

Edson Santos Silva

Em 07 de fevereiro de 2023, defendi minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste e fui aprovada sem ressalvas pela banca avaliadora. Realizei o sonho de tornar-me Mestra e compreendi que meu processo como pesquisadora ultrapassou as linhas do texto, atingiu minha essência, meu modo de ver, viver e sentir.

O objeto de análise da pesquisa, e que também será exposto neste ensaio, consiste em uma das peças escritas por Natália Correia, escritora portuguesa nascida em Fajã de Baixo, São Miguel, em 1923, num período em que o mundo já havia passado pela experiência traumática da Primeira Guerra Mundial e vivia o avanço tecnológico e a ascensão dos ideais imperialistas; era o início do capitalismo, do consumismo desenfreado e do afastamento da essência humana. Natália deixou a cena em 1993, adorada e odiada na mesma medida, com um extenso espólio de obras por ela escritas.

O recorte deste ensaio trata-se da peça *A Pécora*, que tem como plano de fundo o milagre das aparições de Nossa Senhora de Fátima, na aldeia de Aljustrel, em Portugal, no ano de 1917.

A Pécora permaneceu “no purgatório das gavetas” (Correia, 1983) por longos dezesseis anos, vindo a ser publicada somente no ano de 1983. A demora para a sua divulgação é justificada na introdução da peça pela autora: primeiro, a “jagunçada do regime”, referindo-se à censura pela PIDE durante a ditadura salazarista, que impediu a publicação, sob a ameaça de represálias; mesmo com a Revolução dos Cravos¹ em 1974, e

1. O movimento militar de 25 de abril de 1974 pouco teve de ideológico nas suas raízes. Foi, acima de tudo, uma revolução de protesto contra a situação das Forças Armadas e a eternização da Guerra Colonial. O programa do Movimento das Forças Armadas

com ela o desabrochar da redemocratização em Portugal, a forma satírica como a peça trata o comércio religioso e a representação da “puríssima prostituta” Melânia são questões caras à nação predominantemente católica que, anestesiada pelo delírio da fé, opta em não confrontar a realidade.

A passividade do povo autoflagelado está diretamente relacionada com a imposição do moralismo católico, sendo esse um dos motivos cruciais para a demora da publicação da peça *A Pécora*, que após sua estreia foi um sucesso de bilheteria, segundo Ana Paula Costa:

Estreou na Comuna. [...] Estreou depois em França, no primeiro Festival Internacional da Convenção Teatral Europeia, em St. Etienne, ainda em 1989 - e em Galway, na Irlanda, no Festival Internacional de Galway, em 1990. Foi em ambos os países, um grande êxito, com várias representações - em Galway fizeram-se nove, sempre esgotadas. (Costa, 2005, p. 202).

Não há dúvidas de que a autora contribuiu de forma significativa para a produção dramática da segunda metade do século XX; para além, notadamente a exploração do texto dramático de *A Pécora* é um veículo de denúncia e crítica aos regimes opressores e à comercialização da fé.

O polêmico mistério que envolve as narrativas iniciadas por três crianças e que se tornou um dos ícones da fé católica, na peça *A Pécora* é encenado como uma farsa, capaz de enganar todo o povo galês que se move pela adoração de uma figura inventada e rejeita a realidade quando posta diante de seus olhos.

Na peça, a poeta e dramaturga faz do Milagre de Fátima um artifício ficcional para representar a falsa moral cristã e retratar a ignorância de um povo movido pela fé desmedida; em meio a isso tudo, exalta a libertação do corpo feminino, por vezes oprimido.

(MFA) providenciou: destituição de todas as autoridades supremas do Estado Novo; extinção da PIDE-DGS e de organizações políticas; detenção dos principais responsáveis do regime; controle econômico e financeiro; amnistia dos presos políticos; abolição das censuras; saneamento das Forças Armadas e militarizadas; permissão para criação de associações políticas; reposição de amplas liberdades. (Marques, 2016, p. 231).

Na peça nataliana, detecta-se o tom satírico e provocante de transgressão aos modelos canonizados, afrontando as ideologias ortodoxas e o mito pátrio, manifestando em alto nível dramatúrgico o livre pensamento, a liberdade individual e o misticismo; assim, Natália Correia construiu a aparição de uma mártir indecorosa e divina.

A Pécora é um texto difícil sob o ponto de vista de escrita teatral, embora nele o diálogo surja mais cenicamente verossímil; submetido a um trabalho de limagem que nada prejudicou a sua riqueza verbal; é ainda um texto difícil pelo tema que aborda e pela perspectiva em que esse tema é abordado, questionando estereótipos sociais muito fortes, desrespeitando valores de duvidosa moral, mas com grande poder de fixação na nossa sociedade, e fazendo-o numa linguagem que não teme o escândalo. (Porto, 1895, p. 100).

O Auto da Paixão de Santa Melânia² é concebido e estruturado em um prólogo, três actos e oito episódios, numa ordem cronológica às avessas, em vez de seguir o ciclo natural da vida: nascimento-vida-morte, a autora opta em encenar no I acto a morte simbólica de Melânia; no II, o nascimento da prostituta Pupi e da falsa santa (na mesma personagem), e no III acto, a vida, com a emancipação da personagem e o rompimento da opressão à qual está sujeita desde o início.

Na estética da peça, explicita-se o espaço da ação, fazendo clara alusão a Portugal no fim do século XIX, e o drama se entrelaça constantemente entre a História e a ficção. Na peça, a morte de Melânia é representada no canto de três galesas.

Devido à necessidade de sustentar o falso milagre, a personagem é afastada do local das supostas aparições e é levada até o Bordel de Madame Olympia, quando passa a ter duas faces: santa e prostituta. A partir daí, ocorre o nascimento de Pupi, e é arquitetado o “milagre da aparição” aos fiéis, iniciando a exploração da fé pela empresa “Ardinelli & Tricoteaux, Investimentos em Gal” e pelo Bispo.

2. Título sugerido por David Mourão-Ferreira, poeta e amigo de Natália.

Por fim, passados trinta anos desde a primeira aparição da santa de Gal, dá-se a sua canonização e, por derradeiro, a libertação da personagem. A revolta contra a sua estátua e contra o povo, movido pelo “ópio da fé”, ocasiona o seu assassinato pelo cortejo que segue a canonização; sobre o corpo de Melânia passa o Cardeal e Arcebispos levando “um cofre refulgente com relíquias da Santa” (Correia, 1990, p. 171).

A força dramática se reveste da figura de Melânia, que reivindica o seu estatuto de mulher livre, impondo sua existência real contra todo o coletivo que rejeita a verdade e prefere seguir a imagem talhada em madeira.

A dramaturgia de Natália Correia se mostra relevante, na medida em que encena questões polêmicas da história portuguesa. À vista disso, *A Pécora*, escrita no período em que o fascismo português estreitava laços com a Igreja, propicia o reconhecimento oficial das “aparições de Fátima”. Assim como na história oficial, na ficção, a santa de Gal alimenta o espírito do povo que, vivendo na miséria e na ignorância, encontra no oratório o “pão dos galeses”, rejeitando, assim, o avanço da modernidade.

A realidade e a ficção se misturam nas linhas do texto dramatúrgico nataliano; é como se a peça aguardasse um corpo cênico, um palco e o público para provar que o teatro é um ato de comunhão popular, essencial à democracia³, capaz de levantar questionamentos e apresentar outras realidades. Como afirma Boal (1991, p. 13), o teatro é “uma arma muito eficiente”.

Diante do espetáculo dramatizado e do infortúnio da personagem, o espectador é apossado, experimentando diversas sensações: comoção, medo, angústia, percebendo sua impotência e, por esses sentimentos, se identifica com a humanidade de Melânia Sabini, simpatizando com ela, chorando com ela.

3. O teatro é tão importante quanto a democracia. Essa arte coletiva acompanhou o início do pensamento democrático ocidental, no século VI a .C, na Grécia. Por óbvio, estamos falando de uma democracia falha em muitos aspectos, mas parte da ideia de que o poder emana do povo. O espectador entra no teatro como um consumidor individual, mas certamente sairá de lá com a sensação de fazer parte de uma comunidade.

Assim, a noção de espetáculo é capaz de suscitar familiaridades e estranhamentos, essa experimentação ocorre por meio do que é oferecido ao público em cena. Roland Barthes eleva o espetáculo à “categoria universal sob as espécies pela qual o mundo é visto.” (Barthes *apud* Pavis, 2010, p. 141).

Para além, o modo como a peça dialoga com a realidade é o motivo pelo qual existe a aproximação entre público e atores, rompendo o palco e elevando o espectador a participar diretamente da cena; assim, ao assistir à representação no teatro, o público se vê, tal como ocorreu em 1917, no palco da vida e, conseqüentemente, diante de si, confirmando a ideia de que para perceber uma dada realidade é necessário afastar-se de um determinado contexto e observá-lo.

Em *A Pécora*, a protagonista é uma prostituta que representa a sua própria farsa de ascensão ao céu. Esse conflito transcende sua própria existência; Melânia Sabini não pertence mais a si, passando a ser um objeto a ser explorado.

A construção da identidade da protagonista é demarcada pela situação de enunciação à qual está condicionada, partindo, portanto, do discurso patriarcal cristão que vê em Melânia a fragilidade de uma mulher criada sob esse cabresto social, desconhecendo sua própria essência, seus próprios desejos e, até mesmo, seu próprio corpo.

Ao longo da peça, os pensamentos da personagem giram em torno da sua necessidade de aprovação do masculino e da submissão às rígidas leis do Estado e da Igreja, considerando-se “menos que um rato” ou “uma cadela das docas”. Esses pensamentos confirmam a posição da personagem ao se considerar menos digna, incapaz de conduzir o rumo da própria vida e impotente diante do mundo dominado pelos homens: “Porque eu não tenho direito a nada. Nem sequer à luz do sol. No mundo não há buraco onde possa me meter. Sou pior que um rato. Não exagero se lhes confessar que estou morta” (Correia, 1990, p. 43).

As suas escolhas determinaram o seu caminho tortuoso. A jovem Melânia Sabini renasce em Pupi, ignorando sua própria potência, sendo reduzida a um objeto a ser explorado psicológica, sexual e econômica-

mente. Nesse sentido, *A Pécora* não comunga com uma pálida imitação da vida, enfatizando a desordem psicológica, moral e social.

Em “A cicatriz de Ulisses” (2001), Auerbach discorre sobre o fato de que nossas cicatrizes também são responsáveis pela formação de nossa identidade, estabelecendo um paralelo entre o canto XIX da *Odisseia* e o sacrifício de Isaac, no Velho Testamento. De um lado, o texto homérico modelado com exatidão, melhor exemplificado nas palavras do autor:

Num discurso direto, pormenorizado e fluente [...] Há também espaço e tempo abundantes, para a descrição bem ordenada, uniformemente iluminada, dos utensílios, das manipulações e dos gestos, mostrando todas as articulações sintáticas. (Auerbach, 2001, p. 02).

O estilo presente no Velho Testamento é marcado pelo “realce de certas partes e escurecimento de outras, falta de conexão, efeito sugestivo do tácito, multiplicidade dos planos, multivocidade e necessidade de interpretação.” (Auerbach, 2001, p. 20). Ainda que de maneira diversa, ambos influenciaram na cultura europeia na representação literária da realidade. É com base nesses ensinamentos trazidos pelo ilustre estudioso de literatura comparada, que passaremos a analisar a peça *A Pécora*, de Natália Correia.

No texto dramático, por meio da fala de Melânia Sabini, observa-se a passagem das seguintes características: em primeiro, a descrição dos seus sentimentos de desengano e solidão, sem fazer com que os contornos da narrativa se confundam; a personagem estava imersa na mentira, vivendo na pobreza e na ilusão de um amor com o jovem Paco:

Melânia

(no proscênio)

Neste baixo mundo de sonho

só o impossível é amor real.

Por Paco o que não farei?

A que moribundo não roubarei o lençol?

Que recém-nascido não degolarei?

Outro amor exaltam os sinos.

Quantos enriqueceram com o meu altar?

(Correia, 1990, p. 132).

Em segundo, a descrição do ambiente e dos objetos de forma ordenada e detalhada, fazendo com que as personagens se apresentem num espaço de fácil identificação, como no VII episódio, da didascália que descreve o ambiente em que a personagem e Paco confrontam Zenóbia e Teófilo Ardinelli, dois charlatões que lucraram com a história da falsa santa:

No palácio Ardinelli. No proscênio, a cada um dos cantos, dois cadeirões dourados de talha barroca e costas excessivamente altas, onde estão sentados de forma a dar a ilusão que oferecem as costas um ao outro Zenóbia e Teófilo Ardinelli. Este é agora um velho curvado mas as rugas trouxeram-lhe à flor da pele sem vida os traços sinistros de seu caráter. Veste um roupão de rico brocado até os pés. Zenóbia apresenta os sinais de uma velhice empertigada pelo rancor. Toda ela é uma catarata de joias. Um diadema brilha sobre as suas cãs de megera. As mãos estão cobertas de anéis, o descarnado colo refulge de colares e as pulseiras sobem-lhe pelos braços esqueléticos quase até os ombros. No próprio bigode tem semeados diamantes. As paredes do salão são nuas e desoladas. Não há outro móvel, além dos dois cadeirões. Apenas do tecto pendente uma sequência de lustres que se estende ao longo da perspectiva do salão cujo termo os olhos perdem de vista. (Correia, 1990, p. 133).

Natália Correia descreve minuciosamente a cena, não omitindo nenhuma articulação dos eventos, desenvolvendo a narrativa no presente e preenchendo a consciência do leitor/público, não deixando nada na penumbra ou inacabado.

Para Auerbach, o não preenchimento total do presente provoca o aumento da tensão mediante o retardamento, e “é necessário que ela não aliene da consciência a crise cuja solução se deve esperar com ten-

são, para não destruir a suspensão do estado de espírito; a crise e a tensão devem ser mantidas, permanecer conscientes, num segundo plano.” (Auerbach, 2001, p. 03).

Muito embora o texto dramático objeto de análise não apresente um elemento retardador, isso porque a consciência do leitor é preenchida de forma plena, ele é carregado de tensão, roubando a liberdade emocional do leitor/espectador. Quando os donos da empresa Ardinelli e Tricoteaux aceitam as chantagens de Paco e concordam que ele seja sócio do comércio religioso de Gal, Melânia acredita que enfim encontrará a felicidade com o jovem, mas seus planos são interrompidos. Essa oscilação pendular (felicidade/infelicidade) e a intensidade da história pessoal colocam a personagem em uma situação extrema, resultando na sua ação intensa:

Paco

(empurrando-a com violência)

Julgas que não ia compartilhar a minha respeitabilidade com uma mulher pública reformada? Repartir o meu dinheiro com essas carnes engelhadas quando com ele posso comprar todas as virgens do mundo?

(Correia, 1990, p. 162).

A ação de Paco faz com que a personagem passe da felicidade à infelicidade, caindo de joelhos em meio à procissão, em choro aberto e batendo os punhos no chão. Durante a ladainha, Melânia levanta-se com lentidão e se dirige aos peregrinos, revelando que a santa de Gal é na verdade a velha Pupi:

Melânia

(tentando sustar o assalto)

Não! Não me negueis! Eu trago a prova no meu corpo. (Levanta as saias, baixa as culotes e mostra as nádegas.) Se não acreditam, vejam a minha nádega... Aqui... aqui... A marca que têm no rabo todos os Sabini, a honrada família onde nasci. (Correia, 1990, p. 166).

A “marca dos Sabini” que Melânia possui é a confirmação de sua identidade, a santa não está no céu, ela está em meio a sua procissão e será assassinada pelos fiéis. A digressão acerca da marca de nascença descreve sua origem independentemente do momento específico da narrativa em que é introduzida, isto é, a marca aparece no decorrer da ação, que revela uma mentira do passado no momento presente.

Esse fenômeno é descrito em primeiro plano no presente espacial e temporal (no dia da santificação da santa de Gal), mas cria um processo subjetivo, uma outra perspectiva, pode-se afirmar um segundo plano, fazendo com que o presente se abra ao passado, o que faz da “marca dos Sabini” um presente independente e pleno.

À medida que acompanhamos *A Pécora*, não há dúvidas de que a história contada pelos pastorinhos é uma mentira, e que a santa dos galeses é, na verdade, uma prostituta; o leitor/público é envolvido no universo da personagem, não havendo nenhum conteúdo senão o auto de Melânia Sabini, sem sentidos ocultos, o que faz com que possamos analisar a personagem.

Em suma, o que se pretende extrair do texto de Auerbach é a compreensão de que tanto na cicatriz de Ulisses quanto na marca dos Sabini, os acontecimentos se mostram claros e acabados, a manifestação ou exteriorização de pensamentos ocorre por meio da ação das personagens.

Embora retomem a história do passado, esses fenômenos são descritos no presente, desenvolvendo-se em primeiro e segundo plano, fazendo com que a narrativa atual retome fatos anteriores, gerando novos acontecimentos, que, mesmo ligados entre si (passado/presente), atuam de forma independente e plena. Auerbach explica que o poema homérico apresenta uma estrutura sensorial, linguística e sintática elaborada, não havendo nenhum outro conteúdo além dele (unidade de ação).

Em *A Pécora*, a marca indicada no momento presente é a prova que identifica a farsa da santa, e é o retorno ao passado, como se a direção dos ventos levasse a personagem ao porto de onde partiu; sendo essa, talvez, a indicação de seu desejo final: retornar à origem.

Não... Não me abandonem!... Essa é a falsa... de madeira... pintada... Foi um artista... que lhe deu esse rosto imortal... A verdadeira... jaz do pó... desfeita em sangue... (Num último sopro no qual vibra uma insólita força e alegria) Ouçam!... Ouçam!... Todos os ventos repetem... (Correia, 1990, p. 169).

Nesse momento, Melânia reconhece a verdade do roteiro dramático, no qual nenhum de nós pode recusar: a morte, independentemente do que tivermos realizado em vida. Creio que é nesse momento que a personagem aceita o seu destino, ela está pronta para morrer e, na tragédia, não seria essa uma morte feliz?

Oportunamente, os acontecimentos que compõem a peça foram analisados e expandem nosso olhar para o contexto histórico e ficcional de memória. A dama da dramaturgia lusa representa, em um período emblemático de luta pelos direitos humanos e de avanços consideráveis na emancipação da mulher, a escrita feminina livre de qualquer amarra social, confirmando a capacidade da arte em dialogar com o real e a ficção, perpetuando-se no tempo e no espaço.

Referências

- AUERBACH, Erich. A Cicatriz de Ulisses. In: **Mimesis**. A representação da realidade na literatura ocidental. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- CORREIA, Natália. **A Pécora**. 2 ed. Lisboa: O jornal, 1990.
- COSTA, Ana Paula. **Natália Correia**: Fotobiografia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.
- MARQUES, António Henrique Rodrigo de Oliveira. **Brevíssima história de Portugal**. 1 ed. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2016.
- PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva: 2010.
- PORTO, Carlos. *A Pécora*, de Natália Correia. In: **Revista Colóquio/Letras**, n. 87. Lisboa: 1985, p. 98-100.

“Nós vemos com bons olhos a construção do muro”: o imaginário sobre imigrantes e refugiados como ameaça à identidade nacional¹

Karla Roberta Neumann

Heitor Messias Reimão de Melo

Introdução

O fenômeno do discurso de ódio dirigido contra imigrantes e refugiados, conhecido como xenofobia, está fundamentado em uma ideologia que percebe os indivíduos imigrantes como uma ameaça abrangente à nação, abarcando aspectos econômicos, culturais e de segurança (Politize, 2018). Tais discursos se contrapõem ao princípio do multiculturalismo, refletindo uma busca pela eugenia e pela consolidação de uma identidade nacional uniforme, propagando significados em sua formulação e circulação.

Apesar de não ser uma novidade, o discurso xenofóbico relacionado à imigração nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil ganhou destaque com o surgimento de políticas de extrema direita e as eleições de 2016 e 2018, respectivamente. Isso resultou em uma fragilização significativa das políticas de acolhimento, especialmente para os refugiados, em meio a uma tentativa de promover uma eugenia social.

Nos EUA, a população mexicana é primariamente alvo desses ataques. Antes mesmo de assumir a presidência, o então candidato Donald Trump prometia a construção de um muro na fronteira EUA-México para conter o fluxo migratório. Embora não tenha cumprido a totalidade dos

1. Este ensaio é fruto do trabalho final realizado para a disciplina *Multiculturalismo e diferença: narrativas do sujeito*, ministrada pelas professoras Dra. Alba Krishna Topan Feldman e Dra. Geniane, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2020.

819 quilômetros prometidos, durante seu mandato, conseguiu concluir 60% das obras. Além disso, endureceu as políticas migratórias, resultando em recordes de prisões de imigrantes na fronteira, “460.294 entre abril e outubro de 2019, e em denúncias de violações dos direitos humanos em centros de detenção superlotados e com condições de vida precárias, incluindo a separação de crianças de seus pais” (Novelli, 2020).

O discurso de Donald Trump durante a campanha eleitoral, não apenas dirigido aos mexicanos, mas também à população da América Latina e do Oriente Médio, era caracterizado por uma diversidade de adjetivos negativos. O então candidato à presidência expressou a visão de que, ao enviar mexicanos, o México não estava enviando seus melhores cidadãos, mas sim pessoas com inúmeros problemas, os quais, segundo ele, estariam sendo transferidos para os Estados Unidos. Trump alegava que esses imigrantes estavam trazendo consigo drogas, crime e comportamento criminoso, incluindo acusações de estupro (Estadão, 2016). Nesse contexto, Trump propunha uma suposta necessidade de “retorno americano” e declarava seu compromisso em promover tal ideologia.

É notável que, apesar de esse discurso categorizar os imigrantes latinos como uma ameaça, o presidente brasileiro Jair Bolsonaro, frequentemente comparado a Trump como o “Trump dos Trópicos” (Estado de Minas, 2019), demonstrava apoio às políticas do presidente norte-americano. Em uma entrevista à Fox News, durante uma visita aos EUA em 18 de março de 2019, Bolsonaro elogiou as ações de Trump contra os imigrantes, alegando que a maioria dos imigrantes não tinha boas intenções e representava uma ameaça à segurança nacional. Ele expressou sua aprovação pela construção do muro na fronteira EUA-México (GZH, 2019).

Bolsonaro já havia criticado a Lei de Migração, implementada em 2017 durante o governo Temer, que buscava modificar a abordagem em relação aos imigrantes, deixando de considerá-los automaticamente uma ameaça nacional. O ex-presidente brasileiro mencionou o exemplo da França, que na época estava recebendo um grande número de refugiados sírios devido à guerra civil na Síria. Bolsonaro argumentou contra a nova lei, alegando que permitiria a entrada de qualquer pessoa no Brasil,

conferindo-lhes mais direitos do que os próprios cidadãos brasileiros. Ele caracterizou os refugiados sírios, bem como imigrantes haitianos, senegaleses e bolivianos, como a “escória do mundo” (Maia, 2018).

Diante desse contexto, o propósito deste ensaio é realizar uma reflexão sobre o movimento de segregação, explorando o discurso de Jair Bolsonaro e sua interseção com o discurso de Donald Trump. Para isso, utilizaremos as teorias da Análise de Discurso pecheutiana e dos estudos culturais como fundamentação teórico-metodológica.

A nação e os imigrantes desejáveis e indesejáveis

O multiculturalismo, que desafia a concepção de uma identidade nacional unificada, reconhece a existência de uma pluralidade de culturas dentro de uma mesma nação. Esse conceito, ao confrontar a suposta incompatibilidade com a unidade nacional, suscita controvérsias, uma vez que a representação simbólica da nação como uma entidade monolítica e absoluta torna a busca por tal unidade aparentemente impossível, considerando que essa poderia ser alcançada mediante a repressão e supressão da diferença, seja ela simbólica ou não (Bonnici, 2011).

Segundo Hall (2005), as identidades nacionais não são inatas, mas sim moldadas e transformadas por meio da representação. Assim, compreendemos o que significa ser brasileiro, norte-americano, mexicano, haitiano, europeu, etc., com base na forma como essas identidades foram representadas. Para o sociólogo e teórico cultural, “a nação não é apenas uma entidade política; é um sistema de representação cultural”, algo que reproduz sentidos (Hall, 2005, p. 49). As pessoas participam não apenas como cidadãos, mas também como parte de uma concepção de nação que representa a cultura nacional, sendo essa última considerada um discurso.

Embora os Estados Unidos e o Brasil sejam nações formadas por diversos grupos étnicos, o mito da multiétnicidade muitas vezes busca criar uma nova identidade nacional, rejeitando suas origens. Bonnici (2011) destaca que os indígenas e as pessoas escravizadas não tiveram participação significativa na construção dessas nações, pois desde o esta-

belecimento do povoamento europeu, as identidades nacionais nos EUA, Brasil e Argentina foram moldadas sob a influência de ideias, instituições e linguagens britânicas, portuguesas e hispânicas, respectivamente.

Perrone-Moisés (1997) argumenta que, historicamente, a América Latina orientou-se em prol da Europa. Muitos estudos sobre nacionalismo consideram a nação como um conjunto de imagens moldadas por metáforas, que revelam as dificuldades na construção da autoimagem nacional. Ela enfatiza que a imagem de uma nação está sempre relacionada ao europeu, seja na imitação ou na rejeição. A autora destaca a metáfora da oposição Novo *versus* Velho, que caracteriza a América como a infância em contraste com a velhice da Europa, uma dicotomia que remonta à colonização do Novo Mundo.

A análise de Perrone-Moisés (1997) revela que, embora os valores associados ao novo e à infância fossem inicialmente positivos, com o tempo, essas metáforas adquiriram conotações autodepreciativas e conflituosas. A dicotomia entre o novo e o velho começou a ser permeada por um sentimento de inferioridade e dependência em relação à Europa, manifestando-se também na oposição entre aldeia e mundo, na qual a América seria considerada a aldeia global, e na dicotomia centro e periferia.

No fim do século XIX e início do século XX, o Brasil teve um fluxo considerável de imigrantes europeus, impulsionados pela política governamental de estímulo à imigração. Essa política tinha como objetivo substituir a mão de obra dos negros escravizados pelos “imigrantes desejáveis”, percebidos como “agentes de civilização e progresso, em um projeto eugenista de branqueamento físico e cultural da população” (Aquino; Bitencourt, 2019, p. 613). Por outro lado, os “imigrantes indesejáveis” eram estigmatizados por meio de uma memória discursiva depreciativa, categorizados como doentes, criminosos, incapazes de trabalhar, geradores de encargos públicos, subversivos, anarquistas ou rebeldes (Aquino; Bitencourt, 2019).

Nesse contexto, a referência positiva de Bolsonaro à construção do muro na fronteira entre os EUA e o México durante sua visita a Washington em 2019 (GZH, 2019) serve como ponto de partida para a

compreensão da relação entre o estereótipo do imigrante, a imigração indesejável e a memória da imigração como uma ameaça ao país. Esse discurso nos instiga a refletir sobre a continuidade de padrões discriminatórios na aceitação de imigrantes e na construção da identidade nacional, trazendo à tona a necessidade de considerar criticamente os elementos históricos e culturais que moldam as percepções e representações nacionais.

Ameaça à nação? Estereótipos, identidade nacional e discurso político

O estereótipo que se forma em torno de algumas etnias representa uma mediação da relação com o real, filtrando a realidade e expressando o imaginário social. Embora o movimento migratório, especialmente o de refugiados, não seja uma novidade, observa-se resistência por parte dos habitantes dos países receptores em relação à motivação por trás dessas migrações. Surge um imaginário do refugiado como desertor e ambicioso, buscando ascensão social às custas de outro país. Em situações mais graves, são retratados como criminosos em busca de praticar delitos em territórios desconhecidos. Esses estereótipos contribuem para a reprodução e naturalização de discursos estereotipados.

As formações imaginárias (FD) são regentes no processo discursivo por meio de diversos mecanismos. As regras de projeção estabelecem relações entre a posição do sujeito e a situação em questão. Nesse contexto, o sujeito é sua posição projetada no discurso, representando a imagem que os sujeitos têm de seu próprio lugar e do lugar do outro, como proposto por Pêcheux (1997). O mecanismo de antecipação permite que o sujeito emissor antecipe as representações do receptor, enquanto as relações de sentidos referem-se às conexões entre nossos dizeres e outros discursos. Além disso, as relações de força associam o lugar do qual falamos à força de nosso discurso, uma vez que esse lugar está vinculado ao poder que o constitui (Orlandi, 2017).

Amossy e Pierrot (2001) afirmam que a noção de estereótipo possibilita a análise da cristalização das imagens discursivas, compreendendo

como elas circulam e se deslocam na memória, no funcionamento discursivo, um movimento denominado pré-construído e interdiscurso. A análise do interdiscurso é crucial para a compreensão do funcionamento do discurso, sua relação com os sujeitos e a ideologia (Orlandi, 2005). Segundo Pêcheux (1995, p. 160), a ideologia fornece as evidências pelas quais todos sabem “o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.”, evidências que mascaram a realidade sob a transparência da linguagem.

O estereótipo, ao formar-se em torno de algo ou alguém, reforça uma imagem pré-estabelecida, contribuindo para a reprodução dos discursos sobre a identidade de determinados povos. No caso de Jair Bolsonaro, expressar apoio à construção do muro na fronteira entre os EUA e o México significa barrar imigrantes indesejáveis. Esse posicionamento separatista reflete a preferência do sujeito por valores nacionalistas e pela segurança do país, rejeitando a cultura do outro como uma potencial ameaça à nação.

Nesse contexto, a posição do ex-presidente brasileiro se alinha com a do ex-presidente norte-americano, ambos ocupando lugares de poder em sociedades colonizadas. O sujeito do discurso é aquele que ocupa um lugar social e enuncia a partir dele, “inserido no processo histórico que lhe confere determinadas inserções e não outras” (Mussalim, 2012, p. 122). Logo, o sujeito diz o que diz porque o lugar que ele ocupa em determinada formação social permite que assim o faça.

Pêcheux (1995) destaca que a interpelação do indivíduo como sujeito de seu discurso ocorre por meio da identificação com a formação discursiva que o domina. Essa identificação é fundamental para a unidade imaginária do sujeito e baseia-se na reinscrição, no discurso do sujeito, dos elementos do interdiscurso que constituem os traços determinantes do que o caracteriza. A ilusão de domínio do próprio discurso ocorre no processo de identificação, no qual o sujeito assume a forma-sujeito de outra FD, sendo atravessado por diversas FDs.

A posição do ex-presidente brasileiro perpassa pelas três modalidades constitutivas do sujeito do discurso, conforme proposto por Pêcheux (1995): identificação, contraidentificação e desidentificação. A identifica-

ção é caracterizada pelo “assujeitamento livre consentido”, indicando a sobreposição na qual o interdiscurso determina a identificação do sujeito com uma FD, delineando o discurso do “bom sujeito”. A contraidentificação, por sua vez, refere-se ao discurso do “mau sujeito”, marcado pelo distanciamento e pela luta contra a evidência ideológica imposta pelo interdiscurso. A terceira modalidade, desidentificação, implica o sujeito assumir a forma-sujeito de outra FD, envolvendo um “processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas ‘de tipo novo’” (Pêcheux, 1995, p. 215-217).

A identificação no discurso do ex-presidente manifesta-se na aproximação da imagem de pátria que ambos compartilham em sua memória discursiva. Ambos os países, Brasil e Estados Unidos, foram colonizados, receberam uma influência histórica significativa de formação europeia, suprimiram suas origens e solidificaram-se como nações autônomas, abandonando a condição de colônia. O sujeito identifica-se com a visão de que os países colonizados não devem perpetuar processos imigratórios.

Em contraste, a contraidentificação surge na negação da própria nação que o sujeito diz defender. Essa postura ocorre pela aceitação do discurso do outro, afirmando que é benéfico estabelecer barreiras para conter *também* imigrantes latinos, e isso inclui os brasileiros que tentem entrar nos Estados Unidos por meio do território mexicano. Por fim, a desidentificação ocorre com a negação do multiculturalismo que constitui ambos os países, rejeitando as origens indígenas, africanas, mexicanas, entre outras.

A compreensão de que o sujeito pode ser dividido em várias posições-sujeito dentro de uma mesma FD, ou ser atravessado por várias FDs, permite que seus dizeres sejam moldados por essas dinâmicas. Esse atravessamento revela os nós, as contradições e equívocos presentes no discurso: “o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis” (Orlandi, 1988, p. 11).

A crítica de Giroux (2020) à fala de Trump, que também pode ser associada ao discurso de Bolsonaro, denuncia políticas mortíferas, incluindo a criminalização de problemas sociais, demonização e punição de imigrantes sem documentos, além da adoção de retórica ultranacionalista e supremacista branca. Seguindo na crítica dessa retórica, Perrone-Moisés (1997) reflete sobre o nacionalismo na América Latina, destacando ressentimento, ufanismo e complexo de inferioridade. Ela argumenta que a construção da identidade na região é paradoxal, marcada por uma busca por autonomia cultural e econômica, apesar da persistente dependência das influências coloniais.

Nesse contexto, Orlandi (1990, p. 46) discute discursivamente o paradoxo da identidade brasileira, destacando a construção do brasileiro a partir do olhar do outro, ao mesmo tempo em que esse olhar apaga a identidade interna, como um movimento “tanto no seu modo de funcionamento (entre o eu e o outro) como em sua historicidade (devir, mas também multiplicidade na contemporaneidade, etc.)”. Para definir quem é o brasileiro, há de se questionar onde começa um e termina o outro, onde termina o indígena, os colonizadores, os imigrantes e começa o brasileiro. Nas palavras da autora:

O europeu nos constrói com seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso “outro”. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das descobertas que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos “outros” absolutos (Orlandi, 1990, p. 47).

Para a pesquisadora, o brasileiro se forma “pelo fato de fazer falarem os outros”, mas pelo distanciamento, não pela aproximação, a fim de construir um lugar próprio: “em nosso imaginário, não nos identificamos ao índio, mas também não reivindicamos o português como igual” (Orlandi, 1990, p. 20).

Os discursos *sobre* imigrantes e refugiados são formas importantes na institucionalização de sentidos, e é por meio desses discursos que o conceito de polifonia se manifesta. Segundo Orlandi (1990), o “discurso

sobre” torna-se um espaço significativo para organizar diferentes vozes. O discurso sobre o Brasil, o discurso sobre o refugiado, por exemplo, atua na organização e disciplina da memória, reduzindo-a.

No imaginário estereotipado, o imigrante é frequentemente concebido como o estrangeiro, raramente sendo considerado um membro pleno da sociedade escolhida para viver. O estrangeiro, enquanto elemento diferenciado e desconhecido, é associado ao desconforto em relação à normalidade social estabelecida. Bauman (1998) destaca que esses “estranhos”, ao não se alinharem aos mapas cognitivos, morais ou estéticos do mundo, tornam-se uma fonte de inquietude e incerteza, desafiando as fronteiras percebidas como fundamentais para uma vida ordenada e significativa.

No âmbito profissional, a percepção difundida é a de que os estrangeiros, ao migrarem, disputam empregos com os habitantes locais. Contudo, paradoxalmente, muitos acabam ocupando posições menos valorizadas que não são almejadas pelos residentes locais. Exemplo disso são os haitianos, frequentemente detentores de qualificações superiores, mas enfrentam barreiras burocráticas e preconceitos que os relegam a empregos operacionais ou de serviços, como em frigoríficos, restaurantes ou serviços de limpeza². Assim, observa-se uma relativa aceitação da permanência desses indivíduos em solo estrangeiro sob tais circunstâncias, ou, em contrapartida, a penalidade imposta implica que fiquem à margem da convivência social considerada “normal”, sendo sujeitos à possível exclusão social em caso de não conformidade.

A instalação bem-sucedida no país estrangeiro não garante a integração plena do imigrante indesejável. Pelo contrário, ele tende a se

2. Em 2014, de acordo com os números da Rais (Relação Anual de Informações Sociais), havia 440 imigrantes haitianos com curso superior trabalhando com carteira assinada no Brasil. Desse total, apenas 15 (3,4%) exerciam funções que exigem diploma universitário. A grande maioria dos haitianos graduados ocupava cargos que demandam apenas ensino fundamental (302) ou médio (58). Esses grupos representam juntos 82% dos haitianos com curso superior empregados no Brasil. O restante tinha empregos de nível técnico (59) ou sem exigência de qualificação (5). Apenas um ocupava um emprego com requisito de pós-graduação. Informação disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151130_haitianos_imigrantes_ms_rm#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20n%C3%BAmeros,assinada%20no%20Brasil%20em%202014.&text=A%20grande%20maioria%20dos%20haitianos,%20ou%20m%C3%A9dio%20\(58\)](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151130_haitianos_imigrantes_ms_rm#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20n%C3%BAmeros,assinada%20no%20Brasil%20em%202014.&text=A%20grande%20maioria%20dos%20haitianos,%20ou%20m%C3%A9dio%20(58).). Acesso em: 10 mar. 2021.

tornar um subalterno, inserido nas “camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12).

O exemplo específico do imigrante haitiano como indesejável é intencional, destacando a dualidade entre imigrantes desejáveis e indesejáveis. Durante o movimento de abolição da escravidão no Brasil, os imigrantes negros foram excluídos do processo de formação da sociedade trabalhadora, enquanto políticas governamentais estimularam a imigração de europeus, considerados trabalhadores desejáveis. Essa estratégia visava “promover o mito da democracia racial no Brasil” (Aquino; Bitencourt, 2019, p. 614), criando uma imagem de acolhimento e aceitação de todos os povos, o que ainda atrai refugiados em busca de reconstruir suas vidas no país.

Considerações finais

O ato de estigmatizar, segregar, restringir ou excluir elementos que compõem nossa identidade é impulsionado unicamente pelo viés ideológico, carecendo de fundamentação cultural, uma vez que não abarca a completa complexidade social com sua multiplicidade e heterogeneidade, dada a ausência de hegemonia cultural.

A manutenção desses discursos segregadores beneficia aqueles que verdadeiramente representam uma ameaça à nação. Apesar de alegarem defender a segurança nacional, tais discursos colocam em risco a própria população de seus países, como evidenciado durante a pandemia – embora esse tema demande discussões específicas. Defender a implementação de mecanismos de contenção perpetua o imaginário associado ao estrangeiro. Os discursos contrários a refugiados e imigrantes retratam esses sujeitos como ameaças à nação, promovendo a eugenia e buscando a unificação de uma identidade nacional, indo de encontro à imagem de um país acolhedor e democrático.

Ao contrário dos Estados Unidos, o Brasil não fechou suas portas de maneira literal. Aqui, não foi erguido um muro para impedir a entra-

da dos indesejáveis, e tampouco foram estabelecidos cercados que mantêm os imigrantes em uma espécie de confinamento até que se decida sobre seu destino. Contudo, o discurso em torno desses sujeitos e da situação de refúgio revela muito sobre a ideologia que se pretende disseminar, uma vez que o discurso é a materialização da ideologia. Afinal, dizer é fazer.

Referências

AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT M. A. **Estereotipos y clichés**. Trad. Lelia Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

AQUINO, Patrícia Aparecida; BITENCOURT, Daiane Rodrigues de Oliveira. A polêmica sobre a imigração no Brasil: questões de memória discursiva. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 612-628, jul. 2019. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/2329/1816>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BONNICI, Thomas (org). **Multiculturalismo e diferença**: narrativas do sujeito na literatura negra britânica e em outras literaturas. Maringá: Eduem, 2011.

ESTADÃO. Trump, o colecionador de polêmicas. **Estadão**, 6 out. 2016. Internacional. Disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/blogs/eua-2016/trump-o-colecionador-de-polemicas/>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ESTADO DE MINAS. Trump recebe Bolsonaro na Casa Branca. **Estado de Minas**, Internacional, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/03/19/interna_internacional,1039176/trump-recebe-bolsonaro-na-casa-branca.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GIROUX, Henry A. Trump no Congresso: um discurso repleto de política fascista. Tradução de: César Locatelli. **Jornal GGN**, 9 fev. 2020. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/trump-no-congresso-um-discurso-repleto-de-politica-fascista-por-henry-a-giroux/>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

GZH. A TV americana, Bolsonaro elogia muro de Trump e fala sobre Marielle e milícias. **GZH**, Política, 19 mar. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/03/a-tv-americana-bolsonaro-elogia-muro-de-trump-e-fala-sobre-marielle-e-milicias-cjtfczodn008z01nwgkqt6uop.html>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAIA, Gustavo. Bolsonaro critica Lei de Migração e fala em barrar “certo tipo de gente”. **UOL**, 12 dez. 2018. Política. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/12/bolsonaro-critica-lei-migracao-certo-tipo-de-gente-dentro-de-casa.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NOVELLI, Vinícius. Governo Trump concluiu apenas 60% da obra do muro na fronteira com México. **Veja**, 28 out. 2020. Mundo. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/governo-trump-concluiu-60-da-obra-do-muro-na-fronteira-com-mexico/>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michael. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: Gadet, Françoise; Hak, Tony (orgs.): **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani [et al]. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. (1982). Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 7-24, jul-dez, 1990.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Paradoxos do nacionalismo literário na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 245-259, 1997.

POLITIZE. Xenofobia: o que é? **Politize**, Cidadania, Cultura e Sociedade, 28 set. 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/xenofobia-o-que-e/>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VITOR, Frederico. Bolsonaro vê imigrantes como “ameaça” e chama refugiados de “a escória do mundo”. **Jornal Opção**, ed. 2097, 18 set. 2015. Entrevista. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/bolsonaro-ve-imigrantes-como-ameaca-e-chama-refugiados-de-a-escoria-do-mundo-46043/>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

***Le Petit Chaperon Rouge* – uma proposta de leitura entre a língua francesa e a portuguesa**

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro

Edson Santos Silva

*Il était une fois...*¹

Este ensaio tem por objetivo apresentar uma proposta de ação de leitura em grupo, a partir de um encontro na modalidade remota a ser realizado em 02/12/2023, que contará com a participação de estudantes da Língua Francesa pertencentes a várias regiões do país. Por meio da minha experiência com o trabalho da Língua Francesa no Centro de Línguas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR/ Irati), o qual após a pandemia conta com a forte participação do público a distância, percebo que é necessário um aprofundamento da leitura para que o estudante melhor desenvolva as suas habilidades linguísticas. Desse modo, tive a iniciativa, com o apoio da coordenação de área, de propor encontros de leituras a cada dois meses, a fim de explorar com maior profundidade tanto as especificidades da língua estrangeira, como a representação literária, a qual é caracterizada pela potencialidade de agregar experiências e produzir reflexões.

Pensando em um público adulto e diverso, considerando os variados níveis de conhecimento da língua (incluindo pessoas que nunca estudaram o idioma) e também as diferenças culturais, muitos desafios apareceram diante da formulação do projeto. Assim, surgiram os seguintes questionamentos: Que texto trabalhar? Qual versão utilizar? Quais elementos estruturais do texto abordar? Quais configurações sociais explo-

1. Era uma vez...

rar? Que características linguísticas destacar, a fim de que os participantes conheçam e se aprofundem no estudo da língua estrangeira?

Com o intuito de contemplar a diversidade do público-alvo e facilitar a leitura do texto original, fez-se imprescindível utilizar, juntamente com o texto original, uma tradução, por mim mesma elaborada. É claro que existem muitas boas versões, mas a necessidade de criar uma ocorreu devido ao objetivo de incentivar o aprendizado da Língua Francesa nesse contexto específico. Desse modo, a minha versão se preocupa em destacar equivalências de estruturas linguísticas para que a reflexão a respeito da composição gramatical seja mais eficaz.

Certamente, acredito que essa é uma ação ousada, pois demanda: atrair um público leitor e construir possibilidades de reflexão e experimentação por meio de duas línguas: a materna e a estrangeira.

O texto selecionado é o conto *Le Petit Chaperon Rouge*², pois tal narrativa faz parte do imaginário de nós, brasileiros, devido a sua popularidade. Desse modo, mesmo contando com um público adulto, é possível discutir com mais profundidade as características simbólicas dessa obra. Para tanto, irei discutir a abordagem da tradução e a configuração do gênero conto, recorrendo às colocações de Hermans (1998); Benjamin (2011), Warren e Wellek (2003) e Moisés (2012).

O público em diálogo com o fenômeno literário

Por meio da inscrição via formulário *Google*, cuja divulgação ocorreu nas redes sociais, em três semanas, houve o número de 48 inscrições, sendo que 62% dos inscritos são os estudantes de língua francesa do Centro de Línguas no qual leciono. Esses estão inscritos em uma das seguintes turmas: Francês I, Leitura e Prática em Língua Francesa e Francês Avançado, os demais são pessoas de fora da instituição e que apresentam algum interesse ou até mesmo um conhecimento prévio sobre a língua. Todos têm mais de 16 anos, sendo a maioria adultos e pertencem a diversas áreas de atuação.

2. Chapeuzinho Vermelho.

Nas minhas aulas, sempre recorro aos textos literários, em todas as turmas, a fim de colocar a língua em situação de experiência e complexidade singular. Ao analisar a estética apresentada, é possível perceber que o aluno ganha em conhecimento de mundo, pois cada idioma oferece possibilidades de expressão e de pontos de vistas sobre os sujeitos e seus contextos. A partir do acompanhamento das personagens ficcionais, podemos expandir a nossa reflexão, dentro de determinados ambientes que estão além da realidade direta de cada leitor.

Wellek e Warren (2003) explicam por meio de metáforas, a especificidade da literatura em comparação a outras artes:

A língua é o material da literatura, como a pedra ou o bronze são os da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música. Devemos perceber porém que a língua não é matéria inerte, como a pedra, mas é, ela própria, uma criação do homem, assim, carregada com a herança cultural de um grupo linguístico. (Wellek e Warren, 2003, p. 14).

Desse modo, é por meio da palavra que temos acesso a todas essas experiências, sem precisarmos prestar contas sobre as ações descritas na ficção, podemos refletir e avaliá-las e, evidentemente, compará-las com as nossas próprias atitudes e concepções.

Durante as aulas, observo que quando apresento um texto literário, muitos alunos expõem seus pontos de vista e apresentam um uso da língua estrangeira de modo mais significativo, ainda que eles expressem diversas dificuldades devido à elaboração que caracteriza o texto literário, tais como a própria estrutura e a seleção do vocabulário. Vale ressaltar que a linguagem do texto artístico não tem como finalidade a expressão lógica e clara. Wellek e Warren (2003, p. 15) a descrevem da seguinte maneira: “é cheia de ambiguidade, como qualquer outra linguagem histórica, é cheia de homônimos, categorias arbitrárias ou irracionais, é permeada de acidentes históricos, lembranças e associações. Em uma palavra ela é conotativa”. Portanto, a fim de bem compreender o texto, é preciso penetrar nesse universo particular, lançando mão à composição e aos seus efeitos dentro de determinadas situações, tempos e espaços.

Faz-se necessário percorrer variados contextos, multiplicar as significações a fim de desenvolver uma leitura profunda e eficaz. Uma última questão muito importante a ser ressaltada é o exercício da liberdade de expressão que compreende uma interpretação eficaz. Vale ressaltar que essa precisa ser feita com responsabilidade, o que significa contemplar a construção textual, ou seja, reconhecer e analisar as escolhas de linguagem do(a) autor(a). Bem como apontam os teóricos, o próprio signo linguístico funciona como um simbolismo no campo literário. (Wellek e Warren, 2003, p. 15).

Para este projeto, o trabalho com a tradução considera as características desse público aqui descrito e, além disso, analisa a configuração da literatura em linhas gerais, ao atentar para o fato de que ela ultrapassa meramente a função referencial, a fim de produzir um efeito significativo no leitor. Para tanto, foi preciso compreender a composição do gênero conto e seus possíveis efeitos com o intuito de melhor traduzir a narrativa selecionada.

O texto e a tradução

O processo de tradução é um exercício que nos coloca diante de um grande desafio: o diálogo entre culturas. Para melhor explicitar essa questão, recorro às duas metáforas descritas por Hermans (1998, p. 10) para definir a tradução. A primeira imagem é o exercício de construção de pontes, pois ela oferece a significação de trânsito ou transferência; a segunda é a mimese, o que imprime a ação da similitude.

Benjamin (1921, p. 106) destaca que o ato de traduzir: “[...] expressa o mais íntimo relacionamento das línguas entre si”. Assim, partimos da concepção de que é preciso compreender as diferenças de modos de expressão para recorrer às aproximações e similitudes.

No tocante a *Le Petit Chaperon Rouge*, contamos com uma narrativa a qual fora muito reproduzida por meio da oralidade. Desse modo, o público conhece de antemão não somente a estória, mas também a sua estrutura basilar: em síntese, todos podem contar esse conto a seu modo, extraíndo o que se tem de mais essencial em sua construção.

Ao buscarmos a referência histórica, deparamo-nos com o autor do século XVII, Charles Perrault, o qual trabalhou para a corte do rei Luiz XIV, o Rei Sol, como assessor do ministro. Segundo Almeida (2019, p. 6): “O prestígio do cargo real favoreceu também o ingresso de Perrault, aos 43 anos, na Academia Francesa. Ali, ao lado de outros literatos, protagonizou uma longa disputa intelectual, batizada de Querela dos Antigos e Modernos”. Os Antigos defendiam a supremacia da antiguidade greco-romana sobre toda produção francesa; os Modernos, a literatura nacional. Enquanto líder do segundo grupo, ele busca nas raízes históricas o valor da cultura francesa.

Almeida salienta: “E assim acabou encontrando os contos de fadas, chamados então de “contos de velha” ou “contos da cegonha”, e que eram conhecidos apenas na boca do povo e em alguns livretos de cordel.” (Almeida, 2019, p. 6). Desse modo, a sua função foi colocar em linguagem moderna, as narrativas antigas, sob o cunho da mais alta expressão literária. Seu trabalho consiste na consolidação do gênero, trazendo o prestígio da linguagem nobre para o conto popular.

Moisés (2012, p. 268) descreve o conto como uma narrativa unívoca e univalente: “(...) constitui uma unidade dramática, visto ao gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Desse modo, todos os elementos que o compõem, tal como o espaço e as personagens, expressam-se com a mesma unidade. Assim, tanto na língua francesa, como na portuguesa, seguiremos o mesmo sistema unívoco e condensado, o que nos leva para o efeito de síntese e símbolo.

Logo no início do conto francês, ocorre a ambientação, a qual nos dá, de maneira muito rápida, os elementos composicionais da narrativa: “*Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir; sa mère en était folle, et sa mère grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait¹ si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge*”³ (Perrault, 1902, p. 1). Nota-se a importância da utiliza-

3. Era uma vez uma garotinha de um vilarejo, a mais linda que alguém já houvera visto, o que fazia sua mãe se preocupar muito, e sua avó ainda mais. Para a proteger, a boa genitora mandou fazer para a filhinha um chapéu vermelho, que lhe caiu tão bem que em todos os lugares a chamavam de Chapeuzinho Vermelho. (Perrault, 1902, p. 1 - tradução minha).

ção do imperfeito como força de condensação. Esse “era uma vez” implica uma situação plástica, antiga, mas ao mesmo tempo tão imprecisa que pode ser situada ou adaptada para várias situações possíveis.

A apresentação da personagem principal ocorre com o uso dos superlativos, pois ela era uma menina de beleza ímpar e preciosa. Isso cria o clima de intenso perigo, pois a sua conotação é de profunda beleza, o que chama a atenção de todos, inclusive a dos mais perigosos. Sua inocência infantil, acrescida à beleza, torna-a uma presa fácil para os predadores. Assim, em uma só personagem estamos diante de duas potencialidades unidas e contraditórias: a graça e a fragilidade, que por si só estabelecem todo o clima que se encaminha para o conflito. A insistente contrariedade se instala nessa mesma apresentação; a estratégia da mãe não apaga a beleza da menina. A capa vermelha ao invés de escondê-la, mais a intensifica, impressa na cor chamativa que implica a representação do mistério da beleza guardada. Tão bela sem a capa, mais ainda com ela. Muito importante é o uso do verbo “*seyait*”, no passado imperfeito, que traz a significação permanente do estado de aperfeiçoamento e particularidade que, por correspondência, pode ser traduzido como “assentava, caía, vestia, encaixava”; isso imprime, no traje, a própria beleza feminina. Dessa forma, o exercício da tradução exige que essa mesma intensidade simbólica esteja no decorrer de todo o texto.

Na sequência, apresenta-se a produção do clímax do conto, pois há a descrição da situação em que a jovem é exposta ao perigo, mesmo com toda a previdência materna. O símbolo feminino é aqui descrito de maneira bastante precível, pois os cuidados maternos têm limitações. A avó fica doente e a mãe encaminha a menina para prestar cuidados, eis aí a ação que desencadeia todo o conflito:

*Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit: Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village.*⁴ (Perrault, 1902, p. 1).

4. Um dia, depois de cozinhar e fazer bolos, a mãe disse à menina: Vai ver sua avó, minha filha, porque me contaram que ela estava doente. Leve-lhe um bolo e este potinho

Nesse trecho, tem-se as três mulheres ocupando toda a extensão espacial do conto: a mãe, que fez o alimento, cujo tempo verbal descreve essa ação que indica a intenção e premeditação - “tendo feito bolachas e mel”, ela visava a senhora que se encontra do outro lado da floresta, também a ação da filha, a de atravessá-la. A imediatez da ação está no movimento rápido de Chapeuzinho “*aussitôt*”, e o futuro é representado na expressão do longo percurso, já que a avó morava em “*autre village*”. Da situação de perigo, descrita no primeiro parágrafo, encontra-se, nesse trecho, o enfrentamento. É importante identificar que tanto no ambiente íntimo doméstico como no público, a floresta, deparamo-nos com as mulheres, de algum modo, sempre solitárias e, por isso, vulneráveis.

Observa-se que essa a floresta é o espaço primordial, o qual define as duas personagens principais e as suas representações sociais: “*En passant dans un bois, elle rencontre compère le Loup, qui eut bien envie de la manger; mais il n’osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt*”⁵ (Perrault, 1902, p. 1). Veja-se que a presença dos homens inibe a ação do lobo. É preciso então que ele use uma espécie de disfarce, o qual é muito bem destacado no trecho a seguir pela escolha lexical do adjetivo: “*compère*” - companheiro, confiável, amigável. A mesma expressão denota a solidão da menina, pois tal atitude falsa do predador a cativa, de tal maneira que ela conversa com o vilão: “*Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu’il est dangereux de s’arrêter à écouter un Loup, lui dit : Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma mère lui envoie*”⁶ (Perrault, 1902, p. 1). Veja-se a importância da alternância entre discurso direto e indireto, pois a fala do narrador denota uma sabedoria e previdência diante da total sagacidade do lobo e da inocência da menina. O adjetivo “*la pauvre enfant*” – pobre criança

de manteiga. Chapeuzinho Vermelho saiu imediatamente para ir até a casa da avó, que residia em outra aldeia. (Perrault, 1902, p. 1 - tradução minha).

5. Passando por uma floresta, ela conheceu um camarada, o Lobo, que realmente teve vontade de a devorar; mas não ousou, por causa de alguns madeireiros que estavam por perto. (Perrault, 1902, p. 1 - tradução minha).

6. Ele perguntou onde ela estava indo; a pobre criança, que não sabia o quanto é perigoso parar para escutar um Lobo, disse-lhe: vou ver minha avó e levar um bolo, com um potinho de manteiga, que minha mãe envia para ela. (Perrault, 1902, p. 1 - tradução minha).

- imprime o julgamento de valor e a diversidade de perspectiva que os diferenciam.

As diferentes percepções do lobo e da Chapeuzinho estão descritas no diálogo que traz a posição ativa de quem pergunta e estabelece regras e de quem responde e aceita o jogo:

*Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup. Oh ! oui, dit le Petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village. Eh bien, dit le Loup, je veux l'aller voir aussi; je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera*⁷. (Perrault, 1902, p. 1).

Observa-se a pseudo cordialidade do lobo ao oferecer companhia, mas a faz por meio de um jogo que imprime a disputa e a separação. Além disso, a perspectiva da chegada é recorrente pelo uso do pronome “y” o qual expressa o lugar almejado e o tempo oportuno. Em português, essa expressão precisa ser descrita, pois não temos um equivalente gramatical.

Ao percorrer o caminho mais curto, com rapidez, o lobo se separa, e jamais a oferta de companheirismo é efetivada. Cada um percorre um caminho diferente para chegar ao mesmo lugar. Enquanto isso, a inocente menina adquire outras companhias, se divertindo durante o trajeto, enquanto o lobo, apressado, efetiva seus planos escusos. Observa-se a diferenciação de comportamentos por meio da expressão verbal: “*Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait*”⁸ (Perrault, 1902, p. 1).

7. Ela mora longe? questiona o Lobo. Oh, sim! disse Chapeuzinho, é para além do moinho que você pode ver todo ele lá longe, é a primeira casa do vilarejo. Muito bem, disse o Lobo, quero ir vê-la também; vou por este caminho aqui, e você por aquele lá, e veremos quem antes estará lá. (Perrault, 1902, p. 1 - tradução minha).

8. O Lobo começou a correr com todas as suas forças através do caminho que era o mais curto e a menina passou pelo caminho mais longo, divertindo-se, colhendo avelãs, perseguindo borboletas e a fazer pequenos buquês com as pequenas flores que ela encontrava. (Perrault, 1902, p. 1- tradução minha).

O passado simples expressa a ação determinada do lobo: “*se mit à courir*”, enquanto o subjuntivo “*s’en alla*” denota a ida pronta e o gerúndio “*s’amusant à*” marca a expressão de enlevo e maneira de caminhar, aproveitando as belezas do caminho para realizar ações que denotam alegria e prazer.

No decorrer do conto, as demais ações são as descrições das atitudes do lobo com relação à avó, ele a come ferozmente e ocupa o seu lugar. Ocorre também a narração da chegada da menina e a sua dificuldade para abrir a porta. O lobo não havia passado pelo mesmo, pois ao imitar a netinha, acaba ganhando a confiança da velha senhora que abre prontamente a porta para o seu assassino. De modo delicado, Chapeuzinho chama pela avó, mas em se tratando do lobo travestido, a pobre menina percebe uma diferença na voz da senhora. Desde então, a desconfiança é intensificada no diálogo final. Nesse momento, o narrador sai totalmente de cena para dar vez e protagonismo às personagens via fala direta:

*Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit : Ma mère-grand, que vous avez de grands bras? C'est pour mieux t'embrasser, ma fille. Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes? C'est pour mieux courir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles? C'est pour mieux écouter, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux? C'est pour mieux voir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents ? C'est pour te manger. Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea*⁹ (Perrault, 1902, p. 2).

Ocorre a marcação da percepção curiosa da menina com relação à avó por meio da expressão: “*étonnée*”, que implica admiração e surpresa,

9. Chapeuzinho Vermelho tira a roupa e vai para a cama, onde fica muito surpresa ao ver como a avó estava vestida com sua camisola. Ela disse: Vovó, que braços grandes você tem? São para te beijar melhor, minha filha. Minha avó, você tem pernas tão longas? É para melhor correr, minha filha. Minha avó, você tem orelhas grandes demais? É para ouvir melhor, minha criança. Minha avó, e esses olhos enormes? É para ver melhor, minha filha. Minha avó, você tem dentes tão afiados? É para te comer. E dizendo essas palavras, o Lobo malvado se jogou na Chapeuzinho Vermelho e a comeu. (Perrault, 1902, p. 2 - tradução minha).

o que vai provocando a sensação de medo e a intensidade de sua desconfiança. Para certificar-se, ela tece essas questões sobre a aparência da avó, as quais são introduzidas pela expressão “*c’est*”. Essa geralmente é utilizada para descrever ou apresentar, difere de um questionamento direto, o qual poderia ser introduzido por “*Pourquoi*”. Dessa maneira, as questões são tão performáticas, pois atestam, na mesma frase, a passagem da afirmação para o questionamento. As perguntas denunciam o processo de tomada de consciência de Chapeuzinho, o que ocorre tarde demais. O fim, portanto, é o ensinamento de que é necessário perder a ingenuidade para não ser aniquilada pelo mal.

A bela moral

Na apresentação da moral da história, ocorre todo um trabalho com a sonoridade e o apelo poético. No entanto, a abordagem é clara. O elemento central não está focado necessariamente na inocência da jovem, mas sim na esperteza do lobo. Os pares de rimas ocorrem por meio das alternâncias finais e sequenciais. Mas também podem ser identificados no interior do mesmo verso. A musicalidade descrita por meio dos sons nasais provoca o prolongamento sonoro, ao mesmo tempo em que estende a reflexão dada pelos argumentos apresentados. Por fim, tem-se o forte acento final que encerra com a conclusão.

A tese é a de que é necessário prestar atenção em si mesmo, pois é preciso tomar consciência daquilo que se tem de belo e atraente e, mais ainda, desconfiar das aparências, dos apelos gentis, pois o que causa medo, a princípio, pode ser menos perigoso do que, aparentemente, é bom, gentil e agradável.

MORALITÉ

On voit ici que de jeunes enfants

Surtout de jeunes filles

Belles, bien faites, et gentilles,

Font très mal d’écouter toute sorte de gens,

Et que ce n’est pas chose étrange,

*S'il en est tant que le Loup mange.
Je dis le Loup, car tous les loups
Ne sont pas de la même sorte ;
Il en est d'une humeur accorte,
Sans bruit, sans fielet sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles;
Mais hélas! qui ne sait que ces loups doucereux,
De tous les loups sont les plus dangereux.¹⁰*
(Perrault, 1902, p. 2).

Certamente é aqui o ponto mais desafiador no ato da tradução, pois a forma exige adequação poética e a criação de imagens correlatas para melhor expressar o ensinamento.

Considerações finais

A atividade de leitura de textos literários em encontros para o estudo da Língua estrangeira requer todo um planejamento que corrobora as ações necessárias para o tratamento do texto com ganho estético e linguístico.

10. MORAL

Vemos aqui que as crianças,
especialmente as meninas,
lindas, bem-feitas e gentis,
fazem muito mal em ouvir todos os tipos de pessoas.
E não é uma coisa rara,
haja tantos, o Lobo come.
Eu digo o Lobo, porque nem todos são iguais;
esse é de humor gentil,
sem barulho, sem fel e sem ira.
Privadas, complacentes e doces,
seguem-os, as jovens damas,
até às casas, até nos becos.
Mas então! Quem não conhece esses doces lobos,
de todos, são os mais temerários.
(Perrault, 1902, p. 2 - tradução minha).

Observa-se que é imprescindível o conhecimento não somente das duas línguas, mas do gênero do texto referente, da configuração sociocultural dos mecanismos de produção e recepção do texto literário e, principalmente, do conhecimento do público leitor.

Tal experiência implica ao(à) professor(a), o exercício da pesquisa e da prática, de maneira conjugada, a ponto de proporcionar a criação de estratégias e de mudanças de planos necessárias para o contexto pedagógico.

Para além do planejamento e do estudo didático, a abordagem literária é, certamente, uma forma de crescimento individual e em conjunto, pois como a literatura é um modo complexo e particular da expressão linguística, certamente ela perpassa a nossa humanidade. A compreensão da escolha lexical para designar as personagens, do uso do pronome “*y*”, bem como da expressão “*c’est*” são fundamentais para compreender a força simbólica do conto. Com essa experiência linguística e sociocultural, observamos a necessidade de desenvolvimento do autocuidado e da percepção dos diferentes comportamentos dentro de uma sociedade. O texto, por meio de toda configuração imagética, clama pela tomada de consciência.

A presente pesquisa continuará. Ela é apenas um pontapé inicial para que seja colocado em prática o conhecimento e o diálogo entre línguas.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Contos de Perrault**. Ilustrações de Elizabeth Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011.

HERMANS, Theo. Outro da tradução – diferença, cultura, autorreferência. Trad. Neusa Matte In: **Cadernos de Tradução Instituto de Letras** - n. 1. UFSC: Florianópolis, 1998.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: Cultrix, São Paulo, 2010.

PERRAULT, Charles. **Les Contes de Perrault**. Édition Féron, Casterman, Tournai, 1902.

Literatura e educação: os estudos decoloniais como fator disruptivo

Lucan Fernandes Moreno

Claudio José de Almeida Mello

Gostaríamos de iniciar a reflexão que ora propomos evocando as palavras do título do ensaio, para refletir sobre a natureza diversa que caracteriza os dois elementos desse entrelugar: Literatura e Educação. A primeira, ainda que por vezes atrelada a funções pedagógicas, educativas e moralizantes durante o largo da história (Eco, 2001), não se resume a essa, ou a qualquer outra função. A literatura, como a entendemos, muito mais *pode ser* do que é, ou seja, a natureza artística e subjetiva que caracteriza a literatura encerra múltiplas possibilidades de relação com o leitor; como comportar-se ou o que fazer com um texto literário é também algo subjetivo e potencialmente diverso.

Sobre a Educação, por sua vez, em linhas muito gerais, podemos dizer que essa sim traz em si uma clara função: trata-se de educar o homem, movendo-o de um estado de ignorância para um estado outro, o do conhecimento, seu aparente oposto. Certamente os conceitos de ignorância e conhecimento quando aplicados à discussão sobre educação tornam-se extremamente complexos, pois, bem sabemos, o que é da ordem da *ignorância* e da ordem do *saber* está altamente atravessado pelas relações de poder que forjaram as bases educacionais com as quais nos relacionamos hoje.

Para Paulo Freire, a educação, no entanto, está relacionada à transformação da realidade, “um fator fundamental na reinvenção do mundo” (Freire, 1982, p. 10); não se trata de um deslocamento simples entre o que não se sabe e o que se passa a conhecer, mas sim sobre *como* o que se passa a conhecer pode transformar a realidade e, em termos simples, melhorar a vida e promover dignidade aos sujeitos.

Sobre o conhecimento, Freire (1982, p. 14) afirma que esse “não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”, o que nos leva a compreender o conhecimento como um processo que a partir da ação-reflexão sobre o mundo torna-se algo substancialmente social. Em outra obra, Freire (1983, p. 55) afirma que “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”.

Com essa discussão preambular pretendemos evidenciar o que há de diferente entre Literatura e Educação no que diz respeito à sua função e relação com o homem, para, na sequência, pensar nesses conceitos juntos, de forma imbricada, confirmando a potencialidade da Literatura em, inclusive, cumprir também uma função educativa e pensar nessa função em conformidade com a Educação matriciada pelos princípios libertários freirianos.

Se para Freire o conhecimento perpassa a reflexão-ação no mundo, a literatura enquanto objeto de conhecimento ou produtora de conhecimento pode, portanto, possibilitar tal ação-reflexão, ainda mais quando pensamos em uma educação literária institucionalizada como a escolar.

A literatura enquanto disciplina escolar nunca teve uma identidade e um espaço bem definidos nos currículos escolares. Muito disso porque esteve na periferia, como eixo da disciplina de Língua Portuguesa, sem que seus conteúdos e saberes próprios estivessem claros para que a fizessem ocupar um lugar de estabilidade nas escolas brasileiras.

Dado o caráter altamente subjetivo da literatura e diante de uma tradição positivista de educação, houve uma tendência de materializar os conteúdos e saberes julgados próprios dessa disciplina. Tal postura recaiu, contudo, em uma prática que se mostrou muito mais preocupada em ensinar conhecimentos *sobre* literatura do que propriamente ensinar literatura ou mediar práticas sociais pela leitura de textos literários.

O objeto de ensino da disciplina durante muito tempo correspondeu à história da literatura, a sua periodização, características de escolas literárias, biografias de autores, etc. Esses constituem-se em saberes que representam um conhecimento sobre a literatura enquanto história e ati-

vidade criadora humana, mas não como fenômeno artístico que pressupõe um público capaz também de recriar o mundo a partir da leitura.

A ineficácia dos métodos tradicionais de ensino de literatura geram, portanto, uma dupla crise nesse campo (Rouxel, 2013; Buttlen, 2019, Margallo e Munita, 2019): uma teórica, pois nas últimas décadas houve um crescimento significativo no número de pesquisas sobre o ensino da literatura, e outra de ordem metodológica, uma vez que com o avanço dessa discussão, os professores já não se sentem confortáveis em continuar reproduzindo, simplesmente, o ensino sobre a literatura sem preocupar-se com o que de fato deveria ser o objetivo dessa aula, que é a educação literária (Dalvi e Ponce, 2021) de uma forma mais geral e, especificamente, a leitura literária - e não qualquer leitura, mas uma leitura própria, exigente, que possibilite autonomia e promova um diálogo entre a obra e os estudantes (Rouxel, 2013).

Nossa discussão parte do pressuposto de que seja já um consenso nas pesquisas de literatura e ensino que o papel ativo do leitor - o aluno nesse caso - é essencial no trabalho pedagógico com o texto literário (Mortatti, 2018; Colomer, 2007; Ochoa, 2009). Essa postura se ancora principalmente na Estética da Recepção, teorizada por Jauss (1994), que se preocupa justamente com a relação da obra com o seu público. Essa instância, portanto - o leitor -, que até o fim do século passado não era precisamente considerada em detrimento da obra como sistema fechado ou do autor como detentor quase místico dos segredos do texto, passa a ser considerado, inclusive alterando e completando os sentidos da obra.

A Estética da Recepção (Jauss, 1994) foi incorporada no ensino de literatura como base teórica justamente pela possibilidade de pensar o leitor como foco no processo de efetivação do fenômeno literário. Metodologicamente falando, surgem algumas estratégias para oferecer aos professores um método de condução do trabalho com a literatura. No estado do Paraná, para ilustrar, as DCES - Diretrizes Curriculares Estaduais (Paraná, 2008) - que ficaram vigentes de 2008 até 2019, quando foram substituídas pelo Referencial Curricular do Paraná, traziam a Estética da Recepção e o Dialogismo bakhtiniano como embasamento teórico, além do Método Recepcional, desenvolvido pelas professoras

Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), como encaminhamento metodológico. O método apontava para uma progressão de leitura, na qual o estudante primeiramente era contemplado com leituras e temáticas que não o desafiavam ou problematizavam questões de maneira incipiente e, na medida em que as aulas avançavam, novas leituras – mais desafiadoras do ponto de vista da temática e dos elementos textuais e literários – eram apresentadas. Nesse sentido, o aluno teria um salto qualitativo na sua performance leitora. Infelizmente o método não se popularizou nas escolas, nem mesmo nos cursos de formação de professores. Talvez porque exigisse um planejamento mais atento, mais detalhado por parte dos professores, e esses, advindos de uma tradição de ensino de literatura bastante diferente e com a facilidade (e imposição) do livro didático, acabaram por não aderir muito bem ao modelo de ensino proposto pelo método, tributário da Estética da Recepção.

De qualquer forma, já se tem bem claro que a principal função da literatura na escola é a oportunização do contato do aluno com textos literários de qualidade, alunos esses que precisam ser preparados para uma performance diante do texto, e texto esse que possa causar-lhes algum efeito (catarses, expansão de visão de mundo e horizonte, aprendizagem). Ainda que não se saiba bem como fazer tudo isso, sabe-se que a literatura, enquanto bem cultural, não pode ser simplesmente inacessível aos estudantes (Dalvi, 2021).

Contribuem sobremaneira com essa perspectiva os ensinamentos de Antonio Candido no ensaio *O Direito à Literatura*, quando o autor defende que a literatura é um bem incompreensível, assim como é a moradia e a alimentação; na mesma ocasião Candido destaca algumas funções para a literatura, das quais a função humanizadora, na perspectiva adotada aqui, seria a mais expressiva. Para Candido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 249).

Essa função humanizadora seria, portanto, uma espécie de reafirmação de valores sociais e atuaria na formação do próprio homem, modificando uma visão de mundo e ressignificando condutas. Coadunam

com a perspectiva de Candido autores como Compagnon (2009) sobre a própria literatura, Michèli Petit (2013) com relação à leitura e à democratização da sociedade e Paulo Freire (1983) sobre, claro, a educação.

Compagnon afirma que a literatura tem um papel fundamental na humanização do homem, pois ela “[...] responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (Compagnon, 2009, p. 26); por isso, ao mesmo tempo em que instrui e sensibiliza, confere ao leitor a alteridade – a capacidade de ver e entender o lugar, a cultura, o mundo do outro –, o que contribui, também, para o potencial crítico e emancipador do texto literário. Petit (2013) repercute a dimensão humanizadora da leitura na chave da democratização da sociedade, defendendo a ideia de que em um processo em que “para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não apenas ser objeto do discurso dos outros” (Petit, 2013, p. 102-103) o contato com a leitura seria de grande contribuição. Freire (1983), por sua vez, observa que o homem é feito para “ser mais” e não para estar adaptado, e que, como comentamos, “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade” (Freire, 1983, p. 55), o que demonstra a consideração pelo autor do processo de humanização como de extrema importância para a “afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (Freire, 1982, p. 32).

Quando temos, então, esses dois pontos sobre o ensino da literatura bem claros e, pode-se dizer, acordados: 1º - o papel do leitor como peça importante para a produção de sentidos do texto literário, e 2º - o caráter humanizador da literatura, chega a hora de pensar como reunir isso no ensino da literatura, sem perder de vista o principal objetivo – ou seja, a leitura do texto literário.

Vima Martin (2019) assevera que “para Freire, a educação problematizadora, crítica, (re)criadora de cultura, que se opõe à educação bancária (de caráter alienante, porque concebe os educandos como depósitos de palavras ocas que devem ser arquivadas), só se efetiva a partir do diálogo” (Martin, 2019, p. 99). Trata-se, portanto, de pensar em novas práticas de ensino de literatura em que essa possibilite, efetivamente, o agir sobre o mundo, que seja também chave para desencadear os processos de “ação-reflexão” que recorrentemente aparecem em Freire.

Contudo, evidentemente tal objetivo não seria passível de alcance se os mesmos modelos de ensino de literatura perpetuassem. Se pensamos em uma prática tradicional do trabalho pedagógico com a literatura, cujo objeto de ensino seja a história da literatura ou que se espere do aluno leitor encontrar as interpretações já prontas sobre determinadas obras, nesse cenário não há condições para a reflexão, para o diálogo e, consequentemente, para a ação.

O caminho que perfizemos até aqui, atrelando a literatura e a educação, conduz para a necessidade de pensar de que forma a literatura na escola serviria para a reflexão sobre o mundo segundo necessidades que nos são apresentadas hoje. Como pensar a literatura como modificadora da realidade presente e prospectora de um futuro possível ao invés do retrato de um passado fixo?

Para encarar essa pergunta de forma contundente seria preciso pensar em uma disrupção no ensino da literatura, ou seja, discutir sobre eventos e avanços nos estudos científicos e filosóficos que pudessem efetivamente descontinuar a tradição literária escolar. Nesse sentido, acreditamos que os estudos relacionados à decoloneidade do pensamento, da ciência e do mundo seriam capazes de funcionar como esse dispositivo disruptivo, uma vez que são capazes de fornecer novas e importantes chaves de leitura e posicionamentos para com o texto literário.

O conceito “decolonial” aqui é entendido pela noção elaborada principalmente por pensadores latino-americanos que se preocupa em analisar criticamente o modo como a colonização europeia está implantada nos modos de ser e pensar da América Latina e buscar vias de romper com essas lógicas, das quais a educação e a arte são fortes potências (Quijano, 2005; Mignolo, 2007).

Pensamos que, hoje, dificilmente um pesquisador da área das humanas, das linguagens, possa conduzir uma pesquisa ou uma prática docente desconsiderando totalmente o avanço dos estudos culturais. O debate sobre raça e etnia, diversidade sexual, as contribuições do feminismo, etc., estão carregados de forças teóricas, filosóficas e ideológicas que dificilmente serão ignoradas nas humanidades, e realmente não deveriam sê-lo.

Trazer para a aula de literatura esse embasamento teórico/filosófico nos parece de extrema importância para colocar em funcionamento essa postura responsiva que se espera do aluno leitor, no sentido de que - ao selecionar um texto literário cuja temática se concentre nessas questões de ordem social, que provoquem uma reflexão que subverta a lógica colonial, - a literatura na escola cumpra enfim uma “função”, preencha um espaço cada vez mais esvaziado pela lógica neoliberal aplicada à educação. (Machado e Soares, 2021).

Trata-se, também, de reivindicar um espaço no ensino formal para o que há além do cânone literário, que, apesar de ter sua incontestável relevância, não se configura como um espaço democrático de diversidades. Ou seja, o cânone literário brasileiro e universal, previamente autorizado a adentrar a sala de aula, não traz consigo a autoria negra, indígena, lgbtqi+, de autoria feminina, entre outras vivências subalternas que acabam, conseqüentemente, não fazendo parte da preocupação de alunos e professores na aula de literatura pelo simples fato de não serem estabelecidos contatos com essas obras.

Certamente, nesta reflexão não desconsideramos os processos complexos que filiam uma obra ao cânone literário; sugerimos, no entanto, a possibilidade de coexistência dessas obras com as que não possuem esse *status* e que manifestam outras possibilidades de existências da sociedade, ou seja, uma perspectiva decolonizada do que seja ou não relevante ser lido na escola. Além disso, ainda diante de textos canônicos, é possível que se estabeleça uma relação de análise decolonial, para o que, contudo, é preciso que o diálogo se fortaleça pela e na possibilidade de promover a leitura de forma relacional ao contexto e horizonte de expectativas dos estudantes leitores. É preciso que a hierarquização de ideias sobre a obra seja questionada e que muitas e diversas percepções sejam consideradas, confrontadas, refutadas, incorporadas, etc., inclusive a do professor e a da crítica.

A própria lógica de uma educação decolonial prevê a desnaturalização de uma voz detentora da verdade em detrimento de uma democratização de vozes. Essa perspectiva é encontrada em Freire (2005) quando o educador nos diz que a “palavra verdadeira” muda o mundo

e que “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, como qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 2005, p. 91). Trata-se, portanto, de uma perspectiva dialógica de educação e de uma perspectiva dialógica da literatura.

O olhar decolonial e decolonizante pode ser lançado, como já mencionado, a qualquer texto literário, justamente pelo caráter subjetivo e preenche de múltiplas significações que caracterizam essa modalidade textual. Porém, é preciso que sejam criadas possibilidades para que esse olhar desperte, atravessado por reminiscências, e que encontre ressonância no mundo e no texto, pois, como assevera Freire:

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

O que nos parece bastante pertinente dessa perspectiva freiriana e que nos serve como uma orientação para o trabalho com a educação literária é de que a literatura sozinha e por si só não é capaz de promover a ação, é preciso que haja uma transformação na forma de perceber o próprio mundo para que o diálogo com a palavra – ou seja, o texto literário – se estabeleça.

Nesse sentido, a tendência de educação literária que observamos no agora (Rouxel, 2013; Mello, 2020; Colomer, 2007; Munita, 2018; Dalvi, 2023) visa responder a essa necessidade de pensar o mundo a partir e junto da literatura, trata-se de conceber o trabalho com o texto literário como uma prática social e construir nos espaços escolares oportunidades

para a sociabilidade literária. Esse modo de pensar o trabalho com a literatura em contexto escolar pode ser sintetizado nos seguintes termos:

há uma mudança de paradigma no que diz respeito à reconsideração dos objetivos da aula de literatura, agora centrados na apropriação dos sentidos do texto para a formação humana mais ampla do leitor, em processo no qual os alunos participam aportando suas experiências de leitura, estéticas e de vida, as quais se exteriorizam e ganham materialidade por um discurso público pela interação com os colegas, e o professor se converte em um mediador da aprendizagem, responsável, além da facilitação do aprendizado, por criar as condições para uma socialização em torno das leituras e discussões que estão sendo realizadas em sala de aula, constituindo-se assim o fenômeno a que se denomina de sociabilidade literária (Mello, 2020, p. 2).

É importante destacar que não se trata de utilizar o texto literário simplesmente como pretexto para as discussões, mas como alavanca para um debate político e social, como parte de um repertório que servirá de argumentos para um debate maior sobre a realidade brasileira que não gostaríamos que fosse ignorado por nossos alunos de literatura (Dalvi, 2023). Obviamente que os aspectos que se relacionam à literariedade do texto devem ser cuidadosamente observados, os recursos estilísticos revelados, tudo isso em função de dialogar com a obra sobre o que ela diz e perceber como ela diz o que diz.

Vale mencionar, em caráter conclusivo, que a sociabilidade literária não prevê um método fixo, trata-se, sobretudo, da formação subjetiva de certos comportamentos de leitor que orientam e favorecem a construção de espaços de leitura literária, que sejam democráticos, horizontalizados, diversificados, autênticos e humanizados.

Nesse sentido, para concluir, destacamos que as possibilidades de trabalho com a literatura em contexto escolar alinhadas às perspectivas apresentadas aqui são inúmeras, por isso acreditamos na autonomia do professor de literatura (Munita, 2018), que atento ao currículo escolar, poderá selecionar textos, mediar leituras e dotar as aulas com suas pró-

prias experiências e subjetividades; abrindo assim a possibilidade de que as subjetividades dos estudantes leitores também surjam e preencham as discussões. Acreditamos também que já é tempo de pensar o espaço da aula de literatura como uma busca coletiva por novos e mais justos modos de pensar e atuar na construção do mundo melhor que, enquanto educadores, queremos.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUTLEN, Max. Qual formação de professores para ensinar literatura. *In: Literatura e ensino: desafios contemporâneos*. Orgs. OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; MELLO, Cláudio; SEGABINAZI, Daniela Maria. Guarapuava: Unicentro, 2019.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia; PONCE, Rosiane de Fátima. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1662-1680, 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Webinar A leitura literária na Educação Básica**. *YouTube*, 27/03/2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LxZWIWag-0vg>>. Acesso em: 01 out. 2023.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Rodrigo Correia Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MARGALLO, Ana María; MUNITA, Felipe. La didáctica de la literatura: ¿qué aporta la investigación hispanohablante a la construcción del campo? *In: Literatura e ensino: desafios contemporâneos*. Orgs. OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; MELLO, Cláudio; SEGABINAZI, Daniela Maria, Guarapuava: Unicentro, 2019.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. A leitura literária na escola: educação dialógica e possibilidades emancipatórias. *In: Literatura e ensino: desafios contemporâneos*. Orgs. OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; MELLO, Cláudio; SEGABINAZI, Daniela Maria, Guarapuava: Unicentro, 2019.

MELLO, Cláudio. **Sociabilidade literária**. Anais do XXXV ENANPOLL, *online*, 2020.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino**: a formação do leitor [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MUNITA, Felipe. El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* (17), 1-19, 2018.

OCHOA, Adriana de Teresa. **La lectura de textos literarios**. p. 121 – 132. *In: La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?* / Elsa Margarita Ramírez Leyva, coordinadora – México : UNAM , Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: 2008.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. (org). A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-142.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In: ROUXEL, Annie et al. Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

Uma literatura que não está para entreter, qual a sua função?

Luiza Oliveira Troczinski

Compreender o mundo tem sido uma tarefa das mais árduas da contemporaneidade. Estamos imersos em situações que confrontam nossas crenças e valores, de tal forma que muito do que considerávamos inadmissível está sendo normatizado e normalizado. Devido a isso, nós, como sociedade, tentamos de diferentes formas lidar com a fragmentação acelerada do indivíduo. Algumas dessas tentativas são exitosas, outras acabam gerando ainda mais inconvenientes, porém, seguimos desde sempre na tentativa de resolver nossas demandas da vida prática, somando saberes, retomando o que já foi dito e escrevendo novos dizeres a fim de que haja algum aporte para lidar com o que chamamos de vida.

A literatura faz parte de nossas vidas desde sempre. Não somente em nossa individualidade, mas como sociedade, materializando recortes de vidas dentro das narrativas, sejam elas orais ou escritas, sejam restritas a determinados grupos ou épocas, sejam amplamente (re)conhecidas no mundo todo. Devido a essa constante presença, em uma tentativa de lidar com questões difíceis e dolorosas, a literatura mostra-se uma ferramenta importante e sagaz pronta para registrar eventos ficcionalizados, que reprodutores da realidade, possam possibilitar debates a fim de que haja possíveis enfrentamentos bem sucedidos para as mazelas que nos acometem enquanto humanidade.

Assim, entende-se que a literatura não é em si mesma estagnada ou acabada, mas sim está posta e pronta para recuperar, identificar, mostrar, redefinir e reorientar nosso entendimento sobre tudo o que se apresenta no mundo, permitindo parar e refletir sobre nossa posição individual e coletiva diante da realidade.

Dessa forma, a literatura assume uma função social para além de divertir. Essa particularidade continua presente, porém nem todos os tex-

tos recorrem a esse elemento para se fazerem lidos. Existe uma literatura pronta para tirar o leitor da sua zona de conforto e jogá-lo em uma posição de confronto, da qual não há possibilidades de sair tal como entrou.

Para entendermos tal situação, primeiramente precisamos definir o que é literatura. Qual pretensão um texto pode almejar na solução de problemas ou mesmo no enfrentamento de eventos e posicionamentos aos quais a ciência, política ou história não deram conta? Qual a materialidade desse objeto estético? Como ele será criado, como circulará e qual impacto pretende causar no leitor, de modo que cumpra suas múltiplas funções sociais? São questionamentos importantes aos quais teremos de responder em algum momento, mesmo que não o façamos de forma teórica, sistemática ou consciente.

Sim, o leitor não precisa necessariamente recorrer a ciência (como estudamos na academia) para realizar o ato de ler, sendo possível seguir caminhos interpretativos de forma empírica e não sistemática para construir sua bagagem de leituras, as quais retoma e amplia a cada obra somada.

Naturalmente, precisamos entender qual papel ocupamos, ou melhor, quais papéis sociais incorporamos por vontade própria e quais aceitamos por imposição, para podermos pensar como a literatura pode mediar nossa percepção e atuação social. Entender a materialidade do texto como resultado da escrita autoral e subjetiva de alguém que compartilha do mesmo momento histórico no qual vivo, ou de alguém que viveu em épocas anteriores, mais ou menos remotas, próximo no espaço geográfico ou em outro lado do mundo, com concepções e vivências das quais participo parcialmente, pode exigir mais ou menos da minha condição de leitor. Isso porque o leitor, assim como o autor, também é um ser múltiplo, fragmentado, detentor de experiências e saberes diversos que juntos formam uma identidade muito particular, embora possamos compartilhar elementos semelhantes, formados a partir do acúmulo de leituras e saberes diversos.

Enfim, o texto é múltiplo, assim como o autor e o leitor.

Tal constatação pode ser corroborada por Leonardo Pinto de Almeida (2008, p. 5) quando aponta que “a experiência de ler literatura abre um espaço de ressonância, que seria o próprio da ação do ler, ou seja, ao ler literatura, o leitor é atravessado por componentes subjetivos e textuais que ressoam em um campo de batalha na produção do entendimento e acolhimento da obra.”. É interessante, nessa fala, observar que o estudioso recorre a expressão “campo de batalha” para metaforizar nosso processo de ler literatura: estamos falando de algo realmente intenso e significativo, tanto para quem escreve quanto para quem produz sentidos a partir da ação de ler. Como houve a necessidade de escrever sobre, é importante perceber como o dito impacta quem escreve e quem lê. Caso não fosse importante, não haveria o porquê escrever, muito menos ler, afinal a escrita e a leitura são trabalhos que demandam esforço, custam tempo de vida e recursos dos envolvidos.

Para ancorar caminhos (dentre vários percursos possíveis), recorremos, ainda, a Barthes (2004, p. 69), cuja colocação consideramos fundamental nossa percepção: “o texto é, radicalmente, “simbólico” e “plural”. Ainda, somamos a outra colocação do teórico, falando sobre a materialidade do texto “[...] ele próprio é o entretexto de outro texto, que não pode confundir-se com alguma origem do texto: buscar as “fontes”, as “influências” de uma obra é satisfazer o mito da filiação, as citações de que é feito um texto são anônimas, indiscerníveis e, no entanto, já lidas, são citações sem aspas.” (Barthes, 2004, p. 71).

Entendemos, dessa forma, que os textos não se apresentam a partir do nada, sempre há algo de conhecido para o leitor ancorar e algo de novo para desafiar a desconstrução do que se sabe, a fim de que, ao final da leitura, haja a reconstrução do saber incorporando o que foi lido. Todas as leituras somam! Algumas podem corroborar o que se sabe, outras reorganizar o pensamento, indicar novos caminhos ou desafiar a busca por elementos que garantam sua validade, mas todas precisam ser acomodadas na memória de quem lê, e essa soma é o próprio individual em sua essência. Somos aquilo do que somos feitos. Ou melhor, somos as leituras que fazemos.

Assim, para que de fato haja um processo de produção de sentido, o leitor deve estar minimamente apto a realizar a leitura exigida pelo texto, inferindo sentidos ou mesmo sentidos ao que lê. Minimamente apto porque um leitor está constantemente aprimorando sua formação, sendo essa aptidão conseguida não apenas pela leitura literária, mas a partir de todos os textos aos quais temos acesso, seja no cotidiano ordinário ou em situações excepcionais. Os textos conversam entre si, para além e independente de quem os lê!

Lançando mão de todas as leituras acumuladas, mais a compreensão dos códigos e convenções adotadas por determinado gênero textual, escola literária e ainda pelo próprio autor, temos boas chances de ler o texto de uma forma mais atenta, não apenas de forma superficial e exploratória. Vale reforçar que nem todo texto será lido de forma plena, ou mesmo que se exija tal procedimento de leitura de todos os leitores, porém, entender a literatura como uma forma de compreender o mundo que nos cerca e a partir dessa compreensão tomar posição frente às necessidades de diálogo e mudanças comportamentais necessárias para o bom andar da comunidade, só pode ser possível com a existência de um leitor instrumentalizado para tal empreitada. Tal entendimento permite a leitura ser vista como uma competência a ser desenvolvida de forma contínua.

Ler apenas por prazer é sempre uma opção dada ao leitor. No entanto, há textos que não nos dão essa opção, mas antes desassossegam, ficam “martelando” até serem “digeridos”. Textos esses que promovem mudanças na mentalidade, não sendo viável simplesmente fazer a leitura e seguir para outro texto de forma automática. São textos que encaminham outras leituras e que, eventualmente, podem entristecer devido à semelhança com o mundo real, afinal mesmo sendo ficção, o final quase nunca é um “E viveram felizes para sempre”. É o caso do conto “Eva-de-pulmão”¹, da escritora Alice Barreira. Embora a autora não use em nenhum momento o termo “feminicídio”, o tema é de tal forma evidente a ponto de causar revolta no leitor, tanto pela situação na qual Eva vive,

¹ Disponível em: <http://www.escritorassuicidas.com.br/edicao53_1.htm>. Acesso em: 11 jul. 2024.

quanto pela ausência de uma rede de suporte que a permita sair da situação de abuso na qual está presa e, por fim, o triste desfecho de sua vida, tão semelhante às notícias diárias.

A partir do exposto, uma possível proposta para ler o conto de Aline Barreira se dá pela perspectiva da *Obra aberta*, de Umberto Eco (2005). Levando em consideração os conceitos de texto (o que se lê), memória (a relação com a criação do primeiro homem e a primeira mulher, no contexto do cristianismo e a questão do feminicídio na atualidade) e subjetividade (como “eu” leio o texto, dentro das minhas especificidades de sujeito-cristã-mulher-leitora), esperamos apontar como a leitura de um “simples” conto pode orientar nossa percepção sobre o tema e forçar uma tomada de posição diante do tema.

Eco (2005) pontua que obras abertas permitem ao leitor “construir” a obra junto do autor, possibilitando uma série de leituras possíveis, mas limitadas por um ancoradouro o qual impõe certos limites para a leitura, não sendo tudo permitido. Quer dizer, muitas leituras são possíveis, porém, não qualquer leitura. Há pistas a serem seguidas, caminhos a serem trilhados e/ou abandonados para retomar e seguir outras possibilidades de entendimento do texto. Quanto mais o leitor for instrumentalizado, mais fácil será identificar esses limites e possibilidades, facilitando seu trabalho com a compreensão e assimilação do texto.

Para iniciar, pensemos no título “Eva-de-pulmão”. O título propicia uma associação de memória (parcial ou total, afetiva ou não) com a história de Adão e Eva relatada no livro de Gênesis, sendo já afirmado, na primeira linha lida, a relação entre as duas obras, ou seja, o intertexto. Naturalmente, tal constatação acontece para o leitor que tenha guardado a leitura anterior do primeiro livro da Bíblia; para um leitor desconhecedor do texto primeiro não há ligação entre os nomes, o que diminui significativamente a carga semântica objetivada pela intertextualidade.

Mas há uma quebra de expectativa em relação ao texto bíblico: Eva não foi criada de uma costela, mas sim de um pulmão de Adão, o que permite que ela viva embaixo da água do mar (e não é qualquer ajuntamento de água, é o mar com toda a sua imensidão, multidão de seres diversos desconhecidos, seu mistério e possibilidades ocultas); ela vive

longe do marido e não mais ao lado dele, como aquela que foi criada da costela. Nesse ponto, o leitor inicia seus questionamentos acerca da estrutura familiar que se apresenta no conto: não é uma família composta por pai, mãe e filhos? Em qual tempo se passa esse texto que permite à esposa viver longe do marido? O leitor recorre ao seu conhecimento histórico e religioso sobre relações e formatos familiares, ao longo da história da humanidade, para preencher o que se apresenta nesse ponto sem estar explicitamente colocado.

Na segunda linha, temos o grande problema: Adão e Eva não se davam bem. Eram pessoas muito diferentes, opostas entre si. Aqui, o leitor faz outra inferência (consciente ou inconsciente), retomando de seu conhecimento de mundo, seja literário ou não, quantos casais (pessoas comuns de sua convivência ou famosos conhecidos) já conheceu, cujos relacionamentos começaram de forma feliz e terminaram de forma não harmoniosa, ou até mesmo fatal para um ou para ambas as partes.

Na Bíblia, até o momento em que Eva engana Adão para que esse coma do fruto proibido, os dois viviam em harmonia no Jardim do Éden, bem como viviam em harmonia com os animais; já no conto em questão, não. Apenas Eva tinha uma relação amigável com os outros seres do paraíso. Adão não era querido pelos outros e ainda perturbava toda a criação quando brigava com Eva. Essas brigas eram intensas e resultavam em agressões e ofensas, ocasionando o distanciamento dos dois durante meses!

Um dia qualquer, sem que o texto especifique alguma ação de Eva, ele a mata. Não em um rompante de raiva, ele planeja o assassinato! O texto não deixa isso na superfície, é preciso ler no “desvão”: ele vai até o lugar em que a mulher se banhava costumeiramente, fica de tocaia até que ela saia da água e a mata com um arpão que obviamente levou consigo.

Não era uma arma de ocasião, mas um instrumento escolhido por ele. Aliás, o arpão era feito de presas de elefante, devia ter um tamanho considerável, difícil de ser carregado e provavelmente impossível de ser escondido, mas ele seguiu firme em seu intento. O que estaria passando na cabeça desse homem? Teria alguma desculpa elaborada para seu ato?

Ou não precisaria de desculpa nenhuma porque ninguém o condenaria? Simplesmente tomou a decisão de acabar com a vida de Eva porque era mais forte? Eva seria “culpada” de algo que o texto não nos revela? Houve algum mal encaminhamento na leitura e Adão não teria cometido nenhum crime? Esses questionamentos podem passar pela mente do leitor em segundos, recuperando nosso conhecimento de mundo somado às muitas literaturas onde ações e conflitos semelhantes já foram descritos.

Existe tanto ressentimento em Adão que ele golpeia Eva tantas vezes até ter a certeza de que ela está morta. A violência é significativa! À Eva não é dado o direito de defender-se ou de argumentar em sua defesa. Parece o mundo real, não? No entanto, as coisas não seguem como o esperado dentro de um universo de verossimilhança com o mundo em que vivemos. Eva continua sangrando como se não estivesse morta (contrariando as leis biológicas e deixando evidente a ficcionalização da ação) e o homem/assassino precisa desesperadamente ocultar o corpo. Novamente, parece o mundo real, tal qual vemos nos jornais? Nesse ponto, acreditamos que o leitor já não segue lendo tão rapidamente e começa a refletir no quanto o conto se assemelha à vida cotidiana. Leitor ou leitora farão encaminhamentos diferentes do que estão lendo? O peso do sentimento de perda, do sofrimento seria maior para uma leitora do que para um leitor? A função de fazer refletir está em seu ponto alto nesse ponto da narrativa, inclusive para colocar por terra tentativas de entender ou justificar as ações de Adão.

Não há mais como fugir do assunto. É preciso seguir a leitura. Há esperanças de que tudo seja um engano ou uma estratégia de sensibilização da autora e no final Eva fique bem? Quem não quer um desenrolar favorável dos fatos? Mas não, não há equívoco na leitura: Adão assassinou Eva. O peso da morte começa a cobrar o preço do leitor e ele precisa direcionar sua atenção para o fim da leitura, mesmo que a contragosto.

Há uma certa obviedade em jogar o cadáver/não cadáver ao mar – era o lugar onde ela se sentia confortável e querida – para que, na sequência do acontecimento, haja a diluição do sangue dela com as águas, ambas passam a ser uma coisa só: Eva funde-se às águas, torna-se outra coisa além dela mesma e o mar também se torna mais que um ajunta-

mento de água: é a casa de Eva, seu lugar de aconchego, de descanso final. Nada é mais o que era. Nem Eva, nem Adão, muito menos o mar. Todos mudam. Como será o depois?

Nesse conto, Deus exerce um papel secundário como criador, não interferindo na relação conflituosa dos cônjuges. Quando Eva é morta, ele apenas solicita o corpo. Seria para honrá-la com algum tipo de sepultamento ou para castigar Adão com uma busca infrutífera? Ou pior, ele sabia que Adão morreria afogado, preso pelos cabelos de Eva? Seria o castigo? A punição pelo assassinato? Como texto contemporâneo, o fim não está posto de forma assertiva, ele é múltiplo, fragmentado, deixando de dizer muito para que o leitor complete essas informações por si mesmo. Aliás, esse fim aberto é bastante comum em textos do gênero conto: um leitor contumaz já espera não dispor de todas as peças para seu trabalho de compreensão e análise, mesmo que essa análise não se dê de forma organizada e pontual, mas de forma abstrata e até mesmo posterior à leitura executada.

Finalizada a leitura do texto literário, podemos pensar em dois encaminhamentos de pós-leitura, retomando informações antepostas no próprio texto e recuperadas do conhecimento particular do leitor.

Primeiro: Deus não é bom e perfeito como prega o Cristianismo. Ele cria dois seres imperfeitos (sendo ele a perfeição absoluta?!) que vivem em conflito até que um mata o outro. A última frase do texto é ainda um reforço dessa imperfeição de Deus: essa humanidade é “mais uma criada por Deus” (grifo meu), quer dizer que outras humanidades foram criadas, outras quaisquer porque podemos ler “uma” tanto quanto numeral quanto como artigo indefinido. Essas humanidades imperfeitas estão fadadas ao fracasso e por isso não temos referências ou vestígios delas. É uma leitura amarga para um cristão, já que coloca por terra todo o entendimento que temos sobre o amor infinito de Deus por sua criação, do cuidado que tem com cada um de seus filhos, desde sua ideação, passando pela queda do Éden e estabelecendo um novo meio de salvação com a vinda de Jesus Cristo ao mundo físico para morrer morte de cruz, o que resulta em nova possibilidade de salvação da humanidade.

Ademais, outra leitura pode ser feita, mais condizente com o momento histórico em que vivemos. Não deixa de ser triste, no entanto, sem sombra de dúvidas, reflete nossa sociedade atual: a questão do feminicídio. Temos falado muito no assunto, embora soframos várias tentativas de silenciamento. Talvez seja justamente para contornar o possível silenciamento da voz das mulheres que sofrem agressões de seus companheiros que a autora tenha usado como personagens Adão e Eva. Eles seriam nossos ancestrais mais remotos, o primeiro homem e a primeira mulher a serem criados, dentro de um ideal de perfeição que acaba corrompido, ocasionando sofrimento para todos os envolvidos.

O que está descrito no texto tem se tornado tão comum, permitindo ser possível pensar as ações descritas como oriundas de uma notícia de jornal, banal e corriqueira, resumidamente: “mulher se casa com homem violento, é agredida verbal e fisicamente, se separa diversas vezes, mas acaba sempre voltando para o marido, por razões que só ela pode determinar, até que ele a mata”. É estarrecedor como tantos casos similares vêm à mente quando pensamos um pouco sobre o assunto. Se formos buscar dados atuais sobre o feminicídio e a violência contra a mulher, ficaremos ainda mais consternados com a dimensão desse problema. Os números são assustadores! A questão posta pela autora através do texto literário está longe de ser resolvida ou superada. Trazer o tema à discussão é fundamental para tentar caminhos que possibilitem o “E viveram felizes para sempre”, mesmo que o “para sempre” acabe.

Retomando o conto, o marido precisa ocultar o corpo, mas se atrapalha e é descoberto, sendo punido no fim das contas. Na vida real, apenas a punição nem sempre acontece, uma vez que muitos acabam impunes pelas mais diversas razões. Todos os outros elementos descritos na história estão presentes na vida de diversas mulheres, sejam elas tão importantes quanto a Eva é, ou mulheres sem rosto nem nome, com as quais cruzamos nos caminhos da vida ou nos deparamos em notícias de jornais.

Para essas possíveis leituras, é necessário um resgate da memória. Para a primeira, a memória é mais afetiva, uma vez que está ligada a uma crença religiosa que é desconstruída no texto (ficamos com raiva de

Adão que agride Eva, mas também nos revoltamos com Deus que não faz nada para impedir a morte cruel da mulher); já na segunda leitura, re-memoramos nosso cotidiano, até com certo distanciamento emocional, já que agressões e mortes estúpidas como a de Eva são fatos quase diários. Nesse caso, nossa memória sobre os crimes contra mulheres é ficcionalizada pela literatura, porém ela tem um peso muito maior quando vira literatura, porque a arte (a literatura configura a arte da palavra!) dura mais tempo do que a notícia, impacta mais, porque estará disponível na memória coletiva, pelos registros escritos de forma simbólica. Enfim, a literatura nos permite ver a opressão, falar sobre ela e ressignificar nosso posicionamento frente a essas situações, possibilitando assim mudanças na realidade em que estamos inseridos. Em síntese, somente a literatura consegue ficcionalizar a realidade de forma que ela se torne uma representação da própria realidade e a partir do ficcional a realidade seja transformada.

Concluindo essa breve reflexão, notamos algo interessante na escrita contemporânea: o acordo tácito entre escritor e leitor para a produção de textos diretos, sem o uso de subterfúgios para dizer o que precisam dizer. Não vemos grandes preocupações em usar eufemismos para “aliviar” a discussão para o leitor. Há um problema e precisamos visualizar como essa situação impacta a vida das pessoas. E o mais importante: o que vamos fazer para resolver, afinal não se espera passividade de quem lê um texto como “Eva-de-pulmão”.

Talvez o fato de estarmos no mesmo espaço/tempo – partilhando as mesmas vivências e ansiedades, buscando viver de forma mais feliz no presente, sem projeções de “dias melhores” para o futuro, apenas vivendo e resolvendo as demandas do dia a dia – seja o que impulsiona algumas pessoas à percepção de realidades cuja mudança se faz urgente e necessária.

Pensar como a obra literária impacta a vida do leitor deve ser uma constante tanto para quem escreve quanto para quem lê. A literatura assume uma importante função, para além de divertir. Passa a ser um campo de registro e posteriormente um local de debate para questões as quais temos de perceber e resolver. Nada é aleatório, tudo está em cons-

tante mudança, então por que não mudar para melhor? Se o caminho não vai pelo modo prático, o façamos pela arte, e o que melhor do que usar a arte da palavra, condição única do ser humano? Façamos não só literatura, mas uma literatura que acalenta, diverte, emancipa e nos salva do erro. Há tantos textos disponíveis para tal... o convite à leitura está feito. Vamos?!

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. **Literatura e subjetividade**: reflexões sobre a linguagem e o exercício da liberdade. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/encult2008/14418.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BARTHES, Roland. Da obra ao texto. *In*: **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeiras. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004, p. 65-75.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Para ler teatro: três caminhos apontados por Décio de Almeida Prado para a análise da personagem dramática

Sibele Barausse

Introdução

Ao propor uma leitura literária, o papel do docente é o de apontar caminhos que permitam ultrapassar a atividade de leitura como fruição e que alcance também a leitura enquanto análise. No que se refere aos textos narrativos, o maior norte de análise é a voz do narrador, porém a leitura do texto teatral, por exemplo, depara-se com este desafio: a ausência do narrador.

Há uma vasta bibliografia que pode servir de base para o estudo do texto teatral e são inúmeras as possibilidades de análise. A reflexão deste ensaio parte de uma proposta de leitura centrada na análise de uma personagem dramática, uma vez que ao propor esse caminho também podemos pensar na análise de outros elementos que compõem o gênero, como o espaço, o tempo e a trama dramática. A peça escolhida é um clássico da literatura universal, sempre presente no contexto escolar, englobando uma grande diversidade de releituras que possivelmente chegaram ao conhecimento do público leitor antes mesmo da leitura do texto original.

A obra clássica analisada trata-se da tragédia shakespeariana, *Romeu e Julieta*, escrita durante o período elisabetano, tendo principalmente como base teórica para a análise o capítulo “Personagem teatral”, escrito por Décio de Almeida Prado no livro *A personagem de Ficção* (1992) que tem também como coautor o Professor Antonio Candido.

Nesse capítulo, Décio de Almeida Prado traz considerações sobre as semelhanças e diferenças entre o romance e o teatro. O texto mostra que em ambos o caráter narrativo, em suas formas habituais, possui ele-

mentos específicos para concretizar aquilo que é a base de uma narrativa, ou seja, para contar uma história.

Entre os elementos destacados, o autor intensifica a importância da personagem na obra teatral, pois distintamente do romance que se vale do papel do narrador, no teatro as personagens constituem praticamente a totalidade da obra. Para analisar uma personagem teatral, o mesmo autor sugere três vias: o que a personagem revela sobre si mesma, o que a personagem faz e o que as outras personagens dizem a seu respeito.

Uma análise da personagem Romeu, sob o viés de Décio de Almeida Prado

Partindo desses pressupostos, sugerimos uma reflexão sobre a obra *Romeu e Julieta*, por meio da análise da personagem masculina Romeu. As considerações feitas aqui baseiam-se na análise das falas dentro da obra e do referencial teórico já mencionado.

Sabemos que, quando analisamos uma personagem de romance podemos nos basear no que alguns críticos chamam de “fluxo de consciência”, meio aliás muito explorado por escritores do fim do século XX.

Porém, no teatro:

torna-se necessário não só traduzir em palavras, tornar consciente o que deveria permanecer em semiconsciência, mas ainda comunicá-lo de algum modo através do diálogo, já que o espectador, ao contrário do leitor do romance, não tem acesso direto à consciência moral ou psicológica da personagem (Prado, 1992, p. 67).

A partir dessa constatação, realça-se o grande desafio que é analisar uma personagem teatral. Essa particularidade paradoxal nos traz um gênero em que a personagem é única na construção do enredo, o que de certa maneira a aproxima do leitor, mas ao mesmo tempo, e contraditoriamente, foge das amarras que o permitem definir suas características, pois não há um narrador ou um fluxo de consciência que delineie essas características.

Entre as três vias que Décio de Almeida Prado apresenta como possibilidade para desvendar o desafio de se analisar uma personagem de teatro, a primeira é o que a personagem revela sobre si mesma.

Na obra *Romeu e Julieta*, logo no início, o jovem Romeu revela-se apaixonado, porém em um tom exagerado e poético mostra-se melancólico por não ter esse amor correspondido pela jovem Rosalina: “Pedirias a um pobre doente para escrever seriamente o seu testamento? Sombrias palavras, para quem já está tão triste. Seriamente, meu primo, amo uma mulher” (Shakespeare, 1997, p. 20).

Sabemos que essa é a temática que cerca toda a obra, o amor juvenil e a fatalidade decorrida dos impulsos de dois jovens amantes. Essa temática é revelada desde o início pelas falas de Romeu, um jovem apaixonado perdidamente por Rosalina, que demonstra-se em profundo sofrimento por não ter esse amor correspondido. Entretanto, na noite seguinte apaixona-se por outra donzela, desta vez Julieta, a jovem da família Capuleto que mantinha total rivalidade com a sua, a família Montecchio.

Romeu, apesar de se mostrar melancólico e distraído com suas peripécias amorosas, parece ter consciência do perigo que corre quando decide ir ao baile na casa dos Capuleto: “Concordo, mas nossa intenção de ir a este baile é boa e mesmo assim não é ajuizada” (Shakespeare, 1997, p. 28).

Outro destaque que se percebe pela fala de Romeu é a tão frequente atmosfera de superstições e magia que aguçava as plateias elisabetanas e que Shakespeare soube muito bem utilizar em praticamente todas as suas obras.

Receio, ao contrário, que será cedo demais, pois minha alma presente alguma fatalidade ainda suspensa entre as estrelas, mas que seguirá seu inevitável curso a partir desta festa, até pôr termo antes da hora a esta minha vida que desprezo. Mas Aquele que dispõe da minha existência pode governar à vontade o meu barco! Vamos em frente, alegres companheiros (Shakespeare, 1997, p. 29).

O livro analisado é um texto curto, dividido em cinco atos, na grande maioria das falas de Romeu encontram-se os suspiros do jovem inconsequente e apaixonado. Na cena VI do segundo ato, quando conversa com Frei Lourenço, Romeu faz uma referência a morte: “Junta com as sagradas palavras as nossas mãos e que a morte devoradora dos corações possa então ousar o que bem quiser: bastará que eu possa chamá-la de minha” (Shakespeare, 1997, p. 50), como se desdenhasse da fatalidade da morte.

Os valores remetidos à vida e à morte são postos em xeque em outros momentos da obra, quando, por exemplo, Romeu já antecipa seus pensamentos sobre o suicídio: “Dizei-me, padre, dizei-me em que execrável parte do meu corpo se aloja o meu torpe nome. Dizei-mo para que eu possa destruir esse odioso abrigo” (Shakespeare, 1997, p. 63).

Já na página 85, quando chegam as notícias de Julieta, sem conhecer a verdade sobre os planos de Frei Lourenço, Romeu acredita na morte da jovem amada e procura o boticário para comprar um veneno:

Vem cá, homem. Vejo que és pobre; toma, aqui tens quarenta ducados; dá-me um pequeno frasco de veneno; uma droga rápida que se espalhe logo pelas veias e mate sem demora um pobre sujeito cansado de viver, agindo com a mesma violência com que a pólvora inflamada sai da boca do canhão assassino (Shakespeare, 1997. p. 85).

Apesar das falas que revelam uma personalidade imprudente, também há falas em que diferentemente dos demais jovens de sua família, Romeu mostra-se contrário às brigas, batalhas e duelos entre as famílias Montecchio e Capuleto. O assassino de Teobaldo e Páris peca antes por amar do que por engrandecer a honra ou a rivalidade. Mesmo não voltado a brigas, a personagem fere mortalmente dois de seus inimigos. Percebemos a indiferença de Romeu quanto a rivalidade entre as famílias quando ele revela a Frei Lourenço: “ Não há ódio em mim, reverendo padre, pois intercedo também pelo meu adversário” (Shakespeare, 1997, p. 41), ou ainda, quando provocado por Teobaldo para uma briga: “Protesto; eu nunca te insultei. Tenho por ti mais afeição do que possas imaginar antes de saber o motivo da minha simpatia; assim sendo, meu

bom Capuleto, por ser-me este nome tão caro quanto o meu, dá-te por satisfeito” (Shakespeare, 1997, p. 53-54).

Da mesma maneira, Romeu tenta evitar o duelo com Páris, quando se encontram no mausoléu dos Capuleto: “Devo morrer, e é por isto que vim aqui. Sê humano, não tentes um homem desesperado. Sai em paz e deixa-me só; pensa nesses mortos e foge receoso. Suplico-te, não aumentes os meus pecados forçando-me a ira” (Shakespeare, 1997, p. 88).

Partimos, agora, para a segunda via apresentada por Décio de Almeida Prado, para caracterizar a personagem teatral analisando “o que ela faz”, ou seja, as suas ações. Mas como afinal diferenciar as falas das ações das personagens se elas são convergentes? Porque o teatro, como já mencionado, se evidencia através do drama, das ações, e essas são reveladas pelas falas das personagens.

Rubem Rocha Filho, no adendo de seu livro *A personagem dramática*, retoma a *Poética* de Aristóteles para repensarmos essas questões acerca da ação dramática:

Na análise dramatúrgica que herdamos de Aristóteles, a ação provém de duas causas: temperamento ou caráter e pensamento ou razão. A primeira dispõe o homem a agir de certo modo, com um jeito só seu, algo que sempre tivesse convivido com ele. Mas a ação propriamente só adviria por causa de uma circunstância exterior, algo mutável que ocorresse fora da personagem que então teria de agir. Aí a segunda causa entra em cena: pensamento ou razão, ou percepção das coisas; serve para mostrar o que a personagem deve evitar ou procurar em cada circunstância. O caráter mais o pensamento, temperamento mais razão, redundariam na Ação, dentro do sentido amplo do termo. Daí a práxis não se limitar a fatos, acontecimentos ou atividades físicas; ela contém um componente interior e reflexivo da personagem (Rocha Filho, 1939, p. 97).

A ação advém de circunstâncias exteriores, já que as falas, o pensamento, propostos como análise adviriam de circunstâncias interiores. Cabe ao leitor de uma peça teatral distinguir o que se fala do que se faz.

As inferências exigidas do leitor são as de perceber que o que se fala nem sempre é o que se faz.

Assim, no enredo da obra *Romeu e Julieta*, as ações da personagem Romeu descortinam uma caracterização inicialmente duvidosa, quando se percebe as constantes mudanças nas atitudes do jovem. Ora apaixonado por Rosalina, em seguida por Julieta. A credibilidade com o leitor é hesitada, pois o leitor atento tende a duvidar das intenções do jovem Romeu.

Romeu só consegue afirmar seu amor devido ao seu fim trágico, suas falhas são purificadas pela sua morte. A catarse provoca no leitor a comoção necessária para esquecer as dúvidas quanto à reputação da personagem.

Essas dúvidas permeiam a obra antes da morte de Romeu, se repetem em outras ações como na iniciativa de cortejar e beijar Julieta durante o baile, ao frequentar os arredores da casa dos Capuleto ou na impulsividade do casamento repentino. As ações de Romeu parecem desafiar a sua própria sorte, pondo em risco não só a sua vida, como também a de sua Julieta. É nas ações e não nas falas que o leitor já pode pressentir um fim trágico para a história.

Seguimos, por fim, para a terceira e última via estabelecida por Prado, a qual analisa o que os outros personagens falam e que pode contribuir para caracterizar a personagem shakespeariana estudada aqui. O primeiro destaque é a fala do pai de Romeu, o velho Montecchio, quando se mostra preocupado com as ações do filho:

Faz muitas madrugadas que tem sido visto naquele bosque, aumentando com suas lágrimas o primeiro orvalho da manhã, juntando às nuvens as nuvens sombrias dos seus suspiros. Mas logo que o sol começa alegremente a descerrar no oriente distante as cortinas do leito da aurora, o meu melancólico filho vai para a casa fugindo à luz, abriga-se furtivo na sua toca, tranca as janelas para não deixar entrar a luz do dia e cria para si uma noite fictícia. Este humor negro ser-lhe-à fatal se não soubermos afastar sua causa com bons conselhos. (Shakespeare, 1997, p. 19).

Nas falas de Mercúrio e Benvólio, a mesma preocupação com as ações de Romeu é expressa quando Mercúrio tenta chamá-lo para se retirarem da casa dos Capuleto: “Com o quê? Com que exorcismos? Romeu, destemido amante, louco apaixonado, aparece na forma de um suspiro, diz um só verso e ficareis satisfeito! ...” (Shakespeare, 1997, p. 35).

E quando Benvólio convence Mercúrio a desistir deixando o primo aventureiro para trás: “Vamos, pois é inútil procurar quem não quer ser encontrado.” (Shakespeare, 1997, p. 35).

Mas talvez Frei Lourenço seja a personagem que nos revela melhor as características de Romeu. Dois momentos podem ser destacados quando Romeu conta para Frei Lourenço que já não está mais apaixonado por Rosalina e sim por Julieta:

Bendito seja o nosso bom São Francisco! Que mudança é essa? E a Rosalina que amavas tão ternamente, já te esqueceste dela? Então é verdade que o amor dos jovens não está no coração, mas sim nos olhos. Nossa Senhora, e pensar em todas as lágrimas que já escorreram pelas tuas faces por causa de Rosalina! Que torrente de água salgada vertida em vão para temperar um amor do qual nem te lembras do gosto! O sol ainda não livrou o céu da neblina dos teus suspiros; e os teus gemidos ainda ressoam nos meus pobres ouvidos; olha, ainda há na tua face a marca de uma antiga lágrima que não secou, e já mudaste tanto? As mulheres devem ser realmente muito frágeis, se até os homens tão pouca força têm. (Shakespeare, 1997, p. 41-42).

A imagem que Frei Lourenço nos apresenta nessa primeira fala é a de um Romeu descomprometido, vulnerável.

A próxima fala destacada é quando Romeu tenta pela primeira vez o suicídio ao saber que fora exilado de Verona:

Detém essa mão desesperada. Não és bastante homem? A tua aparência grita que sim, mas as tuas lágrimas são de mulher e os teus atos insensatos são os de um animal irracional. Oh, mulher oculta sob o semblante de um homem! Fera monstruosa de dúplice forma!

Causas-me espanto: pela minha Ordem sagrada, juro que considerava as tuas qualidades melhores do que são! Matou Teobaldo? E agora também queres matar a ti mesmo? E só porque agora te detestas queres matar a mulher que vive da tua vida? Queres amaldiçoar o nascimento, o céu e a terra? Uma vez que nascimento, céu e terra se encontram reunidos em ti, queres tu agora perdê-los todos de uma vez? Ora, ora, estás a jogar lama no teu rosto, no teu amor, no teu espírito. Estás com fartura de tudo mas, como usuário, nada mais sabe usar da forma correta que faria honra à beleza, ao espírito e ao amor. O teu nobre aspecto não passa de uma oca estátua de cera, desprovida de humano valor; as tuas juras de amor são apenas blasfêmia se agora matas aquela que prometeras amar ternamente; o teu espírito, este enfeite da beleza e do amor, está sendo desperdiçado e já não pode servir-lhes de guia; como pólvora nas mãos de um soldado desastrado, acaba sendo queimado pela tua ignorância e te mutila com a própria arma que deveria defender-te. Vamos lá, homem, levanta-te! A tua Julieta, pela qual ainda há pouco morrias, está viva! Teobaldo queria matar-te mas o mataste; e ainda não te dás por feliz? A lei que te ameaçava de morte foi generosa e mudou na morte em desterro; rejubila-te, pois uma chuva de bençãos ilumina o teu caminho, a felicidade corteja-te com os seus mais lindos adornos. Mas como uma criança malcriada, ficas amuado e fazes caretas à sorte e ao amor. Cuidado, cuidado! Pois agindo assim só poderás chamar a ti a desgraça (...). (Shakespeare, 1997, p. 63-64).

Essa é só uma parte da longa fala de Frei Lourenço, em que já se pode notar um tom de repulsa mais expressivo. Ao tentar contra a própria vida, Romeu desperta esse sentimento revoltante em Frei Lourenço, que o critica com veemência.

A reputação da personagem analisada aqui é agraciada em uma das últimas falas da peça, quando o velho Capuleto, pai de Julieta, fala com o velho Montecchio depois de presenciarem a cena de morte, se deparando com os corpos de Páris, Julieta e Romeu. Os pais, comovidos pela tragédia causada pelo ódio e a rivalidade entre as famílias, propõem um acordo de paz e encerram a discórdia: “Em trajes igualmente ricos

repousará Romeu ao lado da sua esposa; pobres vítimas do nosso ódio insensato.” (Shakespeare, 1997, p. 94).

Assim, vemos Romeu e Julieta retratados como vítimas da insensatez que mantinha a rivalidade entre as famílias Capuleto e Montecchio. Romeu foi perdoado por seus maiores inimigos na obra, sendo os seus erros justificados.

O gênero teatral nos apresenta um conflito intrigante; ele é ao mesmo tempo um gênero que coloca nós leitores muito próximos de suas personagens, pois a trama de uma peça teatral é constituída fundamentalmente pelas falas dessas personagens. Entretanto, essa proximidade nos afasta das sustentações mais óbvias que permitem a análise de uma personagem. Isso porque, repetimos, não há no teatro a presença, por exemplo, de um narrador.

Considerações finais

Propor uma leitura de teatro no ambiente escolar é um desafio que requer encaminhamentos que possibilitem a realização de uma leitura efetiva, sustentada por estudos específicos que facilitem essa concretização.

No entanto, é possível, mesmo assim, realizar a análise de uma personagem teatral, como nota-se na análise apresentada neste trabalho. Para tal, utilizamos o caminho que Décio de Almeida Prado nos indica, baseando-se em três vias, nas quais analisamos a personagem de uma das peças mais lidas em todo o mundo, a personagem Romeu, de Shakespeare.

Através da reflexão sobre o que a personagem diz, sobre o que ela faz e sobre o que as outras personagens dizem a respeito de Romeu, pode-se concluir que o jovem apaixonado demonstra-se inicialmente um jovem insensato e que não mede as consequências de seus atos, mas que se redime perante o leitor no desfecho da obra quando seus atos são justificados e ele é retratado como vítima da rivalidade entre as famílias Montecchio e Capuleto.

Em síntese, esta análise levou em consideração as três vias propostas pelo referencial teórico, partindo principalmente da leitura da obra literária *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. E esse caminho proporcionou ao leitor reconhecer o percurso feito pela personagem, por meio dos diálogos e das reflexões que ela própria diz de si mesma. Logo, estudos como este podem tomar parte em uma sala de aula, no sentido de promover aquilo que mencionamos no início desta discussão, qual seja, de que para além da fruição, o docente encaminha seus educandos à uma análise crítica do texto literário.

Referências

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NEVES, João das. **A análise do texto teatral**. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

PASCOLATI, Sônia A.V. O texto dramático na sala de aula. In: **17º COLE**, 2009, Campinas: Unicamp, 2009.

PAVIS. Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROCHA FILHO, Rubem. **A personagem dramática**. Rio de Janeiro: Inacen, 1986.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Curitiba: Pólo Editora, 1997.

Agora Inês é morta?

Recepções do mito de Inês de Castro na história e na literatura

Téssio Leandro Stelmachuk

Thatiane Prochner

“Uma obra antiga não sobrevive na tradição histórica da experiência estética por questões eternas, nem por respostas permanentes, mas em razão de uma tensão mais ou menos aberta entre questões e respostas, problema e solução, que pode suscitar uma compreensão nova e determinar a retomada do diálogo do presente com o passado.”

(Hans Robert Jauss)

A epígrafe de Jauss destaca pensamentos que, dentro das estéticas da recepção literária, causam reflexões acerca dos clássicos ao longo da história. Independentemente do tema, é natural que releituras se adaptem ao novo tempo no qual estão inseridas. A literatura que emerge a partir de um fato histórico e consegue permanecer viva ao longo da história de uma nação é mais do que uma mera sobrevivente literária. O mito português de Inês de Castro, por exemplo, que deu origem a uma vasta gama de obras literárias, é objeto desta análise que ora apresentamos, a partir da teoria da estética da recepção. O objetivo desta reflexão é considerar as reverberações do mito inesiano com base nas obras que dele surgiram. Dessa maneira, relacionamos a epígrafe de Jauss com o excerto de Eliade quando afirma que:

Conhecendo o mito, conhece-se a “origem” das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se

trata de um conhecimento “exterior”, “abstrato”, mas de um conhecimento que é “vivido” ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; e de uma maneira ou de outra, “vive-se” o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados. (Eliade, 1972, p. 18, grifos do autor).

Nas concepções de Barthes, observamos que o mito trabalha com imagens incompletas, em que o sentido já está diminuído, propenso e disponível a uma nova significação; alcançar a “veracidade” de uma determinada narrativa é uma tarefa praticamente impossível, logo, diante do mito, o que existem são outros pontos de vista que permitem a reavaliação e reinterpretação dos fatos, possibilitando novas perspectivas. Para o autor, “o mito é uma fala”, entretanto, “não uma fala qualquer”.

São necessárias condições especiais para que a linguagem se transforme em mito [...]. Mas o que se deve estabelecer solidamente desde o início é que o mito é um sistema de comunicação, é uma mensagem. Eis por que não poderia ser um objeto, um conceito, ou uma ideia: ele é um modo de significação, uma forma. Será necessário, mais tarde, impor a essa forma limites históricos, condições de funcionamento, reinvestir nela a sociedade. [...] Seria, portanto, totalmente ilusório pretender fazer uma discriminação substancial entre os objetos míticos: já que o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. O mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a profere. (Barthes, 2001, p. 131).

Dessarte, o mito está inserido na sociedade a partir da forma como os discursos são proferidos e propagados. As transformações históricas, consequentemente, transformam o real em discurso por meio da palavra. Nesse sentido, a literatura é uma das formas de estabelecer diálogos reflexivos acerca desses discursos cristalizados.

A consolidação do mito histórico de Inês de Castro e D. Pedro de Portugal, o mito do amor eterno, parte de um evento histórico de 1355, o assassinato de Inês de Castro, e possui registro gráfico apenas a partir de

1440, quase um século depois, quando Fernão Lopes assume o cargo de guarda-mor da Torre do Tombo e tem a missão de escrever crônicas contando as memórias dos reis de Portugal. Aqui encontramos um problema relacionado ao registro escrito da história, que é a questão da memória e do tempo que se levou para que houvesse inscrição do fato. São os dois problemas apontados por Pêcheux como “tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço de memória” (Pêcheux, 1999, p. 50). Os problemas seriam, segundo ele, “o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever” e “o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.” Os primeiros registros de Fernão Lopes certamente sofreram alterações em relação ao fato original, dado o tempo de diferença entre os acontecimentos e o modo de pesquisa utilizado para o registro, que foram entrevistas orais e análise das arcas tumulares de Inês e Pedro.

Fernão Lopes registra os fatos, e o que se registra é, em teoria, a história: D. Afonso IV, pai de D. Pedro, obrigou que o filho se casasse com D. Constança Manuel. Eles se casaram e, com a mudança, veio a aia da noiva, Inês de Castro, por quem o príncipe se apaixonou. D. Pedro teve um filho com Constança e quatro filhos em segredo com Inês; por conta disso, o rei D. Afonso mandou, então, decapitá-la, enquanto D. Pedro estava numa caçada. Ao regressar, Pedro ficou furioso com o pai, mas a rainha D. Beatriz conseguiu que os dois fizessem as pazes, com a promessa de que D. Pedro não se vingaria dos assassinos de sua amada, Pero Coelho e Álvaro Gonçalves. Assim que D. Afonso morreu, D. Pedro assumiu o trono e descumpriu a promessa: mandou arrancar o coração de um assassino pelo peito e do outro pelas costas. Havia, ainda, um terceiro assassino, Diogo Lopes, que conseguiu fugir. O novo rei mandou construir, no mosteiro de Alcobaça, arcas tumulares para ele e Inês. Também mandou desenterrar o corpo dela, que estava no mosteiro de Santa Clara Velha, em Coimbra, e fez um cortejo até Alcobaça. A trasladação não teve coroação, nem beija mão, no entanto, Pedro declarou que se casou em segredo com a amante, o que tornava a falecida a rainha de Portugal. Após a morte de D. Pedro o trono passou para D. Fernando, filho de D. Constança.

Após as escrituras de Fernão Lopes, a história de Inês de Castro apareceu pela primeira vez na literatura, mais precisamente no ano de 1572, no canto III de *Os Lusíadas*, de Camões. Algumas informações apresentadas por Camões diferem da história “original”, possibilitando a criação de um mito acerca dos fatos, o que nos leva a refletir sobre a importância da consideração dos leitores em relação à maneira e à época em que essa obra é concebida.

Eagleton considera que:

[...] alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. (Eagleton, 1997, p. 12).

A epopeia escrita por Camões possui valor simbólico maior do que as escrituras de Fernão Lopes, o que possibilitou a criação de uma versão diferente de um fato histórico. As divergências nessa primeira obra são várias, como a morte por transverberação – uma espada atravessou o peito de Inês; que Inês estava grávida quando assassinada; que a morte ocorreu na Quinta das Lágrimas¹. Outras informações foram incluídas no mito provavelmente logo após *Os Lusíadas*, como da coroação e beijão-mão da rainha morta.

O amor eterno de Pedro e Inês foi abordado de diversas maneiras ao longo do tempo. É o que afirma Silva, trazendo como exemplo a obra de Camões e o drama de António Ferreira:

Geralmente os escritores explicavam essa relação pelo viés do amor ou das relações do Estado. No primeiro caso, situamos Camões; no segundo, António Ferreira, na obra *Castro*. Ao dar voz a Inês, oferece como resolução do dilema o desterro e não a morte, uma vez que seu crime foi o de amar. Em contraponto aos apelos de Inês de Castro, ao

1. “Essa história de um amor impossível inundou a imaginação do povo, a ponto de acreditar-se, na época, que as lágrimas e o sangue de Inês teriam banhado o rio Mondego, levando à criação de uma Fonte das Lágrimas, onde uma alga vermelha persiste, teimosa, como prova do sacrifício de Inês.” (Schwarcz *apud* Mello & Massarani, 2015, n.p.).

compará-la a Policena, Camões eleva o sentimento e as razões do coração a um patamar pouco visto na literatura lusitana, em analogia ao que aconteceu na “História” de Portugal com um evento mitológico, a morte de Policena. Diante de um sentimento como o Amor, a dimensão humana e a divina se igualam. Ambas inocentemente assassinadas por um mesmo motivo: o amor. (Silva, 2021, p. 84).

Sopesando essa afirmação e levando em conta essa aura romantizada, Sousa, em *Inês de Castro na literatura portuguesa*, tece algumas considerações:

Na base de tudo isso há um fato que é forçoso reconhecer: nas suas dimensões históricas, o episódio de Inês de Castro é relativamente pobre e pouco ou nada revela dos aspectos humanos. Para o enriquecer, outros povos criaram personagens, complicaram os fatos, criaram ações. Os Portugueses insistiram, de forma quase doentia, em imaginar, revolver e analisar, até a exaustão, os sentimentos dos protagonistas. O amor fez desaparecer a possível ambição política. Para a literatura – e até mesmo para a história – portuguesa, Inês caiu ferida por espadas movidas pelo ódio e não degolada pelo carasco impessoal em nome de uma lei fria. Na tradição portuguesa, Pedro e Inês distanciaram-se das realidades do país medieval em que viveram; tornaram-se “um dos símbolos em que a alma de Portugal se reconhecia”, transcenderam os limites do real, encarnando o mito do amor para além da morte.” (Sousa, 1984, p. 15-16, grifos da autora).

O contexto acaba sendo engolido pela perspectiva do amor inabalável, como símbolo de uma cultura saudosista e, como emoldurado por Camões, de um povo protegido e conduzido pelas mãos de Vênus, a deusa do amor.

A autora segue elucidando:

Em termos gerais, o episódio inesiano, tal como o fixou a literatura portuguesa, apresenta uma Inês bela, loira, amante e frágil, um Pedro apaixonado e violento, um rei vencido pela argumentação

mal intencionada de três conselheiros que teimavam em ver na relação com Inês um perigo nacional e que não hesitam em assassiná-la cruelmente. A terrível vingança de Pedro e a saudade que o acompanha para além da morte perpetuam o drama na memória dos homens. (Sousa, 1984, p. 16).

A obra dramática citada por Silva, qual seja, *Castro* (1587), de António Ferreira, é apenas uma das inúmeras adaptações acerca do mito de Inês de Castro. O famoso poeta Bocage, no ano de 1799, eleva Inês nos versos intitulados “A morte de Inês de Castro”, conforme se lê no excerto: “Toldam-se os ares, / Murcham-se as flores; / Morrei, Amores, / Que Inês morreu.” (Bocage, 1824, n.p.). Claramente a imagem que o poeta nos apresenta é a de uma personagem idealizada e romantizada, conforme notas de Sousa.

De um salto, partimos para o período simbolista português, no qual António Patrício produziu a peça *Pedro, o cru*, em 1913. A obra é uma das mais coerentes expressões de fidelidade ao Simbolismo, num plano de qualidade literária, poética, mas também cênica e espetacular, no melhor sentido do termo, tarefa difícil, dadas as características peculiares dessa estética quando aplicada à dramaturgia. Aqui, a concepção é seguir as convenções estéticas do período. O enfoque em *Pedro, o cru* é a crueldade da vingança de D. Pedro e a premeditação dos fatos, planeja-dos minuciosamente – matar os assassinos de Inês, arrancar o coração de um deles e comer, e trasladar o corpo da mulher amada com círios acesos para sepultamento digno em arcos tumulares esculpidas em segredo após o seu assassinato. A obra apresenta uma coroação simbólica da rainha morta assim que retirada do túmulo, bem como um apoio da igreja católica para oficializar o casamento dos dois, mesmo após a morte, pois Pedro sabia de informações comprometedoras do bispo local.

Dialogando com *Pedro, o cru*, embora com o enfoque diferente, o conto “Teorema”, de Herberto Helder, mostra a visão do espírito do assassino Pero Coelho diante de um vingador D. Pedro que come seu coração. O conto foi publicado no livro *Os passos em volta*, de 1963. Por meio de deduções, como um teorema, conforme definição do termo:

“proposição que pode ser demonstrada por meio de um processo lógico” (Houaiss, 2015, p. 911), o texto trabalha com situações paradoxais, já que o autor é comumente associado ao Surrealismo por apresentar características próprias do estilo literário português como as constantes referências à loucura.

Em 1992, Eduarda Dionísio escreveu *Antes que a noite venha*, peça teatral pós-moderna e de caráter feminista, em que algumas das grandes mulheres da história e da literatura – Julieta, Antígona, Inês de Castro e Medeia – fazem reflexões sobre a vida em suas épocas.

No prefácio da obra, a autora já insere o seu leitor contemporâneo no universo do antigo, proporcionando esse acesso ao mito e sua revisitação.

O mal acordado da noite, acabada e quase a começar, seria tão literário e tão cru como isto: por que é que Julieta, Antígona, a Castro, Medeia, saídas quase em direto das suas tragédias mais ou menos antigas não haveriam de passar por aqui, pelo menos com a banalidade que lhes deu a continuar passagem de boca em boca, de cabeça em cabeça, de coração em coração? (Dionísio, 1992, p. 10).

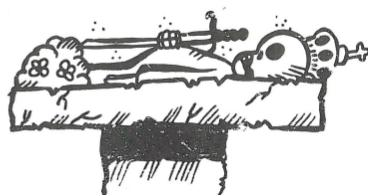
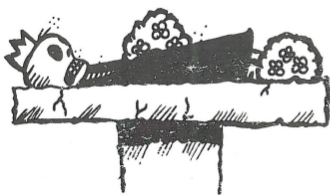
As personagens se encontram diante do espelho de um camarim, suas verdades ficam ali expressas, no entanto, somente Inês é uma personagem histórica, de carne e osso, em comparação com as demais, criadas pelos seus dramaturgos, portanto, a sua fala ao espelho é intimista e reveladora, Inês fala ao outro que é o seu eu interior; a peça alcança, quiçá, a dimensão humana aspirada por Sousa, uma vez que a personagem ressalta, principalmente, seus receios a respeito da situação em que vive, considerando o contexto de época e a condição feminina; lembrando que Inês foi amante de Pedro e que eles viviam um relacionamento não consumado pela igreja, isto é, não consolidado como “matrimônio” perante os olhos e os costumes da sociedade mais tradicional.

Além da peça de Dionísio, caminhando já para textos mais contemporâneos, temos acesso a uma obra poética infanto-juvenil do casal brasileiro Roger Mello & Mariana Massarani, *Inês* (2015), que nos trans-

porta à época através da narrativa de Beatriz, a filha de Inês e Pedro. A dimensão feminina está também aqui presente, fazendo-se na voz da menina que olha a mãe como genitora e como mulher; pensando a mulher que Beatriz um dia será, tendo que ainda criança assumir a posição que fora de Inês. Esse olhar da menina reflete a perspectiva de quem vê Inês para além da mulher beatificada, angelical, ou mesmo adúltera, pois, aos olhos dos filhos, ela era mãe e esposa do pai deles.

Igualmente do ano de 2015, incluímos *O caso de Pedro e Inês: Inês(quecível) até o fim do mundo* (2015), de Francisco Maciel Silveira, o qual se concentra na exploração do mito inesiano, diferenciando-se ao contextualizá-lo na realidade brasileira por meio do cordel, prosa em verso de linguagem simples, expressão da cultura popular nordestina. Seguindo o formato de “epopeia em cordel”, a perpetuação do mito é inicialmente realizada por meio de uma invocação, assemelhando-se às epopeias da Idade Média. Segue-se um argumento que tem como intuito persuadir o leitor da relevância do texto. No desenrolar da narrativa, detalhes específicos divergem dos demais relatos analisados, como o fato de Inês de Castro ter sido degolada (ao contrário do mito da morte por transverberação), a coroação que ocorre após sua morte, seguida por uma cerimônia de beija-mão (incertas em algumas obras com a mesma temática). Além disso, a obra se destaca pela presença de xilogravuras típicas que acompanham a poesia de cordel, conforme podemos observar nos recortes a seguir:





Fonte: Silveira, 2015, p. 69, 74-75.

Obviamente que o mito vai muito além dos breves comentários que aqui apresentamos como recorte, transitando entre várias versões e vários gêneros. Além de algumas obras já mencionadas, partindo da epopeia de Camões, indo para o teatro e para os poemas e contos, o cinema também não escaparia a essas revisitações. Uma versão mais antiga, *online* e gratuita no *YouTube*, data de 1944; trata-se da produção *Inês de Castro*, filme luso-espanhol do gênero drama histórico, realizado por José Leitão de Barros. Estreou na Espanha em 28 de dezembro de 1944 e em Portugal no dia 9 de maio de 1945, no Teatro São Luiz. Outra versão mais recente data de 2018, *Pedro e Inês*, em que o casal vive seu amor em três épocas diferentes da vida, em três épocas históricas distintas; a obra é uma produção portuguesa de António Ferreira e Tathiani Sacilotto, com direção de António Ferreira; exibição disponível para assinantes da *Amazon Prime*.

Esse vasto contingente de obras e gêneros com uma mesma temática ao longo de séculos nos faz refletir acerca dos questionamentos de Gadamer – questões que continuam atormentando os teóricos literários: Qual é o sentido de um texto literário? Que relevância tem para esse sentido a intenção do autor? Poderemos compreender obras que nos são cultural e historicamente estranhas? É possível o entendimento “objetivo”, ou todo entendimento é relativo à nossa própria situação histórica? (Gadamer *apud* Eagleton, 1997, p. 91).

Chegamos, então, ao *Dasein* de Heidegger, que tinha como um de seus fundamentos que o entendimento é radicalmente histórico; ele está sempre relacionado à situação concreta em que o leitor se encontra e que busca transcender. Dessa maneira, é possível compreender tanto o mito de Inês de Castro quanto as produções literárias acerca dele conforme a

evolução cultural e histórica pela qual a sociedade passa. O entendimento é objetivo e relativo, ao mesmo tempo em que as obras são recepcionadas de maneiras diferentes em tempos diferentes. Adicionar elementos que condizem com os entendimentos pretendidos é uma técnica sagaz que corrobora o sucesso – e no caso, a manutenção do mito. Manter a decapitação de Inês sustentaria a história comovente, mas a transverberação, a exemplo do que aconteceu com Santa Teresa de Ávila² (1515 - 1582), por exemplo, fez com que Inês assumisse uma posição sagrada na história de Portugal. A coroação da rainha morta, bem como o beija-mão são elementos comprovadamente incluídos no mito durante a União Ibérica (1580-1640), havendo forte influência de costumes espanhóis na manutenção do mito e nas obras literárias posteriores, reverberando até os dias de hoje.

Seguindo os pressupostos do *Dasein* de Heidegger, Gadamer postula que toda interpretação é situacional, modelada e limitada pelos critérios historicamente relativos de uma determinada cultura. Toda a interpretação de uma obra do passado consiste num diálogo entre o presente e o passado. Aquilo que a obra nos diz, porém, dependerá do tipo de perguntas que somos capazes de fazer, bem como de nosso ponto de vista da história (Eagleton, 1997, p. 98).

Gadamer relaciona os diálogos entre presente e passado nas interpretações literárias. É o que pudemos constatar das obras elencadas para esta discussão, elas todas dialogam entre si, ainda que insiram elementos novos. O passado é apreendido pela nossa visão no presente e o enten-

2. Santa Teresa de Ávila, também conhecida como Santa Teresa de Jesus, foi figura fascinante na história do cristianismo. Teresa de Cepeda y Ahumada nasceu em Ávila, Castela, em 28 de março de 1515. Ingressou em 1535 no convento das Carmelitas da Encarnação; em menos de dois anos depois, adoeceu gravemente e permaneceu inválida por três anos. Durante esse período aprendeu a orar mentalmente. Quando se recuperou, viveu durante 15 anos uma crise espiritual, até ter uma visão do Cristo crucificado. Ela se autointitulava Teresa de Jesus para manifestar sua união com o “divino noivo”. Canonizada em 1622 por Gregório XV, é festejada na Espanha em 27 de agosto e no resto do mundo em 15 de outubro. A experiência mística de Santa Teresa, conhecida como “o êxtase de Santa Teresa” ou processo de transverberação, em que a seta do amor divino de um anjo transpassa o coração da santa, foi representada por uma escultura em mármore do artista italiano Gian Lorenzo Bernini, no século XVII, período correspondente ao Barroco. (FONTE: Grande Enciclopédia Barsa – Barsa Planeta, 2015, p. 62-63).

dimento das obras ocorre no horizonte dos significados e conhecimentos históricos do mito.

Em suma, séculos se passaram e o mito se mantém vivo na literatura, aparecendo nos mais diversos gêneros textuais e em múltiplas vozes e enfoques, apesar de os personagens manterem-se os mesmos. Todos os textos criados a partir das escrituras de Fernão Lopes, gênese do mito, ressuscitam a história e perpetuam o mito. Os próprios autores percebem a potencialidade do fato histórico como atemporal, o que garantiu a recepção do mito na literatura (e, certamente, ainda garantirá) por muitas gerações.

Referências

BOCAGE, Manoel Maria Barbosa du. **A morte de Inês de Castro**. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1824. Disponível em: <<https://www.portalcatarina.ufsc.br/documentos/?action=download&id=130241>>. Acesso em: 22 out. 2023.

DIONÍSIO, Eduarda. **Antes que a noite venha**. Lisboa: Edições Cotovia, 1992.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

HELDER, Herberto. Teorema. *In: Os passos em volta*, 5 ed. Lisboa: Assirio & Alvim, 1975.

INÊS DE CASTRO. Direção de José Leitão de Barros. Portugal / Espanha: Filmes Lumiar, 1944. (110 min.). Disponível em: <<https://youtu.be/2sHQXjZ-zXM?si=3ZIMlpgoZXwfINQF>>. Acesso em: 05 out. 2023.

LOPES, Fernão. **Crônica de D. Pedro**. Lisboa: Livraria Civilização, s/d.

MELLO, Roger. MASSARANI, Mariana. **Inês**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PATRÍCIO, Antônio. **Pedro, o cru**. Livro Digital nº 639. 2 ed. São Paulo: Iba Mendes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In: NUNES, José Horta (Org.). Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PEDRO E INÊS. Direção de António Ferreira. Portugal: Pandora Filmes, 2018. (120 min.). Disponível em: <<https://www.primevideo.com/region/na/storefront/ref=atvdpmvc9zZ8D2hmhom>>. Acesso em: 05 out. 2023.

SILVA, Edson Santos. **Convite literário**: vamos (re)ler *Os Lusíadas*, de Camões? Guarapuava: Unicentro, 2021.

SILVEIRA, Francisco Maciel. **O caso de Pedro e Inês**: Inês(quecível) até o fim do mundo. São Paulo: Editora Kapulana, 2015.

SOUSA, Maria Leonor Machado de. **Inês de Castro na literatura portuguesa**. 1 ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1984.

TEOREMA. In: HOUAISS, Antônio. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

TERESA DE ÁVILA, SANTA. In: **Grande Enciclopédia Barsa**. 3 ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional Ltda., 2015.

Sobre os autores

Ana Paula Ribas - graduada em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa e possui Mestrado em Letras - Interface entre Língua e Literatura - pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/PR). Atualmente é Doutoranda (com bolsa de doutorado CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGLit) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e participa do Grupo de Pesquisa Diálogos Literários.

Bruna dos Santos Caetano - mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-SP). Atualmente, pesquisa Literatura de Autoria Feminina, tendo como objetos de estudo obras de Júlia Lopes de Almeida e Charlotte Brontë. É graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Atua como facilitadora pedagógica na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e como professora particular de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Claudio José de Almeida Mello - doutor em Letras pela UNESP, com doutorado-sanduíche na Universidade de Coimbra e pós-doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona, sob supervisão de Teresa Colomer em 2013 e de Ana María Margallo em 2019. É docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da UNICENTRO, onde lidera o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação. É autor de Análise literária e ensino de literatura: poemas (Edunicentro), dentre outras publicações. Integra o corpo de pareceristas de revistas como: Criação & Crítica, Atlântica e Educação & Pesquisa (USP), Iberoamericana de Educación (Madrid), Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (UnB), Raído (UFG) e O Eixo e a Roda (UFMG). É membro fundador do GT Literatura e Ensino da ANPOLL. Inserção e principais parcerias internacionais recentes: minicurso na University

College Dublin, na Irlanda (2016); aulas em diplomados na Universidad Austral de Chile e na Universidad Veracruzana, no México (2017); cooperação e publicação com pesquisadores University of Melbourne e Deakin University, na Austrália (2019); e pesquisa na Universitat Autònoma de Barcelona (2019-2020) e na Universidad Austral de Chile (2023-2024). Possui experiência em Ensino de Língua e Literatura e Literatura Galega.

Edson Santos Silva - mestre e Doutor em Literatura Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutorado, na mesma instituição, sob a supervisão do Prof. Dr. Francisco Maciel Silveira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Portuguesa. Dedica-se à pesquisa da dramaturgia lusa do século XIX. É professor associado da UNICENTRO / PR: Letras – graduação (Irati) e pós-graduação (Irati e Guarapuava).

Elisângela Costa Consentino - doutoranda em Estudos da Linguagem (CAPES/ UEL). Mestra em Estudos da Linguagem; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura, Alfabetização e Letramento e Docência do Ensino Superior. Sua pesquisa contempla os estudos sobre a construção identitária da mulher na sociedade, embasando-se nas teorias da Análise de Discurso de linha francesa e na Semântica Argumentativa.

Eloina Emanuelle Pedroso Campos - graduada em Letras / Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Mestra em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura - pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Giovana de Paula Santos - bacharel em Direito pela Faculdade de Guarapuava. Licenciada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2020). Atualmente é advogada trabalhista e previdenciária, inscrita na OAB/PR, sob o no. 87.119, Pós-graduanda em Direito Previdenciário Contemporâneo pela Escola de Magistratura Federal (ESMAFE), Mestra

em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura - (UNICENTRO), e Conselheira, pela subseção da OAB de Guarapuava, do Patrimônio Histórico e Cultural.

Heitor Messias Reimão de Melo - doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PLE, Universidade Estadual de Maringá (UEM), licenciado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Ivaiporã, e professor da Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí - FATEC.

Karla Roberta Neumann - doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PLE, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina (UEL), e licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Sua pesquisa se insere na linha de Análise de Discurso com base na AD pecheutiana.

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro - autora e organizadora de diversas obras no campo dos Estudos Literários, membro dos Grupos de Pesquisa: Estudos da Dramaturgia – coordenado pelo Professor Dr. Edson Santos Silva (UNICENTRO-PR) e Literatura, Cinema e Ensino, coordenado pela professora Dra. Jeanine Javarez - IFPR. Graduada em Letras - Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Mestre e Doutora em Estudos Literários pela UEPG e Universidade Estadual do Paraná - UFPR, respectivamente. Atua no Ensino de Língua Francesa no Centro de Línguas da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Irati/PR. É professora mentora no Curso de Especialização de Ambientes de Aprendizagem no Plano Nacional de Desenvolvimento (PDE) pela Universidade Virtual do Paraná.

Lucan Fernandes Moreno - graduado em Letras Português/Espanhol e Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela UEPG, Bacharel em Psicologia pela IEISSA-Sant'Ana. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras pela UNICENTRO com período sanduíche na Universidade Nacional Autónoma de México - UNAM. Professor da área de letras da carreira EBTT do Instituto Federal do Paraná. Membro dos grupos de pesquisa: Literatura e educação (UNICENTRO), Literatura, cinema e ensino (IFPR) e Núcleo de Estudos em Direitos Humanos (IFPR). Parecerista da revista IFSophia (IFPR). É autor de publicações na área de literatura e ensino e estudos decoloniais. Possui experiência no ensino de língua portuguesa, literatura, língua espanhola e estágio supervisionado.

Luiza Oliveira Troczinski - graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004), pós-graduação em Língua, Linguística e Literatura: texto e ensino, também pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007) e Graduação em Artes Educação Artística - Licenciatura pelo Claretiano - Centro Universitário (2013). Mestra em Letras (2021) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Atualmente é professora de Ensino Fundamental e Médio na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, atuando principalmente nos seguintes temas: análise linguística, texto, leitura, livro e leitor. Leitora voraz, é uma eterna apaixonada por palavras, discursos e pessoas. Segue agora para novos desafios: a literatura e a teologia como novos campos de estudo.

Sibele Barausse - mestra em Letras pelo PPGL/Unicentro/Guarapuava com dissertação na área da dramaturgia portuguesa, tendo como objeto de análise o teatro de Natália Correia. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2007). Possui Especialização Lato Sensu em Arte, Educação e Terapia, pela FICA (Faculdades Integradas Camões), Especialização Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva pela FAPAN (Faculdade de Agronegócio de Paraíso do Norte) e Especialização Lato Sensu em Educação do

Campo pela FAPAN (Faculdade de Agronegócio de Paraíso do Norte). Atualmente é professora do Quadro Próprio do Magistério da SEED/PR, atuando no Colégio Estadual do Campo de Pinheiral de Baixo, em Palmeira/PR.

Tatiele Jesus Faria - professora na rede Estadual de Ensino – SEED/PR. Mestra em Letras (PROFLETRAS - UEL); Pós-graduada em Estudos linguísticos e literários e em Educação Especial: atendimento às necessidades. Integrante do grupo de pesquisa Escutar o Leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna (UEL).

Téssio Leandro Stelmatchuk - mestre em Letras pela UNICENTRO. Possui Graduação em Letras - Português/ Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - UNESPAR (2008). Possui Especialização em Alfabetização pela Universidade do Contestado - UNC (2013). Trabalha como professor concursado para os padrões de Língua Portuguesa e Língua Inglesa desde 2015 na SEED - PR. Estudioso do folclore ucraniano no centro-sul do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Literários - Teoria, Crítica e Ensino, da UNICENTRO - Irati - PR.

Thatiane Prochner - graduada em Letras Português / Inglês, Especialista em Letras - Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - e Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutoranda em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura - pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Faz parte do Grupo de Pesquisa Literatura, Cinema e Ensino, do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Atua como coordenadora do Projeto Ellas, promovendo pesquisas produzidas por mulheres. É autora da obra *Interfaces do (in)verso* (2019) e organizadora do *Projeto Poesia na PRÁTICA* (2021).

As organizadoras



Giovana de Paula Santos



Thatiane Prochner