

# Leituras culturais

questões de gênero, violência e sexualidades



CARLOS MAGNO GOMES  
ANA MARIA LEAL CARDOSO  
(ORGANIZADORES)



Criação Editora

## **Conselho Editorial Internacional**

Profa. Dra. Ana Crélia Dias (UFRJ)  
Profa. Dra. Ana Leal Cardoso (UFS)  
Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (CNPq)  
Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)  
Prof. Dr. Fabio Mario da Silva (UNIFESSPA)  
Prof. Dr. Fernando de Mendonça (UFS)  
Profa. Dra. Isa Severino (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)  
Prof. Dr. Jonas Leite (UPE)  
Profa. Dra. Josalba Fabiana dos Santos (UFS)  
Profa. Dra. Luciana Borges (UFG)  
Profa. Dra. Lúcia Osana Zolin (UEM)  
Profa. Dra. Marli Walker (IFMT/UNEMAT)  
Profa. Dra. Maria. Aparecida Fontes (Università degli Studi di Padova - Itália)  
Profa. Dra. María Del Mar López-Cabrales (Colorado State University)  
Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)  
Profa. Dra. Neide Luzia Rezende (USP)  
Prof. Dr. Osmar Oliva (UNIMONTES)  
Prof. Dr. Rildo Cosson (UFPB)  
Profa. Dra. Suely Leite (UEL)  
Prof. Dr. Tiago Silva (IFS)

## **CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA**

Ana Maria de Menezes  
Fábio Alves dos Santos  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Eduardo Oliveira Menezes  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

Carlos Magno Gomes  
Ana Maria Leal Cardoso  
(Organizadores)



# Leituras culturais

questões de gênero, violência e sexualidades



Criação Editora  
Aracaju | 2020

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome da autora, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Editoração Eletrônica  
Adilma Menezes

Capa  
Carlos Magno Gomes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

TuxpedBiblio (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

G633l Gomes, Carlos Magno (org.).  
Leituras culturais: questões de gênero, violência e sexualidades / Organizadores: Carlos Magno Gomes e Ana Leal Cardoso. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2020..  
375 p., 21 cm.  
Inclui bibliografia.  
ISBN.978-65-88593-24-0

1. Cultura. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Sexualidade.  
I. Título. II. Assunto. III. Gomes, Carlos Magno. IV. Cardoso, Ana Leal.

CDD B869:398.355

CDU 82:316.4.063.7

Este e-book recebeu apoio do PPGL/UFS com recursos CAPES 2020.

## APRESENTAÇÃO

Este livro se trata de um dos volumes que resultou do conjunto de artigos apresentados durante o **I Seminário Internacional de Literatura e Cultura (SILC)** e **VIII Seminário Nacional de Literatura e Cultura (SENALIC)**, realizado nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2020. O evento foi organizado em parceria com grupos de pesquisa dos Estudos Literários – GELIC/UFS/CNPq e o CIMEEP – e com pesquisadores que integram o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS). Entre os principais temas debatidos, destacamos os estudos da poesia épica, os estudos de gênero, as reflexões sobre as relações entre literatura doenças e sexualidade, e, por fim, as abordagens sobre recepção literária e propostas de ensino de literatura.

A coletânea, organizada em dois volumes: **Leitura semióticas: da poesia às memórias autobiográficas** e **Leituras culturais: questões de gênero, violência e sexualidades**, reúne pesquisas de programas de pós-graduação das cinco regiões brasileiras, proporcionando a divulgação de trabalhos produzidos com temas e recortes teóricos afins, para promover reflexões sobre crítica literária e recepção de textos literários em diferentes contextos. No geral, os artigos aprofundam o debate sobre as interseções entre leitura cultural e recepção literária a partir de diferentes abordagens teóricas, incorporando questões identitárias.

O primeiro volume, **Leitura semióticas: da poesia às memórias autobiográficas**, organizado por Christina Ramalho e Fernando de Mendonça, divide-se em duas seções: **Poesia, memórias e diálogos intersemióticos**, cujos artigos ressaltam as intertextualidades do texto épico e da poesia lírica contemporânea, retomando tanto conceitos da tradição de Homero como valorizando os aportes inovadores do pensamento de Otávio Paz e Pablo Neruda, além de também

apresentarem reflexões sobre literatura e memória; e **Releituras realistas e configurações identitárias**, na qual encontramos artigos que releem os clássicos do realismo brasileiro a partir das referências atuais, dialogando com os questionamentos estruturais propostos pelos modernistas e pelos escritores contemporâneos que se voltam para a prova regionalista, sem deixar de lado reflexões sobre a fronteira do sertão e os desafios de homens e mulheres que resistem em situação degradantes.

O segundo volume, **Leituras culturais: questões de gênero, violência e sexualidades**, organizado por Ana Maria Leal Cardoso e Carlos Magno Santos Gomes, também apresenta duas seções. A primeira, **Violência de gênero, crimes e sexualidades**, abre o debate para diversas reflexões sobre relações entre as doenças e a trajetória das personagens femininas, além de apresentar estudos sobre opressão contra a mulher e dar destaque ao resgate de escritoras silenciadas pelo cânone. Nos textos que se concentram na desconstrução do feminino tradicional, há um aporte teórico atravessado por uma perspectiva de revisão feminista da tradição machista. Em **Concepções de leituras literárias e recepção histórica**, encontram-se diferentes abordagens para o fenômeno da recepção de textos literários antigos e para práticas de leitura a partir da decolonização de valores hegemônicos. Nessa seção, os/as autores/as exercitam o deslocamento de valores morais para desconstruir os preconceitos de gênero, classe e etnia no processo de leitura do texto literário, com destaque para artigos que propõem a revisão do cânone a partir do debate sobre literatura afro-brasileira.

Em seu conjunto, os artigos reunidos propõem reflexões sobre as relações entre as diferentes abordagens da literatura e sua recepção em diversos momentos da história literária, ressaltando obras e autores de língua portuguesa e das línguas modernas que nos convidam a revisarmos as desigualdades sociais presentes na historiografia literária. Entre os princípios que fundamentam a coletânea, destacamos seu perfil acadêmico com duas metas: ampliar debates e divulgar trabalhos relacionados aos estudos literários e à recepção de textos literários, envolvendo profissionais de Literatura,

propondo reflexões sobre concepções estéticas e culturais do texto literário, dos/as autores/as e seus/as leitores/as ao longo da história; e viabilizar o intercâmbio entre pesquisadores dos Estudos Literários de grupos de pesquisas cadastrados no diretório do CNPq com estudiosos de diferentes instituições e regiões do país e do exterior.

Para melhor descrever as abordagens desenvolvidas por seus respectivos autores/as, passaremos a apresentar cada um dos capítulos reunidos neste volume.

Na primeira seção deste volume, intitulado **Violência de gênero, crimes e sexualidades**, abrimos espaço para as reflexões de gênero e das sexualidades que, normalmente, estão atravessadas por crimes. No primeiro texto, *Em a VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DE GÊNERO EM 2666, DE ROBERTO BOLAÑO*, Juliana dos Santos Santana e Carlos Magno Gomes analisam investigam a relações entre os estupros e feminicídios contra as jovens trabalhadoras com a ineficiência da investigação policial na obra *2666* (2004) de Roberto Bolaño. Esse romance remonta ao conceito de Segundo Estado, proposto por Rita Raula Segato, ao destacar que os crimes não são investigados, nem os processos instrumentalizados e, por sua vez, nem a justiça tem interesse em julgar. O recorte está centrado nas personagens: a deputada mexicana Azuzena Esquivel Plata e o jornalista Sergio González. Metodologicamente, também são explorados os conceitos de feminicídio propostos por Fragoso e Segato. Nesse mesmo rumo, mas agora sobre um caso brasileiro, em *CRIMES E PATOLOGIAS EM A TARA E A TOGA, DE WALDEMIRO VIANA*, José Ribamar Neres Costa analisa a versão literária do livro *A tara e a toga*, de Waldemiro Viana, que retrata o crime executado pelo desembargador José Cândido Pontes Visgueiro contra a Mariquinhas Devassa, em São Luís do Maranhão, no ano de 1873.

Na continuidade, a seção se abre aos debates acerca das fronteiras identitárias e das performances políticas. Em *QUESTIONAMENTOS À CISHETERONORMATIVIDADE EM GEORGINA MARTINS*, Jessica Sabrina de Oliveira Menezes analisa a obra *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins, dimensionando os questionamentos dessa narrativa infanto-juvenil sobre as imposições da

heteronormatividade e as estratégias de reforço à masculinidade hegemônica como um recurso para a padronização da masculinidade nos jovens. Por esse mesmo olhar, em (DES) CONSTRUÇÃO DAS MINORIAS: A NARRATIVA DE EX-CÊNTRICOS, Simião Mendes Júnior reflete sobre o lugar social do sujeito gay, da mulher e do negro no Brasil colonial através dos romances *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, *Desmundo* (1996), de Ana Miranda e *Tal Brazil, Queer Romance - Romance da(s) História(s) dos Afetos ou História do(s) Romance(s) dos Afetos* (2012), de Antonio de Pádua, partindo da perspectiva de análise estrutural dessas narrativas, dando ênfase à metaficção historiográfica e à teoria queer.

Pela perspectiva dos estudos do imaginário, em O BILDUNGS-ROMAN FEMININO: ALINA PAIM E LYGIA FAGUNDES TELLES, Fabiana dos Santos e Ana Maria Leal Cardoso comparam a formação social das protagonistas em *A Sombra do Patriarca* (1950), de Alina Paim, e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles, observando que as duas obras têm marcas *Bildungsroman*, porém com distinções de classe. Pelos estudos do resgate, em UMA VOZ INTERROMPIDA: A ANÁLISE DO CONTO SOL NA RETINA, Maria Aparecida de Barros traz à tona a complexa fragilidade da protagonista do conto "Sol na Retina", da obra *Contos de hoje e sempre Tecendo Palavras* (2002), de Maria da Glória Sá Rosa. O foco recai na forma como a questão da violência simbólica impulsiona o suicídio de da protagonista. Com uma proposta de apresentação das obras de Taylane Cruz, em POR DENTRO DA PELE DAS COISAS, Iasmim Santos Ferreira apresenta um estudo decolonial que dá destaque à forma como as personagens femininas questionam valores hegemônicos e se projetam como livres e independentes. Para isso, Ferreira segue as concepções teóricas de Anzaldúa, Lugones e Spivak. Nesse mesmo rumo, procurando descolonizar as relações sexuais, em A MASCULINIDADE OPRESSORA EM MÁRQUEZ E VIGNA, Gardênia Dias Santos traz um estudo comparado sobre as formas da representação da prostituta nas narrativas *Memórias de minhas putas tristes* (2005), de Gabriel García Márquez, e *Como se estivéssemos em palimpsesto de putas* (2016), de Elvira Vigna. Por trás dos abusos masculinos, segundo a

leitura, há uma crise de masculinidade relacionada à manutenção da honra da virilidade da masculina. Dentro desse mesmo debate, em "COMO É GLORIOSO SER MULHER!": UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM TRISTESSA, Carla Daniel Sardinha Caldeira se descreve a construção da personagem Tristessa do romance *The Passion of New Eve* (1977), da autora inglesa Angela Carter, e o modo como essa personagem permite que se pense nas questões que envolvem a feminilidade e o gênero feminino, repudiando a essência como uma matriz fixa e descentrando os valores hegemônicos.

As abordagens de gênero nas literaturas de língua inglesa nos colocam diante de dilemas que questionam a tradição patriarcal. Em A IDENTIDADE DE GÊNERO EM *O SOM E A FÚRIA*, DE WILLIAM FAULKNER, Joseana Souza da Fonsêca retoma as divergências sobre as configurações identitárias de Caddy, personagem central, de *O som e a Fúria* (1929), de William Faulkner. O estudo assinala que, nesse romance, as identidades dos sujeitos femininos construídas pelo Outro se baseiam na forma como esse Outro entende o mundo e interage com as tradições culturais e os valores sociais impostos pelas instâncias de poder. Por uma perspectiva mais feminista, em CANIBAL FEMININO NOS FILMES DA NEW FRENCH EXTREMITY, Raquel Maysa Keller analisa o personagem do canibal feminino dos filmes da New French Extremity, mostrando como o feminino monstruoso tem sido retratado a partir da revisão da crítica feminista de Barbara Creed, que discute arquétipos de feminino monstruoso.

No campo da desconstrução das identidades de gênero, em GÊNERO E MISOGÍNIA EM "OS CONFORTOS DO LAR", DE FLANNERY O'CONNOR, Débora Ballielo Barcala investiga as relações de gênero no conto "The Conforts of Home" ou "Os confortos do lar", de Flannery O'Connor. A história acontece em uma fazenda onde vivem Thomas, uma personagem altamente intelectualizada e misógina, e sua mãe, que tenta ajudar uma moça pobre que se diz ninfomaníaca e persegue Thomas. O questionamento dessa sexualidade exacerbada é o estopim para afastá-la da fazenda, com um fim trágico. Dentro desses estudos sobre as representações feministas, logo depois, em UM ESPELHO PARA NARCISO – UMA LEITURA DO CONTO "LOOT", Sofia

Barral Lima Felipe da Silva traz à tona um estudo ensaístico do conto “Loot”, de Nadine Gordimer (2003), para investigar como a autora articula símbolo e discurso. Na referência ao mito de Narciso, escavar “Loot” implica alinhavar as questões decoloniais que aprisionam as mulheres no espaço da casa e em lugares hegemônicos, como sugere Lugones. Nessa mesma linha, em A MULHER E A SEXUALIDADE NOS CONTOS DE TEREZA ALBUES, Katia Aparecida Pimentel e Adriana Lins Precioso investigam como a sexualidade é construída nos contos “O enigma de Violeta H.” e “Seda Selvagem”, da coletânea *Buquê de Línguas* (2008) da autora Tereza Albués. O trabalho expõe o percurso que envolve as opções da mulher diante de suas atrações homossexuais.

Na segunda seção, **Concepções de leituras literárias e recepção histórica**, encontra-se o debate sobre a recepção do texto literário, seja como viés da tradução, seja pelas propostas de leitura literária baseadas em princípios ideológicos. No primeiro artigo, temos um caso de como os ensinamentos sexuais para as mulheres eram transmitidos na literatura francesa. Assim, em L'ÉCOLE DE FILLES E L'ÉDUCATION DES FILLES: UMA APROXIMAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DAS MULHERES, Renata de Castro aproxima duas obras produzidas nos séculos XVII e XVIII para analisar a formação das mulheres no contexto francês, quando eram educadas para alcançar a autonomia sexual. Na continuidade, em O ÁLBUM DE MARIA FIRMINA: UMA RELEITURA A PARTIR DE LEJEUNE, Shirley Ferreira e Anderson da Silva Pires investigam o Álbum de Maria Firmina dos Reis, produzido entre 1853 e 1903, e tido como o primeiro diário escrito por uma mulher no Brasil. O artigo se debruça sobre o conceito de “escrita de si”, a fim de ampliar a percepção crítica dessa forma narrativa, para elucidar concepções literárias, políticas e religiosas encontradas nessa produção. Ainda ressaltando o universo da formação da mulher, em A PERSPECTIVA DO LEITOR NO ROMANCE *SOL DO MEIO-DIA*, Luciana Novais Maciel identifica a perspectiva do leitor diante dos desafios sociais de *Sol do meio-dia* (1961), de Alina Paim. O objetivo é analisar a relação do leitor com o texto, reforçando a identificação política dele com o projeto literário da autora e com a luta pelos direitos das trabalhadoras.

No campo dos sentidos da recepção literária, em *O LEITOR TRÁGICO DE MARCELINO FREIRE*, Cássio Augusto Nascimento Farias analisa o conto "Ensaio final sobre tudo isto", do livro *Bagageiro* (2018), de Marcelino Freire. O texto parte da concepção do leitor-modelo de Eco para apresentar uma proposta de leitura mais arrojada com esse leitor que não se desgruda da condição trágica anunciada, mas que não se concretiza, para promover a surpresa final. Seguindo as pistas do texto, em *O DECIFRAMENTO DO "CORPO" DE CLARICE A PARTIR DO OLHAR DE PIGLIA*, Ivanildo Araujo Nunes equipara a figura do leitor a de um detetive particular, conforme Ricardo Piglia. Para desenvolver sua perspectiva teórica, ele analisa o conto "O corpo", de Clarice Lispector, da coletânea *A Via Crucis do corpo* (1974), na tentativa de decifrar as pistas deixadas no roteiro desse conto quanto às ligações entre os diversos crimes praticados pelas personagens e a relativização das normas morais que prevalece entre eles.

Na continuidade, temos exemplos de estudos de como a recepção do texto literário pode ser escolarizada de forma crítica. Em *A RECEPÇÃO DA LITERATURA JUVENIL DE ASSIS BRASIL*, Marli Maria Velloso e Diógenes Buenos Aires de Carvalho apresentam um profundo debate sobre as considerações em torno da recepção da literatura juvenil de Assis Brasil. A abordagem destaca o diálogo entre a obra juvenil assisiana e os leitores do município de Vila Nova do Piauí por meio da retomada de aspectos da Estética da Recepção. Ainda por uma perspectiva voltada para crianças, em *GÊNERO, SUBJETIVIDADE E DESEJO EM A CAMA DE LYGIA BOJUNGA*, Maria das Dores Pereira Santos analisa a narrativa juvenil *A cama* (2005), de Lygia Bojunga, por meio dos procedimentos artístico-literários que sugerem, nas ações da protagonista, processos de subjetivação constitutivos de seu "tornar-se mulher" para abordar questões de gênero que possam contribuir para a compreensão dos modos de emergência de uma subjetividade estético-política desejanter na narrativa.

Quanto às questões de leitura literária e os debates afro-brasileiros, temos quatro pospostas. Na primeira, *EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO PROCESSO ANTIRRACISTA*, Fabio Fernandes Barreto de Carvalho e Maria de Fátima Berenice da Cruz discutem o ensino da literatura

como recurso emancipatório na formação de sujeitos antirracistas. Ele partem da abordagem documental bibliográfica, com foco específico de análise na obra "O pequeno príncipe preto" de Rodrigo França. Logo na sequência, em *ALEGRE CANTO DA PERDIZ: COLONIALISMO E ASSIMILAÇÃO*, Isabela Batista dos Santos e Jeane de Cássia Nascimento Santos priorizam a leitura da obra *O alegre canto da perdiz*, (2008), da moçambicana Paulina Chiziane a partir de uma ótica da crítica pós-colonial que expõe as feridas da violência colonial conforme, Frantz Fanon.

Nesse mesmo rumo, em *LITERATURA E ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA*, Juliana da Costa Neres retoma o debate sobre o letramento literário como dispositivo para a oferta do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Como *corpus*, ela destaca *A lenda da Pemba; Que cor é a minha cor? Minha mãe é negra sim!*, para problematizar as representações afro-brasileiras e propor práticas de emancipação social. Por esse mesmo viés, em *LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: EM QUAL ESPAÇO NA SALA DE AULA?*, Deise Santos do Nascimento prioriza uma prática de leitura literária afro-brasileira a partir da leitura o conto *Líbia Moirã* (2016) de Conceição Evaristo. Nessa proposta, está em jogo a conscientização das escrituras da autora para propor a resistência afro-brasileira.

Temos artigos que repensam estratégias de ensino afro-brasileiro. Em *LEITURA SUBJETIVA DO TEXTO LITERÁRIO: RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO PELO SUJEITO LEITOR*, Marcio Santos da Conceição, por meio de laboratórios de leitura e da análise de diários de leitura, investiga como se dá o processo de recepção e de apropriação do texto literário por alunos afro-brasileiros, buscando explorar contribuições dos estudos decoloniais para uma prática contemporânea. Logo depois, em *EDUCAÇÕES PLURAIS: NOVAS INCURSÕES PARA UMA (RE)LEITURA DE SI*, Ueliton André dos Santos Silva investe em um olhar plural acerca da educação para propor uma prática inclusiva com o intuito de romper com os ideários alienantes da educação opressora que não respeita a diversidade das narrativas pessoais. Conclui este volume o texto *IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DA DECOLONIALIDADE*, em que Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

investiga a constituição da identidade docente a partir dos processos identitários sob a ótica da decolonialidade que rompe com os estereótipos de masculino e feminino para valorizar o sujeito que se realizam por meio da prática inclusivas de novas identidades não hegemônicas.

Concluindo este volume, em *O FEMININO E A ARQUITETURA DO LAR EM CONTOS DE CÍNTIA MOSCOVICH*, Eduarda Cristina Lima investiga a representação da mulher e o olhar feminino sobre as problemáticas do mundo relacionadas ao ambiente do lar e da casa em contos de *Arquitetura do Arco-íris* (2004), de Cíntia Moscovich conforme fundamentação crítico-teórica de Elódia Xavier, Simone de Beauvoir, entre outras.

Essas duas seções, assim como as outras duas que configuram o volume **Leituras semióticas: da poesia às memórias autobiográficas**, demonstram o quanto a diversidade temática da coletânea é respaldada por abordagens interdisciplinares que reformam a dinâmica dos estudos literários contemporâneos. Tal prerrogativa está presente no uso das intertextualidades líricas ou na identificação das interfaces da violência das questões das desigualdades de gênero ainda presentes no século XXI. Como destaque, a coletânea guardou um lugar especial para a análise dos distúrbios psicológicos e físicos que acarretam personagens controladas por sistemas punitivos. Por fim, abrimos espaços para os processos de recepção das obras literárias e os desafios de um ensino de literatura emancipatório.

Aproveitamos esta oportunidade para agradecer a colaboração dos/as professores/as convidados/as que contribuíram para a produção de um evento rico em debates e reflexões atuais sobre os estudos literários. Mais uma vez, gostaríamos de agradecer o apoio de todos os/as participantes e da parceria com o PPGL/UFS e com a CAPES, que aprovaram recursos para a realização de forma remota desta edição.

São Cristóvão 20 de dezembro de 2020.



# SUMÁRIO

## **PARTE 1 - VIOLÊNCIA DE GÊNERO, CRIMES E SEXUALIDADES**

A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DE GÊNERO EM 2666, DE ROBERTO BOLAÑO <i>Juliana dos Santos Santana</i> <i>Carlos Magno Gomes</i>	21
CRIMES E PATOLOGIAS EM A TARA E A TOGA, DE WALDEMIRO VIANA <i>José Ribamar Neres Costa</i>	34
QUESTIONAMENTOS À CISHETERONORMATIVIDADE EM GEORGINA MARTINS <i>Jessica Sabrina de Oliveira Menezes</i>	47
(DES) CONSTRUÇÃO DAS MINORIAS: A NARRATIVA DE EX-CÊNTRICOS <i>Simião Mendes Júnior</i>	62
O BILDUNGSROMAN FEMININO: ALINA PAIM E LYGIA FAGUNDES TELLES <i>Fabiana dos Santos</i> <i>Ana Leal Cardoso</i>	73
UMA VOZ INTERROMPIDA: A ANÁLISE DO CONTO SOL NA RETINA <i>Maria Aparecida de Barros</i>	84
POR DENTRO DA PELE DAS COISAS <i>Iasmim Santos Ferreira</i>	97
A MASCULINIDADE OPRESSORA EM MÁRQUEZ E VIGNA <i>Gardênia Dias Santos</i>	108
"COMO É GLORIOSO SER MULHER!": UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM TRISTESSA <i>Carla Daniel Sardinha Caldeira</i>	120

A IDENTIDADE DE GÊNERO EM O SOM E A FÚRIA, DE WILLIAM FAULKNER	130
<i>Joseana Souza da Fonsêca</i>	
O CANIBAL FEMININO NOS FILMES DA NEW FRENCH EXTREMITY	142
<i>Raquel Maysa Keller (doutoranda/UFSC)</i>	
GÊNERO E MISOGINIA EM "OS CONFORTOS DO LAR", DE FLANNERY O'CONNOR	153
<i>Débora Balliello Barcala</i>	
UM ESPELHO PARA NARCISO – UMA LEITURA DO CONTO "LOOT"	166
<i>Sofia Barral Lima</i> <i>Felipe da Silva</i>	
A MULHER E A SEXUALIDADE NOS CONTOS "O ENIGMA DE VIOLET H." E "SEDA SELVAGEM" DE TEREZA ALBUES	177
<i>Katia Aparecida Pimentel</i> <i>Adriana Lins Precioso</i>	
<b>PARTE 2 - CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIAS E RECEPÇÃO HISTÓRICA</b>	
L'ÉCOLE DE FILLES E L'ÉDUCATION DES FILLES: UMA APROXIMAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DAS MULHERES	191
<i>Renata de Castro</i>	
O ÁLBUM DE MARIA FIRMINA: UMA RELEITURA A PARTIR DE LEJEUNE	203
<i>Shirley Ferreira</i> <i>Anderson da Silva Pires</i>	
A PERSPECTIVA DO LEITOR NO ROMANCE SOL DO MEIO-DIA	215
<i>Luciana Novais Maciel</i>	
O LEITOR TRÁGICO DE MARCELINO FREIRE	229
<i>Cássio Augusto Nascimento Farias</i>	
O DECIFRAMENTO DO "CORPO" DE CLARICE A PARTIR DO OLHAR DE PIGLIA	243
<i>Ivanildo Araujo Nunes</i>	

A RECEPÇÃO DA LITERATURA JUVENIL DE ASSIS BRASIL <i>Marli Maria Veloso</i> <i>Diógenes Buenos Aires de Carvalho</i>	252
GÊNERO, SUBJETIVIDADE E DESEJO EM <i>A CAMA</i> DE LYGIA BOJUNGA <i>Maria das Dores Pereira Santos</i>	264
EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO PROCESSO ANTIRRACISTA <i>Fabio Fernandes Barreto de Carvalho</i> <i>Maria de Fátima Berenice da Cruz</i>	277
ALEGRE CANTO DA PERDIZ: COLONIALISMO E ASSIMILAÇÃO <i>Isabela Batista dos Santos</i> <i>Jeane de Cássia Nascimento Santos</i>	288
LITERATURA E ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA <i>Juliana da Costa Neres</i>	300
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: EM QUAL ESPAÇO NA SALA DE AULA? <i>Deise Santos do Nascimento</i>	311
LEITURA SUBJETIVA DO TEXTO LITERÁRIO: RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO PELO SUJEITO LEITOR <i>Marcio Santos da Conceição</i>	323
EDUCAÇÕES PLURAIS: NOVAS INCURSÕES PARA UMA (RE)LEITURA DE SI <i>Ueliton André dos Santos Silva</i>	335
IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DA DECOLONIALIDADE <i>Magno Júnior Guedes dos Santos Reis</i>	347
O FEMININO E A ARQUITETURA DO LAR EM CONTOS DE CÍNTIA MOSCOVICH <i>Eduarda Cristina Lima</i>	362





## PARTE 1

# VIOLÊNCIA DE GÊNERO, CRIMES E SEXUALIDADES



# A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DE GÊNERO EM 2666, DE ROBERTO BOLAÑO

Juliana dos Santos Santana<sup>1</sup>

Carlos Magno Gomes<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O que leva a tantas escritoras e escritores colocarem em cena o feminicídio na literatura da América Latina? Esta pergunta parece que não apresenta uma resposta pronta, mas temos diversas variantes sociais, econômicas e políticas que dão sustentação a essa forma de sacrifício feminino. Nos textos literários, essa violência é própria de uma estrutura patriarcal que impõe valores de controles e punições para as mulheres. Por exemplo, na Argentina, em *Chicas muertas* (2014), Selva Amada denuncia essa estrutura de violência ao investigar vários casos de feminicídios que foram esquecidos nos anos oitenta do século passado. Por sua vez, no México, Jennifer Clement publicou *Ladydi* (2014) para chamar a atenção do caso das meninas que se disfarçam de garotos para evitar serem sequestradas por narcotraficantes e colocadas a serviço da prostituição. No Brasil, não foi diferente, em 2019, Patrícia Melo publica *Mulheres empilhadas* para explicitar um sistema jurídico de impunidade ao descrever um mutirão de julgamentos contra feminicídios no interior do Acre na tentativa de punir alguns dos criminosos. Em comum, todas essas obras explicitam um projeto político de Almada, Clement e Melo por denunciar a recorrência desses crimes e impulsionar reflexões sobre os direitos das mulheres em seus respectivos países.

21

---

1 Mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: julianasantan24@gmail.com.

2 Prof. de Teoria Literária do PPGL/UFS. Bolsista CNPq. Coordenador do PROFLETRAS (2019/2021). E-mail: magno11@uol.com.br

Na história literária latino-americana, temos dois grandes romances do início do século XXI, que são pioneiros quanto à esta temática: *2666*, de Roberto Bolaño, que retoma de forma minuciosa os crimes que aconteceram nos anos 90 em Ciudad Juárez, no México. Esse romance se tornou uma das maiores obras pela profundidade como o tema é abordado e entrelaçado com reflexões sobre a violência e literatura desde a Segunda Guerra. No segundo, *Vozes do deserto* (2004), Nérida Piñon, retoma o clássico *As mil e uma noites*, para descrever a saga de uma contadora de história que todos os dias se livra do feminicídio por meio de suas fabulosas histórias que convencem o Califa que as aventuras que virão na próxima noite são mais prazerosas que a vingança imposta às jovens esposas do Califado.

Como podemos ver de forma panorâmica, o feminicídio é muito mais que um tema literário, é parte de uma engrenagem que precisa ser investigada. Por essa perspectiva, nosso recorte nesta pesquisa é de analisar como a violência estrutural é registrada no romance *2666*, de Roberto Bolaño. Para isso, utilizaremos as reflexões antropológicas de Rita Laura Segato (2005) sobre como essa estrutura é considerada um crime de incorporação ou de "Segundo Estado" para tentar entender por que demoramos tanto tempo sem dar atenção a um crime tão recorrente na América Latina. Especificamente, vamos investigar como alguns crimes são tratados pela polícia na construção das provas das vítimas.

Para isso, selecionamos o capítulo *La parte de los crímenes*, focando em detalhar os estupros e sumiços de mulheres pelo olhar da polícia de Santa Teresa (nome fictício de Ciudad Juárez) e da deputada mexicana Azuzena Esquivel Plata. Esses casos se entrelaçam e fazem parte da mesma estrutura estatal de omissão nos casos das mulheres desaparecidas. Desse modo, partimos da seguinte pergunta: como ocorrem as investigações dos assassinatos cometidos contra as mulheres em Santa Teresa? E, assim, almejamos identificar como a(s) relação(ões) de poder silencia(m) as mulheres, discutindo sobre as posições sociais das vítimas, dando destaque para a luta da deputada Azucena Esquivel Plata e do jor-

nalista Sergio González para apontarem causas políticas e econômicas por trás destes crimes.

Metodologicamente partimos do conceito "crimes de corporação", praticados por grupos de criminosos que têm o aval do Estado ao não serem investigados adequadamente, visto que a sociedade mexicana se deparou com uma série de crimes contra as mulheres trabalhadoras em Ciudad Juárez na fronteira do México com os Estados Unidos, onde o narcotráfico detinha poder, impondo o terror dos assassinatos cruéis como forma de controle. Esses crimes expõem a perversidade da normatização de gênero que é regulada por "atos" e "fantasias" aceitos coletivamente, pois conferem inteligibilidade para diferentes formas de julgá-los (SEGATO, 2005, p. 270).

Cabe destacar que, em muitos casos, no cotidiano das trabalhadoras mexicanas, a mulher é vítima de um agressor independente, todavia à medida que nos aprofundamos nos detalhes desses crimes bárbaros, deparamo-nos com um sistema estrutural nos quais elas são despersonalizadas e expostas como parte do processo de controle como: "mujer-objeto, mujer-máquina y, por tanto, mujer-obsoleta, mujer-estorbo. En las industrias extranjeras se contrata sobre todo a las jóvenes, sus dedos ágiles y rápidos acoplan con facilidad las distintas piezas de la mercancía destinada a la exportación" (GONZÁLES; QUIJADA, 2016, p. 279). Esse quadro muito comum aos contextos de mulheres trabalhadoras vítimas da violência no México se repete em outros países da América Latina, denunciando um sistema de exploração de mão de obra que não cuida das garantias mínimas das funcionárias das fábricas.

No caso do México, houve um momento de pico, no final dos anos 90, pois estupros e feminicídios que pareciam ser crimes costumeiros, deixaram rastros de uma estrutura social incapaz de julgar e punir os culpados. Para Bolaño, como veremos adiante, isso acontecia porque a investigação que poderia ser mais aprofundada, deixa de ser praticada por falta de recursos ou de pessoal especializado; por fim, sua literatura registra que a justiça não julga esses inquéritos por questões políticas como denunciadas pela deputada por falta de provas suficientes para serem julgadas.

Com tantos indícios de crimes marcados pelo mesmo *modus operandi*, que pode ser considerado genocídio feminino, a antropóloga Rita Laura Segato foi uma das primeiras a denunciar os crimes de Ciudad Juárez como próprio de um "Segundo Estado" (2005), pois havia um governo paralelo montado para silenciar, aniquilar e se desfazer dos crimes contra as mulheres, envolvendo fabricantes, policiais e autoridades locais como descreve Bolaño: "Bueno, dijo uno de los ejecutivos, usted se encarga de todo, ¿verdad? El policía dijo sí, cómo no, y se guardó el par de billetes que le tendió el otro (...) Al día siguiente uno de los ayudantes del forense realizó la autopsia. Había sido estrangulada. Había sido violada. Por ambos conductos"(2004, p. 449-450).

Vale destacar que esse sistema também está presente nas ações simbólicas como os corpos femininos são julgados na sociedade. No contexto patriarcal conservador, o sacrifício é visto como um ato disciplinador, pois "o corpo de mulher é o índice por excelência da posição de quem rende tributo, de vítima cujo sacrifício e consumição poderão mais facilmente ser absorvidos e naturalizados pela comunidade" (SEGATO, 2005, p. 278).

No México, no contexto urbano, observa-se que o repertório de desvalorização do corpo da mulher é regido pelas normas morais que consideram a violência contra a mulher como uma forma de relacionamento interpessoal. A maior diferença da agressão dos espaços domésticos está na despersonalização da mulher. Ela é agredida, abusada e assassinada simplesmente por uma questão de gênero. Nos casos de Ciudad Juárez prevaleceu a premissa de que as vítimas não têm dados biográficos, nem "características individuais" (SEGATO, 2005, p. 279). A grande maioria das vítimas do romance de Bolaño não é identificada com precisão. Muitas das vítimas são trabalhadoras que foram eliminadas quando buscavam sobrevivência.

Partindo do campo dos estudos feministas, para tratarmos sobre a concepção de gênero no patriarcalismo, consideramos fundamental discorrer sobre as regulamentações do gênero que, conforme afirma Judith Butler, seria um erro entender a fixidez das normas, "porque as normas que governam essas regulações supe-

ram as próprias instâncias nas quais são corporificadas" (BUTLER, 2014, p. 251). No caso dos assassinatos das mulheres trabalhadoras do México, essas normas vão além de questões de gênero, elas estão atravessadas por um poderoso sistema de exclusão e aniquilamento da mão de obra, pois "si un cuerpo se mutila, se despedaza, queda apenas como un fragmento de lo sido, pero, además, se reemplaza continuamente mientras integra el ejército asalariado que sustenta el poder económico de una urbe, por demás frontera, ¿dónde reside su valor?" (GONZÁLES; QUIJADA, 2016, p. 277). Essa postura questionadora da obra de Bolaño é desafiadora, pois ultrapassa questões de gênero, ele deixa explícita a máquina de matar mulheres: as maquiladoras interessadas em pagar os salários mais baixos para conseguir mais lucros.

Neste debate, podemos incluir as reflexões de Gayatri Spivak (2010), pois a mulher é duplamente subalterna, por ser mulher e ser pobre. No caso das assassinadas no México, o poder capitalista é um dos mecanismos de extermínio de mulheres. Nesses contextos em que as mulheres ganham menos, a sexualidade, definida como forma de poder, acentua um desequilíbrio entre os gêneros e afeta diretamente as mulheres, oprimindo-as e subjugando-as a seguir um sistema que as silencia e as tornam propícias a sofrerem violência cometida pelos homens.

Diante do quadro da polícia que não investiga e de uma indústria que explora de forma desumana, as engrenagens da omissão vão ganhando mais respaldo, sem contar com a força do narcotráfico. Assim sendo, esses assassinatos não são apenas crimes do narcotráfico ou sexual, como amplamente se divulgam as mídias e as autoridades dessa cidade. São crimes "corporativos" e de "Segundo Estado", um Estado despreparado para agir e que passa por cima das leis para atuar a favor das elites locais e do narcotráfico.

## **A FALTA DE INVESTIGAÇÃO E A OMISSÃO DA POLÍCIA**

O livro *2666*, de Roberto Bolaño, é um romance extenso, com 1.120 páginas na versão original em espanhol, narrado em terceira

pessoa e composto de cinco partes, discretamente articuladas entre si, que podem ser lidas sem uma sequência obrigatória. A narrativa de *La parte de los crímenes*, quarta parte do livro e a qual nos detemos nesse artigo, está centrada na sequência de crimes ocorridos na cidade de Santa Teresa entre 1993 e 1997 contra jovens mulheres, a maioria trabalhadora das maquiladoras<sup>3</sup>. No total, é narrada de forma minuciosa a descoberta de 110 cadáveres de mulheres vítimas de feminicídio.

Apesar do seu notável reconhecimento como escritor, Roberto Bolaño, nascido em Santiago do Chile em 1953, só começou a chamar atenção da crítica aos 43 anos quando publicou o livro *La literatura nazi en América*, em 1996, alcançando um grande número de leitores. Nesse mesmo ano, publica o livro *Estrella Distante* e consolida a sua carreira de escritor. Dentre suas obras mais significativas estão: *Los detectives salvajes* (1998), que recebeu várias premiações, *Amuleto* (1999), *Nocturno de Chile* (2000) e *2666*<sup>4</sup> (2004), premiado pela crítica norte-americana. Bolaño produziu massivamente a maior parte de suas obras em um curto espaço de tempo, de 1993 até 2003, ano de sua morte.

A partir dos conceitos teóricos anteriormente apresentados, a nossa análise baseia-se no questionamento de como Bolaño registra os detalhes da violência estrutural de gênero que atravessa a parte específica dos crimes contra as mulheres. Estamos interessados em dois aspectos: 1 – como a falta de investigação se mostra a ponta do iceberg dos crimes corporativos; 2 – como o envolvimento político influencia os rumos da investigação sobre as mulheres desaparecidas. Esses dois pontos da investigação mostram a mesma face dos crimes.

A narrativa de Bolaño começa a relatar os primeiros casos de feminicídio que foram sendo identificados a partir de janeiro de 1994

---

3 Com o Nafta, em 1994, essas empresas tiveram um impulso no Norte do México para importar peças e componentes de suas matrizes estrangeiras para que os produtos fossem manufaturados (montados) por trabalhadores que ganhavam um salário inferior ao daqueles que trabalham nas matrizes.

4 Romance publicado postumamente tornando-se um sucesso editorial de Bolaño que é um dos escritores latino-americanos mais aclamados da sua geração.

em Santa Teresa. Como esses casos não eram solucionados, a pressão popular começa a questionar a origem dos cadáveres encontrados. No entanto, a polícia e as autoridades não se esforçam para encontrar os criminosos. É como se não tivessem nenhum interesse de chegarem ao(s) verdadeiro(s) culpado(s). Com isso, os crimes são tomados como algo sem importância. Além dessa omissão, havia um conjunto de valores morais e sociais que desqualificam as vítimas. Elas trazem um histórico que não ajuda muito: pobres, andavam sozinhas, ou estavam acompanhadas com homens suspeitos, ou tinham passagens pela prostituição, entre tantos outros valores sociais que marcavam os corpos dessas mulheres.

Cabe destacar que as vítimas de Santa Teresa eram vistas como corpos de menor valor social e muitas vezes relacionadas à prostituição: "La mujer se llamaba Isabel Cansino, más conocida por Elizabeth, y se dedicaba a la prostitución. Los golpes recibidos le habían destrozado el bazo. La policía achacó el crimen a uno o varios clientes descontentos" (BOLAÑO, 2004, p. 447-48). O texto de Bolaño reforça a banalização do feminicídio na sociedade mexicana, expondo constantemente o descaso das investigações. Essa marca é uma das mais importantes de sua literatura, que tenta tirar a cortina que protege a sala de investigação, desnudando os bastidores de um inquérito marcado pelo olhar de policiais machistas que acreditam que o melhor fim para aquele corpo investigado foi a morte.

A frequência com que os crimes vão acontecendo passa a ser aceito como parte de uma sociedade marcada pelo narcotráfico e pela falta de emprego para todas. Todavia, em muitos casos, o corpo assassinado é rebaixado por ser de uma prostituta: "Según el informe forense había sido violada de forma vaginal y anal y luego muerta por estrangulamiento. (...) El caso se le encargó al policía judicial Ernesto Ortriz Rebolledo, quien investigó primero entre las putas caras de Santa Teresa" (BOLAÑO, 2004, p. 488). Sem parentes que procurassem por seu corpo, o caso logo foi arquivado.

Outro aspecto marcante da narrativa de Bolaño está na falta de provas que os inquéritos pedem. Normalmente, os detalhes importantes ficam para trás e suposições vão mudando conforme os

critérios que os policiais entendem mais plausíveis para mulheres que andam desacompanhadas como no exemplo de Lucía:

En el primer informe policial se dijo que Lucía ejercía la prostitución y era drogadicta y que la causa de la muerte probablemente había sido una sobredosis. [Al día siguiente la declaración cambió]. Se dijo entonces que Lucía Domínguez Roa trabajaba como mesera en un bar de la colonia México y que su muerte fue ocasionada por un disparo en el abdomen. Lucía Domínguez Roa tenía treinta y tres años, estaba separada y vivía sola en una habitación (...) era probable, según la policía, que hubiera estado dando un paseo y que se topara con la muerte por pura casualidad (BOLAÑO, 2004, p. 732).

28

O romance de Bolaño traz um dos principais paradoxos desses casos. As mulheres são nomeadas, mas não desacreditadas socialmente por não pertencerem a famílias renomadas. Assim, apesar de nomeadas, a grande maioria das vítimas não é reconhecida socialmente. Por ser despersonalizada como sujeito, a vítima acende a reflexão acerca de como o feminicídio é uma estratégia social de aniquilamento da mulher, não se trata de um crime contra uma, mas contra qualquer uma, pois as vítimas perdem "características individuais biográficas ou de personalidade" para ressaltar que se trata de um ataque de gênero, por ela ser mulher (SEGATO, 2005, p.279).

Em 2666, conforme observamos, a polícia fundamenta suas investigações no discurso hegemônico e faz suposições (frequentemente marcadas pelos usos das palavras "provavelmente", "é provável") acerca das mulheres seja pela profissão de prostituta, seja pelo modo de vestir-se, seja por estar dando um passeio sozinha. Nesses casos, prevalece o fato de simplesmente serem mulheres e estarem fora de uma norma imposta. Assim, as punições recebidas estão relacionadas às normatizações de gênero hegemônicas como nos ensina Butler (2014, p. 261). Portanto, os policiais prestam mais atenção nas roupas, acessórios e lugares onde os corpos foram encontrados, por exemplo, do que nas demais pistas relevantes para

as investigações dos assassinatos. Tal postura de desqualificação da mulher faz parte da violência estrutural, decorrente das sociedades patriarcais, que é imposta ao gênero feminino através da desvalorização do corpo feminino refletido nos abusos morais, físicos e/ou sexuais que não se restringem apenas ao ambiente doméstico.

Sabemos que a perspectiva de gênero não é a única a excluir as mulheres, no caso do México, pois está em jogo um poderoso processo de industrialização sem condições necessárias para trabalhadores/as. Nesse contexto, a omissão das organizações sociais e a atuação criminosa tomam proveito do quadro degradante de *Ciudad Juárez*, os serviços públicos que não fiscalizaram as garantias dessas mulheres, a omissão do Estado para lhe garantir segurança; e; em contrapartida; uma rede de narcotráfico arrebatador que aniquila qualquer um que tente impedir sua expansão são os ingredientes para o genocídio feminino. Assim, os relatos literários de Bolaño dão conta desse quadro silenciado pela pobreza da família da maioria das vítimas, visto que o sujeito subalterno é "aquele cuja voz não pode ser ouvida", pois é silenciada (SPIVAK, 2010, p. 12).

Além da frágil condição financeira da maioria das vítimas descritas no romance de Bolaño, temos diversas passagens em que vai prevalecer o poder do narcotráfico. Esse poder paralelo das forças milicianas controla e impõe as normas mais que o institucional. Por esse olhar antropológico, podemos dizer que os policiais de Santa Teresa são subordinados aos narcotraficantes e aos grandes empresários que também estão envolvidos nos assassinatos de mulheres. Nesse contexto, a violência estrutural de gênero se torna mais explícita e é usada como cortina de fumaça para os grandes crimes que envolvem subornos e tráficos de armas e drogas.

A partir desses recortes percebemos a intrínseca relação de subordinação da polícia aos demais poderes. Ela atua favorecendo a prática macabra desses crimes que vão além de desvios pessoais, ou jogos de prazer entre narcotraficantes, que disputam mulheres e lucros com a mesma ganância. Para Segato (2005, p.279-80), são crimes "corporativos" e de "Segundo Estado", um Estado totalitário que

passa por cima das leis para atuar brutalmente a favor dos governantes ou grupos interessados em lucros. Essa biopolítica é clara nos casos dos feminicídios que são orquestrados por um poder aniquilador de corpos: "Organismos desmembrados, reducidos a órganos repartidos por el desierto, o corporalidades de las que nada se sabe; unos muestran la saña de la tortura; todos, un poder que los sobrepasa y los tritura, que los biopolitiza" (GONZÁLES; QUIJADA, 2016, p. 279).

Para finalizar, passaremos a uma análise rápida de como essa biopolítica é praticada pela deputada Azucena Esquivel Plata, uma feminista, que só toma situação da gravidade dos casos das mortes das mulheres no norte do México, após o desaparecimento de sua melhor amiga, Kelly Rivera Parker. Depois do sucesso como modelo e artista, Kelly passou a organizar grandes festas, para as quais muitas jovens eram contratadas. O anonimato dos patrocinadores está relacionado ao poder dos narcotraficantes que pagavam altas quantias para a realização destas festas: "Los encargos laborales de Kelly podían considerarse, sin más, como prostitución encubierta. Prostitución de altas esferas. Sus modelos eran putas, las fiestas que organizaba era sólo para hombres, incluso su porcentaje de ganancias se asemejaban al de una madame de lujo" (BOLAÑO, 2004, p. 778).

Amigas desde a infância, Azucena ficou muito abalada com o sumiço da amiga e com o poder dos patrocinadores daquelas grandes orgias bancadas pela corrupção e pelo narcotráfico. A deputada teve que contratar investigadores que rastreamos os últimos passos de Kelly para saber o que tinha acontecido, mas não conseguiram decifrar todas as pistas, pois ainda faltavam peças no quebra-cabeça dos patrocinadores dos feminicídios. No geral, Azucena tinha conhecimento de que os homens estão mais preocupados em proteger seu nicho de masculinidade quando participam do poder e formam "um grupo ou rede que administra os recursos, direitos e deveres próprios de um Estado" (SEGATO, 2005, p. 283). Os políticos não eram diferentes, eram sustentados por valores que desqualifica o corpo da mulher para mantê-los como os únicos capazes de conduzir a moral estatal.

A deputada investigou a fundo sobre os feminicídios em Santa Teresa. A princípio, movida apenas pelo desaparecimento de sua melhor amiga, todavia foi se deparando com um mar de corpos femininos aniquilados que não a deixou parada. Ela descobriu os envolvimento de políticos, empresários, policiais e narcotraficantes que davam sustentação à violência estrutural que aniquilava as mulheres em festas que se cultuavam a virilidade com a contratação de prostitutas:

Así que allí está Kelly, sin modelos, trabajando con muchachas de extracción social baja o ya de plano con putas, en narcoranchos abandonados a la buena de Dios, y en sus fiestas tenemos a un banquero, Salazar Crespo, a un empresario, el tal Catalán, a un millonario, el tal Padilla, y si no a Campuzano, al menos a dos de sus hombres más notorios, Fabio Izquierdo y Muñoz Otero, además de otras personalidades de la sociedad, del crimen y de la política (BOLAÑO, 2004, p.786).

À medida que a deputada vai descobrindo a verdade, ouvindo outras vozes e conhecendo outros casos sua motivação passa a ser coletiva, das massas, de todo sofrimento das mulheres silenciadas por essa sociedade patriarcal e machista. Como queria todos os detalhes do sumiço da amiga, ela contrata Sergio González, um jornalista do Distrito Federal que já estava investigando os crimes e suspeita que há muitos políticos envolvidos, mas não tem certeza, por isso busca mais pistas para chegar aos grandões: "He leído sus artículos. Son buenos, pero a menudo golpea allí donde solo hay aire. Yo quiero que golpee sobre seguro, sobre carne humana, sobre carne impune y no sobre sombras" (BOLAÑO, 2004, p.789).

Como os dois tinham interesses em comum, descobrir o fim da amiga e saber quem está por trás de tantos crimes, eles se unem para "agitar o vespeiro". Na trama de Bolaño, a postura da deputada é muito importante, pois ela resgata vozes das subalternas por meio de sua irmandade com as vítimas. Assim, Azucena, a partir do seu lugar de fala (mulher, feminista e deputada) dá voz a essas mulhe-

res assassinadas. Segundo Djamila Ribeiro, "Pensar em lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia" (2017, p.90).

Por esse olhar, podemos considerar que o questionamento da violência estrutural de gênero é praticado pela deputada Azucena. Com a ajuda de Sergio González, ela dá mais visibilidade aos inúmeros casos esquecidos pela polícia e passa a cobrar uma nova postura das autoridades para a resolução dos feminicídios de Santa Teresa. A partir dessa biopolítica, que levou em conta questões de gênero e classe, os crimes tiveram mais visibilidade e reconhecimento internacional. Assim, a postura da personagem de Bolaño se aproxima da deputada Marcela de Los Ríos, que como professora universitária, em 1998, foi a primeira pesquisadora a usar o termo feminicídio para denunciar os crimes de Ciudad Juárez<sup>5</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

32

A partir de 2666, de Roberto Bolaño, analisamos como ocorrem as investigações de feminicídio na cidade mexicana de Santa Teresa, focando na atuação ineficiente da polícia com seus poucos recursos e interesses escusos e na violência estrutural de gênero que desqualifica as vítimas, quando monta inquéritos sem provas e com depoimentos suspeitos. Nesse contexto, em muitos casos relatados na ficção, mas que foram divulgados pela imprensa da época, as mulheres mortas são consideradas culpadas por assumirem riscos. O olhar literário de Bolaño assinala que seus corpos são julgados pelos valores misóginos e machistas, valorizando a forma como as vítimas estavam vestidas quando foram mortas, ou como seus corpos foram encontrados. Para piorar, quase todas são marcadas como prostitutas nos inquéritos policiais, pois são consideradas mulheres de segunda classe e exercem uma profissão de risco.

---

5 A antropóloga Marcela Lagarde y de Los Ríos usou pela primeira vez o termo "feminicídio" para descrever os brutais assassinatos de mulheres em Ciudad Juárez, que aconteciam desde 1993. Em 2003, ela foi eleita deputada federal no México e criou a Comissão Especial do Feminicídio para investigar os crimes contra mulheres em Ciudad Juárez, tornando o termo "feminicídio" conhecido em todo o país.

Portanto, em 2666, a violência estrutural de gênero ganhou reforços dos crimes de corporação e da corrupção que aproximaram políticos de narcotraficantes que tinham como meta o enriquecimento ilícito e o tritramento de mulheres. Esses comportamentos machistas, atrelados a uma biopolítica que sugava as trabalhadoras, foram suficientes para manter durante anos o silenciamento das autoridades mexicanas em torno do genocídio das mulheres de Ciudad Juárez, que continua a nos assombrar como: “algo que comienza y jamás cesa, um agujero negro de calles oscuras, maquilas de ensordecedor ruido y cadáveres descoyuntados o en falta, ante lo cual, sin embargo, la vida continúa su ciclo, eso sí, sin expectativas” (GONZÁLES; QUIJADA, 2016, p.280).

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 42, p. 249-274, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em 15 nov. 2020.

BOLAÑO, Roberto. **2666**. Barcelona: Anagrama, 2004.

GONZÁLES, Daniuska; QUIJADA, Antonio. Cuerpos Ultrajados en falta. Los crímenes de Ciudad Juárez en el Relato de Roberto Bolaño y la poesía de Marjorie Agosín. **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**. v. 25, n. 50. 262-364, 2016 Disponível em: [http://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/1009/pdf\\_13](http://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/1009/pdf_13). Acesso em 10 nov. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SEGATO, Rita Laura. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. **Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC, v. 13, n. 2, 2005, p. 265-285.

SPIVAK, Gayatri. **Pode um subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

# CRIMES E PATOLOGIAS EM A TARA E A TOGA, DE WALDEMIRO VIANA

*José Ribamar Neres Costa\**

## INTRODUÇÃO

O crime perpetrado e executado pelo desembargador José Cândido Pontes Visgueiro contra a garota Maria da Conceição, mais conhecida pelo epíteto de Mariquinhas Devassa, em São Luís do Maranhão, no ano de 1873, está entre os casos de maior repercussão em todo o país, tanto pelo ineditismo da barbárie na época do episódio quanto pela posição social do principal envolvido no crime.

34 O trágico acontecimento, além de levantar inúmeras discussões na esfera jurídica, também acabou servindo como mote para textos literários em prosa e em verso. Um dos autores que se dedicaram a verter para o universo ficcional o delito cometido pelo antigo desembargador foi o cronista e romancista Waldemiro Viana, que escreveu o livro *A tara e a toga*, que traz uma versão artística desse caso.

O objetivo deste artigo é examinar esse romance sob a perspectiva da presença de diversas ações delituosas que aparecem na obra, bem como pelo fato de que algumas enfermidades físicas, psicológicas e emocionais constantes no decorrer da obra são essenciais para o desenvolvimento da narrativa.

O trabalho está dividido em três partes que se complementam na busca de comprovação de que essas duas variáveis estão diretamente ligadas tanto na composição das personagens centrais do romance quanto no desenvolvimento da narrativa.

---

\* Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional (Uniderp). Mestre em Educação (UCB). Professor dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Pitágoras do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1196-3710>. E-mail: [joseneres@globo.com](mailto:joseneres@globo.com)

No primeiro momento, o autor e sua obra são situados no âmbito da prosa ficcional brasileira da passagem do século XX para o XXI. A seguir, são relacionadas e analisadas algumas das patologias físicas e comportamentais que aparecem na obra. Finalmente, os principais crimes cometidos pelas personagens são vistos sob a perspectiva da atualidade, ou seja, os delitos presentes no livro são estudados sob o olhar das legislações vigente e não com relação às que imperavam na época dos fatos ocorridos.

### **WALDEMIRO VIANA: O AUTOR E SUA OBRA**

Waldemiro Antônio Bacelar Viana nasceu em São Luís do Maranhão em 24 de julho de 1946. Era graduado pela Faculdade de Direito de São Luís, ocupou cargos públicos em diversas instituições e teve destacada atuação no âmbito jurídico, tanto em sua terra natal quanto em outras unidades federativas do Brasil, como Bahia e Rio Grande do Norte.

Desde a juventude, Waldemiro Viana teve pendor para o mundo das letras, principalmente para as crônicas e para o romance. Além de algumas obras que ele mesmo optou por não publicar, ele é autor dos seguintes romances: *Graúna em roça de arroz* (1978, com reedições em 1995 e 2019), *A questionável amoralidade de Apolônio Proeza* (1990, com reedição em 2015), *O mau samaritano* (1999), *A tara e a toga* (2010), *O pulha fictício* (2013) *A vez da caça* (2015) e *Maria Celeste da terra e do mar* (2016), além de haver publicado o livro *Passarela do centenário & outros perfis* (2008), no qual, em forma de sonetos, traça um perfil bem humorado de seus pares na Academia Maranhense de Letras, onde ocupou a cadeira nº 02, e de outras personalidades locais envolvidas com as artes.

Como cronista, Waldemiro Viana atuou por anos em jornais *Folha do Maranhão* e *O Imparcial*, onde manteve uma coluna semanal, na qual analisava aspectos do cotidiano, sempre em uma narrativa eivada de críticas sociais e bom humor.

O escritor faleceu na mesma cidade em que nasceu, no dia 03 de agosto de 2020, poucos dias depois de haver completado seu 74º aniversário.

Embora não seja um nome muito divulgado e reconhecido nas esferas literárias brasileira, Waldemiro Viana teve alguns de seus trabalhos bem recebidos por estudiosos da cultura brasileira, como é o caso de *Câmara Cascudo*, que certa vez comentou que "dos romances lidos na última década, nenhum é superior a *Graúna em roça de arroz* (...). Ali estão os velhos princípios do romance de Bourget: credibilidade do episódio e viabilidade de realização" (in: Viana, 2019, "orelha").

Duarte (2019), ao prefaciar a primeira edição do livro, coloca a obra de estreia de Waldemiro Viana em pé de igualdade com livros como *A faca e o rio* (Odylo Costa, filho), *Maré Memória* (José Chagas) e *Poema Sujo* (Ferreira Gullar). O escritor Joaquim Itapary considera *A tara e a toga* como representante de uma "prosa clara, viva e saborosa, arquitetada com magistral competência técnica" (ITAPARY, in: VIANA, 2010, "orelha").

Com relação especificamente ao romance *A tara e a toga*, cujo enredo, declaradamente inspirado em um conhecido episódio da história do Brasil, a obra:

relembra o macabro episódio ocorrido em 1873 e que envolveu o desembargador alagoano José Cândido Pontes Visgueiro e Maria da Conceição, conhecida popularmente como Mariquinhas Devassa, jovem que desde cedo enveredara pela prostituição e se torna o amor obsessivo do já sexagenário jurista (COSTA, 2015, P. 136).

Consciente de que sua versão poderia suscitar comparações entre os acontecimentos históricos e a narrativa ficcional, o autor, antes de começar a tecer a trama, chama a atenção do leitor para a seguinte observação: "Baseada em caso verídico, esta obra não se prende à verdade. Acautelem-se, pois, os puristas da História, em sua santa ira" (VIANA, 2010, p. 15).

A narrativa como um todo é "alicerçada na violência e na crueldade, sobretudo na forma como é retratado o homicídio da prostituta", conforme atestam Cavalcante e Araújo (2016, p. 185). Em-

bora as diversas violências estejam no cerne da obra, Teixeira (in: VIANA, 2010, p. 12) comenta que: "com Waldemiro Viana o crime do desembargador Pontes Visgueiro é servido ao leitor numa bandeja de sensuais flagrantes, muita libido temperada de caçambas de desfaçatez".

Porém, além de reconstituir de modo literário a história de um dos mais famosos crimes já ocorridos no Brasil, *A tara e a toga* deixa margens para o contato com muitas outras temáticas, como é o caso dos delitos praticados pelas personagens e das patologias físicas e comportamentais, conforme será visto nas páginas seguintes.

### **ALGUMAS PATOLOGIAS EM A TARA E A TOGA**

Em uma abordagem bastante ampla, a palavra patologia pode ser vista apenas como "parte da Medicina que estuda as doenças e as modificações que causam no organismo" (BUENO, 1992, p. 836). Contudo, quando vista por um olhar mais especializado, tal palavra pode apresentar outras especificações semânticas, podendo ser vista como:

a doutrina das doenças de suas causas (etiologia) de seu desenvolvimento e de sua natureza (patogênese), de sua formação e manifestação (sintomatologia e nosologia) e das alterações por elas provocadas nos órgãos e tecidos (anatomia patológica) (DORSCH, HÄCKER, STAPF, 2001, p. 650).

Sendo que os autores ainda chamam atenção para outros desdobramentos do verbete, como patologia social, "um conceito ambíguo [que] ora é um termo coletivo para todas as ciências com os aspectos sociais das doenças, ora [como] um termo das ciências que tratam das doenças mórbidas dos organismos", conforme explicam Dorsch, Häcker e Stapf (2001, p. 650), podendo também abranger aspectos da patopsicologia, descrita pelos autores como sendo "a ciência das manifestações doentias da vida mental e suas causas" (DORSCH, HÄCKER, STAPF, 2001, p. 650-651).

Dessa forma, pode-se perceber que patologia não deve ser reduzida apenas a problemas físicos, podendo abranger também aspectos mentais.

Em *A tara e a toga*, logo nos primeiros contatos do leitor com as personagens, o narrador já alerta para a condição monotesticular do protagonista anti-herói, bem como uma hérnia escrotal que lhe incomodava e que era visível, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

Levantou-se da cadeira de balanço, na alcova, onde vestira a camisa e as largas calças – necessárias para esconder (em vão) a enormidade do único e volumoso testículo – e atravessou de um bolso ao outro do colete de riscado a corrente do Patek Philippe de ouro maciço. (VIANA, 2010, p. 17).

38 Essa peculiaridade anatômica da personagem é lembrada em outros momentos da obra, como, por exemplo, no momento em que Mariquinhas conta para sua genitora a respeito disso e sobre a impotência sexual de seu amante. Sem meias palavras, ela comenta: “Ora, mãe, ele não é inteiro, o desgraçado. É roncolho, com aquela cujubona enorme, e aquele negocinho que não funciona (VIANA, 2010, p. 91).

Além disso, a surdez do desembargador é lembrada desde o início da narrativa como uma espécie origem de um comportamento arredo e calado de Pontes Visgueiro. Waldemiro Viana não explora em profundidade essa deficiência da personagem. Em Moraes (2002), no entanto, é possível encontrar a explicação para esse fato. O estudioso do caso explica que o futuro desembargador

Acometido, aos 18 meses, de uma febre maligna, não falou, nem ouviu, até os cinco anos, quando recobrou a voz e a audição. Tornou, porém, a ensurdecer aos quinze anos. Na idade adulta passou a ouvir mal, durante algum tempo, sobrevivendo-lhe, cerca dos quarenta anos, surdez definitiva (MORAES, 2002, p. 11).

Mesmo que esses problemas físicos não tenham funcionado como empecilho para o desenvolvimento intelectual e profissional de Pontes Visgueiro, no entanto, provavelmente isso pode ser contribuído para sua retração social e para o aparecimento de alguns desvios comportamentais, como por exemplo, as diversas formas de perversões, que aparecem ao longo da obra. Considerada como "um desvio mórbido oposto ao natural, sobretudo referente à vida emocional" (DORSCH, HÄCKER, STAPF, 2001, p. 674), ou como uma "atitude sexual, mas não necessariamente uma atitude genital", conforme explica Pajazckowska (2005, p. 06), a perversão pode ocorrer de formas variadas, havendo possibilidades também de existirem "atos pervertidos, como o roubo ou vício, em que o indivíduo sente prazer erótico conscientemente e entende-se que esses atos têm um significado sexual para ele" (PAJAZCKOWSKA, 2005, p. 06).

Nesse âmbito da perversão podem ser incluídas atitudes violentas contra o outro, ou mesmo crimes e assassinatos. Percebe-se que a ausência da satisfação oriunda da concretização de um prazer erótico por vias genitais pode ser uma das causas das tentativas de o desembargador satisfazer-se por outros meios, conforme reclama a própria Mariquinhas, ao comentar que:

Tu me queres é para satisfazer teus desejos animalescos, é para chafurdar tua língua entre minhas pernas, para lambuzar teus dedos em minhas partes, velho degenerado (...). Mesmo porque como homem – homem de verdade, quero dizer, com tudo funcionando – tu não vales nada, velho safado (VIANA, 2010, p. 84).

No trecho acima, palavras e expressões como "desejos animalescos" "degenerado" e "velho safado", além da descrição da atividade sexual alternativa, vistas por Mariquinhas, mesmo "estigmatizada por sua devassidão, apontada como prostituta, bêbada e até ladra" (MORAES, 2020, p. 54), como algo anormal para a época e remetem diretamente à condição de disfunção erétil do jurista, mas com a preservação da libido, "a energia sexual na base de todas as mani-

festações da sexualidade e dirigida para obter prazer das zonas erógenas", conforme dissertam Dorsch, Häcker e Stapf (2001, p. 527).

Somadas a todas essas problemáticas físicas e comportamentais supracitas devem ser lembradas a evidentes condições de ansiedade e obsessão que delineam as atitudes do desembargado Pontes Visgueiro. Impaciente e cheio de manias, ele não se conforma com a espera para atingir seus objetivos e "na medida em que o tempo passava a espera foi-se transformando em ansiedade, esta ganhando contornos obsessivos" (VIANA, 2010, p. 37).

Essas crises de ansiedade, associadas a um sentimento intrínseco de medo podem trazer como consequência o desencadeamento da violência, como defende Silva (2017), podendo levar o ser humano "ao adoecimento físico e/ou psíquico" (SILVA, 2017, p. 73). Essa onda de violência fica evidenciada na obra tanto pelos rompantes verbais que não raramente culmina em violência física, quanto com a culminância no histórico crime que serve como elemento norteador do romance.

40

De alguma forma, o protagonista do livro busca controlar os ambientes circundantes, incluindo-se nesse rol as pessoas. No entanto, os acontecimentos quase sempre fogem a seu controle e isso faz com que seu comportamento ansioso e destemperado, associado ao medo de perder sua jovem amante para outro e ao desejo de tê-la subjugada a seus poderes econômicos, levem-no constantemente a recorrer a atos de violência.

Ficam claras, ao longo da narrativa, as atitudes obsessivas do protagonista e a certeza de que ele "não tinha controle nem sobre os atos da amante nem sobre os seus próprios atos" (CAVALCANTE e ARAÚJO, 2016, p. 194). De algum modo, a sensação de impotência e de fuga do poder que deveria estar em suas mãos potencializa suas obsessões e fazem com que o desembargador nutrisse pelo menos dois sentimentos:

Um de desvario completo, um desejo alucinado de estar junto de sua amante, de possuí-la de todos os modos, de tocar seu corpo, de sentir o sexo da prostituta; porém, ao lado desse de-

sejo, o ancião sentia também um asco, um nojo numa situação em que estava mergulhado, com sua honra sendo dissipada, já que todas as pessoas que o conheciam comentavam sobre a ruína do eminente magistrado (CAVALCANTE e ARAÚJO, 2016, p. 194).

Esses graus de ansiedade e de obsessão, quando não são contidos, podem acabar levando o indivíduo a incorrer em atos criminosos, conforme defende Silva (2017). E Isso pode ser visto em quase toda a narrativa.

### **ALGUNS CRIMES EM A TARA E A TOGA**

Embora o elemento norteador do livro *A tara e a toga* seja evidentemente o crime de morte ocorrido quando:

dominado pelo ciúme obsessivo e magoado pela repulsa de Mariquinhas, que se encontrava frequentemente com outros amantes, o desembargador arquiteta um plano trágico: encomenda um caixão de zinco (e um outro de cedro), convida Mariquinhas para mais uma visita íntima e, com a ajuda do capataz Guilhermino, Pontes Visgueiro amarra, entorpece e, com um punhal, mata a jovem meretriz (COSTA, 2015, p.137).

41

A princípio, esse é o único ato delituoso de interesse na obra, porém é possível encontrar outras ações e atitudes que podem ser tipificados como atos criminosos, quando vistos sob a ótica das legislações atuais. Mesmo aparentemente anacrônicas tais interpretações, elas podem servir inclusive como modo de (re)pensar as mudanças estruturais nas formas de recepção de algumas atitudes humanas ao longo do tempo.

O crime mais evidente na obra é o homicídio premeditado pelo desembargador Pontes Visgueiro contra sua namorada Maria da Conceição, seguido da ocultação de cadáver. No entanto, caso seja visto com o olhar jurídico de hoje, trata-se de um caso de feminicídio, previsto pela Lei 13.104, de 09 de março de 2015, que em seu *caput*

deixa clara sua abrangência, pois “altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos” (BRASIL, 2015).

A leitura do livro não deixa dúvida sobre esse crime praticado “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” (BRASIL, 2015), sendo que nos autos examinados e comentados por Moraes (2020, p. 105) já estava defendida a ideia de que “no réu havia superioridade, forças e armas, de maneira que a ofendida não podia repelir as ofensas”.

A cena desse crime é descrita por Waldemiro Viana com detalhes em diversas páginas de seu romance, apresentando similitudes com relação às descrições colhidas na época do processo e examinada pelo jurista Evaristo de Moraes em seu livro. Em seu texto ficcional, o prosador maranhense aproveita para mesclar as sensações de dor, culpa, prazer e perversão que tomava conta do assassino, que, em determinado momento, mesmo sabedor de que a vítima já não tinha mais vida, age da seguinte forma:

[O velho] rasgava, alucinado, as vestes da amada, desnudando-a, apertando-lhe os seios, mordendo-os, em transe de loucura. (...) Quanto mais agredia aquele corpo, mais o demente se excitava. Em seu desvario, sacou de uma faca que trazia à cinta e cravou-a no seio direito da amante, mordendo-o e chafurdando no sangue que jorrava. Fez o mesmo com o outro seio, a faca atingindo o coração, e o mordeu também, enlouquecido. (VIANA, 2010, p. 192).

No fragmento supracitado, palavras como “loucura”, “transe”, “demente” e “enlouquecido” rementem não apenas à questão do ato criminoso em si, mas também à condição patológica do executor.

Porém esse não é o único caso de feminicídio constante do livro. Utilizando-se da licença poética, o escritor cria também uma situação na qual Guilhermino, criado do desembargador e coautor

do crime contra Mariquinhas Devassa, confessa que, quando morava no Piauí, cumprira pena por haver matado a própria esposa:

Sabe, meu senhor, eu tenho um crime nas costas – explicou-se apaticamente – Matei minha esposa e o amante dela, lá na vila de Campo Maior, distante daqui umas vinte léguas. Sem remorso. Aquela puta, que era a razão da minha vida, me traía com qualquer um (VIANA, 2010, 134-5).

Nesses dois casos, há sempre a hipótese da culpabilidade da vítima por conta de suas atividades sexuais. Os homens da história agem como se tivessem direito sobre o corpo, a vida e a morte da mulher, que não pode expressar nem por palavras nem por gestos.

Somando-se aos casos de feminicídio, tem-se também o crime de destruição, subtração ou ocultação de cadáver, que é previsto no artigo 211 e de vilipêndio de cadáver (artigo 212) do Código Penal Brasileiro. Esses crimes podem ser acompanhados ao longo da narrativa, quando Postes Visgueiro, premeditou o crime e “encomendou ao funileiro Antônio José Martins de Carvalho um caixão de zinco e ao mestre carpina Boaventura Ribeiro de Andrade, um caixão de cedro”, como comenta Moraes (2002, p. 21), com a finalidade de guardar o corpo da jovem morta.

No livro pode ser aplicado também o artigo 228 do Código Penal, que trata do favorecimento da prostituição, indicando como crime “Induzir ou atrair alguém à prostituição ou outra forma de exploração sexual, facilitá-la, impedir ou dificultar que alguém a abandone” (BRASIL, 2017, p. 89). A mãe da garota não esconde que age como uma espécie de agenciadora dos serviços sexuais da filha, indicando para ela homens mais velhos e abastados que possam ser explorados por elas.

Em vários trechos, o narrador descreve os passos percorridos pela menina rumo à prostituição. Como se fosse resultado de um determinismo, é exposta a seguinte cronologia da menina rumo à chamada vida libertina:

Filha de uma prostituta de razoável freguesia, desde bem novinha a menina Maria da Conceição teve contato com o mundo do comércio carnal (...). Tomou a primeira lição já aos cinco anos, quando, bem desenvolvida para tão tenra idade, brincava às escondidas com um amiguinho de doze (...) Seu primeiro relacionamento com um adulto se deu aos nove anos, por ocasião da uma das contínuas funções de sua mãe com um cliente, em sua presença (...) Mas a menina, despertados os instintos, continuou com aquelas experiências, por algum tempo secundada pelos escândalos da mãe, até que esta percebeu o pote de ouro de que podia dispor, com o uso racional dos precoces interesses da filha. (VIANA, 2010, p. 51-52).

44

Como pôde ser visto acima, a precocidade sexual de mariquinhas com adultos se deu quando ela contava com apenas nove anos, o que quando visto à luz da lei, remete à ideia de um estupro de vulnerável, que está no artigo 217 do Código Penal, que é tipificado pelo fato de um adulto: "ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos" (BRASIL, 2017, p. 87). Nesse caso, tanto os antigos fregueses da mãe de Mariquinhas, quanto o desembargador Pontes Visgueiro teriam incorrido nesse delito penal, pois, pelo menos aparentemente, no início da relação entre o jurista e a garota, ela ainda não havia completado 14 anos.

O fato de a mãe deixar a filha presenciar suas relações sexuais durante seus encontros profissionais pode ser encaixado no artigo 218-A do Código Penal, que prever como crime "Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem" (BRASIL, 2017, p. 87).

Há outros casos de estupro, de assédios e de atos libidinosos no livro, como por exemplo, o praticado pelo desembargador contra uma de suas empregadas, mas que, por não oferecer resistência, deixou de ter interesse sexual para o dono da casa.

O livro em si está eivado de atos delituosos executados pelas personagens e pode abrir espaço para discussões sobre os mais va-

riados assuntos, desde os jurídicos até os comportamentais, passando pelos aspectos sociais e pelas relações de poder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Publicado em 2010, o livro *A tara e a toga*, escrito por Waldemiro Viana, retrata o antes, o durante e o depois de um dos mais hediondos crimes ocorridos no último quartel do século XVIII, mais exatamente em 1873, em São Luís do Maranhão. Trata-se de uma livre adaptação do caso ocorrido com Maria da Conceição, mais conhecida como Mariquinhas Devassa, que foi executada por seu amante, o desembargador Pontes Visgueiro, que com ajuda de um serviçal, ainda esquartejou o corpo da garota para colocá-lo em um caixão previamente encomendado para tal finalidade.

A obra pode ser analisada sob diversos prismas, no entanto, no presente trabalho, o interesse foi demonstrar as relações intrínsecas entre as diversas patologias apresentadas por seu protagonista e os crimes que encontram ressonância em suas condições físicas e psicológicas.

Ao longo do trabalho foram vistas patologias físicas, como, por exemplo, condição monotesticular, disfunção erétil e surdez, além de problemas de ordem psicológica e comportamental (obsessão e perversão) e os muito crimes que aparecem na obra. tais delitos penais foram vistos sob a perspectiva das legislações vigentes, que nem sempre encontram reflexos nas leis da época dos acontecimentos.

O presente trabalho, além de analisar o romance *A tara e a toga* a partir das duas temáticas supracitadas, tem também o objetivo de divulgar a obra literária de Waldemiro Viana, que é um autor ainda pouco explorado pela historiografia e pela crítica literária, mas dono de grande talento e que deixou para a posteridade uma obra romanesca de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.104**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm). Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Código Penal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAVALCANTE, Dino.; ARAÚJO, Samara dos Santos. Violência e crueldade em A tara e a toga, de Waldemiro Viana. In: NERES, José.; CAVALCANTE, Dino. (Orgs.) **O século XX e a literatura maranhense**. São Luís: Edufma, 2016. p. 185-208.

COSTA, Flaviano Menezes da. **Moradas e memórias**. São Luís: Edufma, 2015.

DORSCH, Friedrich.; HÄCKER, Hartmut; STAMP, Kurt-Hermann. Dicionário de Psicologia Dorsch. Petrópolis: Vozes, 2001.

46 DUARTE, Sebastião Moreira. Prefácio. In: VIANA, Waldemiro. **Graúna em roça de arroz**. 3ª ed. São Luís: Edufma, 2019.

ITAPARY, Joaquim. Orelha. In: VIANA, Waldemiro. **A tara e a toga**. Fundação José Sarney, 2010.

MORAIS, Evaristo de. **O caso Pontes Visgueiro: um erro judiciário**. 2ª ed. São Paulo: Siciliano, 2002.

PAJAZCKOWSKA, Claire. **Perversão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes ansiosas: o medo e a ansiedade nossos de cada dia**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Principium, 2017.

VIANA, Waldemiro. **A tara e a toga**. Fundação José Sarney, 2010.

VIANA, Waldemiro. **Graúna em roça de arroz**. 3ª ed. São Luís: Edufma, 2019.

## QUESTIONAMENTOS À CISHETERONORMATIVIDADE EM GEORGINA MARTINS

*Jessica Sabrina de Oliveira Menezes<sup>1</sup>*

*Resumo: O presente estudo procura analisar a obra intitulada O menino que brincava de ser (2000), de Georgina da Costa Martins, considerando a condição da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea no seu diálogo de (des)continuidade com a tradição. Nessa perspectiva, investigaremos os questionamentos que esta permite fazer em relação às imposições da heteronormatividade e às estratégias de reforço à masculinidade hegemônica; numa leitura dessa pedagogia pautada na supremacia de um modelo de masculinidade e, portanto, atravessada por violências. Contribuirão, para tanto, os estudos/as reflexões de Coelho (1995; 1997) Oliveira (1998), Miranda (2003), Albuquerque Júnior (2013) e Louro (2008a; 2008b).  
Palavras-chave: Georgina da Costa Martins; cisheteronormatividade; masculinidade hegemônica.*

47

Este estudo busca investigar o modo como a obra intitulada *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins, permite refletir acerca da tradição da literatura infantojuvenil brasileira a partir dos questionamentos que lança à construção/manutenção da masculinidade hegemônica baseada em reforços e violências várias e, por consequência, à cisheteronormatividade; esta definida por Matos e Cidade (2016, p. 134) como a

---

<sup>1</sup> Servidora docente do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE e doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, área de concentração Teoria da Literatura. E-mail: [jessica.oliveira@paulista.ifpe.edu.br](mailto:jessica.oliveira@paulista.ifpe.edu.br) . <https://orcid.org/0000-0001-9646-7964>.

perspectiva que tem a matriz heterossexual como base das relações de parentesco e a matriz cisgênera como organizadora das designações compulsórias e experiências das identidades de gênero; ambas produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a partir da constituição de uma noção de normalidade em detrimento da condição de anormalidade, produzindo abjeção e ocultamento de experiências transgressoras e subalternas.

48 Antes de desenvolvermos propriamente a reflexão que pretendemos, e já delineando as bases para que esta se torne o mais clara possível, iniciamos com uma síntese do enredo da obra, conforme segue. Dudu é uma criança de seis anos cuja brincadeira favorita é transformar-se em diversas personagens que costumeiramente povoam o imaginário das crianças, sobretudo por se fazerem presentes em textos da literatura infantil considerados clássicos (tais como Robin Hood, Peter Pan, bruxas, princesas, magos...). O menino, entretanto, sofre forte repressão, tanto dos pais – que inclusive tentam responsabilizar a escola por “mexer com a cabeça” do filho – quanto dos avós paternos – que não admitem o fato de o neto vestir-se com roupas femininas. A avó paterna, inclusive, incentiva os pais da criança procurarem profissionais da área da saúde (tais como psiquiatra, psicólogo e endocrinologista), a fim de “resolver o problema” supostamente apresentado por Dudu. Ele, além de passar pelos atendimentos médicos em questão – que atestam o fato óbvio de que este não tem qualquer doença –, é obrigado a frequentar uma escolinha de futebol, visto que o pai acredita que o filho pode encontrar nesse esporte (ainda que não goste de praticá-lo) um reforço necessário à “consolidação” da própria masculinidade. Dudu encontra apoio e compreensão apenas na avó materna, com quem divide a angústia de ser chamado pejorativamente de “mulherzinha” pelo pai, assim como compartilha seu desejo de se tornar menina, já que talvez assim não precisasse ser forçado a adotar comportamentos diferentes dos que lhe fazem sentir bem. A avó, então, informa a Dudu que uma amiga lhe falou que isso seria possível,

caso ele passasse por baixo de um arco-íris, justo no local onde este nascesse; além de comprometer-se em procurar um junto com ele. O desfecho da narrativa, entretanto, na nossa compreensão, adota um tom aparentemente conciliador, certamente a fim de evitar um embate entre uma perspectiva progressista e outra conservadora – o que possivelmente impactaria na abertura ou não de espaço para publicação<sup>2</sup> –, visto que a avó leva Dudu para assistir a uma peça de teatro, e lá ele percebe que não há restrições quanto ao uso de roupas e maquiagem, por exemplo, de modo que informa a ela que, na realidade, compreendeu que não quer ser menina, mas ator de teatro. De todo modo, parece-nos importante compreender que apenas apontar para o fato de que existem masculinidades diversas, já contribui para desestabilizar a ideia de que a masculinidade hegemônica é natural, desnudando processos violentos por meio dos quais esta se impõe.

A esse respeito, de acordo com Oliveira (1998, p. 104),

a masculinidade hegemônica representa a estrutura de poder das relações sexuais, buscando excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adequa a seus preceitos. Nesta empreitada subjaz um processo de luta contínuo

49

.....  
 2 A esse respeito, não se pode desconsiderar a existência de uma censura (ainda que velada) no mercado editorial, sobretudo quando se trata de obras escritas para o público infantil e juvenil. A representação nessas narrativas de sujeitos histórica e socialmente marginalizados não é recente, muito menos isenta de tensões, de modo que, quando do aceite de um livro para publicação, se percebe uma seleção que é, antes de tudo, normativa em relação ao recorte, à temática e às características das personagens, por exemplo. Prova de que existe uma norma, uma espécie de modelo ou, pelo menos, a compreensão de que há assuntos e sujeitos que não cabem (por serem "desviantes"), é o fato de que a obra intitulada *A princesa e a costureira* (2015), de Janaina Leslão, recebeu vinte negativas de editoras especializadas em publicar literatura infantil e juvenil, "por não se enquadrar" no padrão editorial destas, até conseguir publicação pela Metanoia Editora (especializada em títulos LGBT, vale salientar, não em obras para tal público). A obra em questão é um conto de fadas no qual a princesa Cíntia e a costureira Istar apaixonam-se e enfrentam toda a sorte de barreiras até conseguirem ficar juntas. Importante salientar que há uma distância temporal de quinze anos entre a publicação desta obra de estreia de Leslão e a de Martins sobre a qual desenvolvemos o presente estudo, o que nos leva a crer que esta conseguiu avançar até onde lhe foi possível naquele momento.

que envolve mobilização, marginalização, contestação, resistência e subordinação das modalidades de ser masculino não sancionadas pela matriz hegemônica.

Na obra em análise, percebe-se claramente a disputa travada entre imposição e resistência através da relação estabelecida entre Dudu e a maior parte dos membros da família com os quais interage, tais como o pai, a mãe e os avós paternos, que tentam de diversas formas constranger a criança a abandonar comportamentos socialmente associados ao feminino, a fim de adotar atitudes tidas como masculinas.

É possível ampliar a compreensão do perfil questionador presente na obra no que diz respeito ao conteúdo (à trama/ao enredo) para o entendimento da própria condição da literatura infantil pós-moderna<sup>3</sup>, que faz uma espécie de retorno à função formativa característica daquela considerada precursora, não no intuito de adotar o viés moralizante que lhe foi próprio, mas por abrir-se à reflexão sobre questões que representam tensões presentes no tecido social, trazendo para o centro das narrativas sujeitos histórica e socialmente marginalizados/silenciados, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia das e para as diferenças.

50

## **REPENSANDO A CONDIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA A PARTIR DOS QUESTIONAMENTOS À CISHETERONORMATIVIDADE**

Por mais que não sejam incomuns na sociedade brasileira contemporânea discursos que caminhem na esteira do questionamento das hierarquizações – historicamente construídas tomando por base diferenças de gênero e de sexualidade (para ficarmos no recorte sobre o qual pretendemos refletir) –, não é novidade que posturas conservadoras ainda gozem de forte poder político. Os embates que

---

<sup>3</sup> No que diz respeito à periodização referente à literatura infantil e infantojuvenil brasileiras, a professora e pesquisadora Nelly Novaes Coelho (1995), concebe as seguintes fases: 1. Precursora. Período Pré-lobatiano (1808-1919); 2. Moderna. Período lobatiano 1920-1970); 3. Pós-moderna. Período Pós-lobatiano (1970-...?).

vêm sendo travados entre os que se consideram tradicionais/conservadores (e, portanto, pretendem contribuir para a manutenção do *status quo* a partir de um discurso que relaciona a legitimação de grupos marginalizados à decadência da sociedade, com vistas, então, a contribuir para o silenciamento destes) e os que se entendem progressistas (que reclamam a visibilidade de sujeitos pertencentes a grupos sociais historicamente deslegitimados, bem como a equidade de tratamento e de direitos, objetivando a constituição de uma democracia real, cujo propósito seja a garantia do bem-estar social e da dignidade de todos) apenas deixam claro que o discurso estabelece e reforça relações de poder e o contradiscurso, por sua vez, busca questionar a naturalização dessas relações hierarquizadas, desiguais.

Por considerar que o termo poder é amplo e, portanto, difuso, o analista do discurso e professor holandês Teun A. van Dijk (2008, p. 17) o define essencialmente como "controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros". Para ele, através da linguagem, grupos dominantes procuram solidificar o controle que exercem sobre grupos não dominantes especialmente através de estratégias de persuasão. Cabe salientar que, de acordo com seu modelo teórico, a influência entre estrutura social e escrita ou fala não é direta. Ela é resultante da interação e representação (subjéctiva) das estruturas sociais feitas pelos indivíduos que recebem grande influência destas em sua formação. É válido enfatizar que van Dijk entende a pouca inserção de grupos minoritários em espaços de poder (tais como política, mídia, academia e negócios [e por que não dizer no universo literário?]) como elemento que contribui para que estes não tenham acesso ao discurso privilegiado. Este, por essa razão, é produzido por grupos dominantes que, em geral, abusam do poder que lhes é facultado pela linguagem para reforçar desigualdades e injustiças.

Considerando que a literatura infantojuvenil é, dentre outros, veículo através do qual são difundidos posicionamentos ideológicos e, portanto, lugar político de fala e de disseminação de determinados modos de representar a vida, o homem e o mundo, o fato de gru-

pos estigmatizados histórica e socialmente conquistarem espaço de representação<sup>4</sup> através dela remete à ideia de que estes seres (considerados abjetos<sup>5</sup>) passam à existência por meio da palavra ou, de alguma forma, saem da invisibilidade, do apagamento. Acerca dessa questão, Coelho (1997, p. 25) afirma que

a pressão do processo social/cultural/político, hoje em plena expansão (principalmente em nosso continente sul-americano), atua sobre a criação, ao nível do ideológico, e não só altera a matéria literária (em estrutura/forma/linguagem/gênero...) como transforma a possível *função* do produto literário. Para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa *alertar ou transformar a consciência crítica* de seu leitor/receptor.

52

É justamente nessa perspectiva de transformação da consciência crítica que podemos ler o fato de que a obra joga luz sobre o movimento caracterizado pela prescrição comportamental que visa impor um modelo de masculinidade específico (atravessado por uma espécie de culto à violência e à agressividade em oposição à delicadeza e à sensibilidade, por exemplo), expondo sua condição de não naturalidade, mas de reforço contínuo, conforme se vê nas passagens que seguem.

[Pai] – Amanhã vou matricular o Dudu na escolinha de futebol do clube. Ele está precisando praticar esportes.

---

4 No caso da obra em estudo, o sujeito que não performa a masculinidade conforme a matriz hegemônica foi figurado por meio do olhar de outrem (uma mulher cisgênero heterossexual), mas é importante ter em conta que sujeitos historicamente silenciados têm encontrado/criado, contemporaneamente, cada vez mais espaço para se autorrepresentar. De toda forma, a narrativa em estudo contribuiu criticamente ao trazer para o centro uma personagem com características de sujeitos que sofreram e sofrem processos de marginalização.

5 Aqui consideramos que a abjeção se relaciona ao não reconhecimento da identidade e do gênero dos sujeitos, de modo que é considerado abjeto o corpo que tem sua humanidade negada, sendo alvo de políticas de morte. Nesse sentido, Butler (2015) trabalha com o conceito de violência ética, a qual se pauta no exercício constante e contínuo de produzir justificativas para violentar determinados corpos.

A mãe não falou nada.

– Dudu, vá colocar uma roupa decente que nós vamos sair, vou comprar uma bola pra você. Você está precisando é de brinquedos de homem. Sua mãe fica comprando essas bobagens de fantasias, de joguinhos, chega dessas coisas. Vamos logo!

Dudu ficou apavorado, ele jamais gostou de futebol nem sabia jogar bola direito. Achava muito chato. (MARTINS, 2000, p. 20)

[Fala da avó paterna]

Menino homem quem tem que educar é o pai. Quando vocês eram pequenos, seu pai nunca deixou brincar de boneca. Lembro de uma ocasião em que você chorou muito porque queria ganhar uma boneca igual à sua irmã, mas nós não deixamos; só de pirraça, você ficou sem comer dois dias. Teve aquela vez em que peguei você com um vestido e uma peruca minha: levou a maior surra e ficou de castigo uma semana! Mas valeu a pena, nunca mais você usou as minhas roupas. Agora, vocês... vocês não sabem educar o Dudu. Nunca vi menino ter fantasias de menina! (MARTINS, 2000, p. 36).

53

Aqui fica claro que a autora busca chamar atenção para o fato de que a manutenção da masculinidade hegemônica se dá com base em estratégias que se amparam no reforço, no estímulo a determinados comportamentos em detrimento de outros, e na violência (tanto psicológica quanto física). Pais e avós (paternos) querem afastar Dudu de qualquer atitude que o assemelhe ao feminino, uma vez que – de acordo com a leitura que a obra nos permite fazer ainda que extrapolando o que está expressamente posto – isso poderia apontar para uma “rejeição” da masculinidade por parte deste (considerando uma possível vivência transexual) ou para uma masculinidade homossexual, considerada inferior nessa matriz cisheterossexual de poder que adota um modelo específico de masculinidade como superior e aceitável, em detrimento de qualquer outro; sendo este representado pelo homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e economicamente privilegiado. Há momentos na obra, inclusive, nos quais se percebe a adoção, por parte do pai de Dudu, de um discurso que inferioriza diretamente o feminino, a exemplo dos excertos que seguem.

Um dia Dudu estava com um vestido de sua mãe, um sapato de sua tia e uns brincos que sua avó havia esquecido em sua casa. Brincava, distraído, com o espelho do seu quarto, quando, de repente, seu pai abriu a porta:

– Que negócio é esse? *Você é mulherzinha?* (MARTINS, 2000, p. 36, grifo nosso).

Dudu entrou na sala com o vestido da mãe, os sapatos da tia e os brincos da avó.

– Meu Deus! Que é isso, Dudu? – falou a avó [paterna].

– Meu filho, vá tirar essa roupa! – falou a mãe.

– Meu Deus! Meu único neto! – disse o avô [paterno].

– Mulherzinha! – gritou o pai.

Os olhos de Dudu se encheram de lágrimas, mas mesmo assim ele continuou na sala.

O pai pegou-o pelo braço e disse:

– Vai ficar duas semanas de castigo!

A avó falou:

– Se fosse meu filho, eu dava uma surra bem dada. (MARTINS, 2000, p. 38-40, grifo nosso).

54

O uso do termo “mulherzinha” como xingamento, como indicador de inferioridade, deixa claro que a manutenção da masculinidade hegemônica, conforme propõem estudiosos dos *Men's Studies*, se dá “pela negação do que é considerado feminino e/ou pela negação das masculinidades subordinadas caracterizadas pela homossexualidade, raça/etnia e grupo econômico” (MIRANDA, 2003, p. 48).

Em *O menino que brincava de ser*, Martins perscruta a condição do sujeito, sobretudo trazendo o corpo para o centro das problematizações que dão forma ao enredo, facultando espaço para que este seja pensado no interior de uma produção voltada para o público infantojuvenil historicamente marcada por um objetivo formativo e sobretudo moralizante. Não se pode negar, entretanto, que, em certa medida, a obra em estudo dialoga com a perspectiva formativa que caracterizou o Período Pré-lobatiano – conforme periodização utilizada por Coelho (1995) –; entretanto, na contramão da transmis-

são dos valores ideológicos dominantes, pois "analisadas em conjunto, essas obras pioneiras (as pertencentes ao período Pré-lobatiano) revelam facilmente a natureza cristã-burguesa-liberal da formação ou educação recebida pelos brasileiros desde meados do século XIX" (COELHO, 1995, p. 24). Ao contrário destas, cujo objetivo era formar para garantir o atendimento aos padrões de comportamento vigentes, a narrativa escrita por Martins acaba por contribuir para a formação através da visibilidade daqueles que não correspondem ao padrão, de forma a colocar a norma em xeque, questioná-la, expondo-a enquanto modelo que não dá conta da pluralidade social.

Na obra em questão, é possível perceber que o próprio ato de nomear o corpo com lastro no sexo constrói em torno dele uma série de expectativas que dizem respeito a uma suposta obrigação de corresponder àquilo que se compreende como "o masculino" (hegemônico, obviamente), por exemplo (Cf. Butler, 2017)<sup>6</sup>. A própria personagem Dudu pede à avó materna que lhe ajude a conversar com seu pai, a fim de liberá-lo da necessidade de corresponder a um modelo de masculinidade que lhe chega como sinônimo de opressão e violência. "Você me ajuda a falar com ele para ele gostar de mim assim do jeito que eu sou? Para ele deixar eu brincar de ser todas as vezes que eu quiser? Pra ele deixar eu não gostar de futebol? E pra ele não me bater mais com muita força?" (MARTINS, 2000, p. 72). Nesse sentido, fica clara a problematização que se faz em torno da relação entre corpo (sexuado) e poder. A esse respeito, Foucault compreende que – especialmente a partir do séc. XVIII – mecanismos de produção de verdade viriam a elaborar discursos de conformação do sexo em diversas áreas, tais como a medicina, a psiquiatria e as ciências jurídicas. De acordo com o filósofo, apesar de se haver construído em torno do sexo uma concepção que afirmava o perigo das

---

6 Importante esclarecer que Butler trabalha em torno de uma concepção voltada a considerar a condição discursiva tanto do gênero como do próprio sexo, frequentemente considerado como dado aprioristicamente. Não partir de um dado *a priori* é importante para a filósofa e professora, uma vez que seu foco não é o de ressaltar políticas identitárias, mas desenvolver sua teorização no âmbito das discussões pós-identitárias.

relações, paralelamente se incitava o discurso sobre ele, sobretudo conforme uma ótica voltada ao controle sexual. Nessa perspectiva,

Foucault define o sexo como peça central do biopoder, por estar diretamente ligado aos discursos de disciplinamento do corpo e à regulação das populações, pois, se por um lado, adentra o corpo, por outro, regula populações graças aos efeitos globais que produz. Pertence, ao mesmo tempo, ao micropoder - sobre o corpo do indivíduo - e ao global - o corpo social, a espécie. Regular o sexo implica regular os poderes individual e globalmente (ROSA, 2020, p. 61).

56

O entrecruzamento das concepções presentes em Foucault (2010), Oliveira (1998), Miranda (2003) e Coelho (1995, 1997) nos permite reconhecer a existência de uma pedagogia nessa produção literária, questão para a qual Louro já chamara atenção ao debruçar-se sobre o que compreende como pedagogias culturais, as quais - para a professora e pesquisadora - adotam estratégias "mais sutis e engenhosas". Segundo o pensamento que esta esboça no artigo intitulado *Gênero e Sexualidades: pedagogias contemporâneas* - no qual aborda o desenvolvimento de uma nova política cultural, a política de identidades, que ganhou força a partir de 1960 -,

os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das "minorias" sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades (assim como a própria produção literária que encontra lugar privilegiado nos currículos em questão), eram fundamentais. (LOURO, 2008, p.20).

É bem verdade que não se observa na obra em estudo o reflexo dos esforços empreendidos por grupos marginalizados histórica e socialmente em se autorrepresentar, para onde aponta a política de identidades da qual trata a pesquisadora. Entretanto, já se pode entrever a força dos embates travados no interior do que esta enten-

de como espaços culturais, uma vez que a narrativa contribui para expor e fomentar a reflexão acerca das estratégias de poder e de dominação impressas na matriz cisheteronormativa (a serviço da qual esteve, inclusive, a produção de literatura infantojuvenil escrita na fase Pré-lobatiana).

Embora aqui observemos que a obra em estudo apresenta um perfil reflexivo/contestador da ordem posta, é importante assinalar que o texto literário (assim como outros registros artísticos) também serviu ao que podemos compreender como a manutenção de regimes autoritários ou estreitos de pensamento, com vistas a corresponder aos interesses de grupos interessados na manutenção do próprio poder.

Exemplo disso foi o trabalho realizado pelo Movimento Regionalista e Tradicionalista, que – segundo Albuquerque Júnior (2013) – surgiu em meados de 1920, articulado sobretudo pelas elites agrárias de estados economicamente ligados Pernambuco (a exemplo de Bahia e Ceará), interessadas em atrair investimentos federais para a região e ampliar tanto seus lucros como seu poder político. A fim de servir a esse objetivo (ocultado, por óbvio, pelo discurso identitário/regionalista que ocupava o primeiro plano), buscou-se delinear e difundir características específicas com vistas à construção de uma ideia de unidade para a região Nordeste – na condição de região necessitada de investimentos do Governo Federal para conter os impactos dos períodos de seca, a fim de esta pudesse desenvolver todo o seu potencial gerador de riquezas – e para o nordestino – caracterizado pela resiliência diante das dificuldades geográficas, pela atitude assertiva/corajosa na defesa da honra (colocada inclusive acima da vida), pela disposição para o trabalho, pela habilidade para manter o papel atribuído ao homem no sistema patriarcal que buscava conservar, sendo, portanto, a “reserva de virilidade” capaz de salvar o Brasil do que os conservadores da época compreendiam como ‘feminização dos costumes’. Utilizavam tal expressão para se referir a mudanças sociais ocorridas no início do século XX, que tensionavam, por exemplo, questões como a submissão feminina e a negação de acesso ao mercado de trabalho às mulheres, a invis-

bilidade de vivências sexuais não heterossexuais, a suposta delicadeza da forma de vestir masculina que se espelhava em modelos europeus. Em outras palavras, a difusão da ideia de feminização como sinônimo de degradação para a sociedade brasileira fora uma resposta dos conservadores, que buscavam manter seu poderio, ao fato de que “uma sociedade rigidamente verticalizada estaria se encaminhando para uma ordem social que se estruturava mais na horizontal” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 82). Esse movimento que visou a manutenção do patriarcalismo e do poder nas mãos das elites agrárias se utilizou grandemente das artes plásticas, da música e da literatura, para difundir seu verniz ufanista e regionalista. As representações simbólicas no âmbito das artes contribuíram, portanto, na concepção de Albuquerque Júnior (2013), para inventar o Nordeste e o nordestino.

58

Da mesma forma, é preciso ter em mente que a literatura infantojuvenil produzida no Brasil entre o início do séc. XIX e o início do XX (intervalo mais longo frente a cada uma das outras fases que compõem a periodização utilizada por Coelho [1995]) contribuiu para disseminar valores de natureza cristã-burguesa-liberal, apondo para o tom da formação recebida pelos brasileiros sobretudo em espaços formais de educação. A esse respeito, para Oliveira (1998, p. 104),

não se pode [...] perder de vista a eficácia do estereótipo construído e/ou mantido pelas diversas instâncias de representação simbólicas da sociedade, através de seus produtos e veículos: mitos, narrativas, *slogans*, ideais, caricaturas, etc. Todo este conjunto de elementos simbólicos auxilia na modelação da própria 'face social', construindo indivíduos à sua imagem e semelhança para que eles possam reproduzir a própria sociedade que os fabrica.

É justamente numa perspectiva contrária a esse movimento cíclico de fabricação de indivíduos e representação da sociedade que os fabricou, que caminha *O menino que brincava de ser* (2000), de

Georgina Martins, obra que – sem se manter na esteira moralizante caracterizadora da literatura infantojuvenil brasileira na sua fase precursora – questiona a matriz cisheteronormativa de poder, apontando as estratégias de reforço e violência atuantes na manutenção da masculinidade hegemônica, contribuindo para que se desenvolva uma formação para as diferenças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões desenvolvidas em torno de *O menino que brincava de ser* (2000), obra de Georgina Martins que se apresenta como objeto deste estudo, é possível considerar que esta indica um movimento de abertura, em obras infantojuvenis localizadas na fase pós-moderna (ou pós-lobatiana), conforme periodização adotada por Coelho (1995), tanto para trazer ao centro das narrativas sujeitos histórica e socialmente marginalizados/invisibilizados quanto temáticas silenciadas.

Na narrativa em questão, as tensões presentes nas relações travadas entre Dudu e a maior parte do círculo mais estreito de familiares, que se dão em virtude do fato de a criança comportar-se de modo compreendido pelos demais como feminino, permitem ao leitor observar as estratégias diversas de reforço – representadas pela coação e pela violência, por exemplo – adotadas para a manutenção da masculinidade hegemônica no interior da matriz cisheteronormativa de poder.

Dessa forma, a obra em análise, por meio da contestação da suposta condição natural do gênero, bem como da reflexão que propõe acerca do fato de que masculinidades diversas existem e não devem ser objeto de hierarquizações, sob pena de se mantenham relações de regulação e de poder sobre os corpos (FOUCAULT, 2010), que tendem a justificar violências contra aqueles dissidentes em relação à norma, movimenta-se em direção a uma pedagogia das e para as diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nordestino: a invenção do "falo" – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. Tradução de Sérgio Lamario e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**: Séculos XIX e XX. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

60 FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

LOURO, Guacira. *Gênero e Sexualidades: pedagogias contemporâneas*. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DLC, 2000.

MATTOS, Amana R; CIDADE, Maria Luiza R. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, v.1, n.5, 2016. p. 132-153.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. **Magistério Masculino**: (Re)Despertar Tardio da Docência. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos Sobre a Masculinidade. In **Estudos Feministas**. FCS/UFERS, nº 1, 1998, p. 91-112.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET Filosofia**, v. 18, n. 2, agosto 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/68171>. Acesso em: 01 dez. 2020.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. Tradução e organização de Judith Hoffnagel e Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2008.

## (DES) CONSTRUÇÃO DAS MINORIAS: A NARRATIVA DE ÉX-CÊNTRICOS

Simião Mendes Júnior<sup>1</sup>

*Análise do lugar social do sujeito gay, da mulher e do negro no Brasil colonial através dos romances Úrsula (1859), de Maria Firmina dos Reis, Desmundo (1996), de Ana Miranda e Tal Brazil, Queer Romance - Romance da(s) História(s) dos Afetos ou História do(s) Romance(s) dos Afetos (2012), de Antonio de Pádua, partindo da perspectiva proposta pelos estudos do romantismo brasileiro, do romance histórico, da metaficção historiográfica e da teoria queer, com o objetivo de refletir a representação social das minorias no Brasil colonial, visando entender o processo de silenciamento pelo qual passaram em seus contextos históricos.*

62

*Palavras-chave: silenciamento, minorias, Úrsula, Desmundo, queer.*

Em um atual cenário onde a discussão em torno da representatividade e do lugar de fala das minorias se faz cada vez mais urgente, diante de constantes casos de atrocidades cometidas contra as mulheres, os negros e a comunidade LGBTQIA+, a análise do lugar social desses grupos e da violência com a qual são obrigados a conviver constantemente há tantos séculos se faz cada vez mais necessária, seja ela com base em uma perspectiva sócio-histórica ou através dos estudos literários.

Nesse sentido, romances documentais ou ficcionais são ferramentas poderosas na reflexão e denúncia de todas as atrocidades vivenciadas pelas minorias, desde o “descobrimento” do Brasil até os dias atuais. Obras como *Úrsula (1859)*, de Maria Firmina dos Reis,

---

<sup>1</sup> Doutorando do programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás - UFG. Orientador: Pedro Carlos Lousada Fonseca. E-mail: simiao.junior.ufg@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2660-821X>.

*Desmundo* (1996), de Ana Miranda e *Tal Brazil, Queer Romance - Romance da(s) História(s) dos Afetos ou História do(s) Romance(s) dos Afetos* (2012), de Antonio de Pádua, trazem em suas narrativas não só o abuso e a violência no trato dispensado por uma sociedade patriarcal, racista e falocêntrica, representada pela figura autoritária e violenta do homem europeu branco e heterossexual, mas também a possibilidade de dar voz para as personagens - protagonistas ou não - que se enquadram nos grupos minoritários.

A guisa de introdução, vale a pergunta: sobre os discursos da história, dos fatos históricos apresentados em materiais didáticos e documentais, percebemos que sua construção é tida como indubitável, como verdade absoluta. Mas, assim como a literatura, a história não passaria por escolhas ideológicas e subjetivas para construir sua verossimilhança? Analisando os discursos históricos construídos até os dias atuais, onde estariam os relatos das mulheres, dos negros, dos homossexuais e de outras minorias?

Partindo dessas indagações carregadas de inquietações, surge a necessidade de repensar o papel histórico e social das minorias através de romances que retratam períodos importantes para a história do país e da população brasileira, principalmente os sujeitos marginalizados pelos grupos hegemônicos. Este artigo, um recorte do projeto de pesquisa de doutoramento, não tem uma resposta absoluta para a indagações feitas acima, mas visa apontar a necessidade de tal estudo. Para tanto, parte do período colonial brasileiro na tentativa de refletir como uma sociedade dita evoluída e civilizada, ainda traz em si preconceitos e discriminações de raça e gênero, buscando entendê-los desde sua gênese, no momento da chegada das primeiras embarcações ao solo brasileiro.

## **DO CORPUS LITERÁRIO – NARRATIVAS SOBRE NEGROS, MULHERES E SUJEITOS GAYS**

Como dito, o presente artigo se trata, na verdade, do projeto de pesquisa em seu estado ainda embrionário. Nesse sentido, será explanado mais o que se pretende alcançar no estudo do que uma

apresentação empírica de resultados. Pretende-se partir de um viés crítico e teórico sobre romances que, antes de narrar acontecimentos históricos importantes para entender a construção do Brasil, dão voz aos personagens desprezados e subjugados, às minorias que não têm suas histórias e seus testemunhos registrados nos anais da história. O estudo se mostra necessário por variados motivos e o principal deles é dar espaço à voz e à memória dos negros, das mulheres e dos homossexuais, silenciados durante séculos em prol de um projeto de higienização social pautado em um sistema patriarcal, heteronormativo e racista.

O romance histórico publicado no Brasil, a partir de 1990, segue duas tendências, denominadas pela crítica como 'novo romance histórico' e 'metaficção historiográfica'. O chamado novo romance histórico visa reescrever os fatos históricos através do discurso ficcional, com base na construção identitária a partir de traços culturais, sociais e antropológicos, desconstruindo a versão da história oficial por meio de mecanismos discursivos. Já a metaficção historiográfica, visa fazer este mesmo processo, mas tendo como artífices a paródia, a ironia e o pastiche.

64

No primeiro romance, *Úrsula* (1859), visa-se trabalhar a situação do negro no período colonial, na condição de escravo. Já no segundo, o olhar se voltará para a situação da mulher em um cenário patriarcal e violento. Por fim, no romance de Pádua será estudado os personagens gays na obra ficcional do autor na busca de entender como eram tratados os sujeitos homoafetivos no Brasil colonial.

O romance teve sua primeira publicação em 1859, voltando a ser estudado na década de 1970 na edição *fac-similar* de Horácio de Almeida. Foi o primeiro romance de autoria afrodescendente da literatura brasileira, o qual se apresenta como pioneiro no tratamento da escravidão, uma vez que é narrado a partir da perspectiva dos escravos. No romance, a autora dá voz para que os escravos relatem, a partir de suas memórias, a violência a qual eram submetidos, como no capítulo IX, intitulado "A preta Susana", onde a personagem citada narra o momento em que foi presa com outros escravos em um navio negreiro:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (REIS, 2018, p.71).

Através da obra literária, Maria Firmina dos Reis apresenta a atitude política de denunciar as injustiças vividas na sociedade patriarcal brasileira do século XIX, principalmente pelas mulheres e pelos escravos. As personagens Susana, Túlio e Antero, são retratados com humanidade e dignidade, com capacidade para recordar os seus costumes, o seu passado e a sua história. Apresentando o escravo como sujeito histórico, político e social.

No romance *Desmundo* (1996), entre os vários aspectos da vida colonial retratados, ganha destaque a releitura feita pelo olhar feminino que a autora faz sobre a situação da mulher no Brasil colonial através da narradora-personagem Oribela e pelas outras cinco órfãs, Urraca, Isobela, Bernardinha, Tareja e Pollonia que foram enviadas pela rainha de Portugal para o Brasil com a finalidade de estabelecer matrimônio com portugueses que aqui moravam, garantindo uma descendência portuguesa legítima, evitando mestiçagem.

Pelo olhar da protagonista da obra de Ana Miranda é possível vislumbrar a opressão familiar e o lugar social destinado à mulher no Brasil do século XVI, período histórico que relegava à mulher uma posição subalterna e de total obediência e submissão ao pai, à igreja e posteriormente, ao marido. Um modo de tratamento moldado por

uma estrutura patriarcal e presa a crenças religiosas que pregavam que a mulher era responsável pela disseminação do pecado, em uma aproximação do feminino com o demoníaco, como fica claro no trecho abaixo:

Mandaram as órfãs se calarem de seus ruídos e largarem os mirantes que davam vista para o mar e para umas terace-  
nas onde embarcavam caças, peixes, frutas, de uns esquifes  
de naturais. E nos mandaram em joelhos rezar, que fazíamos  
pouco de nossos ímpetos mulheris dados ao demônio que de-  
víamos temer e vigiar, vivia o Mau dentro de nossas almas  
negras, para não sermos arrebatadas pelo espírito maligno  
e que depois nós fôssemos confessar de joelhos (MIRANDA,  
1996, p.41).

66 Por fim, no romance *Tal Brazil, Queer Romance - Romance da(s) História(s) dos Afetos ou História do(s) Romance(s) dos Afetos* (2012), Antonio de Pádua apresenta figuras históricas, fictícias e heroicas da história do Brasil, como o Padre Antonio Vieira, Tomás Antonio Gonzaga e sua personagem, Marília de Dirceu, Álvares de Azevedo, Aluizio Azevedo, entre outros, interpretando as relações de gênero e as relações homoeróticas, através da perspectiva da teoria *queer*<sup>2</sup>. De forma geral, a narrativa dá ao leitor a oportunidade de rever conceitos e dinâmicas culturais, através de paráfrases e paródias de personagens fictícios, literários e de figuras históricas que são apropriadas, ironizadas e estilizadas, traços característicos da metaficção historiográfica.

Apesar da figuração dos personagens e do foco da narrativa se fixar na apresentação de figuras históricas e literárias como sujeitos *queer*, a obra narra injustiças sofridas pelos sujeitos homoafetivos,

---

2 Termo que, segundo Judith Butler (2010), vem sendo utilizado para englobar os termos "gay" e "lésbica", resgatado por ativistas dos movimentos homossexuais revertendo sua conotação pejorativa original, que se referia de forma depreciativa às pessoas homossexuais. Fontes: <https://medium.com/@pinkads/o-que-significa-asiglas-lgbtq-e-quais-s%C3%A3o-as-outras-siglas-utilizadas-e3db6ec5181f>.

como acontece com a negra maribonda, no capítulo "Sobre Gregório de Matos e a sáfica Maribonda". Na narrativa, o poeta se interessa pela mulher, que por sua vez tem um romance com Luiza Sapata. Essa avisa a Maribonda que a mesma corre perigo, tendo em vista que os moradores de Salvador estavam a sua busca, pois descobriram que ela "se deitava com mulher como se fosse homem" (PÁDUA, 2012, p.40). A intenção da população era de apedrejar Maribonda. A personagem parte em fuga dos cidadãos. Todavia, ela não conseguiu escapar da punição. A violência de seu destino é narrada por um Gregório de Matos abismado com a situação que presenciara:

Não dava para perceber o que havia sido, mas em poucos segundos percebi do que se tratava, ao que meus pensamentos se negavam a acreditar naquilo que os olhos viam. As pernas bambas, lentamente, caíam ao se negar a ficar em pé. À medida que desfalecia, percebia que a matéria caída tinha sido a cabeça de Maribonda que havia sido atingida por um objeto de aço e muito cortante: atingira o pescoço da mulher que teve o corpo separado da cabeça (PÁDUA, 2012, p.42).

67

Tendo em tela os romances brevemente apresentados que compõem o *corpus*, o estudo visa realizar uma análise crítica e teórica de como esses sujeitos, considerados ex-cêntricos, eram tratados no período colonial e qual era o papel social e histórico de tais sujeitos, partindo de suas narrativas, comparando suas verdades com as verdades históricas.

Busca-se comprovar com o estudo, a tese de que ainda hoje existe uma intenção de silenciamento das vozes e da história dos sujeitos ex-cêntricos, das minorias, assim como uma higienização de suas identidades e subjetividades, bem como uma tentativa de apagamento ou acobertamento dos crimes que tais sujeitos sofreram no período que o estudo visa abranger, a saber, do século XVI ao XIX, seja nas obras publicadas pelo cânone, seja pelos textos teóricos e mesmo os materiais didáticos.

## DOS CONCEITOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS - A DIFERENÇA ENTRE ROMANCE ROMÂNTICO, ROMANCE HISTÓRICO E METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

O tema da pesquisa é a narrativa das minorias na literatura brasileira que abordam o período colonial e a relação que essa narrativa do passado tem com o presente, que ainda objetifica, alija, exclui e mata negros, mulheres e homossexuais. É um trabalho que visa relacionar as narrativas dos romances ficcionais selecionados como *corpus* com os estudos sobre o romance romântico, sobre o romance histórico e sobre a metaficção historiográfica com relatos e dados históricos que possam comprovar a tese de que ainda hoje existe silenciamento e higienização em relação às minorias e seu papel histórico em obras ficcionais e históricas. Para tanto, partirá dos estudos do romance, com obras como *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (2000), de Antônio Candido e *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (2010), de Mikhail Bakhtin; do romance histórico, com *O romance histórico brasileiro contemporâneo* (2010), de Antônio Roberto Esteves e *O Romance Histórico* (2001), de György Lukács; da metaficção historiográfica, com *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção* (1991), de Linda Hutcheon e da teoria *queer*, com *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade* (2003) de Judith Butler, só para citar algumas.

Pretende-se analisar o papel histórico das minorias através de sua voz e de sua memória, com base nos três romances escolhidos sendo um deles, do período romântico brasileiro e os outros dois, romances pós-modernos, relacionando como os autores destas obras retratam as dores, os sofrimentos, os sentimentos e as situações de violência, tortura e morte de personagens marginalizados pela sociedade, com os textos críticos e científicos que estudam a escravidão, a homossexualidade e a condição da mulher no período colonial brasileiro, através da aproximação entre ficção e história.

Segundo Linda Hutcheon na obra *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção* (1991), até o século XIX a literatura e a história eram consideradas como pertencentes a um mesmo campo do

saber, tendo em vista que ambas têm como objetivo a interpretação das experiências, visando a elevação humana. Todavia, houve uma diluição desta aproximação e o que marca os discursos teóricos sobre o tema na atualidade é uma contestação em relação a esse afastamento, tentando aproximar novamente os dois discursos por meio do que eles possuem em comum, evitando-se centrar nas suas distinções.

Para a crítica, é nesta lógica que se inscreve uma das contradições que demarcam o pós-moderno, pois ele utiliza-se da "presença do passado", para questioná-lo por meio do romance histórico, denominado pela autora como metaficção historiográfica e definida como romances "famosos e populares que, ao mesmo tempo, são intensamente auto-reflexivos e mesmo assim, de maneira paradoxal, também se apropriam de acontecimentos e personagens históricos". (HUTCHEON, 1991, p.21). Portanto, uma obra é considerada metaficção historiográfica quando possui

caráter de autorreflexividade intensa e, ao mesmo tempo, referências explícitas a personagens e eventos históricos; a junção de reflexões literárias, históricas e teóricas; o trabalho de subvertê-las; e a defesa de que, apesar de não negar a existência da história, o passado só nos é acessível por meio da textualidade (HUTCHEON, 1991, p. 141).

Nessa perspectiva, os novos romances históricos e metaficções historiográficas buscam questionar aquilo que foi cristalizado como verdade absoluta pela história, desmistificando o passado. Deste modo, é possível observar que os romances *Desmundo* e *Tal Brazil queer...* provocam o desejo de revisitar e reverificar o passado, na inversão dos papéis e do protagonismo histórico, que passa a ser dos sujeitos considerados ex-cêntricos, das minorias que possibilitam ao leitor contestar os fatos históricos. Mesmo o romance *Úrsula*, que tendo sido escrito em 1859, sendo assim contemporâneo ao fato histórico narrado, permite essa contestação, justamente pelo fato da narradora dar voz aos personagens ex-cêntricos, o que comprova

que Maria Firmina dos Reis estava à frente de seu tempo, tanto por ser uma mulher negra escrevendo romances, como por dar oportunidade de fala aos negros e escravos.

Ainda com base em Hutcheon (1991), sabemos que o romance histórico tradicional tende a uma recriação poética do passado, enquanto a metaficção historiográfica, através da ironia, da paródia e do pastiche, abala as noções admitidas entre história de ficção. Para a autora "a metaficção historiográfica adota uma ideologia pós-moderna de pluralidade e reconhecimento da diferença; o 'tipo' tem poucas funções, exceto como algo a ser atacado como ironia". (HUTCHEON, 1991, p. 151). Nesse sentido, podemos considerar *Desmundo*, de Ana Miranda, um romance histórico e *Tal Brazil queer...* de Antonio de Pádua, uma metaficção historiográfica. E são estas obras, juntamente com o romance *Úrsula*, que darão norte para a pesquisa proposta.

Julga-se o estudo necessário para entender como a misoginia, a homofobia e o racismo se instauraram historicamente no país, estando presentes em diversas épocas, se articulando de diferentes maneiras ao ponto de promover atos de violência e injúria contra as minorias ainda hoje. Através dos estudos teóricos, críticos e históricos sobre os negros, os gays e as mulheres no período colonial, pretende-se compreender como estes preconceitos foram se internalizando dentro da cultura brasileira.

70

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da análise do papel social das minorias na história e na literatura, o estudo propõe, ainda, uma investigação sobre a representação sexualmente objetificada e abjeta em relação aos corpos das mulheres, dos negros e dos sujeitos gays, que no contexto do Brasil colônia, sofreram todo tipo de abuso de seus senhores colonos, problematizando a relação entre sexo, poder, dispositivos de repressão e disciplinares. A passagem transcrita a seguir, da obra *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (1986), de Gilberto Freyre, por exemplo, denuncia a objetivação dos corpos e das vidas das escravas, no aspecto sexual, no

processo de iniciação sexual do homem branco:

O sistema social sempre fez antecipar a sexualidade do menino, por práticas "sadistas e bestiais". Primeiro com outros molesques e animais domésticos, depois vinha o grande atoleiro de carne: a negra ou a mulata. (...) Daí fazer-se na negra ou mulata a responsável pela antecipação da vida erótica e pelo desbragamento sexual do rapaz brasileiro (FREYRE, 1986, p. 389).

Por fim, o estudo visa um diagnóstico da marginalização sofrida pelas minorias, tidas como sujeitos ex-cêntricos por uma sociedade hegemônica em sua branquitude, heteronormatividade e falocentrismo. Versa-se a necessidade latente da ampliação e da consolidação dos estudos voltados para o papel social do negro, da mulher e dos homossexuais na literatura e na história, que durante séculos sofreram e ainda sofrem com o processo de silenciamento, subjugação e violência em relação a suas subjetividades, lugar de fala, memória, tradição e identidade. Um estudo em estado inicial, que neste artigo aponta um norte para o que se pretende, que em uma definição breve seria a contribuição para a revisão da historiografia brasileira no que diz respeito às minorias, tanto na literatura quanto na história.

71

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

ESTEVES, Antônio Roberto. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LUKÁCS, György. **O Romance Histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2001.

MACHADO, Ana Miranda. **Desmundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

PÁDUA, Antonio de. **Tal Brazil, queer romance**: romance da (s) história (s) dos afetos ou história (s) do (s) romance (s) dos afetos. São Paulo: Scortecci, 2012.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 6 ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

## O *BILDUNGSROMAN* FEMININO: ALINA PAIM E LYGIA FAGUNDES TELLES

Fabiana dos Santos<sup>1</sup>

Ana Maria Leal Cardoso<sup>2</sup>

*Este artigo propõe uma leitura de A Sombra do Patriarca (1950), de Alina Paim, e Ciranda de Pedra (1954), de Lygia Fagundes Telles, na perspectiva do desenvolvimento e formação social e cultural das duas protagonistas em suas caracterizações. Por serem narrativas que podem ser comparadas ao romance de formação tradicional, as obras podem ser consideradas como ramificações do Bildungsroman. Todavia, percebe-se que apresentam distinções pelos diferentes contextos nos quais as obras são construídas. Assim, buscou-se aqui contextualizar a produção feminina no panorama do romance de formação.*

73

*Palavras-chave: Bildungsroman. Cânone literário. Literatura feminina.*

O *Bildungsroman*, ou romance de formação, de origem alemã, compõe-se de uma série de paradigmas para a construção de narrativas que versam sobre o desenvolvimento do sujeito na sociedade na qual vive e pertence. Considerado um subgênero, estruturou-se ao longo dos anos na escrita de inúmeros romances de várias nacionalidades. Porém, em cada contexto histórico, social, político e cultural de cada país, esse tipo de narrativa findou por assumir uma caracterização diferente e uma adaptação para cada realidade de seus protagonistas, podendo assim serem representados tanto por figuras masculinas quanto femininas.

---

1 Doutoranda – PPGL – UFS. GELIC – Grupo de Estudos de Literatura e de Cultura. E-mail: fcirce27@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3918-1331>

2 Profa. Titular da UFS e pesquisadora da área Estudos literários do PPGL/UFS. e-mail: analealca@yahoo.com.br.

Na Europa da segunda metade do século XVIII, especificamente na Alemanha (onde nasce a ideia do romance de formação), o meio intelectual buscava por uma produção literária com traços marcadamente nacionais e o *Bildungsroman* nasce desta tentativa de concretizar tal projeto. Com personagens burgueses, jovens e em pleno desejo de evolução e aperfeiçoamento pessoal, a produção de romance com esses traços ganhou notoriedade e integrou-se a leva de narrativas literárias da época. De caráter didático, o romance de formação além de contribuir com a ramificação do gênero narrativo, torna-se uma grande contribuição para a formação de seus leitores, já que tal aspecto já era uma preocupação na época.

Como grande exemplo de romance de formação alemão, constantemente citado nos estudos do gênero, temos a narrativa de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), que nos apresenta um protagonista em conflito com o meio social onde vive e, nele, tenta de construir enquanto sujeito. Seu crescimento interior é mostrado sempre em oposição ao ideário socioeconômico da época, autoritária e burguesa. Segundo Lukács, "a realização dos ideais humanistas é neste romance não só o parâmetro para julgar as diversas classes e seus representantes, como também a força propulsora e o critério da ação de todo o romance" (2006, p. 558). O protagonista de Goethe usa como solução para este embate a educação e a formação profissional como armas para modificar seu destino dentro do contexto visto por muitos como imutável.

Conforme Maas (2000, p.15), a formação, restrita a uma pequena parcela privilegiada da população, a aristocracia, é a meta do protagonista de Goethe para conseguir a ocupação de espaços que possam diminuir as diferenças "entre o utilitarismo e o servilismo burguês e a autonomia e independência da aristocracia". No romance, a imersão no teatro o faz agir e compreender o mundo e o salva de viver apenas sob os limites impostos pela sociedade aristocrática.

Ciente de que uma formação universal e dirigida ao indivíduo é prerrogativa exclusiva da aristocracia, (...) A dedicação ao teatro parece-lhe, em um primeiro momento, o sucedâneo ideal para que se torne uma "pessoa pública", capaz de agir e em-

prender, ao passo que ao burguês só restaria a consciência de seus limites (MAAS, 2000, p.15).

Fora da Alemanha, o romance de formação cresce e ganha os olhares da crítica e dos leitores. Proust e Joyce, entre outros, seguem o mesmo modelo de demonstração de desenvolvimento de protagonistas masculinos da infância ou adolescência até a vida adulta. Contudo, no Brasil, não se percebe a mesma forma de exploração do gênero que se viu na Alemanha e restante da Europa. Mas, entre os séculos XIX e XX, em nosso país, começa a despontar o interesse pelo gênero. Para Berman (2002, p. 81), como a formação é um processo antes de tudo temporal, e sendo assim também histórico, esta se estrutura em fases. Portanto, existem fases "da humanidade, da cultura, da história, do pensamento, da linguagem da arte e dos indivíduos" (p.82). Então, a formação desse indivíduo seria, antes de mais nada, um conjunto de transformação influenciadas interna e externamente e que resultam na sua construção enquanto sujeito social.

75

Por ser a *Bildung* um processo temporal e, portanto, histórico, ela se articula em períodos, em etapas, em momentos, em épocas. Assim há "épocas" da humanidade, da cultura, da história, do pensamento, da linguagem, da arte e dos indivíduos. Essas épocas são quase sempre duais, mas o mais frequentemente triádicas (BERMAN, 2002, p 81).

Pinto (1990) destaca que quase a totalidade das obras produzidas por esses escritores estrangeiros não se encontram protagonistas femininas. Tal constatação acaba sendo endossada pelos estudos de Buckley sobre o *Bildungsroman*, quando este estudioso analisa o romance de George Eliot (*The Mill on the Floss*, 1860) sem relatar que a protagonista é uma mulher. Ou seja, caracteriza-se o texto como romance de formação estruturalmente, mas sem observar o fato de se falar de uma mulher. Quando aparecem mulheres como protagonistas, a formação, o *Bildung*, é *totalmente distinta*

de uma formação masculina. Geralmente, o desenvolvimento é baseado no casamento, na maternidade ou vida religiosa. Tal fato é bastante criticado pelos estudos sobre escrita feminina, pois qualquer personagem feminina que fugisse desse estereótipo não obtinha êxito literário. Muitas eram, a fim das narrativas, castigadas, morriam por doenças graves (tidas como castigo pela má conduta) ou suicídio, ou ainda eram internadas em instituições religiosas (a força) ou psiquiátricas (tidas como loucas).

Acertadamente, entre escritoras brasileiras há muitas que produzem romances de formação com personagens femininas. De traços mais intimistas, em boa parte deles, as protagonistas nascem como mulheres subversivas, rompendo com os padrões sociais e os do *Bildungsroman* tradicional europeu. Ao fim de sua formação, com a instrução formal e profissional, esta protagonista se percebe mais alheia à sociedade que a circunda, e não integrada como ocorre ao protagonista masculino. E este ponto se torna bastante frutífero para discussões sobre o tema e suas ramificações.

76

Neste artigo, foram escolhidos como objeto de estudo sobre o tema, abarcando distinções e semelhanças existente na formação feminina nas narrativas do gênero, escolhemos *A Sombra do Patriarca* (1950), de Alina Paim e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles. Ambas as obras podem ser consideradas como ramificações do modelo do romance de formação europeu.

O *Bildungsroman* espelha o contexto sociocultural de cada específico a cada sociedade de lugar. O protagonista masculino, na Alemanha, atende a uma reprodução histórica e cultural local e da época. Tal padrão sofre, em cada sociedade e local, adaptações de acordo com o contexto no qual a obra está inserida. Em Paim, Nordeste rural brasileiro do início do século XX, temos Raquel. Em Telles, Virgínia, Sudeste brasileiro, também do início do século XX, porém em um contexto urbano.

Torna-se necessário aqui contextualizar as duas autoras. Alina Leite Paim nasceu na cidade de Estância, Sergipe em 1919. Foi educadora, professora primária, escritora e uma das primeiras mulheres militantes do Partido Comunista no Brasil

A afinidade com as letras teve início ainda em criança, de modo que, aos doze anos, passou a escrever para o jornalzinho *Espadachim*, do educandário das freiras. Sob os auspícios da Madre Superiora, a menina era constantemente testada na sala de aula, levando-a a escrever melhor, o que lhe valeu a paixão pela escrita e leitura. Alina permaneceu interna no convento até os dezoito anos, quando, finalmente, recebeu o diploma de professora e passou a lecionar em uma escola da periferia de Salvador.

Em *A Sombra do patriarca* (1950), Paim escreve sobre um ideal de mulher que passa se afasta do paradigma patriarcal. Segundo Almeida (2010), "Paim não se limita a escrever apenas sobre um tipo de mulher, pelo contrário, seu imaginário feminino é diversificado e transborda de pontos de vista diferentes".

O romance de Paim é composto em dois momentos. Na primeira parte, a protagonista, Raquel, encontra-se na fazenda Fortaleza, de propriedade de seu tio Ramiro, para tentar se recuperar do impaludismo. Lá, depara-se com a real face de sua família, oprimida pelo patriarca e cercada de modelos sociais preestabelecidos. Uma segunda parte, vivida no Curral Novo, é o momento de libertação de Raquel, onde ela entrará em contato com situações que abrirão sua mente e a farão pensar em seu papel no mundo.

Em seu primeiro contato com a fazenda Fortaleza, Raquel apenas observa, analisando todos os moradores da casa. Principalmente, a atitude das mulheres da casa, que reforçam e comprovam o poder masculino sobre os modelos sociais. Ao se recuperar de sua enfermidade, Raquel observa e entra em conflito com tio Ramiro e sua filha, Tereza. O que causa muito espanto à protagonista, pois, sendo também uma mulher, Tereza repete e perpetua o comportamento do pai: "Senhor feudal. [...] um patriarca, domina a família inteira: os irmãos, esposa, os filhos, genros, netos, sobrinhos" (PAIM, 1950, p. 58).

No segundo momento do romance, desenha-se uma fuga, porém não para afastar-se, mas para transformar-se. Raquel entra em contato com as mulheres do Curral Novo. Mulheres simples e que constroem suas vidas com muito trabalho e suor, oprimidas pelo pa-

triarcado e pelo poder financeiro nas mãos de poucos latifundiários. Neste momento, a personagem repensa suas convicções e propõe-se a mudar e posicionar-se de forma diferente para a não perpetuação dos modelos femininos os quais tanto observou e conviveu

Nos primeiros dias após minha chegada, quando percorria as estradas, desejando unicamente deslumbrar-me com a ondulação dos canaviais, admirava-me da extensão das terras de tio Ramiro [...] A barriga de pele esticada está cheia de terra. Parece obsessão: terra, terra, terra. Nascem e crescem escravos de uma terra que nunca lhes pertencerá, de onde podem ser enxovados de um momento para o outro (PAIM, 1950, p. 29-30).

78 Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo, em 1923. Devido a função de seu pai, delegado, passa por várias cidades do estado ao longo da infância. Após o divórcio dos pais, em 1936, passa a morar apenas com a mãe. Lança sua primeira coletânea de contos aos 15 anos, *Porão e sobrado*. Em 1940, ingressa na Escola Superior de Educação Física. Mas em 1941, prefere a carreira do Direito. Essa escola lhe proporcionou a convivência com inúmeros intelectuais e escritores, quando se envolve politicamente em várias questões. Ingressa na Academia de Letras da Faculdade e, em 1952 começa a escrever *Ciranda de Pedra*, publicando-o em 1954.

*Ciranda de Pedra* narra a trajetória de Virgínia, menina que se sente rejeitada desde a infância até a juventude e busca se aceitar a todo momento no círculo de amigos de suas irmãs, Otávia e Bruna, e os amigos Conrado, Letícia e Afonso. Sua família é formada, além das duas irmãs, por seu pai Natércio e sua mãe, louca, Laura. Virgínia se sente deslocada no casarão: "Podada demais", pensava Virgínia a olhar pesarosa as folhinhas tenras, ceifadas ferozmente. No extremo esquerdo do gramado, em meio da roda dos anões de pedra, jorrava a fonte (TELLES, 1954, p.29)

O romance também divide em duas partes. A primeira trata da infância da protagonista e nos relata a morte de sua mãe e a identidade de seu verdadeiro pai, Daniel, o qual ela imaginava ser

seu tio e que se mata em seguida. Nessa fase, Virgínia morava com sua mãe e seu suposto tio, mas sonha em morar na mansão do pai Natércio e suas irmãs. Onde também ficaria próximo de Afonso, Leticia e Conrado. A ida para a mansão ocorre após a morte de Laura e Daniel.

A segunda parte do romance relata a adolescência e início da vida adulta. Relata também a ida para um colégio interno, o que muda a percepção de Virgínia sobre tudo e todos. Ao regressar do colégio, a protagonista passa a ser desejada no círculo fechado dos amigos, porém já não deseja tanto essa inserção. Nessa segunda fase do texto, o embate com seus conflitos internos e externos a torna uma mulher independente e emancipada levando-a a se reconhecer como sujeito de sua história.

Observando, brevemente, o contexto de ambas as narrativas nos sinaliza como exemplos de *Bildungsroman*. Ambas as autoras partem de detalhes de suas realidades como influência para a escrita de seus textos. Tanto Raquel, de Paim, quanto Virgínia, de Telles, escolhem questionar paradigmas sociais aos quais são submetidas. Esse eixo temático move ambas as narrativas e desenvolvem os romances. Acompanhamos as transformações sofridas pelas personagens e percebemos as mudanças que essas causam nas protagonistas. Claro, não afirmamos aqui que os textos sejam iguais, mas que possuem semelhanças que apresentaremos nesta análise.

É fato, e de importante destaque, que a figura feminina sempre foi colocada em um papel secundário ao longo da história e, sendo assim, a Literatura reproduziu e perpetuou, por muitos séculos, esse modelo. Às mulheres era estritamente negada a participação nas decisões sociais e no cotidiano político do país, sendo destinado a elas apenas o casamento e a maternidade. Porém, com o advento dos movimentos feministas, ocorre uma grande mudança no posicionamento feminino e na participação dessas mulheres na sociedade. Tais mudanças também são refletidas na Literatura, quando as mulheres passam a produzir e também protagonizar narrativas sem serem punidas por não se enquadrarem nos padrões sociais exigidos. Então, tanto o texto de Paim quanto o de Telles trazem

protagonistas femininas que buscam explicar a condição da mulher, seus conflitos internos gerados pelo embate do 'eu' e a sociedade na qual estão inseridas.

Em a *Sombra do Patriarca*, que se divide em duas partes, assim como *Ciranda de Pedra*, onde somos apresentados a uma Raquel ainda bastante fragilizada pelos padrões sociais e pela doença (paludismo) que a isola do mundo fazendo com que ela perceba singularidades dos familiares, desconhecidos e inseridos em outra realidade. Tudo isso traz um sentimento de isolamento e solidão a Raquel, já que, além da enfermidade, ela não conhece aquelas pessoas e não se sente confortável com elas. Apesar de um princípio de percepção, Raquel ainda se mostra um tanto inocente e choca-se com a forma como aquela realidade se constrói, principalmente com a tirania de Ramiro, o patriarca da família e figura masculina opressora: ““Depois das três semanas retida na cama, prisioneira entre aquelas pessoas estranhas e de atitudes duvidosas” (PAIM, p. 14).

80 *Ciranda de Pedra* se inicia com a infância de Virgínia, solitária e conflituosa. Infância esta que se assemelha à condição vivida por Raquel frente ao desconhecido. Virgínia também busca sentido para sua vida e sua interação social. Os conflitos gerados pela falta de sanidade da mãe, o acolhimento do tio, a rejeição do pai e das irmãs, também fazem a personagem transitar pelo desconhecido e buscar conhece-lo e fazer parte dele: “Virgínia apertou ferozmente os maxilares (...) A única coisa esquisita, mas a única, era aquela veneziana fechada e a luz acesa quando havia sol lá fora. Mordiscou um fiapo de unha do polegar” (TELES, 1954, p.24).

Raquel e Virgínia se mostram empenhadas, mesmo que de forma inconsciente em muitos momentos, em demonstrar que a figura feminina tem a mesma possibilidade de crescimento e evolução (pessoal, profissional, social, etc.) e eleger como vai desempenhar seu papel em uma sociedade machista, pode ser independente ou, seu quizer, abrir mão do matrimônio e da maternidade e, mesmo assim, ser realizada pessoalmente. Em plena década de 50 do século XX, as autoras buscaram transpor os preconceitos da época, e ainda presentes na atualidade. Raquel, de Paim, pretende estudar e

formar-se. Virgínia que se libertar das amarras familiares e ser livre para ir e vir. Na formação das protagonistas, o caminho percorrido por elas para o amadurecimento intelectual e, de certa forma, física (tonam-se mulheres) assemelham-se pelo contato familiar tóxico e que faz com que ambas vejam modelos sociais castradores, os quais elas devem combater para crescerem. E nesse combate, utilizam-se da instrução, educação e experiências sociais.

As duas protagonistas passam por momentos significativos em suas formações. Ambas passam pelo sentimento de não pertencimento no grupo social que vivem. Raquel se sente deslocada na casa do tio Ramiro, o patriarca, pelo fato de não admitir nem concordar com as atitudes dele e de como todos da casa o obedecem sem questionar. Virgínia não tem o carinho da mãe, que sofria de problemas mentais e fechava-se em seu próprio mundo, e nem do tio (que na verdade era seu verdadeiro pai), que vê na menina a prova de um adultério. As duas sentem o deslocamento nesses ambientes e ao lado dessas pessoas, o que gera a vontade de mudança e formação diferente daquilo que esperavam delas.

Outro ponto em comum nas narrativas das autoras que aproximam os textos do romance de formação, é o fato de existir, entre a primeira e a segunda parte dos romances, um momento de transição. Raquel sai da Fazenda Fortaleza e vai para Currais novos, onde o ambiente muda por completo. Lá ela encontra pessoas muito humildes e que passam por muitas dificuldades, fazendo com que a protagonista vislumbre problemas sociais reais e que a mudam internamente. Virgínia, após a morte da mãe, vai para um colégio internos, entrando em contato com outras meninas com dramas tão intensos e problemáticos quanto o dela e que, também, gera uma grande transformação na personagem. Esses momentos nos textos parecem ser "pausas" após a apresentação das problemáticas das personagens. Porém, não são pausas tranquilas, elas servem para chamar as personagens para a reflexão e dar o início da formação.

Cabe também aqui ressaltar o detalhe de que ambas as protagonistas perderam suas figuras maternas. A mãe de Raquel morre ainda em sua infância (relato em memórias) e a de Virgínia também

(acompanhamos o fato). A falta da figura materna, aquela que promove o cuidado e proteção, principalmente para as filhas mulheres, também faz com que essas necessitem se empenhar mais ainda na formação social e intelectual, já que, também nas histórias das duas protagonistas, as figuras paternas não são presentes e não promovem diretamente o *Bildung*. O pai de Raquel está longe geograficamente; o pai de Virgínia, o verdadeiro, mata-se após a revelação desse fato para a menina. Ou seja, aquele que ela imaginava ser seu pai, não era. Percebe-se que as figuras paternas são problemáticas.

No segundo momento, tanto do texto de Paim quanto o de Telles, nos encontramos com personagens mais amadurecidas e colocando em prática as mudanças que iniciaram na primeira parte. Raquel mostra-se firme em tomar as rédeas de seu destino, deixando explícito seu desejo de estudar e se formar. Também se mostra envolvida afetivamente com Oliveira, mesmo que essa relação não evolua. Porém, demonstra a possibilidade de escolha da personagem. Virgínia percebe as perfeições daquele grupo de pessoas que ela jurava serem perfeitas. Com isso, questiona sua vontade de estar inserida nesse grupo que, agora, deseja sua presença. As irmãs e seus amigos mostram-se infelizes e problemáticos. Proporcionalmente, o inverso da situação de Virgínia após regressar do colégio interno. Sendo assim, ambas, na segunda parte das narrativas, aparecem transformadas internamente e já não mostram a insegurança e a necessidade de aceitação na primeira parte dos textos. Tudo isso gerado pelo percurso do *Bildungsroman*.

Ao se encaminhar para o final das narrativas, há também uma semelhança interessante e que as aproximam do *Bildungsroman*. Raquel e Virgínia viajam. É recorrente no *Bildungsroman* tradicional esse desfecho. A viagem nos remete a continuidade das mudanças e um símbolo de libertação das personagens, principalmente por se tratarem de mulheres, sempre tão aprisionadas fisicamente e psicologicamente.

Pode-se perceber em nossa breve análise que as trajetórias de Raquel e Virgínia são marcadas por transformações e pelo amadurecimento. Ao chegarem ao final das narrativas, passados os enfrentamentos dos obstáculos e fases da vida, além dos conflitos pessoais,

elas sentem-se seguras para, sozinhas, realizarem seus projetos que construíram em sua formação. Mesmo com suas particularidades, podemos notar que ambas as obras carregam em suas estruturas os traços básicos e fundamentais do gênero *Bildungsroman*. Carregando apenas a distinção de tratarem de protagonistas mulheres e, é claro, romances escritos também por mulheres.

Os romances de Paim e Telles mais se aproximam que se afastam do romance de formação tradicional pelas suas trajetórias dinâmicas, peculiares da arte literária. O que resulta na permanência desse gênero na tradição literária ao longo dos séculos, independentemente das adaptações e evoluções da escrita da Literatura. Se o romance de Goethe se construiu como um modelo para a consolidação do gênero *Bildungsroman* no século XVIII, Paim e Telles estão inseridas no grupo de escritores e escritoras que contribuem para que o romance de formação permaneça, evolua e perpetue-se ao longo da produção da Literatura de forma eficiente e tão valiosa quanto a produção de qualquer outro texto escrito por homens.

83

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica**. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

LUKÁCS, George. Posfácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIM, Alina. **A Sombra do Patriarca**. Rio de Janeiro: Globo, 1950.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino: quarto exemplos brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de pedra**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

## UMA VOZ INTERROMPIDA: A ANÁLISE DO CONTO SOL NA RETINA

*Maria Aparecida de Barros*<sup>1</sup>

*Este trabalho analisa a representação das personagens femininas no conto Sol na Retina presente na obra Contos de hoje e sempre Tecendo Palavras (2002) da escritora Maria da Glória Sá Rosa. Propõe também, identificar como a memória auxilia a narrativa, relacionando-se com a história e a representação da condição feminina no início do século XX. Além disso, abordaremos a questão da violência simbólica que resulta no suicídio de Ana Maria, personagem principal do conto. As reflexões resultaram de uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como suporte teórico Halbwachs (2006), Zolin (2005) Zinani (2011), entre outros.*

*PALAVRAS-CHAVE: memória, suicídio, condição feminina.*

84

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabemos, por experiência, que queimaduras, mesmo leves e superficiais tendem a causar dor. José Saramago<sup>2</sup> compara a memória a um "toque instantâneo de sol na retina, que deixa uma queimadura à superfície, coisa leve, sem importância, mas, que molesta enquanto dura..." porém, o efeito é passageiro e logo a normalidade é recobrada. Por outro lado, os efeitos causados pela retomada da memória podem ser mais duradouros e até mesmo mudar destinos. É o caso da narradora do conto *Sol na retina* (2002), que ao retornar para o Ceará, se reencontra com os familiares, com o passado de sua infância e com o enigma que ficou preso nele.

---

1 Doutoranda em Literatura Comparada (UEL) [mariabarros-uel@hotmail.com](mailto:mariabarros-uel@hotmail.com) – ORCID : 0000-0002-1712-649X

2 Epigrafe de ROSA, 2002, p.13.

*Sol na retina* conta a história de Ana Maria, uma jovem que não teve direito de realizar escolhas. Nos idos dos anos 1930, seus pais a afastaram do namorado, por acharem que ele "não tinha futuro". Mudaram-se do Ceará para o Paraná e a levaram. Sofrendo com a ausência do amor perdido e com o frio da região, ela toma, por engano, pensando se tratar de xarope, uma porção de veneno.

Este estudo investiga o conto *Sol na Retina* presente na obra *Contos de hoje e sempre Tecendo Palavras* (2002) da escritora Maria da Glória Sá Rosa. O objetivo é analisar a representação das personagens e a condição feminina no início do século XX. A questão da violência simbólica presente na narrativa também não pode ser ignorada, assim como o tema do suicídio como estratégia desesperada de Ana Maria para romper com a opressão infligida. O conto é narrado pela sobrinha de Ana Maria que, com o retorno ao Ceará, onde tudo começou, revisita o passado e sai em busca de pistas que possam ajuda-la a compreender o silêncio dos familiares sobre a história, mesmo depois de décadas.

Inicialmente, abordaremos o enredo, tendo como enfoque o papel e condição da mulher nos anos 1930, as diversas violências e físicas e simbólicas e o suicídio da protagonista em resposta à repressão de seus sentimentos e do seu livre arbítrio. Todos esses movimentos são conduzidos pelo fio da memória que a narradora vai perseguindo para desvendar o enigma de Ana Maria.

Considerando que a escritora Maria da Glória Sá Rosa é pouco conhecida nacionalmente, se faz necessário discorrer sobre sua vida e obra. Num passado, não tão distante, encontrar escritas de mulheres e sobre mulheres era bastante difícil. As mulheres, que durante muito tempo foram excluídas da história (PERROT, 1988), bem como da narrativa dos historiadores, não tinham o direito a aparecer como protagonistas nos escritos, e muito menos liberdade para escrever. A elas era designado apenas o papel de reprodutora e de mantenedora do lar. Quando lhe foi dado espaço para escrever, esse, foi pequeno e delimitado:

Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria. Trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo homem. (PERROT, 1988, p.186)

Ao escrever *Instantes grossos de sangue*, Rosa incorpora e confere voz a mulher/narradora que rememora sua infância, como aponta Michelle Perrot:

Assim, os modos de registros das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na sociedade (...) Pela força das circunstâncias pelo menos para as mulheres de antigamente, e pelo que resta de antigamente nas mulheres de hoje (o que não é pouco), é uma memória do privado, voltada para a família e o íntimo, os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição. Às mulheres cabe conservar os rastros das infâncias por elas governadas. Às mulheres cabe a transmissão das histórias de família, feitas frequentemente de mãe para filha, ao folhear álbuns de fotografias, aos quais juntas, acrescentam um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em via de se apagarem. (PERROT, 1989, p.15)

86

A escritora, nessa perspectiva, narra em primeira pessoa um conto apaixonante, que bem poderia ter sido resgatado de sua infância no interior do Ceará, estado natal de Ana Maria, e nos faz embarcar numa viagem, trazendo à tona sentimentos de piedade e de revolta diante do sofrimento e da incompreensão para com a jovem protagonista, que, diante de tanta angústia, opta pelo suicídio.

Maria da Glória Sá Rosa nasceu no Ceará, na cidade de Mombaca, em 1927, aos 12 anos veio morar em Campo Grande, onde faleceu em 2016. Sua trajetória na cidade morena, foi dedicada ao ensino e à valorização da cultura. Ela escreveu outros vários contos em que a representação feminina também vem acompanhada de lembranças de seus personagens. A escrita de autoria feminina em Mato Grosso do Sul conta com algumas excelentes representantes. Em peque-

no número, mas com escrita primorosa, podemos citar Flora Tomé, Thereza Hilcar, Elizabeth Fonseca, Lélia Rita, Lucilene Machado e Raquel Naveira, entre outras.

## **PERSONAGENS FEMININAS E A VOZ INTERROMPIDA**

Ao chegar à casa que um dia foi de seu avô, a narradora relembra a manhã em que um telegrama, enviado ao seu pai, informava que Ana Maria havia morrido. As tias desesperadas, abandonaram os bordados que faziam e correram atrás da trágica informação. As personagens femininas da narrativa vivem confinadas no espaço doméstico, entre bordados e atividades atribuídas à mulher (PERROT, 1988). Além de Ana Maria, há também a sua mãe, suas irmãs e a sobrinha que narra. São mulheres submetidas às duras recomendações impostas pela lógica patriarcal. Tanto que a decisão de mudarem de estado, parte do pai. Os demais membros da família o seguem, sem direito a opinião. A notícia da morte de Ana Maria deixa todos devastados. Jovem e muito bonita, não imaginavam que a decisão de afastarem-na do seu amado poderia causar-lhe tanto desgosto, ao ponto de desistir de viver.

Com sussurros, soluços e gritos um fato impôs-se irremediável. Os dezoito anos de minha tia Ana Maria tinham sido destruídos num toque de dedos do destino. Sem qualquer explicação, uma flor fora arrancada do solo e lançada fora. (ROSA, 2002, p.14).

A imagem da flor indefesa demonstra a fragilidade utilizada para representar Ana Maria revela o quão delicada e tênue era a vítima. Aos cinco anos, a narradora não foi capaz de compreender o desaparecimento da tia. Se fisicamente ela não existia mais, tampouco as suas memórias e fotografias resistiram. "Quando alguém mencionava o nome Ana Maria, bocas permaneciam mudas, conversas tornavam-se reticentes. Transformara-se em personagem maldita de tragédia grega. Tão bela, tão doce e amaldiçoada,

memória desfeita em cinzas" (ROSA, 2002, p.140). Aos poucos Ana Maria deixou de existir, mas permaneceu um enigma para a jovem sobrinha. O mistério em torno dessa morte instigou-a por muitos e muitos anos.

Ao ser enviada ao Paraná para ficar longe do namorado Artur, é infligido a ela o sofrimento físico por estar em um ambiente com temperaturas baixas, distante de suas irmãs e seu *habitat*, por outro lado, também há um sofrimento psicológico e espiritual, ao separá-la do objeto do seu amor, privando-a de ver e ser vista pelo amado. Embora o Ceará seja considerado um estado onde as dificuldades de sobrevivência são grandes, é no estado do Paraná que Ana Maria encontra seu maior sofrimento, "foi ali que o castelo de sua vida desmoronou e a sua história tornou-se um assunto proibido." (ROSA, 2002, p.14). Ana foi despojada de seus bens preciosos, transformou-se uma princesa sem castelo e sem príncipe, apenas com uma sentença a cumprir.

88 A condenação ao namoro partiu da família, detentora do poder de acusar, julgar, condenar e assegurar que a sentença seja executada. O namorado era alguém indigno da família, segundo narra-se, "um vagabundo" que não era capaz de cultivar os valores desejados pela família. Ao ser escolhido por Ana Maria, ela demonstra desdém e desprezo pelos valores morais defendidos pela instituição familiar. Atitude que necessita ser corrigida. Sobre os casamentos, a historiadora Mary Del Priore, em estudo sobre as relações conjugais desde os primórdios, e a condição de subalternidade feminina, afirma,

Entre nós, durante mais de quinhentos anos, os casamentos não se faziam de acordo com a atração sexual recíproca. Eles mais se realizavam por interesses econômicos ou familiares. Entre os mais pobres, o matrimônio ou a ligação consensual era uma forma de organizar o trabalho agrário. Não há dúvidas de que o labor incessante e árduo não deixasse muito espaço para a paixão sexual. Sabe-se que entre casais, as formas de afeição física tradicional – beijos e carícias – eram raridade. (PRIORE, p.133)

Nessa esteira, os interesses da família eram colocados acima dos sentimentos, e o desfecho dessa decisão familiar foi a abreviação de uma vida. No inverno rigoroso do Sul do país, Ana Maria ingere o líquido presente em um frasco de xarope, que por engano fora colocado veneno, e poucas horas depois não resiste e morre com os olhos cravados nos olhos da mãe. Apenas olhar, é o que Ana Maria consegue, a sua expressão é de desespero diante da vida que se esvai.

Após a trágica passagem, João, pai da narradora e irmão da vítima também decide migrar para sul do país. Foram recebidos pela avó enlutada, que não conseguiu pronunciar uma palavra (ROSA, 2002, p.14). A voz da matriarca também é emudecida, assim como a voz de Ana. As personagens femininas são emudecidas pelo sofrimento imposto e pela submissão decretada. Não há espaço para ecoar as vozes reprimidas. O apagamento da memória da tia despertou na jovem narradora o desejo insistente de descobrir o motivo pelo qual o nome Ana Maria foi proscrito:

De forma obsessiva comecei a procurar cartas, retratos seus. Sem resultado algum. Tudo destruído, como se quisessem esfacelar sua memória. Em dias fotos, seu rosto aparecia pintado de preto, o que fez minhas interrogações crescerem como combustível na fogueira...(ROSA, 2002, p.15)

Ao ser proibida de escavar as memórias da tia, ela passou a procurar por indícios às escondidas, quando todos iam dormir. Quando não havia a vigilância a procura continuava, até que uma carta amarelada e amassada foi encontrada, era endereçada ao namorado, que nunca pode ler. Tinha a aparência de que fora arrancada de suas mãos, escondida às pressas, submetida à violência física e simbólica.

## **VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CONDIÇÃO FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

A condição de Ana Maria, nos anos 1930 era semelhante a muitas das mulheres da época, em especial daquelas que ousavam desafiar ou desviar-se das normas impostas, geralmente,

A mulher era subordinada ao pai, a quem devia obediência e a quem podia até odiar, mas que, sobretudo era alguém a ser respeitado, já que era ele o representante da lei e portador do direito à interdição. Em nome desse dever, da submissão à lei e à cultura, muito seguidamente, à jovem negava-se o direito de desfrutar do seu próprio corpo e do corpo do outro. (HAUSEN, 2007, p. 228)

90 Em nome dessa submissão, Ana Maria aceitou mudar-se para o Paraná, ainda que acalentasse no peito, o sonho de retornar e reencontrar seu amor. (ROSA, 2002, p.15). Para a família, ela era apenas uma criança, ou seja, alguém incapaz de decidir por si mesma. Não muito tempo atrás, as mulheres e crianças eram consideradas semelhantes em relação ao poder de decidir. A condição feminina até o início do século XX não considerava o acesso à educação como algo importante, e nesse sentido,

O acesso irrestrito à educação somente se materializou em meados do século XX. Em anos anteriores, não havia preocupação com a educação feminina, assim, rudimentos de leitura, escrita e aritmética eram conhecimentos para lá de suficiente para uma boa administradora do lar, nas classes mais abastadas, ofereciam-se aulas de canto e de piano, para tornar a mocinha uma companhia agradável e, posteriormente, uma anfitriã refinada para maior valorização do marido. (ZANINI, 2015, p.121)

Em meio à procura de elementos que lhe ajudem a desvendar o enigma da morte da tia, a narradora, enfim, encontra suas respostas

em uma conversa com tio, que expressa preocupação com a filha Joana, que vive sempre trancada no quarto, o dia inteiro: “Meu medo é que termine como Ana Maria”(ROSA, 2002, p.16). O receio do tio é que Ana Maria se torne um indesejado modelo para a filha. Ou seja, o exemplo dela era algo a ser banido, além de tirar a própria era “teimosa, voluntariosa, desobediente” (ROSA, 2002, p.17) Alguém que não acatava as proibições impostas, e por isso foi obrigada a acompanhar os pais na mudança, no intuito de começar “vida nova”.

A vida nova desejada pelos pais incluíam tristeza e sofrimento para Ana Maria. Porém, os sentimentos e desejos dela não eram reconhecidos por eles, ou tidos como caprichos. A ordem patriarcal considera importante apenas o que lhe interessa: manter os fatos e atos conforme lhes convém.

O que chamamos de patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. É esse sistema que o feminismo busca desconstruir. Ele tem uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é antes, produzida na forma de discursos, eventos e rituais. Em sua base está a ideia, sempre repetida, de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres e outros pensamentos que soam bem limitados, mas que ainda são seguidos por muita gente. (TIBURI, 2018, p. 26-27)

91

As revelações do tio dissiparam as nuvens de dúvidas que pairavam sob o enigma, “Não se falava em depressão, mas foi o que ela deve ter sofrido, sempre calada, fechada no quarto, escrevendo cartas que não atingiam o alvo, Até que certo dia, não aguentou mais...”(ROSA, 2002, p.17). A escrita foi o instrumento utilizado por Ana Maria para se fazer ouvir, ainda que ela não alcançasse o alvo. Sua voz interrompeu-se precocemente e foi na escrita que ela encontrou alívio por um pouco de tempo.

O suicídio foi a maneira encontrada para fugir do sofrimento, e nem ali, encontrou verdade. Para proteger a memória da jovem,

como também para amenizar a culpa da tragédia, e livrar-se da morte vergonhosa, a família cria a narrativa de que houve um engano na escolha do vidro de xarope. Não fosse a carta deixada por ela, endereçada ao pai, pedindo-lhe perdão, tal história até seria crível. Mesmo na hora da morte a vítima se sente culpada de suas ações, e suplica ser perdoada. A carta teve como destino o fogo, para ser eliminada juntamente com os vestígios de Ana Maria.

A violência simbólica exercida sobre as mulheres, em muitas situações acontece de forma velada e sutil, ela só possível mediante o que Bourdieu definia como o poder simbólico, conceituado como:

O poder simbólico para Bourdieu é o poder oculto. Diferente de uma noção de poder que estaria diretamente ligado ao Estado ou a algum aparelho de repressão claramente identificado e reconhecido como tal, o poder simbólico é aquele que não se mostra como um poder, não aparenta ser um meio de coerção, é o poder em que o indivíduo não sabe ou não se apercebe que está sendo dominado. (p.140)

92

Sobre a condição feminina, onde suas vontades e necessidades pouco são consideradas, são submetidas ao poder simbólico, em muitos momentos contribuem para que seja efetivado, de forma que “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7).

## **MEMÓRIA: PEDAÇOS DO PASSADO E A RECONCILIAÇÃO COM A VERDADE.**

A busca incessante da narradora, para desvendar um mistério, tenazmente encoberto pela sua família, é a motivação do conto. Descobrir o porquê Ana Maria tornou-se um nome proibido e suas lembranças foram apagadas foi o combustível para a sobrinha investigar todas as pistas. A memória foi o fio condutor para essa busca. Para Seixas,

a memória possui dupla residência: habita inextrincavelmente o mundo rígido e instável da matéria, tanto quanto reside, como elástica faculdade, em nosso espírito. Toda percepção, por mais breve que seja, supõe uma duração e está, por isso, impregnada de lembranças, de memória (SEIXAS, 2005, p. 64).

Desde o breve momento em que a narradora vê o pai com o telegrama nas mãos, até já adulta, quando descobre a verdade sobre o suicídio da tia, a memória se manteve como elástica faculdade, motivando-a a seguir na descoberta de pistas. Ao optar por narrar em primeira pessoa, há uma tentativa de apreender na fala todos sentidos relembrados, nesse sentido Beatriz Sarlo afirma que, "o discurso da memória e as narrações em primeira pessoa se movem pelo impulso de bloquear os sentidos que escapam" (SARLO, 2007, p. 50), dessa forma os testemunhos tornam também história. A narradora revela que a descoberta da verdade conduz a uma reconciliação com o passado e esse movimento lhe devolve a paz, depois de anos de procura. Encontrar respostas para inquietações que lhe atormentavam desde a infância é libertador, especialmente no que se refere ao suicídio, ato que causou o apagamento da memória da tia, como se nunca tivesse existido.

O suicídio é uma grande tabu, não apenas para a cultura brasileira. A invenção de uma história para justificar a morte de Ana Maria tem por base o tratamento dado aos suicidas naquele tempo, onde eram tidos como criminosos, sem direito a encomendação do corpo e outros rituais católicos. Há culturas em que o suicida, que sobrevive ao ato é condenado à prisão perpétua, quando não, à morte (ROSA, 2002, p.17).

No célebre romance *Ilusões perdidas*, de Balzac, o tema suicídio é colocado como um tema sério, porém pouco observado, "Em relação à gravidade do assunto, muito pouco se tem escrito sobre o suicídio, nem tem sido devidamente observado. Talvez não seja essa uma doença suscetível de observação" (BALZAC, 2013, p. 734). Em seguida o narrador discorre de forma filosófica sobre os três tipos de suicida, aquele que desiste de viver após longo tempo sofrendo

devido uma doença, o que suicida-se por desespero e por fim, aquele que decide abreviar sua vida após pensar com lógica. A personagem balzaquiana Luciano opta por findar poeticamente sua vida, de forma racional procura o melhor cenário para morrer. No caso da personagem Ana Maria é possível eleger as duas primeiras hipóteses para sua decisão, pois o longo sofrimento causado pela ausência de Artur a leva ao desespero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enigma que acompanhou e molestou a narradora durante tanto tempo, agora é esclarecido e ela pode ficar em paz. A memória revisitada é a chama tênue de luz que guia a longa procura. Percebemos que a representação feminina retrata uma mulher que não consegue carregar o peso da separação e a distância de seu amado, assim como, não consegue suportar a tirania de seus pais. Traz presente o tabu do suicídio nos anos 1930, e o tratamento dado aos suicidas. É possível verificar que a dignidade e as necessidades das mulheres eram colocadas em segundo plano, sendo pouco valorizadas e em muitos momentos, sequer ouvidas. Diante da situação de impotência em que Ana Maria encontra-se, a solução encontrada por ela é abreviar o sofrimento suprimindo-lhe a própria vida.

Embora as mulheres tenham percorrido um longo caminho de duras conquistas, ainda há muito pelo o que se lutar. O conto *Sol na retina* expõe as diversas violências a que as mulheres são submetidas. A violência simbólica exercida pelos pais, companheiros, e outros familiares, desde pequenas falas até a sujeição completa de ter que se exilar em um lugar totalmente diferente de seu lugar natal, apenas para que não se possa exercer o seu direito de escolha. Ainda que a história aconteça nos anos 1930, nos dias atuais, muitas mulheres continuam perdendo a vida devido às violências físicas e simbólicas. O conto nos alerta para essa realidade, que ainda fere e paralisa. Muitas vezes, a família, estado e religião são aqueles que aprovam e fortalecem as sutis violências contra a mulher, abafando e interrompendo vozes que gritam por socorro.

## REFERÊNCIAS

ARF, Lucilene M. G. CARDOSO, Iula S. da S. As marcas da trajetória feminina nas décadas de 30 e 40 representadas na obra de Maria da Glória Sá Rosa. **Revista Rascunhos Culturais**. Coxim/MS, v. 9, n. 17, p. 39 – 55, jan./jun. 2018

BALZAC, Honoré de. **Ilusões perdidas** (A comédia humana, vol. 7). Orientação, introduções e notas: Paulo Rónai; trad. Ernesto Pelanda e Mario Quintana. São Paulo: Globo, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. Brasil colonial: um caso de famílias no feminino plural. **Cadernos de pesquisa**, n. 91, p. 69-75, 2013.

DE SOUZA, Rafael Benedito. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Ars Historica**, n. 7, p. 139-151, 2014.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950>. Acesso em 10.10.2020

HAUSEN, Denise. O conceito de castração: seu lugar na sociedade contemporânea. In: GUARESCHI, Neuza; HUNING, Simone Maria (Org.). **Implicações da psicologia no contemporâneo**. Porto Alegre: EDIPUCRS – PUCRS, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.9 nº18, pp09-18, ago89/set.89

ROSA, Maria da Glória Sá. **Contos de hoje e sempre: tecendo palavras**. Campo Grande, MS: Editora do autor, 2002.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEIXAS, Jacy Alves. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. BRESCIANI, S. NAXARA, M. **Memória e ressentimento. Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2005

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

## POR DENTRO DA PELE DAS COISAS

*Iasmim Santos Ferreira*<sup>1</sup>

*A obra *A pele das coisas* (2018), da escritora sergipana Taylane Cruz, é um compilado com trinta narrativas predominantemente de mulheres, sejam as narradoras, sejam as protagonistas. Na ocasião, elegemos para corpus o conto "Suely dos Anjos Coração", o qual narra a vida de uma jovem puta. Para compreender os sentidos engendrados pelo corpus, valemo-nos principalmente dos seguintes aparatos teórico-críticos: Anzaldúa (2000), Lugones (2014) e Spivak (2019). Taylane Cruz destaca-se pela linguagem poética, entremeadada de sutilezas do cotidiano, com o fito de dessecar a pele das coisas, das pessoas e do mundo.*

*Palavras-chave: Escrita de mulheres, Taylane Cruz, personagens.*

97

Enveredar em novas leituras é sempre um desafio prazeroso e foi assim que chegamos aos escritos da contista sergipana Taylane Cruz. Mulher, negra, jovem, jornalista e professora de escrita criativa, Taylane destaca-se entre os novos nomes da literatura contemporânea pela sensibilidade humana, capaz de entregar-se às palavras e levar os/as leitores/as ao mesmo ato. Conhecemos seus contos e chamou-nos a atenção sua segunda obra: *A pele das coisas* (2018). Uma reunião de trinta contos majoritariamente sobre a história de mulheres ou sob suas vozes narrativas.

Taylane conheceu o escritor sergipano Antônio Carlos Viana, o qual dedicou uma resenha ao seu primeiro livro: *Aula de Dança e Outros Contos*. Viana destacou a delicadeza da escrita da autora, o trabalho com os sentimentos humanos, os encontros e desencontros

---

<sup>1</sup> UFS/PPGL/CAPE5. Doutoranda em Letras - Estudos Literários. Integrante do Grupo de Estudos de Poesia Brasileira Moderna e Contemporânea (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-4416>. E-mail: [iasmimferreira20@gmail.com](mailto:iasmimferreira20@gmail.com).

do cotidiano, conforme texto da orelha do livro *A pele das coisas*. Ainda, o contista percebeu ecos de Clarice Lispector em suas curtas histórias. Diante da capacidade narrativa da jovem escritora, Viana lhe dá um conselho: "saia daqui, circule, cruze a fronteira sergipana", de acordo com entrevista concedida pela autora ao *Bangalô Cult*. Ela atendeu ao seu conselho, participou da 8ª edição do Festival Literário de Araxá (FLIARAXÁ) e permanece uma devota da palavra literária, com o terceiro livro de contos *O sol dos dias* em pré-lançamento e um outro livro de micro-crônicas poéticas para ser lançado.

Ao ser questionada sobre o seu processo de escrita, ela responde da seguinte maneira:

Sou uma devota da literatura. Cada palavra, cada texto que escrevo é como uma joia para mim. Então eu adoro o processo de revisão dos textos. É como lapidar um diamante. Antes de publicar, costumo mostrar a uma ou duas pessoas muito íntimas. Fora isso, guardo como se fosse um segredo. A literatura é meu jardim secreto, só mostro mesmo quando publico. (CRUZ, 2020, s/p).

A devoção de Taylane pela literatura mostra-se no cuidado com as palavras, na construção da sensibilidade de suas personagens e das vozes narrativas. Por isso, entrega-se ao processo de revisão ou de lapidação de seus diamantes, como queiramos descrever. Depois da obra publicada, seu jardim secreto se abre as pessoas e ao mundo, e é por ele que transitamos até chegarmos à história de Suely dos Anjos. Esta é uma jovem puta que recebe a visita de uma técnica de enfermagem, descobre a sífilis e surge um afeto entre aquelas mulheres que descortinam sentimentos e sonhos. É um conto sobre a violência, o corpo, o feminino, bem como sobre o sensível. Com o fito de analisar o conto "Suely dos Anjos Coração", amparamo-nos nos estudos críticos Anzaldúa (2000), Glissant (2005), Grosfoguel (2016), Lugones (2014), Quijano (2005), Spivak (2019).

## **POR DENTRO DA *PELE DAS COISAS***

Taylane Cruz parece ter ouvido o apelo da estudiosa chicana Gloria Anzaldúa, que convoca as mulheres de cor para a escrita. Em “Carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” (2000), Anzaldúa conclama às *hermanas* que atravessem os obstáculos, não aguardem permissão para exercer o ofício, engajem-se com a própria escrita e com as das outras mulheres de cor. A chicana marca bem as dificuldades de conciliação do trabalho literário com as atividades do cotidiano e reconhece nesse trabalho a forma de viver, de mover-se, de salvar-se, bem como, de ordenar o mundo. Gloria Anzaldúa vocifera:

Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas. Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impresos (ANZALDÚA, 2000, p. 235).

99

A carta de Gloria parece encontrar o coração da sergipana que independentemente de conhecê-la, integra-se às novas vozes literárias: mulheres, gays, negros/as, pobres, marginalizados/as. A pena de nossa escritora segue o conselho da chicana: encontrou sua musa, não a soterrou, nem a falsificou. Nela, cabe tudo: a desordem do mundo, as desigualdades, a descoberta da sexualidade, a inocência da infância, a malícia, as paixões, as violências, sobretudo, todo e qualquer sentimento de humanidade. Ao cavar as sensações e os sentidos da existência, Cruz constrói personagens totalmente humanas, capazes de serem boas e más ao mesmo tempo, de viver às revesses das ações, submetidas à casualidade da vida deparam-se com finais surpreendentes.

Dentre suas personagens, destaca-se Suely dos Anjos Coração, no conto homônimo. A trama de Suely é narrada por uma técnica em enfermagem que atende grupos vulneráveis num município. A

narradora não se identifica mais do que uma funcionária comovida com a história daquela mulher. Conta-nos sobre Suely dos Anjos, uma mulher de nome comum e de vida difícil. Elas se conhecem numa visita da profissional de saúde ao “Bar da Curva” para checar a saúde ginecológica da jovem menina. A escritora cuida de cada detalhe da narrativa, levando-nos a um ambiente de música e de sensibilidade, transitando pela doença e pela vulnerabilidade até à hostilidade. No arremate da trama, devolve-nos a sensação de sensibilidade humana trazida no início da história.

O espaço onde ambas mulheres conversam é o quarto de Suely, que mais parece um quarto de boneca por ser tão apertado. Apesar da falta de espaço, os gostos da jovem se espalham pelas quatro paredes: era uma amante da música e do sensível. Em sua penteadeira antiga havia vidros de perfume, um *Leite de Rosas*, uma garrafa plástica com uma flor de crepom. Enormes pôsteres de Gonzaguinha, Clara Nunes, Adoniran Barbosa, Frank Sinatra e “Ave-Maria”, de Schubert, cobriam as paredes velhas. Ao som de um bolero triste, a funcionária da prefeitura adentra ao espaço de Suely, recebendo uma almofada em formato de coração para sentar. O objeto faz parte da âncora temática do conto: o coração. Seja a almofada de coração, sejam os corações no lugar da letra “o” ao assinar seu nome, o coração é uma marca imagética sublinhada pelos objetos para demonstrar a sensibilidade de Suely frente ao caótico e violento mundo que ela se encontra.

No desenrolar da trama, a narradora busca saber há quanto tempo Suely exercia a função de prostituta. A protagonista a corrige imediatamente, dizendo ser puta e ter nascido assim. A moça precisa ser examinada e arreganha-se fazendo troça da situação. Durante esse tempo, há um encontro cheio de alquimia entre aquelas mulheres. Suely surpreende pelo gosto musical, mesmo sem nunca ter visto um piano, é uma apreciadora da Ave-Maria, de Schubert, e busca saber o gosto musical de sua interlocutora. Elas falam sobre música, suas vidas e seus desejos. A narradora segreda aos/às leitores/as o sentimento que tivera ao estar com Suely:

Começava a me apegar a Suely. Um laço de amizade se formava entre mim e aquela doce mulher de pernas abertas, entregue aos meus cuidados. Enquanto perscrutava-lhe a vulva, com sua simpatia simples, delicadamente desfiava as filigranas do meu coração, suspendendo-me em sua teia de mel. A delicadeza realmente seduz (CRUZ, 2018, p. 20).

Cada uma mostrava-lhe um pouco do que se é. A puta desvelava sua delicadeza e seus sonhos. Sonhava em transformar o puteiro em uma casa de música para tocar boleros, canções de amor e sambas de Adoniran. Ébria e lacrimejando, afirmava: "Um dia boto fogo nesse lugar, joga uma bomba, vai ser pedaço de puta pra todo lado. Depois refaço, pinto a frente toda de azul, ponho umas luzes delicadas e escrevo na frente: 'Construído por Suely dos Anjos, a puta'" (CRUZ, 2018, p. 20). A narradora logo a associa à Frinéia, cortesã grega. Ao termos contato com o sonho de Suely, estabelecemos conexão com a música de forró "Bomba no cabaré", do grupo musical *Mastruz com Leite*. Uma canção carregada dos estereótipos da mulher puta, sobrepujando-a a condição de objeto que pode ser explodido e recomposto. Suely ressignifica isso, apesar de mencionar, assim como na música: "vai ser pedaço de puta pra todo lado", reserva ao seu desejo o toque de delicadeza das luzes, da fachada com o seu nome e epíteto. Além de recompor o espaço através dos boleros, dos sambas e da cor azul, assim como a casa da Frida Kahlo, pintora mexicana e ícone da luta feminista.

Aficionada por Gonzaguinha, Suely revela que preferiria estar com uma mulher a entregar-se aos seus clientes homens. Essa preferência é vista pela narradora como inocência e confiança em uma igual para salvá-la. A confissão da protagonista redundava em pedido por ajuda àquela técnica de enfermagem. De certo modo, tem seu pedido atendido, pois ela a ajudará no que tange à sua saúde, mas não conseguirá libertá-la do Bar da Curva. O sentimento de irmandade pulsante na escrita de Gloria Anzaldúa (2000), que parece tocar Taylane, está presente na atitude da personagem ao buscar amparo em outra mulher.

A moça é constatada com sífilis, o que gera o maior escândalo por parte da dona do bar. Esta personagem desvela a objetificação do corpo das meninas. Das ofensas verbais ("alguém com defeito", "puta burra", "não iria perder cliente por causa de uma xota doente") parte para a agressão física. A condição das putas do Bar da Curva é de não pessoas, por isso pode-se fazer o que bem entender com elas. Conforme María Lugones, em "Rumo a um feminismo descolonial" (2014), a dicotomia central da modernidade colonial é o binarismo humano e não humano. Por essa categoria podemos compreender que essas meninas ocupam a segunda posição; e é graças a tal dicotomia que uns são escravizados, explorados, vendidos enquanto outros lucram por meio dessa barbárie.

O conto mistura violência e beleza, já que Suely recebe pancadas, ao tempo que suas colegas fazem uma ciranda ao seu redor. Não só delas recebe segurança, mas da técnica também, pois intervéem e medica a paciente. A irmandade feminina, tão escancarada nos textos de Gloria Anzaldúa (2000), é reforçada por nossa escritora nessa cena, ao tempo em que é contraposta pela atitude da proprietária do bar.

Com o objetivo de entendermos a postura da dona do bar, recorreremos aos estudos de Aníbal Quijano, o qual se dedica à compreensão da *colonialidade do poder*, sobretudo, pelas vias do eurocentrismo e da fundação da América Latina. Com o pensador peruano, é possível perceber a estrutura de poder que se perpetua da Europa como a forma de vida perfeita, a produção em larga escala, as relações de trabalho na era da globalização, bem como, a manutenção dos poderosos sobre os oprimidos. A partir dessa interpretação, podemos ler as atitudes da dona do Bar da Curva como alguém que se beneficia da miséria das meninas, toma-as como propriedades privadas, vende sua força de trabalho e somente a proprietária do recinto lucra com os corpos femininos. Essa objetificação não pode ser lida apenas pela via do gênero, é preciso fazer uma leitura alinhada à importação das formas de poder do eurocentrismo sobre o mundo. Por extensão, nas dinâmicas interpessoais e profissionais, retroalimentam-se as práti-

cas baseadas no capital, no lucro, na colonização/desumanização de outrem.

Não obstante a dona do Bar da Curva é também uma mulher, entretanto somente a condição de gênero não é suficiente para fazê-la entender a opressão de outras mulheres em nome do seu próprio lucro. Portanto, faz-se urgente que o feminismo descolonial avance e faça-nos perceber as armadilhas das estruturas de poder. Lugones ilumina o nosso entendimento acerca dessa questão, ao propor um giro, a saber: "A mudança pode nos permitir compreender a organização do social em termos que desvendam a profunda ruptura da imposição do gênero no ente relacional" (LUGONES, 2014, p. 944). Isto é, mais do que lê o gênero nas relações sociais, é partir da organização social para a imposição do gênero; mais: é ver que os corpos daquelas mulheres estão a serviço do lucro de outra mulher, indissociavelmente capital e corpo feminino.

Ademais, o estudioso porto-riquenho Ramón Grosfoguel elege como um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo o racismo/sexismo epistêmico que se fundamenta em quatro genocídios/epistemicídios ocorridos no século XVI, a saber: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e sua escravização nas Américas, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Apesar de a queima das mulheres consideradas bruxas ter ocorrido há bastante tempo, estas ainda são vistas como herdeiras de Eva, aquela que leva Adão ao pecado, segundo o mito cristão, por isso carregam o fardo da inferioridade do gênero por séculos. Para mover-se na contramão de tais genocídios/epistemicídios, Grosfoguel (2016) propõe o que já propusera Dussel: a transmodernidade. Esta busca dar conta do processo incompleto de decolonização.

À guisa do desfecho, a narradora volta ao Bar da Curva, auxilia Suely mais uma vez com os comprimidos e a pergunta se havia deitado com algum homem sem preservativo. Todavia, esta não era a preocupação da moça com sífilis, atormentava-se por saber se "a doutora", como ela a chamava, havia contado suas confissões à dona do

bar. Comovida, pede que a moça assine o formulário do atendimento prestado, e nesse instante percebe que "Sua caligrafia era redondamente infantil. Assinou 'Suely dos Anjos'. E no lugar de cada 'o' desenhou um coração" (CRUZ, 2018, p. 22). A narrativa se encerra magistralmente ao entrecruzar estético e político. Os contos de *A pele das coisas* são profundamente engajados com a condição humana, mas essa condição não se dá em suspensão sem tempo nem espaço, logo as marcas da organização social, de sua colonialidade, da violência de gênero desnudam-se diante dos/as leitores/as. Como afirma Glissant:

A literatura não é produzida em suspensão, não se trata de algo em suspensão no ar. Ela provém de um lugar, há um lugar incontornável de emissão da obra literária. Mas, em nossos dias, a obra literária convirá tanto mais ao lugar quanto mais estabelecer uma relação entre esse lugar e a totalidade-mundo (GLISSANT, 2005, p. 42).

104 Exatamente essa relação do lugar com a totalidade-mundo que se fia a autora. A história de Suely dos Anjos, mulher de nome comum com sobrenome sagrado, descortina as milhares de Suelys que têm seus corpos à disposição da violência e do lucro alheio. Por isso, como mostra Gayatri Spivak, "levar em conta que a linha entre estética e política não é nem firme nem exata" (SPIVAK, 2019, p. 199), é um bom caminho para a crítica literária engendrar sentidos a partir dos escritos das novas vozes literárias.

Outrossim, mais do que entrecruzar político e estético, a escritora sergipana recupera a humanidade de Suely, destituída pela dona do recinto e pelos seus clientes. Conforme María Lugones (2014), a dicotomia humano e não humano separa quem coloniza e quem é colonizado, quem é gente e quem não é. Suely ficou no segundo grupo, o que lhe reservaria apenas o servir sexualmente a quem pagava para deitar-se com ela. No entanto, Cruz desbrava seus sonhos, seus gostos, sua esperança, sua inocência e devolve sua humanidade.

Se a literatura existe e se move é em nome do caos-mundo, como pensa Glissant: "O objeto maior de toda e qualquer literatura

que se possa propor é o que chamo de 'caos-mundo'" (GLISSANT, 2005, p. 41). A literatura de Taylane existe para apresentar-se ao/no caos-mundo como uma via para decantar a pele da profundidade. Por dentro dessa superfície, sua escrita avessa as emoções sobre o corpo e transita por entre as pessoas, as coisas e o mundo.

## CONCLUSÃO

Do jardim secreto de Taylane Cruz, sua literatura, brotam: tia Menininha, Luciola, a noivinha do carnaval, a sereia, Violeta, Tina e Lolô, Caçula, Manoela, tia Olga, tia Helena, Maria José, dona Lilica, Nanete, dona Lurdes, tia Conceição, tia Carmélia, Berta, Clarice, Suely dos Anjos. Esta chamou a nossa atenção pela mescla da delicadeza com a violência. A jovem puta Suely dos Anjos, depois de receber a técnica em enfermagem no Bar da Curva, descobre a sífilis e começa o tratamento. O que importa dessa trama não é a descoberta da doença, mas a reação da dona do bar, a atitude das outras meninas e a alquimia que ocorre entre a protagonista e a narradora.

A dona do recinto reage com violência contra Suely e mostra a sua única preocupação: a perda do lucro. Tal atitude demonstra a objetificação do corpo da jovem e a estrutura colonial capitalista na qual se ampara a proprietária. Alinhamos o pensamento de Quijano (2005) à atitude desta mulher para com Suely e demais meninas sob seu domínio. Isto é, uma mulher explorando outras, incapaz de perceber a sua condição de gênero, totalmente vinculada à *colonialidade do poder*. Lugones (2014) ilumina nosso entendimento acerca da engrenagem colonial, despertando-nos para a dicotomia central da modernidade: o binarismo humano e não humano. A partir dessa dicotomia, uns se firmam como os humanos (brancos, homens, europeus, cristãos) e se valem desta prerrogativa para colonizar os não humanos (pessoas de cor, mulheres, não europeus, não cristãos). Dessa maneira, Suely e as meninas estão na condição de não humanas, não mulheres respeitáveis para a sociedade colonial capitalista. Portanto, a dona do Bar da Curva é a humana apta a colonizá-las sem perceber que são iguais em gênero, porém estão em

posições sociais distintas. As alternativas teórico-críticas de Lugones (2014) e de Grosfoguel (2016) apontam respectivamente para um feminismo descolonial e uma transmodernidade como rumos possíveis de enfrentamento a essa estrutura.

Fazer arte não pode ser jamais uma atividade em suspensão espaço-temporal. Não se faz mais literatura em uma torre de marfim. Os sujeitos falam de suas localidades e de suas vivências. Assim, como mostra Glissant (2005), a obra nasce tanto do lugar circunscrito do sujeito quanto da relação desse lugar com a totalidade-mundo. À vista disso, a escrita de Taylane Cruz emerge do amálgama estético e político por suscitar questões de ordem social totalmente preocupada com a condição humana. Como demonstra Spivak (2019), a fronteira entre ambos é difícil de ser delimitada. Contudo, Cruz não quer delimitá-los, e sim deixar o caos-mundo tocar os transeuntes em suas linhas, já que é para isso que existe a literatura, consoante observa Glissant (2005).

106

A narrativa de Suely dos Anjos é um verdadeiro bolero, no qual se pode ver uma ciranda de mulheres putas com o apoio de uma técnica de enfermagem defenderem Suely da dona do bar. Um bolero que apesar de triste nos toca pela tônica de valsa sentimental ao final. O desfecho da trama devolve à protagonista a condição humana ao dar vazão a sensibilidade de Suely por meio de um gesto singelo: a caligrafia infantil e arredondada, grafando no lugar de cada 'o' um coração.

Em suma, a contista promove uma verdadeira alquimia entre aquelas mulheres, parecendo responder ao convite de Anzaldúa feito às mulheres de cor para escreverem e se unirem. O encontro entre a narradora e Suely permite o entrelaçamento de suas vivências e da condição de mulher. A delicadeza da narrativa se sobrepõe à desumanidade, permite reflexões e sutilezas. Por dentro da *pele das coisas*, ratificamos a afirmação da voz narrativa, que vale não só para o conto em questão como para toda a obra: "A delicadeza realmente seduz" (CRUZ, 2018, p. 20).

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, ano 8, pp. 229-236, 1º semestre. 2000.

CORREIA, Suyene. Taylane Cruz prepara Dois Novos Livros Depois do Sucesso no FLIARAXÁ 2019. **Bangalô Cult**, 2019. Disponível: <https://bangalocult.com.br/literatura/taylane-cruz-prepara-dois-novos-livros-depois-do-sucesso-no-fliaraxa-2019/>. Acessado em 20 nov. 2020.

CRUZ, Taylane. **A pele das coisas**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2018.

GLISSANT, É. **Introdução a uma Poética da Diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

GROSFOGUET, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemiocídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01029922016000100025&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01029922016000100025&lng=pt&nrm=iso). Acessado em 04 ago. 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2014.

MASTRUZ COM LEITE. **Bomba no cabaré**. Disponível: <https://www.lettras.mus.br/mastruz-com-leite/931523/>. Acessado em 07 dez. 2020.

NUNES, José. Como escreve Taylane Cruz. **Como eu escrevo**, 2020. Disponível: <https://comoeuescrevo.com/taylane-cruz/>. Acessado em 22 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica alteridade? In: **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

## A MASCULINIDADE OPRESSORA EM MÁRQUEZ E VIGNA

*Gardênia Dias Santos*<sup>1</sup>

*A proposta deste artigo é identificar como a masculinidade opressora está retratada nas obras Memórias de minhas putas tristes (2005), de Gabriel García Márquez, e Como se estivéssemos em palimpsesto de putas (2016), de Elvira Vigna. Para isso, buscamos por meio da análise comparada dos romances em diálogo com os estudos feministas averiguar como esta identidade é construída e como a crise de masculinidade resulta na imposição da violência contra as mulheres. Como aportes teóricos traremos os estudos de R. Segato (2003) e L. Machado (2001); e do campo literário E. Xavier (2007) e C. Gomes (2016 - 2019).*

*Palavras-chave: Masculinidade, Literatura comparada, Violência de gênero, Gabriel García Márquez, Elvira Vigna.*

108

As identidades são construídas culturalmente e tendem a responder a atos e "fantasias" naturalizadas a cada gênero. Nesse sentido, os aparatos ideológicos que legitimam as percepções de que mulheres são submissas e homens dominadores e agressivos decorrem de padrões sociais instituídos em função do patriarcalismo. Estabelecidos os estereótipos, a construção de uma masculinidade que carrega como elementos característicos de sua identidade a expressão do domínio, da violência e a não demonstração de suas fraquezas, leva-nos a refletir acerca da condição feminina perante um quadro de relações opressoras decorrentes de uma manifestação de masculinidade que se utiliza da violência para manter-se hierarquicamente superior às mulheres.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL/UFS. Este trabalho apresenta parte dos resultados da dissertação em andamento: "Palimpsesto de violências contra as mulheres em Elvira Vigna". E-mail: [gardenia.dias@gmail.com](mailto:gardenia.dias@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2667-1246>.

Atualmente tais valores vêm sendo repensados a partir da perspectiva dos estudos feministas, pois, como bem afirma Lia Zanotta Machado (2001), a importância de reflexões acerca das “[...] modalidades das categorias de masculino e das relações de gênero, diante das novas formas de violências e de estilos de subjetividade que interpelam o masculino, e que buscam reeditar a articulação do masculino com a violência” (2001, p. 27), têm se mostrado cada vez mais necessárias. Nesse sentido, só a partir da reedição da ideia de masculino inscrita no imaginário datado do coletivo patriarcal será possível estarmos diante de manifestações de masculinidade passíveis de interações mais harmônicas.

Partindo dessas reflexões, temos como pretensão analisar como a violência contra a mulher é infligida pelas masculinidades hegemônicas opressoras retratadas nas obras *Memórias de minhas putas tristes* (2005), de Gabriel García Márquez, e *Como se estivéssemos em palimpsesto de putas* (2016), de Elvira Vigna. Para isso, faremos uso do método comparatista de análise por nos permitir confrontar as obras no que apresentam de semelhante e análogas quanto às representações e à problemática em estudo, pois entendemos que o diálogo entre as produções textuais tem proporcionado lançar um olhar questionador quanto às questões que fazem parte da nossa realidade.

A partir desse viés comparatista, gostaríamos de chamar a atenção para o uso da palavra “putas” nos títulos das obras, uma vez que expressa pontos de vista contraditórios quanto a sua utilização. No primeiro romance este termo adquire uma conotação negativa associada a esse estereótipo feminino por reproduzir o pensamento da sociedade patriarcal acerca das mulheres; já em Vigna, esta palavra adquire um significado político porque visa a apropriação desse termo como uma maneira de eliminar a conotação negativa que ele carrega, o que nos remete à luta feminista da “Marcha das Vadias”<sup>2</sup>.

---

2 “Marcha das Vadias” – movimento criado em 2011, no Canadá, em protesto à resposta de um policial que associou a ocorrência de uma série de estupros na Universidade de York ao modo como as mulheres se vestiam, segundo ele como “vadias”. O fato gerou uma onda de protestos pelo mundo com o intuito de ressignificar a palavra “vadia”. Tal reivindicação, de ambas as palavras, visa retirar o poder pejorativo de inúmeros vocábulos dirigidos às mulheres e, conseqüentemente, desnaturalizar a violência simbólica cotidiana a que todas estão expostas.

Deste modo, evidenciamos que, apesar dos autores apresentarem visões distintas em alguns momentos, a aproximação das obras se dá quanto às temáticas da violência contra as mulheres e à crise da masculinidade. Sendo assim, este trabalho, por meio do diálogo entre Literatura Comparada e estudos feministas, objetiva averiguar como a identidade masculina é construída e como sua crise resulta na imposição da violência contra as mulheres.

Na sequência vamos observar como essas questões são des-trinchadas por Márquez em seu romance.

### **A CRISE DA MASCULINIDADE OPRESSORA**

A constituição da masculinidade dentro dos moldes patriar-  
cais implica no desempenho de uma performance dominante e que  
aproxime o homem do ideal de macho preconizado. Para que isso  
aconteça, as normatizações da corporeidade e das performances  
dos sujeitos masculinos devem estar vinculadas a uma constante  
demonstração de poder expressas através da agressividade e do  
comportamento sexual ativo.

Este tipo de performance masculina está representada no ro-  
mance de Gabriel García Márquez, *Memórias de minhas putas tristes*  
(2005), que conta a história de um jornalista nonagenário que decide  
presentear-se com “uma noite de amor louco com uma adolescen-  
te virgem” (MÁRQUEZ, 2005, p.1). Tal desejo do narrador, resulta na  
decisão de registrar sua vida a partir de suas experiências sexuais,  
muitas delas vividas com garotas de programa, fato que nos revela  
o quanto a virilidade é fator imprescindível na constituição de sua  
identidade masculina.

Nessa medida, a expressão de posse e domínio do corpo femi-  
nino por diversos âmbitos, sexual e financeiro, se apresenta mais de  
uma vez na obra. Através da insistência irrevogável de pagamento  
das mulheres com quem se relaciona, fossem ou não garotas de  
programa: “Nunca me deitei com mulher alguma sem pagar, e as  
poucas que não eram do ofício convenci pela razão ou pela força  
que recebessem o dinheiro nem que fosse para jogar no lixo” (MÁR-

QUEZ, 2004, p. 8). Esta atitude visa reafirmar que seu envolvimento com as mulheres não passa de mera troca mercantil sem qualquer necessidade de envolvimento afetivo, mas também objetiva deter o controle das mulheres de todas as maneiras possível desde seus corpos ao silenciamento do abuso do qual são vítimas.

Era quase uma menina, mais para forte e xucra, de palavras breves e terminantes, que se movia descalça para não me estorvar enquanto eu escrevia. Recordo que eu estava lendo *La lozana andaluza* na rede do corredor, e a vi por acaso inclinada no tanque com uma saia tão curta que deixava descoberto suas coxas suculentas. Presa de uma febre irresistível levantei-a por trás, baixe suas prendas até os joelhos e avancei pelos fundos. (...) Um tremor profundo percorreu seu corpo, mas se manteve firme (MÁRQUEZ, 2005, p.17).

A violência dessa masculinidade opressora desconsidera a subjetividade e a integridade física das mulheres. No caso do estupro a empregada Damiana, o violador tem uma visão deturpada da noção de virilidade por entendê-la como sendo "[...] aquela que tem a iniciativa e que se apodera unilateralmente do corpo do outro" (MACHADO, 1998, p. 234), ou seja, considera que diante de uma oportunidade é natural aproveitar-se do corpo de uma mulher e justificar tal prática abusiva como sendo decorrente de uma "fraqueza sexual". Além disso, para silenciar a empregada quanto ao abuso sofrido e continuar a explorando o violador aumenta seu salário.

Esse ciclo de violências contra as mulheres torna a se repetir agora com uma garota de 14 anos em maior estado de vulnerabilidade. Assim, em sua vida de "amores" pagos, o desejo de deitar-se com uma virgem que segundo ele destoa do habitual, não lhe impede de buscar a compra da virgindade de uma jovem pobre. Tal conduta nos mostra o quanto o homem utiliza-se de sua posição social e econômica para explorar garotas cujos corpos acabam sendo prostituídos por valores sociais que invisibilizam a violência da qual tornam-se vítimas (GOMES; SANTOS; SANTOS, 2019, p. 91).

O abuso da adolescente, a qual o jornalista nomeia de Delgadina, acontece em um quarto no bordel de Rosa Cabarcas, onde sempre a encontra nua e adormecida pela dose de valeriana que toma antes dos encontros para aplacar o medo da relação íntima. Nas passagens em que há o registro da violência, mesmo não ocorrendo o ato sexual, o nonagenário toca o corpo da jovem:

Tratando de não despertá-la, sentei-me nu na cama com os olhos já acostumado aos enganos de luz avermelhada, e revisei-a palmo a palmo. [...] Tentei separar suas pernas com meu joelho por causa de uma tenção imprevista. Nas duas primeiras tentativas ela se opôs com as coxas tensas (MÁRQUEZ, 2005, p.33-34).

112 O registro desses abusos ainda pode ser observado em outra passagem “[...] comecei a secá-la com a toalha enquanto cantava para ela em sussurros a canção de Delgadina. [...] Foi um prazer sem limites, pois ela tornava a suar por um lado quando eu acabava de secá-la pelo outro” (MÁRQUEZ, 2005, p.63), somos levados a evidenciar o prazer que o protagonista sente ao tocar o corpo da adolescente enquanto ela dorme. Conforme Xavier (2007, p. 48), a representação do corpo subalterno funciona como um objeto de denúncia ao transformar a vida miserável em expressão da opressão feminina.

Nesse sentido, a exploração do corpo da menor, que também trabalha em uma fábrica para ajudar a família, exhibe o quanto ela é vítima de um sistema que não fornece subsídios necessários à subsistência da mulher subalterna, tornando-a alvo fácil de abusadores que se sentem no direito de humilhá-las ou violentá-las quando estas assumem condutas que os desagradam. No romance de Márquez, isso ocorre quando depois de um longo período sem ver Delgadina o protagonista ao reencontrá-la supõe que a jovem havia perdido sua pureza por seu corpo está diferente e por estar vestida com “trajes de uma noturna”. A partir desta visão enevoada pelo ciúme, passa então a agredi-la verbalmente: “- Puta! – gritei” (MÁR-

QUEZ, 2005, p. 103); e acusar a cafetina: “[...] vendeu a virgindade da menina a algum de seus grandes figurões a troco de ficar fora do crime” (MÁRQUEZ, 2005, p. 103). Este comportamento é típico da masculinidade opressora que não se importa com a vítima, mas sim com o jogo de conquista e posse do corpo virgem.

A literatura ao “descrever esse homem em crise com sua masculinidade apresenta uma releitura da cegueira masculina que só enxerga a si mesmo e entra em crise quando não tem condições de penetrar o universo subjetivo da mulher” (GOMES, 2016, p.40). Portanto, quando passamos a refletir sobre a questão do masculino como opressor devemos levar em consideração que a violência ocorre pela “[...] incapacidade de controlar o comportamento sexual de outras pessoas, isto é, a administração que outras pessoas fazem de si mesmas enquanto indivíduos marcados por gênero” (MOORE, 2000, p.39-40).

Nesse contexto, a violência contra a mulher é reflexo do ato de desespero masculino para manter o controle sobre seus corpos e suas vidas. Além disso, não podemos deixar de registrar a resistência feminina às diversas táticas masculinas de dominação através do sono da jovem que assim “[...] resiste a todo o aparato de prostituição que a cerca sem conseguir se entregar ao agressor, reforçando seu lugar de resistência” (GOMES; SANTOS; SANTOS, 2019, p.94).

A seguir vamos observar como a violência contra as mulheres e a masculinidade opressora é desconstruída na obra de Elvira Vígna.

## **A DESCONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE VIOLENTA**

Em contraposição à representação naturalizada dessa masculinidade hegemônica opressora as produções de autoria feminina têm buscado desarticular a estrutura que normaliza esse tipo de barbárie através da exposição de uma masculinidade irônica, pois entendem que as demonstrações de poder expressas por meio da violência apenas evidenciam a fragilidade de uma identitária fantástica que não cabe mais nas sociedades contemporâneas.

A partir desta perspectiva, a estratégia usada por Elvira Vigna em seu romance, *Como se estivéssemos em palimpsesto de putas* (2016), ao trazer à cena o protagonista João, um técnico em Técnico em TI, que passa as tardes contando a narradora suas aventuras com garotas de programa, visa demonstrar o quanto o discurso masculino e a violência praticada contra as mulheres – a esposa Lola, as garotas de programa e a própria narradora – fazem parte de uma identidade masculina em crise que busca a todo custo manter a condição de superioridade que lhe fora fornecida pela sociedade patriarcal.

No que tange à constante necessidade de afirmação da masculinidade, motivada pelo próprio João e por aqueles que o cercam, esta se faz por meio da exibição de sua virilidade, pois entende que para ser legitimamente reconhecido precisa demarcar uma posição de poder e respeito ante seus pares com o intuito de demonstrar que é possuidor de uma moral que o torna merecedor de ocupar um lugar de prestígio no mundo masculino.

114

Nesse sentido, as masculinidades retratadas no texto expõem uma independência e liberdade sexual excessivamente exploradas pelos homens e que “[...] se pauta na possibilidade de ter livre acesso a várias mulheres e no modo como controla social e sexualmente a mulher escolhida para companheira” (MACHADO, 1998, 253-254). Ao pôr em xeque a construção masculina hegemônica opressora, evidenciamos o quanto o machismo disseminado pelos discursos e comportamentos de João, Cuíca e de seus colegas de escritório desumaniza e violenta as mulheres com quem se relacionam.

Nessa medida, a mercantilização dos corpos das garotas de programas por João e seus amigos visam o rebaixamento das mulheres a meros objetos sexuais: “Sai a garota, os saltos, a saia curta, o decote, a risada presa na boca. E atrás, em triunfo, Cuíca. [...] ‘Essa é a’. [...] Shirley, Vanessa, Lara, Giselle, Priscila, Liane, Nicka” (VIGNA, 2016, p.84). Esta visão estereotipada da garota de programa disseminada no romance visa ironizar essa visão masculina que limita a identidade feminina, bem como denunciar a invisibilidade que esta desencadeia a estas mulheres.

A ideia de mercadoria a ser consumida torna-se ainda mais evidente na passagem em que João e seus colegas de firma estão em uma churrascaria acompanhados por uma garota de programa:

Faz sentido uma churrascaria. Não só por ser churrascaria. Carnes à mostra e tal. Mas por ser um clichê de carnes à mostra. [...] Quando vejo a cena dos três mais a garota, é nesse restaurante que vejo. Todos tão chiques. Porque a garota senta e eles fazem o ritual do vinho e da carne sangrenta e uma vez tudo estabelecido, quem é homem (os que falam com o garçom), quem é rico (os que falam com o garçom) e quem está lá para servir (a garota e o garçom), todos ficam na mesa, esperando os pratos. E dizem, entre eles, como se a garota não estivesse presente, que o peito dela parece de silicone (VIGNA, 2016, p. 85-86).

O fato de utilizarem as mulheres em seus jogos de poder deixa nítido o quanto o homem, no processo de afirmação de sua identidade masculina, sente a necessidade de rebaixá-las. Conforme Rita Segato (2003) é na capacidade de dominar e exibir seu prestígio perante seus iguais que se encontra a subjetividade dos homens, a qual chamamos de masculinidade.

É a partir da diminuição da condição feminina que a identidade de João se constrói como "superior". A esse respeito, a narradora salienta que as histórias contadas pelo protagonista têm como único objetivo demonstrar: "[...] a maravilha que ele é. João é uma maravilha segundo ele mesmo, porque busca, para a vida dele, experiências interessantes e transgressoras" (VIGNA, 2016, p.31). Além disso, ele também se considera um "herói" ao 'salvá-las': "A garota pediu por favor para eu sair com ela, porque se eu não saísse, ela ia ter de acabar aceitando o programa com algum velho gordo qualquer, então ela. Por favor. Por favor. E eu saí. E ela teve de pagar o favor" (p.159). Nesse sentido, evidenciamos que a objetificação e a mercantilização dos corpos são para muitos homens um motivo de autorização da prática da exploração, abuso e violência contra garotas de programa, pois para que esse tipo de identidade opressora a afirmação de

sua masculinidade decorre da necessidade de rebaixar e negatizar a existência das mulheres.

Portanto, a negação da subjetividade das prostitutas por parte do protagonista é constante e evidente, pois "garotas de programa não podem ser muito reais para João porque senão não funcionam como garotas de programa" (VIGNA, 2016, p.59). Elas, segundo a narradora, são para ele "uma espécie de tela, perfeitas, sem nada que interfira no filme a ser passado. Ninguém nota uma tela, não antes de o filme começar, ou depois que acaba" (VIGNA, 2016, p.59), a necessidade que João tem de tratá-las como não sujeitos denota o quanto a existência e os corpos das mulheres subalternas por sua condição de vulnerabilidade refletem "uma escala social hierárquica, onde o subalterno ocupa o ínfimo espaço" (XAVIER, 2007, p. 47).

A violência estrutural e moral sofrida pelas prostitutas estão extremamente atreladas e repercutem no espaço social através do negligenciamento de direitos básicos como o acesso à justiça, à saúde, à inclusão social, à aposentadoria, entre outros. Ademais estão expostas à violência das mais diversas naturezas como tráfico, estupro, abusos sexuais, roubos e a violência psicológica praticada por meio de humilhações, desqualificação, ofensas verbais e morais. Nessa medida,

a violência contra a mulher é parte de normatizações que insistem em impor ao corpo feminino um lugar de submissão. A tirania dessas normas é pautada pelo prazer masculino em detrimento do sujeito feminino e é redesenhada de forma questionadora pelos textos literários (GOMES; SANTOS; SANTOS, 2019, p. 91).

A literatura, ao tratar de questões problemáticas e ideológicas nas produções ficcionais, nos possibilitam refletir acerca de condutas violentas que se escondem a partir da naturalização dessas opressões. Portanto, no que tange ao processo de descolonização das representações femininas subalternas, Vinga promove o afastamento das prostitutas da marginalização ao

situá-las em eixos centrais do texto que propiciam o reconhecimento de sua subjetividade. Como no caso de Mariana, por quem inicia o processo de desconstrução do estereótipo da prostituta e busca reestabelecer a identidade dessas mulheres como sujeito ao ressaltar sua humanidade quando diz que, após retornar dos programas, ela precisa "se transformar de não pessoa em pessoa, o processo é doloroso, íntimo. Põe Gael para brincar com alguma coisa. E começa. E é difícil. É difícil para ela limpar a maquiagem em frente ao espelho. O banho também é demorado e difícil" (VIGNA, 2016, p. 45). Outro momento de reestabelecimento da identidade feminina da personagem acontece quando ela consegue se desvencilhar e superar todas as estruturas de opressão impostas às mulheres marginalizadas por conseguir não só retornar para sua terra natal com o filho Gael, mas também se estabelecer em melhores condições.

Quanto à imagem de superioridade masculina, esta é desconstruída na obra pelo fato de João não conseguir concretizar a fantasia de homem que tenta ter de si, bem como por não conseguir adquirir a "essência" de masculinidade e superioridade estabelecida pela ordem androcêntrica. João torna-se, assim, uma vítima da própria misoginia que impõe às mulheres. Deste modo, o desvelamento da economia simbólico-patriarcal que sustenta identidades masculinas violentas e misóginas, promovida pela autora em sua obra, demonstrou o quanto esse tipo de identidade não cabe mais nas sociedades atuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos salientando que o objetivo ao compararmos e analisarmos as obras de Márquez e Vigna foi evidenciar como os autores, por meio da representação de masculinidades hegemônicas opressoras, desvelam os processos de naturalização das violências praticadas contra as mulheres. No primeiro romance, Márquez nos proporciona identificar as sutilezas dos discursos masculinos que camuflam a violência e o abuso sexual praticados contra as mulheres e que são invisibilizados por um sistema que silencia e naturaliza

tais atos como parte da prática viril masculina. Em Vigna, o escancaramento das estratégias utilizadas pelo sistema patriarcal para permanecer propagando opressões contra as mulheres é feito de forma contestadora por uma narradora que põe em cheque os comportamentos masculinos.

Quanto ao controle econômico, este é usado pelos protagonistas de ambos os romances como meio de autorização a exploração dos corpos femininos. Portanto, entendemos que a literatura ao “descrever esse homem em crise com sua masculinidade apresenta uma releitura da cegueira masculina que só enxerga a si mesmo e entra em crise quando não tem condições de penetrar o universo subjetivo da mulher” (GOMES, 2016, p.40).

Desta maneira, o que a comparação das obras nos proporcionou foi aguçar nosso olhar para as violências naturalizadas e praticadas cotidianamente contra as mulheres. Além disso, chamar nossa atenção para a construção de uma masculinidade que não cabe mais nos dias de hoje. A esse respeito, as feministas, em especial Machado (2001), têm salientado a necessidade de uma reinvenção do masculino que não opere conforme noções de ação e controle.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Carlos Magno. Violência de gênero e a crise da masculinidade. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana. v. 21, p.33-48, mai. – ago. 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1958/1/ViolenciaGeneroCriseMasculinidade.pdf>. Acessado em: 10 de jul. 2020.

GOMES, Carlos Magno; SANTOS, Roberta de Almeida; SANTOS, Vitoria Maria Silva. Marcas da violência contra a mulher em Márquez e Viana. In: **Anais XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura Textos Completos**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe. Criação Editora, 2019, p. 91-97.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidade, sexualidade e estupro: a construção da virilidade. **Cadernos Pagu**, v.11, p.231-273, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634634/2553>. Acessado em: 20 de jul. 2020.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidades e violências. Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. **Série Antropologia**, n. 290. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2001.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Memórias de minhas putas tristes**/Gabriel García Márquez. 3ª ed. Trad. Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MOORE, Henrietta Louise. Fantasia de poder e fantasia de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**. Campinas, v.14, p.13-44, 2000.

SEGATO, Rita Laura. Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status em la etiologia de la violencia. **Série Antropologia**. Brasília: Departamento de Antropologia UnB, 2003.

VIGNA, Elvira. **Como se estivéssemos em palimpsesto de putas**. Ed. 1ª. -São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

## “COMO É GLORIOSO SER MULHER!”: UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM TRISTESSA

Carla Daniel Sardinha Caldeira<sup>1</sup>

*O presente artigo tem por objetivo mostrar como a construção da personagem Tristessa do romance *The Passion of New Eve* (1977), da autora inglesa Angela Carter, permite que se pense nas questões que envolvem a feminilidade e o gênero feminino, mostrando-o como algo não inerente às pessoas uma vez que a ideia de que existe uma essência de gênero é fictícia. . Sendo assim, este artigo utiliza obras teóricas como de Butler (2017) e Beauvoir (1967), por exemplo. As considerações trazidas neste texto são parte de minha pesquisa de mestrado em que estudo o romance em questão, analisando suas principais personagens*

120

*Palavras-chave: *The Passion of New Eve*; Angela Carter; personagem feminina.*

A parte da pesquisa que se encontra aqui foi feita com base em leituras sobre o feminismo; mais especificamente, o que a teoria diz sobre a constituição do gênero. Como será abordado, o romance permite um diálogo com Butler ao mostrar os atos de gênero como performances; da mesma forma dialoga com Beauvoir quando ela diz que ninguém nasce mulher, mas torna-se uma vez que os atos considerados *femininos* são aprendidos socialmente.

*The Passion of New Eve* foi primeiramente publicada em 1977; desde então, passou por diversas edições e a que uso neste trabalho é a de 1992 – publicação mais recente. Foi traduzida no Brasil pela

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação em Letras da UNESP-Assis; formada em Letras-Português/Inglês pela UNESP-Assis. Bolsista FAPESP. Grupo de pesquisa: Narrativas Estrangeiras Modernas. <https://orcid.org/0000-0002-5110-688X> carla.caldeira@unesp.br.

Editora Rocco em 1987, como *A Paixão da Nova Eva* – da onde tiro as citações diretas contidas neste artigo.

Angela Carter nunca escondeu o fato de ser feminista e de não separar isto de sua obra. Ao falar sobre o romance aqui estudado, ela diz que ele é “um romance anti-mito [...] – eu o concebi como um trato feminista sobre a criação social da feminilidade<sup>2</sup>” (1997, p. 27, tradução minha).

Ao ler o romance, fica claro que ele problematiza a feminilidade ideal e a maior representante disto é a personagem Tristessa, como será mostrado. Além disso, ele lida com mitos a fim de desconstruí-los e a ideia de que existe uma essência *feminina* que nasce com as pessoas do sexo feminino pode ser vista como um mito. Na verdade, pode-se afirmar que este é o mito que o romance mais parece desmistificar. E, assim, este será o enfoque deste artigo.

## UM PANORAMA TEÓRICO: A FEMINILIDADE E O FEMININO

Uma das conquistas do Movimento Feminista foi a distinção entre sexo e gênero, o que teve início com o questionamento da feminilidade. Logo, percebeu-se que uma pessoa nasce fêmea ou macho, mas não feminina ou masculina. Portanto, “a feminilidade é um artifício, uma conquista, ‘um modo de encenar e reencenar normas de gênero recebidas<sup>3</sup>’” (BARTKY, 1997, p. 132, tradução minha).

De fato, a feminilidade é composta por um número de regras e formas de comportamento geralmente aprendidas por meninas desde que nascem. Isto é notado até mesmo pelo modo como mulheres se movem e falam. Sandra L. Bartky (1997) argumenta que há diferenças significativas em gestos corporais entre homens e mulheres como o modo de andar, suas posturas: “As mulheres são muito mais restritas do que os homens na maneira em que se mo-

---

2 Original: “one anti-mythic novel [...] - I conceived it as a feminist tract about the social creation of femininity”.

3 Original: “Femininity is an artifice, an achievement, ‘a mode of enacting and reenacting received gender norms”.

vimentam e em como vivem sua espacialidade<sup>4</sup> (p. 134, tradução minha). Parece, então, que as mulheres estão constantemente com receio de se moverem “além”.

Simone de Beauvoir, em sua frase mais famosa, afirma que não se nasce mulher, mas se torna mulher, fazendo uma distinção entre sexo e gênero: “Beauvoir diz claramente que alguém ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do ‘sexo’” (BUTLER, 2017, p. 29), ela se dá por meio de convenções históricas que determinaram o que é ser mulher. Sendo assim, tornar-se mulher significa fazer com que o corpo esteja em conformidade com a ideia histórica de “mulher” (BUTLER, 1997).

Para Butler, em mais de um de seus trabalhos, isto ocorre justamente porque o gênero não possui uma “essência” já que ele não é um fato; ele é, na verdade, uma porção de atos que criam a ideia de gênero. Portanto, se estes atos não existissem, não haveria gênero. O que faz com que ele seja uma atuação é o fato de que suas performances são repetidas e esta é uma definição de gênero para Butler (2017, p. 9): “é uma espécie de imitação persistente que passa como real”. Esta imitação persistente é feita pela repetição.

*The Passion of New Eve* está em constante diálogo com a afirmação de Beauvoir sobre ninguém nascer mulher e, ao invés disso, se tornar mulher. Apesar de o romance ter sido escrito anteriormente aos estudos de gênero promovidos por Butler, constata-se que ele também dialoga com estas teorias. As personagens da obra constantemente demonstram a artificialidade contida nos papéis de gênero; uma vez que este é apresentando sempre como uma imitação de atos que são constantemente repetidos. Neste artigo, optou-se por focar na personagem Tristessa.

---

4 Original: “Women are far more restricted than men in their manner of movement and in their lived spatiality”.

## A PERSONAGEM TRISTESSA: "COMO É GLORIOSO SER MULHER!"

*The Passion of New Eve* é narrada pela personagem Eve que começa a narrativa se apresentando ao leitor como Evelyn, um jovem inglês que está em sua última noite em Londres. No dia seguinte, ele parte para os Estados Unidos onde acontece uma Guerra Civil; e, no deserto deste país, é raptado por um exército de mulheres que mudam seu sexo contra sua vontade, mudando também seu nome para Eve.

Desde sua infância, Eve conta que foi fã da atriz hollywoodiana Tristessa de St. Ange que é a mulher mais bela e perfeita e foi considerada o ideal de mulher pela mídia. O motivo disto é que ela encarnou diversos mitos que cercam o que é o feminino e a feminilidade ideal. A narradora Eve diz logo no início que a vocação de Tristessa é o sofrimento (CARTER, 1992, p. 4).

Tristessa representa o feminino passivo e, portanto, sofredor. O nome já anuncia esta característica da personagem, pois ele possui "toda a pungência do desespero em suas sibilantes" (CARTER, 1987, p. 165). Além disso, seu nome significa "dor" e remete à palavra "tristeza" em francês, "*tristesse*". Por fim, o nome de Tristessa possui todas as letras do nome "Tirésias" – em inglês, "*Tiresias*" – evocando o mito de Tirésias que foi transformado em mulher pela deusa Hera como forma de castigo.

Tirésias encontrou duas serpentes copulando. Como castigo por ter observado a esta cópula, Hera o transformou em mulher. Porém, ao encontrar as serpentes copulando novamente, Tirésias volta à forma de homem. Portanto, teve essa forma dupla de homem e mulher. Como Tristessa possuía certa dubiedade: nascida do sexo masculino, identificava-se com o gênero feminino. Já o seu sobrenome, "Saint Ange", faz lembrar a personagem de Sade. Em *A Filosofia na Alcova*, se tem a personagem Saint Ange que ensina para Eugénie sobre o ato sexual e a libertinagem, da mesma forma que o público de Tristessa aprendia, por meio de suas apresentações no cinema, sobre a feminilidade.

É interessante notar os momentos que Tristessa aparece na narrativa antes de Eve a conhecer pessoalmente. A primeira vez é

quando Eve, ainda como Evelyn, está em sua última noite em Londres, assistindo ao filme *O Morro dos Ventos Uivantes* no qual Tristessa interpreta a personagem principal, Catherine. Tristessa, na tela do cinema, é linda e sofredora. É notável que a maioria das personagens que interpretou acabam morrendo: Catherine, Emma Bovary, Madeline Usher, entre outras.

As performances de Tristessa encarnavam diversos mitos que cercam o feminino e a feminilidade o que se contrasta com o cinema que Evelyn está que é imundo. Evelyn, como era um fã, fica maravilhado com o que vê na tela. Por isso, a moça que está com ele se ajoelha no chão sujo "entre guimbas de cigarros, sacos vazios de batatas fritas, copos de laranja pisados" (CARTER, 1987, p. 9) e faz sexo oral nele.

Seus gemidos passam despercebidos, pois se misturam com os gritos e aplausos da plateia. O ato sexual se mistura com o de celebração da performance de Tristessa. Por estes mitos majestosos representados por Tristessa se darem em um cinema sujo e ainda se misturarem com o momento de ejaculação de Evelyn, eles mostram a decadência dos velhos mitos que cercam o feminino e a feminilidade que são desconstruídos ao longo do romance.

Quando vai para o deserto, Evelyn encontra um pássaro branco. Quando analisei o manuscrito do romance de 1976, na Biblioteca Britânica, em Londres, encontrei uma nota feita por Carter que se lê: "Pássaro branco = Tristessa<sup>5</sup>" (Manuscrito de *The Passion of New Eve*, 1976, p. 30, tradução minha). Após refletir sobre isto, pude chegar à conclusão de que o pássaro branco realmente é uma metáfora para Tristessa.

O pássaro que possuía "asas angélicas, de Ícaro" (CARTER, 1987, p. 43), agora, devido ao tiro que levou, tem suas asas destruídas e sangrando. O pássaro era enorme e branco como a neve (CARTER, 1992, p. 40), como o cabelo branco de Tristessa que Eve, quando a encontra, o compara à neve (CARTER, 1992, p. 116). Evelyn pensa que o pássaro deve ter sido lindo e deslumbrante quando vivo. Porém,

---

5 Original: "white bird = Tristessa".

agora, ele parece patético: "Como está feio e patético, agora que foi forçado a seguir a lei da gravidade" (CARTER, 1987, p. 43).

Assim como Tristessa era apenas glamorosa quando desempenhando a feminilidade perfeita frente às telas, justamente por estar tão distante da realidade das mulheres comuns, o pássaro só era magnífico quando voando no céu ao invés de no chão, como os seres humanos. E, assim que o pássaro perde o seu aspecto fantástico e incomum, ele morre no deserto, assim como Tristessa morre no deserto, após Eve perceber que a feminilidade ideal é uma ficção. O pássaro, assim como Tristessa, morre por conta de um tiro. E por causa do ódio também, pois, quando conhece o personagem Zero, Eve descobre que provavelmente foi ele quem atirou no pássaro por inveja da beleza da ave. Zero odeia tudo que tenha uma beleza perfeita; sendo assim, odeia Tristessa também.

Quando tem seu sexo modificado pelas amazonas, Eve é obrigada a assistir a filmes de Hollywood para aprender sobre a feminilidade. Na maioria dos filmes, a imagem de Tristessa aparece. Era de se esperar que no momento em que Eve deve aprender a agir como o estereótipo de mulher, Tristessa apareça uma vez que ela é a personagem que melhor desempenha o papel da feminilidade. Nota-se aqui a artificialidade desta já que pode ser ensinada; aludindo ao que foi dito por Beauvoir, pois, uma vez que estes "femininos" podem ser ensinados, não se nasce com eles.

Quando Eve foge das amazonas, ela é raptada por um homem chamado Zero. E a próxima vez que a imagem de Tristessa aparece é quando ele estupra Eve: "eu devia saber que ela estaria aqui, para me dar as boas-vindas à dor" (CARTER, 1987, p. 88). Tristessa está no pôster pendurado na parede do quarto de Zero, vestida de Madeline Usher. É notável que Tristessa, o símbolo de dor e sofrimento, apareça nos momentos de dor de Eve.

Zero é obcecado por Tristessa e leu diversas revistas que falavam sobre a atriz: sua comida favorita, cor favorita, bebida favorita, etc. Entretanto, não se sabia ao certo a veracidade dessas notícias uma vez que Tristessa nunca deu entrevistas: "Era famosa por seus silêncios" (CARTER, 1987, p. 102). É o que contribuía para o seu aspec-

to misterioso. Além disso, uma pessoa que não fala não tem como se defender: é uma pessoa sem voz, remetendo também à sua característica de ser passiva.

Finalmente, Zero descobre o primeiro segredo de Tristessa: a localização de sua casa no meio do deserto. A casa é toda feita de vidro o que significa que é possível para quem está do lado de fora conseguir ver o que acontece em seu interior. É como Tristessa na tela: suas performances são visíveis para quem quiser vê-las. Remete também às celebridades de Hollywood em que as revistas buscam mostrar o que acontece em suas vidas, tentando torná-las transparentes como o vidro.

A casa possui uma atmosfera cíclica: todos os acontecimentos que se dão nela repetem-se sucessivamente como em um ciclo. Os materiais de limpeza são organizados de modo que o trabalho para arrumar a casa se dê a cada dia da mesma forma; para espantar os visitantes, a casa gira, fazendo com que Zero e Eve sejam jogados em círculos; a música tema de *E o vento levou* toca por dois minutos e meio e, quando termina, volta a tocar de novo – a casa funciona como um ciclo vicioso.

Tem-se uma relação com Tristessa nisto, pois suas performances no cinema poderiam ser vistas repetidas vezes com suas personagens sempre morrendo no final, pois, a maioria das personagens que interpretou terminam morrendo, como em um ciclo. Assim, todos os atos considerados “femininos” poderiam ser repetidos sucessivas vezes – o que é característico do gênero: uma porção de atos que, por serem tantas vezes repetidos por muitas pessoas, acaba passando a ilusão de ser real (BUTLER, 2017).

Por fim, descubrem o segundo segredo de Tristessa: de que ela é biologicamente do sexo masculino. Não é por acaso que a personagem considerada, no romance, a mulher mais perfeita do mundo seja travesti. Como esboçado por Butler (1997), é a travesti que melhor prova que o gênero não possui relação com o sexo uma vez que qualquer indivíduo é capaz de performar o gênero classificado como masculino ou feminino independentemente do seu sexo.

Depois de diversas humilhações, as duas conseguem fugir de Zero e vão para o deserto. Ali, Tristessa conta como ela era antes de ser famosa. Neste momento, é quase como se ela fosse a narradora no lugar de Eve. É interessante notar como a narradora cede a voz para Tristessa: a personagem que, até então, era notória por seus silêncios, ganha voz por um momento. Ela conta que teve uma filha e que esta morreu devorada por ratos, quando ainda era bebê; recorda que havia sido uma prostituta e que queria machucar ao seu corpo, por isso se submetia a qualquer dor que seus clientes provocassem; e que, quando dançava no circo, os homens jogavam flores para ela no palco e ela pensava: "Como é glorioso ser mulher!" (CARTER, 1987, p. 146).

O leitor fica sem saber se o que Tristessa conta é verdade ou não – sensação que o leitor pode ter ao ler uma autobiografia, porém, o que importa é que Tristessa teve aqui um momento para contar sua história. Se até então, havia assumido o papel da passividade e da dor durante toda a sua vida, com Eve, ela encontra o amor e sente o prazer ao invés de dor e sofrimento.

Quando estão no deserto, um grupo de adolescentes cristãos que participam da Guerra Civil, as encontram e atiram em Tristessa, pois dizem que sua aparência vai contra as leis de Deus. O Coronel, líder do exército de crianças, dizer ser o flagelo de Cristo e que veio "para trazer não a paz, mas uma espada" (CARTER, 1987, p. 153). Cada criança carrega em seu peito as palavras "Deus" e "América", aludindo à ideia de que os Estados Unidos da América seria a terra sagrada. Torna-se irônico que no romance, quem representa esta América Sagrada é um exército de crianças que odeiam os negros, os mexicanos, os gays e as militantes lésbicas. Mostra-se, assim, a contradição do fanatismo religioso; pois, um mito que era para representar o amor, levou ao ódio irracional e este ódio é o que mata Tristessa.

Ao final da narrativa, Eve descobre que Tristessa havia procurado as Amazonas para mudarem seu sexo, porém, a líder desse grupo se recusou, pois Tristessa, "já era demasiado mulher" (CARTER, 1987, p. 166). Sendo assim, não era necessário que passasse por cirurgia: já representava o gênero feminino independentemente do sexo.

É relevante que esta personagem tenha conseguido representar com perfeição o gênero feminino sem ser do sexo feminino o que evidencia o que foi dito por Butler (2017) de que não há correspondência entre biologia e gênero. É importante notar também que, nascida do sexo masculino, tenha desempenhado a feminilidade ideal, fazendo valer o que foi dito por Beauvoir (1967) sobre a feminilidade não ter nascido com o sexo feminino, mas sim ter sido ensinada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O romance questiona o que é o gênero real e verdadeiro, porém, o leitor pode encontrar dificuldades em responder a isto. Uma personagem que desafiou o dualismo de aparência e realidade foi Tristessa. Como dito por Butler (1997), é a pessoa travestida que melhor faz este desafio uma vez que qualquer um pode desempenhar os gêneros tidos como masculino ou feminino, ficando evidente que não existe um gênero irreal ou não realizado. O que o romance mostra ser falso é a ideia de que atos considerados femininos nascem com as pessoas nascidas do sexo feminino; e Tristessa foi a que melhor personificou todos os atos que constituem a feminilidade ideal.

A ideia de que às mulheres cabem certos comportamentos e de que existe uma essência feminina que nasce com uma pessoa simplesmente por conta de seu sexo biológico é a grande ilusão que o romance desmistifica. Dialoga diretamente com Beauvoir quando ela disse que estes atos são aprendidos socialmente e, portanto, não nascem com ninguém.

Por consequência disto, o romance acabou dialogando com Butler que afirma que a noção de uma essência de gênero é fictícia. Se o gênero tivesse correspondência direta com a biologia, teria sido impossível para Tristessa ter sido vista pelas personagens, por seus fãs e pela mídia como a mulher perfeita.

Em suma, no fato de o romance desmistificar a ideia de que existe uma essência que compõe a natureza feminina é que reside a possibilidade de se fazer um diálogo atual sobre ele. A questão de o

romance ter sido publicado antes às teorias de Butler foi apontada neste artigo para fins didáticos, porém, nem precisaria ser mencionada já que é característico do texto literário anteceder a teoria. *The Passion of New Eve* realmente busca destruir os mitos – e o mito de que existe uma essência de gênero é um deles.

## REFERÊNCIAS

BARTKY, S. L. "Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power". In: CONBOY, K.; MEDINA, N.; STANBURY, S. (edit.). **Writing on the body: female embodiment and feminist theory**. New York: Columbia University Press, 1997.p. 129-54.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: 2. A experiência vivida. São Paulo: Trad. Sérgio Milliet. Difusão européia do livro, 1967.

BUTLER, J. "Performative Acts and Gender Constitution: an essay on phenomenology and feminist theory". In: CONBOY, K.; MEDINA, N.; STANBURY, S. (edit.). **Writing on the body: female embodiment and feminist theory**. New York: Columbia University Press, 1997. P. 401-17

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Trad. AGUIAR, R. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2017.

CARTER, A. **Manuscrito de The Passion of New Eve**, 1976. Localizado na Biblioteca Britânica de Londres. Código de localização do arquivo: MS 88899/1/6.

CARTER, A. **A Paixão da Nova Eva**. Trad. Eliana Sabino. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CARTER, A. **The Passion of New Eve**. Londres: Virago, 1992.

CARTER, A. **Shaking a leg**: collected writings. Londres: Penguin Books, 1997.

DOANE, M. A. "Film and the Masquerade: theorizing the female spectator". In: CONBOY, K.; MEDINA, N.; STANBURY, S. (edit.). **Writing on the body: female embodiment and feminist theory**. New York: Columbia University Press, 1997. P. 176-94.

## A IDENTIDADE DE GÊNERO EM *O SOM E A FÚRIA*, DE WILLIAM FAULKNER

Joseana Souza da Fonsêca<sup>1</sup>

*Este artigo apresenta as divergentes configurações identitárias de Caddy, personagem feminina de O som e a Fúria (1929), de William Faulkner. O estudo assinala que, nesse romance, as identidades dos sujeitos femininos construídas pelo Outro se baseiam na forma como esse Outro entende o mundo, interage com as tradições culturais e os valores sociais impostos pelas instâncias de poder. Paradigmas que, tradicionalmente, restringem as possibilidades de destino do ser mulher. Os aportes teóricos de Hall (2006) e hooks (1995) darão sustentação às hipóteses levantadas, bem como evidenciarão o viés performativo da construção identitárias feminina, contrariando os telos normativos subjacentes à doxa patriarcal. Palavras-chave: Personagem feminina, O som e a fúria, William Faulkner, Identidade de gênero.*

130

O objetivo deste estudo é identificar os processos de configurações identitárias de Caddy, personagem-gênese de *O som e a fúria*(1929), esse romance é considerado a *opus magnum* do escritor norte-americano William Faulkner (1897-1962), bem como uma das mais contundentes peças de ficção produzidas no século XX. O texto nonagenário apresenta os dramas vividos pelos Compsons, família aristocrata do sul dos Estados Unidos. A história pujante de dor e perdas demarca a derrocada de cada um dos membros através de distintos mecanismos de opressão.

Sobre *O som e a fúria*, um dos principais estudiosos dos clássicos universais, o crítico literário Harold Bloom, destaca que o ro-

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professora de língua inglesa da rede pública de ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6430-0465>. Email: [joseanall@hotmail.com](mailto:joseanall@hotmail.com)

mance parece "ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e ... livre da tirania do tempo" (2001, p. 9). O filósofo francês Jean-Paul Sartre afirmou que essa obra apresenta uma singularidade técnica que exige do leitor o uso de procedimentos de recuos e avanços tais quais as personagens fazem ao narrarem suas histórias, sentimento de desconforto que não é gratuito, mas sim, parte essencial da imaginação criativa do escritor William Faulkner, vencedor do prêmio Nobel de Literatura em 1949. Em cada cena, o menor dos detalhes são construções significativas de sentido.

Assim que começamos a analisar qualquer episódio, ele revela o que está por trás de outros episódios, todos os outros episódios. Nada acontece, a história não progride; ao contrário, nós a descortinamos por trás de cada palavra como uma presença obscena e opressiva, variando em intensidade a depender da situação (SARTRE, 1960, p. 226)<sup>2</sup>.

Sartre nos adverte para os sentimentos e emoções que norteiam a narrativa, quase sempre, sentimentos de dor, rancor, inveja, apatia diante de um presente que se entrecruza ao passado sem um prognóstico de futuro. Ainda sobre o texto, Faulkner confessa que o romance iniciou a partir da visão peculiar de uma menina em cima de uma árvore.

Começou com uma imagem mental. Eu não percebi, naquele momento, que era simbólico. A imagem era dos fundilhos enlameados da calcinha de uma menina, trepada numa pereira, de onde ela podia ver, através de uma janela, o lugar onde transcorria o funeral de sua avó, relatando o que se passava aos seus irmãos, que estavam no chão, embaixo (FAULKNER apud STEIN, 2011, p.20).

---

2 As traduções apresentadas, quando não houver indicação, são nossas. Texto original: "As soon as we begin to look at any episode, it opens up to reveal behind it other episodes, all the other episodes. Nothing happens; the story does not unfold; we discover it under each word, like an obscene and obstructing presence, more or less condensed, depending upon the particular case".

Esta representação foi incluída no enredo da obra tal qual pensada pelo autor. O fato prenuncia o comportamento de uma garota que desafia o mundo dos adultos, desafia o gênero masculino. Os garotos apenas olham para seus fundilhos enlameados e fazem promessa de denunciá-la. Assim nasce Caddy, ressignificando o comportamento das meninas, construindo suas identidades pessoais com autonomia.

Sobre a personagem cujo mistérios transcendem as referências espaço-temporal, tal qual a nossa Capitu em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, Bloom nos informa: "A urna grega de Faulkner é Caddy Compson, a irmãzinha que nunca teve e sempre desejou: (*Faulkner*) ...Assim eu, que nunca tive uma irmã e me coube o destino de perder minha filha ainda de colo, decidi fazer para mim uma menina bonita e trágica. (FAULKNER apud BLOOM, 2017, p.469, *grifo nosso*). A heroína faulkeriana, nascida dos sentimentos de morte e beleza feminina, aceitou o fado embora acrescentando doses de rebeldia e enfrentamento à vida provinciana da cidade de Jefferson.

132

O ponto de vista de uma criança-adulta de 33 anos com deficiência intelectual abre os relatos sobre a derrocada dos Compsons. A deficiência intelectual de Benjy o impede de organizar as lembranças do presente e do passado com um mínimo de coerência, contudo, através da memória dessa figura emblemática, pueril e selvagem, cujos sons tentam explicar os seus sentimentos, o leitor inicia a viagem discursiva desse romance que, atravessa as décadas, apresentando novidades interpretativas na forma e ou no conteúdo.

Benjy possui um forte vínculo emocional com sua irmã Caddy, sua parceira de passeio nos arredores da casa, ela se configura um dispositivo humano que ativa as memórias e o mundo sensorial e poético do ingênuo Benjy:

Caddy estava andando. Depois estava correndo, a sacola de livros balançando atrás dela. [...] "Você veio esperar a Caddy," disse ela, esfregando as minhas mãos. "O que foi. O que é que você está querendo contar pra Caddy." Caddy tinha cheiro de árvore e de quando ela diz que a gente estava dormindo" ...

Ela pegou a minha mãe e corremos pelas folhas barulhentas e cheias de sol. Subimos os degraus, saímos do frio claro e entramos no frio escuro (FAULKNER, 2004, p. 8-9).

O fragmento ainda demarca toda a motivação poética do discurso e o viés sensorial que Benjy emprega em sua narração. "Ela pegou a minha mãe e corremos pelas folhas barulhentas e cheias de sol. Subimos os degraus, saímos do frio claro e entramos no frio escuro". A poeticidade advinda da sensação sonora e visual do barulho das folhas cheias de sol, do contraponto de emoção sugerido pelo tato e pelo sentimento que advém do frio claro, do frio escuro conotam a complexidade do processo de configuração identitária de Caddy. Uma garota instigante e intrigante. Desse contexto de sensibilidade e inspiração fenomenológica, Benjy nos apresenta uma Caddy que é a configuração do bem-estar, da alegria, do cheiro de árvore. Porém, a narração em teias desse narrador é um prenúncio da dificuldade de definição dessa mulher rebelde, bem como dos distintos traumas que alicerçam essa família em decadência.

Uma Caddy sobrenatural, com poderes de ultrapassar espelhos, que remete à natureza exótica e exala cheiro de rosas são as imagens identitárias construídas pelo irmão Quentin. É nesta ambientação mitológica do segundo capítulo do livro que conhecemos as impressões do filho mais velho dos Compsons, no dia em que ele comete suicídio, em 02 de junho de 1910.

*Ela saiu correndo direto do espelho, do cheiro acumulado. Rosas. Rosas. O sr. Jason Richmond Compson e esposa participam o casamento de. Rosas. Não virgens como corniso, asclépiã. Eu disse que cometi incesto, pai eu disse. Rosas. Astuciosas e serenas. (FAULKNER, 2004, p. 84)<sup>3</sup>.*

Se o fluxo de consciência de Benjy tinha respaldo no ato simultâneo de eventos do presente e passado que vinham à tona, desa-

---

<sup>3</sup> A pontuação e a fonte das letras apresentadas na citação estão conforme aparecem no romance.

visadamente, em sua memória de deficiente mental, em Quentin, tal problemática de entrecruzamento dos fatos sofre interferência intensa do sentimento de culpa que o corrói devido ao amor incestuoso que sente pela irmã - "Eu disse que cometi incesto, pai eu disse". Por ser o primogênito, Quentin sentia-se responsável por vigiar a honra de sua família e, principalmente, a virgindade de sua irmã. Sua obsessão! Como não fora bem sucedido em guardar os valores morais do clã aristocrata sulista, ele sucumbe ao desespero e se mata afogado. Nesse capítulo, conhecemos uma adolescente transgressora que saía escondida, à noite, para namorar, fato que enlouquecia o irmão ciumento: "*Por que você não traz o rapaz para casa, Caddy? Por que é que você faz como as negras no pasto nas valas no mato no cio no escuro com fúria no mato escuro*" (FAULKNER, 2004, p. 101). O narrador atormentado compara, de forma preconceituosa, as atitudes da irmã ao que culturalmente é associado às identidades da mulher negra. Quentin, um Compson, guiado pela *doxa* patriarcal, pelo destino essencializado na concepção ocidental do comportamento sexual da mulher, ataca além da irmã branca, todas as mulheres negras.

134

Stuart Hall esclarece que "a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (2006, p. 12-13). A afirmação ressalta que os indivíduos podem aprender formas de comportamentos sociais distintas desde que o contexto sociocultural lhes permita e desde que tais indivíduos se aprazem dessas concepções ontológicas. Quentin e Caddy são afetados pelo contexto sociocultural no qual estão inseridos, porém suas identidades são construídas por vias distintas. Aquele é adepto de uma concepção de identidades fixas tanto para o gênero feminino quanto para a identidade racial. Ela renega toda tentativa de restrição/interpelação ao comportamento do gênero feminino. É necessário salientar que ambas as escolhas/influências geram consequências nem sempre positivas.

A comparação que ele faz da irmã branca às mulheres negras é movida pela filosofia ocidental fruto do processo de conquista dos

territórios do continente americano e africano que justificava o genocídio e a escravização dos povos colonizados mediante a definição dos colonos como “selvagens”, “povos sem alma”, conforme, nos assegura Grosfoguel (2016). O discurso de Quentin ainda nos esclarece que, conforme nos assegura hooks:

O sexismo e o racismo atuando juntos ... Desde a escravidão até hoje, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva (1995, p. 468).

No apêndice escrito por William Faulkner, dezessete anos depois da publicação da obra, para tentar esclarecer alguns pontos, o autor afirma que a obsessão do estudante de Harvard é preservar a memória do clã e os valores puritanos da tradição sulista, contexto em reconfiguração no início do século XX.

... *A Caddy é mulher também, não esqueça. Ela também age movida por motivos de mulher.* ... nenhuma mulher é digna de confiança ... mas essa tem mais de puta que de senhora, mais que todas as que já conheci em todos esses estados soberanos e domínios (FAULKNER, 2004, p. 101 – 127).

Assim, Caddy é representada como aquela que incita o pecado, que está presa aos “motivos de mulher”, motivos negativos e de pouca valia para o bem social. São os preceitos do patriarcalismo que, no início do século XX, nos Estados Unidos, já tendiam a um decréscimo de importância na estrutura social, no entanto, ainda estava naturalizado na visão de muitos homens como os discursos da personagem ratificam. Conforme a filósofa estadunidense Judith Butler, as proposições patriarcais ainda impunham forte poder a respeito de uma concepção genericamente compartilhada de uma identidade monolítica para o ser mulher. A insistência da premissa de identidade *una gera exclusão, consequências coercitivas e reguladoras* que, apesar das conquis-

tas sociopolíticas femininas, mesmo na contemporaneidade, ainda se propagam (BUTLER, 2010, p.20). Caddy, conforme o irmão Quentin, nos é apresentada como uma identidade inferior à identidade masculina. Ela representa a mulher leviana que tem aflorada a sexualidade e que incita os desejos sexuais até mesmo do irmão.

A terceira parte do romance introduz a memória do rancoroso e ganancioso Jason. Apesar do relato ser contado de forma linear, não é nada simples compreender os tormentos desse Compson/Bascomb<sup>4</sup> tomado pelo fracasso pessoal e profissional. É neste capítulo que conheceremos mais incisivamente as manifestações grotescas do preconceito de gênero e de raça. Ele despreza a irmã Caddy, rouba a sobrinha Quentin<sup>5</sup>, anula a voz da mãe Caroline e trata Dilsey, a agregada negra, como um objeto inútil da casa. Tais atitudes opressoras apresentam, na maioria das vezes, apenas a motivação de gênero, a sua descrença na capacidade cognitiva, física e moral da mulher. As palavras que abrem sua narração são: "Uma vez vagabunda, sempre vagabunda, é o que eu digo" (FAULKNER, 2004, p. 199). A fala refere-se à sobrinha Quentin e o determinismo da frase diz respeito a sua irmã Caddy. Para Jason, a sobrinha herdara a promiscuidade sexual da mãe. Nessa rememoração, há vagas referências a Caddy, porém, todo repulsivo preconceito sobre a sobrinha se estende à irmã. Jason é responsável pela mãe, por Benjy, por Quentin e pelos negros da casa. Logo, sente-se no direito de vigiar, punir e disciplinar a todos, porém não consegue.

... eu digo. "Se a senhora quer que ela fique sob meu controle é só me dizer e depois não se meter..." Na minha opinião, um

---

4 Bascomb é o sobrenome da família materna. Para a mãe Caroline, Jason, que tem o mesmo nome do pai, é o único filho que se assemelha a família materna.

5 Caddy batiza a filha com o nome Quentin como forma de homenagear o irmão que cometera suicídio. Algumas das dificuldades de compreensão deste romance, bem como de outros textos de William Faulkner, diz respeito a recorrência dos mesmos nomes para personagens distintos, de gêneros diferentes numa mesma obra como é o caso de Quentin e Maurycy, nome do tio de Benjy. Esses nomes, geralmente, conotam uma sina para a personagem, ou seja, a personagem sucessora não consegue romper com as marcas do destino da personagem antecessora.

pouco de sangue seria bom. Quando uma pessoa age igual a um negro, seja ela quem for, o jeito é ela ser tratada como negro (FAULKNER, 2004, p. 200-201).

Quentin desafiava a todos da pequena cidade, não sorrateiramente, à noite, como a mãe, mas, de modo escancarado, pelo dia, descendo a pereira próximo à janela do seu quarto sem medo de julgamentos. As duas mulheres, mãe e filha, vergonha dos Compsons, construíram identidades de gêneros semelhantes, contudo, com performances distintas. Caddy era noturna, Quentin, diurna. Assim, o destino de mulher na pequena cidade é, através das duas personagens, rompido via movimentos e transformações identitárias transgressoras. Sobre a sobrinha, Jason questiona:

... e assim fiquei parado vendo a criatura passar, com a cara toda pintada como se fosse um palhaço e o cabelo todo lambuzado e retorcido e um vestido que se uma mulher saísse na rua só com um vestido daqueles cobrindo as pernas e o traseiro, mesmo lá na Gayoso ou Beale Street quando eu era menino, ela ia parar na cadeia. *Garanto que quem veste uma roupa assim quer mais é que cada homem que cruza com ela na rua passe a mão nela* (FAULKNER, 2004, p. 255 grifo nosso).

137

O preconceito de gênero nas reflexões de Jason são atualíssimas, quase um século depois, "garanto que quem veste uma roupa assim quer mais é que cada homem que cruza com ela na rua passe a mão nela", um fato que deixa o leitor estarecido, bem como angustiado para saber quando tal concepção restritiva de comportamento da mulher será extinta do meio social.

Um último referencial estético desse capítulo merece atenção, a data que assinala o tempo das memórias de Jason é 6 de abril de 1928, uma Sexta-Feira da Paixão, dia que, de acordo com os relatos nos evangelhos, Cristo foi morto. Um momento de reflexão sobre a fé cristã, mas também de refletir sobre as escolhas dos indivíduos. Dessa forma, uma analogia entre a data e o enredo pode ser feito

se pensarmos em Jason como índice da multidão e dos sacerdotes, aqueles que punem, crucificam não por medidas racionais, mas por não terem condição de explicar ou por discordarem do movimento natural de reconfiguração da vida humana, por não terem condição de conviver numa nova conjuntura social do mundo.

O último capítulo dedicado às lembranças de Dilsey, mulher negra e idosa que, no momento da narrativa, um domingo de Páscoa, em 8 de abril de 1928, ainda vive em regime de escravidão, apresenta suas reflexões sobre a derrocada da família. Contudo, os fatos são transmitidos por um narrador onisciente intruso, em 3ª pessoa. É necessário ressaltar que nesse capítulo não há registro sobre Caddy nas memórias de Dilsey. Apenas, indiretamente, ela menciona: "Ele está sentindo o cheiro. É isso." (FAULKNER, 2004, p. 317). Uma referência ao cheiro de árvore que Benjy associava a Caddy.

A negação das lembranças de Caddy, como também o mutismo de todas as personagens femininas, pois as conhecemos apenas através das consciências dos três irmãos Compsons e do narrador onisciente é entendida como uma força que além de tentar calar o gênero feminino, pretende calar o sexo aflorado de Caddy. Em *A história da sexualidade - a vontade de saber*, Foucault adverte: "É preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e a outros" (FOUCAULT, 2009, p. 34). Esse silêncio, ainda conforme o filósofo francês, faz parte das estratégias de poder que atravessam os discursos. O narrador que fala por Dilsey pune Caddy com esse lapso de memória, porém não impede que ela ocupe um lugar no capítulo, visto que os signos/os sujeitos podem ter seu lugar "assinado na estrutura pela marca de um vazio" (DERRIDA, 2008, p. 178) tal qual um suplemento, um substituto subalterno do signo. O mutismo de todas as mulheres, o apagamento de Caddy das lembranças de Dilsey só confirma a importância da representatividade da configuração feminina no romance, as fissuras que tais representações apresentam ao contexto tradicional de representação da mulher. Logo, uma leitura estruturalista pede passagem.

Caddy, gênese de uma estrutura narrativa dinâmica, fragmentada e desconexa como *O som e a fúria*, com a ausência de sua voz narrativa configura a marca do mosaico textual que se monta e se desmonta, continuamente, sem ajustes, se distanciando da apreensão de sentidos e da confirmação de identidades definidas tanto para a obra quanto para a personagem. A complexidade narrativa, os complexos psicológicos e identitários de todos os membros da família Compson também assinalam a decadência de um modelo histórico de relações familiar, a complexidade subjacente às questões de gênero e de raça, bem como a decadência do próprio romance como estrutura tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, enquanto veículo e crivo de análise que revela as experiências humanas sedimentadas pelo processo sociocultural da humanidade além dos tempos, em *O som e a fúria* nos põe em contato com o contexto sociocultural dos Estados Unidos, no início do século XX, um momento no qual as mulheres, os negros e as minorias lutavam contra a negação da alteridade.

Através do desajuste familiar dos Compsons, sublinhamos o silenciamento das personagens femininas e o aprisionamento a estereótipos tradicionais e restritivos para a mulher. Dona Carolina, Dilsey, Quentin e a protagonista Caddy são enquadrados em um padrão opressor. Caddy e Quentin, mãe e filha, tentam romper com tais padrões, desestabilizam as crenças de restrição do comportamento feminino, porém, Caddy torna-se uma prostituta de luxo ou uma dama da alta sociedade. O seu destino é posto nas entrelinhas da narrativa. Sabemos que após ser expulsa pelo marido, que descobre que não é o pai biológico da filha, ela vive em boas condições financeiras, mas como vive, a origem dos proventos nem o lugar onde vive são revelados. A mesma falta de referência ocorre com sua filha Quentin. Após, a adolescente recuperar o que o tio roubara, ela foge com um artista circense, porém o seu destino e o modo como desvenda o mundo além fronteiras do sul americano não são narrados. As

personagens femininas transgressoras, desse modo, habitam um entre-lugar, o romance não conclui suas histórias, deixando lacunas que podem ser entendidas como locais de indeterminação identitária do gênero feminino, estratégia estética que desestabiliza a norma patriarcal perpetuada pela tradição, entretanto, não naturaliza tal atitude de enfrentamento da mulher.

A falta de informação sobre as personagens revela ainda a irracionalidade subjacente a apreensão do mundo em termos binários, hierárquicos (homem x mulher, branco x negro, ricos x pobres), concepção proveniente, no romance, de um contexto rural avesso à modernização em todos os seu setores. Contudo, Faulkner expõe a perversidade desses padrões ao traçar o paralelo das identidades das personagens dando espaço para as minorias apresentarem seu modo de ser e de agir diante dos infortúnios a que são submetidas, assumindo assim uma escrita literária que tenta romper com as amarras dos estigmas de raça e, sobretudo, de gênero, foco deste estudo. O autor ainda inova criando um jogo de transmutação identitária entre personagem e obra, ambas são signos e identidades em permanente construção. Caddy, apesar dos Outros a identificarem e a enquadrarem num perfil de subjetividade negativa e irracional, ela constrói uma percepção de si positiva, ocupa um lugar de fronteira no mundo social, mas vive com autonomia, desnaturalizando/desca-nonizando o imperativo de uma tradição reguladora de corpos e de subjetividades.

140

## REFERÊNCIAS

STEIN, Jean. William Faulkner. A arte da ficção 12. In: **As entrevistas da Paris review**. Vol.1. Trad. Christian Schwartz e Sérgio Alcides. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 4-20. Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12497.pdf>. Acesso em 10 de março de 2020.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução José Roberto O'Shea. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **O cânone americano**. Tradução Denise Bottmann. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janino Ribeiro. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FAULKNER, William. **O som e a fúria**. Trad. Paulo Henriques Britto. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v.1. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 15. ed. São Paulo: Graal, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemiocídios do longo século XXI. Tradução de Fernanda Miguens, Maurício Barros e Rafael Maieiro. Revisão Joaze Bernardino Costa. In: **Revista Sociedade e Estado**. vol.31, n.1, jan-abril, 2016.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, 1995. p. 464-476.

SARTRE, Jean-Paul. Time in Faulkner: The Sound and the Fury. In: HOFFMAN, F.; VICKERY, O. (orgs). **William Faulkner: Three Decades of Criticism**. New York: HBJ Book, 1960, p. 225-232.

## O CANIBAL FEMININO NOS FILMES DA NEW FRENCH EXTREMITY

Raquel Maysa Keller (doutoranda/UFSC)

*O personagem do canibal feminino tem sido presença constante em produções cinematográficas europeias e norte-americanas nos últimos 20 anos. Esta comunicação visa estabelecer pontos de contato entre mulheres canibais dos filmes da New French Extremity mostrando como o feminino monstruoso tem sido retratado e, para tanto, faz uma revisão da crítica feminista do livro *The Monstrous Feminine* de Barbara Creed em que a autora discute os arquétipos de feminino monstruoso. Após analisar uma série de filmes, Creed afirma que a mulher castradora surge a partir de duas situações: estupro e distúrbio psicológico. Constatou-se que esta mulher, atualmente, aparece de outras formas.*

142

*Palavras-chave: canibal feminino, cinema, Barbara Creed.*

A personagem do canibal feminino tem sido presença constante em produções cinematográficas europeias e norte-americanas nos últimos 20 anos. Desde os anos 2000, filmes da *New French Extremity*,<sup>1</sup> têm apresentado protagonistas canibais ou mulheres canibais como *leitmotiv* de suas narrativas. Este texto visa estabelecer pontos de contato entre mulheres canibais dos filmes da *New French Extremity* mostrando como o feminino monstruoso tem sido retratado e, para tanto, faz uma revisão da crítica feminista do livro *The Monstrous-Feminine* (1993) de Barbara Creed em que a autora discute os arquétipos de feminino monstruoso. Após analisar uma série de filmes, Creed afirma que a mulher castradora surge a partir de duas situações: estupro e distúrbio psicológico. Já se passaram 27

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por James Quandt para uma série de filmes franceses violentos e extremos que apareceram na virada do século XXI.

anos desde a publicação do livro de Barbara Creed e hoje percebe-se que esta mulher, este feminino monstruoso, continua aparecendo como fruto de um abuso sexual ou de um problema psicológico, mas também surge de outras formas.

Barbara Creed, em *The Mostrous-Feminine*, analisa as várias faces do feminino monstruoso mostrando, através de filmes, como isso se dá: em *Alien* (1986) vemos o arquétipo da mãe primitiva na figura da mãe alienígena e na tenente Ellen Ripley; em *O Exorcista* (1973) encontramos a figura do monstro possuído em uma menina; a ideia do ventre monstruoso é retratada em *Os Filhos do Medo* (1973); os arquétipos da vampira e da bruxa aparecem em *Fome de Viver* (1983) e *Carrie* (1976) respectivamente; *Vestida para Matar* (1980) traz a representação da mulher como uma ferida que sangra; um grande exemplo de mãe castradora é encontrado em *Psicose* (1960); a mulher bonita mas assassina mortal é vista em *Instinto Selvagem* (1992); a psicopata idosa em *O que terá acontecido a Baby Jane* (1962); menina-menino monstruoso em *A Reflection of Fear* (1973); mulher como animal em *Sangue de Pantera* (1942); mulher como questão de vida e morte em *Força Sinistra* (1985); *femme castratrice* em *A Vingança de Jennifer* (1978).

Todas estas mulheres têm em comum o *topos* da *vagina dentata*, mito presente em várias culturas que imagina a mulher como possuindo uma vagina com dentes pronta para comer o homem. Revisitando tal mito, Freud elabora a tese de que a mulher, não possuindo o falo, mas sim dentes, está pronta para comer o homem e tem inveja do seu pênis. Mais do que isso, a mulher freudiana é vista como castrada. Para Barbara Creed, isto é um problema: se os filmes retratam a mulher como castrada, eles também a retratam como vítima e o que aconteceu nos últimos 40 anos foi que a crítica feminista só percebeu esta vitimização da mulher no cinema. Para a autora, a crítica feminista deixou de lado uma série de filmes que retratam a mulher como castradora, e não como castrada, e a origem desta característica castradora vem do corpo feminino visto como monstruoso, ou seja, possuidor daqueles arquétipos mencionados anteriormente.

## VERSÃO ATUAL DO FEMININO MONSTRUOSO

A respeito do feminino, Barbara Creed vai desafiar a visão patriarcal de nossa sociedade argumentando que o protótipo de todas as definições de monstros é o corpo reprodutor feminino e que todas as representações da mulher até agora deixaram de fora o feminino como monstro:

Embora muito tenha sido escrito sobre o filme de terror, pouco deste trabalho discutiu a representação da mulher como monstro. Ao invés disto, foi colocada ênfase na mulher como vítima do (principalmente masculino) monstro. Por que a mulher como monstro tem sido negligenciada na teoria feminista e em quase todas as análises teóricas do filme de terror popular? (CREED, 1993, p. 26)<sup>2</sup>

144 E a seguir podemos observar Creed contrastando a representação de mulher castrada e de mulher castradora em filmes:

Enquanto o monstro feminino castrado é inevitavelmente punido por suas transgressões, a mulher castradora – que é geralmente uma figura compreensiva – é raramente punida. Ela assume duas formas: a fêmea psicótica castradora e a mulher que busca vingança contra os homens que a estupraram ou abusaram dela de alguma forma. O grupo de filmes de terror que mais claramente representam a mulher sob esta luz são os filmes de vingança femininos. (CREED, 1993, p. 446)<sup>3</sup>

---

2 No original: Although a great deal has been written about the horror film, very little of that work has discussed the representation of woman-as-monster. Instead, emphasis has been on woman as victim of the (mainly male) monster. Why has woman-as-monster been neglected in feminist theory and in virtually all significant theoretical analyses of the popular horror film?

3 No original: Whereas the castrated female monster is inevitably punished for her transgressions, the castrating woman – usually a sympathetic figure – is rarely punished. She assumes two forms: the castrating female psychotic and the woman who seeks revenge on men who have raped or abused her in some way. The group of horror films which most clearly represent woman in this light is the woman's revenge film.

Como afirmado anteriormente, uma gama de filmes franceses que fazem parte do movimento intitulado *New French Extremity* vai apresentar novas situações de representação da mulher castradora, que não advêm de problemas psicológicos ou de abuso sexual, como veremos um pouco mais à frente.

A versão atual do mito da *vagina dentata*, do monstro feminino castrador, encontra eco nas mulheres canibais retratadas em filmes franceses e norte-americanos dos últimos 20 anos. Estes filmes têm como interesse estabelecer com o espectador uma relação sensorial de medo, abjeção ou desesperação, ao tratar do horror corpóreo. Há sempre, nestas narrativas, a equiparação entre sexo e violência e situações extremas que envolvem o corpo. No cinema americano, as situações que envolvem o monstro feminino castrador são os filmes de *rape and revenge*, com poucas exceções.<sup>4</sup> Todos os filmes de horror corpóreo envolvem a ideia de abjeção, aquele corpo que me fascina é também o corpo que me causa asco:

Uma ferida com sangue e pus, ou o cheiro acre doentio de suor, de apodrecimento, não significa morte ... Refugo ou cadáver, como em um teatro verdadeiro, sem maquiagem ou máscaras, me mostra o que eu permanentemente coloco de lado a fim de viver. Estes fluidos corporais, esta contaminação, esta merda é o que a vida tolera, com dificuldade, fluidos vindos da parte da morte. Neste lugar, estou no limite da minha condição como um ser vivo. (Kristeva, 1982, p. 33)<sup>5</sup>

145

---

4 Duas exceções englobariam a série *Santa Clarita Diet*, exibida na Netflix que exhibe uma mulher de classe média alta, corretora de imóveis, cuja vida poderia ser invejada por muitos, mas que fica insatisfeita com seu modo de vida ou dieta alimentar e se torna canibal e *Demônio de Neon* que trata do mundo da moda conjugado com canibalismo.

5 No original: A wound with blood and pus, or the sickly, acrid smell of sweat, of decay, does not signify death. In the presence of signified death ... I would understand, react, or accept. No, as in true theater, without makeup or masks, refuse and corpses show me what I permanently thrust aside in order to live. These body fluids, this defilement, this shit are what life withstands, hardly and with difficulty, on the part of death. There, I am at the border of my condition as a living being.

O horror corpóreo é uma espécie de subgênero dos filmes de terror e se propõe a trazer um espetáculo de intensa sensação ou emoção: "O espetáculo do corpo é destacado de forma mais sensacional no retrato do orgasmo na pornografia, na caracterização da violência e terror nos filmes de horror corpóreo e no choro do melodrama." (WILLIAMS, 2003, p. 143)<sup>6</sup> Aqui Linda Williams está se debruçando sobre três tipos de filmes do espetáculo: o pornográfico, o terror e o drama. O que nos interessa, neste trabalho, são os filmes de terror que apresentam mulheres canibais. Vejamos, a seguir, três filmes escolhidos que vêm da vertente francesa *New French Extremity* e suas caracterizações de mulheres canibais.

### **MULHERES CASTRADORAS DA *NEW FRENCH EXTREMITY***

O primeiro da série é o filme *Desejo e Obsessão* (2001), dirigido por Claire Denis, cuja abertura é muito semelhante ao terceiro filme aqui escolhido.

146

Começamos o filme em uma estrada. Coré à beira dela, tentando atrair motoristas de caminhão. Alguns momentos depois ela está comendo carne humana. Coré é a esposa do médico Léo Sémeneau, um neurocientista com uma carreira bem-sucedida, mas que agora está trabalhando como clínico geral a fim de não chamar atenção. O médico tranca Coré em casa todos os dias, mas ela escapa e faz sexo com homens antes de matá-los. A fim de protegê-la, Léo enterra os corpos. Dr. Shane Brown, que um dia trabalhou com Léo, começa a procurá-lo em Paris onde está passando lua de mel com June, sua esposa.

Shane investiga o paradeiro de Sémeneau e outro médico, que um dia trabalhou com Léo, dá a ele o endereço explicando que Coré não está bem. Enquanto isso, dois homens jovens invadem a casa de Sémeneau e um deles encontra Coré em um quarto fechado. Ela o seduz e eles começam a fazer sexo, mas Coré arranca sua língua

---

6 No original: The body spectacle is featured most sensationally in pornography's portrayal of orgasm, in horror's portrayal of violence and terror and in melodrama's portrayal of weeping.

e ele sangra até a morte. Quando Shane chega à casa, ele vê Coré coberta por sangue. Ela tenta mordê-lo, mas Shane consegue dominá-la. Enquanto ele a está estrangulando, ela acende um fósforo e coloca fogo na casa e Shane a deixa lá sendo consumida pelas chamas. Depois da morte de Coré, Shane fica estranho e distante. Enquanto faz sexo com sua esposa, ele para e termina o ato se masturbando e então foge dela e adota um filhote de cachorro. Ele se hospeda em um hotel onde assassina uma empregada brutalmente mordendo-a até a morte e então toma banho para tirar o sangue de seu corpo. Sua mulher chega e o casal concorda em voltar para casa.

Coré se torna canibal por causa de uma experiência de laboratório sobre a libido humana, conduzida por seu marido, o médico Léo Sémeneau. Seus genes sofrem uma mutação e a partir daí começa a matar pessoas para se alimentar. Sua forma de atrair a presa é através do sexo; sendo uma mulher atraente, se torna irresistível. Em uma espécie de fenômeno vampírico, antes de morrer, passa a Shane seus genes modificados e o transforma em canibal. Esta característica não será compartilhada com as outras mulheres canibais aqui descritas. Tampouco seu monstro interior feminino advém de um abuso sexual ou desequilíbrio psicológico. É realmente uma questão fisiológica.

O segundo filme que retrata uma mulher canibal é *Em Minha Pele* (2002), dirigido por Marina de Van. A personagem Esther, que é interpretada pela própria diretora do filme Marina de Van, parece ter tudo: um ótimo emprego, uma vida social ativa e um namorável adorável. Uma noite, enquanto está em uma festa com colegas, Esther machuca sua perna por causa de alguns materiais de fornecimento industrial. Ela está sozinha quando o acidente acontece e não percebe que se cortou até inspecionar o machucado mais tarde no banheiro de sua casa. Depois da festa, Esther vai a um médico que faz um curativo nela e fica curioso do porquê de ela não sentir o corte. Esther parece não se importar com o efeito estético do machucado. No dia seguinte, ao tomar banho, ela fica fascinada com as camadas de pele na sua coxa. Vincent, seu namorado, fica sabendo de seu acidente e se preocupa com o fato dela não sentir o corte.

No trabalho, Esther se esconde em uma sala de arquivos e começa a se cortar com um pedaço de metal. Ela pede ajuda a Sandrine, sua amiga, para tirar uma folga, mas Sandrine diz não ao pedido. Esther então revela que se cortou e Sandrine pede que ela passe a noite em sua casa. Lá, enquanto Esther está tomando banho, Sandrine vê os cortes extras que Esther fez em sua perna e fica preocupada, o que contrasta com a indiferença de Esther. No dia seguinte, Esther diz a Sandrine que foi promovida e, mais tarde, relata a Vincent a inveja de Sandrine e ele diz que está mais preocupado com os machucados em sua perna. Esther se irrita e pede que ele pare de falar sobre o assunto. Esther vai a um jantar com seu supervisor e alguns clientes importantes. Durante a refeição, ela vê seu braço se movendo por conta própria e se soltando de seu corpo. Ela então começa a apunhalá-lo com sua faca, pede licença e sai da mesa levando a faca.

148

Esther se hospeda em um hotel do outro lado da rua do restaurante a fim de se cortar e mastigar partes de suas mãos e coxas. Ela bate o carro em uma árvore a fim de explicar seus cortes. Vincent a encontra na ambulância e suspeita de tudo. Mais tarde, em casa, Vincent conversa com Esther sobre lugares onde podem morar depois que ela se curar. Nesse ínterim, o supervisor de Esther reclama de seu comportamento durante o jantar. No caminho para o trabalho no dia seguinte, Esther compra uma câmera e uma faca nova e vai para outro hotel e começa a cortar sua carne novamente, inclusive seu rosto.

Na manhã seguinte, ela acorda, se veste e observa a pele murcha. Esther coloca um pedaço de pele em seu sutiã e deixa o quarto. Entretanto, na cena seguinte, vemos Esther ainda deitada na cama, olhando fixamente para a câmera e o filme termina. Este é mais um exemplo de uma monstruosidade feminina que não surge daquelas duas situações citadas por Creed. Depois de ter se cortado com material industrial e começar a ter um comportamento diferente e a se automutilar, é possível pensar no caso de Esther como uma contaminação a partir daquele episódio ou como sendo um corte/gatilho para o desejo canibal que já existia antes do acidente. A mulher castradora se volta para si mesma.

O terceiro e último filme traz como protagonista Justine. Estamos nos referindo ao filme *Raw* (2016), de Julia Ducournau. Vegetariana de longa data, Justine começa seu primeiro semestre na faculdade de veterinária, a mesma em que sua irmã mais velha Alexia frequenta e onde seus pais se conheceram. Na primeira noite em que está lá, ela conhece seu colega de quarto Adrien, que diz a ela que é gay e os dois são forçados a participarem de um trote da faculdade de boas-vindas aos novos alunos. Eles acabam em uma festa e Justine, ainda se sentindo novata e desconfortável, encontra Alexia. Na manhã seguinte, os alunos novos "ganham" um banho de sangue e são forçados a comer fígado de coelho. Justine recusa porque é vegetariana, mas Alexia força-a a comer. Naquela noite, Justine terá erupções cutâneas por todo o seu corpo e uma coceira intensa. Ela vai ao médico que dá o diagnóstico de intoxicação alimentar e prescreve um creme para o prurido.

No dia seguinte, Justine começa a ter desejo por carne, o que a deixa envergonhada de si mesma. Ela come um sanduíche de carne. Insatisfeita, Justine come galinha crua na manhã seguinte e acaba por vomitar um chumaço de cabelo. Na noite desse dia, Alexia resolve depilar Justine com cera e quando ela tenta tirar o adesivo de cera com tesoura, Justine a empurra com os pés e Alexia acaba decepando parte de seu dedo. Alexia se desespera e desmaia. Justine recolhe seu dedo, dá uma lambida nele e acaba comendo-o. Alexia acorda e fica chocada ao ver sua irmã comendo seu dedo decepado. Na manhã seguinte, Alexia leva Justine a uma estrada deserta, pula em frente a um carro que vai passando e as duas pessoas que estavam no carro, ao desviar de Alexia, acabam batendo em uma árvore. Alexia começa a comer um dos passageiros e Justine tenta impedi-la. Narrativa semelhante ao início do filme *Desejo e Obsessão* de 2001.

Apesar do ocorrido, o desejo de Justine por carne humana só aumenta e ela começa a desejar Adrien. Mais tarde vemos Justine em uma festa ser obrigada a beijar um rapaz, como trote dos veteranos, momento em que ela arranca parte do lábio dele e todos os presentes ficam chocados. Ela volta ao seu quarto, toma banho e encontra um pedaço do lábio do rapaz, que ela então come. Justine faz sexo

com Adrien e, embora tenha vontade de mordê-lo, ela morde a si própria. Justine dorme com Adrien em sua cama e na manhã seguinte quando toca nele, ela percebe que há sangue em sua mão. Ela puxa o cobertor e percebe que Adrien está morto pois a maior parte de sua perna direita está comida e há uma perfuração em suas costas. Justine então encontra Alexia ensanguentada e catatônica caída no chão da cozinha, e fica sabendo que foi sua irmã que matou Adrien.

Alexia vai para a cadeia pela morte de Adrien e Justine é mandada de volta para casa. Apesar de tudo, as irmãs parecem estar em uma boa relação. Já em casa, o pai de Justine revela que não é culpa nem dela e nem de Alexia a morte de Adrien. Ele ainda explica que quando conheceu a mãe delas, ele não conseguia entender o porquê de ela não querer ficar com ele. Ele conta que se beijaram pela primeira vez e mostra uma cicatriz em seu lábio e então abre sua camisa e mostra várias marcas no peito e afirma que Justine vai encontrar uma solução para o problema. O filme termina.

150

As três mulheres aqui retratadas são o que poderia se chamar de *femmes castratrices*, um dos arquétipos do feminino monstruoso relatado por Barbara Creed. Inerente à ideia de mulher castradora, encontra-se o mito da *vagina dentata*, que por sua vez está ligado ao ato sexual. Estas mulheres saberão atrair, de uma forma ou de outra, corpos que satisfaçam seus desejos, seja através do sexo que parece estar sempre presente, ou através de armadilhas como acidentes de carro. Seus instrumentos de castração vão desde o uso de seus dentes, boca e mãos até o uso de facas e instrumentos pontiagudos no estilo dos filmes *slasher*. Sabemos que o uso de facas e lâminas neste tipo de filme vem conectado à ideia do falo e parece ser possível afirmar que no momento em que as castradoras fazem uso de tais instrumentos ou mesmo de partes de seu corpo, elas estão assumindo uma identidade masculina ou se tornando uma *final girl*.<sup>7</sup>

---

7 Termo cunhado por Carol Clover para se referir à masculinização de heroínas no cinema como, por exemplo, a tenente Ripley em *Alien* ou Sarah Connor em *O Exterminador do Futuro*.

É importante também mencionarmos os regimes de contenção do canibalismo nestes filmes. Sendo o canibalismo um tabu em nossa sociedade, prova disso é a falta de ordenamento jurídico para esta situação ou a condenação/absolvição daquelas pessoas que comeram seus pares quando seu avião caiu nos Andes, é necessário conter este ímpeto alimentar. Coré, de *Desejo e Obsessão*, é mantida em um quarto trancada para que não coma os homens que atrai sexualmente; Esther, de *Em Minha Pele*, se auto isola do convívio social para se esconder a fim de se auto canibalizar (aqui o regime de contenção se materializa no convívio social); e Justine de *Raw* é vegetariana.

Assim como os regimes de contenção presentes nos três filmes escolhidos, pode-se observar um rito de passagem em cada um: Coré se transforma em canibal depois de um experimento de laboratório, fica doente e muda; Esther sofre um corte na perna por causa de materiais de indústria, passa a gostar de ver os cortes e o sangue em sua pele e inicia um processo de autocanibalização; Justine come fígado de coelho em um trote da faculdade, passa a ter erupções na pele e intensa coceira, vomita cabelo e vira canibal.

151

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de revisitar o texto de Barbara Creed e o exame dos três filmes franceses iluminou o entendimento da formação da mulher castradora, que neste caso veste a roupa de canibal. Depois de 27 anos da publicação do *The Monstrous-Feminine* foram encontradas novas formas de representação do corpo feminino como monstruoso. Atualmente há muito mais nuances envolvidas na representação da mulher castradora no cinema que vão desde uma manifestação biológica de canibalismo, passando por autocanibalismo e chegando até uma experiência de laboratório bem/mal sucedida, dependendo do olhar para a representação no cinema.

O crescente interesse na representação do feminino como castrador em filmes de terror, subgênero horror corpóreo (filmes de vampiros e zumbis entram nessa categoria), e até mesmo em comédias, como é o caso da série *Santa Clarita Diet*, mostra que a indús-

tria cinematográfica acompanha os recentes movimentos sociais e políticos de empoderamento da mulher. Tanto a Europa (mais especificamente a França, mas também entram nesta lista países como a Polônia) quanto os Estados Unidos, têm produzido uma gama de filmes de terror com qualidade e recheados de momentos de espetáculo e de empoderamento feminino. Todos esses filmes trazem a ideia de atração e repulsa ao mesmo tempo envolvendo o público em uma experiência sensorial contraditória como é a abjeção. Ainda a respeito da abjeção, observamos que todos os fluidos do corpo interessam. Em relação ao filme de terror canibal, o desejo e a repulsa ao consumo de carne humana é o maior fator de abjeção.

Finalmente, uma série de trabalhos acadêmicos têm sido produzidos no mundo inteiro a fim de contribuir com a crítica feminista em prol do feminino monstruoso castrador que deixa de ser vítima para se tornar protagonista.

## REFERÊNCIAS

152

CLOVER, Carol. **Men, women, and chainsaws: gender in the modern horror film**. Princeton: Princeton University Press, 1992.

CREED, Barbara. **The Monstrous-Feminine: Film, Feminism, Psychoanalysis**. 1. ed. New York: Routledge, 1993.

DESEJO E OBSESSÃO. Direção: Claire Denis. Produção: Dacia Films. França: Arte France Cinéma, Canal +, 2001.

EM MINHA PELE. Direção: Marina de Van. Produção: Alain Rocca. França: Mercure Distribution, 2002.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror – an essay on abjection**. New York: Columbia University Press, 1982.

RAW. Direção: Julia Ducournau. Produção: Jean de Forêts. Bélgica, França: Wild Bunch, 2016. (99 min.)

WILLIAMS, L. Film Bodies: Gender, Genre, and Excess. **Film Quarterly**, Vol. 44, No. 4 (Summer, 1991), pp. 2-13 Published by: University of California Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1212758>> Acesso em: 14 de setembro de 2018

## GÊNERO E MISOGINIA EM "OS CONFORTOS DO LAR", DE FLANNERY O'CONNOR

Débora Ballielo Barcala<sup>1</sup>

*Este trabalho propõe uma análise das relações de gênero no conto "The Comforts of Home" ou "Os confortos do lar", de Flannery O'Connor, publicado em 1965. A história acontece em uma fazenda onde vivem Thomas, uma personagem altamente intelectualizada e misógina, e sua mãe, que tenta ajudar uma moça pobre que se diz ninfomaniaca e persegue Thomas. Este tenta várias artimanhas para afastá-la da fazenda, com um fim trágico. Este conto exemplifica como, apesar de a obra de O'Connor ter sido, por muitas vezes, desprezada pela crítica feminista, as preocupações e as questões das mulheres estão presentes em sua obra. Palavras-chave: Flannery O'Connor, "The Comforts of Home", relações de gênero, crítica feminista.*

153

Flannery O'Connor (1925-1964), escritora sulista estadunidense nascida em Savannah, Geórgia, nunca se declarou oficialmente como feminista. Em suas cartas, publicadas na coletânea *The Habit of Being* em 1979, há poucas menções ao tema feminismo ou gênero, sendo a mais famosa delas de 1956:

A respeito do assunto feminista, eu simplesmente nunca penso, isto é, nunca penso em qualidades especificamente femininas ou masculinas. Suponho que eu divida as pessoas em duas classes: as Irritantes e as Não-Irritantes, sem levar em consideração o sexo.<sup>2</sup> (O'CONNOR, 1979, p. 176, tradução nossa)

---

1 Doutoranda, Unesp/Assis, bolsista FAPESP, membro do grupo de pesquisa Narrativas Estrangeiras Modernas, debora.barcala@unesp.br, ORCID: 0000-0003-1461-6327

2 "On the subject of the feminist business, I just never think, that is never think of qualities which are specifically feminine or masculine. I suppose I divide people into two classes: the Irksome and the Non-Irksome without regard to sex."

Entretanto, em suas narrativas, fica claro que as preocupações com a condição feminina desfavorável no Sul dos Estados Unidos estavam presentes. Mesmo que inconscientemente, O'Connor representa em sua obra as opressões e injustiças sofridas pelas mulheres e a misoginia característica de sua região que impunha padrões muito rígidos de aceitação. O ideal de feminilidade sulista, a southern belle ou a southern lady, implicava uma mulher que fosse branca, de classe média, bonita, educada nas tarefas domésticas, polida, sorridente, que fosse capaz de conduzir uma conversa, mas que nunca emitisse opiniões sobre assuntos relevantes e que, em resumo, fosse um objeto passivo de contemplação masculina.

A sociedade do Sul pressupunha uma grande estratificação social, baseada principalmente na opressão racial, econômica e de gênero. Assim, as diferenças entre uma classe e outra, entre um gênero e outro deveriam ser bem óbvias, baseadas na cor e em um certo escopo de comportamentos aceitáveis e características desejáveis. O simples fato de O'Connor afirmar não reconhecer as diferenças entre homens e mulheres já pode ser considerado como subversivo e uma rebelião, ainda que na esfera privada, contra os padrões de gênero de sua sociedade.

Suas personagens femininas também demonstram desprezo pelas convenções sociais e pelo papel idealizado da southern belle. A personagem Star Drake, ou Sarah Ham, de "Os confortos do lar" (1965), é, na realidade, oposta a toda idealização, sendo uma ameaça para o protagonista Thomas, que a vê como uma femme fatale. Star é uma moça de dezenove anos que havia sido presa por passar um cheque sem fundos. A mãe de Thomas, uma viúva fazendeira, lê sobre Star no jornal local, decide visitá-la na cadeia e, compadecida de sua situação, tenta ajudá-la com um advogado, conseguindo sua liberdade condicional. Star vai trabalhar numa loja de rações, mas perde o emprego e é expulsa da pensão em que vivia por estar embriagada. Ela é então levada para a fazenda, para desgosto de Thomas, um homem na faixa dos trinta anos, solteiro e presidente do instituto histórico local.

Logo na segunda frase do conto percebemos o desprezo de Thomas por Star:

Sua mãe e a safadinha estavam descendo. Desajeitada e lerda, a mãe emergiu aos poucos, e a seguir deslizaram para fora as pernas compridas e ligeiramente tortas da safadinha, vestido puxado acima dos joelhos. [...] Pelo corpo forte de Thomas a raiva se juntou com intensidade silenciosa e ameaçadora, como uma turba se aglomera.(O'CONNOR, 2008, p. 481)

A expressão utilizada em inglês era, na realidade, "*little slut*" que poderia ter sido traduzida como "vadiazinha", pois manteria também o sentido de alguém que não se dedica a atividades consideradas produtivas. Em todo caso, podemos perceber por este trecho que Thomas estava objetificando a moça, julgando seu caráter e sua sexualidade por sua roupa; prática frequentemente denominada de *slutshaming*.

No período de oito dias que passou na casa da família, Star entrou nua no quarto de Thomas por repetidas vezes e tentava seduzi-lo sem sucesso, sendo enxotada por ele com uma cadeira, numa imagem que remonta aos antigos domadores de feras dos circos. Thomas chega a comparar Star com uma "gata", "um perigoso felino" (O'CONNOR, 2008, p. 482) e um "*ragamuffin*" (O'CONNOR, 1988, p. 576), uma raça de gato doméstico e também uma expressão informal para "maltrapilho". Mas, embora o contato físico entre os dois nunca tenha ocorrido de fato, e apesar do aparente desprezo de Thomas por Star, sua atração por ela também era nítida, conforme suas reações à presença e à risada da moça deixam demonstrar: "a risada da garota, partindo desembestada da cozinha, passou pelo corredor de trás e içou-se pelo poço da escada para penetrar em seu quarto, onde o atingiu como descarga elétrica. Ele pulou e ficou olhando ao redor." (O'CONNOR, 2008, p. 481) e "a risada da garota ressoou uma segunda vez para cima, Thomas estremeceu" (O'CONNOR, 2008, p. 482). Enquanto Star está por perto, Thomas sequer consegue se concentrar em seu trabalho.

Thomas despreza Star por sua sexualidade ativa e agressiva, e acredita que ela vai corromper a paz do seu lar com a mãe. Ele

ameaça ir embora da fazenda se a mãe não mandar Star embora, porém "não sabia onde achar a mala, detestava arrumar bagagem, precisava dos seus livros, sua máquina de escrever não era portátil, estava acostumado com um cobertor elétrico e não suportava comer em restaurantes" (O'CONNOR, 2008, p. 481), isto é, apesar de dizer não suportar a presença de Star, que ameaçava sua sexualidade, Thomas prefere isso a deixar os "confortos do lar" providos por sua mãe.

Além de sentir-se ameaçado pela presença de Star, Thomas sente-se impotente diante da mãe, de quem se ressentia por ter trazido a moça para sua casa. Assim que expulsa Star de seu quarto com a cadeira, a mãe de Thomas dá de cara com ele, que "ainda erguia a cadeira à sua frente, como se agora fosse subjugar outra fera" (O'CONNOR, 2008, p. 482) e assim invade o quarto da mãe fechando a porta atrás de si, assim como Star acabara de fazer com ele. Sua masculinidade está sempre sendo ameaçada ou desacreditada, seja pelas mulheres que não se submetem a ele, seja pela "presença" do pai autoritário em sua memória, assombrando-o constantemente: "Querida deixar a mãe bem ciente do seu desagrado. [...] Sentia a voz de seu pai a martelar na cabeça. / "Ô, seu cabeça mole", dizia o velho, "vê se agora você se impõe. Mostre a ela quem manda, porque senão ela é que vai mostrar" (O'CONNOR, 2008, p. 491).

Comparado ao pai, fazendeiro de sucesso, que impunha sua vontade para a mulher e era amigo do xerife, Thomas sente-se insuficiente em sua virilidade. O pai morto, representando a consciência patriarcal, lhe provoca: "Deixa então ela te esmagar", dizia ele. "Você não é como eu. Não chega nem a ser homem." (O'CONNOR, 2008, p. 492). Já sua mãe é uma lembrança insistente de que o filho não se iguala ao pai. Quando tenta confrontar a mãe sobre sua caridade exagerada com Star, Thomas afirma: "'Você não é lógica', disse em voz fraca. 'Ele teria te dobrado'", em referência ao pai. A mãe lhe responde: "'Você', disse, 'não é como ele'". (O'CONNOR, 2008, p. 492). Portanto, o aparecimento de Star apenas evidencia que Thomas não se sente viril o suficiente para assumir um papel de autoridade patriarcal, porém sente-se rebaixado e enfurecido quando sua mãe jus-

tifica suas ações para com a moça comparando-a com ele. Thomas não é o ideal de masculinidade sulista, mas também não admite ser comparado com uma mulher.

Nem o pai nem a mãe de Thomas conferem a ele a autoridade fálica necessária para a superação da fase edípica, autoridade esta que ele tenta “emprestar” do xerife para exercer sobre Star e sua mãe. O resultado dessa sensação de rebaixamento e dessa castração sofridas por Thomas é a raiva direcionada à mãe (já que o pai morreu) e às mulheres em geral, ou a misoginia expressada ao longo da narrativa, mas principalmente pelo xerife, “uma nova edição do pai de Thomas” (O’CONNOR, 2008, p. 495), segundo o próprio texto.

Devido ao desprezo de Thomas, Star tenta o suicídio e corta os pulsos de forma superficial. Após esse momento, o revólver de Thomas, herança do pai, desaparece de sua gaveta. Numa tentativa de mandá-la de volta para a cadeia, Thomas procura o xerife com a alegação de que Star lhe roubara a pistola. Ao ouvir isso, o xerife Farebrother (nome que remonta a “fair brother”, lembrando a fraternidade masculina) afirma: “Ele’ [...] ‘nunca deixava nada lhe crescer sob os pés. Sobretudo se era plantado por mulher” (O’CONNOR, 2008, p. 500). Thomas, no entanto, sente-se mais ofendido quando o xerife se refere à mãe e a Star como “aquelas duas mulheres” (O’CONNOR, 2008, p. 501), como se ser mulher por si já constituísse uma ofensa.

Star Drake, ou Sarah Ham, por sua vez, é o oposto de Thomas. Star age sobre seus desejos e pulsões enquanto Thomas apenas reflete sobre eles e os nega. Oposta ao ideal de passividade da mulher sulista, Star até mesmo muda seu nome, que remetia literalmente a um pedaço de carne (ham significa presunto em inglês) e a uma personagem bíblica, para indicar sua tentativa de controle sobre a própria vida de ação. É interessante notar que Thomas nunca se refere a ela pelo nome, e por vezes insiste em lembrar seu nome de batismo. Star explica para a mãe de Thomas que seus psiquiatras a diagnosticaram com ninfomania, fato que explicaria seu comportamento pouco convencional.

"Ninfamaniaca", ela murmurou.

"Ninfomaniaca", disse ele furioso. "Não é preciso que ela te forneça nomes fantasia. É uma tarada, isso é tudo que você precisa saber. Nasceu sem a faculdade moral – como alguém nasce sem uma perna ou um rim. Você entende?"

"Sempre fico pensando que podia ser com você" [...]

Thomas sentiu uma profunda e insuportável aversão por si mesmo, como se lentamente ele estivesse se transformando na garota. (O'CONNOR, 2008, p. 483)

Por esse trecho é possível ver não apenas a ignorância da mãe sobre o assunto, como também o conhecimento e a repulsa de Thomas pela condição da moça. Para ele, sentir desejo sexual ou ser alvo da caridade e da pena da mãe equivalem a ser "rebaixado" à condição de mulher. De acordo com Carol Groneman,

O termo ninfomania é associado à noção de sexualidade insaciável das mulheres, devoradora, depravada, doente. Evoca uma mulher agressivamente sexual que tanto aterroriza quanto excita os homens. [...] O desejo sexual "excessivo" das mulheres é, no entanto, um conceito muito mais ambíguo que o alcoolismo, os furtos ou os incêndios habituais.<sup>3</sup> (GRONEMAN, 1994, p. 337, tradução nossa).

Historicamente, manifestar qualquer desejo sexual era considerado "doentio" e "excessivo" para as mulheres, que deveriam ser o objeto passivo e responsivo do desejo sexual masculino. Atos comuns como sonhos eróticos, masturbação, orgasmo e iniciativa sexual, mesmo quando para com os próprios maridos, eram considerados como depravados para as mulheres, vistas como apenas reprodutoras. Groneman relata que mesmo o dis-

.....  
3 "The term nymphomania resonates with a sense of the insatiable sexuality of women, devouring, depraved, diseased. It conjures up an aggressively sexual female who both terrifies and titillates men. [...] 'Excessive' female sexual desire is, however, a much more ambiguous concept than habitual drunkenness, shoplifting, or setting fires."

curso científico, até o século XIX e início do século XX, tratava com muita desconfiança até mesmo as menores manifestações de atividade (em oposição à passividade) sexual feminina. Gayle Rubin reitera essa postura que denomina de negatividade sexual: "As sociedades ocidentais geralmente consideram o sexo uma força perigosa, destrutiva e negativa" (RUBIN, 2017, p. 81) e completa:

Trata-se de uma cultura que sempre aborda o sexo com desconfiança. Ela constrói e julga quase todas as práticas sexuais segundo sua pior expressão possível. O sexo é considerado culpado até que se prove a sua inocência. Praticamente todos os comportamentos eróticos são considerados maus a menos que se estabeleça uma razão específica para isentá-los. As desculpas mais aceitáveis são o casamento, a reprodução e o amor. (RUBIN, 2017, p. 82)

Nunca houve um consenso exato sobre o que seria a ninfomania e o tratamento adequado, mas muitas vezes esse diagnóstico justificava a remoção dos ovários ou do clitóris como forma de controle do desejo. Qualquer comportamento só poderia ser considerado anormal ou excessivo a partir de uma norma socialmente imposta e a norma, na sociedade ocidental de uma forma geral, era a passividade e a negação do desejo e do prazer femininos. O próprio discurso médico reiterou, portanto, muitas crenças misóginas e colaborou para a opressão das mulheres.

O modelo médico de papéis de gênero com base biológica do final do século XIX previa que as mulheres que saíam da norma eram consideradas doentes. Essas mulheres atávicas que demonstraram muito desejo sexual, atividade sexual excessiva ou "inversão" de seu papel designado desafiaram severamente as noções de modéstia e passividade femininas inatas. [...] Lésbicas, ninfomaniacas e prostitutas - e, por extensão, sufragistas, feministas e a mulher moderna - eram consideradas não apenas doentes, mas

também perigosas.<sup>4</sup> (GRONEMAN, 1994, p. 356, tradução nossa).

Muito desse modelo persistiu até o século XX, como a ideia de que o desejo sexual excessivo tinha causa biológica e era um desvio moral (por mais contraditório que seja esse discurso) e provavelmente compôs os sentimentos misóginos de Thomas. Rubin também reforça essa afirmação, mesmo na década de 1980, afirmando que as consequências do moralismo em relação ao sexo no século XIX sentem-se até no século XX e “deixaram uma forte marca nas atitudes relacionadas ao sexo, na prática médica, na educação de crianças, nas angústias parentais, na conduta policial e na legislação sobre o sexo” (RUBIN, 2017, p. 64). Ademais, o discurso sobre a ninfomania também envolvia um preconceito de classe, pois as mulheres da classe trabalhadora “eram percebidas como excessivamente lascivas e oportunistas sexuais”<sup>5</sup> (GRONEMAN, 1994, p. 358, tradução nossa). Para os médicos e psicanalistas dos séculos XIX e XX, o problema ocorria quando mulheres de classe média e alta exibiam comportamentos considerados lascivos, pois estas deveriam se satisfazer com o lar e o cuidado dos filhos.

Assim, não é possível saber com clareza se a personagem Star realmente sofria de algum distúrbio sexual ou se apenas exibia um comportamento mais ativo do que seria aceitável para os padrões da época, mas a partir do acima exposto, seria bastante provável que Star fosse alvo do preconceito dos psiquiatras pelos quais passou, conforme ela mesma relata:

---

4“The late nineteenth-century medical model of biologically based gender roles meant that women who stepped outside the norm were assumed to be diseased. These atavistic women who evidenced too much sexual desire, excessive sexual activity, or ‘inversion’ of their assigned role severely challenged notions of innate female modesty and passivity. [...] Lesbians, nymphomaniacs, and prostitutes – and by extension, suffragists, feminists, and the modern woman – were considered not only diseased, but dangerous as well”

5 “working-class women who were perceived as inordinately lustful and as sexual opportunists”

A pobre coitada, Star, tinha sido criada por uma madrasta já com três filhos, um dos quais, bem grandinho, abusou tanto dela, de maneiras tão horrorosas, que ela foi forçada a fugir e procurar sua mãe verdadeira. Quando a encontrou, a verdadeira a mandou para diferentes orfanatos para livrar-se dela. Foi forçada a fugir de todos eles pela presença de perversos e sádicos tão monstruosos que seus atos desafiavam qualquer descrição. [...] O advogado achou que aquela história de atrocidades repetidas era na maior parte invenção. Mas, quando explicou à mãe de Thomas que a garota era uma personalidade psicopática, não suficientemente maluca para o hospício, nem suficientemente criminosa para a cadeia, ela sentiu mais do que nunca. A garota admitiu prontamente que era tudo mentira, porque era uma mentirosa congênita; mentia, disse, porque era muito insegura. Tinha passado pelas mãos de vários psiquiatras que deram os últimos toques em sua educação. Ela sabia que o seu era um caso sem esperança. (O'CONNOR, 2008, p. 486-487)

161

Apesar de dizer que mentiu sobre os abusos, Star parece ter passado por uma infância e adolescência conturbadas e que, por ninguém acreditar em sua palavra, prefere negar suas experiências, que a afetam grandemente, como a prisão, a incapacidade de permanecer empregada e o abuso de bebidas alcoólicas evidenciam. Embora tenha sido rotulada como ninfomaníaca, o comportamento exibido por ela na narrativa é de uma sedutora apenas.

Além disso, ninguém parece questionar a "ninfomania" de Star, mas desconfiam dos relatos de abusos sofridos. Groneman (1994) também relata desconfiança de médicos e psicanalistas (inclusive Freud) sobre os relatos de abusos sexuais de parentes sofridos por suas pacientes "ninfomaníacas". Para eles tais abusos eram apenas fruto do desejo "exacerbado" e da imaginação fértil das mulheres. Hoje sabemos, com base em estatísticas sobre assédio e abuso sexual, que a grande maioria de tais relatos possivelmente era verdadeira e, portanto, podemos supor que Star possa ter realmente passado por isso na infância. Sua palavra, como a de muitas outras

mulheres não-fictícias, é constantemente desacreditada e desprezada por figuras masculinas em posição de autoridade, como psiquiatras, advogados e Thomas.

Após constatar o sumiço da arma e pedir ao xerife para revistar as coisas de Star, Thomas volta para casa e percebe que o revólver estava novamente na gaveta. Ele acredita que Star tenha devolvido a arma antes de o xerife chegar e decide plantá-la na bolsa da moça para encriminá-la. "A bolsa vermelha, quando a agarrou, ao tato lhe pareceu como pele e, quando se abriu, trouxe-lhe um cheiro inconfundível da garota. Lá dentro ele enfiou o revólver, tremendo, e se encolheu. Num vermelho fechado, feioso, seu rosto ardia" (O'CONNOR, 2008, p. 503). Esse ato é uma metáfora da relação sexual entre Thomas e Star, que não ocorre no conto, porém a sensação de Thomas ao tocar a bolsa que lhe lembrava pele e que tinha o cheiro se Star para colocar um objeto claramente fálico dentro é a prova do desejo de Thomas. Além disso, Star vê a atitude do rapaz e o denuncia, achando a situação cômica e nesse momento "sua expressão pareceu abrir-se toda de súbito, tal como a bolsa, quando Thomas a tocou, tinha se aberto" (O'CONNOR, 2008, p. 503). Star se revolta com a atitude de Thomas e com seu impulso de dizer à mãe, que aparecia na sala no momento, que ele havia "encontrado" a arma na bolsa da garota. Sua mãe, que até então tentava defendê-lo, reconhece o "som da outra presença na voz dele" (O'CONNOR, 2008, p. 504), ou seja, a presença do falecido pai, e defende Star na luta corporal que ambos iniciam.

Thomas tem a arma nas mãos e Star o ataca, tentando pegá-lo pelo pescoço. Nesse momento, Thomas, estimulado pela voz do pai, atira em Star, "como um tiro para acabar com o mal no mundo, que ele mesmo ouviu como a explosão que acabava com as risadarias das safadas e silenciava todos os gritos, nada deixando para perturbar a paz da ordem perfeita"(O'CONNOR, 2008, p. 504), porém a bala atinge e mata a mãe e, por fim, o xerife vê a cena e conclui que Thomas queria matar a mãe e incriminar a garota. Numa literalização do complexo de Édipo, Thomas mata a mãe que se interpunha entre si e o objeto de seu desejo e a sua validação

como homem pelo pai, para se livrar da sensação de castração evidenciada por Star.

Assim, apesar de a mãe de Thomas ser a grande vítima da narrativa, podemos concluir que ele também sofre uma punição por sua misoginia e sua atitude em relação a Star e à mãe, já que Thomas é preso e, mesmo com uma boa defesa, sofrerá as consequências legais por ter matado a mãe. Mesmo se deixasse a prisão, Thomas não encontraria mais aquele lar com todas as suas necessidades supridas miraculosamente por sua mãe e teria que se deparar com a realidade de que era ele e não Star que ameaçava a paz doméstica da fazenda. Thomas e sua mãe são vítimas das ações do rapaz.

Teresa Caruso explica que a crítica literária feita da obra de O'Connor parece ter girado principalmente em torno da teologia, deixando de lado a temática do feminismo. Ela defende ainda que "embora a posição religiosa de O'Connor certamente ofereça uma base válida e fértil para a crítica teológica, para muitos leitores essas interpretações teológicas têm falhado em proporcionar entendimento completo [...] de suas histórias"<sup>6</sup> (CARUSO, 2004, p. 1, tradução nossa) e destaca que, ao oferecer apenas um tipo de leitura da obra da autora, a crítica corre o risco de diminuir sua importância no cenário literário.

Um motivo oferecido por Caruso para explicar a ausência de trabalhos de crítica feminista sobre a obra de O'Connor seria que muitas de suas personagens femininas são representadas como vítimas de violência e opressão e não de forma empoderada e libertadora. Seus textos não oferecem soluções satisfatórias para as mulheres e isto porque "as mulheres sobre as quais ela escreve são mulheres reais imersas na forte sociedade patriarcal do Sul, mulheres que são uma parte integral da cultura que produz e define aquela sociedade"<sup>7</sup> (CA-

6 "While O'Connor's spiritual stance certainly offers a valid and fertile basis for theological criticism, for many readers these theological interpretations have long failed to afford complete [...] understanding of her stories"

7 "The women she writes about are real women immersed in the strong patriarchal society of the South, women who form an integral part of the culture that produces and defines that society."

RUSO, 2004, p. 4, tradução nossa). O'Connor não cria mulheres ideais ou mesmo mulheres reais que conseguem criar uma saída e escapar da opressão patriarcal; ela escreve sobre a experiência feminina que observa e experimenta:

suas mulheres [...] estão aprisionadas em uma cultura que define a mulher somente em oposição ao homem, uma sociedade que valoriza suas mulheres apenas por suas obrigações para com os homens. As mulheres de O'Connor são, de alguma maneira, efetivamente silenciadas ou submetidas a apagamentos – aquelas mulheres a quem uma voz é dada são, ainda assim, silenciadas já que não falam com autoridade. As mulheres de O'Connor são impotentes diante do patriarcado que as controla, um controle que se estende para além do meramente físico até o inconsciente, manipulando suas ações<sup>8</sup> (CARUSO, 2004, p. 3, tradução nossa)

164 É verdade que a maioria das personagens femininas de O'Connor é impotente e fala sem autoridade, porém isto não é verdade para todas elas, como o exemplo de Star Drake em *The Comforts of Home* parece demonstrar. Star resiste ao controle de Thomas, assume uma vida de ação significativa, desafia o padrão moralista do Sul dos Estados Unidos por meio de suas escolhas e termina a narrativa com seu corpo, pelo qual passa toda a misoginia de Thomas, intacto. A mãe de Thomas, sim, é vitimizada no final, mas é uma mulher que também tem voz, faz escolhas próprias e gere uma fazenda sem auxílio masculino. Portanto, pelo fato de a obra de O'Connor não oferecer a quem a lê aquilo que muitas vezes se espera de uma escritora sulista de classe privilegiada, a crítica deveria considerar a

---

<sup>8</sup> "Her women [...] are imprisoned within a culture that defines female only in opposition to male, a society that values its women only for their duty to men. O'Connor's women are, in some manner, effectively silenced or subject to erasure – those women who are given a voice are nevertheless silenced in that they do not speak with authority. O'Connor's women are powerless in the face of the patriarchy that controls them, a control that extends beyond the merely physical into the unconscious, manipulating their actions"

possibilidade de novas abordagens para a obra da autora dentro da própria crítica feminista.

## REFERÊNCIAS

CARUSO, Teresa (Org.). "On the subject of the feminist business": re-reading Flannery O'Connor. New York: Peter Lang, 2004.

GRONEMAN, Carol. Nymphomania: The Historical Construction of Female Sexuality. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, [5. l.], v. 19, n. 2, p. 337-367, 1994. DOI: 10.1086/494887.

O'CONNOR, Flannery. **The Habit of Being**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1979.

\_\_\_\_\_. The Comforts of Home. In: **Flannery O'Connor: Collected Works**. New York: The Library of America, 1988. p. 573-594.

\_\_\_\_\_. Os confortos do lar. In: **Flannery O'Connor: Contos completos**. Trad. Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2008. p. 480-505.

RUBIN, Gayle S. Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical da Política da Sexualidade. In: **Políticas do sexo**. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017. p. 62-128.

## UM ESPELHO PARA NARCISO – UMA LEITURA DO CONTO “LOOT”

Sofia Barral Lima Felipe da Silva<sup>1</sup>

*Esta análise ensaística do conto “Loot”, de Nadine Gordimer (2003), investiga como a autora articula símbolo e discurso. Em meio a um devastador terremoto, um homem encontra seu tesouro: um espelho. Nessa referência ao mito de Narciso, escavar “Loot” implica alinhar a questão do espaço, em Elódia Xavier e Gaston Bachelard, da catástrofe na literatura, com Carlos Fonseca e Walter Benjamin, apoiando-se em Maria Lugones no que tange a escritura feminina decolonial. Gênero, ancestralidade, transitoriedade e as incertezas de um novo mundo pós-Apartheid são alguns dos temas que se desvelam na análise. Palavras-chave: Nadine Gordimer, escritura feminina decolonial, mito de Narciso.*

166

Era uma vez o maior terremoto já medido em toda a história desde a invenção da escala Richter. É com esse tom irônico, pela quebra de expectativa, entre o clichê dos contos de fadas e a catástrofe apocalíptica que o narrador de “Loot” inicia sua jornada. Tempo, existência, consumismo e descarte são alguns dos ingredientes desse conto da escritora sul-africana Nadine Gordimer. Usando o ritmo da poética, o vocabulário das ciências naturais e mantendo distância da decodificação fácil, a autora cria imagens interessantes da sociedade contemporânea.

A escrita feminina contemporânea é marcada por suas conquistas e lutas, conforme afirma Xavier (2012, p. 89). E as persona-

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado sob forma de comunicação no VIII Seminário Nacional Literatura e Cultura e I Seminário Internacional Literatura e Cultura, em novembro de 2020. Especialista pela PECE-POLI/USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0330-7951>. E-mail: [sofiabarral@usp.br](mailto:sofiabarral@usp.br)

gens construídas nesse contexto, muitas vezes trazem traços que as transforma "em seres provisórios, sem centro, mais vulneráveis" (XAVIER, 2012, p. 163), mesmo vivendo uma liberdade ligada a essas mudanças. Nessa perspectiva, Lugones explica que uma leitura feminista decolonial precisa "compreender sujeitos e enfatizar a subjetividade ativa na medida em que busca o lócus fraturado que resiste à colonialidade do gênero no ponto de partida da coalizão" (2014, p. 948). Ou seja, uma escrita feminista decolonial se preocupa em observar os deslocamentos que promovem novas identidades no contexto atual. Percebe-se, com a leitura de Gordimer, uma procura por esse lócus fraturado, ao passo em que se verifica no texto uma difusão das personagens: uma construção simbólica que ora busca o macro, ora foca no micro, tentando levar o leitor a passear pelo contexto.

## CATÁSTROFE E LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Ao iniciar a narrativa com "era essa vez"<sup>2,3</sup>, Gordimer (2003, p. 3) sinaliza que essa é uma história contemporânea, citando a escala Richter, uma invenção do século XX, criada quatro anos após a independência da África do Sul.

Quando Benjamin (2014) reconta o terremoto de Lisboa, de 1755, utiliza alguns recursos discursivos semelhantes aos usados por Gordimer (2002), ao dizer que aquele foi não só o maior terremoto de todos os tempos, mas estranho e diferente. E o faz lembrando da importância colonial que Portugal tinha à época. Tratava-se de um desastre de grandes proporções em uma das capitais mais ricas do mundo, ainda no século XVIII.

Ironicamente, o filósofo alemão fala que aquele reino era tão valorizado em toda a Europa, que alguns folhetins, ao retratar o evento, se perguntavam como tal rei poderia ser afetado com o ter-

2 Nota da autora: todas as traduções foram realizadas por esta autora, com exceção daquelas indicadas.

3 "*Once upon our time*" (GORDIMER, 2003, p. 3). Outra opção é a de Carolina Paganine e Gustavo Althoff (2007): "era uma vez em nosso tempo".

remoto. Mas a natureza não se apega a tais valores. De todo modo, quando os folhetins relataram os acontecimentos, documentou-se que cidades espanholas como Cadiz, Jerez e Algeciras também foram quase completamente destruídas, além do maior tremor de terra ter sido sentido em Marrocos (BENJAMIN, 2014). Ainda assim, o que nos chega atualmente é o título “o terremoto de Lisboa”, ou seja, se a natureza não distingue posição social, econômica, gênero ou raça, a humanidade sim, e o faz com um discurso que fragmenta, omite e seleciona a história. No entanto, Benjamin (2014) fecha sua discussão lembrando a seu leitor que terremotos são, ainda hoje (em 1931, data em que transmitiu esse texto por rádio, e em nossos dias, 265 anos mais tarde), uns dos poucos desastres que colocam a humanidade impotente diante de sua capacidade de destruição.

Nesse sentido, Carlos Fonseca (2020), tece importantes reflexões sobre o quadro de ameaça à natureza, que se dá com o início da era antropocênica. Seu texto adverte que há revolta: “a natureza retorna com a força do oprimido, refletida em eventos catastróficos que interrompem a passagem do **tempo vazio** (...), impondo-lhe o **tempo da eventualidade**”<sup>4</sup> (FONSECA, 2020, p. 1, grifos meus). O autor contextualiza o nascimento desses novos tempos na América Latina no século XIX, com a queda de impérios pelo continente e a eclosão de estados-nações modernos (FONSECA, 2020). A mesma análise poderia ser aplicada ao continente africano, notando-se uma aceleração do processo com o século XX. O que esse autor chama de “dialética entre natureza e história”<sup>5</sup> (FONSECA, 2020, p. 5) nos faz pensar na relação que o ser humano mantém com o meio ambiente, que tenta domesticar. “A catástrofe serve então para designar aquele instante em que a natureza, comportando-se de maneira não natural, revela sua historicidade”<sup>6</sup> (FONSECA, 2020, p. 5), conclui,

---

4 “Nature returns with the force of the repressed as the catastrophic occurrence that interrupts the passage of empty time (...), imposing upon it the time of eventuality” (FONSECA, 2020, p. 1).

5 “Dialectic between nature and history” (FONSECA, 2020, p. 5).

6 “Catastrophe then serves to designate that instant in which nature, behaving unnaturally, discloses its historicity” (GORDIMER, 2003, p. 5).

citando Benjamin, que todo processo de progresso está fundamentado na catástrofe.

## COISAS, CASAS E GÊNERO

O enredo se passa na zona costeira de um país de nome desconhecido, onde ocorre o terremoto mais devastador já visto. Tão forte que o mar recuou, descobrindo suas profundezas, em vez de causar uma inundação, expondo os outrora chamados detritos humanos, descartados no oceano, agora chamados de "tesouro". De navios naufragados a televisores e moedas, todos os tipos de objetos se tornam visíveis onde antes havia "apenas"  gua. Sutil, a escritora mostra um lado que muitas vezes tentamos esconder – nossos rejeitos. Mas agora, esses eram restos de outros, causando alvoroço ao imaginarem toda a riqueza a ser encontrada no fundo do mar.

Os locais "devoram" tudo o que veem. Nas palavras de Gordimer (2003), "as pessoas correram para pegar; pegar, pegar" (p. 3). Os adjetivos "valioso" e " til" e as perguntas sobre "o que foi isso"<sup>7</sup> (p. 3) transmitem a ideia de um consumismo desenfreado, que não se baseia na necessidade, apenas no desejo acumulativo. O objetivo dos moradores que invadem a praia sem mar   pegar tudo o que for possível antes que alguém o faça.

Enquanto a popula o está pilhando freneticamente, pisam, escorregam e deslizam sobre areia lamacenta, algas e até mesmo restos mortais. Como se vida e morte não tivessem valor algum.

Além disso, a voz narrativa mostra a completa aliena o das pessoas, que não percebem que seu entorno está diferente. Não há som de gaivotas, nem peixes, nada. A única coisa com que se importavam era *pegar*. Sobre isso, afirma que "era mais do que lucrar por acaso, era roubar o poder da natureza de quem outrora haviam fugido impotentes"<sup>8</sup> (p. 4). Era como se pudessem vingar o medo do

---

7 "People rushed to take; take, take" (GORDIMER, 2003, p. 3).

8 "This was more than profiting by happenstance, it was robbing the power of nature before which they had fled helpless" (GORDIMER, 2003, p. 4).

terremoto tirando proveito do próprio meio ambiente. Mas, perdidos na distração da pilhagem, "eles não ouviram uma distante aproximação do som que se eleva como faz um grande vento"<sup>9</sup> (p. 4). O mar voltou, cobrindo os acumuladores e seus objetos. Todas as vidas se transformando em um tesouro marinho, como qualquer outra coisa deixada pelo caminho antes.

Entre os seres humanos engolidos pelo oceano, há um personagem especial sobre o qual o narrador se debruça. Ele não tem nome, mas isso não importa, pois ele poderia ser qualquer um. Um sujeito sem subjetividade, um produto da sociedade de consumo. Descrito como "um homem aposentado, divorciado há muito tempo"<sup>10</sup> (p. 5), ele optou por viver nesta vila nas colinas marítimas, longe do tumulto da vida da cidade, onde guarda "um monte de coisas"<sup>11</sup> (p. 4), objetos com e sem valor ou utilidade. Seu próprio tesouro.

Descortina-se rapidamente a casa desse homem, revelando diante do leitor um depósito de coisas. Alguns objetos estão sempre ao alcance dos olhos desse homem, outros permanecem às suas costas. Sobre o espaço da casa na literatura de autoria feminina, Xavier (2012, p. 15, grifos meus) fala de sua "(...) função estruturante. Não um simples cenário da ação narrada, mas uma **interseção** significativa entre **ser e espaço**".

Contextualizando o *topos* doméstico para a escrita feminina feita no século XXI, Xavier o liga às mudanças socioculturais brasileiras, como as conquistas feministas e o avanço tecnológico. Fazendo um movimento semelhante, é preciso olhar para a África do Sul pós-colonial para compreender a partir de onde Gordimer constrói a casa dessa personagem deslocada, híbrida. A escritora teve sua obra marcada pelo regime do *Apartheid* (inclusive com títulos banidos por seu governo à época da publicação) e foi sensível às alterações políticas de seu país. Os dilemas existenciais que aparecem no conto

---

9 "They did not hear a distant approach of sound rising as a great wind does" (GORDIMER, 2003, p. 4).

10 "A retired man, long divorced" (GORDIMER, 2003, p. 5).

11 "A lot of things" (GORDIMER, 2003, p. 4).

analisado parecem versar sobre a formação de novas identidades que começavam a se constituir nesse cenário.

Em 2003, quando *Loot and other stories* foi publicado, Nadine já vivia em um país livre do *Apartheid*, mas que ainda sofria suas marcas. Em seu artigo recente, Omhovère e Tollance (2020) analisam a questão da ausência de lugar (*placelessness*) no conto "Teraloyna", primeiro do livro *Jump and other stories* (publicado em 1991), de Gordimer. Ela explica esse conceito, afirmando que "a ausência de lugar não é, de forma alguma, escapismo, mas a atitude de quem está 'até o pescoço' com a realidade"<sup>12</sup> (OMHOVÈRE; TOLLANCE, 2020, p. 2), sem opor lugar à "ausência de lugar". Nesse caso, a autora sul-africana cria sua narrativa nesse local, cujo nome *Teraloyna* não pode ser encontrado no mapa. Doze anos mais tarde, Gordimer irá ampliar a questão, narrando um acontecimento em uma terra sem nome.

Retornando à casa de campo do homem de "Loot", descrita a partir da localização, dos objetos que a compõem, ela não se encerra em suas paredes, janelas ou teto. Realiza-se aqui o que Bachelard (1978) nomeia "dialética do exterior e do interior", um estudo do ser que observa suas diversas experiências com o mundo. Segundo o filósofo, "fechado no ser, será necessário sempre sair dele. Mal saído do ser será preciso sempre voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, discurso (...)" (BACHELARD, 1978, p. 336-337). Dessa forma, ao passo em que a trama liga o homem aos objetos que o cercam (que indicam seu lar) e o homem a uma ausência de lugar à beira do abismo marítimo, onde escolhe viver, percebe-se nessa relação de espaço e ser uma identidade fragmentada e deslocada na materialidade que a cerca.

O narrador revela que "(...)a visão de seu mirante do que nunca poderia ter acontecido, jamais ter sido concedido, é uma espécie de domínio. Ele é um daqueles correndo sobre o reluzente leito marinho, o passado-detrito = tesouro, um e o mesmo, completamente

---

<sup>12</sup> "Placelessness is by no means a way of escaping place, it is the manner in which one finds oneself 'up to the neck' in reality" (OMHOVÈRE; TOLLANCE, 2020, p. 2).

nu"<sup>13</sup> (GORDIMER, 2003, p. 5). Percebe-se, com isso, que esse mirante, que afasta o homem do mundo citadino, é seu espaço de controle, de uma vida em que observa de longe seus arrependimentos (“[o] que nunca poderia ter acontecido, jamais ter sido concedido”). E ao correr em busca de seu tesouro naquele mar desnudo de água, ele também se despe ao expor sua ansiedade e vulnerabilidade. Como se aquele objeto lhe pudesse trazer algo antes não concretizado. Ecoando Bachelard (1978), esse ser em espiral, deslocado, finalmente parece buscar seu centro, se fixar, procurando por algo que o determine.

Há ainda um importante ponto sobre a disposição dos objetos na casa. O que esse homem estima fica à vista, como a luminária *art nouveau* que usa para ler. Já os objetos com que não se importa, embora não consiga abandonar, ficam de costas para o homem, longe de seus olhos – como a famosa gravura do japonês Hokusai, *A Grande Onda*, acima de sua cabeceira, portanto, atrás e acima de sua visão. Interessante que a escolha narrativa pontua a valorização desse homem à estética europeia (*art nouveau*), algo que ilumina sua visão. Por outro lado, a peça que exemplifica as coisas que o homem acumula, sem no entanto estimar, é uma gravura oriental que retrata justamente o que ceifará sua vida. Retomando Xavier (2012), vemos símbolos que Gordimer pode ter utilizado para representar, justamente, o ponto de vista dessa personagem, que de costas para o mundo oriental, se deixa guiar por uma luz ocidental. Esse aspecto o torna alheio à totalidade de sua casa.

Sua única companhia viva é “uma mulher da aldeia [que] cozinha e limpa e não o incomoda com qualquer outra comunicação”<sup>14</sup> (p. 5). Aqui um novo tópico é levantado: a relação hierárquica de gênero. Se de um lado está um acumulador, do outro lado está uma

---

13 “It is a life blessedly freed of excitement, he’s had enough of that kind of disturbance, pleasurable or not, but the sight from his lookout of what could never have happened, never ever have been vouchsafed, is a kind of command. He is one of those who are racing out over the glistening sea-bed, the past-detritus=treasure, one and the same - stripped bare” (GORDIMER, 2003, p. 5).

14 “A woman from the village (who) cooks and cleans and doesn’t bother him with any other communication” (GORDIMER, 2003, p. 5).

mulher para limpar e alimentar. E isso é tudo que ela é para ele, uma serva silenciosa. Ela é humana? O homem não parece se importar.

Maria Lugones diria que para esse homem, ela não é nem mulher, é uma fêmea colonizada. A autora explica que o capitalismo eurocentrado global introduziu, pelo colonialismo, a opressão de gênero onde antes não havia, processo esse que chama de "colonialidade de gênero" (2008, p. 86). Nesse sentido, mesmo depois de serem "engenerizadas" (idem, p. 94), essas mulheres receberam apenas a posição submissa, sem terem acesso aos privilégios da mulher branca burguesa.

Na obra *Pilgrimages/Peregrinajes* (2003), Lugones fala da figura da empregada doméstica, que como em Gordimer, parece invisível aos olhos do patrão. Isso porque, segundo ela, a empregada só pode testemunhar no mundo dos dominados, único espaço em que é ouvida. No mundo dos dominantes, a teórica explica, eles não conseguem se perceber, como as empregadas o fazem, não lembram de quem são, porque nessa autopercepção lhes faltaria o senso de integridade moral. Desse modo, é mais fácil fingir que não há ninguém ali. Observa-se esse apagamento da figura feminina do conto também na forma, uma vez que, mesmo sendo figura central na organização cotidiana da vida do homem, a personagem surge e desaparece em um curto parágrafo.

173

## O TESOURO DE NARCISO

Este homem é observado principalmente por sua forma única de saque, no cenário pós-apocalíptico de um mar sem água. Ele não está acumulando avidamente como os outros. Ele procura a única coisa que anseia. Algo que ele não sabia o quê, mas sabia que só poderia estar ali. E debaixo da areia e das algas, encontra "o objeto"<sup>15</sup> (p. 6), um espelho, algo inesperado até para o narrador.

Ironicamente, um espelho. Remetendo à história de Narciso, a vaidade invade a trama. O mito recontado por Ovídio (2019) em Me-

---

<sup>15</sup> "The object" (GORDIMER, 2003, p. 6).

tamorfose, livro III, nos fala da história do filho de Liríope e Cefiso. A mãe, após consultar o oráculo de Tirésias, fica sabendo que seu filho viverá muito, mas apenas se ele nunca se conhecer. Narciso cresce sem jamais ter visto sua própria imagem.

Na floresta e com sede, Narciso para perto de uma fonte. Assim que olha para a água, ele se apaixona pela imagem que vê. A princípio, ele não entende que aquela imagem é o seu reflexo. "O que desejas não existe", anuncia o narrador (2019, p. 193). O jovem então sucumbe, ao perceber que era ele mesmo quem via, e que jamais alcançaria esse amante.

Da mesma forma, o homem nunca soube quem era ou o que estava procurando. Ele viveu para um desejo falso, inalcançável. O mito é levado aqui a outro patamar, é usado para questionar qual é o valor de comprar, pilhar, acumular. O que está por trás dessa busca incessante por algo que "precisamos" obter?

O conto "*Loot*" é o espelho d'água de Narciso, a representação simbólica do capitalismo por excelência, enganando seu consumidor, que tenta incessantemente alcançar *algo* através de *coisas* e nunca prospera. E nas profundezas desse espelho d'água, o lixo. Tudo o que restou é uma pilha de lixo: dentro do consumidor e no fundo d'água.

Diferente do espelho d'água, que Bachelard (1997) apresenta como o modelo que naturaliza a percepção humana, o personagem principal está em busca de um utensílio industrializado, o que considera "demasiado civilizado" (BACHELARD, 1997, p. 23). E o que é nossa civilização senão uma síntese do próprio consumismo? "O mundo é tanto o espelho do nosso tempo quanto a reação das nossas forças" (BACHELARD, 1997, p. 165-166). Citando Joachim Gasquet em seu livro *Narcisse*, ao comparar o mundo com Narciso sempre ocupado no próprio ato de pensar, Bachelard esclarece a ideia: "Onde ele [o mundo] se pensaria melhor que em suas imagens? (...) Um gesto perturba as imagens; um repouso as reconstitui. O mundo refletido é a conquista da calma" (BACHELARD, 1997, p. 27).

Atravessando os dois textos, encontramos uma fenda na qual a água escoou, como se desmascarasse a ilusão do sonho capitalista e

mostrasse ao leitor o que a realidade guarda em sua baixeza, representada aqui pelo fundo do mar cheio de tesouros, ou lixo.

## A ONDA QUEBRA NO MAR

Diferente de Narciso, flores não nasceram onde o homem de "Loot" morreu. E ninguém as trouxe. "Nenhum cravo ou rosa flutua", acrescenta (GORDIMER, 2003, p. 6). Nenhuma deferência será oferecida, apenas desastre. Estamos destruindo a Terra em que vivemos, embora escondamos, por debaixo da superfície, algo sobre o qual não falamos e fingimos não ver. "A trinta pés repousa"<sup>16</sup> (GORDIMER, 2003, p. 6), sela a narrativa, enterrando essa sociedade nas profundezas do oceano, tão baixo que ninguém poderia escapar, referência direta de *A tempestade*, de Shakespeare.

Nadine encontra uma maneira de encerrar problemas cruciais de nossa civilização em "Loot": papéis de gênero, consumismo e poluição. Essa construção literária híbrida ancora o texto em um tempo de deslocamentos e pluralidades, fortemente marcado pela contemporaneidade. Construída em camadas, a narrativa é carregada de simbolismo que desdobra diversas interpretações. Estas poucas linhas seriam incapazes de abranger todas elas, mas certamente desdobramentos deste trabalho podem suscitar mais percepções sobre o que Nadine Gordimer pretendia transmitir ao mundo da literatura.

175

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

---

<sup>16</sup> No original, "*Full fathom five*" (SHAKESPEARE, 2006, p. 35), traduzido aqui conforme Beatriz Viégas-Faria (SHAKESPEARE, 2013) o faz para a versão em português. A tradução para o português do conto "Loot", por Carolina Paganine e Gustavo Althoff, ficou como "A cinco braças", mais sintético e poético, no entanto, menos didático para este contexto.

BENJAMIN, Walter. The Lisbon earthquake. In: **Radio Benjamin**. Londres; Nova Iorque: Verso; 2014.

FONSECA, Carlos. **The literature of catastrophe: nature, disaster and revolution in Latin America**. Nova Iorque: Bloomsbury Academic, 2020.

GORDIMER, Nadine. **Loot and other stories**. Nova Iorque: Farrar, Straus & Giroux, 2003.

LUGONES, María. **Pilgrimages/Peregrinajes: theorizing coalition against multiple oppressions**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2003.

LUGONES, María. Colonialidade y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 73-102, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 8 dez. 2017.

176 OMHOVÈRE, Claire; TOLLANCE, Pascale. Why does placelessness matter?: Nadine Gordimer's "Teraloyna". **Commonwealth Essays and Studies**, v. 42, n. 2, p. 47-55, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ces/2306>. Acesso em: 24 out. 2020.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PAGANINE, Carolina; ALTHOFF, Gustavo; GORDIMER, Nadine. "Loot" de Nadine Gordimer. **Cadernos de literatura em tradução**, n. 8, p. 71-78, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/49428>. Acesso em 03 jun. 2020.

SHAKESPEARE, William. **The tempest**. New Haven & London: Yale University, 2006.

SHAKESPEARE, William. **A tempestade**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2013. (*e-book*, não paginado).

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Mulheres, 2012.

## A MULHER E A SEXUALIDADE NOS CONTOS "O ENIGMA DE VIOLETA H." E "SEDA SELVAGEM" DE TEREZA ALBUES

Katia Aparecida Pimentel<sup>1</sup>

Adriana Lins Precioso<sup>2</sup>

*Essa proposta de comunicação tem como objetivo apresentar uma análise literária dos contos "O enigma de Violeta H." e "Seda Selvagem", pertencentes à coletânea de contos Buquê de Línguas (2008) da autora Tereza Albués. O foco principal da pesquisa é a investigação dos elementos presente nas narrativas: personagens, contextos e espaços, que refletem o percurso que envolve a figura feminina. Abordaremos, especificamente, aspectos relacionados a opção sexual da mulher, especialmente a questão da homossexualidade. Desse modo, tem-se como base os estudos teóricos dos autores Beauvoir (2016), Bourdieu (2019), Butler (2015 e 2013), Louro (2004), dentre outros.*

177

Este artigo debruça-se sobre as narrativas dos contos "O Enigma de Violeta H." e "Seda Selvagem" pertencentes à coletânea de contos *Buquê de Línguas* (2008) da escritora, romancista e contista mato-grossense Tereza Albués. A pesquisa parte das questões que norteiam a situação do ser mulher em seus contextos, em destaque, a opção sexual da mulher, que se faz por meio de suas escolhas afe-

---

1 Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Foi bolsista pela Fundação de Amparo ao Ensino, Pesquisa e Extensão do Norte do Mato Grosso (FAEPEN). E-mail: kt\_pimentel@hotmail.com. ORCID: orcid.org/0000-0003-4020-2304.

2 Professora Doutora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLETRAS da UNEMAT – Campus de Sinop. E-mail: adrianaprecioso@unemat.br.

tivas, especificamente a questão da homossexualidade. Verificamos como as preferências amorosas, conscientes ou não, desdobram-se e fazem-se refletir na trajetória das personagens.

Para esta pesquisa foram utilizados estudos que perpassam a temática da mulher e da homossexualidade. Apresentamos alguns teóricos/as aos quais recorreremos para as investigações: Judith Butler (2003 e 2013) esclarece que o sexo deve ser pensado além de uma condição corporal imóvel que alguém possui, deve ser construído por práticas discursivas que irão produzir e diferenciar os corpos.

A tônica que envolve a mulher no cenário da homossexualidade é considerado por Simone de Beauvoir (2016) como um grande mal-entendido em que o sistema impõe que o ser humano feminino deve fazer de si uma mulher, a civilização fabrica a “verdadeira mulher” com seu coquetismo, docilidade, delicadeza... A predileção sexual pela homossexualidade não significa que a mulher se recuse, ela apodera-se de suas particularidades femininas para reassumir-se em sua alteridade.

178

No percurso da pesquisa são anunciadas outras teorias e estudiosos que alicerçam e esclarecerem as análises das narrativas dos contos “O Enigma de Violeta H.” e “Seda Selvagem” pelo viés da mulher e da sexualidade.

## **A MULHER E A SEXUALIDADE**

No “Enigma de Violeta H.” conta-se a história de amizade entre Violeta H. menina e a violeta flor, uma amizade cheia de cumplicidades e segredos. O próprio título já anuncia que há um segredo em torno de Violeta H. e esse segredo é revelado durante a narrativa por meio da violeta flor.

Tudo transcorria no ritmo de vida de qualquer família até aquele dia em que as colegas de Violeta H. começaram a criticar seus modos e vestuário; o preconceito foi tamanho que a escola não teve controle e precisou comunicar aos pais. Da conversa entre pai, mãe e filha não houve esclarecimentos, o que levou o pai, muito nervoso com os falatórios em relação à filha e sem ter uma resposta dela,

dar um murro tão forte na mesa que balançou a estante, vindo ao chão as enciclopédias e com elas o vaso da violeta que se espatifou. Espatifou-se também o segredo da menina e da flor.

Violeta H. olhava para o restante da família, desamparada; o clímax desintegrador da ordem que ela supunha sob controle acabava de se manifestar; e ela não sabia o que poderia acontecer no próximo segundo; o que seria seus efeitos sobre a vida e os demais, os Hermógenes. [...] De repente, ouvem-se passos e a voz espantada de alguém que vai entrando, aos tropeções, rompendo o silêncio, com estardalhaço: *Meu Deus, uma flor hermafrodita!*, grita Bernardo (ALBUES, 2008, p. 61-2).

A partir desse momento não há mais mistério, o segredo que Violeta menina e violeta flor mantinham é descoberto pela família toda. Os pais lembraram-se do nascimento de Violeta H., da ventania repentina; lembraram-se de sensações que não se lembravam de ter experimentado, lembraram-se de tantos detalhes, que, no momento, nem perceberam; foi uma tarde sensual e úmida, abelhas e besouros rondando a janela; no céu, nuvens de gafanhotos azuis e borboletas de asas transparentes e muitas outras sensações e acontecimentos inusitados naquele dia. Deram-se conta que algo único e real ligava a flor e a menina, por isso o cuidado com a planta e o transplante dela para dentro de casa.

Na conversa das amigas, menina e flor, fica evidente o sexo biológico da menina Violeta H.: "Tinha vindo ao mundo sob o signo da violeta; a formação de sua personalidade e de certos atributos fisiológicos seguiram o modelo da flor; [...] quando percebeu a coisa ambígua, o órgão único em sua dualidade, macho-fêmea" (ALBUES, 2008, p. 60), ela era hermafrodita, possuía uma ambiguidade sexual denominada pela esfera médica como intersex. Paula Sandrine Machado (2008) ressalta que existem diferentes definições para as questões que envolvem a intersexualidade, feita por campos em esferas divergentes. Se por um lado a medicina define a intersexualidade como estados corporais que necessitam de correção e, por-

tanto, consideram que seja uma patologia, por outro, os ativistas políticos intersex aferrem outras acepções ao termo e reivindicam a despatologização da intersexualidade e a ampliação do conceito para além das classificações médicas.

A intersexualidade é um tema de bastante tensão no que se refere ao debate sobre natureza *versus* cultura e chega, até mesmo, no que tange às discussões sobre sexo *versus* gênero. De fato, o tema em questão é um importante meio de compreender sobre como o corpo se significa na cultura, embora tenha sido desde sempre visto como uma categoria determinada unicamente por suas características biológicas. Sendo assim, a cultura é o principal fator na determinação das vidas visíveis desses corpos que podem fazer as suas escolhas livres de imposições biológicas. Nesse sentido, Judith Butler (2013) aponta que o sexo deve ser pensado não somente como uma condição corporal imóvel que alguém possui, mas também construído por práticas discursivas que buscam produzir, diferenciar e controlar todos os corpos existentes sob a esfera social. Posto isso, o sexo é "uma das formas pelas quais o 'alguém' simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural" (BUTLER, 2013, p. 155).

180

A personagem Violeta H. vive nesse cenário no qual a sociedade "cobra" do indivíduo um gênero sexual definido. Os lugares públicos e privados "exigem" uma postura masculina ou feminina e se não enxergam isso nos modos e vestuário, passam a ser preconceituosos: julgam, zombam, condenam e até excluem o indivíduo. A menina fala com a flor sobre as angústias e receios de que descubram seu sexo biológico: "Feliz? Como? [...] E se eles descobrirem? E o que tem isso? Se você se respeitar, eles te respeitarão também. Não sou tão confiante assim, por favor, tenho medo; jure que esse segredo ficará guardado entre nós para sempre, jura?" (ALBUES, 2008, p. 60). A menina tem medo de que os pais, parentes e amigos saibam do seu segredo e compartilha somente com a flor, carregando as aflições de ter um sexo dividido, que nem ela entende.

A menina Violeta H. não se manifesta em relação à sua escolha por ser menina ou menino; são as características apontadas pelas

colegas de escola que sinalizam para uma possível aspiração afetiva. Pelo vestuário e modos, Violeta H. vestia-se como menino: cabelos curtos, nada de maquiagem, calças compridas, camisetas escuras, sapatos pesados e gestos indelicados. Ela não se sente na obrigação de estar de acordo com um biótipo de indivíduo, de ser menino ou menina. Ela permite avistar que "o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino" (BUTLER, 2015, p. 26, grifos da autora). Nesse sentido entendemos que as questões que envolvem o gênero não precisam ser determinadas pela característica sexual e fazem-se significar nas zonas que delimitam o desejo sexual ou afetivo, que pode ser visto, apenas, como o desejo de reconhecimento, sem imposição para se ajustar ao que as regras culturais e sociais acham normal.

A personagem Violeta H. passa pela violação simbólica de que fala Bourdieu (2019) por se encaixar em uma das linhas que norteiam esse processo composto por duas classes: dominantes e dominados, desencadeadas pelo poder simbólico. Os colegas da escola e a própria família, que não têm tempo e não se interessam por Violeta H., seriam os dominadores e a menina, a dominada. A menina, mesmo inconscientemente, contribui para o processo de dominação: ela aceita, não se revolta contra o sistema e tenta fugir das situações para não encarar e se expor. Outras características que confirmam o ser dominado são a timidez, a ansiedade e os conflitos internos. Violeta H. passava por esses momentos angustiantes, se esquivava das pessoas para não falar, sentia-se diferente e não sabia como lidar com essas adversidades dentro e fora de si.

Diante dos sentimentos e comportamentos de Violeta H., o uso do termo *queer* pode qualificá-la. A autora Guacira Lopes Louro, em seu livro *O corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer* (2004, p. 57), explica a condição do ser *queer*:

*Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referenciais; um jeito de pensar que

desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina.

A personagem Violeta H. vive esse dilema de ter um corpo que não corresponde com a sua essência, com o jeito pelo qual ela se sente, vê e comporta. Entretanto, isso não significa que ela, sendo intersex, tenha que viver sob os ditames sociais. O sujeito nessa condição também tem o direito de reivindicar para si qual a melhor forma de viver. Se por um lado há as intervenções médicas para aqueles que desejam gozar de um status de normalidade, por outro há aqueles que se opõem a tais práticas, como já falamos anteriormente. A melhor forma de se viver com essa particularidade encontrada por Violeta H. era manter o segredo, assim ela não tinha que dar satisfação e nem explicação a ninguém e, até mesmo, correr o risco dos pais a levarem ao médico, o que poderia acarretar alguma intervenção que ela não fosse de acordo.

182

A tônica feminina em "O enigma de Violeta H." se instaura na temática da homossexualidade expressa pelo nascimento de uma flor violeta e uma menina. Como já observado, vários contextos, aspectos e cenários circunscrevem a menina Violeta H.: o momento do seu nascimento, ao mesmo tempo em que a flor nascia no jardim ao lado; a amizade repleta de segredos, mistério e cumplicidade entre elas; as adversidades encontradas na escola por ser diferente, se vestir e comportar como um menino; a solidão em casa e na família. Todos os aspectos estão ligados com o gênero de Violeta H., questões que norteiam as suas emoções e se fazem reflexo no seu pensar, agir e vestir. A própria menina descobriu que seu órgão era ambíguo, macho-fêmea, assim como os atributos fisiológicos da flor. A autora Simone de Beauvoir (2016, p. 161-2) esclarece a respeito dessa particularidade sexual:

Há seguramente casos em que os dados fisiológicos criam situações singulares. Não existe distinção biológica rigorosa en-

tre os dois sexos; um corpo celular idêntico é modificado por ações hormonais cuja orientação é genotipicamente definida, mas pode ser desviada no decurso da evolução do feto; disso resulta o aparecimento de indivíduos intermediários entre machos e fêmeas [...]. O hermafrodita, em quem os dois sistemas genitais se acham esboçados, tem muitas vezes uma sexualidade feminina [...]. Sob a influência de hormônios masculinos, as mulheres "viriloides" apresentam caracteres sexuais secundários masculinos; nas mulheres infantis os hormônios femininos são deficientes e seu desenvolvimento permanece inacabado. Essas particularidades podem motivar mais ou menos diretamente uma vocação lésbica.

Sendo assim, entendemos que na menina Violeta H. aconteceu algo durante a gestação, na evolução enquanto feto, e que culminou na formação de dois sistemas genitais em um único órgão. Essa peculiaridade refletiu-se na construção da sua identidade, nas suas escolhas, estilo, gostos e atitudes. Violeta H. veste-se de maneira masculina: camiseta escura, sapatos pesados, calças compridas, cabelos curtos, nada de maquiagem, não se sabe se por gosto ou reação de defesa. Para Beauvoir (2016) certamente é uma escolha espontânea, pois: "Nada é menos *natural* do que se vestir como mulher; provavelmente, a roupa masculina é também artificial, mas é mais cômoda e mais simples, favorece a ação ao invés de a entrar [...]. O sentido da toalete feminina é evidente; trata-se de se 'enfeitar' e enfeitar-se é se oferecer" (p. 180, grifos da autora). Os modos e vestuário de Violeta H. revelam a sua identidade, diferente daquela esperada por uma grande maioria que vê a expressão da feminilidade enquadrada em uma única forma padronizada. Ela se sente melhor com roupas austeras, desdenha os tecidos delicados que podem demonstrar alguma sensualidade/feminilidade, compartilha do contraste, nada de pieguismos, de rendas, fitas e laços.

A escolha sexual pela homossexualidade não significa que a mulher recusa a si mesma, pelo contrário, ela apropria-se de suas particularidades femininas para chegar na figura do em-si e, assim, reassumir-se em sua alteridade. Trazer esses paradigmas para a

atualidade é lembrar-se das questões que envolvem o patriarcado e suas regras impostas contra a mulher, contra seus valores e desejos. É verificar como ela é considerada um mero objeto que a sociedade constrói sem pena. Simone de Beauvoir (2016, p. 165), em suas pesquisas sobre a mulher lésbica, esclarece as opiniões acerca da mulher que decide por suas próprias escolhas, atendendo aos seus desejos:

Já disse a que ponto os psicanalistas criam equívocos aceitando as categorias masculina-feminina tais como a sociedade atual as define. [...] O grande mal-entendido em que repousa esse sistema de interpretação está em que se admite que é *natural* para o ser humano feminino fazer de si uma mulher *feminina*; não basta ser uma heterossexual, nem mesmo uma mãe, para realizar esse ideal; a "verdadeira mulher" é um produto artificial que a civilização fabrica, como outrora eram fabricados castrados; seus pretensos "instintos" de coquetismo, de docilidade são nela insuflados [...] (grifos da autora).

184

A personagem Violeta H. sofre preconceito por parte de suas colegas na escola que, devido ela ser uma menina, querem que ela se vista, comporte-se e tenha interesse por coisas e assuntos estabelecidos como sendo de meninas. Como ela age diferente, na contramão do que seria normal para o gênero feminino, é objeto de zombaria, *bullying* e rejeição. Violeta H., mesmo ainda uma menina com apenas 12 anos, já é vítima de uma sociedade preconceituosa e que dita as regras do que é certo ou errado na vida. As situações e contextos vivenciados pela personagem fazem sentido também nas questões que envolvem o patriarcado em que a mulher é vista e imposta a ser delicada, esposa, dona de casa e mãe. No patriarcado a mulher não tem opção de escolha em relação a sua vida pessoal como companheiro/a, vestuário, estilo, maternidade e tampouco na profissional com os estudos, carreira, trabalhar fora, salário. Violeta H. menina já enfrenta alguns desses paradigmas impostos pelos ditames sociais como, por exemplo, seu modo de se vestir e se comunicar, contrários ao que é esperado para uma menina.

Assim como Violeta H. menina, também as personagens Durval Laurindo e Salviano Souza, cujos nome de guerra são *Escorpiana* e *Seda Selvagem* (grifos no texto literário) no conto "Seda Selvagem" vivem o conflito gerado pela sexualidade. Os dois são travestis e foi na prostituição que se estabeleceram profissionalmente. *Escorpiana* "Sedutora, ciumenta, enfrentava qualquer parada, manejava a navalha como ninguém [...]. Era valente, sabia lutar jiu-jitsu, capoeira, e andava sempre armada. Mau caráter, dedurava amigos, chantageava colegas, só vendo. Não tinha bandeiras, transava com homens e mulheres" (ALBUES, 2008, p. 103 e 105). Já *Seda Selvagem* "Uma *drag queen* muito *chic*. Começou aqui no Mangue, mas hoje tem cobertura na Vieira Souto, frequenta as altas rodas da zona sul" (ALBUES, 2008, p. 106). Cada uma com as suas particularidades e modos de viver e ver a vida, atuando no mesmo ramo.

Diante das características e comportamentos de *Escorpiana* e *Seda Selvagem* e, até mesmo, a utilização de outro nome/apelido que elas criam para esse meio ao qual convivem, se expressam e ganham a vida, observamos que há a inclusão de um gênero que não coincide com os padrões atribuídos ao seu sexo biológico. O movimento do *drag* é um sinal de que os padrões de gênero são culturalmente construídos. O sujeito transexual fabrica o gênero em seu próprio corpo, ele se constrói invertendo essa relação entre sexo e gênero, viola os padrões de gênero e cria sua própria representação de gênero. Sobre a performance do *drag*, a autora Judith Butler (2003, p. 196) esclarece:

O travesti também revela a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados como uma unidade através da ficção reguladora da coerência heterossexual. Ao imitar o gênero, o *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência.

Ao criar a sua representação de gênero o *drag* embaralha as fronteiras entre o biológico e o cultural, o real e o fictício, a verdade e a

mentira e produz, portanto, uma identidade em sintonia com esses discursos. Daí surge o seu poder subversivo em que o corpo é visto como um processo de envelhecimento, um modo de tronar-se e reelaborar a norma, contrariando o que é regra (BUTLER, 2006). A autora Berenice Bento, em seu livro *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (2006), explana a concepção de mentira e de verdade quanto à identidade de gênero. Segundo ela, é justamente essa indagação o transtorno maior da experiência da transexualidade:

Não existe um referente natural, original, para se vivenciam as performances de gênero. O original, segundo as normas de gênero, está referenciado no corpo (corpo-vagina-mulher, corpo-pênis-homem). [...] A verdade dos gêneros, no entanto, não está nos corpos; estes, inclusive, devem ser observados como efeitos de um regime que não só regula, mas cria as diferenças entre os gêneros. [...] A aparente cópia não se explica em referência a uma origem. A própria ideia de origem perde o sentido e a/o "mulher/homem" passa a ser considerado também cópia, uma vez que tem de assumir o gênero da mesma forma: por intermédio da reiteração dos atos (BENTO, 2006, p. 103-4).

186

Assim, o gênero de *Escorpiana* e *Seda Selvagem* não pode ser considerado uma mentira, uma vez que não há mulheres de verdade a quem elas estariam imitando. Por esse motivo, é relevante desconsiderar as leituras de experiência transexual a partir do enfoque em estereótipos e dar prioridade a alegoria da representação. As personagens se reinventam, se reelaboram e passam a atuar conforme o gênero construído culturalmente. Movem-se em torno desse contexto, chegam a criar outros nomes com os quais sentem-se elas em sua essência, com suas crenças e valores.

As temáticas que abordam as questões da sexualidade perpassam pelos contos através das personagens, espaços e contextos de desenvolvimento das histórias. Nesse estudo, nos detemos nas personagens femininas homossexuais, em suas trajetórias de vida marcada pelo preconceito e negligência prescritos pela sociedade

e, pelas glórias conquistadas com esforço e resistência, pela fabricação do gênero em seu próprio corpo, extinguindo-se as barreiras entre biológico e cultural e, produzindo uma identidade em sintonia com esses discursos.

Verificamos que, independente da escolha sexual da mulher: ser homossexual ou heterossexual, ela continua em sua essência e particularidade de ser. A sociedade e suas regras impostas ainda conseguem manipular, de certa forma, alguns indivíduos, seja pelo preconceito, zombaria, rejeição... mas, as situações estão se alinhando e tomando forças para a liberdade do ser, os movimentos estão acontecendo e a mulher em sua multiplicidade/pluralidade de vozes, de corpos, jeitos, rostos, costumes, individualidades... pode ser quem ela quiser, respeitando as suas escolhas e desejos em quaisquer âmbito.

## REFERÊNCIAS

ALBUES, Tereza. **Buquê de Línguas**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida, volume 2. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Tradução. de Patricia Soley-Beltran. Barcelona: Paidós, 2006. Disponível em: < <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf> >. Acesso em: 07 de abril 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.





## PARTE 2

# CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIAS E RECEPÇÃO HISTÓRICA



## L'ÉCOLE DE FILLES E L'ÉDUCATION DES FILLES: UMA APROXIMAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DAS MULHERES

Renata de Castro<sup>1</sup>

*Apesar de L'école des filles, de autoria anônima, e L'éducation des filles, de Voltaire, separarem-se por pouco mais de um século, ambos falam às mulheres sobre o modo como deveriam atingir autonomia. Aproximar os dois textos mostra-se um percurso viável de reflexão sobre a formação das mulheres no contexto francês dos séculos XVII e XVIII.*

Os textos *L'école des filles* e *L'éducation des filles* estão separados na literatura francesa por mais de cem anos. O primeiro é de autoria indefinida e o segundo advém da pena de Voltaire. Ambos tratam, como os títulos sinalizam: *l'école* e *l'éducation*<sup>2</sup>, da formação das moças, das jovens solteiras. Apesar de estarem inseridos em séculos diferentes e em momentos históricos, em alguns aspectos, distintos, tais textos apresentam pontos de aproximação, sobretudo no que se refere as questões que envolvem a autonomia e o decoro, especificamente, femininos.

Assim, este artigo tem por objetivo refletir, ainda que brevemente, sobre dois textos literários que propuseram uma formação feminina, partindo de pontos em comum e almejando o mesmo fim, a autonomia da mulher. Seus percursos relacionam-se direto ou inversamente, passando pelo controle das paixões e pelo uso da razão em benefício da manutenção do que era compreendido como decência no século XVII e XVIII na França.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. E-mail: [renatadecastro@hotmail.com](mailto:renatadecastro@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-5164-6010

<sup>2</sup> Escola e educação. Esta e as próximas traduções são da autora.

Visando a uma exposição mais acessível a respeito das aproximações de *L'école des filles* e *L'éducation de filles*, a seguir, será apresentada uma síntese de ambos os textos.

## L'ÉCOLE DES FILLES

A obra *L'école des filles ou la philosophie des dames* data de 1655. Lachèvre (1920), estudioso de literatura libertina, classificou-a como o primeiro livro deliberadamente obsceno escrito em francês, um manual erótico. Sua publicação na França foi escandalosa, o que provocou o confisco e queima de quase todos os trezentos<sup>3</sup> exemplares da edição *princeps* e um processo contra dois homens acusados de serem seus autores, Michel Millot e Jean L'Ange. Ambos nunca assumiram a autoria do livro, que, no processo, foi declarado, ímpio, ultrajante à religião cristã e contrário aos bons costumes (LACHÈVRE, 1920). Apesar da censura – ou talvez justamente em função dela –, o livro fez sucesso na França seiscentista e depois, sendo ainda publicada nos dias atuais.

192

A narrativa é composta de dois diálogos entre Fanchon, uma jovem de dezesseis anos, completamente ignorante nos assuntos referentes ao sexo, e Susanne, sua prima mais velha. A pedido de Robinet, um jovem interessado nos favores sexuais de Fanchon, Susanne desenvolve um trabalho pedagógico de iniciação sexual de sua prima.

No primeiro diálogo, Susanne, a jovem prima experiente nas artes do amor discreto e clandestino, inicia Fanchon nos deleites da carne, em como obter prazer proporcionando prazer ao homem, ao amigo. A neófito aprende sobre o corpo masculino, diversas posições sexuais, o beijo de língua – incomum na época –, como, supostamente, ter um orgasmo, a masturbar o parceiro, como fazê-lo atingir o orgasmo entre seus seios e a não engravidar – com

---

<sup>3</sup> Alexandrian (1993, p. 138) afirma que a primeira edição teve uma tiragem de 300 exemplares, já Genand (2010, p. 10) afirma ter sido um montante de 250. Muchembled (2007, p.140), por sua vez, afirma terem sido "250 exemplares em papel comum e 50 em papel cartonado destinados aos notáveis".

diversas orientações que se acreditavam infalíveis no século XVII. Além do comportamento que deveria ter com o parceiro, Fanchon é instruída sobre as normas de *bienséance*, de decoro, de como se comportar em sociedade para não ficar difamada por ter uma vida sexual sem estar sob a tutela do casamento. Ela também aprende sobre aborto, como mascarar uma gravidez e abandonar um possível bebê. A experiente Susanne a orienta sobre o vocabulário técnico a ser utilizado nos encontros sexuais, não apenas os nomes chulos, como também as metáforas mais corriqueiras. A adolescente se compadece de quem não desfruta dos prazeres carnis, mas Susanne explica-lhe que há estátuas e consolos que servem para as mais temerosas ou enclausuradas, como as freiras. *L'École des filles* apresenta também ideias estranhas ao período, como a defesa da posição sexual, duramente condenada pela Igreja, em que a mulher fica sobre o homem.

No segundo diálogo, que acontece depois de um período indeterminado, Fanchon conta à prima como colocou todo seu aprendizado em prática. A moça descreve não apenas os encontros sexuais com Robinet, mas também as estratégias elaboradas por eles para que pudessem fazer sexo de modo discreto, sem que seus pais ou qualquer outra pessoa soubessem. Há passagens cômicas de como o casal resolveu o problema da falta de oportunidade de estarem a sós, a exemplo da cena em que eles fazem sexo, vestidos, em meio a uma festa, graças a um buraco no vestido que permitia a Fanchon sentar sobre Robinet. A adolescente entregou-se de modo tão intenso aos prazeres carnis que chega a ultrapassar a prima, contando experiências sexuais desconhecidas por Susanne. Além disso, há longas discussões sobre as causas filosóficas do desejo, dito amor.

193

## **L'ÉDUCATION DES FILLES**

Já *L'éducation des filles* é um pequeno texto de 1761. Nele, Voltaire retrata um diálogo entre as jovens Mélinde e Sophrone. Elas começam a conversa falando sobre a paixão desta última por Éraste, com quem não deseja se casar, mesmo sendo ele "jovem, bonito,

inteligente, rico e amável<sup>4</sup> (VOLTAIRE, 2015, p. 1). Mélinde, surpresa pelo fato de Sophrone dizer que não se casará com Éraste, questiona se sua mãe não teria permitido o casamento entre eles. A resposta mostra-se ainda mais surpreendente, ela diz que a mãe deu a ela liberdade de escolha. Mélinde continua sem compreender e pergunta a Sophrone por que motivo, já que ela poderia escolher, tyrannizar a si mesma. Sophrone alega que não casará com Éraste porque teme ser tyrannizada por ele no futuro, uma vez que, apesar de todas as qualidades elencadas anteriormente, ele também seria “imperioso e mordaz”<sup>5</sup> (VOLTAIRE, 2015, p. 2). Ela afirma que, embora se interessasse por ele, concluiu que o caráter de ambos não se combinaria. Ela diz que desejava ser feliz e com ele não seria. Então conta a Mélinde que pretende se casar com Ariste, a quem estima e pretende amar. Mélinde avalia a amiga como muito sensata para a idade e afirma que poucas jovens abririam mão de gozar de um presente agradável por medo de um futuro infeliz. Então pergunta como a amiga conseguiu ter domínio de si mesma. Mais uma vez, Sophrone fala da mãe. Teria sido a mãe quem lhe dera o pouco de razão que tem ao educá-la. Explica a Mélinde que sua mãe não a colocou em convento nem em colégio, pois nestes lugares só se aprenderiam coisas para serem esquecidas ao longo da vida<sup>6</sup> (VOLTAIRE, 2015), ou seja, coisas inúteis. Sophrone continua seu discurso contra tais instituições afirmando que as jovens saíam dessas prisões apenas para casar com um desconhecido. A moça veria então nesse homem desconhecido um libertador, com quem, inicialmente, viveria sem amor e, em seguida, haveria arrependimento de ambas as partes. Ela diz ser “um negócio que se faz com a mulher sem a participação dela”<sup>7</sup> (VOLTAIRE, 2015, p.2). Sophrone continua dizendo que sua mãe a acreditou digna de pensar por ela mesma e escolher o pró-

---

4 *Il est jeune, bien fait, spirituel, riche, aimable.*

Esta e as próximas traduções são livres.

5 *Éraste a de b'esprit, mais il b'a impérieux et mordant.*

6 *J'entends dire que dans ces couvents, comme dans la plupart des collèges où les jeunes gens sont élevés, on n'apprend guère que ce qu'il faut oublier pour toute sa vie.*

7 *C'est un marché qu'on a fait sans vous.*

prio marido. Afirma que, como ela nasceu para viver em sociedade, sua mãe ensinou-lhe tudo que se refere à sociedade. Sua "mãe a teria levado a espetáculos que pudessem estimular seu gosto sem corromper os costumes, onde se exprimia mais os perigos das paixões que seus encantos, onde o decoro reinava, onde se aprendia a pensar e a se expressar"<sup>8</sup> (VOLTAIRE, 2015, p.2). Ela defende que a tragédia é a escola das grandes almas e a comédia, do decoro. Esses ensinamentos teriam sido mais valiosos que os ensinamentos dos livros. Diz que sua mãe sempre a viu como um ser pensante e não como uma boneca.

## APROXIMAÇÕES

A aproximação mais evidente entre os textos é a semelhança de seus títulos. O primeiro texto traz as palavras 'escola' e 'filosofia'; o outro, 'educação', e ambos trazem a palavra 'moças'. Sabe-se que obras que tinham tais vocábulos em seus títulos já indicavam um texto de caráter pedagógico, por vezes, de manual, como já foi dito acima sobre *L'école*.

O projeto das Luzes em criar uma arte de cunho pedagógico foi uma estratégia clássica. Nota-se que mais de uma centena de anos separa a publicação das duas obras. Contudo, o fato de Voltaire ter publicado um texto com título tão semelhante a outro, que teve pelo menos duas edições significativas nesse ínterim – em 1667, 1668 –, parece sinalizar um diálogo com uma tradição literária. Não apenas uma tradição de gênero textual, mas também uma tradição de textos que apontam uma intencionalidade de falar às mulheres.

O público leitor feminino dos séculos XVII e XVIII apresentava um perfil semelhante. As mulheres costumavam ler livros religiosos, manuais de comportamento – do que era considerado bom comportamento, de acordo com o decoro –, narrativas epistolares,

---

*8 elle m'a menée à tous les spectacles choisis qui peuvent inspirer le goût sans corrompre les mœurs, où l'on étale encore plus les dangers des passions que leurs charmes, où la bienséance règne, où l'on apprend à penser et à s'exprimer.*

confissões e memórias. Todos estes eram gêneros bem aceitos pelo público feminino. Ao destacar no título um conteúdo educacional às mulheres, é possível traçar um público leitor esperado. *L'école des filles* e *L'éducation des filles* parecem apontar seus públicos-alvo mesmo antes de apresentarem as narrativas.

Outro ponto de aproximação é o gênero textual diálogo, tão caro à Filosofia. Não é por acaso que alguns textos libertinos e/ou licenciosos fizeram uso desse gênero, reconhecido por atender bem a objetivos didáticos desde Platão. Tanto *L'école* quanto *L'éducation* são estruturados em forma de diálogos. Isto justifica os títulos: há um interlocutor que ensina e outro que aprende, obedecendo ao modelo sábio/aprendiz.

A relação entre preceptor e pupilo é outro ponto de aproximação entre as narrativas. Em *L'école des filles*, Susanne instrui Fanchon. Em *L'éducation des filles*, Sophrone instrui Mélinde. Em um paralelismo, ambos os textos apresentam duas moças como personagens principais. Essa característica revela outro aspecto que se mantém em grande parte dos livros que seguiram uma tradição iniciada na França por *L'école des filles*, o fato de os protagonistas serem mulheres. Dentre alguns objetivos que podem ser elencados para a escolha desse protagonismo, está a estratégia de aproximar, por identificação, uma possível leitora das personagens, ou melhor, da personagem que desempenha o papel de neófito.

Mais um ponto em comum entre as narrativas é que há uma terceira personagem que desencadeia os diálogos, o rapaz. Cada história toma um caminho diferente então. Em *L'école des filles*, Robinet é quem solicita a Susanne a instrução de Fanchon para que ele conseguisse ter acesso a ela. Já em *L'éducation des filles*, é Mélinde quem traz Éraste à baila ao questionar a amiga sobre um possível casamento. Neste ponto, o paralelismo mostra-se inverso. Se em *L'école* Susanne persuade Fanchon em favor de Robinet; em *L'éducation*, Mélinde não tem argumentos suficientes para convencer Sophrone a desfrutar de seu interesse por Éraste.

Aparentemente esse aspecto já diferenciaria as duas narrativas. Entretanto, há algo na fala de ambas, de Susanne e de Sophrone,

que as aproxima: o discurso de manutenção do decoro. Susanne além de instruir Fanchon em diversas práticas sexuais – toda essa iniciação é claramente estruturada como um manual que detalha o funcionamento dos corpos e de suas partes a serviço do gozo –, também a instrui em como manter tudo em segredo para não ferir o decoro. Caso contrário, corria-se o risco de ser difamada dentro do grupo social de que fazia parte e, conseqüentemente, não conseguir casar – destino da maioria das jovens burguesas como Fanchon.

Assim também age, Sophrone, de modo pedagógico, ao explicar para Mélinde que, para ter domínio de si mesma, é preciso uma formação adequada, que passe pelo desenvolvimento do gosto, por meio da arte, sobretudo do teatro. Seria esta formação que evitaria a corrupção dos costumes e da decência.

Tal defesa de Sophrone é a expressão de um dos pontos da filosofia voltairiana, a questão da moral, uma vez que é esta que, “segundo Voltaire, pode tornar a vida em sociedade mais agradável” (MOTA, 2010, p.90). Ou seja, pensando nessa moral especificamente no que se refere aos costumes e ao decoro, os diálogos *L'éducation des filles* e *L'école des filles* aproximam-se também na argumentação em favor de um determinado comportamento feminino.

Voltaire defende a formação das mulheres para que tenham autonomia como Sophrone, que possam ter discernimento de como agir a fim de serem donas de si. Isto é, para ter domínio de si, seria necessário saber o que se devia dominar, o que seria aceitável ou não. Ter império sobre si mesmas, pois, passa pelo comportamento adequado socialmente, uma vez que a moral em Voltaire seria importante para uma vida feliz em sociedade. De acordo com Mota (2018, p.159), tal felicidade voltairiana depende da virtude e, por isso, é tarefa do filósofo combater os

males morais, a saber: o mau uso das paixões. Estas, embora Voltaire reconheça a impossibilidade de eliminá-las, pois são parte constituinte da condição humana, devem ser controladas pela razão livre e esclarecida porque, sendo as paixões o motor das ações, caso não sejam orientadas pela razão, os

costumes corromper-se-iam, a virtude perder-se-ia, a felicidade sobre a terra tornar-se-ia inviável.

A ideia de controle das paixões é evidente em *L'éducation des filles*, já que é justamente isso o que exemplifica Sophrone ao recusar-se querer casar com Éraste, o rapaz cujas qualidades ela reconhece e que a tocam de alguma forma. Ao dizer que não pretende casar-se com ele, ela racionaliza sua paixão almejando a uma vida feliz no futuro. Mélinde, embora também pareça ser uma personagem jovem, identifica em Sophrone o uso da razão. É interessante destacar que, nessa fala de Mélinde, Voltaire contrasta gozo e razão. O gozo alinha-se à corrupção do decoro, da decência; já a razão alinha-se à virtude. Segundo Mélinde, não haveria moças que abririam mão do gozo do presente por medo do sofrimento no futuro.

198

Esse contraste também está presente em *L'école des filles*, mas não da mesma forma. Se em *L'éducation des filles*, Sophrone abre mão de um desejo; em *L'école*, o gozo pode ser desfrutado sem medo do futuro, desde que a razão o administre. É uma subversão. O que importa é a aparência de um comportamento de acordo com os costumes. Para tanto, é preciso o controle das paixões a fim de que essas ações transgressoras se mantenham em segredo. Para tanto, é necessário aprender sobre aborto, ocultação de gravidez – crimes punidos com pena de morte no período em que se insere a obra – e abandono de criança a fim de que um possível resultado de uma vida sexualmente ativa não viesse a ser sabido publicamente.

No texto de Voltaire, é clara a defesa da formação da mulher como um meio de desenvolvimento de sua autonomia. Entretanto, não é uma defesa de formação humana, mas, sim, de formação feminina, já que em algumas circunstâncias, há uma diferenciação entre o que homens e mulheres devem ter acesso. Sophrone elabora a construção "obras convenientes a seu sexo"<sup>9</sup> (VOLTAIRE, 2015, p.2), deixando claro que há aquelas que não o são.

---

9 *Les ouvrages convenables à mon sexe.*

Mais uma vez, é possível aproximar os dois textos. Não através da personagem Susanne, mas pelas próprias palavras do autor anônimo de *L'école des filles*. Em um dos peritextos, na epístola invitatória às moças<sup>10</sup>, o autor argumenta o quanto aquela obra seria conveniente às moças:

Desta forma, quero crer, minhas belas, que nessa Escola aprenderéis apenas as coisas que vos são próprias, e que aquelas, dentre vós, que tiverem vontade de antes se casarem, não utilizarão estes preceitos senão no devido tempo, enquanto as outras, que têm mais pressa, que arranjam amigos antes para experimentar, o farão com tamanha habilidade e discrição perante o mundo que em nada testemunhem o que possa chocar o decoro e a honestidade. A honra é uma coisa bela com a qual uma moça deve ser tão cuidadosa como é com sua própria vida; não deve estar sem esse ornamento como não deve estar sem roupa, e certamente não merecerá o respeito e a compreensão do mundo quando não possuir a destreza e a habilidade de esconder aquilo que os outros não devem saber. (ANÔNIMO, 2010, p.17-18)<sup>11</sup>

199

Além de afirmar que contém apenas ensinamentos adequados às moças, como os manuais que preparavam as mulheres para a vida doméstica e conjugal, o texto destaca que não há nada nele que ofenda o decoro e a honestidade. Diferentemente de *L'éducation des filles*, sabe-se explicitamente qual é o conhecimento adequado,

---

10 Épître invitatoire aux filles.

11 *Aussi je veux croire, mes belles, qu'en cette École vous prendrez seulement les choses qui vous sont propres, et que celles d'entre vous qui auront envie d'être mariées auparavant n'useront point de ces préceptes que quand il en sera temps, là où les autres qui auront plus de hâte et qui prendront des amis par avance pour en essayer, le feront avec tant d'adresse et de retenue devant le monde, qu'elles ne témoigneront rien qui puisse choquer tant soit peu la bienséance et l'honnêteté. C'est une belle chose que l'honneur, dont il faut qu'une fille soit jalouse comme de sa propre vie ; elle ne doit non plus être sans cet ornement que sans robe, et certainement elle n'a pas l'honneur et l'esprit du monde quand elle n'a pas l'industrie et l'adresse de cacher ce qu'il ne faut pas qu'on sache.*

o prazer sexual. A obra apresenta-se como um livro a ser estudado: "Assim, eu vos convido, minhas belas, a ler cuidadosamente estes preceitos e estudar bem os ensinamentos que Susanne dá a Fanchon (...)"<sup>12</sup> (ANÔNIMO, 2010, p.18). Desse modo, o caráter de manual da obra é reafirmado, é um texto didático, em que Susanne desempenha o papel de preceptora da inocente Fanchon.

O texto de Voltaire não esclarece o que não é conveniente às mulheres, afirma apenas que a formação deve estar de acordo com o decoro. *L'école des filles*, por sua vez, demonstra que sexo é um tema próprio às moças, mas a discrição também o é.

Ainda é possível destacar a crítica que Voltaire faz aos conventos. Por meio de Sophrone, ele defende que há conhecimentos ensinados nesses locais que são desnecessários. Como destaca Souza (1998 *apud* MOTA, 2010, p. 88), para o filósofo "(...) há coisas que importam saber, e outras coisas que são absolutamente inúteis. O que importa saber diz respeito à conduta na vida e à felicidade dos homens".

200

*L'école des filles* também traz uma crítica aos conventos, porém não os colocando como um local de conhecimento dispensável às mulheres. Ao saber do quanto poderia ser prazerosa a vida de uma mulher iniciada sexualmente, Fanchon demonstra compaixão pelas freiras. No entanto, Susanne tranquiliza a prima, informando-a sobre todo aparato instrumental disponível à satisfação sexual das enclausuradas – consolos de todo tipo de materiais, além de estátuas. Ou seja, em *L'école*, os conventos também eram espaços de saber, de aprendizagem com o corpo e por meio dele.

O último ponto de aproximação observado é a figura da mãe. Mais uma vez, a aproximação dá-se inversamente. Em *L'école des filles*, a mãe de Fanchon é responsável, segundo a narrativa, por toda sua falta de conhecimento sobre o prazer sexual e até mesmo medo dos homens, uma vez que age como censora, interditando discursivamente o corpo da filha. O ataque à mãe aparece na já mencionada

---

<sup>12</sup> Je vous invite donc, mes belles, à lire soigneusement ces préceptes et à bien étudier les enseignements que Susanne donne à Fanchon (...).

epístola às moças, quando o autor anônimo afirma que as mães deveriam permitir que as filhas fizessem suas próprias escolhas, a fim de testar uma suposta honestidade autêntica (ANÔNIMO, 2010). Mais adiante, no diálogo, a personagem Susanne esclarece a Fanchon que sua mãe não procede bem com ela ao esconder-lhe todo o conhecimento que se refere à sexualidade.

Já em *L'éducation des filles*, a mãe de Sophrone é a responsável por toda sua formação. A pedagogia materna difere-se uma da outra, apesar de as mães de ambas formarem-nas – ou tentarem formar, como em *L'école* – dentro de um modelo de comportamento que obedece ao decoro. Na primeira, a falta de conhecimento sobre as paixões que envolvem a atividade sexual deveria gerar em Fanchon uma retidão, e na segunda, é justamente o conhecimento que tem esse papel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias defendidas nos dois textos tratam de concepções de autonomia e de decoro diferentes, ainda que não completamente distintas. Ambos falam em manter a ordem vigente no que se refere ao comportamento feminino em sociedade, sem diferença entre o século XVII e XVIII. Entretanto, por meio de Susanne, há uma defesa das aparências e por meio de Sophrone, um comportamento franco. Ainda assim, as duas defesas partem da instrução e usam um gênero textual de tônus pedagógico como veículo dessa formação.

Susanne defende que, ao ter conhecimento das práticas sexuais, é possível gozar delas de modo cauteloso para que não haja prejuízos à imagem – ou à honra, para ser mais fiel ao vocabulário da época. Esse conhecimento gera autoconfiança, a consciência do funcionamento do grupo social a que pertencia; logo, autonomia. Já Sophrone defende que ao saber o que é bom, adequado e de acordo com o decoro, é possível controlar as paixões. Ou seja, ambas defendem uma autonomia por meio da educação, da instrução e propõem um “gozo” diverso dessa autonomia alcançada.

## REFERÊNCIAS

ANÔNIMO. **L'escole des filles ou la Philosophie des dames**. Divisée en deux dialogues. Suinvante la copie imprimée à Paris, 1667.

ANÔNIMO. L'école des filles. In: GENAND, Stéphanie (Org.). **Curiosités et anonymes**. Paris: Société éditrice du Monde & Éditions Garnier, 2010.

ALEXANDRIAN. **História da literatura erótica**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

MUCHEMBLED, Robert. **O orgasmo e o Ocidente: uma história do prazer do século XVI a nossos dias**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

MOTA, Vladimir de Oliva. **Voltaire e a crítica à metafísica: um ensaio introdutório**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

MOTA, Vladimir de Oliva. Educação pela estética em Voltaire: uma apresentação à *Educação das meninas*. In: **Prometeus**. n. 26, 2018.

VOLTAIRE. **L'éducation des filles**. Athena – Pierre Perroud, 2015. Disponível em: <http://athena.unige.ch/>

# O ÁLBUM DE MARIA FIRMINA: UMA RELEITURA A PARTIR DE LEJEUNE

Shirley Ferreira<sup>1</sup>

Anderson da Silva Pires<sup>2</sup>

*O presente trabalho objetiva analisar o Álbum (MORAIS FILHO, 1975) de Maria Firmina dos Reis, produzido entre 1853 e 1903. Esse volume é tido como o primeiro diário escrito por uma mulher já publicado no Brasil. Para tanto, o conceito de "escrita de si", nos moldes desenvolvidos por Lejeune (2014), Gay (1988), Evaristo (2011), Cunha (2007), entre outros, será um importante referencial teórico-metodológico a ser usado. O propósito é ampliar a percepção crítica, reconhecendo e ressaltando sua importância enquanto forma narrativa, e, ainda, elucidar concepções literárias, políticas e religiosas encontradas nessa produção.*

203

*Palavras-chave: Diário; Maria Firmina dos Reis; Memória*

A literatura negra brasileira, no século XX, tem como característica uma produção em que os próprios sujeitos negros, homens e mulheres, trazem para os seus textos uma subjetividade, a partir de uma experiência de lugar e de ancestralidade que é diferente daquela de ser branco no Brasil. Essas narrativas possibilitaram aos marginalizados o direito de contar as suas histórias. Todavia, antes da consolidação dessa vertente literária, existiu uma lista de precursores no século XIX, recém-redescobertos, que confrontaram o mundo letrado hegemônico através das suas vozes. Nesse contexto, surge a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917),

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. E-mail: ferreirastephan66@gmail.com.

2 Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. E-mail: andersonpires31@gmail.com.

que imprimiu no conjunto da sua obra literária o seu ponto de vista a respeito do meio em que vivia. Em meio à produção de Firmina, encontra-se o *Álbum* (1975), que em verdade é o seu diário.

Este artigo almeja analisar os aspectos de subjetividade da autora presentes nessa obra, no intuito de elucidar as concepções literárias, políticas e religiosas nela embutidas. Afinal, é de se considerar que diferentes razões poderiam levar uma mulher negra, que vivia em uma sociedade escravocrata e profundamente machista, a produzir o seu diário pessoal. Para tanto, os conceitos sobre a escrita diarística nos moldes desenvolvidos por Philippe Lejeune (2014), Peter Gay (1988) e Maria Teresa Santos Cunha (2007), e ainda a noção de Escrivência de Conceição Evaristo (2011).

## **A VIDA E A OBRA DE MARIA FIRMINA: BREVE SUMÁRIO**

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís (MA), em 11 de outubro. Filha da ex-escrava Leonor Felipa e de João Pedro Esteves (sobre o pai não há maiores informações). Aos cinco anos, mudou-se para Guimarães (MA), onde se estabeleceria. Embora fosse uma mulher negra de poucas posses, educada em casa e com acesso limitado a livros, conseguiu ser aprovada num concurso para professora de primeiras letras. A sua biografia ainda nos revela que criou uma sala mista em Maçaricó para meninos e meninas estudarem juntos, o que causou um escândalo no território local. Mesmo solteira, adotou dez órfãos (BLAKE, 1970).

Produziu uma obra literária rica e variada, que inclui charadas, letras de música, adivinhas, registros do folclore local e poemas. Escreveu o romance abolicionista *Úrsula* (1859), a novela indianista *Gupeva* (1861), o livro de poemas *Cantos à beira-mar* (1871) e o conto antiescravista *A escrava* (1887). Suas narrativas denunciavam os problemas da sociedade patriarcal, cujas principais vítimas eram as mulheres e os negros escravizados. A despeito de sua notável produção literária, a autora morreu pobre e ficou esquecida por muitas décadas. Foi redescoberta somente na segunda metade do século XX, e hoje é considerada a primeira romancista brasileira. (LOBO, 2007).

As poucas páginas que restaram do diário e outras produções da autora foram entregues a José Nascimento Moraes Filho por um parente de Firmina. Posteriormente, esses textos foram publicados na obra *Fragmentos de uma vida* (MORAES FILHO, 1975). A professora Maria Helena Pereira Toledo Machado (2019) levanta a hipótese de os manuscritos terem sido censurados pela família, num esforço para preservar a memória da autora, e descreve as dificuldades para se avaliar a narrativa íntima de Firmina:

[...] Encontram-se imprecisões em meio às anotações íntimas da escritora; uma análise cuidadosa das datas de entradas existentes no correr do "Álbum" sugere que houve manipulação de seus conteúdos de forma que os escritos, além de certa periodicidade, a compreensão dos eventos registrados. Assim, por exemplo, há entradas do ano 1860 antes das de 1859; assim como se localiza uma entrada do ano 1874 seguida de registros relativos a 1872 e 1873. No fluxo dos escritos encontramos textos longos, com reflexos de grande profundidade sobre sua vida efetiva, alguns datados outros não, diversos poemas e anotações menores que registram fatos cotidianos, como chegadas e partidas de amigos e amigas, registros de mortes que foram seriamente lamentadas, reflexões sobre Deus e, sobretudo, o registro de uma terrível solidão, que levou a que sua autora tenha, mais de uma vez, considerado suicídio. (MACHADO, 2019, p. 5).

205

Com relação à publicação das narrativas *íntimas*, é necessário *haver um questionamento* quanto à sua autenticidade. Muitas vezes os diários reais se perdem, e quando aparecem são modificados sob uma ótica purista, que busca seguir um modelo religioso. E "[...] são também frequentemente apresentados em fragmentos desconexos, misturados a outros documentos [...]" (LEJEUNE, 1997, p. 101).

## A ESCRITA DE SI E O *ÁLBUM* DE MARIA FIRMINA

Para Philippe Lejeune (OLIVEIRA, 2017), a expressão “escrita de si” tem sido usada em alusão a um universo de registros íntimos, incluindo diários, cartas, bilhetes, arquivos pessoais e outras formas de documentos individuais. Outrora tratado com certo desprezo, esse variado acervo tem sido utilizado em pesquisas historiográficas e literárias. Assim, o diário íntimo se caracterizaria por conter uma sucessão de pequenos relatos, separados entre si por breves intervalos de tempo, a respeito da existência do seu autor.

Lejeune (2014) relata, ainda, que, no início do século XIX, a produção de diários era uma atividade relativamente comum entre as mulheres europeias, quase sempre aquelas integrantes da nobreza ou das classes abastadas. A confecção de diários atendia a diferentes propósitos: não deixava de ser um meio de adestramento e controle, mas também podia ser um modo de emancipação. Historicamente, a produção de relatos íntimos tende a refletir o nível de alfabetização da população. A historiadora Maria Teresa Santos Cunha (2007) comenta que a casa dessas famílias burguesas possuía espaços maiores e individualizados, e que cada membro tinha o seu próprio quarto, o que estimulava a fruição dos pensamentos sobre si e sobre as questões do cotidiano. Por isso, “as mulheres das classes populares não escolarizadas ficavam, em geral, excluídas dessa prática, pois careciam de condições materiais e até residenciais que lhes garantissem maior intimidade ou isolamento” (CUNHA, 2007, p. 48-49).

No Brasil, no entanto, a atividade só teria início muito mais tarde, de sorte que os diários eram raros no século XIX. Freyre (1933), por exemplo, em uma investigação sobre a vida íntima dos senhores de engenho, reclama da virtual inexistência de tais relatos. Nesse contexto, a narrativa íntima de Maria Firmina dos Reis se torna ainda mais incomum e digna de nota. Escrita entre 1853 e 1903, o *Álbum* “[...] deve ser, provavelmente, o primeiro diário íntimo redigido por uma mulher já publicado no Brasil [...]” (ZIN, 2019, p. 30).

Para Lobo (2007) o diário de Firmina, é uma obra singular, capaz de revelar a intimidade de uma mulher que viveu e publicou entre

meados do século XIX e início do século XX. Há ali um acentuado grau de fatalismo e resignação, como se esperaria de uma ficcionista e poeta ultrarromântica, contemporânea do *mal du siècle*. Contudo, a mesma autora avalia mais tarde, no artigo *Luz e sombra na obra de Maria Firmina dos Reis* (2015), que sua narrativa “não segue apenas a um determinado estilo de época, mas a uma consciência ultrajada, inferiorizada, reprimida e lastimosa” (LOBO, 2015, p. 119).

## OS VESTÍGIOS DA ESCRITA DIARÍSTICA DE FIRMINA

Referido ora como “álbum”, ora como “livro íntimo” por Firmina, a autora registra alguns motivos que a teriam levado a essa produção: “O álbum é o livro da alma: é nele que estampamos os nossos mais íntimos sentimentos, os nossos mais extremos afetos; assim como as mais pungentes dores de nossos corações” (REIS, 1975, s/ p).

Considerado uma atividade privada, o diário poderia funcionar para Firmina como um momento de desabafo para refletir sobre os acontecimentos do dia a dia, bem como para expressar sentimentos inconfessáveis àquela época, que apreciava o autocontrole e o recato das mulheres. Nesse sentido, o Álbum ocupa o lugar de um ouvinte confidente, onde são descarregadas as tensões do meio social. Por isso, a certa altura, a escritora maranhense narra que ninguém a conhece tão bem. Ela diz: “compreendi a vida por outros desvios, por outras sendas, por onde nem todos passam: Penso e sinto: meu sentir e meu pensar não os compreendem ninguém; porque também a ninguém os revelo” (REIS, 1975, s/ p).

Na entrada *Lágrimas sobre túmulo*, datado dia 9 de janeiro de 1853, aparece marcada como “dia este que há de ser eternamente gravado em minha mente” (REIS, 1975, s/ p). A narrativa é sobre a dor e o desespero diante da morte de alguém, cujo nome não é mencionado. Firmina, no alto de um rochedo que beirava o mar, desabafa: “Oh! Sim!... E para sempre escondida àquela que eu tanto amara!...” (REIS, 1975, s/ p). Percebe-se que era uma pessoa com a qual ela tinha uma forte ligação. Essa perda desencadeou uma profunda tristeza nos anos que vieram depois; ao que parece, jamais foi

esquecida pela autora, sendo lembrada mesmo depois de passados vinte anos, no seu diário. Considera-se que seja devido a morte da sua mãe, pois a autora relata, em outros escritos, como a dor da saudade invadia o seu peito. Isso pode ser visto na dedicatória do livro de poesias *Cantos à beira mar* (1871), no qual ela, além de expressar os seus sentimentos, tece um agradecimento à progenitora pelos cuidados que recebeu durante a infância e por ter sido uma grande incentivadora do seu ingresso no mundo das letras:

Em *Resumo da minha vida*, no mês de junho de 1863, mas sem dia marcado, Firmina registra abertamente as dores e decepções que sofreu. Remete aos tempos da infância e da adolescência como um período de isolamento, durante o qual usufruía apenas da companhia da irmã e da prima.

De uma compleição débil, e acanhada, eu não podia deixar de ser uma criatura frágil, tímida, e por consequência melancólica: uma espécie de educação freirática veio dar remate a estas disposições naturais. Encerrada na casa materna, eu só conhecia o céu, as estrelas, e as flores, que cultivava com esmero; talvez por isso eu tanto amei as flores; foram elas o meu primeiro amor. (REIS, 1975, s/ p)

208

O isolamento pode ser considerado uma proteção contra a rejeição social, pelo fato de as meninas serem negras e não terem a figura masculina em casa. Esse tipo de "educação freirática" estava vinculado ao tipo de ensino direcionado ao público feminino (PAIVA, 2018). Firmina comenta, mais adiante, que esse tempo passou, e que ainda na adolescência teria vivenciado experiências prazerosas, as quais alimentaram seu coração. Mesmo assim, quando esse período chegou ao fim, muitas marcas restaram, algumas das quais ainda não haviam sido superadas:

Mas a infância passou, como passa para todo homem, e eu tive mais vigor e minha vida adquiria mais forças; meu coração como que expandiu-se um pouco, vívidos raios de sol da

adolescência. A mulher é como a flor, esta sonha meiguices ao despertar do sol, porque o sol que surge há de afagá-la, sorrir-se de felicidade sem lembrar-se a pobrezinha que esse viver de deleites é dum momento, e que esse mesmo sol, que tão docemente a seduziu em seus transportes amorosos com suas faíscas ilusórias, vai-lhe roubando a vida, e os encantos. Aquela no desabrochar da vida cisma um futuro radiante e belo. Eu experimentei já essa doce ilusão que mais faz amargar os últimos dias da existência. Era um débil e transparente véu que estava ante aos meus olhos, rasguei-o, vivi um deleitável paraíso que me seduziu, e que enlevou, que me transportou; da minha melancolia infantil passei insensivelmente a um meigo olhar inocente de felicidades. Ah! Porque tão depressa fugiste. Ah! Porque fugiste idade única da vida em que pude sonhar esse sonho que o poeta inveja. Em que pude gozar esse gozo puro que assemelha, que arredonda a bem-aventurança dos anjos!... (REIS, 1975, s/ p).

A feição intimista revela que a autora havia sofrido uma decepção precoce que ainda lhe causava dor. Essa perda, aparentemente, contribuía com o estado melancólico da autora. Esse sentimento recalçado está estampado no poema *Confissão*: “Delírio, ou loucura – sou cega em querer-te, / Sou louca ... perdida, só sei te adorar” (REIS, 2017, p. 86).

Outras questões recorrentes em sua escrita são o uso de códigos, metáforas, ditos e não ditos –, no sentido de que ela evitasse se expor por inteira ante a algo que viesse a compromê-la. Talvez seja essa, também, a origem dos diálogos que Firmina estabelece com seu Deus, num misto de conflitos existenciais e de resignação da sua fé.

Peter Gay (1988) salienta que os diários seriam fontes de pesquisa valiosas, assim como outros documentos íntimos, pois ajudariam a revelar a vida dos seus autores. Seria possível, por exemplo, identificar reações de insatisfação, frustrações e desejos de mudança, bem como observar as sutis manifestações de subversão nos padrões socioculturais vigentes.

A narrativa íntima de Maria Firmina está vinculada aos pressupostos da literatura negra, por meio dos quais a autora narra sua trajetória de vida para denunciar a posição social reservada às mulheres, principalmente às mulheres negras. Nesse sentido, a abordagem de Conceição Evaristo se vincula aos escritos de Firmina. Em seus estudos, a teórica destaca o conceito de "escrevivência", pois o "*corpus* se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira" (EVARISTO, 2011, p. 131). Na visão de Evaristo, é imprescindível a subjetividade dos autores na elaboração do texto literário, pois a autora sustenta que:

Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um corpo-mulher-negra em vivência e que por ser esse o meu corpo, e não outro, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (EVARISTO, 2011, p. 132)

210

Firmina soube tirar proveito dos folhetins publicados periodicamente, considerados uma novidade à época, de modo a atingir um maior público. E imprimiu no conjunto da sua obra literária, o seu ponto de vista a respeito do contexto social em que vivia, e isso está presente nos seus poemas e prosa. Essa inter-relação está pode ser observada no poema *No Álbum de uma amiga*:

D'amiga existência tão triste, e cansada,  
De dor tão eivada, não queiras provar;  
Se a custo sorriso desliza aparente  
Que mágoas não sente, que busca ocultar!?

Os crus dissabores que eu sofro são tantos  
São tantos os prantos, que vivo a chorar,  
É tanta a agonia, tão lenta e sentida,  
Que rouba-me a vida sem nunca acabar.  
[...]

Se intento um sorriso,  
Que duro penar!  
Que chagas não sinto  
No peito sangrar!...  
[...]  
(REIS, 2017, p. 62)

Essa tristeza que invade a autora encontra ressonância em outras vozes femininas do seu tempo, diante as limitações impostas às mulheres no cenário político, intelectual e público. Muitas delas foram denominadas como loucas e rebeldes por estarem afrontando os parâmetros concebidos, o que reafirma o papel apático esperado dos sujeitos marginalizados. Dessa forma, "Os diários serviam como documentos para expor suas insatisfações, mesmo que de maneira inconsciente, assim como poesias aparentemente simples" (CARVALHO, 2018, p. 267). Ergue-se, assim, a hipótese de que a escrita de si tem muito a contribuir para desvendar o projeto literário da autora maranhense.

Uma última importante questão envolvida na análise das narrativas íntimas é a determinação de a quais sujeitos se destinariam esses textos. Isso porque toda escrita, até mesmo os diários, implica, de modo direto ou não, receptores reais ou imaginários, mesmo sendo a própria autora ler no futuro. Novamente Peter Gay (1988), ao trabalhar com vários manuscritos íntimos, afirma que muitos autores não gostariam de ver sua intimidade revelada por estranhos, sugerindo até mesmo que tais materiais sejam destruídos. No entanto, Firmina comenta: "[S]e o meu álbum, em algum dia, depois de minha morte, puder merecer a atenção de alguém [...]" (REIS, 1975, s/ p). Lejeune argumenta que a manutenção de um diário pode ser uma "estratégia de sobrevivência". Segundo ele, "mantemos um diário para fixar o tempo passado, que se esvanece atrás de nós, mas também por apreensão diante de nosso esvanecimento futuro" (LEJEUNE, 2014, p. 303). A escrita diarística de Firmina, portanto, carregaria em seu bojo a intenção de ser lida por outra pessoa, em algum momento futuro, e assim, talvez possa vir a servir como um

testemunho de como uma mulher negra do século XIX soube refletir a respeito das imposições sociais do patriarcado brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, empreendeu-se uma análise do Álbum de Maria Firmina segundo os teóricos Philippe Lejeune, Peter Gay e Maria Teresa Santos Cunha, que estabelecem alguns pressupostos a respeito da "escrita de si", tendo sido verificado que, para uma análise sistemática dos registros da autora, devido à fragmentação, é necessário um olhar atento, minucioso e sensível às variáveis da narrativa. Não é possível através de uma leitura rápida, requer tempo.

Abre-se a possibilidade de se pensar a escrita diarística de Maria Firmina não apenas pela sua relevância histórica, mas também por um viés de problematização dos sentimentos de melancolia e desesperança ante à vida –sendo eles resultantes, talvez, da exclusão e do não pertencimento que a autora sentia com relação àquela sociedade patriarcal, escravista e racista. Apesar das interdições sociais impostas por ser uma mulher negra e intelectual, ela trilhou caminhos inesperados em busca da emancipação, e através da sua escrevivência (EVARISTO, 2011) pôde contestar o que era proibido, e de alguma forma pôde ecoar naquele contexto.

O diário seria, então, uma rota de fuga para não "aborrecer" ninguém com as suas queixas, conforme narra a autora (REIS, 1975). As anotações dizem respeito a uma trajetória solitária, que podia ser uma estratégia de sobrevivência diante de escolhas nem sempre confessas. Esse sentimento, por vezes indefinível pelo eu-lírico, permeia a retórica de Firmina e dificulta decifrar os códigos ou temáticas com os quais o texto se articula. Contudo, não se pode negar –nem mesmo a historiografia brasileira pode fazê-lo – que Maria Firmina imprimiu marcas na literatura oitocentista maranhense com o seu modo ousado e transgressivo de ser.

## REFERÊNCIAS

BLAKE, Augusto Victoriano Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. V. 6. Ed. fac-símile. Brasília: Conselho Federal de Cultura, 1970.

CARVALHO, Jéssica Catharine Barbosa de. Maria Firmina dos Reis: incursões poéticas no cenário oitocentista. In:DUARTE, Constância Lima *et al.* (Orgs.). **Maria Firmina dos Reis: faces de uma precursora**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: Escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória** 3 (1): 45-62, 2007.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Orgs.). In: **Literatura, história, etnicidade e educação**. Frederico Westphalen: Editora URI, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global,1933.

GAY, Peter. **A educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEJEUNE, Philippe. **Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário**. Paris: Cadernos Pagu, 1997.

LEJEUNE, Philippe. Um diário todo seu. In: LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Trad. de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 2ª Ed. Revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

LOBO, Luiza. Luz e Sobra na obra de Maria Firmina dos Reis. In: VAZ, Leopoldo Gil Dulcio. ADLER, Dilercy Aragão (Orgs.). **Sobre Maria Firmina dos Reis**. São Luís: ALL, 2015.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção de si. **Estudos Avançados**, v.33, n. 96, mai-ago, 2019.

MORAES-FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida**. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.

OLIVEIRA, Cinthia Lopes *et al.* Diários: a escrita confessional de Lúcio Cardoso à luz da teoria de Philippe Lejeune. **Revista Entrelaces**, v.2, n. 9, jan-jun, 2017.

PAIVA, Kelen Benfenatti. Maria Firmina dos Reis: Educação e emancipação feminina. In: **Maria Firmina dos Reis**: faces de uma precursora. DUARTE, Constância Limaet *al.* (Orgs.) Rio de Janeiro: Malê, 2018.

REIS, Maria Firmina dos. Álbum íntimo. (1853-1903). In: MORAES-FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis**: fragmentos de uma vida. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.

REIS, Maria Firmina dos. **Cantos à beira-mar e Gupeva**. ADLER, Dilercy Aragão, GOMES, Osvaldo. (Orgs.). São Luís: Editora ALL, 2017.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis**: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. São Paulo: Aetia Editorial, 2019.

## A PERSPECTIVA DO LEITOR NO ROMANCE SOL DO MEIO-DIA

Luciana Novais Maciel<sup>1</sup>

*O presente estudo faz uma abordagem da perspectiva do leitor frente ao romance Sol do meio-dia de Alina Paim. O objetivo é analisar a relação do leitor com o texto, o posicionamento dele diante do projeto literário da autora e os diálogos com os elementos extratextuais. Para a fundamentação desta leitura serão utilizadas as teorias acerca do leitor modelo segundo Umberto Eco, o prazer do texto literário de acordo com Barthes e Hauss para discutir a recepção do texto e a relação com o leitor. O corpus de análise é o romance de Alina Paim, Sol do meio-dia, publicado em 1961, o qual tem como protagonista Ester, que no ensejo de ser escritora, coloca o leitor ao lado da sua rotina na pensão de Dona Beatriz e no dia a dia vivido no Rio de Janeiro. Palavras-chave: Leitor, recepção, Sol do meio-dia.*

215

No presente artigo fazemos uma leitura a partir da perspectiva do leitor frente ao romance *Sol do meio-dia* de Alina Paim, buscamos o posicionamento do leitor diante do projeto literário da autora, as pistas deixadas para a leitura e os diálogos com os elementos extratextuais. Para a fundamentação desta leitura nos servimos das teorias acerca do leitor modelo segundo Umberto Eco (2005), o prazer do texto literário de acordo com Barthes (1977) e Lima (2011) para discutir a recepção do texto e a relação com o leitor.

O *corpus* de análise é o romance de Alina Paim, *Sol do meio-dia*, publicado em 1961, o qual tem como protagonista Ester, que no en-

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras (UF5), Mestre em Literatura Brasileira (UFAL), Professora da Faculdade Pio Décimo, Orientadora e bolsista do Programa de Residência Pedagógica 2020-2022 (CAPES). E-mail: luemeester@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1053-4316>

sejo de ser escritora, coloca o leitor frente a sua rotina na pensão de Dona Beatriz e no dia a dia vivido no Rio de Janeiro. Podemos assim, identificar o posicionamento do leitor diante do contexto no romance em estudo, a fim de defini-lo conforme a teorização do leitor e da recepção do texto, propondo possibilidades de leitura do horizonte de expectativas presente no texto narrativo.

A proposta de leitura apresentada sobre o texto *Sol do meio-dia* (1961) está voltada para a condição do leitor, situando-o como leitor implícito nos momentos em que a personagem é assim apresentada; leitor-modelo a partir do momento em que é necessário buscar uma intertextualidade, construindo saberes interdisciplinares, desvendando o prazer do leitor diante do texto literário. A protagonista Ester traz uma diversidade de narrativas a partir da vivência com as inúmeras pessoas que habitam a pensão de D. Beatriz, à medida em que as histórias vão sendo desenroladas percebemos uma outra narrativa sendo construída paralelamente, a da própria protagonista, cuja trajetória se apresenta como uma chave de leitura que pode ser lida como o brotar de uma jovem escritora, para tanto, a protagonista foi antes de tudo, e desde tenra idade, uma leitora.

216

## **PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS**

Umberto Eco (2005) nos apresenta uma discussão acerca dos tipos de leitores os quais chama de leitor empírico e leitor-modelo. O primeiro pode ser compreendido como um agente de conjecturas, que tece a interpretação do texto a partir de pesquisas, das competências de linguagem empregadas pelo autor, uma interpretação que deverá ser confirmada no interior do próprio texto. O segundo já é previsto no próprio texto, o leitor-modelo como aquele que faz a leitura desvendando as chaves interpretativas estabelecidas pelo próprio texto. Ele é quem deve mover o processo de atualização interpretativa do mesmo texto lido por diversas pessoas, em diferentes culturas, em tempos diferenciados. Como afirma Eco "O leitor-modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser estabelecidas

para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial" (ECO, 2005, p. 8).

O leitor-modelo cumpre a observância de agregar novos caminhos de leitura do texto, incluindo novos elementos no horizonte de expectativas do autor, que também enfatiza que o texto não é elaborado para um único leitor, mas para uma comunidade de leitores, isso faz com que o texto seja atualizado a cada leitura, em cada região, a cada época, pois o autor não será interpretado pelas suas intenções, mas pelas competências de linguagem que dialogam com o leitor. Sem o leitor, o texto continuará sem voz ativa, fraco, sem vida, por isso é necessário que haja uma interação entre o texto e o leitor, esse deve ser cooperativo, consciente, ativo, pois é o responsável pela atualização do texto, ele passa a ser um operador do texto. Esse, por sua vez, deverá perseguir as intenções na tessitura textual, sem estar preocupado em desvendar as intenções do autor.

Luiz Costa Lima (2011) organizou o pensamento acerca dos principais teóricos da estética da recepção que nos possibilita conhecer e refletir sobre a relação do texto com o leitor e vice-versa. No prefácio à segunda edição encontramos um histórico do movimento realizado pela teoria da recepção ao longo dos anos.

A exemplo de Krauss que entendia a obra literária sendo escrita para um destinatário concreto, sendo que a obra deveria abandonar o leitor; Jauss entendia o leitor como uma figura empírica fora da obra literária, redescobrimo-o para uma autonomia do discurso literário. Adorno é comentado pela possibilidade de relacionar a estética literária como o consumismo burguês, provocando Jauss na defesa pela arte, permeando essa discussão há a crítica marxista e estruturalista, considerando que quanto mais popular for a arte, mais vulgar se tornará. Seguindo esse modelo a teoria da estética da recepção seria elitista porque primária por valores estéticos, por outro lado a crítica marxista aponta para a possibilidade de ler a literatura como uma forma de interpretar a realidade. Confrontando com o pensamento de Iser, o qual apresenta uma ideia de relação intrínseca entre o texto literário e o seu efeito, sendo caracterizados

empiricamente pelo leitor, considera uma grande ingenuidade pensar que os textos retratam a realidade. (LIMA, 2011)

Lima estende para as questões relacionadas a condição do leitor sobre o efeito do texto que é atualizado por ele. O efeito estético está enraizado na estrutura da obra literária e será atualizado de acordo com o horizonte de expectativas do seu receptor, é ele quem deverá suplementar os lugares vazios deixados ao longo do texto, dando forças ao enredo (LIMA, 2011). Outra situação destacada por Jauss é acerca da diferenciação entre recepção e interpretação, em que a primeira está voltada para a experiência do leitor com o texto, diante do seu contexto, das suas experiências de vida, do seu arcabouço cultural, teórico; enquanto a interpretação está para a leitura a partir do caminho percorrido pelo texto, o seu percurso que forma um método de compreensão do texto apontado pelo autor. É grande a necessidade da relação entre o texto e o leitor, há um desafio para o emprego da teoria da recepção na contemporaneidade. Corroborando com Sartre (1948), a teoria da recepção "abriu novos caminhos para a reabilitação do leitor e manteve sua importância na teoria da dialética entre escrever e ler (LIMA, 2011, p. 76).

218

Na perspectiva de Barthes (1977) a condição do leitor está relacionada ao prazer, à fruição do leitor diante do texto, considera ainda que o prazer é livre, deve haver liberdade e desejo para a realização da leitura no momento do encontro com algo novo, provocando novas interpretações, novos valores, conhecimentos, ideologias a cada leitura. "O texto, esse é atópico, senão no seu consumo, pelo menos em sua produção. Não é um falar, uma ficção, nele o sistema está desbordado, desfeito" (BARTHES, 1977, p. 41).

O autor propõe a liberdade do leitor, no sentido de poder encontrar as chaves de leitura presentes no texto, as lacunas deixadas pelo autor, movendo assim as novas estratégias de leitura, ou traçando horizontes de expectativas diferenciados diante do texto, sendo provocado pelo prazer, em busca de uma fruição, de novas experiências diante dos labirintos de leitura do texto literário.

O *corpus* analisado é o romance *Sol do meio-dia* (1961), o quinto livro publicado por Alina Paim, um trabalho vencedor do primei-

ro prêmio Manuel Antônio de Almeida, do Concurso da Associação Brasileira do Livro (1960), um livro tratado como a estatura da sua maturidade criadora, definido por Jorge Amado no prefácio do romance, sendo um texto com "compreensão e a solidariedade humanas" "é construído com a experiência vivida e o amor ao ser humano", foi traduzido para o alemão e para o búlgaro, porém é um romance praticamente esquecido, muito pouco lido e discutido nos últimos anos.

Nele encontramos alguns planos narrativos como a relação amorosa entre Ester e Osvaldo, os conflitos familiares dos pensio-nistas, a postura de D. Beatriz com os hóspedes e com a sua irmã Helena, a participação de Ester no meio político, a memória narra-tiva da infância da protagonista até o momento atual construindo um outro plano, o percurso de preparação para a escrita de um ro-mance. Neste estudo iremos abordar esta perspectiva de leitura, a postura e o posicionamento de Ester que passa de observadora dos conflitos humanos à escritora.

219

## **ANÁLISE DO *CORPUS* LITERÁRIO**

O nosso *corpus* de estudo foi escrito por Alina Paim e publi-cado em 1961, a autora é natural de Sergipe, iniciou a publicação dos seus romances quando morava no Rio de Janeiro (CARDOSO, 2009). O romance em análise foi o quinto publicado e trata-se de um romance pouco lido, os estudos críticos são mais relacionados a historicidade e militância no partido comunista, como o da histo-riadora Alves (2017)

Ao lermos o romance *Sol do meio-dia* entramos em um grande baú com inúmeras memórias, iremos destacar a relação da protago-nista com a leitura até iniciar o processo da escrita do seu romance. Em cada capítulo vamos encontrando diversos espaços, a infância em Paripiranga/BA, a pensão de dona Beatriz, os conflitos das dife-rentes famílias que convivem na mesma pensão, as entrevistas de emprego, o trabalho em uma editora, a militância no PCB, tudo isso vai costurando as chaves de leitura deixadas para o leitor.

A narradora inicia o capítulo quatro descrevendo um pouco da relação conflituosa entre D. Beatriz e sua irmã Helena, com algumas lembranças do que a mãe dizia sobre as duas e o desejo de Beatriz em moldar o comportamento da irmã mais nova. Em seguida há uma quebra no texto com três asteriscos e Ester mergulha nas suas lembranças, com uma linguagem poética, com suavidade, dor e alegrias a narradora discorre sobre alguns dos momentos vividos em Paripiranga, na companhia do pai, porém há maior ênfase para as ações do professor Virgílio e para a própria personagem acerca dos momentos vividos a partir do propósito da leitura.

“A luz mortiça da lâmpada de cabeceira aclarava o quarto, com pudor e timidez, concentrando-se numa espécie de ilha, sem se aventurar muito além dos cabelos de Ester em abandono sobre o travesseiro, dos ombros roliços que emergiam do lençol, da mão que com indolência virava a página do livro” (PAIM, 1961, p. 47). Observamos a atenção poética para a relação entre Ester e a leitura de um livro, atenção também acerca da concentração, parece estar numa espécie de ilha, assim pode ser lida a vida de Ester, como uma ilha em Paripiranga, desejando estudar e sendo impossibilitada, como uma ilha no relacionamento com Osvaldo, na militância política, na pensão de D. Beatriz, como uma ilha observadora, analisadora, com um olhar crítico, que se recusa a seguir padrões impostos pela sociedade. É como ilha que ela também passa a não ser compreendida na militância do partido, que no romance será chamado de colônia.

Era um volume apanhado ao acaso, na prateleira da herança. Porque justamente sua mão pousara nêle, neste velho 'Romanceiro' de Garret? O livro abriu-se, num hábito antigo, na página tantas vezes relida da 'Nau Catrhineta'. Quantas tardes, na sala da casa arruinada, um cotovelo rugoso na rua larga de Paripiranga, em meio à desordem poética de galeões e caravelas, por entre as maldições do Adamastor e o ruído de tormentas de outros séculos, escutou a voz do professor Virgílio em ordens de capitão, embarcando em sua velha cadeira de balanço! (PAIM, 1961, p. 47)

A narradora sai do plano do quarto da pensão “na prateleira da herança” para o plano da rua de Paripiranga, da janela da casa do sr. Virgílio, ela sai do espaço do presente e nos desloca rapidamente para o passado. O leitor-modelo é convidado a dialogar também com o texto de Garret, é instigante a forma como Ester e o sr. Virgílio reproduziam a nau Catrineta, ali como uma brincadeira de criança, em meio as diversas tardes de leitura orientada pelo professor e amigo Virgílio.

Tornara-se amiga do professor quando contava treze anos, no período de espera estabelecido pela mãe como a condição para continuar os estudos. Longas foram as discussões em casa, acaloradas, em que não faltavam lágrimas, as suas naturalmente, que não se conformava em ficar três anos a criar juízo em Paripiranga, até merecer a confiança de frequentar ginásio de capital: Aracajú ou Salvador.

- “Sem ter quinze anos, saia abaixo do joelho e dente de siso, não fica longe de minhas vistas” (PAIM, 1961, p. 48)

221

A imposição sobre o tempo de espera para poder dar continuidade aos estudos parte da mãe, a narradora constrói uma crítica a partir da ironia, uma vez que o esperado é que o limite imposto partisse do pai, podemos ler que a mãe está em um lugar de fala subalternizado pelas heranças eurocênicas, e reproduz o as repressões sofridas no discurso de proibição a filha. Em diversos momentos deste romance o leitor irá se deparar com essa construção crítica, em que a mulher assume este papel de reguladora da postura feminina frente a sociedade. Vale destacar em qual situação surge a amizade entre Ester e o prof. Virgílio, que irá oferecer sua herança, os livros, enquanto aguardava o tempo para dar continuidade aos estudos.

“E se os dentes de siso embirrassem, resolvessem mostrar-se aos trinta anos, que havia de ser? – parafusava, olhando a mãe a bordar com a almofadinha no joelho. De que adiantou estudar tanto, manter-se a primeira aluna do grupo escolar, ter merecido elogio e o

diploma primário com distinção? (PAIM, 1961, p. 48). Há muitos espaços em que as mulheres podem alcançar grandes conquistas, mas permanecerá estagnada na indiferença da sociedade, como no discurso representado por Ester, de que adiantou estudar tanto, manter-se em primeiro lugar, se precisará esperar os dentes nascerem para dar continuidade a sua trajetória.

Numa dessas tardes cheias de preocupação, parou diante da janela baixa da casa da esquina. As estantes de tábuas sem verniz, atulhadas de livros e pacotes, o dorso arqueado do professor, de costas para a rua, a rabiscar papeis, toda aquela calma abençoada aumentava a saudade dos bancos da escola.

- Quer entrar e ver os livros de perto? [...]

- Café e sequilhos. A menina de Armandinho veio me visitar. (PAIM, 1961, p. 49)

222

O encontro e a visita descritos irão desencadear muitas críticas da vizinhança, gozação, fofocas contra a atitude do professor, considerado pela comunidade como um lunático, e contra Ester por estar perdendo o tempo com as loucuras do professor. No entanto, os livros que antes estavam atulhados em pacotes nas estantes, estavam sem vida, e o movimento de leitura de Ester proporcionará novo movimento as obras literárias, destacamos a importância do leitor defendida pelos autores, ele dá vida ao texto.

Alguns minutos depois entrava a velha Jerônima trazendo a bandeja coberta pela toalha de linho bordado, com a travessa de sequilhos, bule e açucareiro de louça, duas xícaras muito transparentes, com chinesas e pontes em arco. Quando ficaram sós, professor Virgílio segredou:

- Pelo polegar se conhece o gigante. Também pela altura de meu berro. Esmeralda soube logo quanto prezo a visita que recebo agora. Há cinco anos que não saem da prateleira aquelas duas xícaras de porcelana. Por aí, você avalia, com que carinho estava esperando sua visita.

- Como o senhor sabia que eu vinha?

- Ouvi falar que Armandinho só vai mandar você para Salvador daqui a três anos, Uma loucura!
- E que tem isso com a visita?
- Você foi boa estudante, Ester. O imã atrai o ferro e, hoje ou amanhã, você estaria junto de minhas estantes. Estava de guarda como o dragão junto do tesouro, esperando. Demorou, menina. Sete meses, sim senhora! (PAIM, 1961, p. 49)

A ambientação proporcionada para a realização das leituras faz diferença para a recepção do texto. O professor Virgílio a recebeu com riqueza de detalhes, tanto nas xícaras de chá quanto no reconhecimento da estudante que Ester foi durante o primário. As estantes de livros foram oferecidas a Ester acompanhadas de um roteiro de leitura, o professor Virgílio foi proporcionando, gradativamente, que ela pudesse amadurecer enquanto leitora:

Enquanto pegava a paixão de ler, professor Virgílio só lhe franqueou os folhetins [...] – Ester, temos os bons portugueses. Agora você vai subir de posto. [...] com seu desprendimento, tudo colocava em suas mãos, para lhe acender clarões nos olhos e povoar a alma de sonhos! [...] Quando seu pensamento amadureceu, soube respeitá-lo como o homem a quem devia hoje a profissão e tudo que amava de belo e heroico. (PAIM, 1961, p. 50)

223

Houve um processo de preparação da personagem enquanto leitora, primeiro o despertar pelo gosto da leitura, através de um roteiro, como afirma Rouxel (2012) acerca da formação do leitor, da identidade do sujeito leitor a partir de uma leitura subjetiva.

Enquanto as senhoras de grande ponderação humilhavam Esmeralda pelo fato de o professor Virgílio viver enfurnado com os livros, a mãe de Ester não via com bons olhos a camaradagem do professor e não queria que a filha conversasse com o “aluado” professor. Outros criticavam as condições da casa dele pelo fato de ser na rua principal e estar em situação precária enquanto o professor gastava dinheiro com livros. Expressa-se nesses comentários uma

desvalorização da leitura, dos livros, do conhecimento, como se a dedicação aos saberes fosse totalmente desnecessária.

Educara-a ali, obrigando-a a leituras em voz alta, desentranhando a alma das páginas que estavam diante de seus olhos.  
- A gente lê com tudo que tem. Com os olhos, os ouvidos, o tato, com a ideia, o sentimento. Enquanto você não souber misturar sua vida com a vida que está no livro, não sente nem compreende o que o autor quis dizer. (PAIM, 1961, p. 52)

Não foi somente a maturidade relacionada ao conteúdo das obras lidas, nem sobre as discussões dos textos, mas também acerca da formação da leitora Ester que o professor Virgílio se dedicava. Podemos realizar um diálogo com o texto de Barthes sobre a condição do leitor, esse deve encontrar o prazer e a fruição do texto literário. O professor foi além da apresentação dos textos para Ester, ele a orientou para além do leitor analítico, empírico, ele a conduziu para a condição de leitor-modelo.

224

Além das obras literárias em português eles realizaram o desafio de ler os franceses, ensinando-lhe uma profissão, a de tradutora do francês. Outro burburinho surge na cidade, o de que o professor havia realizado uma barganha extravagante: “trocou uma vitela por uma máquina de escrever” (PAIM, 1961, p. 53)

- Por um passe de mágica, a sua vitela virou isso que aí está. A máquina é sua, Ester. Como vamos trabalhar com ela ainda não sei. Tenho de preparar você para a vida e, minha confiança é de que vai fazer grandes coisas. Grandes coisas por você e por mim. Aqui ou onde estiver, continuarei vivendo através de sua vida (PAIM, 1961, p. 53).

“Continuar vivendo através de sua vida”, essa imagem retoma a definição de que a obra literária permanece viva a partir do leitor. A medida em que o texto é lido ele é atualizado, é possível formar opiniões, criar emoções, humanizar, retirar o indivíduo da ignorância, tem o poder de transformar as pessoas.

- Quis ser médico, mas meu pai me obrigou a cuidar de vacas e bezerras porque não queria desfibrado na família. Ignorância, não foi maldade. Enquanto houver ignorância e preconceito, muito destino vai ser torcido. Mas haverá, vindo do homem, um poder tão forte que varra tudo quanto existe de errado? Até hoje espero que surja esse poder (PAIM, 1961, p. 54).

O professor Virgílio exerceu este poder de mudança do destino de Ester a partir do conhecimento, dos diferentes saberes, ensinou-lhe a ler, apresentou-lhe uma profissão, ou seja, direcionou os passos de Ester para o enfrentamento da sociedade, da vida, a fim de que ela pudesse mudar a trajetória das mulheres da sua família e da sua cidade.

Agora, estando em cidade grande e desconhecida, com um novo pacote para realizar mais uma tradução, Ester é envolvida por uma outra atmosfera, diante das diversas realidades, das diferentes experiências de vida, de tantos desabafos, conselhos e segredos vivenciados na pensão, Ester se encontra diante de um desafio, o de escrever os seus manuscritos.

225

Diante de seus olhos e ao seu alcance, estavam os lápis e as folhas em branco. Podia, ali e naquele instante, começar o manuscrito. [...] Fora comprar um cento de pape de ofício para máquina mas de seus lábios saiu um pedido diverso, como se não fosse ela mesma quem falasse. E compreendeu que não fazia a escolha sozinha: professor Virgílio estava a seu lado e, com alvoroço, separava lápis e cadernos para o "manuscrito", a única concepção de originais de romance, que existia para ele (PAIM, 1961, p. 305).

A permanência de Ester na pensão não era por acaso, como dizia D. Beatriz que ela era o ouvido de todos, as pessoas buscavam naquela menina tão nova, conselhos para a vida, porque Ester era humanizada. Não encontramos outra justificativa para a postura dela, a não ser as dimensões de leitura que a fizeram um ser humano capaz de se sensibilizar com a dor, a loucura, a solidão, o desespero, os segredos do outro.

Sentiu de repente uma gratidão imensa a envolver todas aquelas mãos que desde sua infância a vinham ajudando a levantar-se de quedas, defendendo-a de perigos, apontando-lhes o rumo quando se achava desorientada, pressionando-lhe o ombro numa mensagem de solidariedade.

Estar diante das páginas em branco com a certeza de que ia cobri-las com uma história humana, a confiança no futuro que a dominava, o amor que sentia por Osvaldo, tudo isso fora construído num longo mutirão.

Cabia-lhe agora convidar os amigos.

- "Acerquem-se da mesa amigos. Meu pai, professor Virgílio, ocupem a cabeceira. Tomem seus lugares. Vamos tio Martins, Maria da Penha, Osvaldo, Judite, seu Rocha, Sanches, Teodoro e Marta, Margarida e Henrique. Vocês construíram minha casa, devo-lhes esta festa".

Com emoção, Ester abriu o caderno, tomou o lápis e começou a escrever (PAIM, 1961, p. 309).

226

No sentimento de gratidão aos que a formaram, conduziram as escolhas, as pessoas e aos personagens de romances lidos, é com essa força impulsionadora que Ester realiza a escrita dos seus "manuscritos" com o objetivo de construir uma "história humana". A militância desta personagem se aproxima com a da autora Alina Paim, que não buscou produzir ou reproduzir nos romances apenas denúncias, transgressões, mas esteve em busca do ser humano, em defesa das condições de existência, sobrevivência do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que no romance *Sol do meio-dia* as personagens são apresentadas em condições semelhantes entre homens e mulheres. A exemplo do momento em que ela convida o pai e o professor Virgílio para ocuparem a cabeceira da mesa, não seria para manter a tradição das famílias patriarcais, mas uma leitura no nível daqueles que depositaram maior apoio a sua vida.

Que teria acontecido se não existisse aquela sala de janelas baixas como refúgio, quando depois da morte do pai compreendeu não haver mais ginásio, carreira de professora, nada do que ardentemente desejava? Que teria acontecido sem aquela amizade quando viu diante dos olhos como destino o casamento absurdo com filho de fazendeiro ou a sina amarga de solteirona? Possuiu dois pais: ao primeiro devia a vida; ao segundo, o futuro e o caráter (PAIM, 1961, p. 51)

O reconhecimento da amizade com o professor Virgílio, a forma como seu pai acreditou em seus sonhos e em suas capacidades puderam proporcionar a Ester escrever os "manuscritos" com uma visão ampla de saberes, conhecimentos técnicos, históricos e principalmente humanos; proporcionaram a formação de uma leitora-modelo.

Podemos encontrar no romance um horizonte de expectativa de leitura voltado para o aspecto social da mulher, que sai da sua terra de origem na tentativa de uma realização pessoal e profissional diferente das mulheres da sua família e da sua cidade. Outrossim o leitor-modelo é absorvido pela relação humanizadora entre a protagonista do romance e as demais personagens.

Após Alina Paim ter escrito *Estrada da Liberdade* (1945), Simão Dias (1949), *A sombra do Patriarca* (1950) e *A hora próxima* (1955), romances com alta carga de criticidade, de denúncia do autoritarismo patriarcal, dos interesses e discussões relacionados ao partido comunista, da postura das mulheres frente aos problemas sociais, após todo esse percurso a autora apresenta o romance *Sol do meio-dia* (1961) em que parece discorrer, em um único espaço, diversos problemas sociais, políticos, da crítica feminista, partindo de uma estratégia de leitura extremamente necessária para a continuidade das relações sociais: a humanização do homem.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CARDOSO, Ana Leal. Uma visão panorâmica da vida e obra de Alina Paim. In: **XIII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional Mulher e Literatura: memórias, representações, trajetórias**, Natal, Universidade Potiguar, set. 2009.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução Monica Stabel. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor, textos de estética da recepção**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PAIM, Alina. **Sol do meio-dia**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira do Livro, 1961.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Tradução Neide Luzia de Rezende. Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 145, jan/abril, 2012.

## O LEITOR TRÁGICO DE MARCELINO FREIRE

*Cássio Augusto Nascimento Farias*<sup>1</sup>

*Este trabalho visa estudar o conto "Ensaio final sobre tudo isto", presente no livro Bagageiro (2018), de Marcelino Freire, tendo como tema central o leitor-modelo previsto na construção do texto literário. Intenta-se reconhecer um possível leitor-modelo do conto e apresentar, por meio desse reconhecimento, uma proposta de interpretação da narrativa em questão. Para tanto, serão consideradas reflexões teóricas sobre o leitor-modelo, de Eco (2004, 2005), os espaços vazios do texto literário e as orientações e os valores do leitor, conceitos de Iser, apresentados por Lima (1979), e o retorno da tragédia na literatura brasileira contemporânea, de Resende (2008).*

*Palavras-chave: leitor; tragédia; Marcelino Freire; literatura brasileira contemporânea.*

229

Neste trabalho, temos como objeto de estudo o conto "Ensaio final sobre tudo isto", de Marcelino Freire, presente no livro *Bagageiro*, coletânea de contos (ou "ensaios de ficção", conforme intitula o próprio escritor). Nosso foco recai na tentativa de reconhecer um possível leitor-modelo previsto pelo autor na construção do texto literário e, por meio desse reconhecimento, apresentar uma proposta de interpretação da narrativa em questão. Para tanto, serão consideradas reflexões teóricas sobre o leitor-modelo, os espaços brancos do texto e o conjunto de competências do leitor, de Eco (2004, 2005); os espaços vazios do texto e as orientações e os valores do leitor, conceitos de Iser apresentados por Lima (1979); e o retorno do trágico na literatura brasileira contemporânea, de Resende (2008).

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras pelo PPGL da UFS. Email: cassio.augusto88@gmail.com

Apresentaremos, como hipótese interpretativa, que o escritor antevê um leitor-modelo cuja competência perpassa a tragicidade da metrópole, pois a violência na cidade é um tema constante na prosa de Freire e, de modo mais abrangente, na prosa contemporânea brasileira. Tal expectativa, contudo, é rompida, uma vez que o final não se revela trágico, colocando em cheque as conjeturas realizadas pelo leitor. Vale destacar, entretanto, que intentamos analisar o conto a partir da sua relação com outros textos de *Bagageiro*, mas não desconsideramos a possibilidade de existir um diálogo ainda maior, que leve em conta a prosa brasileira produzida nos nossos dias, ou o cotidiano urbano atual, em uma abordagem que lance mão de aspectos extraliterários.

Ademais, nossa proposta é reconhecer um provável leitor-modelo, previsto por Marcelino Freire no ato da criação do conto. Não objetivamos anular, contudo, a viabilidade de encontrar outro leitor-modelo, que traga em seu bojo outras competências, além daquelas que aqui serão levadas em conta. Nesse sentido, almejamos manter em aberto as infinitas possibilidades interpretativas do texto em discussão, que podem (e devem) surgir.

230

## **HORIZONTES TRÁGICOS**

Antes de apresentarmos o conceito de leitor-modelo e, mais particularmente, um possível leitor-modelo de "Ensaio final sobre tudo isto", vale destacar dois conceitos importantes para estudarmos o leitor: os espaços vazios, ou espaços brancos, do texto literário; e o conjunto de competências, ou as orientações e os valores, do leitor.

Conforme define Lima ao refletir sobre as contribuições de Iser para a Estética da Recepção, os espaços vazios do texto literário são "relações não-formuladas entre as diversas camadas do texto e suas várias possibilidades de conexão" (LIMA, 1979, p. 26). Dito de outro modo, a obra literária "contém um grau de indeterminação" (LIMA, 1979, p. 25), o que possibilita múltiplas interpretações por parte do leitor. Nos termos de Eco (2004, p. 38), o texto está "entremeado

de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos [...]". Por conseguinte, a obra literária "requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor" (ECO, 2004, p. 37), que atualiza os espaços brancos do texto. Assim, o leitor é indispensável para a potencialidade significativa do texto.

No entanto, a interpretação do leitor é influenciada pelo horizonte de expectativas do leitor, isto é, os conhecimentos prévios do leitor particular, acionados durante a leitura, que suplementam os espaços vazios do texto literário. Contudo, vale ressaltar que Eco e Iser não fazem uso de tal expressão. Eco o intitula de conjunto de competências do leitor (ECO, 2004, p. 40), ao passo que Iser o chama de orientações e os valores do leitor (LIMA, 1979, p. 24). Segundo Iser, o efeito do texto literário é um produto das orientações e dos valores do leitor, sendo o efeito "atualizado no leitor que lhe serve de filtro para emprestar sentido à indeterminação contida na estrutura do texto" (LIMA, 1979, p. 25). Para Eco, são múltiplas as competências do leitor: a linguística, os tipos de enciclopédia (saberes particulares), os de campos geográficos específicos, os estilísticos, os sinais de um gênero textual, entre outros (ECO, 2004, p. 41).

Todavia, o autor, ao escrever o texto, prevê o conjunto de competências do leitor. O leitor pressuposto pelo escritor é aquele que Eco alcunha de leitor-modelo. Este diferencia-se do leitor empírico, uma vez que é construído na tessitura do texto literário, isto é, à medida em que o texto é gerado, deve-se considerar o destinatário, criando uma estratégia para antecipar os movimentos interpretativos daquele que lê. Nas palavras de Eco:

Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta do que "conhecimento de códigos") que confirmam conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensa-

va, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente (ECO, 2004, p. 40).

Ou seja, o escritor, na construção do texto, considera as competências do leitor, ponderando de antemão sobre as possíveis interpretações do leitor.

Eco retoma essas reflexões acerca do leitor-modelo no livro *Interpretação e superinterpretação* (2005), pontuando que, ao interpretar o texto literário, é papel do leitor empírico fazer conjeturas a respeito de qual leitor-modelo é produzido na obra. Porém, reconhecer um possível leitor-modelo não significa que existe apenas uma maneira de interpretar o texto. Ao contrário, as possibilidades interpretativas permanecem infinitas:

Um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo. Repito que esse leitor não é o que faz a única conjetura 'certa'. Um texto pode prever um leitor-modelo com o direito de fazer infinitas conjeturas. O leitor empírico é apenas um agente que faz conjeturas sobre o tipo de leitor-modelo postulado pelo texto (ECO, 2005, p. 75).

232

Para conjeturamos, como orienta Eco, sobre o leitor-modelo presente em "Ensaio final sobre tudo isto", de Marcelino Freire, vale considerar ainda as ideias de Resende sobre a prosa contemporânea brasileira. Segundo apresenta a autora, há um retorno do trágico, em que a "tragicidade da vida na metrópole hostil" permeiam diversas narrativas (RESENDE, 2008, p. 31). Conforme nos explica Resende (2008, p. 29), o trágico "Está no cotidiano, expõe-se nas mídias, incorpora-se ao vocabulário mais corriqueiro". Como resultado, a prosa atual recupera características da tragédia grega clássica, gênero dramático descrito por Aristóteles. De caráter híbrido, os textos narrativos apropriam-se, por exemplo, da unidade de assunto, tempo e espaço da tragédia, além do foco recair no tempo presente, imediato. Há, ainda, o destino trágico das personagens, provocados agora pela violência urbana tanto nos espaços públicos quanto privados:

"Seja qual for o tom adotado na construção dos fragmentos, unido pelo fio constituído pela vida na cidade global, o trágico os atravessa. Mesmo quando a prosa se organiza, próxima ao poético, o tom é sempre do destino trágico" (RESENDE, 2008, p. 31).

Levando em consideração *Bagageiro*, parte das narrativas que compõem a coletânea são marcadas por acontecimentos violentos. Em "Ensaio sobre xs outrxs", por exemplo, personagens anônimos se deparam um corpo queimado, irreconhecível, no centro da cidade; em "Ensaio sobre a educação", a professora Nathália Negromonte protege os seus alunos de um tiroteio nas proximidades da escola; em "Ensaio sobre a dança", o futuro promissor de um bailarino é interrompido ao ser assassinado; em "Ensaio sobre o dinheiro", Sávio, filho de uma mulher que trabalha em uma lavanderia, foi, provavelmente, assassinado em uma festa de casamento.

Retomando o debate sobre o leitor-modelo, Eco nos diz que:

[...] o autor pressupõe, mas, por outro, *institui* a competência do próprio Leitor-Modelo.

[...] prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente 'esperar' que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la (ECO, 2004, p. 41, grifos do autor).

Em outros termos, o escritor pode não só pressupor o conjunto de competências do leitor, como também instituir no leitor novas competências. No caso de *Bagageiro*, sem mencionar outras obras de Marcelino Freire, forma-se um leitor cuja competência perpassa a tragédia. Antes de ler o último conto da obra, "Ensaio final sobre tudo isto", e depois de ler contos que apresentam acontecimentos trágicos, os conhecimentos do leitor a respeito da literatura freiriana são atravessados pela violência brutal da cidade. Desse modo, o retorno da tragédia nos textos do escritor pernambucano pode criar um provável leitor-modelo trágico. Ou seja, podemos supor que, ao construir o conto final do livro, o autor teve em mente o leitor do

próprio livro, que se deparou diversas vezes com a brutalidade urbana representada nos contos prévios. O destino trágico das personagens é, então, um possível horizonte de expectativa desse leitor. É lançando mão desse leitor-modelo que almejamos apresentar uma interpretação do conto em debate, sem o objetivo de obliterar as potencialidades significativas do texto, pois, consoante nos ensina Eco, o autor prevê um leitor-modelo capaz de produzir infinitas conjeturas a respeito do texto literário.

### CONFRONTANDO O LEITOR TRÁGICO

“Ensaio final sobre tudo isto” é o último conto presente no livro *Bagageiro* (2018), que reúne 17 contos, ou “ensaios de ficção”, segundo intitula Marcelino Freire, sobre temas diversos: a educação, o dinheiro, a televisão, a dança, a prosa, a poesia, entre outros. Como se sabe, o ensaio é um gênero que comumente traz reflexões a respeito de um objeto particular. O conto em questão, conforme nos diz o título, trata de “tudo isto”. O leitor, antes de iniciar a leitura, pode-se questionar: a que se refere o pronome demonstrativo em “tudo isto”? Mais adiante, durante a análise do texto, tentaremos apresentar uma possível resposta a esta pergunta.

No início do conto, somos apresentados ao personagem central e ao conflito da narrativa: a linha de uma pipa foi cortada, o que levou um garoto a aventurar-se no centro da cidade em busca do brinquedo que voa para longe. No início do conto, Freire representa visualmente os acontecimentos da obra:

A pipa

foi cortada ao meio por outra linha atingida era a mais colorida ao sol o cerol.

O menino viu e escapuliu com sorte foi o primeiro a correr atrás da pipa pelo rio (FREIRE, 2018, p. 149).

Nota-se que a linha cortada da pipa pode corresponder à separação do sujeito “A pipa” e o predicado “foi cortada ao meio por

outra linha atingida” em parágrafos diferentes. Percebe-se, nesse sentido, uma proximidade do conto com a poesia concretista, devido à utilização imagética do texto. Consoante nos ensina Lafetá (2004, p. 456), distingue-se no Concretismo o aproveitamento do “espaço gráfico como elemento de estruturação do poema”, e que, por meio do jogo visual, “[o poeta] atomiza a frase, multiplica significados internos, desintegra a palavra, anula a discursividade” (LAFETÁ, 2004, p. 456). O próprio Marcelino Freire é chamado de Concretista do Agreste (FREIRE, 2014).

Ademais, a distância que se abre entre o menino e a pipa é visível também no texto pelo fato de que todos os parágrafos do texto são separados entre si por dois espaços, ao invés de apenas um. Contudo, outras interpretações são possíveis para os espaços em branco do texto. Podemos compreendê-los como equivalentes aos perigos que o menino enfrenta durante a sua aventura: a constante possibilidade de cair, de machucar-se.

Em adendo, os espaços vazios entre os parágrafos podem ser lidos ainda como uma representação imagética dos espaços brancos, ou vazios, do texto literários, conforme nos ensinou Eco e Lima, isto é, dos interstícios que engendram no leitor um papel ativo, capaz de produzir múltiplas interpretações da obra de acordo com o seu conjunto de competências, ou orientações e valores. Eco, contudo, orienta o leitor empírico a reconhecer um possível leitor-modelo do texto, pois este carrega um conjunto de competências, previstas ou instituídas pelo escritor, que viabilizam infinitas conjeturas. No caso do leitor-modelo de *Bagageiro*, vimos que, ao chegar ao último conto do livro, o escritor pode pressupor que a competência desse leitor perpassa a tragédia, pois parte das narrativas que compõem a coletânea são marcadas pela violência das cidades. Assim, o escritor prevê um leitor que espere um destino trágico para o garoto. Desse modo, os espaços brancos podem corresponder às conjeturas que aquele que lê pode fazer antes de chegar ao final do texto: entre um parágrafo e outro, o leitor, acionando suas competências, seu horizonte de expectativa, sobre a literatura freiriana, pressupõe um final trágico. Ao saltar os olhos

para o parágrafo seguinte, o leitor presume que o menino será, de algum modo, violentado.

A incerteza a respeito do futuro do garoto é reforçada pela própria estrutura do conto. Primeiro, a falta de pontuação pode confundir o leitor durante a leitura. Por exemplo, nota-se a ausência de ponto entre as orações "A pipa/ foi cortada ao meio por outra linha atingida" e "era a mais colorida ao sol". Em adendo, a expressão "o cerol" encontra-se solta no parágrafo, sem qualquer complemento. Além disso, a dúvida aumenta devido à ambiguidade, resultado da ausência de pontuação. Em "O menino viu e escapuliu com sorte foi o primeiro a correr atrás da pipa pelo rio", o advérbio "com sorte" pode se referir tanto ao primeiro período "O menino viu e escapuliu com sorte" quanto ao segundo "com sorte foi o primeiro a correr atrás da pipa pelo rio". Assim, não só o personagem se encontra inseguro, mas o próprio leitor, uma vez que, para fazermos uso dos termos de Eco, as suas competências linguísticas são deslocadas. Além das competências linguísticas, a fronteira entre os gêneros textuais também é colocada em dúvida. Primeiro, a proximidade com a poesia concreta, devido ao jogo visual do conto. Destaca-se também a musicalidade presente no conto, elemento pouco usual na prosa e mais frequente na poesia, devido à repetição de sons, como podemos perceber em: "O menino sabia que o vento logo o ajudaria e a pipa estaria em suas mãos. / Por enquanto ela ainda soprava no fôlego pelas praças e lojas em liquidação" (FREIRE, 2018, p. 151, grifos nossos). Segundo, o caráter ensaístico da narrativa, conforme aponta o título, que desfaz os muros que separam a literatura e a teoria literária. De acordo com Max Bense (2014):

Escreve ensaisticamente quem tenta capturar seu objeto por via experimental, quem descobre ou inventa seu objeto no ato mesmo de escrever, dar forma, comunicar, quem interroga, apalpa, prova, ilumina e aponta tudo o que pode se dar a ver sob as condições manuais e intelectuais do autor. O ensaio busca apreender um objeto abstrato ou concreto, literário ou não literário, tal como ele se dá nas condições criadas pela escrita (BENSE, 2014).

Logo, há no conto não só o desejo de narrar como também o de apreender um determinado objeto. Segundo nos explica Bauman, essa é uma característica da arte contemporânea, que não só almeja representar o real, como também “reclama (e desfruta!), no agitado processo de elaboração do significado” (BAUMAN, 1998, p. 134), isto é, a arte é compreendida como uma forma de produzir saber. Mais adiante retomaremos este aspecto do conto ao refletirmos sobre o pronome demonstrativo “isto” no título do texto.

Em sua busca pela pipa na cidade, o garoto se depara com vários objetos, espaços, ações, e pessoas que comumente denotam perigo para uma criança nos centros urbanos, o que reforça a probabilidade de um desfecho brutal: cerol, águas do rio, muro com tijolos sem retoque, arame farpado, bicicleta, carros, trem, viaduto, guarda, andar descalço, avenida movimentada, motocicleta. Entretanto, o texto rompe a todo momento com as expectativas do leitor. O cerol não machuca ninguém, o garoto atravessa as águas do rio, que estavam limpas (não há nenhum sinal de poluição), passa pelo muro e pelo arame farpado e não se arranha, anda de bicicleta pelo viaduto e nenhum acidente acontece, e o guarda deixa-o entrar no metrô sem qualquer empecilho. De repente, a cidade que, consoante nos explicou Resende, é comumente o espaço da violência que atravessa o destino trágico das personagens na prosa contemporânea, para com o objetivo de observar o garoto em busca de sua pipa:

Parava o boy parava a motocicleta parava a galera para torcer pelo jogo.

Divertido olhar o menino na frente dos caixas eletrônicos saltar tão *esperançoso*.

A pipa no cinza por cima dos prédios todos os helicópteros deram um tempo (FREIRE, 2018, p. 151, grifos nossos).

O porteiro, por sua vez, não impede o menino de entrar em um apartamento, onde o brinquedo entrou. Conforme destaca Resende (2008, p. 31): “No cenário da cidade, o paradoxo trágico se constrói

entre a busca de alguma forma de esperança e a inexorabilidade trágica da vida cotidiana que segue em convívio tão próximo com a morte”. Contudo, ao contrário da inexorabilidade trágica na prosa contemporânea apontada por Resende, é a esperança do garoto em reencontrar a pipa que ganha força no conto.

Destarte, considerando o conceito de leitor-modelo de Eco, Marcelino Freire prevê e frustra o leitor trágico. Na tessitura do texto, ele leva em consideração o leitor da sua própria obra, que, durante a leitura dos contos anteriores, foi exposto à diferentes cenas de violência. Este é um provável leitor-modelo que Freire, de certo modo, ajudou a instituir, o leitor que cuja competência é o destino trágico das personagens. Porém, ao mesmo tempo em que o escritor pernambucano constrói, ele também o desestabiliza, o confronta ao romper com as suas expectativas, em uma tentativa de instituir um novo leitor-modelo.

O final do conto reforça o olhar crítico do autor direcionado ao leitor:

238

Entrou sem pedir por favor invadiu a minha sala de escritor na varanda a pipa parada.  
Está vendo para com isto parça levanta a vista nem tudo neste livro que voa pela página é bala perdida (FREIRE, 2018, p. 152).

É na sala do escritor narrador que a pipa para, e é lá que, de modo metalinguístico, o criador enfrenta o leitor. Tanto o autor quanto o leitor são personagens do conto, revelados apenas no final do texto. O escritor solicita que o leitor levante a cabeça, pois “nem tudo neste livro que voa pela página é bala/ perdida”. Para se referir ao leitor, o narrador o chama de “parça” que, apesar de poder denotar amizade, a depender da entonação, pode soar como um confronto, uma ameaça. Assim como há separação entre sujeito e predicado no início do texto, distingue-se também a fragmentação entre o substantivo “bala” e o adjetivo “perdida” em parágrafos distintos. Por um lado, a bala perdida, solta na página, pode representar o leitor que

é atingido de surpresa, pois este aguardava um acontecimento violento. Por outro lado, a surpresa pode referir-se também ao caráter metalinguístico do texto, que se revela somente ao final do conto.

Retomando a discussão de Resende, parte da estrutura da tragédia grega clássica é retomada, mas é repensada pelo escritor. Por exemplo, a reviravolta, momento da peça em que há uma "modificação que determina a inversão das ações" (ARISTÓTELES, 2017, p. 105), aparece no conto, pois a violência esperada jamais se efetiva. Porém, ao passo que a reviravolta leva ao acontecimento trágico em Édipo Rei, em "Ensaio final sobre tudo isto" acontece o inverso: de pés descalços, o que reforça a fragilidade do personagem, o menino vence a cidade e seus perigos, surpreendendo o leitor. A reviravolta é que a tragédia não se realiza, o que provoca incômodo naquele que lê. De modo paradoxal, a sua zona de conforto era a violência.

O reconhecimento, isto é, "a modificação que faz passar da ignorância ao conhecimento" (ARISTÓTELES, 2017, p. 105), também presente no gênero trágico, é apropriado pelo conto, a partir do momento em que o narrador escritor se coloca diante do leitor personagem, alertando-o: a sua expectativa não deve se reduzir ao trágico. Deve, todavia, ampliá-la para outras alternativas além da brutalidade urbana. Nesse sentido, vale destacar que nem todos os contos de *Bagageiro* apresentam destinos trágicos: por exemplo, em "Ensaio inicial sobre a poesia", em "Ensaio sobre o teatro", e em "Ensaio sobre a prosa", tem-se diferentes personagens artistas que resistem em nome da/por meio da/devido a arte, e chegam vivos ao final das narrativas. Por conseguinte, restringir a competência do leitor ao trágico é reduzir o olhar em relação à própria literatura freiriana. Contudo, o reconhecimento não tem como consequência o acontecimento trágico, como se dá no gênero dramática descrito por Aristóteles. Se há uma tragédia é essa: o leitor personificado no conto, aquele que espera o acontecimento violento, é atingido em cheio pela salvação do garoto, o que o desestabiliza.

Retomando a pergunta acerca do que se refere o pronome demonstrativo no título do conto, "Ensaio final sobre tudo isto", pode-se interpretá-lo como uma reflexão sobre a relação entre os contos de

*Bagageiro* e o leitor, o que enfatiza o caráter ensaístico do texto. Resaltamos, contudo, a possibilidade do pronome em questão referir-se aos textos de Freire publicados até então, mas, conforme salientamos previamente, o nosso foco recai na coletânea em debate. De modo metalinguístico, Marcelino Freire reconhece que a violência presente em parte da sua coletânea pode instituir um leitor-modelo cuja competência seja o destino trágico das personagens. Entretanto, o escritor pernambucano coloca em cheque a ideia de que a matéria da sua obra seja apenas a brutalidade urbana. Assim, questiona-se, no interior do próprio texto, a redução do olhar lançado ao texto literário. Coloca-se em funcionamento aquilo que defendem Iser e Eco a respeito da literatura: o texto permite múltiplas interpretações por parte do leitor, devido aos espaços vazios/brancos presentes na obra. Reduzi-las ao destino trágico, é reduzir a própria literatura. Nesse sentido, a relação texto e leitor pode ser entendido como o objeto do "ensaio de ficção", que busca apreendê-lo no ato próprio da escrita.

240

## **A SALVAÇÃO DO LEITOR**

Em "Ensaio final sobre tudo isto", reflete-se sobre o leitor freiriano ao mesmo tempo que o questiona. Os espaços vazios podem representar visualmente o leitor trágico, previsto pelo autor na tessitura do texto: aquele que espera a queda do garoto, devido ao horizonte de expectativa marcado pelo destino violento das personagens em diferentes narrativas de *Bagageiro*. Porém, o narrador autor alerta o personagem leitor: nos espaços vazios do texto há sempre o risco, pois tudo é possível, inclusive a tragédia, mas há também a possibilidade da salvação. Há também a possibilidade de um menino brincando com a sua pipa depois de reencontrá-la. Salvando o menino, salva-se o leitor trágico. Institui-se, portanto, um leitor-modelo novo, cuja competência possa ir além da tragédia.

As contribuições teóricas de Eco, Lima e Resende foram cruciais para o debate aqui desenvolvido. Resende nos apresentou uma característica importante da prosa contemporânea brasileira, também presente na obra de Freire: o retorno do trágico. Lima, ao estudar a

importância de Iser para a Estética da Recepção, nos ensinou que existem espaços vazios no texto literário, que são suplementados pelo leitor a partir de suas orientações e valores, o que resulta na impossibilidade de uma única interpretação do texto literário. Eco contribuiu, de modo similar, ao pensar os espaços brancos e o papel ativo do leitor, cujas competências atualizam as potencialidades significativas do texto.

Além disso, o conceito de leitor-modelo do escritor italiano foi valioso, pois nos ajudou a entender que o autor prevê/institui possíveis competências do leitor. Em Eco, compreendemos também que reconhecer um provável leitor-modelo é reconhecer que este pode fazer infinitas interpretações do texto literário. E esta é, afinal, uma possível lição que o narrador de "Ensaio final sobre tudo isto" nos deixa: a redução do horizonte de expectativa do leitor ao acontecimento trágico é reduzir a própria pluralidade da literatura, é colocá-la também em risco. Nesse sentido, não desconsideramos que outro leitor-modelo possa surgir em análises futuras do conto, levando em conta outras competências previstas/instituídas pelo autor no ato de criação. Não anulamos também a possibilidade de ampliação do debate sobre o leitor em "Ensaio final sobre tudo isto", pois são viáveis diálogos que possam ir além de *Bagageiro*: prováveis relações com outros textos da literatura contemporânea brasileira, e com o contexto histórico em que o texto foi produzido.

241

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. O significado da arte e a arte do significado. In: BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENSE, Max. O ensaio e sua prosa. **Revista Serrote**. Instituto Moreira Salles, n. 16, mar. 2014.

ECO, Umberto. O Leitor-Modelo. In: ECO, Umberto. **Lector in fabula**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LAFETÁ, João Luiz. A poesia em 1970. In: LAFETÁ, João Luiz. **A dimensão da noite**. São Paulo: Duas Cidades/34, 2004.

FREIRE, Marcelino. **Bagageiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

FREIRE, Marcelino. Entrevista – Marcelino Freire. [17 de julho, 2014]. **Vacatussa**. Entrevista concedida a Thiago Corrêa. Disponível em: <<http://www.vacatussa.com/entrevista-marcelino-freire/>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio à 2ª edição. In: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RESENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. In: RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/BN, 2008.

## O DECIFRAMENTO DO “CORPO” DE CLARICE A PARTIR DO OLHAR DE PIGLIA

Ivanildo Araujo Nunes<sup>1</sup>

*O escritor argentino Ricardo Piglia, equipara a figura do leitor a de um detetive particular, pois, na leitura de palavras impressas, busca decifrar sinais escritos no papel (2005, p. 72). Esta máxima descreve bem os leitores da escritora, Clarice Lispector (1920-1977). Os primeiros textos de Clarice foram os contos, os críticos literários, psicanalistas, feministas, cientistas da religião, filósofos – todos tentam decifrar os sinais deixados pela autora. Na recepção do conto clariceano: O corpo, presente no livro A Via Crucis do corpo (1974), a partir dos ensaios de Piglia, Todorov e Eco, também tentaremos decifrar alguns sinais deixado pela escritora.*

*Palavras-chave: Lispector; Piglia; Recepção; Corpo.*

243

Clarice Lispector (1920-1977), decidiu se tornar escritora cedo, iniciou aos treze anos de idade. Ela foi escritora, jornalista, formou-se em Direito, mas sua maior paixão era a escrita literária. Em 1977, na famosa entrevista feita pelo jornalista Júlio Lerner a Clarice Lispector, ela afirmou que o seu objetivo desde criança “era apenas escrever”. Quando foi publicado o romance *Perto do coração selvagem* (1944), a crítica especializada ficou extasiada com a escrita dela: “um dos valores mais sólidos e, sobretudo, mais originais da nossa literatura” (CANDIDO, 1970, p. 131); “(...) pela primeira vez um autor penetra até o fundo a complexidade psicológica da alma moderna, (...) vira no avesso, sem piedade nem concessões, uma ericada de recalques” (MILLIET, 1981, p. 32); “(..) uma relação essencial entre a ação narrada

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Literários (PPGL/UFS); Professor da Universidade Tiradentes (UNIT-SE), CIMEEP, Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos. E-mail: [hdlibras@gmail.com](mailto:hdlibras@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7927-5060>

e o jogo da linguagem, como situação problemática dos personagens que andam a busca de comunicação e de expressão" (NUNES, 1969, p. 130). Os críticos ainda não conheciam a importância dos contos de Lispector.

O conto é uma das narrativas mais comuns da contemporaneidade, sobretudo, pela correria do cotidiano, a famosa ausência de tempo ou má administração deste. O que se sabe, é que o conto, como gênero textual, é repleto de definições, sendo uma das mais expressivas a definição feita pelo crítico Alfredo Bosi:

Esse caráter plástico já desnor-teou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros. Na verdade, se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potência no seu espaço todas as possibilidades da ficção. (BOSI, 1985, p. 7).

244

Os contos foram as primeiras produções de Clarice, e eles mostram-se tão herméticos quantos seus romances. Seu primeiro livro de contos publicado foi *Alguns Contos* (1952). Porém, seu primeiro conto conhecido foi "O triunfo", publicado na revista *Pan*, em 1940 (MOSER, 2009, p. 86).

O conto foi o gênero textual que Clarice Lispector produziu até o fim da vida, a própria bibliografia da autora expõe sua versatilidade, cuja escrita alcança desde crianças a idosos, desde céticos a crentes, além das várias identidades de gênero. Alguns temas dos contos são tabus para a sociedade hodierna como: *bullying* (*A solução*, 1964); *ménage à trois* (*O corpo*, 1974); masturbação na melhor idade (*Ruído de passos*, 1974). Há muitos outros temas comportamentais explorados nos contos clariceanos, alguns deles serviram como "exercício" para construção de seus romances.

O presente trabalho explorará as inferências tratadas pelo escritor argentino Ricardo Piglia (1941-2017), em seu livro *El último lector* (2005), e aplicaremos tais inferências no conto supramencionado: *O corpo*.

## PIGLIA E O LEITOR COMO DETETIVE

Ricardo Piglia (1941 – 2017) foi um dos maiores expoentes da escrita literária latino-americana. Além de escritor ficcionista, foi professor, crítico e ensaísta. *La invasión* (1967), foi seu primeiro livro e lhe deu bastante repercussão, assim como *Nombre falso* (1975), ambos eram livros de contos. Com o romance *Respiración artificial* (1980), o autor foi tido como grande representante da nova literatura argentina da segunda metade do século XX. Não era elogiado apenas por sua escrita, mas também por sua perspectiva crítica, *La Argentina en pedazos* (1993), o autor de maneira ensaística introduz o leitor à literatura argentina. Já em *El último lector*, Piglia traça o perfil do leitor da literatura moderna, descrevendo detalhes que por vezes nos escapa, na recepção de um texto.

No preâmbulo do livro *El último lector*, Piglia fala acerca de um homem, Russell. Ele é um artista que criou uma maquete da cidade de Buenos Aires. “*La ha construido con materiales mínimos y en una escala tan reducida que podemos verla de una sola vez, próxima y múltiple y como distante en la suave claridad del alba*”<sup>2</sup>. A sanidade do artista foi comprometida, a sua miniatura é restaurada periodicamente, pois crê que a cidade real depende de sua réplica. “*Ha alterado las relaciones de representación, de modo que la ciudad real es la que esconde en su casa y la otra es solo un espejismo o un recuerdo*”<sup>3</sup>. Russell, só permite um espectador por vez para admirar sua maquete, Piglia equipara a recepção da obra artística com o ato de ler: “*El que la contempla es un lector y por lo tanto debe estar solo*”<sup>4</sup>. Nesse breve relato fica demarcado três perspectivas: a do artista, a do leitor e a da obra. O leitor chega a ser equiparado a um

245

2 Ele o construiu com o mínimo de materiais e em uma escala tão reduzida que podemos vê-lo ao mesmo tempo, próximo e múltiplo, e tão distante na luz suave do amanhecer (Tradução minha).

3 Ele alterou as relações de representação, de modo que a cidade real é aquela que ele esconde em sua casa e a outra é apenas uma miragem ou uma memória (Tradução minha).

4 Quem o contempla é leitor e, portanto, deve estar sozinho (Tradução minha).

detetive, por sondar detalhadamente a obra, exige-se dele um olhar microscópico. Piglia, foca os ensaios posteriores na figura do leitor, e de como este se comporta diante de determinados "artistas" como: Joyce, Shakespeare, Cervantes, Kafka, Poe, Borges entre outros.

O enfoque do presente artigo será sobre a recepção da obra, conforme foi descrito acima. O intuito é entender as muitas leituras que podemos fazer de um texto literário.

## INVESTIGANDO O CONTO

*O corpo*, conto de Clarice Lispector, presente no livro *A Via Crucis do corpo* (1974), trata do relacionamento a três: Xavier, Carmem e Beatriz. Xavier é um ninfomaniaco, além das suas duas mulheres, busca por vezes uma prostituta para aplacar os seus desejos. Suas "esposas" descobrem a traição e o matam. Enterram seu corpo no jardim e após um tempo, um funcionário da empresa de Xavier dá por falta dele. O funcionário e a polícia vão até a casa e encontram Xavier já desfigurado. A polícia a fim de evitar falação, sugere que elas mudem para Montevidéu.

*O corpo*, traz em seu enredo aspectos de um conto policial: causa, crime e evidências. Piglia, reconhece que a recepção de um texto literário merece minuciosa atenção "(...) *la lectura es un arte de la microscopía, de la perspectiva y del espacio (no solo los pintores se ocupan de esas cosas*<sup>5</sup>)" (2005, p. 14). Porém, diferente da leitura de Arthur Conan Doyle, Edgar Allan Poe ou Agatha Christie, Clarice desnuda tudo, ou pelo menos quase tudo.

Usando como referência a analogia feita por Piglia, no preâmbulo do seu livro: "o texto é o mapa". Assumimos que o escritor é um cartógrafo, o leitor deveria ter uma certa comodidade, considerando que o caminho já está traçado no "mapa". Porém, um "mapa" tem múltiplos percursos, e além disso, muitos leitores leem mal. "*El lector como criminal, que usa los textos en su beneficio y hace*

---

5 (...) a leitura é uma arte microscópica, de perspectiva e de espaço (não são apenas os pintores que lidam com essas coisas) (Tradução minha).

*de ellos un uso desviado, funciona como un hermeneuta salvaje*<sup>6</sup>. (2005, p. 25).

Conforme nos instruí Todorov, em seu livro *A Literatura em perigo* (2007), não vamos replicar processos mecânicos, simetrias ou ecos. (TODOROV, 2014, p.42). Querer engessar o conto, por estar ligado a Clarice Lispector ou a terceira fase do Modernismo, seria buscar um atalho ou mesmo ignorar a fruição do texto. "(...) *el texto es un río, un torrente múltiple, siempre en expansión. Leemos restos, trozos sueltos, fragmentos, la unidad del sentido es ilusória*<sup>7</sup>" (PIGLIA, 2005, p. 12). O texto reproduz a realidade e nesta realidade ficamos diante de um *taboo*, a bigamia. Ainda que a moral cristã ou a censura militar (época em que a obra foi publicada), negue tais práticas, elas existem. E o leitor não deve tecer juízos ou sobrepor castigos a partir de valores internos, deve-se ter em vista que analisamos a esfera ficcional. Efetuaremos a leitura e a partir de alguns fragmentos executaremos o processo hermenêutico.

O micro espaço onde ocorre boa parte da trama é na casa de Xavier. Em dado momento as personagens viajam e tornam para a casa. O tempo em que ocorre o conto é cronológico, os eventos são encadeados em uma ordem temporal linear.

No conto, o narrador-observador descreve-nos os corpos das personagens. Beatriz: "era gorda e enxundiosa". Carmem é descrita como "alta e magra". Já Xavier, no decorrer da trama engorda três quilos e parece dobrar de peso após morrer. Embora tenhamos detalhado os três corpos, devemos no atentar - o título é no singular. Ao analisarmos o título do conto, que também serve como elemento chave para a interpretação, o mesmo revela-nos que há ou haverá um "corpo". Em *El último lector*, Piglia nos instrui sobre os muitos caminhos do texto "(...) *es una síntesis de la realidad, un espejo que nos guía en la confusión de la vida. Hay que saber leer entre líneas para*

6 O leitor, como criminoso, que usa os textos a seu favor e deles faz um uso tortuoso, semelhante a um hermeneuta selvagem (Tradução minha).

7 (...) o texto é um rio, um fluxo múltiplo, sempre em expansão. Lemos restos, pedaços soltos, fragmentos, a unidade de sentido é ilusória (Tradução minha).

*encontrar el camino*<sup>8</sup> (2005, p.10). O "corpo" prenunciado no título surge - é o corpo "sem vida" de Xavier.

Parece simplista demais, não? Porém, não sejamos ingênuos – geralmente os bons autores não deixam as coisas tão "às claras". Há autores, conforme acentua Piglia, que buscam seus temas na realidade, mas encontram uma forma de ler nos sonhos (2005, p. 14).

Em sua *Poética*, Aristóteles, acentua o quão significativo é o enredo para uma história, ele é o aspecto mais básico para se entender uma história, composto de início, meio e fim. Quando uma história não termina de forma congruente, assumimos que o enredo foi mal engendrado, o aspecto inverossímil traz desconforto.

No conto analisado, algo nos surpreende, e mostra-se inverossímil – o desfecho. O fato da polícia liberar as assassinas-confessas para evitar falação. Seria o "*deus ex-machina*" que Aristóteles tanto condenou em sua *Poética*, semelhante a *Medéia*, que cometeu filicídio, regicídio e saiu ilesa no carro de sol? Montevideú (monte visível), seria o carro de sol de Beatriz e Carmem? Posteriormente reavermos essa questão, por ora, vamos ignorar o título e o desfecho, e nos atentar ao enredo do texto.

248

O "corpus" textual foi engendrado de maneira cuidadosa, mas está incompleto, há coisas não-ditas. Segundo o semiólogo Umberto Eco, em sua obra, *Lector in fabula* (1979): "O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos" (2004, p. 38). Uma das coisas não-ditas é a identidade da prostituta, o texto não lhe revela o nome, características físicas ou traços da sua personalidade, apenas seu ofício. Poderíamos conjecturar que propositalmente a autora nega a identidade da personagem no intuito de desmerecer a sua ocupação, porém, estaríamos transgredindo, superinterpretando, forçando um sentido para o texto. A autora fez exatamente o oposto, mostra-nos o quão significativa a personagem é para a trama, a ponto de equipará-la ao D'Artag-

---

8 (...) é uma síntese da realidade, um espelho que nos guia na confusão da vida. Você tem que saber ler nas entrelinhas para encontrar o seu caminho (Tradução minha).

nan, de Alexandre Dumas: "Os três na verdade eram quatro, como os três mosqueteiros" (LISPECTOR, 2016, p. 538).

Na trama, a prostituta é a causa do ciúmes que gera o homicídio. A personagem ausente na trama: a prostituta - mostra-se como válvula motriz, a *hamartia* que resultará na peripécia (*peripéteia*). Curiosamente ela completa a trama, mas não completa Xavier. E quem é Xavier? O narrador o apresenta como "um homem truco-lento e sanguíneo" (LISPECTOR, 2016, p. 537), e no decorrer do texto nos é revelado que ele é empresário e que possui um apetite sexual *insaciável*.

Outra pista deixada pela autora são os nomes das personagens da trama. Decifrá-los pode nos dar um norte para o entendimento da estória. Para Piglia, "o leitor é alguém perdido em uma rede de signos" (2005, p. 16). O texto nos mostra três personagens em destaque: Xavier, Beatriz e Carmem. No *Dicionário de nomes próprios* (2012), de Orlando Loureiro Neves, o nome Xavier quer dizer "casa nova". E isso diz respeito a personalidade dele, como uma "casa nova" precisa ser preenchido, mesmo sendo bígamo ainda buscava prostitutas. Podemos associar também ao conquistador italiano "Casanova", que teve várias amantes.

Quanto ao nome de Carmem, o significado do nome está associado a *Carmel*: vergel, jardim ou vinha. O jardim foi o local onde enterraram o corpo de Xavier. E por fim Beatriz, o nome vem do latim "*beatus*" que quer dizer: feliz. Porém há outra hipótese, *viatrix*, do latim *viator*, que quer dizer viajante. Durante a vida com Xavier, Carmem e Beatriz viajam para Montevidéu, e após assassiná-lo tornam para lá, conforme foi mencionado.

Ao final, na última linha do conto está escrito: "E Xavier não disse nada. Nada havia mesmo a dizer" (LISPECTOR, 2016, p. 544). As "mulheres" revelaram o local, a polícia o encontrou já deformado, porém, "Xavier não disse nada". Não é pelo fato de estar morto, a polícia lê um cadáver como se fosse um livro, e sabemos a forma brutal que Xavier fora morto: "facões amolados, de fino aço polido" (LISPECTOR, 2016, p. 542). E Xavier não tem nada a dizer?

Durante o texto lemos que o negócio (empresa) que Xavier tinha, estava indo bem, tanto que ele viajou com as esposas para outro país. Agora, após um tempo sumido, a busca policial foi feita a pedido de Alberto, o significado do seu nome é "brilhante". Ao liberar as mulheres, os policiais não se mostraram apenas preguiçosos quanto a escrita de um relatório, mas também corruptos. Alberto assume a empresa "brilantemente", e não será mais secretário. Um dos policiais diz: "o melhor é fingir que nada aconteceu senão vai dar muito barulho, muito papel escrito, muita falação" (LISPECTOR, 2016, p. 544). Já o outro policial, propõe que as mulher mudem-se para Montevideu, ratificando a conivência ao crime. O desfecho inverossímil agora pode ser descartado. O crime foi solucionado e os criminosos desfrutarão das consequências.

## CONCLUSÃO

250

Em *El último lector*, o autor argentino direcionou sua atenção para os leitores, para os vários tipos de leitores: leitores comuns, leitores viciados, leitores insones, leitores puros. Porém, o maior enfoque recai para o leitor como detetive. "*El detective va a desentrañar ese crimen (...), y lo extraordinario es que lo descifra leyendo los diarios. La lectura es la capacidad que usa para descifrar los casos*"<sup>9</sup>. (PIGLIA, 2005, p.44). Como detetives seguimos as pistas deixadas pela autora, "lemos de maneira microscópica", a partir dos ensaios de Ricardo Piglia. "*El detective debe ser un loser. El perdedor, el que no entra en el juego, es el único que conserva la decencia y la lucidez*"<sup>10</sup> (PIGLIA, 2005, p. 53-54). Tornamos ainda mais aprazível a leitura de Clarice, desbravando as entrelinhas.

---

9 O detetive vai desvendar esse crime (...), e o extraordinário é que ele decifra lendo os jornais. A leitura é a habilidade que usa para descobrir casos (Tradução minha).

10 O detetive deve ser um perdedor. O perdedor, aquele que não entra no jogo, é o único que preserva a decência e a lucidez (Tradução minha).

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Trad. **Eudoro de Souza**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1985.

CÂNDIDO, Antonio. No Raiar de Clarice Lispector. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970. p. 123-131.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Trad. Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LISPECTOR, Clarice. In: MOSER, Benjamin (Org.). **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 25-646.

MILLIET, Sérgio. **Diário crítico II**, 15 jan. 1944. São Paulo: Martins Edusp, 1981.

MOSER, Benjamin (Org.). **Todos os contos/Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

NEVES, Orlando Loreiro. **Dicionário de nomes próprios**. São Paulo: Oficina de livros, 2012.

NUNES, Benedito. Linguagem e silêncio. In: **O Dorso do Tigre**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

PIGLIA, R. **El último lector**. Barcelona: Anagrama, 2005.

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problema da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

## A RECEPÇÃO DA LITERATURA JUVENIL DE ASSIS BRASIL

Marli Maria Veloso<sup>1</sup>

Diógenes Buenos Aires de Carvalho<sup>2</sup>

*O presente artigo traz considerações concernentes à recepção da literatura juvenil de Assis Brasil com o propósito de perscrutar o diálogo estabelecido entre a obra juvenil assisiana e os leitores do município de Vila Nova do Piauí a partir das políticas públicas de formação de leitores literários. A contribuição da Estética da Recepção permitirá focalizar o leitor de textos literários como produtor do texto que dialoga com a obra. Dentre os autores que fundamentam nosso estudo estão Aguiar (1993), Brasil (1997), Carvalho (2011), Candido (2004), Jauss (1994) e Zilberman (1999).*

252

### **A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E A OBRA DE ASSIS BRASIL**

A obra literária tem historicamente gerado investigações sobre sua natureza e seu funcionamento. De pensadores gregos como Aristóteles e Platão aos teóricos contemporâneos a pergunta "para que a arte existe?" continua em busca de respostas. Dentre as respostas plausíveis o poeta Ferreira Gullar nos ensina que "A arte existe porque a vida não basta".

Dentre tantas questões que permeiam a obra literária, a criação de um novo leitor, não mais passivo, mas parte integrante do processo de construção da história, é tema recente que perpassa por correntes, como, por exemplo, o Estruturalismo Tcheco e o Rea-

---

1 Mestra em Letras, Professora da SEDUC /PI, membro do Grupo de Pesquisa GPLLER / UESPI – [prof.marliveloso@gmail.com](mailto:prof.marliveloso@gmail.com)

2 Doutor em Letras, Professor da UESPI / PI, membro do Grupo de Pesquisa GPLLER / UESPI – [dbuenosaires@uol.com.br](mailto:dbuenosaires@uol.com.br)

der-Response Criticism que orientaram seus estudos considerando o papel do leitor, contudo não o fizeram relevando sua participação ativa na interação com o texto. Em *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*, de Hans Robert Jauss (1994), o leitor é parte de um sistema que deve levar em conta tanto o autor quanto a sua obra e a sua recepção.

A partir dessa perspectiva, a literatura atinge sua função quando consegue promover rupturas e realocar o posicionamento do leitor frente à sociedade. Outro aspecto importante é que a estética da recepção provoca uma reflexão sobre o papel do professor enquanto mediador da recepção de textos literários e das atividades que contribuem para a formação do aluno leitor.

Ao considerar o leitor como o principal elo do processo literário a Estética da Recepção propõe caminhos considerando que fatores sociais, religiosos, políticos, éticos, econômicos e ideológicos influenciam a produção literária e a sua recepção, porque "apenas esse enfoque tem meios de superar a abordagem exclusivamente mimética, ao considerar dialeticamente a função da arte, ao mesmo tempo formadora e modificadora da percepção" (ZILBERMAN, 1989, p. 32).

As questões postas para alicerçar a base teórica focada em uma revisão crítica da história da literatura e na configuração de um novo paradigma de leitura e de leitor são utilizadas também por pesquisadoras como Bordini e Aguiar (1993) para a formulação de alternativas metodológicas para o ensino da literatura fundadas em "momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas." (1993, p.74)

Os princípios da estética da recepção compõem um escopo teórico e metodológico que Jauss nos apresenta a partir de sete teses de reformulação da história da literatura, cujas quatro primeiras têm características de premissa e as três últimas apontam para a ação por meio de uma metodologia de investigação do estudo do texto literário.

Na tese inaugural encontramos a premissa de que os preconceitos concernentes ao objetivismo histórico precisam ser descartados, pois a historicidade da literatura reside no experienciar da obra

literária por parte dos leitores, que sofrerá influência do momento histórico, negando desta forma uma visão inata ou estática. Nessa perspectiva, Zilberman (1989, p. 33) ratifica que “a relação dialógica entre o leitor e o texto [...] é o fato primordial da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período”.

O teórico alemão era formado em literatura medieval o que contribuiu para sua análise sobre o desprestígio que a história da literatura e a recepção da obra literária tinham sofrido ao longo dos séculos:

Ele logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja, por ela retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la (JAUSS, 1994, p. 26).

254

Destarte, a obra permanece a partir do diálogo estabelecido pela tríade autor, texto, leitor e pelo horizonte de expectativas do leitor que ora precisa ser atendido e ora requer uma ruptura de caráter desestabilizador.

A segunda tese descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir de expectativas que componham o repertório do leitor e digam respeito a elementos que são determinantes para a recepção da obra literária como o conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática. Para Jauss (1994), a leitura de uma obra cria uma série de expectativas e enseja o leitor a sair da zona de conforto. Nessa perspectiva, infere-se que a recepção de uma obra literária é um fato social e histórico que sempre estabelece diálogo com outros textos, antes que o leitor componha essa rede de intertextualidades o autor tece sua práxis literária permeada de inúmeros discursos:

(...) A obra não surge, não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bem de-

finida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a meio e fim, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão (...)" (JAUSS, 1994, p. 28).

Ao formular a terceira tese, Jauss nos remete à reflexão sobre o momento histórico no qual a obra surge e em que medida atende, supera, ignora ou contraria as expectativas do público e mostra que é a distância entre as expectativas do leitor e sua realização, denominada de "distância estética", que vai determinar "o caráter artístico de uma obra literária" (JAUSS, 1994, p. 31). Destaca também a importância da contemplação literária acontecer numa perspectiva dialética para que os horizontes de expectativas propiciem que a análise do efeito literário adentre a dimensão de uma história da literatura na perspectiva do leitor e de seu tempo.

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras jamais expressas, pode ter por consequência uma "mudança de horizonte" –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (JAUSS, 1994, p. 31).

Para Zilberman (1986, p. 103) o horizonte de expectativa pode ser de ordem: social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade; intelectual, porque ele detém uma visão do mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal; ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio,

de que se imbuíu e dos quais não consegue fugir; linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita; e, literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.

Bordini e Aguiar (1993) salientam que podemos incluir na lista acima fatores de ordem afetiva que estão relacionados à adesão ou rejeição da obra. Nessa perspectiva, as obras que com o passar do tempo permanecem prenhes de vitalidade, rompendo e ampliando os horizontes de expectativas pelo potencial de leituras que permitem são as que possuem valor estético.

A quarta tese destaca a diferença hermenêutica da compreensão de uma obra em épocas distintas e como o horizonte de expectativas modifica-se, ou seja, se o leitor muda a recepção da obra literária também muda. Retomar o conjunto de referências resultante do conhecimento prévio que o leitor possui sobre as obras já conhecidas e a oposição entre as linguagens poética e pragmática permite, consoante Jauss (1994, p.27), "compreender que o horizonte de expectativas do leitor pode ou não ser suficiente para a realização da leitura literária, e isso o aproxima ou o distancia da apreciação de uma obra de arte literária."

Por conseguinte, a reconstrução do horizonte de expectativas ocorre a partir da fusão entre o horizonte do presente e do passado numa tessitura dialógica. Zilberman reitera que "não se trata, pois, de tentar imitar a perspectiva do passado, objetivo na realidade impraticável; nem o contrário, de modernizar o significado do texto, o que o falsearia" (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

Premissas estabelecidas, Jauss (1994) propõe três teses concernentes à historicidade da literatura que apontam para a ação por meio de uma metodologia de investigação do estudo do texto literário numa perspectiva sincrônica e diacrônica da obra com o intuito de, ao unir estes dois elementos separados pelo marxismo e pelo formalismo, integrar os elementos intrínsecos e extrínsecos à obra.

Na quinta tese, Jauss (1994) enfatiza que para apreender sentido e forma da obra literária é preciso considerar, a partir de uma perspectiva diacrônica, o desdobramento histórico de sua compreensão aliado à inserção da obra isolada no contexto da experiência literária para que sua posição e significado possam ser conhecidos. No tocante à recepção da obra ao longo do tempo ocorre uma relação dialógica entre as leituras do presente e do passado e numa perspectiva diacrônica remete a uma categoria histórica:

O novo torna-se também a categoria histórica quando se conduz a análise diacrônica da literatura até a questão acerca de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em obra literária o novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve de percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho e, assim, a canonização do passado literário. (JAUSS, 1994, p.45)

257

Na sexta tese, a abordagem é concernente ao aspecto sincrônico a partir do qual se depreende aspectos específicos da historiografia da literatura,

Considerando-se que cada sistema sincrônico tem de conter também seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis, o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia. Resultarão daí, analogamente ao que ocorre na história da língua, fatores constantes e variáveis, os quais se deixam localizar como funções do sistema" (JAUSS, 1994, p. 48).

No entanto, Jauss (1994) justifica a necessidade de se observar a história da literatura a partir dos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia, numa articulação que historicamente considere o caráter processual do que o autor chama de evolução literária. O crítico ressalta que a comparação entre obras de um mesmo momento histórico propicia uma articulação entre elas.

Na sétima tese encontramos a função social da literatura, que fora perdida, e que segundo o autor somente se manifesta na plenitude se suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. O projeto de Jauss, de acordo com Zilberman (1989, p. 111), "pode obter resultados para além das fronteiras da literatura, indicando em que medida tem cunho social e está comprometido com o presente." Nesta tese encontramos o diálogo que se estabelece entre a estética da recepção e a produção literária de Assis Brasil que, em entrevista concedida a Carlos Menezes, no *Jornal O Globo*, de 6 de abril de 1979, afirma não separar a significação social da significação estética da literatura.

O projeto de Jauss, de acordo com Zilberman (1989, p. 111), "pode obter resultados para além das fronteiras da literatura, indicando em que medida tem cunho social e está comprometido com o presente." Nessa ótica, a literatura é apreendida pelo viés do efeito estético e, além da função social, o caráter ético e o psicológico contribuem para que novos caminhos sejam trilhados.

Concernente à estética da recepção, podemos constatar que a mesma redimensionou conceitos, ampliou perspectivas e consolidou-se como base de sustentação da teoria que deslocou o foco do texto enquanto estrutura e deu visibilidade à importância da história literária levar em consideração a recepção, privilegiando, deste modo, a posição que o leitor assume dentro dos estudos literários a partir de uma relação dialógica com o texto, para que a experiência estética seja prazerosa e proporcione conhecimento e ampliação dos horizontes de leitura que contribuem para um maior conhecimento do mundo e de si mesmo, como reitera Zilberman

Uma conquista da estética da recepção foi a noção de que os sistemas não explicam tudo, portanto, de que o novo pode emergir de lugares inesperados, exigindo que se esteja não só atento para a novidade, mas que se mantenham os sentidos em forma para perceber, compreender, e interpretar da me-

lhora maneira possível sua ocorrência. Talvez o mérito principal da estética da recepção reside em que traz embutida essa concepção, procurando extrair dela uma metodologia para conhecer a literatura. Nessa medida, parece ter muito para ensinar ao leitor, encarado como principal elo do processo literário. (Zilberman, 1989, p. 12)

De acordo com Aguiar (1996, p.29), nessa relação o leitor deve perceber que “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio”.

Vale salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa enfatizam que as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com leitura (PCN's, vol. 2, p.24.). Corroborando com o que preconiza os PCN's e acrescentando o papel fundamental do professor no processo de formação de leitores – enquanto participante ativo na tomada de gosto pela leitura e no desenvolvimento do aluno – encontramos em Richard Bamberger:

259

O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura e sim várias motivações e interesses que correspondem a sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. A percepção dessas motivações e interesses esclarece qual é a tarefa do professor: treinar jovens leitores bem-sucedidos apresentando-lhes o material de leitura apropriado, de modo que o êxito não somente inclua boas habilidades de leitura mas também o desenvolvimento de interesses de leitura capazes de durar a vida inteira. (BAMBERGER, 1995, p. 31)

Concernente à importância do livro, pode-se afirmar que este contribui de forma extraordinária para o desenvolvimento pessoal e social, através da construção identitária e do sentimento de pertencimento que provoca nos membros das comunidades que a ele têm acesso. Comungando com este pensamento, o escritor argentino Jorge Luís Borges argumenta enfaticamente:

Dos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular, é sem dúvida, o livro. Os demais são extensão de seu corpo. O livro não. O livro é uma extensão da memória e da imaginação...o livro é lido para eternizar a memória. (BORGES, 1985, p.05)

É nessa perspectiva que o livro juvenil se apresenta como de vital importância para o desenvolvimento integral do jovem. No que diz respeito ao papel da leitura, mais especificamente com a função de desenvolver o gosto pelo universo das letras, Bordini (1994) assegura que a literatura deve estar no dia a dia com o objetivo profícuo de abrir horizontes que possibilitarão liberdade e autonomia de pensamento. Sem esse processo de abertura de novos espaços através da viagem pela imaginação, de construção da independência intelectual, de formação de autonomia e, sobretudo, de educação libertária que a leitura proporciona os horizontes permanecem limitados, finitos.

260

Outro aspecto relevante e assinalado por Zilberman (1982), enfatiza que a literatura juvenil se constrói enquanto gênero por meio do destinatário especial que possui, assumindo um papel de ampliar o horizonte do leitor e suscitar sentimentos críticos por meio de personagens com os quais o leitor se identifique.

Essa identificação de que nos fala Zilberman abre espaço para uma nova e importante função da literatura, que Candido (2014) chama de função humanizadora. De acordo com o crítico, essa função permite ao ser humano encontrar na literatura aspectos de sua própria humanidade, devolvendo-lhe uma consciência humana modificada pela leitura da obra literária. Por outro lado, aponta a função alienadora, que alimenta no leitor preconceitos que o impedem de ver valores e conceitos no que ele leu.

O nosso acreditar na importância da relação dialética a ser estabelecida entre autor, texto e leitor – mediada pela leitura e os seus desdobramentos – parte do pressuposto defendido por Silva (1992), segundo o qual a educação brasileira precisa de uma injeção de filosofia e de política para rompermos com a alienação, com a passividade e com a massificação a partir da ampliação dos horizontes de

leitura, garantindo que cada jovem possam desenvolver-se de forma holística com "criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica" (COELHO, 2000, p. 130)

## **A LITERATURA JUVENIL NO PIAUÍ**

Na realidade piauiense, historicamente tivemos poucos e descontinuos registros consistentes de difusão da leitura segundo Magalhães (1998). Na atualidade muitos desafios se impõem ao trabalho com o texto literário – sobretudo de autores piauienses que escrevem para adolescentes – nas nossas escolas. Partindo da concepção de sistema literário de Candido (2014), podemos afirmar que temos uma produção de literatura piauiense profícua. Percebemos, no entanto, uma série de problemas que emperram o aumento da difusão da produção literária local, sobretudo na educação básica do nosso estado: a falta de levantamento bibliográfico de escritores piauienses que produziram/produzem literatura infantil e juvenil; excessivo distanciamento entre esses produtores de literatura e os potenciais leitores; a falta de políticas educacionais de incentivo à leitura; poucos estudos sobre a recepção do texto literário infantil e juvenil pela criança e/ou pelo jovem.

Apesar das adversidades temos uma produção de elevado nível estético. Um exemplo é a extensa obra do escritor Assis Brasil sobre várias temáticas e para diversos públicos, inclusive o juvenil. Francisco de Assis Almeida Brasil nasceu a 18 de fevereiro de 1932, na cidade de Parnaíba (PI), publicou seu primeiro livro "Verdes Mares Bravios", em 1953, e, em 1955, aos vinte e três anos, ganhou o Prêmio Nacional do Jornal de Letras do Rio de Janeiro dando ao Piauí seu primeiro prêmio literário. A obra assisiana foi condecorada com o prêmio Walmap – o maior prêmio literário do país à época – em 1965 com "Beira rio beira vida" e, em 1975 com "Os que bebem como os cães".

A produção literária assisiana é propulsora de diversas pesquisas, as obras que integram a "Tetralogia Piauiense", o "Ciclo do Terror" e a Crítica Literária são objeto de estudo de diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Assis Brasil numa longa caminhada

literária entre novelas, romances, ensaios, contos e crítica literária já publicou também 56 obras infantis / juvenis, por 24 editoras e continua em plena atividade.

No entanto, apesar da relevância de sua obra destinada às crianças e adolescentes, a mesma não tem ocupado lugar de destaque no espaço acadêmico e no cenário educacional piauiense. O que existem são iniciativas pontuais que visam a difusão da literatura piauiense no âmbito escolar, como a que vem ocorrendo em Vila Nova do Piauí na qual a obra juvenil de Assis Brasil passou a fazer parte da vida das escolas municipais e da biblioteca municipal desde 2007.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a abordagem seja incipiente, pois como afirma Carvalho (2011, p.18) “a recepção do texto literário infantil ou jovem, no entanto, é pouco explorada pelos estudiosos da literatura infantil e juvenil”, nos propusemos a analisar a contribuição da estética da recepção no processo de formação de leitores e após a nossa trajetória asseveramos que no universo da pesquisa há um forte movimento com o intuito de retomar a relação autêntica da literatura com a vida, enquanto efetiva prática social. Os resultados da pesquisa não podem ser considerados verdades absolutas, pois trata-se do recorte de uma parte da realidade, entretanto, nos permitem aferir que os referenciais da Estética da Recepção consistem em um importante arcabouço para compreendermos as ações voltadas para o processo de formação de leitores literários perenes e à recepção à obra juvenil do escritor Assis Brasil.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria literária**. In: *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 124:23/34, Jan. – mar., 1996.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1995.

- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BORGES, Jorge Luís. **Ensaaios**. 2 ed. Brasília: UNB, 1985.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, vol.2.
- CÂNDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 15ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **Literatura piauiense – horizontes de leitura e crítica literária (1900 – 1930)**. Teresina: Fundação Cultural Monseñor Chaves, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

## GÊNERO, SUBJETIVIDADE E DESEJO EM A CAMA DE LYGIA BOJUNGA

*Maria das Dores Pereira Santos*<sup>1</sup>

*Este trabalho tem como objetivo analisar na narrativa juvenil A cama (2005), de Lygia Bojunga, procedimentos artístico-literários que sugerem nas ações da protagonista processos de subjetivação constitutivos de seu "tornar-se mulher". Com base nesse pressuposto, ancoramos a pesquisa numa metodologia crítico-analítica à luz das contribuições teóricas de Beauvoir (1967), Barthes (2012), Butler (2003), e Didi-Huberman (2015), no intuito de abordar questões de gênero que possam contribuir para a compreensão dos modos de emergência de uma subjetividade estético-política desejante na narrativa.*

*Palavras-chave: Gênero, Literatura Juvenil, Estética, Subjetividade.*

264

A ideia de desejo, quando relacionada ao "tornar-se mulher", apresenta demarcadores problemáticos na trajetória social, histórica e cultural do sujeito qualificado culturalmente como "feminino". Um dos fatores mais decisivos desse percurso foi o fenômeno sintomático relacionado à sexualidade feminina e categorizado pela psiquiatria como histeria. Didi-Huberman (2015) afirma que, deslocando o sintoma de uma configuração integral e ontológica do sujeito feminino, médicos como o psiquiatra francês Charcot criaram, por meio de registros iconográficos, uma "invenção da histeria", ou seja, as mulheres eram convocadas, por meio da hipnose, a realizar gesticas teatralizadas em um Centro **médico**-psiquiátrico que o autor assim descreve na abertura de sua obra: "No último terço do

---

<sup>1</sup> Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, Doutoranda no Programa de Estudos Literários e Práticas Sociais da Universidade de Brasília, UnB. É professora da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VIII, Paulo Afonso. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9035-3381> E-mail: [dorisantos68@gmail.com](mailto:dorisantos68@gmail.com)

século XIX, a Salpêtrière foi o que sempre tinha sido: uma espécie de inferno feminino, uma *città dolorosa* que encerrava 4 mil mulheres incuráveis ou loucas. Um pesadelo em Paris, bem perto de sua *belle époque*" (p.15).

Sabemos que essa realidade não esteve e não está circunscrita apenas **à temporalidade e geografia parisienses, pois a contemporaneidade dá** testemunho de que muitas mulheres ainda permanecem acorrentadas às categorizações advindas desse contexto médico, e a literatura pode representar um discurso capaz de abrir fendas nas cristalizações de significados que enclausuraram o desejo, propondo uma abertura de significações que inerem **à** ficção. Diante disso, as análises que seguem incidem sobre a hipótese de que a obra infanto-juvenil *A cama*, de Lygia Bojunga, configura-se como um artefato cultural e artístico que abala petrificações socio-culturais sobre o subjetivar-se da mulher no campo do desejo. Mesmo quando a esse sujeito mulher **são dadas condições incipientes para disso** "saber", tratando-se, como é o caso, de uma criança que protagoniza a narrativa escolhida como *corpus*.

265

## SINOPSE DA OBRA

O livro *A cama*, de Lygia Bojunga, nos apresenta a trajetória de Petúnia, personagem que centraliza as ações da narrativa em torno de um objeto: a cama, conforme já sugere o título. O enredo se estrutura em torno das vivências da protagonista em suas descobertas e tentativas de se localizar no espaço arquitetônico do apartamento onde mora com sua mãe e sua irmã, Rosa. Destaca-se, já de início, um núcleo familiar composto apenas por mulheres, sendo a mãe viúva. Sobre o nó que estrutura a trama, observamos que se localiza na relação que Petúnia estabelece com uma "cama" que, vendida por sua mãe a um antiquário, a impede devolvê-la à família de Tobias, menino por quem a garota de 11 anos nutre sua primeira paixão e a quem chama de "namorado". Imbuída do desejo de devolver a cama a aos seus antigos donos, Petúnia tece uma verdadeira aventura e vivencia muitas descobertas sobre si mesma.

Do ponto de vista de sua organização formal, a obra se estrutura em dez capítulos nos quais o “objeto” cama é substantivado, reforçando sua estrutura “concreta” de Jacarandá: “A cama na lembrança; A cama na foto antiga; A cama no morro; A cama no estúdio; **A cama no Jardim Botânico; A cama na indenização; A cama no Antiquário; A cama na ideia fixa; A cama no casarão;** A cama na espera”. Vemos nisso um trajeto que demarca diferentes espacialidades e cria circularidades semânticas na narrativa, indo da “lembrança” à “espera”, dois significantes que, conforme veremos, têm muito a ver com o desejo.

### **SUBJETIVAÇÃO: A MOVÊNCIA DO OBJETO DE DESEJO**

O processo de construção da identidade da personagem Petúnia na narrativa *A cama* se inicia dialogicamente com a recusa em revelar seu nome quando interpelada por Tobias, menino por quem nutre um afeto de “primeiro amor”:

266

[...]

– E o teu nome, qual é?

– Tobias.

Pela cara que ela fez, ele achou que era um nome que ela não esperava. Mas a cara não contou se ela tinha gostado ou não.

– E você, como se chama?

– Não digo.

– ?

– Você não vai gostar do meu nome – e começou a pensar que nome ela inventava que tinha.

[...]

– Por quê?

– Petúnia!!

A voz de Elvira derrubou a distração dos dois. Petúnia se levantou e Tobias perguntou, admirado: Petúnia?

[...] Tobias repetiu baixinho: Petúnia.

Elvira gritou de novo: Petúnia!, chamou ela com a mão. E outra vez, feito um eco distante, Tobias murmurou o nome de Petúnia. E comentou, encantado:

– Que nome bonito você tem! (BOJUNGA, 2005, p. 54-55).

Posteriormente, a protagonista passa por um rito "iniciático": mudar-se do quarto onde dormia com a mãe – os roncos de Elvira deixaram ela tão perturbada, que resolveu mudar pro Caixote (o quarto de empregada) - após sua irmã Rosa, com quem dormia, ocupar o quarto com o namorado Jerônimos. Tal evento nos oferece uma visão bem-humorada e lúdica de sua inventiva identitária:

[...]. Pintou PETÚNIA na porta, cada letra de uma cor, enfiou no Caixote um cabide de pé, que era do pai, pendurou nele as roupas "de maior urgência", depois do jantar anunciou: estou cansada, vou me retirar para os meus aposentos privados.

Com a porta do Caixote fechada, Petúnia sentou na cama, se encostou na parede **e se sentiu tantas Petúnias, que ficou sem saber em qual ela pensava.**

Tinha a **Petúnia-aliviada**: eu fecho a porta lá da cozinha e nem Jesus Cristo vai me fazer ouvir minha mãe roncar.

Tinha a **Petúnia-liberada**: pronto, tenho um quarto só pra mim, faço o que eu quero aqui dentro e, se eu não tô a fim de ninguém, penduro um aviso na porta: FECHADO PARA MEDITAÇÃO.

Tinha a **Petúnia-humilhada**: pô! Onde que eu vim parar?

Tinha a **Petúnia-revoltada**: tá vendo no que dá ser criança? A Rosa lá no bem-bom e eu aqui encaixotada.

Tinha a **Petúnia-arrependida**: quem sabe é melhor voltar pro quarto da mamãe?

Tinha a **Petúnia-de-queixo-levantado**: nem morta!

Tinha a **Petúnia-auto-comiserada**, já pronta pra arrebentar em soluços: ninguém gosta de mim!

E tinha a **Petúnia-cansada-e-com-sono** depois de tanta decisão, de tanta carregação de coisas pra **cá e pra lá. Resolveu que o melhor era ficar com esta última: apagou a luz e tratou de dormir.**

Dias depois a Petúnia declarou que estava começando a sofrer de claustrofobia lá no Caixote.

**Voltou pro quarto da mãe** (BOJUNGA, 2005, p.113, Grifos nossos).

O fragmento e os trechos destacados acima sugerem que estamos diante de um processo formativo da subjetividade de Petúnia presentificado como diferença no/pelo jogo de alternâncias da linguagem literária como processo de aprendizagem do sujeito. Para Colomer (2007) “é a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*” (p.31). Essas alternâncias de composição de um ensaio de autonomia por parte da personagem Petúnia sugerem-nos que a obra infanto-juvenil *A cama* pode ser pensada, já de início, como um espaço lúdico de construção do desejar agenciado pela personagem protagonista. Dá-se um trajeto de construção da subjetividade como desejar ocupar, materializar o corpo no espaço, existir autonomamente, desalienar-se, diríamos, pois, um traço que se revela constante na espacialidade narrativa é o deambular de Petúnia pelos cantos do apartamento na tentativa de estabelecer seu território:

268

## **O OLHAR ESPECULAR: A ESCRITA/LEITURA DO DESEJO**

No jogo de construção da subjetividade de Petúnia, conforme vimos no tópico anterior, um sentido ganha destaque na cartografia da subjetividade como desejo de saber de si: o olhar. Um olhar que, saindo de sua função inicial mapeadora da interioridade espacial da arquitetura/casa, se desloca e se projeta para “fora”, para um encontro entre o Outro materno e o dono do antiquário, onde a personagem ensaia um movimento significativo para compreender o modo de ser do desejo:

De repente os dois se encontraram:

o olho da Petúnia e a mão do seu Gabriel. E o olho ficou tão interessado, que não quis saber de mais nada, só da mão.

O encontro aconteceu justo quando Elvira [a mãe] e o seu Gabriel começaram a falar no valor da cama e do preço de outras peças antigas [...]. A mão que o olho olhava estava pousada na cama. Na extremidade da cabeceira. E o olho percebeu

que, assim que aparecia um cifrão na conversa, a mão fazia uma festinha na cama.

[...]

Enquanto o ouvido da Petúnia ia escutando distraído uma coisinha ou outra sem cifrão na frente, o olho seguia atento o percurso que a mão fazia quando acabava a festa na cama: ainda devagar e de leve, a mão viajava pro bigode de seu Gabriel e ficava por ali indolente, fazendo uma festa nele com o indicador e o polegar. Até o novo cifrão se meter na conversa. Mais que depressa, a mão vinha de novo **pra cabeceira, fazer festinha na cama**. [...]. Isso foi indo e foi indo, e a Petúnia então se lembrou de um filme, proibido para menores, que tarde da noite ela viu na televisão, e que **tinha uma cena que deixou ela muito interessada**: um homem, que a Petúnia achou meio velho, já talvez com uns trinta anos... (nesse momento, o pensamento da Petúnia deu uma desviada: o olho largou a mão e foi examinar a cara do seu Gabriel: era impressão? Ou seu Gabriel era mesmo superparecido com o ator do filme da televisão? (BOJUNGA, 2005, p.160, grifos nossos).

269

A cena que divisamos no fragmento acima tangencia discussões importantes sobre o tratamento de temas que seriam ou não adequados à produção/recepção literária infanto-juvenil. Assumindo uma posição que evoca a proposição teórica barthesiana sobre "A guerra das linguagens", Lygia Bojunga dá lugar a discussão sobre o desejo da criança/adolescente, afeto que passou a ser compreendido como expressão não apenas psíquica e corporal, mas também relacional, desde Freud. Se considerarmos que a personagem Petúnia tem onze anos, questões sobre a puberdade retomam, inclusive, o problema da histeria, pois, Augustine, a histerica "modelo" de Charcot, "Tinha quinze anos e meio ao ingressar na Salpêtrière, e foi sob o olhar e a ternura de seus médicos que se 'tornou mulher', ou seja, ficou regrada, como não se esquecem de nos dizer" (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.185):

Contrapondo-se a essa visão petrificada da mulher "destinada" a uma feminilidade determinada pelos fatores biológicos, Simone de Beauvoir (1967) assim se posiciona:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo (p. 7).

Ao contrário dessa posição passiva, a menina personagem de *A cama*, situada na fronteira temporal entre a infância e a adolescência, exercita um ensaio do desejar que se manifesta como escritura da subjetividade no espaço da linguagem, fazendo com que desvelamos o *texto* como espaço de uma construtura material de desalienação sobre o desejo, como explicita Barthes (2012):

270

Só a escritura, de fato, pode assumir o caráter ficcional dos falares mais sérios, até mais violentos, recolocá-los em sua distância teatral; posso, por exemplo, tomar a linguagem psicanalítica na sua riqueza e extensão, mas usar dela *in petto* como de uma linguagem romanesca [...]. A escritura é *atópica*; com relação à guerra das linguagens, que não suprime, mas *desloca*, ela antecipa um estado das práticas de leitura e de escrita, no qual é o desejo que circula, não a dominação (p.138).

Esse deslocamento próprio da palavra literária, desafiando uma leitura fechada no plano do significado confere ambiguidade ao discurso. Tratando-se das descobertas especulativas conduzidas pelo encontro tátil entre o olho/olhar de Petúnia e a **mão do vendedor da cama como** metonímia do despertar do desejo de saber sobre a sexualidade, a cena narrativa anteriormente iniciada, que retoma a "sensação" despertada pelo filme proibido, sofre um corte realizado pela mãe, sugerindo a habilidade da autora para permitir ao psiquismo infantil um exercício de descoberta:

[...] O olho foi voltando pensativo pra mão, e o pensamento da Petúnia voltou pra cena que tinha deixado ela muito interessada) ...o homem [...] estava na cama [...] com uma mulher que deixava ele desvairado (três vezes ele diz pra ela: você me deixa desvairado, você me deixa desvairado, você...; na terceira vez, a Petúnia não aguentou mais a curiosidade e foi correndo no dicionário ver o que era desvairado; voltou meio decepcionada: o desvairado soava tão desvairado. Que ela achou que desvairado era muito mais que desvairado), e aí a mulher pergunta pra ele:

– Mas por quê?

[...]

– Mas então você não vê como minha mão fica quando eu chego perto de você?

[...]

Nesse momento, a câmera mostrou, num close, a mão do homem fazendo festa na mulher [...].

– É gostoso, mas faz cosquinha demais! – a mulher gritou. – Ai! Pára (sic) com isso! – Foi se encolhendo (mas continuava a rir). [...]. E no meio de tanto encolhimento e risada, a mulher acabou se engasgando. O engasgo foi num crescendo, a porta se escancarou e a Elvira gritou:

Petúnia!...

– ... já passa da meia-noite e você aqui vendo televisão, Petúnia! E ainda por cima um filme indecente desses?! – Desvario, cócega, engasgo, tudo sumiu numa apertada de botão (BOJUNGA, 2005, p.163).

Esse novo movimento especulativo do olhar da personagem na busca por uma conexão entre o homem, a mãe e a cama (e o filme proibido para menores) instaura uma escrita (des)conexa e significativa do desejo como fantasia operada pelo corte sinedóquico do olho de Petúnia que se desloca em direção ao objeto/mão do Outro. Pensamos que isso ocorre porque “A fragmentação do corpo, a promoção imaginária de algumas de suas partes, como se sabe, é constitutiva da fantasia, que é procura do prazer original vinculado às primeiras necessidades do corpo” (BARTHES, 2005, p.118). Mais adiante, o teórico reafirma essa metonímia como lugar da fantasia: “E, se isso ocorre, é sem dúvida porque

há um acordo privilegiado entre a escrita e a fantasia: ambas são *esburacadas*; fantasia não é sonho, não segue o conexo, mesmo estrambótico de uma história; e escrita não é pintura, não segue o pleno do objeto: fantasia só pode ser escrita, não descrita (BARTHES, 2005, p.146).

### **A CAMA: OBJETO QUE SUBJETIVA O DESEJO COMO FLOR RARA**

A *cama*, conforme descrevemos na sinopse, **é um** objeto (de desejo) que se oferece como devir e articula na narrativa uma metonímia da sexualidade, a exemplo de ter sido inicialmente comprada pela mãe de Petúnia que, apesar de recusar-se a aceitar o enlace, a oferta como presente para o "casamento" de Rosa:

Não era porque ela era mãe da Rosa, não: todo mundo achava a mesma coisa: Rosa nenhuma jamais fez tanta justiça a uma rosa feito a Rosa. A Rosa era linda: a Rosa era perfumada: a Rosa era colorida. De tanto ser um encanto, todos queriam "colher" a Rosa. E agora aquele espinho: rapazes ótimos paquerando a Rosa e ela escolhendo o pior candidato. Doze anos mais velho! Já passava dos trinta e ainda era flautista da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal (se, pelo menos, tivesse chegado a primeiro violino!) (BOJUNGA, 2005, p.22).

272

Como se vê, a antroponímia de Rosa, irmã de Petúnia, também nos remete à metáfora da sexualidade em flor, mas, dessa vez, essencializada pela estereotipia, fixada a um conjunto semântico-cultural cristalizado cujo significado de "beleza" **é** antecipado e sedimentado pela cultura. Sobre isso, cabe trazer à discussão o que diz Judith Butler sobre a necessidade de emanciparmos o termo "mulheres" e, diríamos, todas as metáforizações a ele associadas, das "ontologias maternais" (p. 25). Ainda mais, porque:

[...] esse tipo de classificação pode ser chamado de violento, forçado e que essa ordenação e produção discursiva dos corpos de acordo com a categoria sexo é em si mesma uma vio-

lência material. A violência da letra, a violência da marca que estabelece o que irá ou não significar, o que será incluído ou não no inteligível, assume uma significação política quando a letra é a lei ou a legislação autorizadora do que será a materialidade do sexo (BUTLER, 20015, p.26).

Em contrapartida, no movimento de aceitação/recusa de apropriação de seu próprio nome pela protagonista, Petúnia, posto no início deste trabalho, ocorre total ausência dessa fixidez semântica, os valores sendo **construídos como se o** signo/nome não fosse pleno, estereotipado ou "antecipado", como alerta Judith Butler:

Paradoxalmente, pode acontecer que somente mediante a liberação da categoria mulheres de um referente fixo se torne possível algo parecido com "capacidade de agir". Pois se o termo permite uma re-significação, se o referente não é fixo, então se tornam possíveis possibilidades de novas configurações. Em certo sentido, o que mulheres significa foi dado como certo durante tempo demais e o que foi determinado como "referente" do termo foi [...] "fixado", normalizado, imobilizado, paralisado em posições de subordinação. Com efeito, o significado foi fundido com o referente, de tal forma que um conjunto de significados foi levado a ser inerente à natureza real das próprias mulheres. Refundir o referente como o significado e autorizar ou salvaguardar a categoria mulheres como lugar de re-significações possíveis é expandir as possibilidades do que significa ser uma mulher e, nesse sentido, dar condições para e permitir uma capacidade de agir realçada (BUTLER, p.25).

273

De fato, no âmbito das expressões de identidade postos culturalmente pela literatura, inclusive a infanto-juvenil, temos múltiplos signos que fixaram a imagem da menina/mulher a um referente que lhe conferiu um perfil de sujeito passivo:

A mulher é a Bela Adormecida no bosque, Cinderela, Branca de Neve, a que recebe e suporta. Nas canções, nos contos, vê-

-se o jovem partir aventurosamente em busca da mulher; êle mata dragões, luta contra gigantes; ela acha-se encerrada em uma torre, um palácio, um jardim, uma caverna, acorrentada a um rochedo, cativa, adormecida: **ela espera** (BEAUVOIR, 1967, p. 33, grifos nossos).

Tal contraponto entre Rosa (estereotípi) versus Petúnia (experimentação do significante) conota deslocamentos da subjetividade que conferem à narrativa *A cama* uma feição questionadora da verdade sobre o "ser mulher" e, conseqüentemente, abre indagações sobre seu lugar e modos de ser representada na ficção. Talvez possamos pensar Petúnia Como "Âncora, referencial do pensamento imprescindível à apresentação de contra-estereótipos ou de outras imagens, menos partilhadas" (CINIRELLA, 1997 apud MACHADO, 2011, p.168).

274

Rosa/Petúnia: duas imagens de flores, duas expressões da mulher que questionam o imaginário da cultura, a construção da alteridade. E, "a ser assim, o estereótipo encenar-se-ia a si próprio enquanto construto contendo em si o germe da relativa destruição, pela impossibilidade de perdurar, com o mesmo estatuto de verdade, ao ser confrontado com imagens divergentes (Machado, 2011, p. 168).

Nessa perspectiva, Petúnia é flor rara que nos permite desler uma visão fixada do desejo como fixidez e passividade, fazendo emergir na textura narrativa o enigma da sexualidade. Ao desejar ter a cama e lutar para que isso se torne realidade, Petúnia assume o protagonismo do enredo, ao ponto de ser ela quem cria e executa um plano para resgatar a cama e devolvê-la à família de Tobias. A admiração do menino fica evidente no final da narrativa:

- Mas, Petúnia, como é que...  
- Depois eu te conto tudo. Eles estão com pressa. - Apontou para a cama: - Trata bem dela: vai ser da nossa primeira filha. A cara do Tobias se abriu numa expectativa feliz. Mas nem deu pra mostrar alegria nenhuma pra Petúnia: ela já tinha corrido pro carro e acenado um tchau da janela (BOJUNGA, 2005, p.218).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconstruindo a tradicional premissa de “que o amor feminino é uma das formas da experiência em que uma consciência se faz objeto para um ser que a transcende” (BEAUVOIR, 32), o percurso especulativo de Petúnia projeta imgeticamente outras possibilidades, outras formas de desejar que se distanciam do apassivamento e da demanda feminina como corporeidade adoe-cida que encarnava (encarna) por meio da conversão histórica a impossibilidade de acesso ao desejo e de uma visão tradicional do desejo como afeto pautado numa “metafísica” essencialista. Nessa perspectiva, “os sentidos conservam um traço incivilizado e incivilizável, um núcleo de resistência à domesticação cultural (BUCK-MORSS, 2012, p.158). Pensamos, então, **não** ser por acaso, que o desfecho da narrativa seja a seguinte frase: “A cama espera” (BOJUNGA, 2005, p.220).

Diante disso, entendemos que, ao construir o autoconhecimento pela via de um nome que lhe é Próprio, Petúnia **vê-se** portadora da beleza de uma “flor” - metáfora da afloração do desejo genital fecundo e **fecundador** -, posição e condição que se opõem à visão falocêntrica que atribui ao homem essa função/papel. Tornando-se desejan-te, Petúnia alimenta, nutre o imaginário infanto-juvenil de signos que germinam “de dentro” da linguagem literária; **lócus do significante, arquitetura do semblante** constitutivo do vir a ser da Mulher.

275

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Imagem e moda**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins fontes, 2005.- (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. -. 3ª.ed.- São Paulo, 2012.- (Coleção Roland Barthes)

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo 2**. A experiência vivida. 2ª. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: DIFEL, 1967

BOJUNGA, Lygia. **A cama**. 4.ed.-Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2005.

BUCK-MORSS, Susan. "Estética e anestética: uma consideração de A obra de arte de Walter Benjamin". In: BENJAMIN, Walter [et al.]. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro: org. Tadeu Capistrano. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 11-42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>. Acesso em: 26 nov. 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Invenção da histeria**: Charcot e a iconografia fotográfica da Salpêtrière. Tradução Vera Ribeiro. – 1. Ed.- Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

MACHADO, Ana Maria. "Do estereótipo à utopia do outro: *A costa dos murmúrios* e *A árvore das palavras*". In: **Imagotipos literários**: processos de (des) configuração na imagologia literária. Coimbra: CLP, 2011.

# EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO PROCESSO ANTIRRACISTA

Fabio Fernandes Barreto de Carvalho<sup>1</sup>

Maria de Fátima Berenice da Cruz<sup>2</sup>

*O presente texto objetiva discutir o ensino da literatura como recurso emancipatório na formação de sujeitos antirracistas. Em vista disso, questiona-se: a educação literária na escola pode promover e contribuir com a formação de sujeitos antirracistas? Nesse intento, tomou-se como base metodológica a abordagem documental bibliográfica, com foco específico de análise na obra “O pequeno príncipe preto” de Rodrigo França e, como base epistemológica os estudos de (COELHO, 2000); (COSSON, 2019); (LAJOLO, 2018); (JOUVE, 2012); (RIBEIRO, 2019); (GOMES, 2009; 2017); (ROUXEL, 2013); (CRUZ, 2012).*

*Palavras-chave: Educação literária, escola, antirracismo.*

277

A leitura de textos literários deve ser uma prática que possibilite ao leitor uma ação de liberdade e não apenas uma atividade inconsciente que se fecha ao simples plano de decodificação seguido de questões estruturantes sobre o texto lido. Essa leitura deve ser antes de tudo um contato que apresente possibilidades de diálogos entre o autor, o texto e o leitor. Portanto, a literatura infantil não foge à regra, visto que o diálogo mantido pelas crianças com o texto lido se instaura pelo processo de imersão lúdica, fruto da interação leitores e texto.

---

1 Mestrando no Programa de Crítica Cultural – UNEB. GEREL: grupo de estudos em resiliência, educação e linguagens. E-mail: [professorfabiofernandes@gmail.com](mailto:professorfabiofernandes@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0698-826X>

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de pesquisa GEREL. E-mail: [fatimaberenice@terra.com.br](mailto:fatimaberenice@terra.com.br), <https://orcid.org/0000-0003-0884-8535>

Considerando a fase de iniciação da criança no mundo da leitura, e tentando entender como a identidade leitora se forma, principalmente no tocante às relações étnico raciais, retomamos a questão problema explicitada acima: a escola poderia se utilizar da educação literária para promover a formação de sujeitos antirracistas? Partindo deste questionamento, buscaremos aqui analisar a representatividade negra na obra "O pequeno príncipe preto" de Rodrigo França e para isso, manteremos o diálogo com a noção de Educação literária e método recepcional no processo de formação antirracista na escola.

Para tentar responder a esse questionamento nos apoiamos nas palavras de (CRUZ, 2019, p. 44-45) ao dizer: "Não basta municiar estudantes com textos literários diversos; o estudante precisa antes de tudo ser contaminado pelo gosto da leitura a partir de narrativas contadas pelo professor". Partindo deste princípio entendemos que se faz necessário trabalhar a base da formação do sujeito leitor para chegarmos ao ideal de um sujeito antirracista. Mas o que seria um sujeito antirracista? Longe de quereremos criar uma resposta pronta, entendemos que todas as vezes que a leitura alimenta o potencial do sujeito para que ele possa refletir sobre a violência racista, estamos promovendo uma educação antirracista.

Neusa Souza (1983, p. 10) afirma que: "A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir". Como auxílio nessa empreitada, a literatura infantil ganha espaço para contribuir na formação desse sujeito. Porém, precisamos investigar se a representatividade está sendo trabalhada de forma colaborativa ao antirracismo ou apenas sendo tomada como figura ilustrativa.

O ato de ler deve entrar na vida das pessoas de forma livre e prazerosa. Não sendo portanto, um ato de opressão de cristalizações e de reproduções mecânicas, visto que a leitura é um ato de liberdade, cuja pretensão é a emancipação do sujeito. Nós educadores devemos buscar apresentar a leitura aos nossos alunos de forma que os encante, através de estratégias didático-metodológicas que os encaminhem a uma prática libertadora, política e social que

vai conduzi-los ao espaço de discussões sobre diferentes assuntos que compõe seu cotidiano. Essas estratégias devem ser iniciadas na mais tenra idade leitora como afirma (CRUZ, 2018, p. 187): “É de fundamental importância a escola criar condições lúdico-leitoras que possam auxiliar no desenvolvimento da criança na sua primeira infância, pois contribuirá para que ela tenha maior probabilidade para se tornar um adulto mais equilibrado, produtivo e realizado”.

Devemos ter consciência que os bons leitores não são apenas aqueles que compreendem os textos lidos, mas aqueles que sentem o prazer pela leitura e que constroem um envolvimento com o texto. Todavia, para que isso aconteça é preciso ter claro o objetivo da leitura do texto, transformando-a de um simples ato de decodificação para um ato prazeroso como diz (BARTHES, 1987, p. 21) “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”.

A leitura do texto literário é uma atividade da qual nós professores devemos assegurar aos nossos alunos (as) o direito de não somente ler, mas de fazer dessa atividade um momento de reflexão e exposição de suas ideias que foram sendo construídas através do diálogo que travaram junto com o texto lido. Para (GOMES, 2009, p. 81):

O texto literário é antes de qualquer leitura, um espaço plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias. Vejo a memória do texto literário como a um espaço intertextual, por isso o texto literário é peculiar. Como objeto estético, ele exige um leitor preparado para decifrar seus signos e espaços vazios que devem ser preenchidos com a leitura.

O contato com o texto literário reproduz momentos já vivenciados ou que ainda venha ser vividos, uma relação com o cotidiano. As histórias contadas são depoimentos de sujeitos que tem na produção textual uma maneira aliada de expor suas ideias. No caso da literatura infantil negra, essa exposição deve trazer conteúdos que valorizem a cultura, a estética, o modo de vida dos negros e negras.

E não um texto que venha fortificar estereótipos ou estigmas que condenam a sobrevivência do povo preto. Por isso faz-se necessário que a educação antirracista seja pensada via linguagem literária. E como afirma (FANON, 2008, p. 50) "falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura".

O ensino da literatura deve ser o protagonista em sala de aula e não o coadjuvante da história e da gramática como geralmente acontece. Desse modo, devemos evitar o discurso único que resulta em escolhas literárias hegemônicas, racista, classistas e sexistas, promovendo desta sorte o apagamento de muitos sujeitos que ali se encontram e por consequência o esvaziamento da diversidade cultural presente na sala de aula. Não podemos deixar que ocorra o que Boaventura de Sousa Santos chama de epistemicídio (SANTOS apud RIBEIRO, 2019), ou seja, a tentativa de apagar produções oriundas dos saberes de negros e negras, fazendo com que a produção da cultura vigente venha prevalecer, anulando a produção de conhecimento do povo negro e por consequência negando a possibilidade de propagação de conhecimentos produzidos por essa população. Essa estratégia objetiva negar o poder intelectual da população preta, colocando em dúvida a sua capacidade de produzir conhecimento.

280

A filósofa Djamila Ribeiro afirma que: "O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos" (2019, p. 64.). Uma vez estabelecido esse apagamento de nossas produções, passaremos apenas a ter contato com textos que venham reproduzir uma política da qual a hegemonia cultural branca prevaleça, dando espaço para continuidade do racismo. Nesse sentido, o ensino da literatura se constitui como um instrumento de poder que nos leva a pensar a noção de identidade literária que Rouxel (2013, p. 70) relata como as exposições das memórias que foram sendo formadas durante as leituras realizadas:

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fize-

ram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo.

O pensamento de Annie Rouxel nos possibilita entender que é preciso reaprender a ouvir o leitor-estudante, buscar fazer com que esse sujeito externe seus pensamentos, os mais íntimos, os mais subjetivos; é colocar essa fala em um lugar de socialização, quebrando a ideia de que só o que o professor tem a verdade a ser dita. A formação discursiva do sujeito ocorre a partir dessas conversas, a partir dessa interação com o outro, e esse outro é também o aluno que se faz presente na discussão, mas que às vezes é considerado apenas um ouvinte. Assim, o que queremos com a prática da leitura é justamente o contrário; queremos ouvir o outro, pois o discurso do outro é resultado das suas práticas sociais e culturais.

Talvez seja ousado dizer que o ensino da literatura precisa construir espaços de sentidos na sala de aula. O que estaria ocorrendo com a prática pedagógica dos educadores? Seria a falta de reconhecimento no valor do ensino da literatura? Cremos que repensar esse lugar do texto escolarizado é antes de tudo, repensar planejamentos, programas curriculares e estratégias metodológicas para conseguirmos ensaiar no mundo da escola a prática da leitura subjetiva frente ao leitor real. Temos que ter o compromisso de ensinar literatura com o objetivo de se trabalhar a prática social, que tem como espaço norteador e provocador a escola. Assim ratificamos o pensamento de Cosson (2019) quando ele afirma:

Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2019, p. 23.).

A ideia não é criar um modelo de ensino para literatura, mas de reconhecer o valor humanizador e emancipatório que a leitura literária pode promover para a utilização e interpretação do texto literário. Outra questão que pode ser observada nas práticas de leitura na escola, é que essas práticas têm que ser desenvolvidas apenas no espaço escolar, o que acaba roubando um tempo importante que poderia ser utilizado para discussões sobre a leitura feita fora do ambiente escolar. O que estamos avaliando não é o tempo da leitura ou de que maneira o leitor fisicamente realiza essa prática. O que nos interessa é o que vem depois da leitura, isto é, a introspecção, a imagem visiva e a interlocução (CRUZ, 2012, p. 165-179). O que por consequência dará sentido ao texto, a partir da relação leitor, texto e contexto vivido

Não podemos tomar a leitura literária como um processo de solidão sem contexto. O leitor muito embora pareça estar solitário fisicamente, mas o universo se encontra dialogando com ele mediante o texto literário que se encontra em seu poder. Nesse caso, ele está conectado com o mundo produzido pelo texto e dessa ação ele revive suas experiências, suas emoções e descobertas. E como salienta Cosson (2019) "O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras".

Em vista disso, a escola precisa ter atitude no sentido de criar condições didático-metodológicas para conquistar o leitor-estudante. A linguagem codificada, o texto como pretexto historiográfico, os resumos sem atenção, as caracterizações sem fundamento são maquinarias silenciadoras do pensamento leitor. Nossos jovens estão em um patamar de leitura que envolve o mundo tecnológico; desta feita não podemos apagar o valor do literário colocando-o como inibidor de pensamentos e consciências. Queremos ao contrário, que a leitura literária fortaleça, emancipe, angustie e faça com que o estudante se encontre, tendo como princípio a reescrita do texto literário que reflete o mundo e as pessoas que nele habita. A esse respeito (SANTOS & GOMES, 2017, p. 110) afirmam que:

[...] valorizamos um leitor crítico e criativo, visto que, ao lermos um texto, podemos fazê-lo de várias maneiras. Atribuímos a

ele nossos valores, nossas concepções, vindos de nossas experiências ou oriundos de inserções do próprio texto. Essa subjetividade do leitor que envolve o ato de leitura/interpretação é fundamental para uma prática de leitura que promova a criatividade do leitor.

Desse modo, entendemos que um dos fatores que contribuem para a produção de sentidos ao se fazer a leitura de um texto é a intencionalidade do autor ao produzir sua escrita, pois quem escreve, escreve para alguém ler. O que então nos faz pensar que existe uma intenção naquela escrita. Seja informativa ou provocativa, a intenção se faz presente na escrita para atingir seus leitores de maneira que os faça produzir através de sua subjetividade um novo texto, trazendo suas inferências para o que foi exposto naquela escrita. Não importa qual sentido desperte o leitor, o que importa é que ele faça aflorar sensações que alimentem a produção de sua subjetividade e, desse processo, ocorra a sua formação discursiva.

Esse sujeito leitor que foi construído a partir do contato com o texto literário e após uma leitura subjetiva, passa a ser um sujeito com mais dimensão reflexiva frente ao mundo que o rodeia. A produção de subjetividade emanada do texto literário fazem com que ele traga para seu cotidiano situações que foram silenciadas em outros momentos, e assim passe a demonstrar suas aceitações ou reivindicações de maneira mais consciente e fundamentada. Como diz Langlade (2013, p. 31.) "É dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor". É o que chamamos de estímulos externos, responsáveis pelo processo de apropriação do texto pelo leitor.

Diante dessa situação e considerando a emergência de uma discussão étnico-racial na sala de aula, entendemos a necessidade de se trabalhar com uma literatura que envolva a leitura de autores negros nas aulas de leitura desde a Educação infantil. Em virtude dessa emergência, trazemos para análise a obra "O pequeno príncipe preto" do escritor, ator, diretor e cientista social Rodrigo França,

com ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Este livro foi lançado em 2020 pela editora Nova Fronteira, cuja narrativa se desenvolve em torno da história de um menino que é um príncipe de um planeta onde mora com apenas uma árvore.

O livro revela algumas discussões que vão sendo travadas ao longo da narrativa, tais como: a relação de cuidado e preservação do menino para com a natureza; a valorização e reverência para com ancestrais, o respeito aos mais velhos e o auto reconhecimento da sua identidade negra. O personagem demonstra satisfação com seus traços físicos, com a sua cultura e a sua língua. Além desses pontos relevantes que são trabalhados no texto, Rodrigo demonstra a relação entre o príncipe e outros personagens que ele foi encontrando durante suas viagens por outros planetas. O ouvir o outro, a busca pela compreensão, a paciência, o afeto, o respeito e o carinho foram virtudes que foram sendo trabalhadas, demonstrando uma relação possível e saudável entre diferentes pessoas.

284

As ilustrações expõem um menino de traços carnudos, avantajados, com a cor da pele negra e olhos pretos. Além de expor imagens bem coloridas que compõem o cenário da história. De uma forma bem divertida podemos observar vida e alegria na construção do personagem. De forma descontraída, a obra nos apresenta a cultura afro-brasileira desprovida de estereótipos geralmente produzidos pela hegemonia social. Com esse intento de afirmação do outro negro, esse texto da Literatura infantil foi tomado como um dispositivo de promoção do povo negro, criando assim uma educação antirracista. Esse tipo de gênero textual pode ser um veículo valoroso para a formação leitora e identitária do sujeito.

Esta exposição da obra é para mostrar que a Literatura infantil exerce um papel fundamental de promoção de consciência crítica na formação de futuros leitores. E dessa forma ela acaba abrindo espaço para outras histórias que podem ser contadas, possibilitando um reconhecimento particular entre o leitor e a narrativa lida. Precisamos deixar claro que a literatura infantil tem um papel importante, como lembra (COELHO, 200, p. 27): "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que

representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização".

Desse modo a literatura é um objeto social. E o que define a literatura como objeto social é realmente a sua origem enquanto obra, visto que ela nasce de um ser social que busca atingir o local e o global através das suas narrativas carregadas de situações que os inquietaram e fizeram compor essa obra literária, que vai atingir leitores. Se alguém perguntar o que é literatura, podemos seguir o pensamento de Lajolo (2018, p. 16.) ao deixar claro que: "A resposta é simples, tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura". Já Cosson (2019, p. 16.) afirma que: "A literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo". O que vem concordar com que já foi exposto anteriormente, é uma arte que retrata os saberes que envolve o homem e seu local de existência.

Por isso, incentivar a leitura, é pensar de que maneira podemos apresentá-la aos nossos jovens de modo que eles venham a ter uma empatia com o texto para que daí possam criar um hábito de leitura desprovido da obrigatoriedade. Nesse caso a escola tem uma função essencial, já que para muitas crianças o contato com a literatura acontece apenas no âmbito escolar. E se esse é o único espaço de encontro do estudante com o texto literário, se faz mister criar pausas pedagógicas que venham enriquecer o desenvolvimento sócio educativo dos sujeitos leitores.

A ideia de se trabalhar o texto literário tendo como objetivo atingir a subjetividade do aluno, é de interesse não somente pedagógico, como também reflexivo, pois permitirá a exposição de questões sociais que estão silenciadas por uma cultura opressora, descaracterizadora dos movimentos culturais independentes. Assim, a identidade cultural do sujeito em escolarização se constrói na troca de conhecimentos, de saberes sejam eles dentro ou fora da escola. Toda e qualquer situação que discuta cultura é importante para uma discussão somatória junto aos alunos enquanto sujeito que estão construindo uma identidade cultural.

E a leitura literária é uma ferramenta para essa construção. Dessa forma, podemos pensar o texto literário como dispositivo emancipatório no processo de letramento literário. Por isso que acreditamos que a educação literária vai além de uma prática de leitura. O contato com a literatura produz no sujeito leitor uma ação de investigação de inquietação quando é trabalhada de forma subjetiva. Um texto não é apenas uma escrita, é um discurso social que colocar em jogo várias situações que compõem nossa sociedade.

Sendo assim, a educação literária contribui no processo de formação do leitor trabalhando questões sociais em especial no posicionamento de um sujeito antirracista. Para que tal situação se efetue é necessária uma mediação consciente por parte do educador, além da utilização de textos condizentes com a proposta pensada para a independência leitora do sujeito.

## REFERÊNCIAS

286

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. – Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Formação do leitor literário na educação infantil: leiturando as fábulas. In: **Revista Interdisciplinar**. v. 31, jan.-jun., p. 43-57, 2019.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Letramento literário emancipatório para educação infantil: um olhar sobre o projeto aprender, brincar e cantar com a turma do Sítio do Picapau Amarelo. In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PEREIRA, Áurea da Silva; PAES, Maria Neuma Mascarenhas (orgs). **Letramentos, Identidades e Formação de Educadores**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Ilustração Juliana Barbosa Pereira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, Carlos Magno. Leitura social dos contos de Lygia Fagundes Telles. In: GOMES, Carlos Magno (Org.). **Língua e literatura: propostas de ensino**. São Cristóvão: UFS, 2009.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino, tradutores. São Paulo: parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Wellington; GOMES, Carlos Magno. Leitura dos contos de fadas: uma prática de reescrita. In: SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento; CARVALHO, José Ricardo; REIS, Mariléia Silva dos. (orgs). **Ensino de Língua e Literatura: gêneros textuais**. Aracaju: Criação, 2017.

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

## ALEGRE CANTO DA PERDIZ: COLONIALISMO E ASSIMILAÇÃO

Isabela Batista dos Santos<sup>1</sup>

Jeane de Cássia Nascimento Santos<sup>2</sup>

*O presente trabalho traz à baila a autora moçambicana Paulina Chiziane e sua escrita libertária. Assim, debruçamo-nos sobre seu romance *O alegre canto da perdiz*, publicado em 2008, fazendo a análise do personagem José dos Montes. Nesse sentido, daremos um enfoque qualitativo histórico e nossa análise se apoiará na ótica da crítica pós-colonial. Logo, com fundamentos em teóricos como Frantz Fanon (2008) e Albert Memmi (1967), observamos como a assimilação se introduz no universo literário da escritora e problematizamos em torno da constituição de sentidos sobre essa violência colonial.*

288

O presente texto centra-se na leitura da trajetória do personagem José dos Montes, na obra *O alegre canto da perdiz* (2010), da escritora moçambicana Paulina Chiziane. Assim, atemo-nos à problemática da assimilação, observando como essa e outras formas de violência se introduziram no universo literário de Chiziane, visto que são questões que fazem parte da sociedade moçambicana colonial. Além disso, as reflexões se voltaram à compreensão da violência colonial e suas consequências para a vida das colonizadas e dos colonizados, com a problematização em torno da constituição de sentidos sobre a violência da assimilação.

---

1 Professora da SEDUC-AL. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi bolsista (CNPQ). E-mail: profaisabelase@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3669-3721>

2 Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: jeanecn@uol.com.br. Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (Gepiadde). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7541-5639>

Esta pesquisa se encaminhou por uma abordagem qualitativa, tendo em vista que esse tipo de pesquisa é interpretativo e descritivo, em que os dados não são analisados estatisticamente, mas, sim, interpretados de acordo com o contexto. Desse modo, objetivamos explorar, descrever e entender os processos de violência contra o povo colonizado, junto a suas consequências. Além disso, demos um enfoque qualitativo histórico, já que nos baseamos na relação entre a literatura e a história para desenvolvermos nossas reflexões, e observamos o funcionamento da violência colonial durante o colonialismo português em Moçambique.

Nesse caso, tratamos de acontecimentos e consequências na história da realidade do país, desejando compreender fatos que são transpostos para a obra e entender seus funcionamentos. A observação da obra possui caráter mais sistemático, pois nossa análise se apoiará na ótica da crítica pós-colonial, o que nos leva a um caminho para a leitura do objeto literário. Logo, com fundamentos em teóricos como Frantz Fanon (2008) e Albert Memmi (1967), fizemos a interpretação do texto moçambicano: o romance *O alegre canto da Perdiz* (2010), da autora Paulina Chiziane.

Tendo em vista essa sombra do passado colonial, direcionamos-nos por um “desvelamento da colonialidade do saber”, como afirma Inocência Mata (2014), a qual ressalta a existência de várias visões da área de estudo na teoria colonial que convergem para a inclusão de outros modos de racionalidade em que se dá atenção às relações de poder em todos os âmbitos que concernem às diferenças, como a étnica. Assim, desejamos colocar em evidência uma literatura que não é reconhecida devidamente em seu próprio país. Juntamente a isso, trazemos a autoria feminina, que também faz parte de um grupo minimizado, e, em se tratando de uma mulher negra, então, isso se acentua. Chiziane declara:

O meu país nunca quis-me reconhecer. Talvez esteja a ser ingrata com algumas pessoas. Existe um grupo que se julga dona do conhecimento e quer colocar a sua autoridade sobre a minha liberdade. Mas também existe o leitor comum, que

não tem nada a ver com essa autoridade e que acolhe com carinho o trabalho que faço. Contudo, o meu reconhecimento vem de fora. (CHIZIANE, 2016)

Essa crítica à falta de reconhecimento que seu próprio país tem em relação a ela se refere ao o fato de ser uma mulher e negra, o que influenciou de modo negativo na maneira como se receberam suas obras. Dessa forma, diante de todas as barreiras enfrentadas para ter a literatura valorizada e frente à qualidade estética e cultural inegavelmente ilustre, é demanda urgente ressaltarmos o valor das obras tanto de Chiziane quanto de outros escritores e, sobretudo, outras escritoras dos países africanos de língua portuguesa.

Logo, fazemos isso embasando-nos nas determinações trazidas pela Lei 10.639/03, a qual altera a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Há a necessidade de desviarmos nosso olhar etnocêntrico no campo da educação e reconhecermos a comunidade negra como parte constituinte da identidade do Brasil. Para tanto, compreender a história e a cultura de países como Moçambique e aproximar os dois países é relevante para lutarmos contra o racismo e suas implicações no Brasil.

290

### **ASSIMILAÇÃO: ASCENSÃO E APAGAMENTO**

O José dos Montes não contaria esta história se estivesse aqui. Não, não contaria. Nenhum homem conta com prazer a história da própria derrota (CHIZIANE, 2010, p. 67).

O colonialismo ocasionou diversas consequências para os colonizados, posto isso faz-se necessário entendermos esse contexto para apreender o processo de ascensão e apagamento do personagem José dos Montes devido à assimilação. Assim, de acordo com José Luís Cabaço (2007), o discurso de 'quinhentos anos de colonização' utilizado pelo movimento nacionalista de Moçambique na década de 50 foi a sobrevivência do mito da legitimidade histórica

portuguesa e pura ficção para os moçambicanos. Embora em 1498 tenha havido o primeiro contato dos portugueses com os moçambicanos, apenas no século XVIII aconteceu o domínio português efetivo sobre Moçambique.

Em oposição à dominação portuguesa, na década de 50 iniciaram-se os primeiros rumores da guerra colonial. A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) liderou o movimento contra o poderio colonial e em 1972 as colônias portuguesas ganharam o estatuto de estados portugueses, mas isso não fez com que as contestações se dizimassem. Logo, em 25 de junho de 1975, Moçambique tornou-se independente, e Samora Machel, o primeiro presidente do país.

Conforme Maria Fernanda Afonso (2004) o projeto da FRELIMO e a realidade de Moçambique eram distanciadas. Moçambique também passou por perdas econômicas, inundações, secas extensas e, por conseguinte, fome e pobreza. Diante disso, surgiu a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) que destinou-se a desequilibrar a FRELIMO cujo regime marxista não agradava, os dois partidos iniciaram uma guerra civil sangrenta de dezesseis anos, a qual se encerrou em 2002 com a assinatura de um acordo de paz entre o presidente Joaquim Alberto Chissano e o líder da RENAMO, Afonso Dlakama.

A esperança acendeu-se com alguns acontecimentos como a instauração de empresas estrangeiras, a organização da sociedade civil, o desenrolar de atividades culturais, entre outros. No entanto, as guerras arrasaram o povoamento da área rural e aumentaram a concentração nos centros urbanos, o que desencadeou problemas como a violência e a corrupção, conforme Afonso (2004). O colonialismo gerou um desenvolvimento desproporcional entre as regiões de Moçambique, contradições raciais e de recursos que influenciaram na formação de uma unidade nacional.

Frente a esse contexto, a violência caracterizou-se como um elemento que compôs a vida do colonizado, como traz Frantz Fanon (1968) nas regiões coloniais o soldado e o gendarme tem contato direto com o colonizado e utilizam do aparato militar para intervir diretamente, a linguagem usada é a da pura violência a qual esse

intermediário do poder introduz na casa e no cérebro do colonizado. A violência do regime colonial “[...] ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referências da economia, os modos da aparência e do vestuário...” (FANON, 1968, p. 30). Nesse sentido, tratamos de violências em várias nuances. Destarte, trazemos a assimilação como um desses processos violentos gerados pelo colonialismo em que há a transfiguração do ser assimilado por causa do racismo e da necessidade de ascender socialmente.

Sob uma ótica pós-colonial, Russel G. Hamilton (1981) demonstra que “[...] no caso da dominação de uma comunidade humana por outra, levada a cabo pela força e sustida por repressão e um sistema de castas sociais e raciais, a aculturação vem a ser a ‘desculturação’” (HAMILTON, 1981, p. 22). Portanto, quando se trata de uma dominação, de repressão, como acontece no contato de culturas entre a metrópole e o país colonizado, a relação de dominação realiza-se através da imposição cultural, provocando a desculturação do colonizado. Contudo, Hamilton ainda sustenta o fato de o dominado se apropriar “[...] dos aspectos da aculturação que possam servir-lhe como armas para a independência” (1981, p. 22). A exemplo da **língua compulsoriamente posta pelos colonialistas** que depois é utilizada pelos colonizados com intuito de formar a identidade nacional.

Nesse quadro de imposição, as colonizadas e os colonizados são convencidos de sua inferioridade, e, nesse contato entre as culturas, em meio ao desejo de ser o colonizador, o colonizado vê como alternativa a assimilação. Em *O alegre canto da perdiz* (2010), há a presença de uma personagem, José dos Montes, que vira um sipaio, ou seja, um soldado negro que serve aos portugueses, sendo que tal personagem passa de um condenado da colonização a assimilado. Vê-se:

O seu percurso é igual ao de todos os condenados. Foi caçado e acorrentado como um criminoso, sem saber o mal que fizera. Vivendo no acampamento dos condenados, esses retalhos humanos habitados pela solidão, que esquecem a ideia de re-

gresso quando a noite cai, enroscados à volta de uma fogueira em boémias de desespero, sem néons nem mulheres baratas. Apenas fogo e álcool. E cheiro de tabaco virgem. E soruma. E bebem sura, muita sura, para em seguida se enroscarem em danças embriagadas... (CHIZIANE, 2010, p. 73).

Essa é a primeira posição de José na sociedade, vive nessa situação miserável, percorreu vários lugares desconhecidos, tendo nascido já num contexto de sofrimento de escravização, venda, condenação e morte de negros pelos marinheiros colonizadores. Nas dunas, ao anoitecer, "Uma mulher surge do nada como uma deusa" (CHIZIANE, 2010, p. 71) e, insistentemente, chama-o, ao que ele não responde por aquela não ser uma mulher de confiança, ela era uma mulher que vendia amor, e ele não tinha dinheiro para comprar, era um condenado. No entanto, os dois fizeram amor, ou guerra.

José conta a Moyo, o curandeiro que lhe dá o auxílio nas horas necessitadas, sobre a mulher desconhecida por quem está apaixonado, e o mago antecipa um futuro tempestuoso ao lado dela, prevendo um momento em que José chama com voz fúnebre por Moyo e este não o alcança. Contudo, mesmo com essa previsão, José e Delfina, a mulher antes desconhecida, apaixonam-se loucamente, a contragosto dos dois, pois não queriam se prender.

A solução vista por Delfina e José para dizimar o amor é o casamento, e, ao comunicar à família de Delfina sobre a união, Serafina humilha-o por não querer que a filha se case com um preto. Assim, José se sente no momento um pobre preto condenado que não sabia como fazer um pedido de casamento. Nesse instante, ele se percebe: "[...] olha-se por dentro e identifica-se: sou um homem de bem, um homem bom. De braços fortes, pés descalços. Dei o melhor da minha força na construção do mundo. De tanto dar, acabei assim de mãos vazias" (CHIZIANE, 2010, p. 100).

O casamento com Delfina designa-se como um nascimento de José, do ventre de Delfina ele nasce como um contratado, dote adquirido pelo matrimônio. Sendo assim, vivem uma grande paixão, enquanto o salário de contratado lhes rende "[...] cinco quilos de fa-

rinha azeda, dez cocos e uma moeda de dez escudos..." (CHIZIANE, 2010, p. 118). No entanto, esse rendimento começa a se esvaír e não satisfazer a Delfina, que passa a reclamar a José, provocando nele insegurança, por medo de perder o amor, e revolta, tendo em vista que, mesmo com todo sacrifício que faz, trabalhando em tudo e até aprendendo a escrever e a ler, não preenche aquela mulher. Desse modo, Delfina traz uma solução: a assimilação. José dá esse passo, ainda que a contragosto, diz que os assimilados são assassinos, mas, em seguida, passa a sonhar com tudo o que proporcionará a Delfina. Diante desse contexto, a assimilação aparece como único caminho possível. Eis o que acontece:

Quem não se ajoelha perante o poder do império não poderá ascender ao estatuto de cidadão. Se não conhece as palavras da nova fala jamais se poderá afirmar. Vamos, jura por tudo que não dirás mais uma palavra nessa língua bárbara. Jura, renuncia, mata tudo, para nasceres outra vez. Mata a tua língua, a tua tribo, a tua crença. Vamos, queima os teus amuletos, os velhos altares e os velhos espíritos pagãos. José faz o juramento perante um oficial de justiça, que mais se parece com um juramento de bandeira. Com pouca cerimónia, diante de um oficial meio embriagado (CHIZIANE, 2010, p. 123).

294

Nesse caminho da assimilação, segundo Memmi (1967), o colonizado esconde suas raízes e seu passado. No entanto, o autor afirma que, nesse contexto colonial, a assimilação mostrou-se impossível. O colonizado cansa de ter de pagar o alto preço, por isso percebe que agora ele mesmo faz a si as acusações do colonizador, notando a negação de si mesmo. Contudo, a resistência maior, para Memmi, não está nesse ponto, mas no sentido de que, "Para assimilar-se, não é suficiente despedir-se de seu grupo, é preciso penetrar em outro: ora, ele encontra a recusa do colonizador" (1967, p. 109), ou seja, o colonizado não aceita o dominado como um dos seus, com obviedade.

Esse processo se desenvolve com José, abdica da sua vida anterior e apaga toda a sua história a fim de sair daquela conjuntura de

pobreza. O personagem assina o documento de assimilação e assume o novo cargo de sipaio, mesmo sem saber o que era. Assim, recebe dinheiro para comprar roupas condizentes com o novo status, o que faz pela primeira vez na vida. A mulher assiste à transformação: "Sentada na cama, Delfina observava o marido a mudar de identidade como uma cobra na mudança da estação" (CHIZIANE, 2010, p. 124).

Nessa mudança do personagem, há, inicialmente, resistência, porém se encaminha para o lado oposto e é caracterizado, pelos sargentos, quando parte para a guerra, como um dos melhores soldados que serviram ao regime. No entanto, apesar de se transformar em um sipaio e assinar o documento de assimilação, ou seja, um documento no qual ele afirma abdicar de seus costumes e suas crenças e passar a ter modos de vida portugueses, na prática José dos Montes ainda é tido como um ser de segunda classe e nunca estará na classe de soldados brancos.

José tem consciência do seu lugar de cidadão de segunda classe e a todo tempo se mostra temeroso e reflete: "Aceitei eliminar os meus para sobreviver, mas jamais serei deles. Neste mundo, eu não sou ninguém!" (CHIZIANE, 2010, p. 129). Ele tem que ir para a guerra, em 1953, a guerra dos portugueses e seus aliados contra o povo nativo. A entrada na marcha de morte marca-se por ponderações, ao ouvir as cantigas do seu povo que faziam parte da sua vida, e os cantos de liberdade o fazem refletir sobre o espaço que ocupa; assim, a todo tempo ele tenta eliminar o passado. O rompimento acontece quando começa o confronto direto, como notamos a seguir:

José dispara e os homens de azagaias caem como bandos de pássaros. Aos cachos. Pisa com firmeza a terra vermelha. Menstruada. Terra parturiente. Sente que dentro de si o cordão umbilical se rompe e a sua imagem se ergue infinitamente para o sol escondido na noite (CHIZIANE, 2010, p. 135-136).

Logo, aquele José antes temeroso fica antes desse acontecimento e, a partir disso, só pensa em morrer, sem pensar no amor, no amanhã que não vai chegar ou sentir falta do passado.

Nesse momento, consoante Memmi (1967), que os colonizados agem submissos ao colonizador, ao se vestir, falar e se comportar como ele, encontram a zombaria do colonizador. Este lhes explicita a ridicularidade dos esforços, pois nunca serão identificados como colonizadores, serão chamados de macacos, que quanto melhor imitam mais irritam. Diante disso, embora o colonizado deseje a assimilação, ele encontra a recusa do colonizador, sendo que, para que houvesse a assimilação, teria de abranger o povo inteiro, e isso alteraria a condição colonial. Tendo isso, para Memmi (1967, p. 111), "Nas condições coloniais contemporâneas da colonização, assimilação e colonização são contraditórias".

Isto é o que segue: José denuncia greves nas plantações, planos de luta dos condenados, sugere diminuir alimentação, aumentar a carga horária de trabalho e proibir batuques e fogueiras. Além disso, torna-se insensível à morte dos negros, aconselhando fazer torres com os ossos e adubar a terra com o sangue deles. Para além disso, oferece, ainda, mulheres negras para serem defloradas e terem filhos mulatos, com intuito de melhorar a raça. José passa a ser elogiado entre os policiais do regime como o melhor entre eles.

296

O maior momento de júbilo do personagem é o nascimento de Maria das Dores, já que sonhara com uma filha. José e Delfina também têm Zezinho, o filho homem cujo nascimento não é detalhado na narrativa, demonstrando que a maior importância é dada à filha tão esperada. O terceiro filho, por sua vez, representa a infelicidade de José, já que pela cor mulata descobre-se que não é seu.

Diante de todas as atrocidades que vêm realizando, a culpa e o medo perseguem o sipaio, então ele vai ao encontro de Moyo, mas o que se sucede é mais um momento de frieza, tendo um peso ainda pior, pois a dor é de ter perdido um pai assassinado pelas próprias mãos. Assim:

No discurso de vitória, José dos Montes diz que tudo fez pela pátria. Mas a sua consciência diz outra coisa. Eu não matei ninguém, matei-me. Sente uma nostalgia repentina. Recorda. Na agonia de Moyo, as palavras-chave. Ascensão. Queda. Estre-

la. As patentes leves que lhe colocam nos ombros ganham o peso de um homem. Porque são a ascensão e têm estrelas. Tudo o que desejava era arrancar o próprio coração num acto suicida (CHIZIANE, 2010, p. 185).

Depois do assassinato de Moyo, a queda do sipaio assimilado acontece: nasce uma filha mulata, fruto da relação entre Delfina e Soares, o branco. José sai do trabalho pressentindo algum acontecimento ruim e, ao chegar em casa, encontra o sogro, que tenta retardar a entrada na casa, embriagando-o. Mas, enfim, José vê a criança e declara: “— Meu Deus! Colocai flores no meu túmulo, acabei de morrer neste instante!” (CHIZIANE, 2010, p. 190). A criança mulata explicita a traição de Delfina, e José se sente amargurado.

Esse é o paradoxo da assimilação, aparentemente parece um modo de se transformar no dominador, mas no cerne da questão foi um mecanismo de dominação. Conforme vimos com Cabaço (2007), a polarização racial foi primordial para a ordem colonial ser pautada num dualismo em que o colonizador se coloca como superior. Frente a esse maniqueísmo, houve a apropriação da cultura europeia pelos colonizados, o que, para Cabaço (2007), melhorou a situação no mercado de trabalho para estes, mas não alterou a polarização social existente. Na mesma esteira, Memmi (1967) nos mostrou que a assimilação não foi possível, pois os colonizadores não permitiram a entrada dos dominados no seu grupo.

Em conformidade com Cabaço (2007), a assimilação foi um conceito adequado às necessidades lusitanas; na história colonial, a ideia de 'assimilação unificadora' resulta da visão liberal de que os homens são iguais perante a lei. Junto a esse princípio foram incorporados ideais do capitalismo, que adiciona o sentido de 'tendencialmente' possíveis iguais, prezando o pressuposto de que os homens precisavam ser diferentes para justificar a diferença de direitos. Assim, de acordo com Cabaço (2007, p. 146), “A noção de alteridade e, com ela, o preconceito racial se radicalizarão com o novo conteúdo da palavra assimilação”.

Diante desse projeto, a assimilação não se efetiva tendo em vista alguns fatores, como a já mencionada recusa do colonizador em o colonizado adentrar seu mundo, conforme visto com Memmi (1967). Além disso, havia limitada capacidade geográfica de influência da administração portuguesa. Frente a essa visão, Cabaço (2007) explana a assimilação como uma ideologia, com função de dominação e não modificação efetiva. Esta foi a função desempenhada pelo personagem: concretizar os mandos da administração colonial, facilitando o domínio. Sendo sipaio, José sabia que teria de atacar os seus, por isso a inicial aversão. Dessa maneira, da ascensão como um sipaio, passando pelo apagamento de sua personalidade, José decai e faz-se exemplo da violência da assimilação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

298

Em face disso, vimos no personagem masculino analisado em *O alegre canto da perdiz* (2010), José dos Montes, a exploração e a exigência de servir, com ocupações que apresentam condições sub-humanas como ser um condenado, um contratado e, depois, um sipaio assimilado. José dos Montes, personagem masculino analisado, não desejava ser um assimilado, entregando-se a esse destino para não perder Delfina. No entanto, ao sê-lo, virou um homem cruel, matando até o curandeiro que o protegia e ocupava o lugar de pai na sua vida. Desse modo, notamos nitidamente como a assimilação não se realiza concretamente, pois, ao se transformar num dos melhores soldados, sua ascensão foi interrompida para que não tivesse consciência do seu poder e iniciasse um processo de revolta.

Dessa forma, verificamos a representação de como a violência sobre esse homem colonizado se estendeu de formas diversas sobre sua vida. Desse modo, vemos um ciclo de subjugação da mulher, mas ao final Delfina, junto a José, reconheceram o sofrimento que a assimilação acarretou, sentindo remorso por isso e reconhecendo que a luta e resistência do povo trouxe a liberdade. Logo, Chiziane em sua narrativa nos apresentou personagens colonizados e colonizadas perpassados por várias formas de violência, corroborando ao

longo da obra a escrita assinalada pela liberdade e pela resistência, apesar de todos os percalços originados pelo colonialismo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano**: escritas pós-coloniais. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD, 2005.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique**: identidades, colonialismo e libertação. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, 2007.

CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

HAMILTON, Russel G. **Literatura Africana Literatura Necessária I - Angola**. Porto: Edições 70, 1981.

\_\_\_\_\_. A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial. **Via Atlântica**, (3), p. 12-23, 1999.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1967.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Paulina Chiziane. O País, julho. 2016. **Entrevista concedida a José dos Remédios**. Disponível em: <<http://opais.sapo.mz/index.php/entrevistas/76-entrevistas/41298-nao-volto-a-escrever-basta.html>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

# LITERATURA E ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

*Juliana da Costa Neres<sup>1</sup>*

*O trabalho apresenta o letramento literário como dispositivo para oferta do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental I em Alagoinhas-ba, a partir do trabalho com as obras: A lenda da Pemba; Que cor é a minha cor? Minha mãe é negra sim!. As vivências literárias terão como suporte teórico: Lerner (2002); Cosson (2018); Cruz (2012); Gomes (2012). Objetiva-se mais que o ato de ler por prazer, mas também de ler para problematizar, discutir, questionar, intervir, emancipar e transformar. Espera-se que o educando possa conhecer, reconhecer e valorizar a importância e as contribuições das pessoas negras para a formação do nosso país.*

300

É sabido o quanto a história dominante regida pelos movimentos de dominação europeia negou a história dos negros. Muitos foram retirados de suas terras, de suas famílias, de suas origens, tiveram anuladas suas culturas e tradições. Tudo isto para servir ao ideal do progresso, motivados por um projeto de desencantamento do mundo. Adorno & Horkheimer (1985).

Os europeus para colonizar o Brasil, usaram inicialmente da "inocência" dos indígenas e quando estes não mais demonstravam interesse em colaborar com os trabalhos propostos pelos colonizadores, pensou-se em escravizar os negros visando o lucro, a apropriação das terras indígenas. Assim, o projeto de colonização seguia num processo em que a essência do *outro* era apagada a cada dia.

Mais que falar do trabalho que não era digno, e das nossas riquezas naturais que foram covardemente levadas, podemos falar

---

<sup>1</sup> Mestra e professora da rede municipal na cidade de Alagoinhas. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-6414-5338>. E-mail: [jullyalagoinhas@hotmail.com](mailto:jullyalagoinhas@hotmail.com)

dos corpos reificados, do impacto que as almas negras sofreram ao se depararem em um país diferente, sendo obrigados a esquecer toda sua história, sua tradição oral, sua religião em nome de um progresso, ou melhor, de um falso progresso, pois o avanço para os colonizados significava lucro, vantagem, mas para os colonizados e escravizados era sinônimo de dor, de sujeição, de negação, apagamento.

Franz Fanon (2008) na obra *Pele Negra e Máscaras brancas* discute de maneira contundente e direta a problemática da dominação e seus efeitos nocivos no imaginário e na mente do povo negro. O que Fanon problematiza nos faz pensar acerca da subjetividade desses sujeitos, mais que dores físicas, foram dores na alma que passaram de geração para geração, e que hoje, devem ser pensadas e consideradas, ainda que numa perspectiva de reparo, por meio das políticas de compensação.

O exemplo disto, a lei 10.639/03 que fora instituída com objetivo de que fosse ofertado o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula, conforme segue parte do texto da lei.

301

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Após de 13 anos de sua implementação é perceptível que ainda não há uma oferta do ensino de História e Cultura Afro-brasileira conforme consta em lei. E assim seguimos com uma educação que desconsidera a importância dos povos negros e sua contribuição

para a formação do nosso país. O que se percebe, é uma comemoração que ocorre apenas no dia 20 de novembro, no dia da consciência negra.

## **O PROJETO DA MODERNIDADE E A ANULAÇÃO DA HISTÓRIA DO POVO NEGRO**

O projeto de esclarecimento do mundo ou o projeto da modernidade que buscava avançar a todo custo, nos faz refletir se realmente avançamos ou fingimos ter avançado? Principalmente, quando se trata dos nossos irmãos (índios e negros). Os índios, primeiros donos da terra, os negros sequestrados, arrancados de forma abrupta de suas terras, que com muito esforço contribuíram para a formação do nosso país e o que nós fizemos? Apagamos e negamos suas identidades, línguas culturas em detrimento do padrão ocidental, inventando desculpas e teorias que justificassem a negação de suas identidades, ancestralidades, religiosidades.

302

De fato não avançamos, pois fingimos respeitar os povos indígenas e toda sua diversidade. Com relação aos negros, sabe-se que foram sequestrados, arrancados violentamente de sua terra, de suas famílias, vendidos como mercadorias (como ainda hoje, em pleno século XXI), obrigados a viver em função da cultura, da religião do "outro" que colocava suas origens como inferior.

Castro Gomez (2005) em *Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro* traz o projeto da governamentalidade que busca fundamento em González Stephan para justificar o que foi a invenção do "outro" e o imaginário da civilização em três práticas disciplinares: As constituições, Manuais de urbanidade, As gramáticas de idiomas.

É perceptível como as práticas disciplinares contribuíram para a programa de esclarecimento, de desmágicação do mundo, bem como da invenção do "outro", por meio de sua violência epistêmica e simbólica, com seus dispositivos de saber/poder, servindo como ponto de partida para a construção dessas representações binárias do civilizado/não civilizado, do que tem cultura e do que não cultura.

Estes dispositivos tinham como objetivo principal regulamentar por meio das práticas citadas a sujeição dos instintos, controlar o movimento dos corpos e ainda domesticá-los.

Muitos anos já se passaram após a abolição da escravatura, entretanto avançamos muito pouco se considerarmos de fato tudo o que estes povos têm de direito e que até hoje são negligenciados. Valorizar e respeitar o outro e suas especificidades é um desafio da escola neste mundo pós-moderno e nós educadores precisamos nos preocupar e despertar para este desafio superando o eurocentrismo que fundamenta-se no sistema binário, na heteronormatividade e na branquitude.

Nascimento (2003) na obra *O Sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil* nos apresenta a "queda" da teoria biológica ou da degenerescência, que condenavam a mistura racial, conforme já fora dito. E nos apresenta a solução então criada pelas elites dominantes, a miscigenação combinado a imigração europeia, objetivando-se uma população toda branca.

Essas teorias conseguiram camuflar-se num elogio a miscigenação que em outro momento foi colocada como algo que não era bom, contudo agora para camuflar seu ideal de branquidade, a elite dominante fazia elogios a mistura de raças e ainda se revestia de um discurso pretensamente anti-racista, e foi dessa maneira que o "branco virtual" foi confeccionado no Brasil. Nascimento (2003).

Vale salientar que o projeto de branqueamento da população brasileira perdeu forças, entretanto a aspiração à branquidade permanecia forte, porém mostrava-se inalcançável, logo trataram de transformá-la num ideal possível e começaram a trabalhar num novo projeto do mestiço desafricanizado, ocasionando a desafricanização no indivíduo, está se tratava da destruição das culturas particulares do negro e do índio, assim não só as africanidades como também as ancestralidades indígenas foram "apagadas" sendo está a solução encontrada para não abrir mão do projeto do ideal da branquidade.

O texto de Nascimento (2003) é desconstrução total e nos propõe a aprender a desaprender, pois nos explica por meio de teorias e dados estatísticos como a nova sociedade e o mito da democracia

racial foram construídos em nosso país. Permite perceber e assumir novas atitudes frente ao que nos é colocado, nos permite compreender o quanto esses povos foram atacados, e sofreram não só fisicamente com marcas e cicatrizes em seus corpos, mas também em suas almas.

Mesmo com a criação de políticas públicas compensatórias precisamos compreender que estas por si só não se bastam, servem apenas para tentar reparar danos materiais, e os danos sofridos pela psique quem poderá reparar? O mais intrigante de tudo isto é perceber e analisar que após anos estas teorias que tanto colaboraram e contribuíram para a naturalização e inferioridade do negro em nosso país, ainda nos incomoda com seus reflexos seja na escola, na família, e na própria universidade. Será que realmente avançamos? Como desconstruir teorias que até hoje, se mostram fortes e tem espaços em nossa sociedade? Como viver anestesiado numa sociedade que vive o mito da democracia racial?

304

Penso ter sido guiado por este pensamento de desconstrução e valorização dos negros que Abdias, importante teórico, considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO).

Em sua vida lutou para que a negritude fosse reconhecida. Abdias nos oferece como contra dispositivo a todo este cenário brasileiro racista e excludente o fermento revolucionário, O TEN, Teatro experimental do negro, seu projeto tinha como um dos seus objetivos, reeducar o branco para perceber a beleza negra e estimá-la, como uma realidade intrínseca, assim como o resgate do legado cultural e humano africano no Brasil, e educar o negro, e principalmente reafirmar a identidade desses sujeitos.

O TEN como já foi dito foi um fermento revolucionário, que proporcionou o cuidado e possibilitou a formação destes sujeitos, negros e não negros, valorizando a participação da mulher em suas atuações. Precisamos assumir novas posturas diante do tudo que foi posto.

É preciso descortinar, tirar a "venda" dos olhos, serão necessárias muitas lutas e enfrentamentos para vencer as barreiras impostas, muitas ações terão que ser empreendidas na tentativa de resistir e de superar todo esse sistema hegemônico. Precisamos pensar na escola como um espaço importante na construção do conhecimento social e numa pedagogia descolonizante que possa valorizar a diferença, que estime as diversas culturas e suas contribuições na formação do nosso país. Pensar no outro, respeitar o *outro*, ir além, dá lugar a diversidade, utilizando o letramento literário.

## **O LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

Diante dos pressupostos apresentados este trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisar, entender e compreender o porquê da provável não oferta do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, buscando entender o que leva o não cumprimento do que está posto em lei, e como ocorrem as culminâncias no dia 20 de novembro, uma vez que em regra geral não há a oferta deste tipo de ensino.

Logo, questiona-se de que maneira esta culminância é organizada, se apenas no mês de novembro e qual a discussão empreendida desta temática ao longo do ano, e o porquê dos outros meses do ano não haver a oferta, ao passo que sugerimos o letramento literário como instrumento por meio da para facilitar oferta do Ensino de História e Cultura Afro Brasileira em nossas escolas.

Vale lembra que essa "correria" no mês de novembro tem seu cunho positivo, afinal é a prova que existe a oferta ainda que de forma breve, entretanto o que se sugere é um trabalho anual com o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e não apenas mensal, principalmente as vésperas de culminância. Então, faz necessário que durante o ano possamos, enquanto escola, ofertar numa perspectiva duradoura, não estanque, pois pensamos que quando tem sentido, é significativo para o aluno, pensando também num movimento de identificação por parte do aluno anual e não mensal.

Em vista disto, pensamos o letramento literário como suporte para o professor ao trabalhar este ensino em sala de aula. Por se tratar de educandos do fundamental I pode-se pensar nos mais diversos gêneros que abordam esta temática. Ao adotarmos o letramento literário como suporte para a oferta do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira a sugestão é partir do que os educandos querem ouvir, e assim estimulá-los ao gostar pela leitura, da escrita, bem como discutir sobre a importância das negras para a construção da nossa sociedade, culminando no respeito e na valorização, uma vez que muito contribuíram para a formação do nosso país.

Este pensamento para com o letramento literário e com a importância da oferta do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira surge após um processo de descortinamento realizado no programa de Pós Crítica, especificamente na disciplina Linguagens em sala de aula com as professoras Lícia Barbosa e Nazaré Mota (2017) com a apresentação e discussão acerca das teorias racistas e de como estas contribuíram para o Brasil racista que temos hoje, e ainda quais foram os movimentos revolucionários frente a esta onda racista, conhecendo o que foi o projeto TEN de Abdias Nascimento. Foi também com as leituras sugeridas por Maria de Fátima Berenice da Cruz (2018) a respeito do CEALE- Centro de Alfabetização, leitura e escrita - e o aprofundamento acerca das discussões sobre leitura, leitura literária, formação do leitor literário, alfabetização e letramento.

Ao pesquisar sobre leitura literária pude perceber a importância do letramento literário para a formação leitora e crítica do sujeito e a relevância do leitor cultural. Gomes (2012). Discussões como estas nos fazem perceber o quanto a escola ainda nega e também o quanto podemos nos apropriar da leitura literária para subsidiar e fundamentar a nossa prática pedagógica em sala de aula, principalmente no tocante ao Ensino de História e Cultura Afro Brasileira.

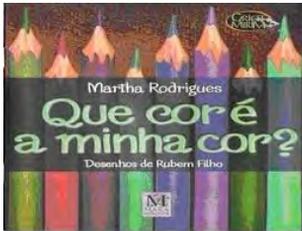
É neste cenário de negação que sugere-se a proposta da sequências literárias (LERNER, 2002) das três obras abaixo:

Obra 1. A lenda da pemba

	
<p>Ideia principal: Narra história de Mipemba, filha de um rei africano, que se apaixona por um jovem e não pode viver essa história romântica devido às tradições culturais de seu povo. Uma paixão impossível que cria uma das mais belas histórias da mística mundial sobre a crença no bem e na manutenção da felicidade, da harmonia e do amor.</p>	
Motivação:	Roda de conversa sobre felicidade, harmonia e amor.
Recursos	Livros literários, Data show, textos impressos e coloridos, papel ofício.
Questões norteadoras/ Reflexão	<p>Você já conhecia esta história?                  Você já ouviu falar da África? E de suas tradições culturais?                  O que você achou da história de Mipemba?                  Você daria um novo título a esta história?                  Você gostou da história de Mipemba?                  Daria um novo fim para esta história? Reescreva do seu jeito.</p>

307

Obra 2. Que cor é minha cor?

	
<p>Ideia principal: Valorização da diversidade, tradição dos antepassados de geração em geração.</p>	
Motivação:	Caixa com perguntas surpresas e exibição da história em vídeo
Recursos	Livros literários, Data show, textos impressos e coloridos, papel ofício, retalhos estampados e coloridos, caixa de papelão.

<p>Questões norteadoras/ Reflexão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que cor é a cor do meu cabelo?</li> <li>• Que cor é a cor dos meus olhos?</li> <li>• Que cor é a cor da minha pele?</li> <li>• Que cor tem o céu?</li> <li>• Que cor tem o mar?</li> <li>• Que cor tem a diversidade?</li> </ul>
---	---

Obra 3. Minha mãe é negra sim!

	
<p>Ideia principal: Valorização da identidade, de pertencimento, combate ao preconceito.</p>	
<p>Motivação:</p>	<p>Dando continuidade, esta sequência continua o trabalho da obra Que cor é minha cor? Após as respostas das perguntas realizadas, é hora dos educandos fazerem a defesa de seus pontos de vista. Defesa</p>
<p>Recursos</p>	<p>Livros literários, Data show, textos impressos e coloridos, papel ofício, cenário para a defesa.</p>
<p>Questões norteadoras/ Reflexão</p>	<p>Minha cor é .....</p> <p>Eu gosto da minha cor por que.....</p> <p>Eu não gosto da minha cor por que.....</p> <p>Minha identidade é .....</p> <p>Digo não ao preconceito, pois.....</p>

308

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a partir deste trabalho o educando possa conhecer, reconhecer e valorizar a importância e as contribuições das pessoas negras para a formação do nosso país. Dedicando-se a pontos

como: Identidade, pertencimento, tradição, o conhecimento passado as gerações, a autoestima, o reconhecimento, e principalmente o combate a qualquer tipo de discriminação e ao preconceito. E que, além disto, possa fruir do texto literário, realizando assim o pacto ficcional em sala de aula.

Conforme já fora colocado, é urgente o trabalho em sala de aula do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira reconhecendo que as práticas de leituras literárias quando trabalhadas em sala de aula por meio do letramento literário, leva ao alcance dos educandos a literatura, permitindo nos discutir acerca da história da vida dos negros, e suas grandes contribuições, uma vez que consideramos a literatura mais que um ato de ler por prazer, é também ler para problematizar, para discutir, questionar, intervir, emancipar e transformar.

Nesta perspectiva, o leitor é colocado como protagonista da sua leitura, pois o sentido atribuído ao texto será dado por meio da sua leitura, ou seja, a forma pela qual este recepcionou o texto, projetando no texto literário seus anseios, desejos, medo, emoções, enfim suas subjetividades.

309

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso: 25 de Jul de 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.169-186. (Coleção Sur Sur). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 10 out.2020.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

GOMES. Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Revista nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

NASCIMENTO. Abdias. (Org.). **Teatro Experimental do Negro**: Testemunhos. Rio de Janeiro: GRD, 1966.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor**: Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

## LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: EM QUAL ESPAÇO NA SALA DE AULA?

*Deise Santos do Nascimento*<sup>1</sup>

*O presente artigo visa discutir a oportunidade da prática de leitura literária escolar, a partir de textos de temática afro-brasileira. Dessa forma, à luz da análise dos encaminhamentos da leitura subjetiva, iremos tratar de uma abordagem de leitura para o conto Líbia Moirã, Conceição Evaristo, 2016, trazendo o debate para a questão da valorização do leitor como sujeito e o papel do tratar da memória para a construção de narrativas de escrivências e formação de identidade. Na ocasião, faremos uso do aporte teórico, como ponto de partida, de Annie Rouxel (2012), acerca da leitura subjetiva em sala de aula.*

A partir de estudos acerca dos currículos escolares, no Brasil, o que podemos observar é que as questões étnico-raciais, e aqui, em especial as de matrizes africanas, minimamente têm espaço para a sua ampla apresentação e conseqüentemente, análises e estudos nas salas de aula do país, o que leva as entidades educacionais a oportunizar esporádicos e taxatários momentos para a realização de tímidos projetos, alegóricos e em alusão à cultura e história afro.

Diante dessa questão, surgem debates que vão tratar acerca da necessidade de ações mais pontuais, que sejam capazes de centrar-se nos sujeitos marginalizados, histórico e socialmente, para conseqüentemente gerar novas práticas educacionais, tendo em vista a possibilidade de diminuir a discriminação racial e o preconceito existente entre os membros da sociedade.

Tal problemática reforça a discussão de que o campo educacional precisa cada vez mais trazer para dentro dele elementos da

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós – Graduação em Letras – UFS. SEDUC. dede\_letras@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0003-1067-3690>

diversidade étnico-racial, de forma a bem construir a organização de planos, pensamentos e currículos educacionais capazes de valorizar os diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira e, ao mesmo tempo tornar esses espaços democráticos e privilegiados para uma verdadeira e coerente reflexão sobre a temática racial.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E CULTURA AFRO NO BRASIL**

É notório que há uma considerável amostra de desigualdade e discriminação à população negra, em nosso país. Portanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), visando fazer com que as Entidades Educacionais formassem educandos mais conscientes e apreciadores da pluralidade cultural do país, apropriou-se da lei 10. 639/2003, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, como uma ampliação da lei 9.394/1996, (LDB), por entender que ela passa a oferecer recomendações e formas sobre como pode ocorrer a educação acerca das relações étnico – raciais.

Diante desse posicionamento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva coloca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana estabelecem que tal educação deve fazer parte do projeto político-pedagógico das Escolas, objetivando sempre

avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnicos-raciais (SILVA, p.12, 2011).

Ensinar as relações étnicos-raciais é possibilitar a formação de cidadãos, mulheres e homens engajados em oportunizar condições iguais para a efetivação do exercício dos mais variados direitos institucionalizados em nossa sociedade, mas para isso é preciso que efetivamente o ambiente escolar ofereça e motive a discussão acerca da pluralidade de etnias e

que se forme homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (p. 13, 2011)

Pensando nisso, passamos a compreender que a educação das relações étnico-raciais, realizada conforme as diretrizes nacionais, oportuniza a explanação do ensino de maneira mais democrática e de certa forma, plena, pois caberá nesta a oportunidade para tratar de identidades as quais, sendo variadas, representam o multiculturalismo do país, formas de se viver, pensar e conseqüentemente um momento para analisar as relações de poder, envolvidas neste contexto e, assim, suscitar mudanças de comportamentos.

Contudo, mesmo o ambiente escolar não sendo o espaço propulsor, a princípio, de ações racistas, ele pode ser mais um a realizar, por isso é de fundamental importância pensá-lo como uma oportunidade democrática para discutir tal temática, seus aspectos negativos e conseqüentemente estratégias para mudanças de comportamentos, uma vez que precisamos

313

educar nossos alunos para serem cidadãos participativos e democráticos, capazes de combater discriminações que se arremetem contra nós: condições de trabalho não favoráveis, baixos salários, desqualificação da profissão e da formação. (SILVA, 2011, p. 29).

Este fato acontece, pela opção de nossa formação ter sido realizada, em sua totalidade, oportunizando aos brancos e europeus atributos de uma cultura clássica, enaltecida de valores que permanecem até os dias atuais, em posição de destaque, diante de tantas outras, no referido espaço discursivo e social. Assim, somos levados a desconhecer valores importantes de uma determinada cultura,

para enaltecer apenas o que é fruto do branco europeu e a Escola, que, por sua vez, acaba reproduzindo tal discurso e concepções.

Diante desta discussão, ratificamos a questão que as diferenças raciais implementam-se, também, entre os debates, instruções, conteúdos dos bancos escolares, pois desde sempre negros e outras raças foram postos em detrimento do povo branco, seja no ambiente social ou entre as teorias aplicadas e estudadas em sala de aula. Pensando nesta e em outras questões acerca de segregação racial aplicada no Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes coloca que

para acabarmos com esse tipo de discriminação, seria necessário extinguir o padrão tradicional brasileiro de relação racial, e criar um novo padrão realmente igualitário e democrático de relação racial, que conferisse igualdade econômica, social, cultural e política entre negros, brancos e mulatos (FERNANDES, 2007, p. 62 - 63).

314 Facilmente isso seria possível se desde os primeiros bancos escolares, fosse apresentado o negro não como inferior, mas como um agente contribuinte para a formação da cultura e história do país, assim como outros grupos são apresentados, a exemplo dos descendentes europeus no Sul do país. Contudo, o sociólogo coloca que,

as coisas estão se alterando, nos últimos tempos, mas de forma muito superficial e demorada. Para atingirmos a situação oposta, implícita no nosso mito de democracia racial, o negro e o multato precisariam confundir-se com o branco num mundo de igualdade de oportunidade para todos, independentemente da cor da pele ou da extração social. (FERNANDES, 2007, p. 63).

Em tal perspectiva, em que e como pode a Escola contribuir com a mudança de comportamentos perante uma sociedade "racialmente aberta"? Dialogar democraticamente sobre negritudes, ou mesmo dar a oportunidade para que correto e coerentemente possa ser debatido sobre elas é uma oportunidade, para os dias atuais,

importante e necessária a fazer, a partir da realização da leitura literária e estética, na escola?

## **LEITURA LITERÁRIA PELA VOZ AFRO-BRASILEIRA: UMA OPORTUNIDADE**

Na oportunidade, utilizamos o presente espaço, para aqui discutir a necessidade de oportunizar abordagens de ensino, capazes de promover o destaque à leitura literária a partir dos textos de autoria afro-brasileira, nas escolas brasileiras. Assim, sabendo que o espaço da sala de aula é, também, cidadão, espera-se que o ensino seja ofertado linearmente de maneira que o aluno tenha a possibilidade de acessar conteúdos de forma plena e sem interferências pessoais ou marcas discriminatórias, capazes de apresentar a informação de maneira distorcida ou com elementos da cultura e história africana ocultados.

Por isso, trazer o debate da Escola, nos dias de hoje, mesmo que em um cenário social que instiga e promove a desarmonia entre classes e não oportuniza as diferenças e o estudo sobre os afrodescendentes que por tanto tempo foram apresentados de maneira folclórica e por meio de estereótipos, é de muita importância, mesmo com toda ideologia social sendo desfavorável à busca de igualdade racial.

Ao ter no espaço escolar possibilidades para se discutir políticas afirmativas, seria uma oportunidade para a abordagem da relação entre igualdade e diferença, pois “hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade” (CANDAUI, 2001, p. 43). Entende-se, então, que não podemos por igualdade à diferença e sim com a relação de desigualdade, uma vez que há o movimento da padronização, mesmice, produção em série.

Assim, com os estudos de leitura literária na escola, a partir de obra de temática e autoria afro-brasileira, estaremos munindo a classe discente de ter um conhecimento completo e autêntico acerca da atual conjunção do negro e negra na sociedade. Tal pensamento não poderia estar de fora do debate, pois sempre os textos literários foram apresentados a partir de um padrão e estilo, oriundos de

eixos e pensamentos de herança colonial, o que justifica a imagem folclórica, escravizada, marginal e inferiorizada atribuída a personagens negras, presentes em textos da literatura brasileira.

De tempos em tempos, conhecemos obras de Aluísio Azevedo, Jorge Amado, José de Alencar com suas narrativas carregadas de personagens negras e negros a serviço do trabalho doméstico ou as mulatas para saciar os prazeres dos corpos masculinos e os mulatos como simbologia da ginga, de uma sugestiva malandragem brasileiras. Machado de Assis, negro, nunca teve essa etnia evidenciada nos livros didáticos e nas análises de suas obras, nas salas de aula, pois também no século XIX, a intelectualidade jamais caberia entre os afrodescendentes.

Na atualidade, o negro só passa a ser o protagonista quando a autoria é também de matriz africana que se apresenta no cenário artístico para atribuir voz àqueles que jamais tiveram a oportunidade de descrever-se sem as inferências dos anseios do branco colonizador. Então, aqui se ratifica a oportunidade para refletir sobre qual (is) contribuição (ões) os textos da Literatura afro-brasileira, de autoria afrodescendente, podem oferecer no processo de formação de leitores desse referido tipo de texto literário, quando, em meio à linguagem subjetiva e a literariedade textual, passamos a dedicar um olhar mais atento ao comportamento e apresentação das vozes das personagens responsáveis pelo desenvolvimento da narrativa.

Um exemplo para essa tentativa é o manuseio das obras da escritora mineira, Conceição Evaristo, por entender que ela é uma das máximas representantes desse gênero e da Literatura Brasileira, uma vez que, de maneira simples, particular e atual, consegue transpor nos enredos de suas narrativas os dramas vivenciados pelas mulheres negras, paralelos a reflexões acerca de gênero e raça, mas sem fazer com que o texto seja um pretexto para militar sobre a desigualdade racial e/ ou idealizar a figura negra entre as personagens.

Os textos de Conceição oferecem a oportunidade para dialogar questões sobre a mulher negra, em sociedade, em meio ao seu tra-

balho de representação através de suas escrevivências, ou seja, de seu próprio lugar e voz, enquanto negra e sua origem humilde. Dessa forma,

daí seus protagonistas – Ponciá, Alírio, Maria, Davenga, Natália – figurarem como porta-vozes de um coletivo marcado pela violência cotidiana perpetrada no asfalto e nas comunidades periféricas das grandes cidades: vítimas da mal disfarçada opressão ainda hoje imposta ao povo negro, e representadas de acordo com a melhor tradição da literatura da diáspora negra do Ocidente. (DUARTE, CÔRTEZ & PEREIRA, 2016, p. 10).

Nesta perspectiva, o contexto escolar ao elaborar um roteiro de leitura literária capaz de oferecer ao leitor, que não está habituado a lidar com os textos contemporâneos, de autoria afrodescendente, traz uma oportunidade para a recepção sobre o texto de acordo com a conjuntura social do país e percebendo todas as mazelas que o atual governo federal impõe na vida dos cidadãos brasileiros. Assim, é possível desconstruir conceitos, discursos, estereótipos, enfim, reavaliar considerações sobre a imagem dos negros na Literatura e beneficiar-se de uma formação leitora crítica e cultural. Nisto, Carlos Magno Gomes corrobora com a discussão, acerca do valor das obras literárias, diante do desenvolvimento do leitor, pois, segundo ele,

em um país em que a identidade cultural nacional se confunde com festas populares e com o "jeitinho" brasileiro de levar vantagem, entrar em contato com produções artísticas que se opõem a essa falsa premissa nos vitaliza e impulsiona a continuarmos acreditando que a leitura é um ato social transformador. (2008, p. 47).

## **CONCEIÇÃO EVARISTO EM SALA DE AULA**

Ler é estar diante de um texto literário e ter a oportunidade de adentrar em um universo que possibilita vivenciar experiências que no plano real são impossibilitadas ou mesmo partir para determina-

das reflexões, não acionadas por conta das configurações do dia a dia.

Damos espaço, aqui, para lidar com um trabalho de leitura literária com o leitor contemporâneo, a partir de obras que possam proporcionar a ele a formação crítica e mudança de comportamento a partir de mecanismos da intertextualidade, como também a bagagem cultural e histórica do leitor, para os encaminhamentos de preenchimento de espaços vazios do texto literário e ampliação do horizonte de expectativa do leitor.

Fala-se, na oportunidade, de realizar uma leitura cultural do conto Líbia Moirã, de Conceição Evaristo, presente na obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016), a partir da apresentação de um roteiro de leitura do texto citado, baseado por pontos capazes de promover uma abordagem ideológica ao texto literário contemporâneo, de autoria feminina e negra. Segundo o pesquisador Carlos Gomes,

essa abordagem está atenta ao embasamento artístico e ideológico que cada obra carrega e nos possibilita um olhar para além do texto artístico, uma vez que esses signos nos remetem a uma cadeia de significados culturais que tanto se aproximam do contexto do autor como do/a leitor/a, dependendo da comunidade interpretativa (GOMES, 2014, p. 15).

318

Dessa forma, trabalhamos a leitura literária do universo dos textos de Conceição Evaristo, na intenção de ofertar ao leitor/a possibilidades de bem conhecer os processos históricos e culturais das mulheres negras no século XXI e, conseqüentemente, suscitar novas reflexões que possam transformar comportamentos e olhares aos negros e às negras, na atual sociedade.

Recebemos o texto de Conceição como um convite à subjetividade do leitor. O fato está lá, mas a escritora acionará ao leitor mecanismos para que preencham os espaços vazios do texto.

Estamos diante de um texto literário que busca tratar de memórias que irão nos possibilitar discutir olhares aos afrodescendentes, que por sua vez, encaminharão à criticidade sobre o tema. Em Líbia Moirã o relato gira em torno da solidão, da dor de não possuir no

núcleo familiar o conforto afetivo, pois pelas condições socioeconômicas a estruturação de sua família não segue oferecer.

Nessas ocasiões de maior temor, à noite eu fugia para o quarto de meus pais. Tinha a esperança de que eles me abrigassem, pois ali dormia meu irmãozinho caçula, de quase quatro anos. Nunca encontrava acolhida. Mamãe sem me consolar, quando acordava, me despachava do quarto e, muitas vezes, o caçulinha era banido também. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 78)

Diante de tal narrativa, o leitor é encaminhado a criar um imaginário acerca da condição da personagem e levantar questões acerca desse estado em que se encontra a personagem, para em seguida tomar direcionamentos. A essa oportunidade chamamos de leitura subjetiva, pois quem faz a leitura utilizará de seus conhecimentos culturais, para obter a interpretação do texto literário.

Neste processo, vale compreender que ensinar literatura é pausar na maneira sobre as possibilidades de leitura das obras literárias e, dessa forma, possibilitar encontros. Se há essa oportunidade do sujeito envolver-se com sua própria existência, o exercício passa a ter as características da leitura cursiva, pois "ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais." (ROUXEL, p. 276, 2012). Aqui, a valorização das relações pessoais, e emocionais, encaminham o leitor a reconhece-se, ou revisitar situações de seu entorno, nas entrelinhas do que lê, o que possibilita a análise de si, pois já a leitura daquilo que já bem conhece e por isso a fará com prazer, por fruição, uma vez que promoverá o ato de ler sobre as impressões que lhe interessam saber.

Fiquei a me imaginar velha, muito velha, a pessoa mais velha do mundo, fraquinha, sem aguentar trabalhar e tendo de suportar a vida. E tudo se confundiu nos meus sofrimentos. Eu, sozinha, perdida no sonho, vendo algo muito grande a sair de

um buraco muito pequeno e eu sozinha, perdida no mundo, única vivente que não morreria. Foi então que, com essa pouca idade decidi me matar. Busquei várias formas de acabar com minha vida. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 79)

Os textos de Conceição Evaristo nos leva a perceber que "é preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética" (p.281). Contudo, tais reflexões corroboram com o fato de nos fazer compreender que no ambiente escolar a leitura literária deve ser feita da forma mais plena, sem regras e ser envolvente.

320

Uma noite, depois de uma festa de despedida com os colegas de faculdade em um sítio, devido à distância que nos separava da cidade, foi preciso pernoitar ali. Entrei em pânico, já havia bebido um pouco e estava caindo de sono. Adormeci para acordar logo depois aos gritos e chorando. Passados os primeiros minutos de susto de meus colegas e dos donos da casa, o episódio se tornou deboche (...) A deia de suicídio voltou e dessa vez, quase fui vitoriosa no meu intento (CONCEIÇÃO, 2016, p. 81)

O texto possui oportunidades para a participação do leitor enquanto sujeito da construção de sentidos, mas para isso é importante oportunizar o movimento da subjetividade do leitor, pois "o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe exprime sua forma singular." (ROUXEL, p. 278, 2012).

Fato é, o leitor, no ato de uma leitura, tem ativada sua representação no corpo da obra, provocada pelo escritor, que permitirá, neste momento, acionar a compreensão, pois diante do encaminhamento dado, as experiências leitoras afloradas darão rumo à construção de sentidos, uma vez que as conexões a serem feitas na tessitura textual, podem ser dadas, proporcionadas ao texto.

Ponderando tal movimento, compreende-se que o que define um leitor é a própria história dele com a obra que dará a esse sujeito a responsabilidade de produzir os sentidos de um texto, no próprio ato de sua leitura, pois "a ficção não depende apenas de quem a

constrói, mas também de quem a lê." (PIGLIA, 2004, p. 28). O texto provoca deslocamentos, efeitos produzidos da articulação entre imaginário e real, pois "a leitura é ao mesmo tempo a construção de um universo e um refúgio diante da hostilidade do mundo" (p.29).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que ler textos literários de temática afro-brasileira corresponde a estar diante da aquisição de conhecimentos sobre a história e a cultura de negros e negras que compõem a sociedade brasileira, a partir das perspectivas e ótica do homem branco e colonizador. Contudo, aqui sugerir um estudo apenas historiográfico ou de análise da estética das obras, não corroboraria com a possibilidade de rever conceitos sobre o papel do negro e negras em sociedade, ou mesmo analisar o comportamento de leitores, em relação à identidade e sentimento de pertencimento à cultura afro, pois tal abordagem não canaliza o olhar à recepção do texto, na formação crítica do leitor.

Portanto, a partir da necessidade de atribuir aos referidos textos uma oportunidade voltada para a formação de leitores críticos acerca da apresentação dos aspectos da cultura afrodescendente, a partir da literatura afro-brasileira, deparamo-nos com a oportunidade de propor que as salas de aula possam ser motivadas a lidar com a leitura literária de textos de autoria afrodescendente.

Dessa forma, convém perceber que as práticas de leitura estão relacionadas a atos colaborativos, os quais devem ser capazes de aceitar vários elementos como contribuintes para a formação da consciência do leitor e mostrar que um texto pode ser interpretado quando se respeita seu plano de fundo cultural e linguístico.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: BRASIL. **Construindo a cidadania: desafios para o século XXI** – capacitação em rede. Recife: rede brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2001.

DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4.

DUARTE, Constância Lima, CÔRTEZ, Cristiane, PEREIRA, Maria do Rosário (Orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro: Ed. Malê, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2007.

GOMES, Carlos Magno. **O lugar do leitor cultural**. file:///C:/Users/Deise%20 Nascimento/Downloads/texto%20o%20lugar%20do%20leitor%20cultural%20de%20Gomes%20(1).pdf, acessado em 06/12/2019.

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

322 SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania**. In: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SOUZA, Florentina & LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: CEAO, 2006.

# LEITURA SUBJETIVA DO TEXTO LITERÁRIO: RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO PELO SUJEITO LEITOR

Marcio Santos da Conceição<sup>1</sup>

*Esse projeto tem como objetivo, identificar através de laboratórios de leitura e da análise de diários de leitura confeccionados por estudantes negros da universidade pública, como se dá a recepção e a apropriação do texto literário pelos alunos, visando destacar a importância da leitura subjetiva e o papel do sujeito leitor nesse processo. As fontes iniciais se reportam aos seguintes autores: Rouxel (2013), Jouve (2013), Cruz (2012), Eco (2004), Barthes (1978), Ricoeur (2019), Walsh (2013) e Freire (2004). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, através da pesquisa participante e do método do tipo etnográfico. Os resultados obtidos serão analisados à luz da crítica cultural e dos estudos decoloniais.*

*Palavras-chave: Apropriação, Leitura Subjetiva, Recepção.*

323

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é apresentar as bases teórico-metodológicas de uma pesquisa em andamento acerca da Leitura Subjetiva do Texto Literário, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural da UNEB – Campus II em Alagoinhas. A pesquisa nasceu de inquietações sobre o ensino da Literatura tanto nas aulas do ensino fundamental e médio, bem como dentro do mundo universitário, nos cursos de Letras.

Partindo da constatação que o ensino da Literatura tem sido realizado de maneira instrumental, parafraseando aqui Jaime Ginz-

---

1 Doutorando do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus II – Alagoinhas – BA.

burg, em seu texto "O ensino de Literatura como fantasmagoria", o que vemos seria muito mais um ensino voltado para a historiografia do texto, preocupando-se em preparar os estudantes para seleção como vestibular, ou outras provas do que ajudá-los a encontrar o texto literário e descobrir como a literatura pode contribuir para a formação humana, para emancipação do sujeito.

Paralelo a isso, percebe-se também que alguns docentes ao trabalhar com o texto literário terminam por criar um universo de expectativas sobre a interpretação dos textos como se os mesmos fossem um produto pronto e acabado, agindo de forma coercitiva em relação aos alunos, impedindo assim que os mesmos desenvolvessem um interesse pelas obras trabalhadas em sala de aula. Utilizam-se manuais de estudos, análises sobre a obra, mas o contato com o texto em si, fica em segundo plano.

Partindo desses pressupostos a pesquisa aqui apresentada parte da seguinte inquietação: de que forma a leitura subjetiva do texto literário pode contribuir para uma aproximação entre literatura e a realidade do sujeito leitor?

324

Os objetivos iniciais são: discutir o texto literário como objeto capaz de suscitar no discente o desejo de encontrar-se com o texto e de transformá-lo num instrumento emancipatório bem como, identificar através de laboratórios de leitura e da confecção de diários de leituras por estudantes negros da universidade pública, como se dá a recepção e utilização do texto pelo sujeito leitor.

Frente ao desânimo apresentado por alguns professores no manejo do texto literário em sala de aula, faz-se necessário a busca por alternativas metodológicas que contribuam para o ensino da leitura literária dentro e fora da sala de aula. Daí a relevância da pesquisa aqui apresentada, pois há uma necessidade de romper com modelos hegemônicos de formação do aluno, que vem priorizando uma homogeneização de ideologias elitistas, reproduzindo um estilo jesuítico de ensino e reforçando assim a nossa responsabilidade sócio-educacional na promoção das subjetividades, permitindo ao sujeito-leitor de tornar-se protagonista nesse processo e não somente um reproduzidor de informações.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, apoiando-se no método de pesquisa do tipo etnográfico, e a mesma também se configura enquanto uma pesquisa participante visto que a pesquisa participante implica tanto na participação do pesquisador, quanto na presença e participação de um outro, visto aqui como sujeito ativo, que se educa e se organiza apropriando-se para a ação de um saber construído coletivamente.

A coleta de dados será feita através de uma pesquisa bibliográfica, num primeiro momento buscando construir um arcabouço teórico sobre o tema e através de laboratórios de leitura e da confecção de diários de leitura, posteriormente. Os resultados obtidos serão analisados à luz da Crítica Cultural e dos Estudos Decoloniais, onde serão articulados, conceitos como autobiografia leitora, memória, identidade, cultura e representação.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Alguns desafios enfrentados atualmente com o ensino da literatura em sala de aula, são apresentados pelo célebre autor Tzvetan Todorov em seu livro "A literatura em Perigo". Apesar de Todorov não ter lecionado no ginásio, nem ter tido muita experiência com o universitário (TODOROV 2009, p. 25) o autor conta que foi a partir do acompanhamento dos estudos dos seus filhos que ele percebeu alguns dos problemas com o ensino da literatura nas escolas francesas. Daí uma primeira constatação: "na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos". (TODOROV 2009, p. 27). A partir dessa percepção nasceu uma indagação: "ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto?"

Corroborando com as ideias de Todorov, Ginzburg vai observar essa ausência do contato com o texto literário por parte dos estudantes. O autor critica as famosas pastas de xerox nas universidades, um ensino pautado em resumos de textos, o que conduz ao que ele vai chamar de princípio do imediatismo. (GINZBURG 2012, p. 214) Ao mesmo tempo ele apresenta algo ainda mais inquietante:

a mesma universidade que prega a necessidade do estudo crítico das obras literárias traz no seu modelo de seleção para o ingresso dos novos estudantes, modelos de avaliação, que só reforçam esse comportamento de um estudo fragmentado da literatura no ensino médio.

Mesmo nos cursos de Letras, existe uma carência de debate honesto e respeitoso das obras literárias. Por isso, ao formar-se o futuro professor irá reproduzir na sala de aula, parte do seu processo formativo, criando assim, um círculo vicioso.

Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (GINZBURG 2012, p.219)

326

Obviamente não podemos apresentar todos esses problemas e desafios sem nos atentarmos aos problemas políticos que subjazem os currículos escolares e as exigências feitas aos professores. Poderíamos aqui começar por situar o lugar ou o status dado à Área das Humanidades dentro do cenário escolar. E dentro dele, como situarmos o curso de Letras?

Grande parte do problema se deve a pressões econômicas, à necessidade de inserção social. A área de Letras já nasceu condenada pelo Estado como menos relevante do que Medicina e Engenharia, no Estado Novo. Não surpreende que, historicamente, tenha de ser colocada o tempo todo à prova, e que em seu interior o debate sobre o sentido de sua própria existência seja parte de sua dinâmica. O salário do professor de literatura, em municípios, estados e com raras exceções no ensino superior, contribui para a consolidação da baixa autoestima dos estudos literários. (GINZBURG 2012, p. 219)

Uma educação de caráter neoliberal muito mais preocupada com a produtividade do que com a formação humana dita as normas do ensino nos dias atuais. Um currículo voltado exclusivamente para o mercado, não pode se preocupar com a dimensão humanizadora da literatura.

Todorov apresenta em seu livro, as raízes dessa forma de análise estrutural do texto literário e de forma minuciosa trata dessa discussão apresentando desde Platão até a contemporaneidade o olhar acerca do texto literário enquanto obra de arte, o lugar do seu criador e o lugar daquele que utiliza dessa obra de arte. A preocupação é mostrar porque a literatura não mantém uma ligação significativa com o mundo.

No período da teoria clássica da poesia a ênfase repousava sobre o autor, porque nesse período as criações artísticas eram vistas como a imitação do Criador, revestindo o artista de um tipo de sacralização porque sua criação era uma imitação da natureza, criada por Deus, criada por imitação da beleza (TODOROV, 2009, p.46).

Nos tempos modernos a Europa passa por um processo de secularização o que cria uma inversão de perspectiva, onde haverá uma sacralização da arte. Nesse período ainda o artista criador é comparado ao Deus criador, ou seja "o gênio humano [...] imita o gênio supremo, origem de nosso mundo. A ideia da imitação é mantida, mas seu lugar não está mais entre a obra, produto finito, e o mundo; ela se situa doravante na ação de se produzir" (TODOROV 2009, p. 47).

A partir do século XVIII, ao invés da ênfase recair sobre o artista, o criador, ela será transferida para a obra. Nesse momento a contemplação da obra é o mais importante. Cria-se o termo estética – a ciência da percepção. Segundo Todorov "o que há de revolucionário nessa abordagem é que ela conduz ao abandono da perspectiva do criador para adotar a do receptor [...]" (TODOROV 2009, p. 50).

Com o advento das Luzes, o indivíduo ganha uma autonomia, torna-se livre. Por isso imprime-se um valor à subjetividade dos consumidores das artes, incluindo aqui, também a literatura. Temos ainda posteriormente uma concepção romântica da arte, onde fala-se sobre a arte pela arte. A arte é vista como um conhecimento de

mundo e passa a ter um valor maior do que o da ciência, o que conduzirá a uma visão da literatura como algo quase inacessível pois só os iluminados teriam acesso ( TODOROV 2009, p.61-62).

Depois de uma verdadeira viagem histórica Todorov, falando sobre o estruturalismo, formalismo, sobre diferentes olhares acerca das obras de arte, se referindo à literatura, no ultimo capítulo de seu livro nos diz que "todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos" (TODOROV 2009, p.90).

Aquilo de que nos damos conta, gradualmente, é que todas essas perspectivas ou abordagens de um texto, longe de serem rivais, são complementares – desde que se admita de início que o escritor é aquele que observa e compreende o mundo em que vive antes de encarnar esse conhecimento em histórias, personagens, encenações, imagens, sons. Em outros termos, as obras produzem o sentido, e o escritor pensa; o papel do crítico é o de converter esse sentido e esse pensamento em linguagem comum do seu tempo – e pouco nos importa saber quais os meios utilizados para atingir seu objetivo (TODOROV 2009, p. 91).

A pesquisa aqui apresentada fez uma opção pelo método recepcional, ou a leitura subjetiva do texto literário. Vamos apresentar a partir de agora seus pressupostos teóricos e metodológicos.

## **ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1988, definiam a leitura como uma atividade produtora de sentidos: "a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem[...] (PCN, 1998, p. 69)

Essa visão da leitura literária enquanto produtora de sentidos vem sendo estagnada devido a uma visão tecnicista do ensino apli-

cada em sala de aula nesses últimos anos. Leitura tecnicista e que se restringe aquilo que Cruz (2012) vai chamar de leitura decodificadora do texto. A autora nos propõe, um caminho dentro da leitura literária, onde o leitor passaria de um decodificador a um leitor personagem, assumindo assim um papel de sujeito ativo no ato da leitura.

A leitura pode tornar-se um espaço onde a imaginação ganha forma e permite ao leitor um encontro consigo mesmo, através de memórias, associações realizadas no momento em que ela se realiza. Ler pode nos transportar para outras experiências e provocar em nós deslocamentos de olhares sobre muitas realidades. Porém, percebemos que alguns professores criam um certo universo de expectativas ao propor um texto ao aluno na sala de aula. Como se o texto fosse um produto pronto e acabado.

Segundo Paul Ricoeur (2019) em seu livro *Tempo e Narrativa*, existe uma certa ilusão de que o texto seja estruturado em si e por si e que a leitura advenha ao texto como um acontecimento extrínseco e contingente. Porém, Ricoeur afirma que um texto é inacabado e enquanto obra, apresenta lacunas "lugares de indeterminação" e o compara a uma partitura musical, susceptível de diferentes execuções. Ou seja, o autor corrobora com as ideias de Umberto Eco (2004) que afirma que o leitor completa o texto através da leitura e da interpretação que faz do mesmo, ele não é um mero acessório no processo da leitura.

No entanto, devido a intencionalidade da leitura para fins meramente acumulativos, numa perspectiva mercadológica do conhecimento, muitos pesquisadores vem reforçando a necessidade de se pensar em metodologias do ensino da leitura literária onde se possa valorizar a subjetividade do leitor literário, visto aqui como um sujeito ativo no momento da leitura. Daí surge vários estudos sobre a *Estética da Recepção do texto*.

Uma experiência que vem sendo aplicada na França há alguns anos, são os estudos acerca da recepção do texto pelo leitor, o que me conduziu ao conhecimento do método recepcional, do qual Annie Rouxel, Gérard Langlade e Vincent Jouve, tem sido seus princi-

pais expoentes. O método recepcional trabalha na perspectiva da leitura subjetiva do texto.

A leitura subjetiva parte da constatação que durante muito tempo, houve uma ausência do leitor enquanto sujeito no ato da leitura. Rouxel (2013) explica que existiram na França duas modalidades de leitura: a leitura analítica e a leitura cursiva, esta última introduzida recentemente nas práticas escolares. Enquanto a leitura analítica, na visão da autora, se limita à análise e interpretação do texto, a leitura cursiva também conhecida como leitura pessoal promove uma valorização da subjetividade do sujeito leitor, libertando-o de uma coerção avaliativa.

Longe de querer desmerecer a leitura analítica, a autora, vai fundamentar suas ideais no pensamento de Umberto Eco (2004) que afirma que no momento da leitura, o leitor completa o texto e lhe imprime sua forma singular, permitindo assim, "o fenômeno da identificação e uma apropriação singular das obras". Essas experiências de identificação, de interpretação são registradas em diários de leitura, onde os alunos podem expressar suas memórias de leitor, descrevendo suas reações diante do texto. O jovem leitor é conduzido assim a um procedimento de uma escrita empática.

Os diários de leitura permitem aquilo que Bayard (1998) chamará da construção do "texto do leitor", também conhecidos como escritas de recepção, essa prática permite aos professores conhecerem seus alunos, ajuda os alunos a se descobrirem enquanto leitores, enquanto seres, bem como contribuem na construção da identidade desses jovens.

Segundo Rouxel (2013), mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência. Existência essa que vem acompanhada de liberdade e autonomia, pois, parafraseando Roland Barthes (1978): "as forças da liberdade, residem na literatura". Jouve (2013) afirma que a leitura literária permite o desenvolvimento do espírito crítico ao reforçar as capacidades de análise e reflexão do leitor, implicando uma liberdade de juízo e ampliação da experiência humana que a literatura veicula.

No processo da leitura existem duas experiências vivenciadas pelo leitor: apropriação (ou utilização) e interpretação do texto. A noção de apropriação de Chartier (1988) relaciona-se às condições de possibilidade de uma iniciativa individual de uso dos objetos que pode, inclusive, subverter-lhes o sentido inicial. Por isso, seu conceito diverge do conceito de Michel Foucault, para o qual, apropriação é um dispositivo disciplinar com o qual as instituições gravam os signos de repressão nos corpos.

Essa perspectiva de trabalho com o texto literário não deixa de apresentar também uma dimensão social do trabalho pedagógico. A valorização da subjetividade do aluno, conduz a uma autonomia do sujeito, tão expressa nas obras de Paulo Freire, sobretudo, como citado anteriormente, quando estamos num cenário político onde se busca padronizar, homogeneizar desrespeitando as singularidades por conta de projetos políticos e educacionais de natureza neoliberal (CRUZ, 2012).

Gérard Langlade (2013) em seu texto "O sujeito leitor, autor da singularidade da obra", afirma que a ausência da subjetividade do leitor no ato da leitura literária sempre foi vista como uma forma de êxito do ato de ler. Partindo de um trecho do programa de Francês para o ensino médio que diz "para construir uma interpretação, é necessário superar as reações pessoais restritas e parciais, semeadas de erros, confusas, em razão do jogo múltiplo das conotações", o autor questiona se esse conjunto de reações, sentimentos, decorrentes desse encontro entre o sujeito leitor e o texto, ao invés de embaçar a recepção da obra, não seria, ao contrário, os indícios de uma apropriação do texto, ocasionando assim, uma singularização da obra realizada pelo leitor?

Citando Michel de Certeau, Langlade (2013) explica que o leitor, no momento da leitura, constrói um intertexto, através da associação com lembranças, imagens mentais e representações que o mesmo carrega, o que seria revelador da personalidade daquele que lê. Corroborando com essa ideia, Vincent Jouve, defende que:

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de

si, mas também, retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. (JOUVE 2013, p. 53)

Nessa perspectiva, Jouve vai então demonstrar que a leitura literária ajuda na construção da própria identidade daquele que lê e ainda ressalta que pedagogicamente essa forma de leitura pode criar um interesse maior do aluno pela literatura, pois, pode além de ampliar seu conhecimento sobre si, ajuda-lo sobre seu conhecimento de mundo. O autor é enfático ao afirmar que a finalidade dos cursos de Letras não é apenas enriquecer nossa cultura, mas também – e, talvez, sobretudo, – saber melhor sobre quem somos nós.

Apesar de Langlade e Jouve evidenciarem a forma como a subjetividade no ato da leitura é vista com desconfiança, Annie Rouxel (2013), em seu texto “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre inversão de valores ao longo da escolaridade”, buscará então fazer um paralelo entre essas duas experiências: utilização e interpretação do texto.

Rouxel (2013) distingue dessa forma: a utilização do texto, refere-se a uma esfera privada, repousa sobre a experiência do leitor, utilizando-se dos seus limites pessoais e é visto como um “sonhar com os olhos abertos”; a atividade de interpretação seria uma busca por uma significação universal e consensual, convoca um saber sobre a literatura, supõe visitar sua biblioteca interior, fazer inferências e um pensar racional.

Visto a partir dos conceitos supracitados, parece-nos experiências opostas, porém para Rouxel, não existe oposição entre elas, pois a utilização do texto não quer dizer inexperiência daquele que lê. Ao contrário, a autora defende que a utilização do texto pode se configurar a busca na tentativa de relacionar a literatura e a realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente esta pesquisa está em processo de construção, porém a partir das fontes consultadas pode-se tirar algumas considerações preliminares. Há uma necessidade constante pela busca de metodologias para o ensino da literatura em sala de aula e defende-se aqui que a leitura subjetiva ou o método recepional possa contribuir para uma maior aproximação entre o texto literário e a realidade do sujeito leitor.

A leitura subjetiva permite que o leitor real possa construir um texto do autor no momento da leitura através da forma como o utiliza, tornando-se assim, um co-autor do texto, contribuindo para a produção de subjetividades e para autonomia do sujeito-leitor.

A escola, assim como a universidade precisam trabalhar com os aspectos históricos do texto, permitir aos alunos conhecerem as teorias e críticas acerca da literatura, porém não devem transformar isso num fim em si mesmo para que a leitura literária cumpra seu papel de construtora de sentidos, ajudando os alunos num maior conhecimento de mundo e de si mesmos.

333

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BAYARD, Pierre. *Qui a tué Roger Acroyd ?* Paris: Minuit, 1998.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CRUZ, M. F. B. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012

CRUZ, M. F. B.; NUNES, I. S. A leitura literária na formação identitária do leitor: desvendando os labirintos da memória de Miguel Sanches Neto. In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. (Org.). **Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência**. 1 ed. Salvador: EDUNEB, 2017, v. 1, p. 195-219.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004. 219p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**. Vol. 1, n.33 (2012).

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In.: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In.: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In.: ROUXEL, Annie;

LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tome I. Quito, Equador: Abya-yala, 2013.

## EDUCAÇÕES PLURAIS: NOVAS INCURSÕES PARA UMA (RE)LEITURA DE SI

*Ueliton André dos Santos Silva*<sup>1</sup>

*Este artigo busca cotejar um olhar plural acerca da educação apontando seus atravessamentos no desenvolvimento humano. Nesse sentido, o ato de educar é aqui entendido como um processo relacional que confere aos sujeitos a oportunidade de ler o seu mundo e nele se imbricar, de modo a romper com os ideários sociais que alienam e reificam sua existência. Isso posto, não se educa seres humanos conformando-os a uma leitura de mundo que exclui um número significativo de pessoas e seus respectivos mundos do campo de análise. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Dentre os principais estudos que compõem o referencial teórico são citados: Bauman (2012; 1989), Cruz (2012), Enguita (1989), Freire (2019; 2017; 1987), Foucault (1999) e Gadotti (2011; 2000).  
Palavras-chave: Educação. Emancipação. Diferenças. Leitura de mundo.*

335

O presente trabalho traz à cena do debate uma concepção plural acerca da educação e aponta seus atravessamentos no desenvolvimento humano. Nesse sentido, o ato de educar é aqui entendido como um processo relacional que confere aos sujeitos a oportunidade de ler o seu entorno e nele se imbricar. Com isso, almeja-se a proposição de ações que venham a romper com os ideários sociais que alienam e reificam a existência humana, como também apontar outras concepções e formulações para um fazer educacional humanizado e que preconize pela formação em oposição à conformação dos sujeitos.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. ORCID: [orcid.org/0000-0002-2595-7998](https://orcid.org/0000-0002-2595-7998). E-mail: [ueliton\\_andre@hotmail.com](mailto:ueliton_andre@hotmail.com).

Nesse sentido, a trajetória de vida do educando é posta em destaque, uma vez que ela se articula como sendo um dos pontos centrais na constituição do ser no mundo. Sob essa análise, a educação se configura como uma ponte que permite o fluxo relacional humano e com isso contribui com a consolidação da ressignificação de si, do outro e do seu entorno, posto que nesse campo, alguns padrões cultivados acabam produzindo imagens e interpretações estereotipadas acerca de determinados grupos humanos, e, tais produções se tornam vias para a infiltração da discriminação, da exclusão e da desumanização no âmbito social.

## **ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Ao longo da história, as sociedades apresentam-se em permanente processo de mudança e com ela as relações humanas são reconfiguradas. A exemplo dessa descrição, é citada a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista. O primeiro modelo era marcado pelo trabalho servil e pelos acordos entre os senhores feudais e seus vassalos. Já o segundo, se caracteriza pela emergência da mão de obra assalariada com a implantação das primeiras fábricas. Como nesse contexto o domínio sobre uma propriedade era sinônimo de liberdade de produção, algumas pessoas se mostraram resistentes ao modelo emergente (ENGUIA, 1989).

A medida que esse projeto burguês ganhava força, o labor é incorporado ao processo educativo, pois se advogava que o trabalho era um dos elos fundamentais para a dignificação humana, logo, através desses discursos projetavam-se diversas justificativas para a formulação de uma proposta educacional voltada ao mercado de trabalho. Sob essa nova configuração, a maioria das pessoas defrontavam-se com um modelo pré-formatado de vida, o qual colocava o trabalho assalariado como o único meio possível para à manutenção da vida (ENGUIA, 1989).

Como alguns trabalhadores se mostravam resistentes às novas exigências era preciso desenvolver técnicas cada vez mais eficientes para a devida subordinação dessas pessoas a essa nova lógica social

(ENQUITA, 1989). Tais exposições possibilitam uma compreensão das ideias de Foucault (1999) acerca das instituições disciplinares, a saber, as fábricas, as escolas, os hospitais e os manicômios. O objetivo desses aparatos era promover uma ação que permitisse a injeção dos interesses das camadas dominantes sobre as camadas a serem dominadas. Assim sendo, a educação no espaço escolar passa a ser concebida como um canal eficiente para a imposição dos padrões hegemônicos.

Partindo de tais pressupostos, é percebido que a educação escolar, enquanto meio "conformador de pessoas" tem sua origem marcada por uma cadeia de objetivos sociais muito bem delimitados por uma elite burguesa, fator esse que contribuiu diretamente para a retroalimentação da segregação e discriminação humana. Ao ser aplicada sob esses interesses, a educação escolar, ressoava como um dispositivo para o controle não apenas dos corpos, mas sobretudo a difusão de uma dominação das subjetividades dos indivíduos (FOUCAULT, 1999).

Nestas condições, pois, evidencia-se que a escola no âmbito do capitalismo se converte, mais tarde, no espaço perfeito para a reprodução da ideologia burguesa, tais como as ideias, suas crenças, normas, valores, visão de mundo e, sobretudo a predisposição ao trabalho que, de uma maneira ou de outra, transforma os futuros trabalhadores em seres programados para a vida no trabalho assalariado, como verdadeiros autômatos (MORAES, 2018, p.181).

Dessa forma, constata-se o imperativo dos interesses das classes dominantes, conseqüentemente, os seus códigos, símbolos e valores passam a ser impostos como superiores aos demais, portanto, deveriam ser a base constituidora da sociedade. Assim sendo, verifica-se que a educação tradicional tem suas raízes nos anseios de uma sociedade escravista da Idade Antiga que via a educação como um atributo a ser destinado a um grupo humano seletivo. Todavia, com os movimentos renascentistas essa corrente hegemônica sofre

algumas rupturas. Contudo, as ramificações dessa concepção tradicional ainda sobrevivem na atualidade e se espraiam por diferentes espaços educacionais no território brasileiro (GADOTTI, 2000).

À medida que novas articulações foram sendo propostas, é assistida a emergência de uma educação plural que rompe com a concepção individualizadora e passa a se conectar ao campo social, político e ideológico. Isso posto, dentro desse novo cenário "há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra" (GADOTTI, 2000, p. 4).

Nessa tessitura, novas percepções tornam-se não apenas possíveis, mas necessárias, tendo em vista que a realidade humana se apresenta de forma diversa e complexa. Sob esses novos marcos, Paulo Freire, é sem dúvida um dos principais expoentes na luta por uma educação humanizada. Aqui, a Educação Popular é apresentada como um importante canal para à conscientização e o desenvolvimento de ações transformadoras na realidade (GADOTTI, 2000). Nesse sentido,

seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (GADOTTI, 2000, p.7).

Deste modo, a consciência crítica acerca de sua existência e a historicidade de sua identidade ressoam como características que propiciam aos indivíduos a capacidade de se posicionarem de pé nesse limbo que insiste em negar sua humanidade (FREIRE, 2017). Isso posto, destaca-se a importância de uma educação para à autonomia do ser, pois conforme afirma Maurano (2010), os sujeitos em seu processo de desenvolvimento buscam amparo em outros sujeitos. Esse papel do Outro na formação do Eu pode ser observada desde os anos iniciais na vida de uma criança, a exemplo, a dependência direta dos cuidados dos pais.

Como aponta Voltolini (2011), cada novo ser que vem ao mundo está inscrito em uma narrativa de desejo de alguém, a saber, inicialmente os próprios pais. A medida que a criança avança em seu processo constitutivo é inserida em outras e mais complexas maquinarias de desejos sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Sob essa trama, a consciência crítica acerca da historicidade do ser permite ao sujeito não apenas ver, mas atuar sobre tais aparatos de “produção humana”.

Por serem construídas sob o desejo do poder hegemônico, contestar determinados aspectos da sociedade não é uma tarefa simples. Essa questão se intensifica quando o foco das críticas são as “verdades absolutas” que foram infiltradas no inconsciente coletivo, e essas por sua vez são acopladas como propriedades de uma natureza humana determinada e imutável. Nesse jogo, a cultura exerce um papel importante, seja no âmbito da formação dos sujeitos ou na distribuição material e simbólica nos espaços sociais, econômicos e políticos.

Nesse maniqueísmo de criação, imposição e reprodução de determinadas ações associadas a um processo de irreflexão é pretendido colocar seus efeitos como algo que pertence a rotina da condição humana. A “função de toda rotina é transformar a reflexão, o exame, a comprovação, a vigilância e outros esforços árduos e demorados em luxos sem os quais se pode passar” (BAUMAN, 2012, p.5). Com isso, instaura-se “um processo de individualização, em função do qual o sujeito precisa se haver com a responsabilidade de decidir os rumos de sua vida, e, sobretudo, talvez aquilo que dispenda o maior trabalho, construir sentidos para ela” (BENIGNO, 2016, p.7).

A partir da Modernidade novas interpretações se colocam sobre os sujeitos de forma mais incisiva, dentre elas está a ideia de autorresponsabilidade pelos rumos da própria vida. Nesse cenário, a ideia de liberdade total expõe que os indivíduos por serem naturalmente livres estão presos as consequências dos seus atos (BAUMAN, 1989). De acordo com essa trama, muitos problemas presentes na educação escolar brasileira ao se camuflar na ideia de democracia racial, econômica, política e religiosa, busca uma justificativa nas ações dos

próprios sujeitos. Logo, a explicação mais utilizada é a de que as pessoas não fizeram bom uso de sua liberdade e não trabalharam o suficiente para materializar seus sonhos.

Nesse tocante, reevoca-se a questão da função do Outro na constituição do Eu, uma vez que para a consolidação de uma educação que possibilite que as pessoas se constituam como sujeito autônomos e conscientes do seu ser e capazes de materializar seus sonhos, só seria possível de forma genuína se a sociedade apresentasse uma configuração isonômica de um ponto a outro de sua estrutura. Assim, para aqueles que defendem a ideia da implantação da meritocracia no modelo de sociedade vigente no Brasil, Bauman (1989, p.10), de forma simples e concisa apresenta uma resposta a questão: "para fazermos coisas, precisamos de recursos". Dessa forma, um país que prega a política da meritocracia não deveria esquecer de disponibilizar os recursos necessários para tais realizações.

340

Partindo dessas provocações, uma educação que tenha como foco a promoção da autonomia das pessoas é esperado que deixe em evidencia a questão das diferenças que se imbricam nesse fazer. Quando se coloca a importância de uma educação pautada no mundo real e nas histórias de vida de cada sujeito está se advogando que o meio ao qual cada sujeito está imerso se constitui como seu primeiro canal educador. Negligenciar esse aspecto é lançar para fora da educação um ponto crucial do desenvolvimento humano. Não se faz educação para emancipação negando partes constituintes do ser, mas antes trazendo-as para o campo de análise e reflexão, de modo que o sujeito possa ressignificar não apenas suas experiências, como também sua própria existência. Nesse sentido,

a pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, como nos diz Paulo Freire, o mundo que é o próprio universo, porque é ele nosso primeiro educador. Essa primeira educação é uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em evolução permanente (GADOTTI, 2011, p. 77).

Para a consolidação de outras educações possíveis é necessário olhar para o ato de educar como um elemento emancipador do sujeito, se utilizar desse processo para conformar pessoas a um modelo monolítico que colocam os indivíduos como adversários no campo da vida, alienam não apenas o processo educador, como também anula “a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação” (GADOTTI, 2011, p.78).

Como se pode observar é indiscutível a urgência de se pensar outras formas de educar. Nessa era pós-moderna, os efeitos nocivos de uma educação mercadológica se torna cada vez mais perceptíveis. A existência do Outro é por diversas vezes tomada como uma ameaça ao sucesso do Eu. Essas leituras fragmentarias e reducionistas impossibilitam a compreensão do Eu e do Outro como agentes integradores de um espaço comum (o mundo).

## **ANÁLISES DOS DADOS PESQUISADOS**

341

Conforme exposto por Miglievich-Ribeiro (2014), o sujeito é constituído por diferenças múltiplas. Tal posição enlaça os diferentes aspectos da vida (características físicas, sonhos, crenças, política, etc). Com base nessa ideia de sujeito das diferenças, o ato de educar pode ser pensado como uma prática cuja finalidade seja à promoção de uma leitura e compreensão de mundo pautada no respeito pela *existência do Outro*, que conforme apresentado anteriormente, *é uma extensão do Eu*. Por esse ângulo, observa-se que:

Todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero (GADOTTI, 2011, p.78).

Em vista desses argumentos, apresenta-se a Teoria dos Três Ís proposta por Cruz (2012), como sendo um modelo fecundo para

compreender como se processa a internalização dos signos e significados socioculturais pelo sujeito em suas relações sociais. Embora, tal proposta teórica esteja intimamente relacionada com a questão da apropriação da leitura literária em sala de aula é possível um alargamento de horizontes e integrar essa concepção ao ato de leitura do mundo em sua multiplicidade de contextos.

Tal proposição teórica apresenta três eixos norteadores: a Introspecção, a Imagem visiva e a Interlocação. É por meio da Introspecção que o sujeito toma para si o conhecimento daquilo que lhe está sendo apresentado, posteriormente, através da Imagem visiva esse leitor de textos, mas também leitor do mundo, cria imagens acerca dos conteúdos introjetados. Por último, mas não menos importante ocorre a Interlocação, momento em que o sujeito estabelece uma relação crítica com os conteúdos apreendidos e imagetivamente criados. É importante salientar que essas etapas não se tratam de variáveis que atuam isoladamente, mas sim processos que ocorrem de modo simultâneos (CRUZ, 2012).

342

Por meio da Introspecção, Imagem visiva e Interlocação o indivíduo pode ser apresentado às diferentes formas e atos de educar. Uma educação para a convivência e coexistência das diferenças. É por meio do processo de leitura que o sujeito depara-se com novas experiências e lacunas que o impulsiona em seu desenvolvimento (CRUZ, 2012). Todavia, esse novo que lhe é estranho, deve ser visto como algo a ser entendido de forma crítica e não necessariamente absorvido como sendo uma verdade absoluta ou um mal irrevogável a ser evitado ou anulado. Essas premissas ao serem contextualizadas com a vida das pessoas, pode contribuir com esses sujeitos leitores do mundo a se inserirem em suas relações de forma mais empática com os demais, uma leitura de mundo que abre precedentes para a coexistência daquele que é diferente do Eu, pois esse é diferente do Outro.

Frente a tais proposições destaca-se que a educação não se limita aos espaços escolares, ela é a vida em sua manifestação mais ampla. Deste modo, a participação do agente educador na vida do educando não deve se constituir visando a sua submissão a um mo-

delo imposto, mas assim em um encontro que se amalgama no ato de ensinar e aprender. Portanto, as relações e interações entre as pessoas devem ser norteadas pelo respeito à sua condição humana, ou seja, condição de sujeito plural em contínuo processo de construção e inacabamento (FREIRE, 1987).

Corroborando com as ideias apresentadas, Voltolini (2011, p. 66) destaca que um dos atributos centrais de um educador preocupado com seu fazer é "formar sem conformar". Dito isso, se pode ampliar essa afirmação aos mais variados campos e cenários nos quais as pessoas se inserem sejam como educandas, seja como educadoras. O agir do Outro sobre o Eu não deve se pautar em um projeto de anulação deste para ser preenchido por aquele. "Um bom mestre é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal" (VOLTOLINI, 2011, p.67).

O ato de educar tem um papel importante na vida dos indivíduos, pois é por meio dele que o sujeito em desenvolvimento produz uma imagem de si através do contato com o Outro, bem como, é por meio das relações com o mundo e com as demais pessoas que o Eu adentra no mundo simbólico, cultural, social e subjetivo. Tais proposições permitem acrescentar que os fenômenos que naturalizam aspectos culturais, históricos e sociais não devem ser interpretados como determinantes humanos, por serem frutos das ações humanas são passíveis de modificações. Como exposto, uma educação emancipadora se mostra potente para o processo de reconfiguração dos elementos que buscam impelir determinantes sociais, econômicos, políticos e educacionais aos sujeitos classificados como subalternos.

Conforme apontado por Bauman (1989), a liberdade só se torna possível nas relações, pois é através delas que as ações humanas se materializam. À vista disso, é com base nessa definição que se defende o estabelecimento de outras formas de relações, nas quais os indivíduos por meio de uma educação firmada em princípios humanizados possam exercer de forma genuína a sua cidadania, livres de imposições ou classificações determinadas pelo crivo do poder hegemônico.

Nesse sentido, um exemplo prático acerca de uma educação humanizada e emancipatória seria a introdução das memórias pessoais e as autobiografias como ponto de partida para um aprendizado que contemple a alteridade e singularidade dos indivíduos. Esses métodos conferem às pessoas envolvidas um ato de reflexão sobre sua própria existência e a existência do Outro ao qual estabelece ou estabeleceu relações cotidianas em sua história. Dessa forma, é possível a inserção de um fazer educacional que ao abraçar a realidade dos alunos podem contribuir de forma significativa não apenas com educação escolar, mas também se implicar em ações que busquem reconstruir experiências da vida social e individual (SOUZA et al, 2006).

Posto que, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo" o ator de educar é antes de tudo uma preparação para a vida que ganha forma e sentido nas relações humanas, um agir no mundo externo que repercute no mundo interno e conseqüentemente na interpretação e reconhecimento que os indivíduos constroem de si e do Outro (FREIRE, 1987, p.34).

344

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ideias que aqui foram apresentadas tem como base a constituição de um pensamento em prol de um horizonte para a (re)leitura e o reconhecimento do inacabamento dos sujeitos, cujo eixo norteador é uma prática para consolidação da autonomia dos educandos, uma educação para a formação em oposição a ideia de educação conformadora que permeia a sociedade nos seus diferentes âmbitos.

Em suma, é destacado que o ato de educar é um fazer social e político, quer dizer, não se trata aqui de uma prática revestida de neutralidade. Logo, é fundamental a proposição de meios que busquem consolidar esse fazer sob um viés humanizado, visto que a educação é um processo que possibilita ao sujeito se constituir como ser no mundo e para o mundo. Pois, é criação e criador de suas relações.

Nessa trama, observa-se que a educação ao se firmar no crivo da docilidade e normatização, não só embota a potência criativa do sujeito, como corrobora com a retroalimentação da discriminação, do preconceito, do racismo e etc. Dito isso, ressalta-se a importância de um fazer educacional firmado no respeito e integralidade do ser.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahra Editora, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **A liberdade**. Tradução: M.F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BENIGNO, Luciana de Faria. **Sobre o Eu em Psicanálise**: a tecedura de uma ficção. 2016, 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília:2016, p.6-22.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: EDUNEB, 2012.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Histórias da Violência nas Prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. 2ª edição. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n.2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

MAURANO, Denise. **Para que serve a psicanálise?** 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora: Zahar, 2010.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article>. Acesso em 30 de março de 2020.

MORAES, Francisco Américo Martins. A escola e a reprodução da ideologia para o trabalho. **Revista Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 180-189, jan./jun.2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/320>. Acesso em 14 de novembro de 2020.

SOUZA, Cynthia Pereira de. et al. Atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero GEDOMGE-FEUSP (1994-2006). In: SOUZA, Elizeu Clementino. (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p.21-30.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

## IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DA DECOLONIALIDADE

*Magno Júnior Guedes dos Santos Reis*<sup>1</sup>

*:O presente estudo tem como finalidade investigar a constituição da identidade docente a partir dos processos identitários sob a ótica da decolonialidade, o que gera como consequência a problematização da identidade de gênero que reverbera na performance do professor. Trata-se de um pesquisa qualitativa, com foco na revisão de literatura. Para progressão do estudo, faremos uso dos seguintes teóricos: (HALL, 2014;2019); (LOURO, 1997); (NÓVOA, 2000) (SCOTT, 1995); (SILVA, 2014); (WOODWARD, 2014), com vista na desconfiguração da estabilidade identitária, trazendo à baila a modernidade numa fase de transformação. Palavras-Chave: Estudos Culturais, Identidade de gênero, Identidade docente.*

347

Guacira Louro em sua Obra "Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista faz emergir uma pertinente problematização para pensarmos a transversalidade das relações de gênero na docência e a possível constituição identitária do/a professor/a nessa perspectiva, quando afirma que há quem explicita uma concepção ideológica de que a escola é masculina, ao passo que há também quem ratifique que a mesma é feminina por está ancorada nas relações de gênero, tendo bem delineado os papéis sociais de homem e de mulher.

Isto posto, segundo a autora, se for levar em consideração o exercício docente acolhendo o zelo, a atenção e a educação, no sen-

---

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes do campus II, Alagoinhas-BA, linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. E-mail: magnoguedes@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6878-9683>.

tido de ensinar os bons hábitos, ofício classicamente executado por mulheres, pode-se sustentar, então, que o gênero da escola é feminino. Sob outra ótica, há quem concebe a escola como masculina contradizendo as elucubrações que defende o inverso, já que parte do princípio de que a mesma trabalha com o conhecimento que foi produzido ao longo da história pelos homens. Logo, tem um caráter patriarcal produto da racionalidade, predicado atribuído historicamente ao público masculino.

Nas últimas décadas a antropologia e as ciências sociais e humanas tem se debruçado na compreensão dos termos sexo e gênero. Para tanto, Joan Scott em seu artigo vinculado ao título “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” sustenta a ideia de que o primeiro termo refere-se a uma diferenciação anatômica entre homem e mulher; já o segundo trata-se de uma construção sociocultural do sexo biológico. Essa definição parte da distinção entre o aspecto biológico e social. Este leva em consideração os aparatos culturais que a sociedade foi construída ao longo da história; já aquele refere-se ao sexo que é herdado, seguindo o processo de desenvolvimento da anatomia humana.

348

A autora ainda assegura que, embora a cultura faça o reconhecimento do sujeito como homem ou mulher, a partir dos traços corporais recebidos na concepção, a antropologia, as ciências sociais e humanas presumem que o gênero está relacionado a um arranjo social que evidencia que tanto os homens como as mulheres, no tocante ao sexo, são consequências das construções histórica, social e cultural de uma sociedade e não reconhece a estrutura anatômica como uma constituição física determinante para a manutenção dessa estrutura binária.

Assim, o presente estudo tem como finalidade investigar a constituição da identidade docente a partir dos processos identitários, com recorte nas relações de gênero, sob a ótica da decolonialidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com foco na revisão de literatura. Para progressão do estudo, faremos uso dos seguintes teóricos: (HALL, 2014;2019); (LOURO, 1997); (NÓVOA, 2000); (SCOTT, 1995); (SILVA, 2014); (WOODWARD, 2014), com vista na desconfigu-

ração da estabilidade identitária, trazendo à baila a modernidade numa fase de transformação.

O estudo está estruturado em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo explanamos o conceito de identidades e seus atravessamentos; no o segundo capítulo abordamos a respeito das relações de gênero na docência na perspectiva de (re)pensar a identidade docente a partir do paradigma patriarcal; o terceiro capítulo tecemos uma investigação sobre a pauta da decolonialidade como um itinerário possível para a superação de uma identidade docente colonial; e por fim, as considerações finais, partindo do princípio de que os fenômenos são inacabados, dado que possibilitará o levantamentos de novas problemáticas de pesquisa a partir das lacunas que não serão contempladas e dos desassossegos epistemológicos que resurgirão na trajetória da pesquisa.

## **IDENTIDADES: ENTRE A HEGEMONIA E A DESESTABILIZAÇÃO**

O século XX aparentemente apresentava um terreno sólido no que tange a classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidades parecia que os sujeitos estavam socialmente bem localizados, mas o que se observa é que o cenário que se apresenta na contemporaneidade esboça que as identidades elaboradas com o advento do renascimento cultural e do iluminismo europeu estão sendo refutadas, o que resulta na problematização do paradigma patriarcal e modelo de identidades hegemônicas. Dentro de um abordagem social e cultural, no mundo contemporâneo, nota-se que o homem era detentor de um espaço bem definido. Contudo, rumações, fruto das mutações estruturais estão emergindo para questionar as identidades culturais, desestabilizando, dessa forma, o que estava sólido.

A concepção de identidade abrange uma lógica generalista, multifacetada e complexa, que se constitui a partir dos saberes das Ciências Sociais. Nessa direção, levando em consideração o sistema de globalização que atua na sociedade contemporânea e que tipografa as mudanças ocorridas no tecido social em decorrência dos impactos culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, as reflexões são

fomentadas com foco nas identidades que abarca uma dimensão mais coletiva, porque não dizer global, regional e pessoal produtos das conflagrações que perpassam por essa construção identitária. Assim, nota-se que a identidade é um termo que rastreia uma nova conceituação de sujeitos, uma vez que a perspectiva identitária sofre uma sucessão de fragmentação que confronta com a ideologia que preconiza uma identidade universal, natural e exclusiva.

A identidade precisa ser compreendida a partir de suas dimensões: psíquica, simbólica e social, o que concorre para uma concepção mais completa acerca do conceito. Desse modo, as dimensões sociais e simbólicas são significativas para o entendimento de como os posicionamento de identidades são concebidos (WOODWARD, 2014), e, para além desses, a psicanálise auxilia na ampliação dessa interpretação, viabilizando uma assimilação dos mecanismos que endossa à adesão do sujeito a uma determinada performance identitária ancorada no seu processo de subjetivação.

350

Logo, o cuidado com o outro, a partir das relações estabelecidas com a identidade e diferença, pensando como uma demanda social, pedagógica e curricular precisa ser superada, uma vez que também somos constituídos pelas impressões emblemáticas da escola, devido a intimidade social com essa instituição. Desse forma, é antipedagógico e, acima de tudo, antiético tratar do multiculturalismo em educação como tolerância a diversidade cultural.

Somos parte do que vivenciamos na escola, por esse motivo, a preocupação em elucidar e suscitar inquietações baseadas na colaboração epistemológica das pautas que atravessam o âmbito da discussão em torno da identidade e diferença, que, nesse direcionamento, não deve ocorrer deslocada das práticas pedagógicas e do projeto político pedagógico, visto que os aspectos culturais são inerentes as ações desempenhadas pela instituição escolar. E é no planejamento e na ação que se manifesta os atos performáticos que constituem a identidade de quem está no chão da escola diariamente que, nesse caso é o/a professor/a no exercício docente.

Tomaz Tadeu da Silva no capítulo "*A produção social da identidade e da diferença*", que está contida na obra "*Identidade e diferença*:"

*a perspectiva dos estudos culturais*" se debruça na ideia de que "A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular" (SILVA, 2014, p.97). O primeiro problema se explica, dado um contexto em que as pessoas se movimentam a partir de um lugar e de uma expressão que é multidimensional. As identidades que atravessam as relações são imprecisas, porque a sociedade é multifacetada. Então, é confuso exigir uma performance homogênea em uma sociedade plural, onde a marcação de gênero, do corpo, da cor da pele, da raça, da sexualidade e da nacionalidade são aspectos constitutivos para as pessoas serem, exatamente, quem são; já o segundo, problema social, é configurado como pedagógico e curricular não porque as pessoas de maneira impositiva se relacionam no espaço escolar, mas também, sobretudo, porque não pode deixar de ser uma pauta tensa no campo pedagógico e curricular. Não atentar para as diferenças favorece a instalação da violência, pois as representações identitárias estão ancoradas nas relações de poder, o que nos leva entender que o que prevalece é o posicionamento do colonizador.

351

Ainda nesse raciocínio, o autor afirma que o respeito a diferença consiste no acolhimento do outro naquilo que não somos e que não podemos ser. E esse outro é o exótico em sua diferença, ou seja, seria o nós na sua força constitutiva. Logo, o autor expõe que refletir na pedagogia como diferença é um caminho de possibilidade para um outro contexto em que a identidade e a relação de poder sejam problematizadas.

Sendo assim, nos posicionamos e assumimos posições a partir das diferentes perspectiva e controle social implicadas em diferentes contextos onde estamos performando, se bem que podemos nos sentir a mesma pessoa em todos os diferentes encontros e interação, pois os contextos e sentidos sociais diferentes depende do nosso envolvimento, uma vez que não existe uma identidade una e inflexível (WOODWARD, 2014; HALL, 2014).

Destarte, é urgente a pesquisa entorno da transversalidade das relações de gênero na docência para desconstrução da concepção patriarcal e hegemônica do que seja função de homem e de mulher,

e assim, ofertar um acolhimento das feminilidades e masculinidades numa perspectiva decolonizadora.

## **GÊNERO E DOCÊNCIA: CONSTRUINDO INTINERÁRIOS**

O Brasil, final do século XX, enfrentava uma forte manifestação a favor da democratização do ensino. Pretendia-se educar o homem voltado para ordem de produção, e a escola, por sua vez, enfatizava o desenvolvimento dos aparatos morais onde o público feminino assumiria o papel materno da nação, sendo encarregado de promover a educação do país. Portanto, é de suma importância lembrar os fatos históricos para melhor assimilar esse processo de consolidação do magistério como profissão, sem perder de vista as principais problemáticas que marcaram esse fenômeno social.

Na sociedade ocidental a instituição escolar nasce nos espaços privados da Igreja Católica. No Brasil, período colonial, quem exercia a docência era o público masculino, já que a ordem jesuítica era composta, maciçamente, por homens. Sendo assim, se tinha o entendimento de que somente as pessoas do sexo masculino eram habilitadas para o exercício do magistério.

No contexto nacional a história da educação é marcada pela exclusividade da presença masculina na sistematização do currículo e na estrutura organizacional da base educacional, sempre com ênfase nos dogmas preconizados pela religião, não valorizando somente a transmissão do conhecimento formal, mas, sobretudo, focando na formação de homens com os princípios humanitários universais, característica forte do cristianismo. Logo, depois que os jesuítas deixaram de gerir o sistema educacional da época, a instituição escolar ganha fôlego e inicia um novo processo a partir das pautas sociais e históricas urgentes.

No Brasil, o reconhecimento do magistério como um exercício profissional exercido por mulheres foi demarcado pelas mudanças econômicas ocorridas nesse ínterim histórico, associado ao progresso industrial e urbano. Contudo, é pertinente pontuar que esse fato social se consolidou em período diferente na Europa e no Brasil. É

perceptível que o passe da industrialização viabilizou outras demandas que fortificou o sistema capitalista no Brasil. A inserção das mulheres no mercado laboral da docência, especificamente, e o salário pela função exercida são questões que se cruzam.

Na era da industrialização havia uma necessidade de ofertar aos operários condições favoráveis de trabalho, o que resultou em uma procura significativa pela instituição escolar, pois existia uma carência básica do saber formal por parte dos trabalhadores relacionado ao domínio da leitura, da escrita e das ciências exatas. Ainda nessa direção, existia a preocupação com os herdeiros dos empregados da fábrica, seus filhos, que precisavam ser acolhidos na instituição para posteriormente serem contemplados com essa formação mínima, capacitação básica para servir ao setor industrial, e assim, dar continuidade ao processo de subordinação imposto pelo sistema capitalista. Nesse viés, observa-se a inviabilidade de abordar a pauta referente as mulheres na docência desenviesada desse processo industrial.

Álvaro Moreira Hypolito, pesquisador sobre trabalho docente, na sua obra *“Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero”* traz à baila que o processo de trabalho demandava outras exigências que levava em consideração o saber ler e escrever, por esse motivo, os operários emergentes careciam de uma escolarização, ainda que recaísse no campo da alfabetização funcional, pois teriam que manusear maquinários e executar serviços elétricos.

O autor ainda sinaliza que no Brasil, precisamente no século XIX, o Estado influenciado pela ideologia capitalista, que tinha como pano de fundo possibilitar o desenvolvimento e a civilização, consegue trazer para o terreno nacional japoneses e europeus, trabalhadores imigrantes com uma mão de obra mais sofisticada. E para além de contribuir com a expansão do processo industrial e o crescimento econômico da nação auxiliaram, a partir da experiência de seus países de origem, na exigência e formatação de uma escola pública que, a princípio, atendesse a necessidade do mercado e que ofertasse um saber mais sistematizado.

A expansão da escolarização teve como consequência um crescimento exorbitante de pessoas com interesse de se inserir nas uni-

dades de ensino, o que resultou na entrada das mulheres no mercado laboral da docência, ampliando de maneira significativa o quadro de professoras. Faz-se necessário ressaltar que o sistema patriarcal sempre esteve calçado nos princípios capitalistas que regimentam os contratos sociais, oxigenando a ideologia de que o desempenho dos papéis sociais do homem e da mulher estão decididos desde o nascimento, sem brecha para questionamento, além de atestar que o aparato biológico, dentro desse processo eurocêntrico e colonial, é determinante para nortear o desenvolvimento laboral do homem e da mulher adaptada à condição de gênero, legitimada como hegemônica e normativa.

Guacira Lopes Louro no seu artigo intitulado *"Magistério de 1ª grau: um trabalho de mulher"* pontua que é relevante rememorar a história para compreender a gênese de todo o processo de subjugação que o público feminino sempre esteve submetido ao longo dos anos e, desse modo, poder fazer a articulação de classe e gênero para tornar mais transparente a relação do patriarcado com o sistema capitalista, que problematiza a inserção da mulher no magistério, o que reverbera na divisão social e sexual da força de trabalho.

354

O cenário capitalista advindo do processo industrial alterou as pretensões do público masculino, que vislumbrava a prosperidade financeira através da imersão profissional em outro campo de trabalho, com uma melhor proposta salarial. Consequentemente, os homens não mais se reconheciam na docência, visto que a área não era mais promissora no quesito lucro, o que abria possibilidades para que as mulheres desenvolvessem uma atividade remunerada externa ao ambiente doméstico. Entretanto, para substituí-los a mulher teria que passar por uma formação em Escola Normal, instituição que tinha a incumbência de formar o sujeito para o exercício do magistério.

Retomando o artigo de Guacira Louro supramencionado, a mesma reitera que o exercício docente sofreu as suas alterações no que tange a sua execução, ou seja, nem sempre foi desempenhada da mesma maneira e pelas mesmas pessoas. Nesse sentido, ressalta que, aprioristicamente, não era a mulher que executava, para deixar

em relevo a questão de gênero, e ainda afirma que não era exercida pelas mesmas mulheres, fazendo uma provocação quanto a classe social. Dito isto, a autora nos convida a repensar criticamente, com o subsídio da história, quem era essa mulher e em que contexto sócio-histórico ela estava imersa, já que os protagonistas e a estrutura de trabalho eram divergentes do modelo primitivo.

Nesse contexto, a organização curricular segue a todo vapor focada na educação religiosa, moral e cívica, com concepções que tratam o magistério como vocação, com pautas que fazem contraponto com as atividades domésticas e com demarcadas adjetivações inclinadas para o universo feminino. Ademais, segundo Faria (2005), as leis que foram promulgadas regulamentavam o acesso e permanência da mulher na docência, bem como firmavam a necessidade de uma dedicação restrita ao ensino, o que nunca foi exigido para os homens na época que exerciam a função de professor.

O Estado, após a inserção do público feminino no magistério, tinha uma preocupação maior em fiscalizar se o trabalho que a mulher exercia fora do ambiente privado estava inviabilizando a qualidade do serviço doméstico, que sempre desenvolveu com zelo e rigor, e que consistia no cuidado com a educação dos filhos e na boa desenvoltura no que tange as obrigações do lar, sem falar que a própria igreja também auxiliava o Estado nesse processo de regulação.

As condições de trabalho fora do espaço privado não poderia ser um vínculo de distanciamento para a mulher deixar de exercer com primor a sua função doméstica, e, a sua participação externa no ambiente familiar demandava uma explicação que não desprezasse a sua função primária. Nesse raciocínio, a atuação da mulher como professora produz marcas profundas, produtos das ideologias preconcebidas que operacionam a possibilidade de permanência da condição subserviente da mulher.

No final do século XIX, com o crescimento da área educacional, nota-se que a falta de reconhecimento e a prática do escárnio no magistério não estava restrita somente a lógica sexual, mas, tal descaso, também pode ser justificado pela ideia de que ser professora, obedecendo uma lógica capitalista, se configurou como uma

profissão sem prestígios, uma vez que estava a serviço também da população menos favorecida.

Nesse mesmo período há uma desaprovação de que as mulheres tenham se inserido nesse mercado de trabalho sem a resistência masculina. Efetivamente, a expansão das instituições de ensino no Brasil e em Portugal, até mesmo com a primordialidade da mulher se apropriar do posto de professora nas instituições femininas, deu margem para supostas interpretações que colocava o público feminino numa posição de "salvadora da pátria" (VILELA, 2016).

Para pensar as questões e os cenários que contribuíram para que as mulheres assumissem os espaços da sala de aula, é primordial refletir que esses fenômenos históricos perpassam a questão de gênero, buscando entender as formas que homens e mulheres constituem suas identidades, já que é no discurso privado de cada sujeito que são elaboradas as convenções sociais que interferem nos modelos impostos de representação.

356

Por conseguinte, fazendo um contraponto para melhor compreendermos as identidades docentes como construção da docência, a estruturação da modernidade fez com que todo sujeito fosse percebido de uma forma particular levando em consideração a sua identificação como um agente sociocultural. Essa mescla de particularidades em permanente estágio de construção, é que podemos denominar de identidade. Nessa lógica, Castells (2018) depreende as identidades com produto de sentido e vivência do sujeito imerso no contexto das relações sociais.

Nesse seguimento, a identidade consiste em uma elaboração política e cultural resultado das relações sociais e simbólica experienciadas rotineiramente pelos indivíduos; se desenha como uma produção que não é fixa e está em constante processo de mutação, é consequência das interações que o indivíduo constitui com o outro e das articulações diversas com os elementos sociais e culturais (HALL, 2014). Contudo, esses saberes são elaborados pelos indivíduos que reformulam o sentido em decorrências de tendências sociais e projetos culturais cravados em sua estrutura social e em sua visão espaço-temporal, o que reverbera na identidade docente (CASTELLS, 2018).

A partir da variedade de elementos que auxiliam na constituição das identidades é relevante identificar que o sujeito, que aqui também pode ser o/a professor/a, seleciona os que tem sentido para sua subjetividade, visto que é nessa escolha que o indivíduo se diferencia por se tornar exclusivo, dado que dialoga com as reflexões realizadas por Silva (2014) quando afirma que a identidade é definida a partir da diferença. Entretanto, as divergências identitárias evidenciadas provoca-nos a pensar em dois aspectos: o primeiro está relacionado a negatividade através da exclusão do outro, conhecido como forasteiro por ser o diferente; e o segundo, como uma nascente do hibridismo que é ancorado pela diversidade (HALL, 2014).

As mudanças sociais e culturais advindas da globalização é demarcada por uma constante fluidez identitária (BAUMAN, 2005), traço presente nas identidades modernas em razão da necessidade de adaptação e readequação no tempo e no espaço. Conseqüentemente, é inviável narrar a respeito da identidade como algo pronto e acabado, uma vez que o percurso de formação identitária é processual e contínuo. Segundo Woodward (2014), as identidades são múltiplas e cambiantes, isso se dá nos contextos sociais onde são experienciadas e nos sistemas simbólicos através dos nossos posicionamentos e sentidos que emitimos, o que nos leva a depreender, nessa lógica, que a identidade docente está em constante processo de mutação, logo, será construída com ao longo da carreira profissional.

Ainda nessa linha de raciocínio, para continuar pensando sobre as identidades docentes, Bauman (2005) avança a reflexão pontuando o impasse de se precisar as identidades modernas, dada a fluidez que a instituiu. Engessar algo que tem como particularidade a liquidez seria perigoso e incerto. Segundo o autor, as identidades alcançaram liberdade, dessa forma, as pessoas tanto homens quanto mulheres podem confiscá-las fazendo uso das suas próprias estratégias e dispositivos, caindo por terra a ideia da identidade pré-estabelecida pelos marcadores de classe, gênero e raça que não acolhe a independência subjetiva do indivíduo.

A identidade docente não se trata de algo conquistado como se fosse um bem material ou um item de desejo, sobretudo, se dá no

campo dos embates e das inconformidades. A identidade do professor é um território de construção do viver, do se encontrar e do permanecer na profissão, enfim, do coexistir; deriva das relações com o eu e com o outro, atravessando uma dimensão espaço-temporal. Além de ser também um processo contínuo e profundo que funciona como uma espécie de amálgama entre a subjetividade e a narrativa do existir como professor (NÓVOA, 2000).

A construção da identidade na sociedade contemporânea, e porque não dizer, a identidade docente, é compreendida como um processo constante que atravessa vários elementos socioculturais de diversas ordens e território. Em função disso, pensamos na identidade como algo que nos descreve enquanto pessoa, além da mesma está atrelada as nossas raízes culturais e ao espaço onde constituímos as nossas relações sociais, inclusive na escola.

### **DECOLONIALIDADE: SUBREPUMANETO DO PARADIGMA COLONIAL**

358

A ideologia decolonial contrapõe ao processo epistemológico colonial, além de disponibilizar através de um diálogo transversal com a cultura, política e economia dispositivos de emancipação para os sujeitos imersos na opressão e subalternidade; tal concepção, também tem a pretensão de reconhecer a substancialidade epistêmica regional suplantando o paradigma colonial. Semanticamente, o termo "decolonialidade" não deve estar embaraçado com o que se compreende por descolonização. Este, dentro de um contexto histórico, refere-se ao sobrepujamento do colonialismo e aquele busca a transgressão, a nível de transcendência, da colonialidade.

A decolonialidade não se remete somente ao declínio das transações formais de colonização, mas a uma absoluta contraposição do coexistir humano dentro do que se conhece como colonialidade. Além disso, desnuda as hierarquias sociais hegemônicas de dominação que controlam as relações sociais pelo viés da raça, da sexualidade e do gênero, e que foram impostas pelo modelo ocidental de modernidade europeia pela via da subjugação e do agrilhoamento dos povos.

O sistema colonial ao se apropriar de métodos e práticas discursivas para dominar nativos sejam eles homens ou mulheres, o mesmo está fazendo um empréstimo da dimensão de gênero. Logo, o conceito de colonialidade entra em cena por atuar no controle dos comportamentos, e assim, estabelecer as diretrizes, a fim de perceber de forma nítida como é ser homem e mulher vinculado/a América Latina (LUGONES, 2008).

O pensamento decolonial está comprometido com o rompimento insistente da colonialidade e com a forma transgressora de perceber o mundo dentro dessa estrutura hegemônica. Trata-se de uma revisão epistemológica e humanística, a fim de tornar visível o que passa desapercibido e de superar, a nível de denunciar, a naturalização colonial distorcida dos fenômenos sociais. Ademais, proporciona uma formatação de "mundo transmoderno" levando em consideração a pluralidade identitária latino-americana que não cabe dentro da estrutura hegemônica (QUIJANO, 1988).

A construção da decolonialidade tem se dado a partir da subjugação das mentes, dos corpos, da perversidade, do sofrimento e da morte por meio da ausência de alguns dispositivos básicos que garantem as condições elementares de sobrevivência da espécie humana, a saber: saúde, educação e cultura numa abordagem política e emancipatória.

Assim, detecta-se que a subjugação dos corpos excluídos são sustentados pela abordagem colonial, e é nessa contramão que se sustenta a concepção de decolonialidade que, por sua vez, trabalha interseccionada com a coexistência humana numa perspectiva de implementação da cultura de paz que poderá ser consolidada a partir da constituição de uma identidade decolonial (BALLESTRIN, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos dados explanados, observamos que ainda temos uma batalha ideológica e política tensa pela frente no tocante as relações de gênero, notadamente, na profissão docente. Para tanto, faz-se necessário desprezar essa concepção binária de gênero em

que o masculino obrigatoriamente precisa ser antagônico ao feminino e o feminino ao masculino, pois não existe uma única forma de exercer a masculinidade e a feminilidade. Dito isto, não podemos negar a possibilidade interseccional desse processo de coexistência. Logo, é primordial a desconstrução dessa concepção binária de gênero e a adesão de uma abordagem plural com foco na diversidade e na coexistência dos sujeitos sejam eles homens ou mulheres, visto que os fenômenos são inacabados, dado que pode possibilitar o levantamento de um novo problemas de pesquisa a partir das lacunas que não serão contempladas e dos desassossegos epistemológicos que poderão surgir na trajetória da investigação.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **América latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, n. 11, p. 89-117, agosto de 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acessado em 06 de dezembro de 2020.

360

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da Informação**, volume 2. 9ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. LOPES, Eliane Marta Teixeira. JINZENJI, Mônica Yumi. SÁ, Carolina Mafra de. NASCIMENTO, Cecília Vieira do. MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. ROSA, Valquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (org.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.53- 87.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.15.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p.103-133.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez, 1989. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewFile/3035/364>. Acessado em 06 de dezembro de 2020.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero.** Tabula Rasa. Bogotá, Nº 9: 73-101, jul-dez, 2008. Disponível: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acessado em 06 de dezembro de 2020.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidade, Identidade e Utopia na América Latina.** Lima: Sociedade e Política, 1988.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acessado em 06 de dezembro de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p. 73- 102.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 95-134.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15ª. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p.7- 72.

## O FEMININO E A ARQUITETURA DO LAR EM CONTOS DE CÍNTIA MOSCOVICH

Eduarda Cristina Lima<sup>1</sup>

*Este estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento e pretende investigar a representação da mulher e o olhar feminino sobre as problemáticas do mundo relacionadas ao ambiente do lar e da casa em contos de Arquitetura do Arco-íris (2004), de Cíntia Moscovich. A autora brasileira traz protagonistas mulheres que precisam lidar com o luto, com o amor, com as relações familiares e domésticas a partir de uma visão única da mulher contemporânea que está inserida e condicionada aos valores patriarcais. Para tanto serão analisados dois contos de Arquitetura do Arco-íris, sendo eles "Cartografia" e "Os Laços e os nós, os Brancos e os Azuis". Como fundamentação crítico-teórica serão convocados estudos de Elódia Xavier, Simone de Beauvoir e outras.*

362

*Palavras-Chave: Representação feminina, Sociedade Patriarcal, Condicionamento feminino, Crítica Literária Feminista.*

A obra *Arquitetura do Arco-Íris* publicada em 2004 se instala em um momento que a autoria feminina apesar de ainda ter muitos obstáculos a serem vencidos – da mesma forma o feminismo que não teve suas batalhas esgotadas – se insere em um momento da literatura e da crítica literária em que a mulher conquistou direitos, inclusive de escrita e a cada dia que passa, luta ao lado de outras mulheres para que conceitos como o do silenciamento, repressão e submissão estejam mais e mais perto do desaparecimento completo.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista CAPES de 08/2019 até o momento atual. E-mail: eduarrdalima@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1898-3848>

Cíntia Moscovich é uma autora nascida em Porto Alegre no Rio Grande do Sul em 15 de março de 1958. Escritora de origem judia, ela opta por falar de modo sutil sobre o judaísmo em alguns de seus textos. Moscovich traz para seus textos ficcionais os conflitos do mundo dando ênfase na marca do feminino – na maioria de seus textos – e na visão das personagens mulheres sobre os problemas e impasses sociais do mundo.

Desse modo, a escrita feminina passa a ser um instrumento de reflexão sobre os valores da sociedade, como faz Moscovich por meio das protagonistas mulheres em todos os contos de *Arquitetura do Arco-Íris*. Elas tem uma visão sensível sobre o problemas sociais, sobre o mundo e sobre suas próprias histórias. Assim a autora do livro, como produtora de uma literatura brasileira contemporânea, também mostra por meio de sua escrita como a contemporaneidade enxerga todos esses problemas.

Os contos de *Arquitetura do Arco-íris* (2004) de modo geral trabalham com relações pessoais e situações que tocam os extremos de cada protagonista. As mulheres das quais os contos falam, são levadas a olharem para os limiares do mundo ao seu redor, conduzidas também a enxergarem dentro de si ou o outro com quem está se relacionando, seja ele um membro da família, seja alguém que acaba de conhecer, para então aprender e renovar os significados e as estruturas de suas vidas. A arquitetura de suas vidas de certa maneira se tonifica quando essas mulheres tem a oportunidade de contato com o outro e pensam sobre sua própria condição, e sobre sua própria visão de mundo. Marco Antônio Müller Filho, em seu estudo *A Poética do Arco-íris nos contos de Cíntia Moscovich*, diz que:

O arco celeste é enfrentado não somente como uma bandeira de paz, um sinal pós combate, mas também como um momento de reflexão, de reestruturação de uma arquitetura que outrora se mostrava frágil. Essa fragilidade, por ora, está simbolizada no conflito que as personagens de cada conto estabelecem com o seu oposto, com aquele que se põe a sua frente (com uma função positiva, ou negativa) para clarear

uma verdade individual perdida em uma zona de conforto.  
(MÜLLER, 2018, p.42)

Em todos os contos as mulheres tem a oportunidade de estar em uma situação que lhes exige pensar sobre as questões do mundo, como a morte, o amor, a família, seu cotidiano e seus relacionamentos, sobre a visão que tem a sociedade sobre determinados quesitos e como elas devem agir diante disso. Cíntia então, traz na visão das personagens femininas essa autonomia de pensar criticamente sobre os acontecimentos a que são sujeitadas.

O segundo conto de "Arco-Celeste: Dispersão do Arco-íris" intitulado "Cartografia" é protagonizado e narrado por uma jovem, que acabou de perder o pai e sai de casa para morar e dividir o apartamento com Beatriz. Ela começa contando do silêncio e da insônia que assola sua vida e o apartamento e deixa o leitor entender um pouco do que está sofrendo e como a morte do pai e o silêncio dentro de si dialogam e se mostram presentes agora em sua vida. "[...] tão total e tão calado que mesmo o silêncio de uma pessoa morta quebraria." (MOSCOVICH, 2004).

A garota lembra-se então de como foi o dia do falecimento de seu pai, em que diz ter tido uma "morte serena", tranquila, em sua cama de casal que dividia com a esposa, que ao ver aquele rasgo na vida da família, quebra toda a serenidade e o silêncio com um grito horrorizado e desesperado de quem perdeu seu companheiro de vida. A filha não compreendia a mãe nesse momento, e sentia-se cada vez mais distante dela, não compadecia-se com seu luto de esposa.

Ao pensar novamente naquele momento em seu quarto do novo apartamento, reconhecia que no momento em que foi apresentada as feições da morte e o nascimento de uma dor absoluta dentro de si, reconheceu o mesmo silêncio e solidão que sentia naquele instante. Ter encontrado em sua casa antiga o luto instaurado em sua mãe e irmão, achou que saindo dali e tomando um rumo diferente para a sua vida de professora de português, tudo mudaria e ela saberia lidar com a morte de maneira melhor que sua família. Ela ingressa

em um mestrado com bolsa e deixa o emprego. Conhece nas aulas de Teoria Literária sua então colega de apartamento, Beatriz.

A protagonista conta como estava agora a casa em que cresceu depois da morte do pai. Faz um mapeamento de onde antes era o seu refúgio e que agora passou a ser um lugar onde “havia desmazelo e desconsolo e um adejar de sanguínea loucura entre as paredes, como se a casa, e não eu, tivesse de uma hora ou outra se tornado órfã.” Aqui podemos entender a casa como um ambiente do passado que antes era um lar e agora é motivo de desconforto, desespero e saudade. Assim como a protagonista Raíza de *Verão no Aquário* (1963) de Lygia Fagundes Telles, a jovem perde o pai e as agudezas da solidão, angústia e o relacionamento de pouca comunicação com a mãe são evidentes. A protagonista de “Cartografia”, faz um registro topográfico e perde os vínculos que antes tinha com sua casa, já que até mesmo o ambiente agora é órfão, passando essas expectativas de nova vida para o novo apartamento e a nova presença, Beatriz.

Sua casa da infância não lhe permitia “liberdade de espaços” era um “aquário muito extenso e muito frio” o que mostra mais uma semelhança com o texto de Fagundes Telles, em que a simbologia do aquário para caracterizar a casa está presente e que em *A casa na ficção de autoria feminina* (2012) Elódia Xavier diz que “a metáfora do aquário simboliza não só o confinamento, mas também a vida fechada em círculos, desprovida de iniciativas e empreendimentos.” (XAVIER, 2012). Para a protagonista do conto de Cíntia Moscovich, sua casa antiga e toda a situação que ali vivia com a mãe enlutada a impedia de crescer, ser independente e ter uma vida nova.

Ao contrário de tudo isso, a protagonista descreve o apartamento como sendo um local amplo, iluminado, que “recendia coisas novas”, “alegres feito girassóis”, “renovado e limpo”, que “se alinhava fora da brutalidade das coisas e das pessoas que se estragavam” (MOSCOVICH, 2004). A chegada e a intimidade repentina da colega fez a protagonista observá-la e se surpreender além de refletir sobre ela própria e pensar no quanto eram diferentes não somente pela aparência.

O silêncio se fazia presente e junto a isso a inquietação da soli-

dão de quando Beatriz se ausentava e ela voltava a pensar na morte do pai. Aos domingos a jovem ia a casa da mãe que continuava triste e destroçada com agora duas faltas, do marido e da filha. Ela se ocupava agora do mestrado, da pesquisa sobre literatura portuguesa, de Beatriz que lhe parecia tão bonita e prática que estava “afastada do glorioso destino do sofrimento” além de por esses motivos ter uma “vocaçãõ arrasadora para despertar paixões e não corresponde-las” (MOSCOVICH, 2004). E a jovem de vinte e oito anos reflete sobre o que sabe do amor, e como lhe parecia uma sentimento acessório que ainda não lhe havia arrebatado o coração.

Em uma tarde em que Beatriz não foi a aula, a garota chega em casa e ao sentir saudades da amiga, vai até seu quarto vazio, sente seu perfume e os lençóis bagunçados, quando Beatriz entra chorando e se atira na cama. Demonstrando raiva e sofrimento, aquele que a protagonista pensava não existir, era acalentada e questionada sobre o que havia acontecido. E a menina só pensava que agora o “monopólio da dor” era de sua colega de quarto. Ela compadeceu-se da dor alheia enfim, e entendeu que:

Cada pessoa é uma harmonia de solidão. O amor, porque admite a solidão, pode viver, e vive, numa harmônica irrealidade. O amor, que sempre racionei como a porcaria de um doce muito raro, que nunca dividi com nenhum – somente com meu pai, depois de sua morte –, também dessa falta, da falta de saber além do amor de filha, fui vítima. (MOSCOVICH, 2004, p.52)

Assim, a protagonista conseguiu finalmente enxergar as conseqüências e a dor que o amor poderia causar, e inundou lhe esse sentimento que jamais vivenciou e jamais soube onde colocar. Depois de se dar conta de todas essas coisas, e de Beatriz ir embora do apartamento, o sentimento da ausência e de viver novamente em um aquário havia tomado conta da garota. O passado já não era o mais doloroso mas sim o presente que se fazia obrigatório. A jovem resolve voltar para casa da família e então aprendeu, enfim, a se acostumar com “o desmazelo, ao desconsolo e à sanguínea loucura

das paredes órfãs" (MOSCOVICH, 2004). Ao voltar a antiga casa ela deixou de lado a vida nova, e acostumou-se a ouvir as lamentações de sua mãe, a solidão da casa contagiava. Agora era uma viúva como a mãe, e sentia na pele sua dor, olhou para o mundo com os olhos amadurecidos pelos extremos da vida.

Em *A casa na ficção de autoria feminina*, Elódia Xavier quando comenta *Verão no Aquário* (1963) de Lygia Fagundes Telles a autora fala do passado e da relação da personagem com o ambiente da casa, que representava a vida da infância que contribuía para ser quem era, com todas as angústias. E que assim como a protagonista de "Cartografia" tinha uma relação ruim com a mãe e um vazio ao perder o pai. Falta-lhe enxergar o amor e apenas na construção do seu próprio eu, com suas próprias experiências é que pode então compreender a vida.

A casa da infância representa o passado, que, com suas tensões, contribui para a crise da protagonista, vivida de forma aguda no presente da enunciação. O amadurecimento de Ríza, com a construção de sua integridade, a aproxima da mãe, possibilitando um diálogo até então inexistente (XAVIER, 2012, p. 47)

367

O conto de Cíntia Moscovich "Os Laços e os Nós, os Brancos e os Azuis", também publicado em *Arquitetura do arco-íris* (2004), é narrado em terceira pessoa e traz também uma protagonista mulher, Raquel e é ambientado no seio familiar. A protagonista do conto de Moscovich, dedicada a fazer com que a organização da casa e da rotina estivessem sempre muito impecáveis, recebe a mãe para uma visita de duas semanas. O conto se inicia já no dia em que dona Anita está de partida, numa manhã em que a filha acorda muito antes de todos para arrumar de forma minuciosa a mesa do café da manhã, assim como passar as camisas do marido, até que ele e a mãe acordassem para a primeira refeição do dia. Ela se mantinha uma filha, esposa e dona de casa exemplar. Nessa atividade, o capricho é o maior destaque: "Sempre fora boa passadeira, camisa de homem exigia paciência, e, satisfeita com sua perícia e com o cheiro avivado do sabão em pó [...]" (MOSCOVICH, 2004)

Quando o marido, Natan, chega na sala do café já atrasado para o trabalho, Raquel imediatamente deixa as camisas, pega o que faltava para completar a mesa e servir-lhe café e leite. Dona Anita também aparece e aqui percebemos a relação existente entre sogra e genro, uma educação protocolar que não lhes permitia maiores aproximações. Percebendo a situação, a filha tenta deixar a mãe confortável à mesa, puxando-lhe uma cadeira. Nesse momento, dona Anita percebe uma mosca varejeira azul que Raquel já havia expulsado da cozinha duas vezes naquela manhã. O que desencadeia um aviso sábio e desafiador de mãe sobre a importância de instalar telas nas janelas afim de evitar a falta de higiene, mas o comentário não deixava Raquel confortável. Assim como o ar de independência da senhora, que a filha não ousava quebrar para não inverter a autoridade que a mãe sempre teve sobre ela. Raquel olhava a mãe à mesa e se assustava pensando em como parecia não a conhecer, como se fosse uma estranha.

368

Raquel, dona de casa excepcional arrumava a mesa, lavava a louça e o que mais faltava, as pressas, já que levaria a mãe ao aeroporto e o voo logo partiria:

As mãos envoltas em espuma, percebeu que as horas voavam, fora assim que ela se tornara uma mulher sem tempo, a mãe a vida inteira sendo a única a ter tempo para as coisas, mas para ela, a filha, o tempo não rendia, cuidava de casa e marido sozinha, tanto por fazer sempre, e isso reprisava à mãe e às irmãs ao telefone dentro de uma espécie de orgulho, quase uma vitória, não tenho tempo para nada, nem para cuidar da mãe, mesmo que a mãe sequer precise que se cuide dela [...] (MOSCOVICH, 2004, p.130)

E em *O declínio do patriarcado* (1998) Elódia Xavier comenta sobre essa submissão e servilismo da mulher nessa relação do “lar, doce lar” e cita David Cooper para dizer do papel da família, como primeira instância de mediação social para a manutenção do status familiar e do casamento.

Uma das lições preliminares aprendidas no decorrer do condicionamento familiar é que o indivíduo não é auto-suficiente para existir no mundo por si só. O indivíduo é cuidadosamente ensinado a negar o seu self e a viver aglutinado aos outros, colando pedaços de outras pessoas a si mesmo, para em seguida, ignorar a diferença entre si mesmo no seu self. Isto é alienação, no sentido de uma submissão passiva à invasão dos outros que, no começo, são sempre os outros da família." (XAVIER, 1998, p. 84. Apud COOPER, 1896, p.8)

Assim, aqui vemos como Raquel envolvida pelas amarras do patriarcado entende que é uma mulher "sem tempo", as horas eram tomadas pelas atividades domésticas, além de nesse trecho ser possível também observar que quando fala com as irmãs sente orgulho por não ter tempo para mais nada que não fosse a casa e o casamento, tornando-se parte disso e tratando sua existência a partir do ambiente familiar, afinal esse era o "destino de mulher" citando Simone de Beauvoir, que também discorre sobre a liberdade e as obrigações da mulher:

O privilégio que o homem detém, e que se faz sentir desde sua infância, está em que sua vocação de ser humano não contraria seu destino de homem. Da assimilação do falo e da transcendência, resulta que seus êxitos sociais ou espirituais lhe dão um prestígio viril. Ele não divide. Ao passo que à mulher, para que realize sua feminilidade, pede-se que se faça objeto e presa, isto é, que renuncie a suas reivindicações de sujeito soberano. É esse conflito que caracteriza singularmente a situação da mulher libertada." (BEAUVOIR, 1980, p.452)

Assim, vemos que aqui, a protagonista imbuída das atividades do lar e dessa forma ensinada pela família e sociedade que a rodeia, apreende ao longo de toda a sua vida, seu destino como mulher com obrigações pré-determinadas, uma expectativa que não era atribuída aos homens, mas que para ela, já subjugada, com naturalidade entende ser o normal, o lugar de sua zona de conforto, mesmo que

em certos momentos ela sofra ou pense em se desvencilhar das amarras e pressões sociais, como acontece com a imposição da maternidade por exemplo.

Já esperando o táxi, Raquel vendo a mãe se queixar de não lembrar se tinha deixado algo para trás, pensa em sua fragilidade e em como quando era pequena dona Anita "lhe parecia alta, uma mulher potente e bonita, boa esposa, boa dona de casa, ordenando o universo de empregadas, marido, três filhas." (MOSCOVICH, 2004). Para ela, a mãe ensinava-lhe o mundo com sabedoria e agora constrangida pensava que a senhora era vulnerável e falível, era a visão de Raquel sobre o antigo e como isso refletia esse relacionamento.

O modo como Raquel se porta diante da situação da mãe mostra a relação de distanciamento existente entre elas que foi sendo construída ao longo do tempo, chegando em um momento em que ambas, desconcertadas com a presença uma da outra, já não sabiam como agir. Dentro do táxi, elas se tocam por uma freada brusca e se afastam rapidamente, mostrando esse desconforto em sua relação.

370

Já prestes a ir embora, dona Anita diz à filha que gostaria que ela tivesse tido um filho. Raquel lembrou que passou por médicos, exames e cobranças da mãe anos atrás e, apesar disso, não conseguiu engravidar. Ela não deseja também se colocar novamente naquela desagradável situação das várias tentativas feitas anteriormente, mas apenas passa os dedos sobre o braço da mãe e mesmo sem conseguir dizer-lhe que também gostaria de ter tido um filho, comenta que ela e o marido tentaram por anos e o silêncio toma conta da cena.

Por Raquel não poder ter filhos, dona Anita tem a necessidade de dizer a filha que deveria ter dado um neto a ela, e que é preciso ter alguém que cuide dela ao envelhecer. Aqui vemos a pressão existente na sociedade para que a mulher, depois do casamento tenha filhos assim como sua mãe teve e com isso a reprimenda quando esses valores não são atendidos. Elódia Xavier diz que "é portanto, o determinismo genético o responsável pela configuração da família, muito mais do que o dado social. A família se organiza pela consanguinidade, que defina seus membros. É como pertencer a uma raça."

(XAVIER, 1998) E isso propõe que essa naturalidade da constituição da família provoque a ideia de obrigações intrínsecas principalmente à mulher, como a maternidade.

Ao chegar ao aeroporto, a mãe pergunta novamente à Raquel se não havia esquecido alguma coisa e a filha diz que pode lhe enviar o objeto esquecido caso ela tenha realmente deixado alguma coisa para trás. Assim, dona Anita olha profundamente nos olhos da filha e com um carinho não mencionado até então, beija-a e diz: "Qualquer coisa, você me manda depois. Filha amada da mãe." (MOSCOVICH, 2004). As palavras de afago trazem à tona um sentimento há muito esquecido: "Raquel teve a impressão de que refaziam um trato; talvez mais do que mera impressão, a lucidez do momento era escandalosa, e ela só podia ter certezas. Desmoronou e ficou ali, porque era bom (MOSCOVICH, 2004).

Para Raquel, a sua vida de esposa dedicada à casa e ao marido e distanciada das relações afetivas com a mãe, retornam no fim do conto, mesmo que ela tenha passado por um momento de certa reflexão e epifania, ainda assim a protagonista volta a situação inicial de esposa e dona de casa impecável como impõe a sociedade que a rodeia. O que mostra esses valores sociais, construídos por homens e mantidos por eles, como diz a Beauvoir:

Assim, o triunfo do patriarcado não foi nem um acaso nem um o resultado de uma revolução violenta. Desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos. Eles nunca abdicaram o privilégio; alienaram-se parcialmente sua existência na Natureza e na Mulher, mas reconquistaram-na a seguir. Condenada a desempenhar o papel do Outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas uma força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe seu destino. (BEAUVOIR, 1980, p. 97).

Ao sair à rua, Raquel sentia que as coisas se encaminhavam, "que o amor se avizinhou à felicidade, mesmo que existisse lástima." (MOSCOVICH, 2004). Chegando em casa, e fazendo as atividades de

uma boa mulher e filha, ao pegar as camisas do marido como se pega um bebê e sentindo o cheiro do sabão e o branco da limpeza, percebe que o tempo lhe rendia como nunca. Nesse momento, ouve o zumbido da mosca varejeira azul, batendo insistentemente na janela, como se representasse a volta da rotina e da normalidade habitual de antes da visita da mãe. É o detalhe que a tira das reflexões sobre todas as pressões e condicionamentos sociais impostos e a faz voltar justamente para essa rotina doméstica que lhe tira o tempo e a liberdade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesses dois contos escolhidos de *Arquitetura do Arco-íris*, podemos observar a descoberta e o feminino encarando situações em que passam do silêncio e da obscuridade – muito presentes em vários contos desse livro – para uma situação em que a luz se desperta, à medida que elas se encontram e se enxergam na situação a que são colocadas. Há uma dispersão da luz depois ou durante a tomada de consciência e dos aprendizados e amadurecimento das protagonistas mulheres de Moscovich. Em “Cartografia” essa epifania dura até ela decidir voltar para a casa que foi seu lar da infância, e em “Os laços os nós, os brancos e os azuis”, essa luz e reflexão da situação a qual foi submetida se esvai a medida que volta para o lar doméstico e seus afazeres.

A dominação masculina apresentada na narrativa confirma o regime que aprisiona a mulher em um ambiente sem liberdade representado pela casa da infância e os desdobramentos disso e também que condiciona a mulher em um processo natural em que ela precisa cuidar da família e ser excelente dona de casa, desempenhando esse papel sem se desvencilhar dele, o que mostra que apesar de evoluirmos cada dia mais, ainda há nuances de um regime opressor de valores patriarcais presentes.

Portanto os dois contos de Moscovich tratam de situações em que as protagonistas mulheres chegam em situações extremas que as fazem refletir sobre o que são e sobre o que pensam. Tratando de

seus julgamentos sobre elas mesmas e sobre o outro. Trazendo de volta fatos e sentimentos do ambiente familiar, mas principalmente mostrando como enxergam o mundo e os problemas dele que as rodeiam.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**; tradução de Sérgio Millet - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MOSCOVICH, Cíntia. **Arquitetura do arco-íris**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

XAVIER, Elódia. **O declínio do patriarcado**: a família no imaginário feminino. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos. 1998.

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Mulheres, 2012.

