

no

ENTORNO
LITERA
TURA

da

Suelio Geraldo Pereira
Ivane Laurete Perotti
(Orgs.)

reflexões
acadêmicas



Michel, personagem do livro *O Imoralista* de André Gide, é o responsável pelas palavras acima transcritas. Para ele, três frases da *Odisseia* são suficientes para entorpecer o próprio espírito de felicidade. A literatura, em resumo, é isso: nos deixa mais vivos do que nunca. Por meio dela, a vida expande-se, renova, esfacela, nasce, morre etc. Porém, o que seria de nós, seres humanos, sem ela? Comprovando a extrema relevância da literatura, para o sujeito, estão os textos, aqui, reunidos. Provas contundentes, os artigos dos pesquisadores relacionam algumas obras da arte literária a várias áreas do entorno. Desde o direito até o cinema, passando pelo ensino e pela história, cada escrito carrega importância e revela uma faceta da literatura. Esta é, portanto, uma compilação de ideias, discussões, leituras e releituras. Acontecimentos, que podem afetar o leitor em todo o processo de leitura discursiva a ser construída. O convite se instala na busca por um “alimento” que não finda: ler é festim, com antepasto a ser definido pelo próprio leitor. Ou não?!



editora *fi*.org



NO ENTORNO DA LITERATURA

NO ENTORNO DA LITERATURA

REFLEXÕES ACADÊMICAS

Organizadores

Suelio Geraldo Pereira

Ivane Laurete Perotti



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Revisão: Marcos Messerschmidt



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhamento 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEREIRA, Suelio Geraldo; PEROTTI, Ivane Laurete (Orgs.)

No entorno da literatura: reflexões acadêmicas [recurso eletrônico] / Suelio Geraldo Pereira; Ivane Laurete Perotti (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

221 p.

ISBN: 978-65-5917-650-2

DOI: 10.22350/9786559176502

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Poesia; 2. Política; 3. Sociedade; 4. História; 5. Arte; I. Título.

CDD: 800

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura 800

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Os Organizadores

11

1

CAIM E O RETORNO AOS PASSOS QUE JÁ FORAM DADOS

Daniel Vecchio

17

Resumo: Considerando os aspectos críticos da Literatura Portuguesa Contemporânea pretendemos realizar uma leitura do recente romance *Caim*, de José Saramago. Nesse artigo, veremos como o romance é construído de forma revisionista ao colocar em xeque o caráter sagrado, benevolente e religioso da convencional representação bíblica de Caim. Numa comparação breve entre o texto religioso e o romance, abordaremos os modos como tal obra remexe com algumas lacunas e dogmas bíblicos, subvertendo e refigurando certas partes do Velho Testamento.

Palavras-chave: Romance, Bíblia, Lacunas, Subversão.

2

ENCENAÇÃO DA MEMÓRIA EM POEMAS DE CONCEIÇÃO LIMA EM O PAÍS DO AKENDEGUÊ

Jardel Pereira Fernandes

38

Resumo: Este artigo sugere uma reflexão acerca das encenações da memória nos poemas da autora Conceição Lima. A poética da autora permite pensar a memória como instância atemporal, a qual, a partir do tempo presente recupera o passado. O passado reifica as experiências do eu lírico, sem, contudo, deixar de projetar-se para o futuro. O eu lírico desloca-se através dos trânsitos da memória, as quais recuperam o período da guerra pela descolonização, bem como, o conturbado período do pós-independência. Movimentos utópicos e distópicos performam-se na poesia da autora. O eu lírico evoca lembranças de um passado que não está circunscrito aos eventos de guerra. Emergem da memória representações da tradição são-tomense, as quais pretendem contar a cultura africana. Buscou-se em autores como Paul Ricoeur, Jacques Le Goff, Fernando Catroga, Michael Pollak, Amadou Hampâté-Bâ, Paul Zumthor, Jean Chevalier e Alain Gheerbrant o aporte teórico para análise dos poemas.

Palavras-chave: Memória. História. Literaturas africanas.

CLARO ENIGMA: O POETA E SUA BUSCA

Francisca Patrícia Pompeu Brasil

Resumo: Na obra de Carlos Drummond de Andrade, identifica-se grande apuro técnico e um consistente trabalho composicional. O poeta é conhecido como dedicado escritor, de admirável formação intelectual e literária, consciente do seu fazer poético. É, por isso, notável o seu lado apolíneo, racional e objetivo. Por outro lado, trata-se de um artista da linguagem, que busca, em seus instintos, temas e formas capazes de despertar reflexões sobre questões relacionadas à vida e à sociedade, produzindo em seus leitores novas perspectivas diante da realidade. Sendo assim, é também importante destacar o seu lado dionisíaco, emocional e subjetivo. Em nosso trabalho, com o intuito de conhecermos um pouco mais sobre a busca do poeta por uma renovação da linguagem e por um fazer poético capaz de traduzir os anseios do ser humano, comentaremos algumas composições presentes na obra *Claro Enigma* (2006). Nossa pesquisa se divide em quatro partes: poesia memorialista, consciência do fazer poético, a transitoriedade e a busca. Utilizamos, como fontes de pesquisa, a obra *O Amor e outros aspectos em Drummond*, do professor e pesquisador Linhares Filho (2002); os estudos feitos pelo professor José Alves Torrano (1995), presentes na sua tradução da obra *Teogonia, a origem dos deuses*, de Hesíodo. E ainda, com o propósito de abordar os impulsos apolíneos e dionisíacos presentes nos poemas selecionados, foi consultada a obra *O Nascimento da Tragédia*, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1992).

Palavras-chave: Apolíneo. Dionisíaco. Busca. *Claro Enigma*.

SOBRE OS “DIREITOS DO DESEJO” EM *DESONRA*, DE J. M. COETZEE: UM ESTUDO JURÍDICO-LITERÁRIO

Igor Mendonça Cardoso Gomes

Resumo: O presente trabalho propõe uma leitura para o romance *Desonra* (*Disgrace*), do escritor J. M. Coetzee, centrada na abordagem do fenômeno da sexualidade no ambiente de trabalho e de sua possível qualificação como assédio sexual. Busca-se demonstrar que a obra literária problematiza a utilização do instituto jurídico do processo como meio de punição de personalidades desviantes, através de sua instrumentalização por discursos extrajurídicos. Defende-se que o texto ficcional reflete o contexto da guerra cultural observada na África do Sul durante os primeiros anos do período pós-*apartheid* e reivindica uma abertura crítica ao feminismo radical, ao revanchismo racial e ao puritanismo moral, discursos fortemente marcados por uma *americanização* da cultura e cujo alinhamento estratégico desvirtua o objetivo de reconciliação nacional propugnado pelo *Promotion of National Unity and Reconciliation Act, No 34*, de 1995, que instituiu a Comissão da Verdade e Reconciliação (*Truth and Reconciliation Commission - TRC*), como instrumento de justiça restaurativa. Em que pese sua inscrição histórica, admite-se que os desenvolvimentos recentes da luta contra o assédio sexual, dentro e fora do ambiente de trabalho, sobretudo na arena dos meios digitais de comunicação de massa, justificam uma retomada da discussão da obra literária na perspectiva aqui proposta. Será feita uma abordagem teórica proveniente da crítica feminista de matriz foucaultiana (ou, por assim dizer, “pós-feminista”) e serão mobilizados conceitos da Análise do Discurso.

Palavras-chave: Sexualidade. Assédio Sexual. Feminismo. África do Sul. Literatura sul-africana.

A ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS NAS OBRAS *CAPITÃES DA AREIA*, DE JORGE AMADO, E *OS RATOS*, DE DYONÉLIO MACHADO

José Oliveira Assis

Resumo: O presente artigo buscou fazer considerações acerca de algumas questões sociais que atingem crianças, adolescentes e as classes menos privilegiadas social e economicamente. Para tanto, foram analisados os romances *Capitães da Areia* (de Jorge Amado) e *Os Ratos* (de Dyonélio Machado), sob a mesma perspectiva: traçar análises referentes aos sujeitos excluídos do convívio em sociedade, partindo de aspectos trabalhados literariamente, mas que abordam a realidade do povo brasileiro.

Palavras-chave: Exclusão social. Classes dominantes. Sociedade brasileira.

LITERATURA – SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA NOSSA HUMANIDADE

Lílian Ramires Costa

Resumo: O presente trabalho traz uma reflexão acerca da importância da arte literária na vida humana desde a infância, evidenciando a importância de sua escolarização, trazendo alertas para os obstáculos que ela enfrenta para ser levada ao lugar de destaque que merece na formação da vida individual e coletiva.

Palavras-chave: Humanização. Literatura. Livro.

MOVIMENTOS DE UMA EMPREITADA POLÍTICA: A LITERATURA POR PARTE DE PAI, MÃE, INSTITUIÇÃO ESCOLAR E ESTUDANTES

Ivane Laurete Perotti

Resumo: A presente escrita objetiva apresentar a aplicação de proposta de leitura literária, na Educação Básica – Ensino Médio Regular (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), – em uma escola pública de Belo Horizonte, MG. Fundamenta-se em princípios que norteiam a natureza discursiva da leitura, a importância da literatura no processo formativo da EB, e o direito inalienável a ela. Estabelece diálogos entre conceitos, pesquisadores e realidade escolar. Ouve e registra a participação dos estudantes, da família, da direção escolar e comunidade circundante. Pretende, da mesma forma, registrar ações, atividades e eventos decorrentes da aplicação da proposta no contexto da escola, como forma de destacar os movimentos didático-pedagógicos que o trabalho com a leitura literária possibilita.

Palavras-chave: leitura. Leitura literária. Escola. Aplicação de proposta.

OS DESCENDENTES DE O CAPOTE EM NOME DE FAMÍLIA, DE MIRA NAIR (2006)

Rafael Sarto Muller

Resumo: O presente artigo investiga as relações existentes entre a obra *O Capote*, de Nikolai Gógol, e o filme *Nome de Família* (*The Namesake*, 2006), de Mira Nair. Por objetivo central, está a identificação de características comuns das personagens centrais e eventos similares em suas vidas, de modo a se estabelecer tais relações. Metodologicamente, realizamos a leitura comparada das obras, guiando-nos pela premissa remetida em ambas as peças de que “Descendemos todos de *O Capote*”. Dessa monta, focalizamos os personagens centrais (Akaki Akakievitch e Gógol Ganguli) e seus comportamentos perante desafios interpostos em suas vidas e os modos de condução de suas relações com outros. Como resultados, encontramos elementos simbólicos (a exemplo dos sapatos, que remetem aos vínculos familiares em ambas), fatos e eventos familiares comuns (a dificuldade no processo de nomeação dos descendentes, quando de seus nascimentos; e a perda do objeto de desejo ao longo do curso da vida) e traços de personalidade lastreados em comportamentos (o desajustamento social). Ficou demonstrada que a relação entre as obras é mais profunda do que tem sido explorada até então, extrapolando a coincidência do nome “Gógol” dado ao protagonista de *Nome de Família* e ao autor de *O Capote*.

Palavras-chave: *O Capote*. Nikolai Gógol. *Nome de Família*. Mira Nair.

OS MENINOS: LEITOR REPRESENTADO E ESPELHADO EM “O MENINO DA MATA E SEU CÃO PILOTO”, DE GRACILIANO RAMOS

Suelio Geraldo Pereira

Resumo: A representação do leitor menino, narrador e personagem em “O menino da mata e seu cão Piloto”, capítulo do livro *Infância* de Graciliano Ramos, e o seu espelhamento com o menino presente no texto o qual lê, uma refração no ato da leitura, foi o escopo e objetivo almejado que perpassou todo este estudo.

Palavras-chaves: Representação. Espelhamento. “O menino da mata e seu Cão Piloto”. Graciliano Ramos.

APRESENTAÇÃO

Não encontrei ninguém aquele dia, e fiquei satisfeito; tirei do bolso um pequeno Homero, que não abria desde minha partida de Marselha, reli três frases da Odisseia, decorei-as; depois, encontrando um alimento suficiente no seu ritmo e me deliciando com ele, fechei o livro, e ali fiquei, trêmulo, mais vivo do que nunca, com o espírito entorpecido de felicidade... (GIDE, 2018, p. 37).

Michel, personagem do livro *O Imoralista* de André Gide, é o responsável pelas palavras acima transcritas. Para ele, três frases da Odisseia são suficientes para entorpecer o próprio espírito de felicidade. A literatura, em resumo, é isso: nos deixa mais vivos do que nunca. Por meio dela, a vida expande-se, renova, esfacela, nasce, morre *etc.* Porém, o que seria de nós, seres humanos, sem ela?

Comprovando a extrema relevância da literatura, para o sujeito, estão os textos, aqui, reunidos. Provas contundentes, os artigos dos pesquisadores relacionam algumas obras da arte literária a várias áreas do entorno. Desde o direito até o cinema, passando pelo ensino e pela história, cada escrito carrega importância e revela uma faceta da literatura.

Um dos artigos a compor esta antologia é “*Caim* e o retorno aos passos que já foram dados”. Escrito por **Daniel Vecchio**, o texto apresenta reflexões do autor sobre a obra *Caim* de José Saramago. Em uma breve comparação entre o texto religioso e o romance, ele procura abordar os modos como tal narrativa dispõe alguns dogmas bíblicos e o caráter sagrado, benevolente de Deus. Para Daniel, por meio da obra do escritor português, “temos acesso a uma das principais linhas temáticas da ficção saramaguiana: a crítica à religião (a católica), a crítica à Instituição

religiosa (a igreja e seus representantes) e, fundamentalmente, a crítica ao modo como se desvirtuam, em proveito próprio, valores antropológicos e humanos”. O pesquisador, não distanciando da própria formação, incrementa o texto com variadas informações e fontes históricas, provocando o leitor a tocar as cicatrizes do texto bíblico, (re)abertas pela escrita de Saramago.

Em “Sobre os ‘direitos do desejo’ em *Desonra*, de J. M. Coetzee: um estudo jurídico-literário”, **Igor Mendonça Cardoso Gomes** relaciona Literatura e Direito, duas áreas de grande relevância para o ser humano e para a sociedade. Uma permite sonhar, humanizar e refletir a existência; a outra respalda o bom convívio, o equilíbrio social e a manutenção da vida em coletivo. Igor adentra na história traçada por J. M. Coetzee, no livro *Desonra*, com o intuito de investigar a “maneira como a obra literária trata o tema da violência sexual e sobre o conflito entre a institucionalidade e a individualidade em um julgamento de caso de assédio sexual.” Ao acompanharmos a investigação, seguimos por uma escrita apurada, na qual o autor, inteligentemente, destaca o papel da literatura de problematizar o processo, instrumento de justiça, que pode ser desvirtuado a depender de quem o manuseia.

Inquiridor, também, é **José Oliveira Assis**, no artigo “A aspectos políticos e sociais nas obras *Capitães da areia*, de Jorge Amado, e *Os ratos*, de Dyonélio Machado”. O enfoque de Assis no texto são algumas questões sociais, que atingem às crianças, aos adolescentes e às classes menos privilegiadas social e economicamente. Realizando um estudo, que alterna entre os enredos das duas obras, José percorre as trilhas deixada por Jorge Amado e Dyonélio Machado, a procura dos desfavorecidos, aqueles seres da margem, que a sociedade esqueceu ou procurou silenciar. No entanto, o autor não limita as reflexões apenas ao passado e ao que foi retratado

pelo enredo literário, ele, também, se volta para o presente, a fim de questionar tal realidade, como demonstram as palavras de conclusão: “O presente artigo buscou retratar as adversidades sociais denunciadas nas obras *Capitães da Areia* e *Os Ratos* que desde a década de 30, até os tempos atuais, ainda não foram superadas. Ademais, as análises expostas no presente artigo têm como intuito incentivar a reflexão dos leitores ao estarem diante de romances como os que foram analisados nos tópicos anteriores”.

Mergulhando no rio, que é a poesia, como dizia Manoel de Barros, está **Jardel Pereira Fernandes**, em “Encenação da memória em poemas de Conceição Lima em *O país do akendegê*”. Escrito de grande folego, o artigo de Jardel é permeado por poemas da escritora de São Tomé e Príncipe, evocados na busca por memória. Memória que transparece em Lima, por meio da palavra: “um dos instrumentos da luta pela descolonização. A palavra configura-se sob o signo das representações orais imbricadas à tradição, e, sobretudo, como instrumento de luta. A escrita poética recupera o projeto de resistência”. O autor volta-se, assim, para as construções linguísticas, para as metáforas e para os sentidos dos versos. Do profundo imergir na poesia, Jardel regressa, trazendo toda a cultura e memória de um povo que faz viver o próprio país, de um povo que é o coração pulsante.

Francisca Patrícia Pompeu Brasil, também, preferiu às terras planas de uma prosa passageira, as águas turvas da poesia de Drummond. Em artigo intitulado “*Claro Enigma: o Poeta e sua Busca*”, a autora se envereda pela obra do escritor mineiro, com o intuito de conhecer a busca por uma renovação da linguagem e o desejo por fazer uma poética capaz de traduzir os anseios do ser humano. Patrícia, com uma percepção aguda e uma escrita bem filosófica, destaca o trabalho feito por Drummond, com o relevante instrumento que é a linguagem. Para ela, a língua é o espelho

da alma, assim, “o poeta tem em mãos um instrumento por demais valioso, que não pode, nem deve ser trabalhado de qualquer forma. Precisa de cuidado, de dedicação, para que assim as palavras possam ser revitalizadas e cumpram seu papel revelador. As palavras têm o potencial de expressar o mundo e a vida”. O que podemos esperar de uma grande pesquisadora escrevendo sobre um símbolo da poesia brasileira, nada mais do que excelência.

A senda que **Lilian Ramires Costa** procurou adentrar na literatura foi a do ensino. Um importante “instrumento” a ser usado nas escolas, seja na alfabetização ou na expansão do conhecimento e da imaginação, a arte literária, ainda hoje, enfrenta alguns obstáculos, para ser levada ao lugar de destaque que merece, na formação da vida individual e coletiva. É o tema do artigo “Literatura – sua relevância na construção da nossa humanidade”, escrito por Lílian. Reafirmando as reflexões de Antonio Candido, a autora pontua que a literatura suprime “uma necessidade universal que não sendo satisfeita, pode lesar a personalidade, pois nega ao educando um meio de dar forma aos sentimentos, organizando sua visão de mundo, libertando do caos e humanizando”. Compreendendo a relevância da literatura para o ser humano e, também, a realidade dos problemas enfrentados para que a literatura tenha o devido valor no ambiente escolar é que Lilian lança a inquirição “o que poderá fazer se o letramento e a escolarização da literatura forem uma prioridade?”. Deixo a pergunta para o leitor do texto, espero que a partir das reflexões traçadas ele encontre, junto ao próprio conhecimento e experiências de vida, uma solução.

Pelo mesmo caminho, segue **Ivane Laurete Perotti**, por meio do texto: “Movimentos de uma empreitada política: a literatura por parte de pai, mãe, instituição escolar e estudantes”. O artigo é fruto de um projeto

realizado no Ensino Médio Regular (EM) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública de Belo Horizonte, MG. A partir dos registros de ações, atividades e eventos decorridos na aplicação da proposta no contexto da escola, Ivane procura descrever a importância da literatura, durante o processo formativo da EB, e do direito inalienável que o educando tem a ela. Com ponderações bem subjetivas, a autora declara, de uma forma bem preocupante, que o espaço da literatura, na escola, vem sendo, aos longos dos últimos anos, “transformado, redefinido e outras vezes, negado, ocultado, pelas condições sociais, teóricas, pedagógicas e políticas do Brasil que se projeta pelos rumos de um ‘Novo Ensino Médio’”. À guisa de conclusão, Ivane defende o mesmo posicionamento de Lilian: o de que a literatura, compreendida, por meio do ato da leitura, deve ser trabalhada pelas escolas, pais e professores, como um fator que humaniza.

O cinema, também, não fica de fora de tais correlações literárias. No entorno de tal relação, há muito tempo comprovada frutífera, está o artigo de **Rafael Sarto Muller**: “Os descendentes de *O Capote* em *Nome de Família*, de Mira Nair (2006)”. No enalço dos personagens centrais - Akaki Akakievitch e Gógol Ganguli - e dos comportamentos, Rafael realiza aproximações entre a linguagem literária e a cinematográfica, a fim de salientar os elementos simbólicos, os fatos e eventos familiares comuns e os traços de personalidade lastreados em desajustamento social. Com uma escrita concisa e simples, o que proporciona uma fluidez na leitura, o autor pontua que, no artigo, realiza uma hipótese de leitura, pois, para ele: “Toda obra artística, enquanto produto em aberto e em processo dialético com seus leitores/espectadores, não pode se encerrar em hipóteses de leituras únicas”. Embora declare ser o próprio texto uma hipótese de leitura, modéstia do autor, a fundamentação da leitura é bastante sólida.

Com provas, que atestam o posicionamento e que foram resgatadas no livro e no filme, Rafael enfatiza que ambos “mostram-nos a vida real”, repleta de amarguras e de esporádicas alegrias.

Por fim, **Suelio Geraldo Pereira** no artigo “Os meninos: leitor representado e espelhado em ‘O menino da mata e seu cão Piloto’, de Graciliano Ramos” debruça sobre o tema da leitura e da infância para formular a ideia de refração. Segundo o estudioso, o ato de ler na infância pode, como uma forma lúdica de experienciar a vida, possibilitar a fuga da realidade e a identificação da criança com as personagens da história. Todavia, se esse espelhamento e libertação forem interditos, ocorre no sujeito leitor a quebra ou “a devastação definitiva de seu universo ficcional e imaginário e, conseqüentemente, do seu intento de libertação”. Suelio defende, de forma sutil, que a leitura deve ser garantida a todas as crianças, pois é uma fase de experimentação e desequilíbrio na qual é elaborada a identidade e individualidade do futuro sujeito social.

Esta é, portanto, uma compilação de ideias, discussões, leituras e releituras. Acontecimentos, que podem afetar o leitor em todo o processo de leitura discursiva a ser construída. O convite se instala na busca por um “alimento” que não finda: ler é festim, com antepasto a ser definido pelo próprio leitor. Ou não?!

Os Organizadores

1

CAIME O RETORNO AOS PASSOS QUE JÁ FORAM DADOS ¹

Daniel Vecchio ²

“A história dos homens é a história dos seus desentendimentos com deus, nem ele nos entende a nós, nem nós entendemos a ele” (José Saramago, *Caim*, p. 91).

“Caim dá voltas à vida na sua cabeça e não lhe encontra explicação, [...]”
(José Saramago, *Caim*, p. 58-59).

AS NARRATIVAS LACUNARES DO VELHO TESTAMENTO

Nos romances produzidos em Portugal depois da Revolução dos Cravos, em 1974, ressalta-se um papel memorialisticamente revisionista sobre sua história nacional. Esse revisionismo crítico não deixa de se preocupar com os processos de manipulação da memória na construção dessa história, tanto que para revisita-la os narradores não hesitam em “fingir e reelaborar a criação de uma documentação bruta, ou seja, de fontes não trabalhadas pela história” (LEPECKI, 1984, p. 20).

Tal reelaboração torna-se latente entre os romancistas portugueses por compartilharem da ideia de que “nenhum regime totalitário dá azo a que se faça História como deve ser. Todos eles necessitam, em

¹ O presente texto foi publicado em formato de artigo com o título “As marcas de subversão do Velho Testamento no romance *Caim* de José Saramago” na *Revista Signótica*, v. 27, p. 143-158, 2015.

² Pesquisador de Pós-Doutorado em Letras Vernáculas da UFRJ/FAPERJ. Doutor em História pela UNICAMP e Mestre em Letras – Estudos Literários pela UFV. Email: danielvecchioalves@hotmail.com.

maior ou menor grau, de ocultações e de mitificações” (LEPECKI, 1988, p. 388-389) que precisam ser problematizadas. Nesse processo crítico, muitos romancistas criam a sensação no leitor de estar entrando em contato com uma versão da história desmistificada de seu véu ideológico, pautada por um “pacto de veracidade” (LEPECKI, 1988, p. 389).

Essas práticas revisionistas, norteadas pela Literatura Portuguesa Contemporânea, podem ser observadas em *Caim*, que foi o último romance publicado de José Saramago em vida (1922-2010). O romance, que resgata algumas lacunas religiosas de forma a subverter certas partes das histórias do Velho Testamento, não deixa muito a desejar em comparação aos seus romances escritos nas décadas anteriores como o *Memorial do Convento* (1982) ou a *História do Cerco de Lisboa* (1989), em que prevalecem as reconstituições ficcionais das muitas realidades subjacentes da sociedade portuguesa.

Para os romances que compõem o terceiro e último ciclo de produção ficcional de Saramago, em que constam romances como o próprio *Caim* (2009), *As Intermitências da Morte* (2005) e *A Viagem do Elefante* (2008), Ana Paula Arnaut propõe a designação de ciclo de “romances fá-bula”, interpretando que, se por um lado a linha diferencial relativamente aos ciclos anteriores se instaura, por outro ele é efetivado a partir de novas “ressimplificações” (ARNAUT, 2011, p. 25).

A noção de ressimplicação narrativa remete aqui ao princípio de uma apresentação cronologicamente sequencial, com digressões e fragmentações discursivas inseridas comedidamente, não deixando de explorar por isso os interstícios da história e da cultura portuguesas, pois a diferença substancial dos romances desse ciclo é justamente uma caracterização mais universal, sem perder de vista a representação subversiva e refigurativa da tradição.

Não podemos esquecer a já reconhecida apetência de Saramago nos romances anteriores para reescrever a história de Portugal e problematizar a dimensão épica dos personagens de sua gesta. Tal característica não podia senão levar a, pelo menos, duas consequências que serão intensificadas nesse último ciclo: a criação de um enredo onde se sucedem várias cenas típicas da cultura canônica ocidental, sugerindo, conseqüentemente, uma instância narrativa claramente mais solidária ao homem e às vidas comuns.

Assim, reconhecemos a existência, nos romances anteriores, de uma veia crítica e, sobretudo, irônica³ no processo de inversão das narrativas históricas. Porém, não podemos deixar de considerar que a leitura dos “romances fábula” ressalta uma mais englobante subversão e refiguração tanto na escolha dos acontecimentos que são selecionados nas narrativas quanto no modo como se constrói o relato. Nessa englobante operação, a aliança entre a dimensão ético-moral e os aspectos como a já referida simplicidade semântica (ainda que meramente aparente, como ocorre na estrutura fabular), isto é, formalmente menos complexa, parece-nos um elemento suficiente para sustentar e validar a proposta de divisão das obras saramaguianas em três ciclos, como sugere Arnault.

Nesse processo mais englobante de representação, a recuperação de temas de caráter universalizante ocorre efetivamente em *Caim*. A semelhança do que já havia acontecido em *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (1991), igualmente alvo de várias e acesas críticas provenientes das instituições eclesiásticas, o romance de José Saramago em questão retoma

3 Como não lembrar do protagonismo dos camponeses de *Levantado do Chão*, do reconhecimento do valor dos árabes na formação da capital portuguesa em *História do Cerco de Lisboa* ou da crítica ferrenha feita à Comunidade Européia em *A Jangada de Pedra*., subvertendo a opinião jornalística da época.

a linha de uma paródica releitura dos textos sagrados, circundando o arquétipo de um Deus tão falho quanto os homens. Nesse romance, contudo, a estrutura fabular gira em torno da figura de Caim, personagem responsável pelas críticas linhas que encontraremos ao longo das páginas.

Em *Caim*, temos acesso a uma das principais linhas temáticas da ficção saramaguiana: a crítica à religião (a católica), a crítica à Instituição religiosa (a igreja e seus representantes) e, fundamentalmente, a crítica ao modo como se desvirtuam, em proveito próprio, valores antropológicos e humanos. Nessas corrosivas críticas à religião, evidencia-se um importante embate muito presente no universo ficcional de José Saramago: a antiga oposição entre a entidade divina e o homem, em que o livre arbítrio é reclamado por este para governar sua própria vida e questionar o próprio poder divino.

É nessa perspectiva que buscamos, com este estudo, perceber o mapeamento das possíveis omissões do texto sagrado sugerido pelo romance. Cabe ressaltar, antes de tudo, que a desconstrução do Velho Testamento é uma operação viável e muito executada na esfera tanto crítica quanto literária, pois muitos adeptos do catolicismo confiam ingenuamente na natureza divina do texto bíblico e ignoram as interferências dos editores⁴, visto que a religião exige uma demonstração de fé que suspende a pertinência da dúvida e da crítica do que se publica oficialmente como palavra sagrada.

Por conseguinte, muitos estudiosos e escritores exploram artisticamente ou não as possíveis interferências na forma de narrar os

⁴“Os editores bíblicos obedeciam às reformas do Concílio de Trento, um concílio ecumênico convocado pela igreja católica desde 1545 para “condenar os erros, eliminar os abusos e restabelecer a paz e a unidade do povo cristão, celebrando sessões, promulgando decretos sobre a sagrada escritura, o pecado original, os sacramentos em geral e vários outros decretos de reforma” (SERRÃO, 1981, p. 207).

acontecimentos bíblicos, interferências que podem ter deixado para trás muitas passagens e personagens constituintes das versões antigas ou apócrifas do livro “sagrado”. Com base nos possíveis interstícios da Bíblia, marcados por tais interferências, é explorado, no romance de Sarago, a representação da injúria de Caim, revolta omitida pela Bíblia e provocada pela desarmonia com que Deus recebia suas ofertas, diferente do tratamento dedicado ao seu irmão Abel, que depois é assassinado.

Essa injúria surge no romance para, sobretudo, revelar as virtudes desordenadas de uma entidade divina mesquinha, provocadora de desentendimentos e outras mazelas:

E disse Deus: Que fizeste? A voz do sangue de teu irmão clama da terra a mim.

És agora, pois, maldito por sobre a terra cuja boca se abriu para receber de tuas mãos o sangue de teu irmão.

Quando lavrares o solo não te dará ele a sua força; serás fugitivo e errante pela terra.

Então disse Caim ao Senhor: É tamanho o meu castigo, que já não posso suportá-lo.

Eis que hoje me lanças da face da terra, e da tua presença hei de esconder-me; serei fugitivo e errante pela terra: quem comigo se encontrar me matará (GÊNESIS, 1962, 4:10-14)

Tanto o Caim quanto o Abraão do Velho Testamento, ao receberem suas ordens, emudecem e agem da maneira que lhes foram ordenadas. Temos na Bíblia, portanto, não uma sucessão de ações a contrapelo como se dá no romance, mas as mesmas histórias adequadas para uma linguagem opressiva na qual “os muitos acontecimentos se desenvolvem com muito vagar e pouca tensão”, sendo salientados somente os

pontos culminantes e decisivos da ação em que “Deus dá sua ordem em discurso direto, mas cala seus motivos e intenções.” (AUERBACH, 2009, p. 9).

Para ressaltar essa característica, comparemos, agora, a mesma cena construída no romance, em que Deus interpela Caim pelo crime cometido:

Que fizeste com o teu irmão, perguntou, e caim respondeu com outra pergunta, Era eu o guarda-costas de meu irmão, Mataste-o, Assim é, mas o primeiro culpado és tu, eu daria a vida pela vida dele se tu não tivesses destruído a minha, Quis pôr-te à prova, E tu quem és para pores à prova o que tu mesmo criaste, Sou o dono soberano de todas as coisas, E de todos os seres [...] Como tu foste livre para deixar que eu matasse a abel quando estava na tua mão evitá-lo, bastaria que por um momento abandonasses a soberba da infalibilidade que partilhas com todos os outros deuses, bastaria que por um momento fosses realmente misericordioso, que aceitasses a minha oferenda com humildade, só porque não deverias atrever-te a recusá-la, os deuses, e tu como todos os outros, têm deveres para com aqueles a quem dizem ter criado [...] (SARAMAGO, 2009, p. 34).

Dessa forma, há de se notar no romance um Deus humanizado, constituído pela diferença e passível a erros e embustes, como o fato da predileção por Abel. Aliás, essa foi a causa primeira e única da sensação excludente de seu irmão mais velho. Tal sensação tem por efeito a injúria de Caim, que se chateou por não ter recebido a mesma aceitação dada ao irmão, diferença que acabou por desvelar a famosa intriga resultante em violência e sangue.

A escrita omissa, que oculta diversas possíveis intromissões que revelariam cenas mais representativas da complexidade das relações humanas, contribuiu para efetivar um caráter enigmático da sagrada escritura, tanto que na bíblia a viagem de Caim é sinônimo de um

silencioso caminhar. Diante desse caminhar, o discurso bíblico refigurado surge no romance como um discurso de grande densidade e profundidade, em que muitas das passagens religiosas são reescritas a partir da recepção, ou melhor, da crítica e imaginação desse grande leitor da Bíblia, que foi Saramago.

Mas cabe chamar a atenção para o modo de execução dessa reescrita, pois, no que tange ao efeito e recepção do texto sagrado, podemos dizer que a grande maioria de seus leitores se entrega ao texto como num ato precipitado de fé, ou seja, o leitor se entrega doutrinariamente às histórias sem um mínimo de questionamento e indagação do que e porque ela é narrada de determinada forma. Nesse ato, a certeza e a perfeição ganham contornos sagrados e mesmo “Que Deus tente até o mais piedoso da maneira mais terrível, que a obediência incondicional seja a única atitude possível perante Ele, a sua promessa permanece inamovível, por mais que as suas decisões pareçam destinar-se a produzir a dúvida e o desespero...” (AUERBACH, 2009, p. 12).

Além desse estilo que pouco contribui para o esclarecimento de muitos detalhes críticos, os editores bíblicos procuraram, mediante o exercício censural, filtrar as ideias indesejáveis da moral de certos contextos religiosos, “alterando por vez o discurso bíblico anterior, numa tentativa de adequá-lo aos valores morais e culturais subsequêntes” (LARAIA, 1997, p. 150). Porém, os trechos que possivelmente foram retirados por abarcar cenas “pecaminosas” e contraposições aos mandos e desmandos divinos, continuam presentes na superfície do texto através das marcas omissivas de seu corte.

O romance *Caim* de José Saramago reabre algumas dessas cicatrizes do texto bíblico, explorando-as por meio de ações que revelam as falhas humanas e divinas. Essa busca distancia o romance do Deus que a

religião católica representa mais fervorosamente, como uma figura inatingível, defendendo a perfeição de sua imagem e semelhança. A sucessão de vírgulas, característica dos textos saramaguianos, pressupõe, de antemão, a adição de novas vozes a competir com os discursos diretos e as ordenações divinas, o que possibilitou também uma recepção baseada no desdobramento ou mesmo na contradição de muitas passagens do texto bíblico. Esse estilo narrativo contribuiu para que o romance efetivasse o preenchimento de algumas lacunas da versão bíblica canônica, textos que o escritor toma criativamente por enredo.

Portanto, cabe afirmar que o romance em análise é construído de forma revisionista ao colocar em xeque o caráter sagrado, benevolente e religiosamente correto da comum representação de Caim. Numa comparação breve entre o texto bíblico e o romance, fica evidente no texto bíblico que por de baixo das palavras que são ditas, sempre há outras vozes que se calam: “O que fizemos foi simplesmente passar ao português corrente o duplo e para nós irresolúvel mistério da linguagem e do pensamento daquele tempo.” (SARAMAGO, 2009, p. 47).

A abordagem dos “mistérios da linguagem” referentes à construção e à destruição dos textos bíblicos ao longo da sua história, se aproxima dos textos mais antigos para neles evidenciar os incômodos morais e culturais que interferiram na transmissão das várias passagens bíblicas. Essa pesquisa revela brevemente um pouco do que foi retirado da bíblia, evidenciando as ideologias e demais valores que estão por trás das possíveis supressões do texto sagrado.

É preciso mencionar, primeiramente, que a religião católica sempre pregou contra aqueles que recebem ou representam de forma crítica os livros da Bíblia, ou seja, contra aqueles que questionam a veracidade das ações representadas, a emissão das palavras divinas e os desejos

autoritários do Senhor. Saramago certamente se perguntava ao planejar a composição de seu romance: seria o livro sagrado dotado da palavra da salvação como acreditam os religiosos?

Questionando a pureza da palavra sagrada, os estudos de Erasmo de Rotterdam, um dos maiores estudiosos da língua latina e dos textos bíblicos, nos oferecem uma leitura mais atenta da bíblia ao indicar que as passagens e os pensamentos mais críticos e complexos não foram, de forma alguma, suprimidos. Segundo esse filósofo, o texto continua a revelar-se em sua profundidade semântica e representativa, mostrando-se através das marcas humanas em que o erro, o pecado e a loucura são elementos constituintes de nossa própria natureza, conjunto de ações e condições que pode ser encontrado nos escritos de Paulo e outros apóstolos, por exemplo.

Por isso, ainda segundo Erasmo, não deveríamos nos esquecer e nem tomar apenas negativamente as atitudes proibidas ou pecaminosas representadas em muitas passagens da Bíblia:

Salomão diz, no capítulo 15: “Quanto mais aumentamos nossos conhecimentos, mais triste tornamos nossa condição, e, numa alma em que há muito bom senso, há também muitos motivos de descontentamento...” Dediquei-me a conhecer não somente a prudência e a doutrina, mas também os erros e a loucura. Jesus diz a mesma coisa no Evangelho, quando afirma que somente Deus pode ser chamado de bom. Ora, se é verdade que quem não é sábio é louco, e se é verdade também, como dizem os estoicos, que sábio e bom significam a mesma coisa, é claro que Jesus quis dizer com isso que todos os homens são loucos (ROTTERDAM, 2006, p. 115)

Nesse sentido, é possível ler o romance de Saramago como um desdobramento da filosofia erasmiana ao realçar a humanização do comportamento de Deus, revelando com isso que a loucura e o erro são

partes constituintes de todas as personagens, ou seja, extrapola a condição humana, tornando-se também uma das marcas de uma condição de existência, pois tanto Deus quanto Caim saem da história romanesca como pecadores errantes.

Enquanto Deus omite a culpa de suas aberrações, Caim esconde a verdadeira causa de sua marca na testa aos curiosos das cidades e das vilas pelas quais ia passando, se apresentando, inicialmente, sob o nome de seu irmão assassinado, Abel: “... algo devo ter aprendido, Quê, Que o nosso deus, o criador do céu e da terra, está rematadamente louco, Porque só um louco sem consciência dos seus actos admitiria ser o culpado directo da morte de centenas de milhares de pessoas e comportar-se depois como se nada tivesse sucedido [...]” (SARAMAGO, 2009, p. 129).

Tanto o narrador como as personagens do romance passam continuamente da credulidade mais ingênua à loucura cética mais resoluta. Aqui a irônica voz religiosa está presente constantemente através dos sarcasmos que ficam cada vez mais evidentes, por meio de “um tom escarninho nada de acordo com a dignidade celestial da indumentária” (SARAMAGO, 2009, p. 17).

O texto inicial do romance é um bom exemplo para demonstrar esse tom sarcástico em que é revelada a ausência de voz própria do primeiro casal criado por Deus, segundo a versão da bíblia católica. Adão e Eva não verbalizam e essa ausência foi vista no romance como uma falta gravíssima, já que todos os outros animais desfrutavam da capacidade de emitir sons.

Desse modo, no romance, a língua é originada por Deus de forma bruta e irônica:

Num acesso de ira [...], enfiou-lhes a língua pela garganta abaixo [...] não se aclara a dúvida sobre que língua teria sido aquela, se o músculo flexível e húmido que se mexe e remexe na cavidade bucal e às vezes fora dela, ou a fala, também chamada idioma, de que o senhor lamentavelmente se havia esquecido e que ignoramos qual fosse [...]. Como uma coisa, em princípio, não deveria ir sem a outra, é provável que um outro objetivo do violento empurrão dado pelo senhor às mudas línguas dos seus rebentos fosse pô-las em contato com os mais profundos interiores do ser corporal, as chamadas incomodidades do ser, para que, no porvir, já com algum conhecimento de causa, pudessem falar da sua escura e labiríntica confusão a cuja janela, a boca, já começavam elas a assomar [...]. Então pela primeira vez, Adão disse para Eva, Vamos para a cama (SARAMAGO, 2009, p. 09-11)

Essa falha revela, antes de tudo, a incompetência do divino criador, causando efeitos críticos que resultam da ausência e do excesso do prosaísmo linguístico. Essa incompetência e esse descontrole de Deus perante suas criações é ainda passível de ser ilustrada pela sua necessidade de regressar ao paraíso a fim de “emendar uma imperfeição de fabrico que, finalmente o percebera, desfeava as suas criaturas, e que era, imagine-se, a falta de um umbigo” (SARAMAGO, 2009, p. 17).

Vale ressaltar que as falhas e as vozes ausentes se apresentam sintomaticamente nesse livro de Saramago como conflitos operadores de uma nova moral, novos desejos e novas necessidades. Adquirindo a capacidade de verbalizar, o único medo do primeiro casal representado na obra consistia em não ter palavras suficientes para se defender, persuadindo Deus de que não foram culpados pela inevitável degustação do fruto proibido. Todavia, quando expulsos do Jardim do Éden por tal “crime”, Adão e Eva não saíram de mãos abanando, carregavam consigo a capacidade de verbalizar, habilidade que no romance simboliza a liberdade de expressão desses seres bíblicos oprimidos.

Fora desse jardim, a terra até podia ser árida, inóspita e, tal como o senhor havia dito, “acabara-se a boa vida.” (SARAMAGO, 2009, p. 19). Acabara-se a boa vida, mas, no romance, percebemos que há, após a expulsão do paraíso, certa ascensão espiritual e intelectual por parte do casal, ascensão que foi atingida por meio do ato crítico de verbalizar:

[Eva] Estava surpreendida consigo mesma, com a liberdade com que tinha respondido ao marido, sem temor, sem ter de escolher as palavras, dizendo simplesmente o que na sua opinião, o caso justificava. Era como se dentro de si habitasse uma outra mulher, com nula dependência do senhor ou de um esposo por ele designado, uma fêmea que decidira, finalmente, fazer uso total da língua e da linguagem que o dito senhor, por assim dizer, lhe havia metido pela boca abaixo... experimentava algo no espírito que talvez fosse a felicidade, pelo menos parecia-se muito com a palavra (SARAMAGO, 2009, p. 23).

O poder da fala surpreende os próprios personagens, principalmente Eva que passa não só a questionar os mandos de Deus, mas também os mandos do seu companheiro Adão. Quebrando a estrutura hermética e o tom sério e grave do *Gênesis*, o narrador romanesco (re)cria uma nova Eva. Esta, ao contrário da “original”, é dotada de consciência crítica para opinar sobre a personalidade autoritária de Deus, levando-o a explicar as atitudes tomadas no ato de seu nascimento e até mesmo no ato da criação do mundo:

Sobre o que o senhor possa ou não possa, não sabemos nada, Se é assim, teremos de o forçar a explicar-se, e a primeira coisa que deverá dizer-nos é a razão por que nos fez e com que fim, Estás louca, Melhor louca que medrosa, Não me faltes ao respeito, gritou adão, enfurecido, eu não tenho medo, não sou medroso, Eu também não, portanto estamos quites, não há mais que discutir, Sim, mas não te esqueças de que quem manda aqui sou

eu, Sim, foi o que o senhor disse, concordou Eva, e fez cara de quem não havia dito nada (SARAMAGO, 2009, p. 25-26).

A nova Eva mostra-se capaz de agir, apontando vários traços de uma personalidade crítica. Por isso, ao mesmo tempo em que retoma os “ingredientes” desde sempre usados nas suas (re)construções históricas profanas ou religiosas, Saramago reinsere essa sua vertente temática com foco na importância da força do feminino no universo bíblico.

A HERANÇAS DE LILITH

Não por acaso estabeleceremos aqui um rápido paralelo entre Lilith e Eva, tomando por hipótese que a insubmissão da Lilith dos apócrifos parece prolongar-se em alguns traços da composição da Eva de *Caim*.⁵ Ao contrário de Adão, por exemplo, que no romance se mostra mais resignado com a deliberação divina e mais temeroso em realizar novas desobediências, a Eva romanesca não aceita pacificamente a fome a que são obrigados a passar como castigo pelo pecado que cometeram no sagrado jardim, decidindo, por isso, “ir pedir ao querubim que lhe permitisse entrar no Jardim do Éden e colher alguma fruta que lhe aguentasse a fome por uns dias mais” (SARAMAGO, 2009, p. 24).

Seu comportamento revela, em nossa hipótese de leitura, traços do comportamento de Lilith, a antiga companheira de Adão. No princípio dos tempos narrado pelos apócrifos, Deus teria criado um casal, Adão e uma mulher que antecedeu Eva. Essa mulher primordial teria sido

⁵ Lilith “é usualmente derivado da palavra babilônica/assíria Lilitu, um demônio feminino ou um espírito do vento, parte de uma tríade mencionada nas invocações mágicas babilônicas. Mas aparece mais cedo como Lilake em uma inscrição sumeriana do ano 2000 a.C. que contém a lenda ‘Gilgamesh e o Salgueiro’. É uma demônia vivendo em um tronco de salgueiro vigiado pela deusa Inanna (Anath) em uma margem do Eufrates. A etimologia do hebreu popular parece derivar Lilith de *layl*, noite, e ela freqüentemente aparece como um monstro noturno peludo no folclore árabe” (LARAIA, 1997, p.160).

Lilith, uma figura bastante conhecida da antiga tradição judaica. Lilith é destacada por sua autonomia, pois não se submeteu a qualquer tipo de dominação. Tal figura é banida da versão corrente da bíblia católica, mas se encontra presente em vários textos apócrifos, assírio-babilônicos e hebraicos:

Lilith, um irresistível demônio feminino da noite, de longos cabelos, sobrevoa as mitologias suméria, babilônia, assíria, Cananeia, persa, hebraica, árabe e teutônica. Durante o terceiro milênio antes de Cristo, na Suméria, ela foi, a princípio, Lil, uma tempestade destruidora ou espírito do vento. Entre os semitas da Mesopotâmia, ela ficou conhecida como Lilith, que, mais tarde, ao confabular com layil (a palavra hebraica para noite), tornou-se Lilith, um demônio noturno que agarra os homens e as mulheres que dormem sozinhos, provocando-lhes sonhos eróticos e orgasmo noturno. [...]. As origens de Lilith, na verdade, ocultam-se num tempo anterior ao próprio tempo. Ela surgiu do caos. Embora existiam muitos mitos acerca de seus primórdios, Lilith aparece nitidamente, em todos eles, como uma força contrária, um fator de equilíbrio, um peso contraposto à bondade e masculinidade de Deus, porém de igual grandeza (KOLTUV, 2017, p. 13-15).

No romance, Lilith não hesita em abrir as pernas para Caim “para se deixar penetrar, não estará a entregar-se, mas sim a tratar de devorar o homem a quem disse, Entra.” (SARAMAGO, 2009, p. 58). É importante ressaltar que, no Velho Testamento, a rebelião de Lilith contra Adão e o Senhor levou a necessidade divina da criação de Eva, esta formada a partir de uma costela do primeiro homem. Eva, porém, à sua maneira, repetiria no romance o gesto de rebelião de sua antecessora.

Com esse desdobramento, o romance *Caim* sugere recuperar ao seu leitor um explícito corte que possivelmente foi realizado entre o capítulo 1, versículo 27 do *Gênesis* (“Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou”) e o capítulo 2,

versículo 20, 21 e 22 desse mesmo livro, em que homem e mulher não são mais colocados num mesmo patamar de criação: “...para o homem, todavia, não se achava uma auxiliadora que lhe fosse idônea. / Então o Senhor Deus fez cair pesado sono sobre o homem, e este adormeceu: tomou uma de suas costelas, e fechou o lugar com carne. / E a costela que o Senhor tomara ao homem, transformou-a numa mulher, e lha trouxe” (GÊNESIS, 1962, 2:20-22).

É provável que a supressão da identificação da primeira mulher criada tenha ocorrido mesmo em época bastante conturbada, de opressiva reforma executada por éditos a promover a radicalização dos valores cristãos. Todavia, a figura de Lilith permanece no *Tanak*, conjunto de vinte e quatro livros sagrados do judaísmo. Em Isaías, por exemplo, ao descrever a vingança de Deus perante a terra de Édom, transformada posteriormente num deserto, proclama-se a seguinte sentença como um sinal de desolação: “Lilith repousará lá e encontrará seu local de descanso” (ISAÍAS, s/d, 34:14).

No romance, esse corte é suprido com a adição de Lilith como governanta de uma cidade desértica. Ela, que aparece na obra de Saramago em tempos posteriores ao da sua criação, é retomada como já governanta da terra de Nod, além de ser a primeira mulher de Caim. Nessa troca matrimonial, sugere-se o apontamento de que, como ocorre com Adão, a primeira mulher de Caim não tem sua identidade revelada na bíblia. Presumimos que essas e outras supressões matrimoniais sejam resultado da não aceitação moral da separação ou da multiplicação conjugal defendida pela igreja católica há séculos.

Lilith é retratada como uma mulher cheia de motivos conjugais e extraconjugais, com a fama despachada de quem somente procura satisfação para os seus próprios intentos, instintos e ambições, traços

suficientes para ser silenciada por aqueles mais ortodoxos. Essa voracidade é demonstrada já no seu primeiro encontro com Caim no quarto de seu palácio, onde ela se mostrava enferma de desejos sexuais, fazendo do protagonista mais uma vítima de seus anseios:

[...] estava sentada num escabelo de madeira trabalhada, tinha um traje que devia valer um potosí, um vestido que exibia com mínimo recato um decote que deixava ver a primeira curva dos seios e adivinhar o resto... Levantou-se, ajustou as pregas do vestido fazendo escorregar as mãos pelo corpo, como se estivesse a acariciar-se a si mesma, primeiro os seios, logo o ventre, depois o princípio das coxas onde se demorou, e tudo isto o fez enquanto olhava o homem fixamente, sem expressão, como uma estátua (SARAMAGO, 2009, p. 56-57)

Obviamente que para a encenação de figuras benevolentes exaltadas pelos padres durante as missas, essa figura de Lilith surge bastante ameaçadora, contrasta com o caráter idôneo da tradição cristã procurado na mulher: “Disse mais o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só: far-lhe-ei uma auxiliadora que lhe seja idônea.” (GÊNESIS, 1962, 2:18).

Na sagrada escritura, como mencionado, foram omitidos tanto os detalhes da primeira mulher de Adão quanto os detalhes da primeira mulher de Caim. Por isso, nessas lacunas, o estereótipo subversivo dos personagens bíblicos no romance parece encaixar-se no texto original de forma interpretativamente legítima. No texto bíblico *Descendentes de Caim*, a terra de Nod será o lugar em que Caim terá sua primeira mulher, omitida no texto, e seu primeiro filho, Enoch, que, por sua vez, terá uma grande importância no livro canônico, pois originará toda uma geração de pecadores: “E coabitou Caim com sua mulher; ela concebeu e deu à

luz a Enoque. Caim edificou uma cidade e lhe chamou Enoque, o nome de seu filho” (GÊNESIS, 1962, 4:17).

Mas, como visto, o romance revisita essas lacunas, dotando Eva de percepção, vontade e crítica, e fazendo de Lilith a primeira mulher de Caim. Ao ser castigado a vagar sem fim pelo mundo, a primeira cidade que Caim se depara é justamente a terra de Nod, governada por Lilith. Nod significa terra de fuga ou terra dos errantes, portanto o nome da cidade desde já aponta para a fuga desse e outros enredos, que se abrigam nas caracterizações alteradas e nas ações omissas do texto alterado e censurado da Bíblia.

Nod será, para Saramago, o espaço literário dos possíveis significados a serem explorados, espaço-laboratório da sua escrita que adentra os subterfúgios simbólicos das muitas passagens bíblicas que o escritor opta por reescrever a partir do ponto de vista de uma das figuras mais injustiçadas: Caim. Se Lilith não era uma “auxiliadora idônea” para Adão e para Caim no paraíso genesíaco, no romance os dois homens sempre foram muito idôneos para Lilith, bastava servi-la na carne. Ademais, assim como ocorre com Lilith e Eva, cidadãos legítimas dessa terra proibida de signos e significados, a capacidade de verbalizar também proporciona ao recém-chegado Caim significativas intromissões nas cenas em que se defende das condenações divinas por ter assassinado seu irmão.

Mesmo ganhando um espaço para tais intromissões, Caim não escapara de seu trágico desígnio: “A minha porção de culpa não absolve a tua, terás o teu castigo, Qual, Andarás errante e perdido pelo mundo [...]” (SARAMAGO, 2009, p. 36). Durante sua eterna peregrinação, Caim mostra-se desorientado, orientando, entretanto, uma narrativa romanesca que age precisamente nos interstícios do relato bíblico. Seu castigo

itinerante ocorre de modo determinante no intuito de preencher muitas das lacunas do Velho Testamento cristão: a revelação moral de Lilith, a atitude desumana de Abraão para com seu filho Isaac, os morticínios do senhor na cidade de Sodoma e a bebedeira de Noé, são episódios exemplares dessas lacunas que não analisaremos aqui para não prolongarmos nossa análise.

A LEVEZA DE CAIM

Mantendo o foco na passagem bíblica sobre Caim, podemos afirmar, numa breve comparação, que o relato romanceado do seu itinerário percorre, portanto, algumas lacunas dos ditos bíblicos, denunciando certas contradições das ações divinas. Em épocas de Concílio de Trento, de discussão e reorganização do material bíblico, não estariam tais cenas e figuras suprimidas incomodando os clérigos que viam nas passagens conflituosas uma oportunidade para disseminar a dúvida? Tais lacunas não teriam como finalidade o aumento do temor a Deus e a repreensão aos pecadores?

Os argumentos que evidenciam tais supressões do texto bíblico não deixam dúvidas quanto a essa intenção de transformação narrativa. Para preencher suas lacunas, a caminhada de Caim não se limita a um só espaço ou a uma só temporalidade, o mundo torna-se Nod e esse espaço implica uma viagem tangencial por diversas outras passagens bíblicas, permitindo Caim se deparar de modo mais intertextual com outros espaços e personagens bíblicos pouco explorados no Antigo Testamento: “... a terra é a mesma, sim, mas os presentes dela vão variando, uns são presentes, outros presentes por vir [...]” (SARAMAGO, 2009, p. 77).

Tal estratégia de múltipla temporalização, em que o tempo presente de Caim se sobrepõe aos cenários bíblicos de outros tempos, serve de contraponto à hermética narrativa bíblica, revelando que a maioria de suas leituras dogmáticas representa um apelo subjetivo muito mais considerável do que o próprio peso das páginas do livro considerado sagrado. O romance de Saramago nos mostra como, na vida, a vivacidade e a mobilidade da inteligência escapam à condenação desse peso do viver opressivamente. Em contrapartida, o próprio texto bíblico não parece idôneo para a atual humanidade que a consome e a reproduz, esta que não deve colocar a crítica abaixo da fé para espantar o “demônio do peso da vida, que consiste em formas de opressão” (CALVINO, 1990, p. 19).

Não se trata apenas de uma caminhada por meio do sonho ou do irracional, mas uma caminhada direcionada às mudanças interpretativas da bíblia, rumo a uma óptica representacional consciente da manipulação que tal texto sofrera em seu conteúdo e sua forma narrativa. A caminhada de Caim, portanto, não se desmancha em sonhos ou impressões individualizantes, mas perpassa especificamente pelas lacunas da tradição bíblica, lacunas que o seu romance evidencia por meio das cicatrizes de seus cortes e de suas censuras moralizantes. O que Caim carrega na testa é justamente a cicatriz desses cortes e omissões evidenciados romanescamente.

Não poderíamos terminar esse breve estudo sem mencionar as palavras do próprio José Saramago que, em nossa opinião, sintetiza muito bem essa leveza que está associada ao salto ágil que o personagem Caim opera no romance, salto esse que é preciso darmos contra a condenação ao peso de qualquer tipo de omissão e opressão que nos afete. Na sua passagem por Roma em 14 de Outubro de 2009, Saramago chamou

Joseph Alois Ratzinger, conhecido como o Papa Bento XVI na época, de “cínico”, dizendo que a “insolência reacionária” da igreja católica precisa ser combatida com a “insolência da inteligência viva”:

As opiniões reacionárias da Igreja Católica precisam ser combatidas com a insolência da inteligência viva, do bom senso, da palavra responsável. Não podemos permitir que a verdade seja ofendida todos os dias por supostos representantes de Deus na Terra, os quais, na verdade, só têm interesse no poder (BRASIL, 2009, s/p.).

REFERÊNCIAS

ARNAUT, Ana Paula. Novos rumos na ficção de José Saramago: os romances fábula. **Ipotesi**, Juiz de Fora v. 5, n. 1, pp. 25-37, 2011.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. Trad. George B. Sperber e equipe. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

GÊNESIS. In: **Bíblia Sagrada**. Trad. Antonio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Editora Maltese, 1962.

BRASIL, Ubiratan. Em Caim, livro que lança em outubro, autor português questiona catolicismo. **Estadão**, São Paulo, 28 de ago. de 2009. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,saramago-ataca-deus-outra-vez,425970>. Acesso em 04 de Fev de 2015.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. 2º ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ISAÍAS. In: **Tanak**. S/d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/246296175/tanak>. Acessado em 04 de Fev de 2015.

KOLTUV, Barbara Black. **O Livro de Lilith**: o resgate do lado sombrio do feminino universal. 2.ª ed. Trad. Rubens Rusche. São Paulo: Cultrix, 2017.

LARAIA, Roque Barros. Jardim do Éden Revisitado. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 40, n.1, pp. 149-164, 1997.

LEPECKI, Maria Lúcia. Aspectos da narrativa de preocupação histórica em Portugal, hoje. In: **Actas do Primeiro Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**. Poitiers: Edição da AIL, 1988, pp. 387-394.

_____. **O romance português contemporâneo na busca da história e da historicidade**. Paris: Fondation Calouste Gulbekian; Centre Culturel Portugais, 1984.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SARAMAGO, José. **Caim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**. Porto: Livraria Figueirinhas, 1981.

2

ENCENAÇÃO DA MEMÓRIA EM POEMAS DE CONCEIÇÃO LIMA EM *O PAÍS DO AKENDEGUÊ*

Jardel Pereira Fernandes ¹

INTRODUÇÃO

A obra *O País do Akendenguê*, da escritora são-tomense Conceição Lima, é composta por poemas de natureza dispersa. São vinte e seis poemas, divididos em sete partes. A poética da autora permite pensar a memória como fonte de evocação dos eventos de guerra pela descolonização e posteriores conflitos civis em São Tomé e Príncipe. Deslizam pelos trânsitos da memória questões que colocam na berlinda as multifacetadas representações da tradição são-tomense. As guerras que marcaram o país, bem como a tradição são-tomense, são temáticas recorrentes que agenciam e distribuem recordações poéticas, dentre outros, nos selecionados poemas: “Os dias”, “Colinas”, “Três Verdades Contemporâneas”, “Viajantes”, “Fronteira” e “Pouco a Pouco”.

As literaturas africanas de língua portuguesa são repositórios das manifestações da cultura e da sociedade são-tomense. Pensar a produção literária em São Tomé e Príncipe permite dar visibilidade ao país. A estereotipada concepção da África como continente exótico cujo território permanece intocado é desconstruída no momento em que a leitura dos poemas de Conceição Lima permite emergir as mobilizações do povo são-tomense como protagonistas na luta contra o colonizador. Os

¹ Doutorando em Literatura de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa África e Brasil: repertório literários e culturais. Bolsista CAPES. E-mail: jardell_jf@hotmail.com.

poemas fazem da tradição um organismo vivo e pulsante, que tornam o país memória viva e atual no cenário contemporâneo.

As memórias poéticas se constituem como projeto de formação da consciência de um país que alcançou a independência em 1975. A luta pela descolonização foi seguida por conflitos internos que marcaram as experiências dos sujeitos. A máquina colonial portuguesa foi rechaçada pelas ex-colônias. Entretanto, as cicatrizes da dominação estão presentes. O avanço do projeto colonial tinha como intuito, não apenas, a dominação do espaço geográfico, mas também o apagamento da tradição como fundamento da cultura são-tomense.

Resistir através do uso da palavra era um dos instrumentos da luta pela descolonização. A palavra configura-se sob o signo das representações orais imbricadas à tradição, e, sobretudo, como instrumento de luta. A escrita poética recupera o projeto de resistência.

Recorro à escrita poética de Conceição Lima para fazer apontamentos que remetem à construção de uma memória, a qual, longe de estar circunscrita às recordações do passado, se atualiza, projetando-se em um movimento de utopia e distopia para o futuro.

A memória evidencia-se na escrita poética. A memória constitui-se enquanto recuperação de uma contranarrativa que trabalha na contramão da historiografia oficial. A história oficial reflete e refrata a formação de um pensamento heroico quando compreendido sob a ótica do dominador. A epopeia de viagem do pioneirismo português através do Atlântico ainda estrutura o imaginário no Ocidente. Trata-se de uma visão messiânica acerca do pseudo descobrimento e civilização de povos considerados “primitivos”, conforme poderia convocar o sociólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala*. Pseudo descobrimento é a alcunha forjada por povos dominadores para sinalizar o encontro de

um território que se imaginava desabitado, ou, ainda, entregue ao destino do caos e da incivilização.

MEMÓRIAS, RASURAS DA HISTORIOGRAFIA OFICIAL

O primeiro poema sobre o qual gostaria de me debruçar, “Os Dias”, concebe em sua gênese a formatação de uma consciência que recupera o passado. O eu poético enuncia-se enquanto agenciador de uma memória viva e pulsante:

OS DIAS

Conheço tempos estranhos

Prenhes noites e manhãs

de nascimentos e medos e sortilégios.

De mãos dadas com a vida

cantá-los-ei

nos pendentes frutos do mamoeiro.

(LIMA, 2011, p.29)

O título do poema pontua a marcação do tempo. A pluralização do objeto tempo sinaliza o transcorrer de um período que se reifica no presente. É afirmativa a constatação de um tempo fluido e deslizante. A passagem do tempo configura-se como contínuo e cumulativo. Ecoa uma voz cuja repetição do advérbio de adição “e” garante a certeza de uma sequência temporal ininterrupta. A noção de tempo na cultura ocidental é construída sob a égide da linearidade cronológica. Entretanto, a cultura africana permite considerar outra forma de pensar o tempo, rompendo o paradigma da linearidade temporal. O tempo, na escrita poética de Conceição Lima, é cíclico. Períodos como as “noites e as manhãs” alternam-se em um fluxo de devir constante. Talvez, por isso, o

uso do plural “prenhes” ao reportar às imagens do dia e da noite. Trata-se de um tempo que parece trazer fascinação, “sortilégios”. A atenção do eu lírico fixa-se na circularidade de eventos pontuados a partir do presente, distendendo-se, entretanto, para o passado. Sem, contudo, deixar de projetar-se para o futuro. Evoco o historiador Fernando Catroga para pensar a condição de sujeitos cujas memórias não podem, apenas, situarem-se em eventos da história oficial. São memórias outras que transitam através do tempo histórico fluido: presente, passado e futuro, os quais, contudo, estão em simbiose:

O passo que o homem dá para frente tem na pegada anterior a sua condição de possibilidade. Trespasado de tempo, o seu caminhar vai deixando traços no ecrã branco de Cronos que, ou serão sugados pelo Letes, que é pior que a morte, ou, como no recalçado de cada existência, perdurarão – mesmo quando esquecidos ou não encontrados – como reserva de memória e de história. (CATROGA, 2015, p. 7, grifo meu)

As pegadas deixadas pelo homem no percurso pelo qual caminha são marcas que não serão apagadas enquanto construto de um sujeito impossibilitado de olhar apenas o passado. Trata-se de um sujeito que é capaz de se deslocar do presente, também, para o futuro. O eu poético sente-se forçado a olhar o passado como possibilidade. De maneira análoga, distribui-se no poema a multifacetada presença do tempo que se distende. A memória está imbricada nos eventos históricos que marcam o sujeito em um processo ininterrupto de recordação. Nesse processo, o passado histórico é a gênese, o material que movimenta e alimenta a memória.

A escrita poética, nesse caso, é a amálgama que (re) constrói a história do passado são-tomense. A história oficial deslegitima e

desconsidera as singularidades da cultura são-tomense. Entretanto, a voz poética atua como mantenedora da história dos dominados. Pensar dessa forma resulta no desmonte do discurso oficial, o qual justifica a dominação do colonizador. A poética de Conceição Lima permite construir a contranarrativa. Qual o caminho para alcançar tal objetivo?

Nos dois tercetos há uma visão positivada acerca da passagem do tempo. Pois, a voz poética considera sujeitos que “De mãos dadas com a vida” seguem através do fluxo do tempo. Há uma projeção para o futuro promissor. Pois, ele aponta para “manhãs” e “nascimentos”. Avançando em uma possível interpretação, sigo pensando com os pesquisadores Jean Chevalier e Alain Gheerbrant para encontrar o simbolismo da “manhã” como representação da “promessa: a hora da vida paradisíaca. É ainda a hora da confiança em si, nos outros e na existência” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2020, p. 658).

Volto à metáfora do tempo. Nela é construída a imagem da noite que se descortina para dar visibilidade ao claro da manhã. Não seria a metáfora que revisita o fim do colonialismo e abre espaço para a independência?

A independência ocorre em 1975. O descortinar da aurora proclama vozes de esperança. Antecede ao luso-fusco matutino o período da noite. A noite é a metonímia dos “Tempos estranhos” sobre os quais o eu lírico rememora o passado de dominação e “medo”. A máquina colonial portuguesa procurou manter o povo são-tomense cativo por introjetar na cultura a noção de subserviência, reforçada pela opressão física e ideológica. A luta pela libertação do jugo opressor tornou-se o ideal utópico a ser alcançado. Dentro dessa perspectiva, “a hora de confiar em si” alcança grau máximo na luta pela libertação. Dá-se, então, o raiar da

manhã. A força da resistência confere sentido “a existência” de sujeitos movidos pelo desejo de serem livres.

Volto-me agora para o segundo terceto. Ele, aparentemente, está desconexo da primeira parte do poema. Entretanto, carrega consigo a arquitetura do projeto de futuro. O momento presente anuncia-se com o sujeito dizendo “conheço”. O passado ancestral marcado por “tempos” e o futuro, sobretudo, marcado pela mesóclise “cantá-los-ei”. O uso da mesóclise referenda ao futuro do presente. Ação presente que se projeta para o futuro. O sujeito permanece no presente, mas não em condição de estaticidade, suas aspirações e desejos se deslocam para o motivo da esperança.

Reitero o sentido da esperança. Por esperança, penso na condição de quem espera com a confirmação do cumprimento certo do porvir. Prolífero e profícuo é o futuro do sujeito que espera, pois na imagem criada pelo eu lírico surge a figura do “mamoeiro”. O mamoeiro pode crescer até dez metros de altura. E é do plano superior que o sujeito consegue vislumbrar o presente, o passado e o futuro. O mamoeiro pode ser entendido como símbolo da fertilidade. Seguindo nessa esteira, Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, ao considerar os simbolismos dos frutos, mencionam que: “em razão dos grãos que contém, Guénon comparou o fruto ao ovo do mundo, símbolo das origens. Na Literatura, muitos frutos adquiriram significado simbólico (figo, romã, maçã): dos desejos sensuais, do desejo de imortalidade, da prosperidade.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2020, p. 516).

Está posto no poema que, nas “origens” da cultura são-tomense, presentificam-se elementos que reverberam o tempo cíclico. Há a pulsão que remete ao passado, não como recordação, que aprisiona os

sujeitos às experiências traumáticas do jugo colonizador. Mas, sobretudo, o desejo se performar como mola propulsora da liberdade.

“Colinas” é o segundo poema sobre o qual gostaria de me debruçar:

COLINAS

Quando tomba um caminho

Os meninos do meu país desenham colinas sobre as ondas.

(LIMA, 2011, p.32)

O grau máximo de síntese de alguns dos poemas de Conceição Lima atinge o clímax nesse discurso poético. A imagem do objeto que está no ápice poderia ser entendida como condição do sujeito que, do plano superior privilegiado, vislumbra “caminhos”. Colinas são relevos que declinam para dar visibilidade aos objetos que estão no plano inferior. Imagens criadas pela memória deslocam o sujeito e o aproximam de objetos e de outros sujeitos. Pretende-se desenhar as colinas sobre as ondas. Desenhar é um ato pueril realizado por “meninos”, crianças.

A impossibilidade de fazer um desenho sobre as ondas reside no fato de que o objeto onde se pretende desenhar está em um estado líquido. Portanto, estamos diante de um desejo não concretizado. É possível ter liberdade criativa, “desenhar colinas” no período do pós-independência, momento em que se “tomba” o “caminho” da opressão colonial. É um período de opressão que pretende ter ficado para trás. A voz do eu lírico é monocórdica. Não se convocam vozes coletivas. Não há uma polifonia, ou seja, vozes outras atravessando o discurso. É a voz da nação são-tomense que almeja a liberdade.

Considerar que as vozes convocadas no discurso poético refletem e refratam as marcas de um tempo permite pensar o poema como agenciador da cultura são-tomense. Não seriam os “meninos” a metáfora de

um país em construção, o qual arvora o desejo de uma utopia não concretizada? Os conturbados anos que se seguiram ao pós-independência revelaram uma nação fragmentada pela ação do colonialismo e longe de alcançar a unidade nacional. Entretanto, narrar as ilusões perdidas, mas não relegadas ao total desaparecimento, deixa acesa a bruxuleante luz da esperança de que o país conseguirá se reconstruir.

O filósofo Paul Ricoeur, ao considerar a vinculação entre a necessidade que os seres humanos têm de narrar a história e de que, para isso, precisem recorrer à memória, indaga: “De que há lembrança?” e “De quem é a memória?”. (RICOEUR, 2007, p. 23). São perguntas intrigantes. Poder-se-ia situar essas duas indagações no contexto são-tomense, embora evidentemente o filósofo não esteja se referindo especificamente àquele país. De que há lembrança? De períodos de dominação despótica. E, sobretudo, a grande questão que ronda o dizer das memórias da nação é: de quem são as lembranças? Não relegada ao bel-prazer do contar de uma história que coloca o povo europeu como protagonista, o eu poético prossegue em suas incursões para permitir que vozes silenciadas sejam ouvidas.

Recupero a frase “Os meninos do meu país”. O uso do vocábulo “meninos” mostra que a forma é a língua portuguesa, portanto, a memória é contada utilizando-se o código linguístico do colonizador. As estratégias de uso da língua europeia pelo eu poético reiteram a insistente ideia de contar-se memórias que não estão encapsuladas ao território africano, mas que podem ser veiculadas para fora do Continente. Não reivindico a escrita como forma única de se manter viva a memória, como se ela fosse a única estratégia de sobrevivência da recordação. Considero-a como um dos mecanismos de transmissão da memória. Necessária e aliada das outras formas de se perpetuar a

memória. E₇ é por causa dela que se tem acesso às formas narrativas e poéticas do texto literário.

O eu lírico não se refere aos meninos com formas como “as monas”, “os monandengues”, ou ainda, “os miúdos” “do meu país”, expressões recorrentes em outros espaços africanos como em Moçambique e Angola. Tomo por exemplo desses usos a literatura de Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa, Pepetela, Luandino Vieira e outros escritores. Melhor considerei utilizar a palavra “linguístico”, pois ela abarca a linguagem em suas modalizações e formas, a fim de que de todos os modos as recordações possam emergir.

De quem? Pergunta levantada por Paul Ricoeur é a indagação que ressoa no poema. Nele é evidente que se fala do “meu país”, ou seja, o espaço africano são-tomense. O espaço em que o eu lírico aloca os sujeitos é São Tomé e Príncipe e o tempo é o da infância.

No plano sintático, seria possível deslocar a oração adverbial temporal para o segundo verso do poema e mesmo assim o sentido do dístico seria mantido. Seria possível imaginar os trânsitos da memória, as quais percorrem vias de mão dupla. Elas poderiam ocupar posições diferentes. Trocadilhos nas posições dos versos podem ser formados. Entretanto, ao se reposicionar os versos, as memórias ainda estariam no centro do debate.

A estética de Conceição Lima permite pensar a construção de uma rede de significados poéticos que sustentam a construção de memórias centradas não apenas nos eventos históricos que marcaram os processos de colonização, descolonização e guerra civil no pós-independência. São memórias ancoradas na constatação de um projeto estético que poderia ser pensado como espelhamento do imaginário ocidental. O Ocidente forja a imagem de um território onde residem simbologias do

mal. O eu lírico endossa, em uma atitude de ludíbrio, a noção afirmativa do europeu, ao afirmar acreditar nos elementos caracterizados como proibidos. Lemos:

TRÊS VERDADES CONTEMPORÂNEAS

Creio no invisível

Creio na levitação das bruxas

Creio em vampiros

Porque os há.

(LIMA, 2011, p. 37)

Há no poema uma repetição anafórica que reifica a existência de seres sobrenaturais. A repetição confere certeza à ação do crer. O leitor é surpreendido no verso final. Quebra-se a expectativa, pois o caminho que leva à certeza não se repete em uma constatação sem fim. É como se o discurso afirmativo não tivesse mais necessidade de se firmar. De forma que, no verso final, ele sintetiza o desejo não escondido.

O poema mais se assemelha a uma oração. E, se possível for pensar em uma oração sob o enquadramento da religião do colonizado, então, “bruxas” e “vampiros”, figuras representativas do mal figuram como iconografias das crenças do povo são-tomense. A figura da bruxa está relacionada ao imaginário que o Ocidente construiu acerca do continente africano. Tal visão é maniqueísta e reifica, em parte, o motivo da dominação perversa. O projeto de caça às bruxas justifica a obliteração de uma cultura ancorada, segundo o imaginário europeu, na prática de feitiçarias. A liberdade poética ao afirmar crer em entidades associadas ao mal desafia a dominação da MetrÓpole, ao passo que arvora a libertação de um espírito humano que aspira à liberdade. Frente ao desafio

de poder escolher, o sujeito escancara suas opiniões e apresenta uma visão positivada de um tema estigmatizado.

O historiador Jacques Le Goff pensa a memória como representação legítima, a qual escapa às abordagens históricas oficiais. Ao passo que escapa em relação à historiografia oficial, subjaz nela a construção da memória coletiva. Nesse artigo, desejo pensar memória coletiva como afigurações da cultura são-tomense. Le Goff prossegue considerando que:

A crítica da noção de fato histórico tem, além disso, provocado o reconhecimento de “realidades” históricas negligenciadas por muito tempo pelos historiadores. Junto à história política, à história política e social, à história cultural, nasceu uma história das *representações*. Esta assumiu formas diversas: história das concepções globais da sociedade ou história das *ideologias*; história das estruturas mentais comuns a uma categoria social, a uma sociedade, a uma época, ou história das *mentalidades*; história das produções do espírito ligadas não ao todo, à palavra, ao gesto, mas à imagem, ou história do *imaginário*, que permite tratar, o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito, sob a condição de respeitar sua especificidade; história das condutas, das práticas, dos rituais, que remete a uma realidade oculta subjacente, ou história do *simbólico* [...] Enfim, a própria ciência histórica, com o desenvolvimento da *historiografia*, ou *história da história*, é colocada numa perspectiva histórica. (LE GOFF, 1990, p. 12)

Nessa análise, construí o duplo movimento que poderia compor a interpretação do poema. As imagens fantasmagóricas do poema também podem ser compreendidas como representações que assombram o sujeito. “Realidades ocultas” emergem do texto poético e conferem um tom de verdade ao poema. A tessitura poética resulta em um borrão transgressor em uma história que se diz única e verdadeira. “Histórias

Negligenciadas” ganham corpo e se imbricam na estruturação de um novo olhar acerca da cultura e da sociedade são-tomense.

TRADIÇÃO E HISTÓRIA – MEMÓRIAS E IMBRIÇÕES POÉTICAS

A memória, em sua capacidade plástica, se volta-se para eventos que marcam os sujeitos em suas experiências. Uma coleção de lembranças se reúne em torno da poética em “Viajantes”. Nesse poema, fotografias da memória imprimem indeléveis lembranças que conduzem o leitor a uma viagem pela tradição ancestral são-tomense. Lemos:

VIAJANTES

Traziam poentes e estradas

A sede do horizonte os chamava.

- A quem pertences tu?

Quem são os da tua casa?

Assim estendia nossa avó

A caneca de água ao viajante.

(LIMA, 2011, p.38)

São os novos colonos, viajantes, que chegam a São Tomé e Príncipe e que trazem experiências e histórias do velho mundo. O encontro com o residente nativo proclama a subversão de uma cosmovisão situada na cultura europeia. As mundividências que edificam o pensamento de uma África antropofágica e amedrontadora declinam-se no instante em que colono é acolhido com hospitalidade. O acolhimento por parte dos que já estão na ilha é uma partilha de sentimentos, a avó estende “a caneca de água ao viajante”. Quero pensar a figura da avó com o historiador e memorialista Amadou Hampâté Bâ. Ele considera a figura

dos velhos como “grandes monumentos vivos da cultura africana” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 211). A figura do velho é a personificação de uma parte importante da tradição que se mantém viva.

Mobilizar novas formas de pensar a África para compreender os horizontes das memórias evocadas é uma tarefa necessária para a construção de interpretações dos poemas de Conceição Lima. Evoco novamente Hampâté Bâ para considerar que:

A condição mais importante de todas, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “à escuta”. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 212)

“À escuta” é uma expressão de descentramento que conduz a novas formas de pensar a cultura e a tradição são-tomense. A tradição africana, por exemplo, considera a mulher como a mãe formadora de toda a existência. Talvez, por isso, o eu poético coloque a figura feminina como aquela que recebe com ternura os viajantes. A mulher, bem que poderia sugerir a metáfora da mãe África, em cujos braços é possível sentir-se seguro e acolhido. A força centrípeta que concentra as memórias valorativas da cultura ocidental é deslocada em um movimento centrífugo para a descoberta de “um novo mundo”.

Recorro à metáfora do tempo deslizante e fluido presente no poema “Os Dias”. Nele, passado, presente e futuro transitam pela memória. De modo similar, em “Viajantes”, há um eu poético imantado de intencionalidade para deixar o passado de dominação para trás, aqui representado pelos “poentes”. E, se, há poentes como representação do futuro, há também, o implícito do nascente. Dessa forma, o presente

distende-se para o passado e o futuro. Agora, convoco a metáfora das “estradas” no poema “Colinas” para construir a iconografia do percurso que pretende seguir rumo ao futuro. Apresentam-se possibilidades para alcançar o futuro. Justificam-se tais possibilidades pela pluralização da palavra “estradas”. Há um corpo coletivo que caminha para o “horizonte” de expectativas. A pulsão do desejo que se compara a busca pelo saciar da “sede” é instrumento que move o sujeito a buscar novas possibilidades.

O encontro positivado do colono com as formas tradicionais de representação da cultura são-tomense rasura os modelos historiográficos oficiais. A representação cinestésica “sede” toca nos aspectos físicos do sujeito. Entretanto, a capacidade de mobilizar outros sentidos perpassa também os estímulos mentais, sinestésicos. As C (S) inestésias são a mola propulsora da busca por se saciar um desejo, metaforizado pela entrega de uma “caneca de água ao viajante”. Há a concretização de que os anseios pela liberdade se materializarão. Alhures e algures, as memórias poéticas são instâncias flutuantes que re (pousam), alternando-se entre a re (constituição) da tradição e das histórias outras que não poderiam ser apagadas.

Dialogo com o poema “Três Verdades Contemporâneas” para pensar a desconstrução de formas de conceber o colonizado enquanto representação das formas do mal, lugar onde o sobrenatural precisa ser combatido. Tal visão binária cinde mundos e traz à baila a posição ideológica privilegiada do colonizador. A arquitetura desse modo de pensar tem implicações mais profundas. É no poema “Fronteiras” que se encontra uma reflexão acerca de tais implicações. Lemos:

FRONTEIRAS

Trespassar é a sina dos que amam o mar.

(LIMA, 2011, p.44)

O lugar de fala do sujeito enunciador é São Tomé e Príncipe. O europeu visto como detentor dos saberes científicos e pioneiro das grandes navegações não é o objeto da memória nesse poema. Assume-se uma posição dialética do sujeito radicado em seu país, mas que, ao mesmo tempo, dialoga com o outro. Portanto, a posição de alteridade reivindica a condição de sujeito que rompe “fronteiras”.

Se o colonizador atravessa o Atlântico para dominar povos; de forma reversa, povos dominados atravessam o mar rumo ao encontro com o outro. O ponto nevrálgico é a procura do “lado de lá” com a consciência de se estar do “lado de cá”. Romper “fronteiras” não é um estado circunscrito ao espírito aventureiro do europeu. Esse foi um projeto de construção da máquina colonial para constituir um imaginário universal de coragem e soberania do Estado português. De outro lado, o eu poético mobiliza e agencia outros sujeitos cujo desejo é “trespassar” o mar. Tal desejo está imbricado ao espírito universal humano de liberdade e conquista. Ele se manifesta nos sujeitos são-tomenses. Logo, é inevitável a rasura da visão minimalista Ocidental de que o europeu é o desbravador e salvador messiânico do mundo por sua coragem em cruzar os perigos do mar.

A posição desses lugares outros da memória no poema é semelhante a um único flash que se atomiza para permitir reflexões acerca dos rastros das memórias outras. Seguindo nessa esteira, o sociólogo Michael Pollak destaca a constituição plurívoca que está na gênese das encenações da memória. Ele afirma que:

Além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma relembração de um período que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela. (POLLAK, 1992, p. 2-3)

Há pouco mencionei memórias que vagueiam, mas não sem rumo, por alhures e algures. Michael Pollak prefere arrolar esses lugares como topografias geográficas, sociais ou de recordação do sujeito. O mar é o local geográfico que ancora o ponto de partida das memórias poéticas. Avançando em uma possível interpretação, a beira mar é o ponto de partida, dele se pode contemplar o infinito das águas. Sem limites para navegar pelo sonho de um país livre cujo projeto de nação se consolide, o eu poético segue em suas fabulações por um projeto de futuro sem impedimentos.

O poema “Pouco a Pouco” inquieta-me ao refletir na problemática em torno da questão da memória. Lemos:

POUCO A POUCO

Corpo a corpo a palavra subjugada a culatra

Pouco a pouco à sombra do poilão

Regressam

Anciãos com cajados e lendas

Guerreiras com fardos de luto e verduras

Em trôpegos bancos aconchegam os ombros

Sem alternativa à respiração, cantam.

Navegantes do medo e da devastação.

(LIMA, 2011, p. 67)

“Pouco a pouco”, gradativamente, em um compasso ininterrupto, têm-se construído novas epistemologias em detrimento da visão hegemônica dos saberes canônicos europeus. Retomo às abordagens feitas por Jacques Le Goff em sua obra *História e Memória*, em parte já considerados nesse texto, para discutir as contribuições que ambas trazem para que vozes outras possam ser ouvidas. Memórias individuais e coletivas silenciadas pela historiografia oficial em seu primeiro momento de formação, na contemporaneidade, são forçadas a aceitar a entrada de novas formas de dizer a história.

“Pouco a pouco”, a palavra ganha corpo e força e Intenciona romper o jugo da opressão. É a “palavra”, ou seja, o discurso de resistência que ganha voz e subjuga instrumentos de dominação como a “culatra”. “A palavra subjuga a culatra”. Culatra pode ser entendida como instrumento ou arma de dominação. Entretanto, no senso comum, pode ser entendida como intenção de algo que deu errado. Como na expressão “o tiro saiu pela culatra”. Neste caso, a intenção da máquina colonial de manter sua permanente dominação foi frustrada através do combate.

Volto-me para a materialidade da luta “corpo a corpo” do povo são-tomense para se libertar do jugo opressor. O campo de atuação dos resistentes extrapola os limites dos usos da palavra e alcança o patamar de resistência física. O eu poético menciona o “Medo e a devastação”, que tomam conta da sociedade são-tomense durante o período da colonização. Entretanto, em vez de permitir que o medo os paralise, o povo

são-tomense avança por acreditar no projeto de luta física e simbólica através dos mecanismos de uso da palavra.

A presença do velho é a corporificação da tradição que se reifica, conforme considere, no poema “Viajantes”. Novamente, a tradição é convocada para encenar uma cultura que se organiza a partir da valoração dos saberes ancestrais guardados pelos velhos. Em sua obra *Tradição e Esquecimento*, o historiador e crítico literário Paul Zumthor acende o debate por levantar as contundentes questões: “O que transmite a memória?” Que intenção memorial preside à transmissão de experiências e conhecimentos de uma cultura, em uma dada sociedade?” (ZUMTHOR, 1997, p, 23). Tradição e a história dos esquecidos é o que transmitem as memórias poéticas de Conceição Lima. Ao responder a segunda questão suscitada, resvala-se na inerente necessidade que todos os seres humanos têm de narrar. Afinal, a psique humana é estruturada de forma narrativa. Entretanto, narrar para os são-tomenses não se restringe ao ato de contar a história do outro, impõe-se como necessidade de se falar de suas próprias experiências.

A presença do velho como figura a quem falta “respiração”. Talvez, nesse caso, em resultado dos efeitos da opressão, ratifica o modo como a organização social ocidental desconsidera os patrimônios vivos dos saberes tradicionais. O velho segue vestido de “luto”. O luto como metonímia das muitas mortes. Há a palavra como metáfora da resistência. Palavra que alça voz. Na impossibilidade do dizer, ela é “cantada” pelos “anciãos”. Os “anciãos com cajados e lendas guerreiras” são o segmento da sociedade africana que oferecem o referente necessário para os mais jovens resistirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Memórias são sempre recordações de um passado vivo. Lembranças de um passado que podem evocar uma multiplicidade de sentidos. Em *O País do Akendenguê*, Conceição Lima traz à baila e coloca na berlinda questões caras que resvalam na formação da cultura são-tomense, nas formas simbólicas de resistência. Pensar em poesia em meio a eventos catastróficos como os que levaram à descolonização, bem como a posteriores conflitos no pós-independência em São Tomé e Príncipe, desloca o olhar do leitor para uma produção estética que rompe com os padrões do que se espera do texto poético canônico.

Os poemas convocam o leitor a perceber outras realidades como as diferentes nuances da tradição africana, assim como os processos de libertação da nação são-tomense. A dialética em torno do imaginário criado acerca do povo são-tomense ganha corpo ao passo que se constroem novas redes de significado. Os poemas são encenações de memórias que não poderiam permanecer soterradas, mas, que emergem por vozes outras que não são as oficiais.

REFERÊNCIAS

BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: volume I: metodologia e pré-história da África**. Tradução: Beatriz Turqueti. Brasília: Unesco, 2010. p. 181-218.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIMA, Conceição. **O País do Akendenguê**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Projeto história revista do programa de estudos pós-graduados de história**, São Paulo, v. 5, n. 10, 1992. Acesso em: mar 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al]. São Paulo: Unicamp, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e esquecimento**. Tradução de: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 1997.

3

CLARO ENIGMA: O POETA E SUA BUSCA

*Francisca Patrícia Pompeu Brasil*¹

INTRODUÇÃO

Carlos Drummond de Andrade nasceu na cidade de Itabira, Minas Gerais, em outubro de 1908. Destacou-se como cronista e poeta, sendo hoje considerado um dos maiores nomes da literatura brasileira. Tornou-se um poeta singular por saber trabalhar conscientemente, uma vez que conhecia como poucos a técnica do fazer poético, e por buscar em seus instintos uma maneira racional de falar sobre temas que sempre foram alvo de reflexões e questionamentos para os seus leitores, ou seja, o poeta sabia fazer uso da razão e da emoção de forma eficaz na elaboração de suas poesias.

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche diz, em sua obra *Humano, demasiado humano* (1987), que o ilógico é necessário ao homem. O ilogismo, segundo ele, está presente em elementos que emprestam valor à vida, entre eles, as paixões, a linguagem e a religião. Afirma ser muito ingênuo o homem que acredita que sua natureza possa ser transformada em uma natureza puramente lógica, pois todas as pessoas, até mesmo as mais racionais, necessitam, vez ou outra, de uma dose de ilogismo em suas vidas.

Considerando que a arte deleita os homens, proporcionando fruição e tornando a vida mais plena e agradável, dela não podemos extrair

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: pbrasilpompeu@gmail.com

o ilogismo. E sendo Drummond um artista que trabalha a linguagem, é inegável que trabalhe com o instinto, com a paixão. Mas, também é inegável o grande conhecimento técnico que o poeta demonstra ter através de sua obra. Os poemas não lhe chegavam prontos, não eram frutos apenas de inspiração, há todo um trabalho composicional que deve ser levado em conta. O poeta é conhecido como dedicado escritor, de admirável formação intelectual e literária, e que, como os poetas de sua geração, mostra ter muita consciência do fazer poético. É, por isso, notável o seu lado apolíneo, racional. Podemos afirmar que Drummond escreve movido pela inspiração, mas mostra-se plenamente consciente do seu trabalho com a linguagem poética.

Drummond, em sua obra, mostrou ser um profundo conhecedor da métrica e fez, com frequência, uso de formas fixas como, por exemplo, o soneto. Da obra *Claro Enigma*, podemos citar como exemplo do conhecimento técnico do autor, o poema “Remissão”. Soneto composto por versos decassílabos e com rimas regulares. Observemos a primeira estrofe:

Tua memória, pasto de poesia,
tua poesia, pasto dos vulgares,
vão se engastando numa coisa fria
a que tu chamas: vida, e seus pesares.
(DRUMMOND, 2006, p. 248)

Nietzsche destaca, em *O Nascimento da Tragédia*, a relação entre o apolíneo e o dionisíaco, apresentando tais conceitos como impulsos necessários ao fazer artístico:

Até agora examinamos o apolíneo e o seu oposto, o dionisíaco, como poderes artísticos que, sem a mediação do artista humano, irrompem da própria

natureza, e nos quais os impulsos artísticos desta se satisfazem imediatamente e por via direta: por um lado, como o mundo figural do sonho, cuja perfeição independe de qualquer conexão com a altitude intelectual ou a educação artística do indivíduo, por outro, como realidade inebriante, que novamente não leva em conta o indivíduo, mas procura inclusive destruí-lo e libertá-lo por meio de um sentimento místico de unidade. (NIETZSCHE, 1992, p. 32)

Em nosso trabalho, com o intuito de conhecermos um pouco mais sobre a busca do poeta por uma renovação da linguagem e por um fazer poético capaz de traduzir os anseios do ser humano, comentaremos algumas composições presentes na obra *Claro Enigma* (2006). Nossa pesquisa divide-se em quatro partes: poesia memorialista, consciência do fazer poético, a transitoriedade e a busca.

POESIA MEMORIALISTA

Sabemos que muitos críticos literários condenam a aproximação de uma obra através da biografia de seu autor, por aquela ser “uma realidade autônoma, válida por si mesma e independente de qualquer biografismo” (BIZZARRI apud PIRES, 1993, p. 175), mas o fato é que muitos autores costumam espelhar-se em suas vidas no momento da criação, inserindo em suas obras muitas coisas que lhes são próprias. Observemos o que diz o grande escritor Guimarães Rosa sobre o assunto:

Legítima literatura deve ser vida. Não há nada mais terrível que uma literatura de papel, pois acredito que a literatura só pode nascer da vida, que ela tem de ser a voz daquilo que eu chamo “compromisso do coração”. A literatura tem de ser vida! O escritor tem de ser o que ele escreve. (ROSA apud PIRES, 1993, p. 60)

Dessa forma, faz-se necessário falar sobre dois temas que muito influenciaram Drummond em suas produções memorialísticas, e que se fizeram presentes, de uma maneira marcante, em parte considerável de suas criações: a infância e a família.

No extenso poema “Canto Negro”, o poeta rememora tempos marcantes de sua infância e lamenta por não mais enxergar o mundo com os olhos que tinha quando criança. Já nos primeiros versos, é possível perceber o tom saudosista pelo que viveu no passado e que se tornou lembranças. O trabalho artístico com a visibilidade dá-se através da forma como o eu-lírico percebe o mundo: através da visão e das sensações que as cores provocam:

À beira do negro poço
debruço-me, nada alcanço.
Decerto perdi os olhos
que tinha quando criança.

Decerto os perdi. Com eles
é que te encarava, preto,
gravura de cama e padre,
talhada em pele, no medo.
[...] (DRUMMOND, 2006, p. 280)

Sobre as relações familiares, temos no soneto “Encontro” uma espécie de lamento do poeta pela perda do pai – perdido em vida e encontrado nos sonhos:

Meu pai perdi no tempo e ganho em sonho.
Se a noite me atribui poder de fuga,
sinto logo meu pai e nele ponho
o olhar, lendo-lhe a face, ruga a ruga.

Está morto, que importa? Inda madruga
e seu rosto, nem triste nem risonho,
é o rosto antigo, o mesmo. E não enxuga
suor algum, na calma de meu sonho.

Ó meu pai arquiteto e fazendeiro!
Faz casas de silêncio, e suas roças
de cinza estão maduras, orvalhadas permitiam

por um rio que corre o tempo inteiro,
e corre além do tempo, enquanto as nossas
murcham num sopro fontes represadas.

(DRUMMOND, 2006, p. 291)

Podemos identificar, nos três últimos versos do poema, um dos modelos de metáforas apontados por Borges, em sua obra *Esse Ofício do Verso*: o do rio que representa a passagem do tempo:

Isso nos faz remontar à antiga metáfora dos gregos- a metáfora, ou antes a verdade, sobre nenhum homem se banhar duas vezes no mesmo rio. E há, a meu ver, um elemento de temor aqui. A princípio tendemos a pensar no rio como um fluxo. Pensamos: "Claro, o rio segue adiante, mas a água está mudando". Então, com um emergente sentido de espanto, sentimos que nós também estamos mudando- que somos tão cambiantes e evanescentes quanto o rio. (BORGES, 2000, p. 23)

O relacionamento com o pai também é tema do poema "A mesa". Desta longa produção poética, o que queremos destacar é o enternecimento do eu-lírico em relação à figura materna. Segundo o escritor Linhares Filho, "Drummond de Andrade se enternece –, enternece é o termo, que enternecimento é emoção doce e triste – diante de certas situações vitais". (FILHO, 2002, p. 22)

[...]
 Uns marmanjos cinquentões,
 calvos, vividos, usados,
 mas resguardando no peito
 essa alvura de garoto,
 essa fuga para o mato,
 essa gula defendida
 e o desejo muito simples
 de pedir à mãe que cosa,
 mais do que nossa camisa,
 nossa alma frouxa, rasgada...
 (DRUMMOND, 2006, p. 293)

O poema centra-se na figura do pai e na relação entre este e o restante da família. A mãe, mesmo assumindo um papel secundário, mostra-se como uma importante imagem da mulher que acolhe, que provoca nos filhos o simples desejo de que “costure” além de suas camisas, as suas almas rasgadas.

A Consciência do Fazer Poético

Falamos de início sobre a consciência do fazer poético presente em muitos poemas drummondianos. Em seus metapoemas, Drummond fala sobre o papel do poeta e sobre a arte de fazer poesias. De *Claro Enigma*, como exemplificação, citaremos dois: “Remissão” e “Oficina Irritada”.

Em “Remissão” (DRUMMOND, 2006, p. 248), o eu-lírico assume um tom de desencanto diante da “ineficácia” do fazer poético: “e nada resta, mesmo, do que escreves/ e te forçou ao exílio das palavras,/ senão contentamento de escrever.” Nos primeiros versos, ele afirma que os problemas e os pesares da vida vão “engastando” a memória e a poesia até transformá-los em “uma coisa fria”. O esmero do trabalho artístico mostra-se nesse poema tanto na forma como no conteúdo, pois é

possível perceber o trabalho de Drummond com a exatidão das palavras, que evocam, de forma precisa, imagens visuais nítidas: “Tua memória, pasto de poesia, / tua poesia, pasto dos vulgares, / vão se engastando numa coisa fria/ a que tu chamas: vida, e seus pesares”. Também aborda um tema recorrente de sua obra: o da transitoriedade. Na vida tudo passa: “Mas, pesares de quê? perguntaria, / se esse travo de angústia nos cantares, /se o que dorme na base da elegia / vai correndo e secando pelos ares.”

O segundo poema, “Oficina Irritada”, explica o “Claro Enigma” que dá título à obra. Sendo assim, observaremos seus versos com um pouco mais de atenção:

Eu quero compor um soneto duro
como poeta algum ousara escrever.
Eu quero pintar um soneto escuro,
seco, abafado, difícil de ler.

Quero que meu soneto, no futuro,
não desperte em ninguém nenhum prazer.
E que, no seu maligno ar imaturo,
ao mesmo tempo saiba ser, não ser.

Esse meu verbo antipático e impuro
há de pungir, há de fazer sofrer,
tendão de Vênus sob o pedicuro.

Ninguém o lembrará: tiro no muro,
cão mijando no caos, enquanto Arcturo,
claro enigma, se deixa surpreender.
(DRUMMOND, 2006, p. 261)

De início, é interessante observar o trabalho consciente do autor em relação à forma do poema. Podemos observar que a consciência artística está na forma, mas também se apresenta no conteúdo. Nos primeiros versos, o poeta afirma que deseja criar um verso duro, herético, difícil de ler. Seria o enigma que, assim como Arcturo, a estrela mais brilhante, precisa estar envolta na escuridão para conseguir brilhar, Ser. O quarto verso da segunda estrofe define bem o fazer poético: “ao mesmo tempo saiba ser, não ser”. As palavras precisam muitas vezes estar ocultas, envoltas na escuridão para serem decifradas.

Nesse poema, podemos observar que a representação que o poeta faz das palavras é muito semelhante à representação que Hesíodo faz das Musas na *Teogonia*, obra que data do século VII a.C., e que trata da genealogia dos deuses. Lá, Hesíodo começa falando das Musas, nove moças filhas de Zeus e de Memória. Ele conta como essas deusas o abordaram para lhe ensinar um belo canto: a própria *Teogonia*, a origem dos deuses.

Nota-se que, na época arcaica, o dom da palavra era divino: as musas inspiravam os homens, davam-lhes a palavra. Hesíodo fala, em sua obra, que as Musas invisíveis pela noite (Não-Ser), tinham o dom de presentificar, revelar e trazer à vida o que antes não Era, isto é: a Memória tira os seres do esquecimento, e as Musas os fazem presentes através da linguagem (canto):

O poeta, portanto, pelo mesmo dom das Musas, é o profeta de fatos passados e de fatos futuros. Só a força nomeadora e ontofônica da voz (das Musas) pode redimi-los, aos fatos passados e futuros, do Esquecimento, i.e., da Força da Ocultação, e presentificá-los como o que brilha ao ser nomeado, o que mostra à luz: re-velação. (TORRANO, 1995, p. 27)

O eu-lírico vê na linguagem o poder de presentificar, de transformar o Não-Ser (o que estava esquecido), em Ser (o que está presente). As palavras, como as Musas, vêm encobertas pela escuridão (enigma) e revelam o que estava oculto (clarificam). Pois elas, quando revitalizadas, apresentam novos significados e trazem à tona o que ainda não havia sido mostrado.

Como autor de textos literários, como artista que é, Carlos Drummond busca a essência humana e, nessa busca, faz uso de um importante instrumento: a linguagem. Em sua concepção, o poeta assume um papel crucial em frente ao humano. Sendo a língua o espelho da alma, o poeta tem em mãos um instrumento por demais valioso, que não pode, nem deve ser trabalhado de qualquer forma. Precisa de cuidado, de dedicação, para que assim as palavras possam ser revitalizadas e cumpram seu papel revelador. As palavras têm o potencial de expressar o mundo e a vida.

A TRANSITORIEDADE

O filósofo e escritor romano Sêneca inicia seu tratado sobre a brevidade da vida, fazendo as seguintes considerações:

A maior parte dos mortais, Paulino, queixa-se da malevolência da Natureza, porque estamos destinados a um momento da eternidade, e, segundo eles, o espaço de tempo que nos foi dado corre tão veloz e rápido, de forma que, à exceção de muitos poucos, a vida abandonaria a todos em meio aos preparativos mesmos da vida. (SÊNECA, 1993, p. 25)

Segundo ele, os homens lamentam por não terem tempo de aproveitar a vida, por ela ser muito curta. E esta é, sem dúvida, uma das maiores angústias do homem: receber de Deus o dom da vida, mas ter a

consciência de que ela é passageira. Não só os filósofos, mas também os poetas costumam abordar esse tema em suas obras. Com Drummond não foi diferente. Em “Dissolução”, há uma relação direta com o contexto de guerra, de destruição. Já nos primeiros versos, o eu-lírico deixa transparecer seu desencantamento diante da realidade e assim diz aceitar a noite, não buscando a luz. Vemos a aceitação e o desejo de não agir no mundo:

Escurece, e não me seduz
tatear sequer uma lâmpada.
Pois que aprouve ao dia findar,
aceito a noite.

E com ela aceito que brote
uma ordem outra de seres
e coisas não figuradas.
Braços cruzados.
(2006, p. 247)

Com um tom pessimista, enxerga a dissolução, a fragmentação do homem, que vive as incertezas do seu tempo.

Vazio de quanto amávamos,
mais vasto é o céu. Povoações
surgem do vácuo.
Habito alguma?

E nem destaque minha pele
da confluyente escuridão.
Um fim unânime concentra-se
e pousa no ar. Hesitando.
(2006, p. 247)

Em seguida, é possível perceber a angústia do eu-lírico ao falar sobre a paz destroçada. Angústia e pessimismo expressos através da dúvida se essa paz durará mil anos ou se será transitória.

E aquele agressivo espírito
que o dia carrega consigo,
já não oprime. Assim a paz,
destroçada.

Vai durar mil anos, ou
extinguir-se na cor do galo?
Esta rosa é definitiva,
ainda que pobre.
(2006, p. 247)

Se por um lado, o tom do poema é de desencanto e pessimismo; por outro, há ainda uma esperança representada pela rosa (referência à “rosa do povo”): “Esta rosa é definitiva, ainda que pobre.”

Essa consciência de que a vida é passageira desperta no homem a necessidade de vivê-la de forma plena, aproveitando tudo o que ela possa oferecer. Aproveitar o dia – *carpe diem* –, viver o presente com grande intensidade. Essa atitude, e a noção de que o tempo não para, faz com que o homem sinta a angústia de ver o tempo passar e não ter vivido como deveria. No poema “Confissão”, podemos identificar essa ideia da perda do tempo precioso da vida, que se dá através de repetidas negativas. Mas esse vazio é preenchido pelo uso das palavras. A linguagem recupera o nada, presentifica, compõe o ser humano:

Não amei bastante meu semelhante,
não catei o verme nem curei a sarna.
Só proferi algumas palavras,
melodiosas, tarde, ao voltar da festa.

Dei sem dar e beijei sem beijo.
(Cego é talvez quem esconde os olhos
embaixo do catre.) E na meia-luz
tesouros fanam-se, os mais excelentes.

Do que restou, como compor um homem
e tudo que ele implica de suave,
de concordâncias vegetais, murmúrios
de riso, entrega, amor e piedade?

Não amei bastante sequer a mim mesmo,
contudo próximo. Não amei ninguém.
Salvo aquele pássaro — vinha azul e doido
— que se esfacelou na asa do avião.
(DRUMMOND, 2006, p. 249)

Por possuir uma consciência artística admirável, e uma consciência humanizada do tempo presente, a perenidade das coisas é usada como forma de eternizar sua poesia. Vemos isso em “Memória”:

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
 muito mais que lindas,
 essas ficarão.

(DRUMMOND, 2006, p. 252-253)

Vale destacar a leveza das imagens apresentadas nos dois últimos tercetos, quando o eu-lírico faz um contraponto entre o transitório e o perene. Podemos entender essa leveza, construída pela linguagem poética de Drummond, a partir dos conceitos apresentados por Ítalo Calvino, em sua obra *Seis Propostas para o Próximo Milênio*:

Podemos dizer que duas vocações opostas se confrontam no campo da literatura através dos séculos: uma tende a fazer da linguagem um elemento sem peso, flutuando sobre as coisas como uma nuvem, ou melhor, como uma tênue pulverulência, ou, melhor ainda, como um campo de impulsos magnéticos; a outra tende a comunicar peso à linguagem, dar-lhe a espessura, a concreção das coisas, dos corpos, das sensações. (CALVINO, 1988, p. 27)

A BUSCA

Há alguns temas que são recorrentes na obra de Drummond. Podemos citar, entre eles, a morte, a infância, a transitoriedade, o amor e a busca. Sendo *Claro Enigma* uma obra que atesta a maturidade do autor, podemos observar que essas são temáticas presentes na obra. Em nossa pesquisa, abordamos, sem maiores aprofundamentos, a infância e a transitoriedade. Para encerrar essa breve análise, citaremos um dos mais importantes temas presentes em sua obra: a busca.

Essa busca se dá através de questionamentos e de reflexões sobre o fazer poético e sobre o papel da poesia – dentro de um contexto de fragmentação e de perplexidade. Um poema que ilustra bem os questionamentos existencialistas do eu-lírico é “Perguntas em forma de

cavalo marinho”. Questões que apontam para as angústias do homem pós-moderno, desamparado, em busca de respostas, pois parece em nada encontrar certezas:

Que metro serve
para medir-nos?
Que forma é nossa
e que conteúdo?
Contemos algo?
Somos contidos?
Dão-nos um nome?
Estamos vivos?

A que aspiramos?
Que possuímos?
Que relembramos?
Onde jazemos?

(Nunca se finda
nem se criara.
Mistério é o tempo,
inigualável.).
(DRUMMOND, 2006, p. 250)

O trabalho artístico com a visibilidade se dá a partir do título do poema, uma vez que a forma do cavalo marinho traz à mente do leitor a imagem de um ponto de interrogação. Vemos a repetição desse ponto no final de quase todos os versos, o que nos dá a sensação de uma busca sôfrega, ansiosa, quase patológica do eu-lírico por respostas.

Questionamentos e reflexões sobre o papel do poeta são apresentados em “O Chamado”. O eu-lírico faz a seguinte pergunta ao poeta: Para onde vai? Nesse “querer-saber” o destino do poeta, o eu-lírico busca

entender o papel que lhe cabe. O título “O Chamado” dá ao leitor a impressão de que “ser poeta” não é uma escolha, mas sim um dever, quase divino, de assumir o papel de revitalizar as palavras, de dar sentido à vida:

E pergunto ao poeta, pergunto-lhe
(numa esperança que não digo)
para onde vai — a que angra serena,
a que Pasárgada, a que abrigo?

A palavra oscila no espaço
um momento. Eis que, sibilino,
entre as aparências sem rumo,
responde o poeta: Ao meu destino.

E foi-se para onde a intuição,
o amor, o risco desejado
o chamavam, sem que ninguém
pressentisse, em torno,
o Chamado.

(DRUMMOND, 2006, p. 272)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a breve abordagem que fizemos de alguns temas presentes na obra *Claro Enigma*, de Carlos Drummond, chegamos à conclusão de que a consciência que o poeta tem da força da linguagem, e do seu papel de dar luz às palavras, fez com que ele se visse munido de um instrumento que muito o auxiliaria em suas buscas: a linguagem.

Claro Enigma representa um aperfeiçoamento do poeta, que demonstra trabalhar conscientemente suas poesias, mas que nem por isso deixa de buscar em suas intuições e em seus instintos uma forma de

falar sobre os temas que angustiam e, ao mesmo tempo, impulsionam o homem a buscar o sentido de sua existência e a acreditar que essa busca o deixará mais preparado para lidar com os enigmas que lhe são impostos pela vida. Por fim, observemos mais um questionamento da obra – presente no poema “Amar”, em que o poeta, demonstrando uma profunda compreensão humana, coloca a seguinte questão/resposta: “Que pode uma criatura senão, / entre criaturas, amar?”

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Claro Enigma. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. **Esse Ofício do Verso**. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FILHO, Linhares. **O Amor e outros aspectos em Drummond**. Fortaleza: Editora UFC, 2002.
- NIETZSCHE. Humano, demasiado humano. In: **Seleção de textos de Gerárd Lebrun**; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção Os Pensadores).
- _____. **O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PIRES, José Alves. **João Guimarães Rosa: uma literatura almada**. Lisboa: Edições Brotéria, 1993.
- SÊNeca. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. William Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- TORRANO, José Alves. “Musas e Ser”. In: HESÍODO. **Teogonia**: A Origem dos Deuses. Estudo e tradução de José Alves Torrano. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

4

SOBRE OS “DIREITOS DO DESEJO” EM *DESONRA*, DE J. M. COETZEE: UM ESTUDO JURÍDICO-LITERÁRIO

Igor Mendonça Cardoso Gomes ¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta *uma proposta* de leitura para o romance *Disgrace*,² (que, na edição brasileira, ganhou o título de *Desonra*). Para esse fim, parte-se de uma abordagem transdisciplinar que envolve de forma mais destacada o Direito e a Literatura, em uma aventura cujos perigos são já anunciados pela escolha do tema, pela carência do chamado “lugar de fala” do autor e pelo próprio enfoque minoritário das ideias defendidas.

A obra literária escolhida veio a público em 1999 e é uma das poucas que o escritor sul-africano J. M. Coetzee fez passar no tempo e lugar de sua escrita: na África do Sul recentemente saída do regime do *apartheid*, que durou de 1948 a 1994.

A exposição buscará centrar-se na investigação sobre a maneira como a obra literária trata o tema da violência sexual e sobre o conflito entre a institucionalidade e a individualidade em um julgamento de caso de assédio sexual. Pode-se dizer que o tema da violência sexual, através de dois acontecimentos decisivos, estrutura toda a história, mas definitivamente não esgota o valor literário e filosófico da obra, cujo fio

¹ Mestre em Cultura Jurídica: Segurança, Justiça e Direito, pela Universidade de Girona (UdG), Espanha. Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Direito na Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). E-mail: igormendonca.jus@gmail.com.

² COETZEE, 2000.

narrativo acompanha a trajetória de *desgraça* de seu protagonista (o título original da obra é, justamente, *Disgrace*) e a simultânea experimentação de novas formas de alteridade, através da arte e da relação com os animais.³

Trabalha-se a hipótese de que o romance, mais do que um “comentário social datado”, veiculador de um “afropessimismo liberal”⁴, possui relevância como crítica à instrumentalização das formas jurídicas por certas formações discursivas⁵ em relação estratégica, de modo a transformar o processo em meio de subjugação de individualidades consideradas desviantes.

Procura-se demonstrar que essas formações discursivas alinhadas na trama podem ser identificadas como o *feminismo radical*, o *puritanismo moral* e o *revanchismo racial*. Na arena das relações de gênero no local de trabalho, esse alinhamento gera, como um de seus efeitos de verdade mais destacados, a qualificação do desejo masculino (a *concupiscência masculina*) como um sentimento *essencialmente* mau e discriminatório. Daí porque essa aliança estratégica utiliza a forma jurídica do processo acusatório para veicular uma pretensão inquisitorial cujo programa de trabalho não é a reconstrução de uma verdade factual, como correspondência ao real⁶, mas a confirmação de uma verdade

³ Com esse foco, ver ATTRIDGE, 2000, pp. 98-121.

⁴ GLENN, 2020.

⁵ “Chamaremos então de formação discursiva, o que, numa formação ideológica dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÉCHEUX, 1995, p. 160).

⁶ É necessário esclarecer, desde já, que se trabalha com uma concepção de verdade como correspondência (modelo cognoscitivista), assumindo que esta é a mais adequada às garantias estabelecidas pelo Estado Democrático de Direito. No mesmo sentido, Marina Gascón Abellán, quando afirma que “o cognoscitívismo resulta particularmente adequado para dar conta do conhecimento dos fatos que se desenvolve em sede judicial, assim como para salvaguardar os valores que esse conhecimento deve perseguir em uma perspectiva que se pode chamar de ilustrada ou, se se prefere, garantista” (GASCÓN ABELLÁN, 2020, p. 60, tradução nossa). No original: “(...) *el cognoscitívismo resulta*

sabida, ou uma verdade social esperada; uma pretensão cujo objetivo não é alcançar uma decisão que aplique a consequência jurídica legalmente prevista à hipótese fática descrita em lei, mas a purgação dos pecados do infrator.

O tema é de grande relevância em razão das lutas travadas em torno da sexualidade, principalmente desde a década de 60 do século passado e, mais especificamente, em torno da qualificação jurídica das atitudes de conteúdo sexual no ambiente de trabalho. Até onde se sabe, o tipo de exploração aqui proposto não ganhou destaque na crítica especializada, embora possua atualidade ímpar, sobretudo em face dos recentes desenvolvimentos da luta feminista contra as diversas formas de violência de gênero, cujas virtualidades transformadoras ganharam potência com a difusão dos meios digitais de comunicação.

A VIDA E A ÉPOCA DE DAVID LURIE

David Lurie é um professor de meia-idade (cinquenta e dois anos) da Universidade da Cidade do Cabo, rebatizada para Universidade Técnica do Cabo no processo de “racionalização” levado a efeito no período pós-*apartheid*, com vistas ao redirecionamento do perfil discente para a aquisição de competências técnicas exigidas pelo mercado de trabalho da nova África do Sul. Embora seja autor de três livros de crítica literária e estudioso dos poetas românticos anglófonos, o professor Lurie, como resultado da reforma curricular, passou a ministrar as disciplinas Comunicações 101 (“Capacitação em Comunicações”) e Comunicações 201 (“Capacitação em Comunicações – Avançado”), das quais pouco

particularmente adecuado para dar cuenta del conocimiento de hechos que se desarrolla en sede judicial, así como para salvaguardar los valores que ese conocimiento debe perseguir em una perspectiva que puede calificarse de ilustrada o, si de pretere, garantista.”

conhecia. A ironia, segundo ele, está em que o professor parece ao menos estar aprendendo algo – um pouco de humildade – ao contrário de seus modorrentos estudantes.

A racionalização que apanhou Lurie e seus colegas, transformando-os em “sacerdotes de uma era pós religiosa”⁷, parece ter inspirado nele um pragmatismo conformista: ao salário que o Estado lhe paga ele retribui com o ensino cartorial que lhe é encomendado; o “problema do sexo”⁸ ele resolve frequentando semanalmente uma prostituta morena – provavelmente muçulmana – que responde por Soraya, em um dos funcionais apartamentos da *Windsor Mansions*, com os cumprimentos da *Discreet Scorts*, sob comissão de 50%. De todo modo, ele não possui mais o viço sedutor que lhe permitia ser correspondido nos olhares lascivos que dirigia às mulheres. Então, o que ele pode conservar do “romantismo” enquanto forma de vida e experiência cultural são suas veleidades agora musicais – ele pensa em escrever uma ópera de câmara sobre a vida de Byron na Itália – e alguns cursos livres extracurriculares, de conteúdo a sua escolha, que a Universidade lhe permite dar uma vez por ano.

A rotina das quintas-feiras é quebrada a partir de um encontro ocasional com Soraya em seu papel de mãe de dois filhos, seguida de uma troca de olhares forçada por Lurie, que chega a persegui-la. Sua curiosidade inconveniente o transforma em uma “barata dentro da pia no meio da noite”⁹ aos olhos da prostituta de vida dupla, que passa a evitá-lo.

⁷ COETZEE, *op. cit.*, p. 11.

⁸ *Idem*, p. 7.

⁹ *Idem*, p. 14.

A tentativa de “racionalizar” sua vida sexual, à semelhança do que tinha sido feito de sua atuação profissional, frustra-se definitivamente após conhecer Melanie, uma graduanda em Teatro, trinta anos mais jovem (mas certamente maior de idade), que frequenta seu curso extracurricular sobre os românticos. Após dois convites para jantar em sua casa e alguma insistência, “ele faz amor com ela.”¹⁰ Apesar de certo escrúpulo (“Não passa de uma criança! O que é que estou fazendo?”)¹¹, o experiente professor não refreia seus impulsos e continua procurando a jovem. Ela, inicialmente, o evita, inclusive faltando às aulas do curso. Depois de mais um pouco de insistência por parte do professor, eles têm relações sexuais novamente – dessa vez no apartamento que ela divide com uma prima – e mais uma terceira vez, na própria casa do professor, onde a aluna pede para dormir, provavelmente motivada por uma briga com alguém que parece ser seu namorado, que havia descoberto a relação.

O estilo preciso e econômico de Coetzee permite colocar a natureza do relacionamento professor-aluna em uma zona limítrofe entre consentimento e violência. Isso torna a qualificação da conduta de David Lurie não tão fácil. Um dos encontros (que não foi o último) acontece assim:

Ela não resiste. Tudo o que faz é desviar: desvia os lábios, desvia os olhos. Deixa que ele a leve para a cama e tire sua roupa: até o ajuda, levantando os braços e depois os quadris. Pequenos arrepios de frio a percorrem; assim que está nua, envia-se debaixo do cobertor xadrez como uma toupeira que se enterra, e via as costas para ele.

¹⁰ *Idem*, p. 26.

¹¹ *Idem*, p. 27.

Estupro não, não exatamente, mas indesejado. Como se ela tivesse resolvido ficar mole, morrer por dentro enquanto aquilo durava, como um coelho quando a boca da raposa se fecha em seu pescoço. De forma que tudo o que lhe fosse feito, fosse feito, por assim dizer, de longe.¹²

Decerto, a cena pode até ser chamada de asquerosa e moralmente reprovável. Porém, embora não pareça correto dizer que a relação se mantém por estrita *vontade* Melanie, tampouco parece haver *coação* por parte de Lurie. *Aceitação* talvez seja a palavra mais adequada.

Note-se que Melanie tenta até tirar algum proveito da relação, acreditando que o professor teria o dever de esquecer certas obrigações acadêmicas em virtude de ter um caso com ela:

“Agora, você vai ter de dedicar mais tempo ao trabalho. Vai ter que assistir às aulas com mais regularidade. E vai ter de fazer a prova que perdeu.”

Ela fica olhando para ele perplexa, chocada mesmo. *Você me afastou de todo mundo*, ela parece querer dizer. *Me fez guardar seu segredo. Não sou mais só uma aluna. Como pode falar assim comigo?*¹³

A “conta” da aventura começa a chegar com o acosso por parte de um rapaz, provavelmente namorado ou ex-namorado de Melanie, que procura o professor em seu gabinete com atitude ameaçadora. O próprio pai da estudante vai à Universidade cobrar-lhe explicações, pois a jovem pretendia abandonar os estudos. Finalmente, David Lurie toma conhecimento da abertura de um processo administrativo, motivado por uma queixa com base no artigo 3.1 do Código de Conduta da Universidade:

A notificação – que chega em um envelope carimbado *Confidencial* – traz anexa uma cópia do código. O art. 3 trata da vitimização ou assédio com base

¹² *Idem*, p. 33.

¹³ *Idem*, p. 43.

em raça, grupo étnico, religião, gênero, preferência sexual ou deficiência física. O artigo 3.1 trata da vitimização ou assédio de estudantes por professores.¹⁴

A queixa, que deveria ser sigilosa – “mas evidentemente não é”¹⁵ – motiva reações de estudantes, que deixam de frequentar as aulas de Lurie; de colegas, que o evitam; e até uma manifestação mais organizada, da associação “*Women Against Rape*” (com a sugestiva sigla *WAR*), que promove uma vigília “em solidariedade a vítimas recentes” durante a “Semana de Alerta Contra o Estupro.” Rapidamente, instala-se uma comissão de inquérito para apurar os fatos.

No texto ficcional objeto de estudo, fica bastante evidente que o processo administrativo é conduzido com a finalidade de extrair do acusado uma demonstração de *vergonha*, muito embora a própria comissão de inquérito não tenha competência julgadora, podendo apenas recomendar a punição a ser aplicada pelo reitor da Universidade. Esse é o motivo pelo qual não basta o professor Lurie declarar-se objetivamente *culpado*, sem reservas, de todos os *fatos* que lhe são imputados. Se quisesse livrar-se da punição “mais severa” deveria firmar uma declaração reconhecendo ter se portado de forma *errada*. O professor recusa a oferta da comissão de inquérito e, com isso, perde o cargo e o direito à aposentadoria. Interessa, nesse contexto, diferenciar *vergonha*, *culpa* e *desgraça*, para tentar entender por que a comissão de inquérito não se satisfaz com a confissão de culpa do professor Lurie e quais os mecanismos envolvidos na sua severa punição.

¹⁴ *Idem*, p. 48.

¹⁵ *Idem*, p. 51.

VERGONHA, CULPA E DESGRAÇA

Vergonha, culpa e desgraça, conforme argumenta Adriaan van Heerden¹⁶ são conceitos relacionados, mas diferentes, de acordo com o que a Filosofia e a Psicologia buscam demonstrar. Têm em comum o fato de emergirem da interação entre o indivíduo e a sociedade, sinalizando que algo vai mal. Esse desajuste traz uma pressão política ou social para a normalização da relação ou para a punição do infrator. Do lado positivo, esses sentimentos são indicativos da “responsividade” à importância das pessoas com quem temos amizade, ou das quais dependemos para termos acesso a outros bens sociais. Aristóteles¹⁷ afirmava ser da natureza do ser humano viver junto a outros. Desmond Tutu¹⁸ retoma essa linha de pensamento, dizendo que a cosmovisão africana – que ele chama de “*ubuntu*”, palavra da língua *xhosa* – implica que “alguém só é pessoa através de outra”, de forma que não se deve dizer “penso, logo existo”, mas “sou humano porque pertencço, participo e compartilho.”

A forma dessa interconectividade, porém, não é fixa. Existe um elemento prescritivo que sobressai nas diversas estratégias humanas para assegurar a harmonia social (que, para Desmond Tutu, constitui o *summum bonum* – o bem maior – a ser buscado). Assim, surgem os costumes, as expectativas morais, os ideais sociais, as leis, como elementos que definem o significado dessa harmonia. Pode-se dizer que vergonha, culpa e desgraça são ferramentas de controle social nesse sentido, pois configuram sentimentos morais que servem ao objetivo de promover a harmonia social. Assim, esses sentimentos servem à promoção da

¹⁶ HEERDEN, 2010.

¹⁷ *Nichomachean Ethics*, apud HEERDEN, *op. cit.*, p. 44.

¹⁸ Apud HEERDEN, *op. cit.*, p. 44.

harmonia social, na medida em que o sujeito que as experimenta em decorrência de um erro reabilita-se ao convívio de seus semelhantes.

Porém, van Heerden coloca a hipótese de que nem toda forma de controle social é positiva e trabalha em favor da harmonia. Daí porque esses sentimentos morais são, às vezes, mobilizados no atendimento de outras finalidades. É possível que, no manejo desses mecanismos, a sociedade “vá longe demais” em seu desejo de harmonia e termine punindo pessoas excêntricas, criativas e de espírito livre. A relação conflitiva entre a individualidade e a coletividade é um tema que perpassa todos os romances de Coetzee, que se posicionam “nas falhas entre o indivíduo e a sociedade e entre as diferentes culturas”¹⁹, valendo-se, não raro, da figura do *outsider*, que questiona as estruturas sociais em que está inserido, sem necessariamente introduzir propostas de melhoria. Através desse *outsider*, Coetzee “problematiza a questão de como as pessoas podem viver juntas de uma forma que reconheça tanto a sua interconectividade fundamental quanto a singularidade dos desejos de cada indivíduo.”²⁰

Diz-se que a culpa difere da vergonha na medida em que a primeira se relaciona às falhas sobre o respeito às regras (o reino do superego), enquanto a última relaciona-se aos ideais (o reino do ego ideal). Dessa forma, podemos sentir culpa quando transgredimos um mandamento ou uma proibição, ao passo que sentimos vergonha quando agimos em desacordo com um padrão de conduta ao qual aspiramos, ou seja, que consideramos referencial (por exemplo, quando decepcionamos alguém que nos é caro).

¹⁹ *Idem*, p. 46.

²⁰ *Idem*, *ibidem*.

É importante dizer que a concepção de culpa a que nos referimos, com base nos estudos de van Heerden, é a *subjetiva*²¹, ou seja, aquela que diz respeito à experiência e aos sentimentos individuais, e não a chamada culpa *objetiva*, que se relaciona à imputação de consequências jurídicas pelo descumprimento de alguma norma (como no Direito Penal). Por isso, é perfeitamente possível diferenciar as situações em que alguém é culpado no sentido jurídico daquelas em que alguém *se sente* culpado. Sendo assim, podem-se divisar situações de incongruência entre essas duas formas de culpa: trata-se dos casos em que alguém *se sente* culpado por ter infringido alguma norma de conduta, a despeito de não poder sofrer consequências jurídicas ou, alternativamente, daqueles outros casos em que alguém é considerado culpado no sentido jurídico, mas não *se sente* efetivamente culpado.

Feita essa distinção, podemos diferenciar os conceitos de vergonha e desgraça, frequentemente tratados como equivalentes.

Aristóteles, na Retórica, trata a vergonha como a representação da desgraça²², isto é, a representação (subjetiva), do estado (objetivo) de desgraça. Então, é tentador relacionar os dois conceitos, dizendo que quando alguém está em *estado de desgraça*, por ter traído a confiança daqueles que importam, a atitude subjetiva correspondente é a vergonha.

Dessa forma, o pensamento aristotélico nos conduz a pensar que existe um “fluxo potencial” entre a desgraça e a vergonha, mas não

²¹ *Idem, ibidem.*

²² *apud* HEERDEN, 2010, p. 47. No original: “Puesto que la vergüenza es una representación de deshonor, y por causa de este mismo y no de sus consecuencias, pues nadie se preocupa de la fama, sino en atención a los que juzgan, es necesario que se tenga vergüenza ante aquellos que se tienen en cuenta. Se tienen en cuenta los admiradores y aquellos a quienes uno admira y los que se desea que admiren a uno, y aquellos a quienes se emula y cuyo juicio no se desprecia”. (ARISTÓTELES, 1971, p. 113).

parece admitir que a sociedade possa estar errada ao impor desgraça a alguém e que o indivíduo que, em tal hipótese, não se sinta envergonhado, esteja agindo de forma justificada. Essa é a principal reivindicação que Adriaan van Heerden faz em seu artigo sobre o romance “Disgrace”, afirmando tratar-se de uma das possibilidades que Coetzee trabalha na obra. Isso porque o professor Lurie, embora confesse os fatos denunciados, declarando-se objetivamente culpado, não experimenta a culpa em sentido subjetivo por ter violado uma regra moral, tampouco a vergonha que seria esperada ao cair em desgraça.

Mas cabe questionar as razões que levaram a comissão de inquérito a não aceitar uma simples confissão sobre os fatos, praticamente exigindo que o acusado admitisse, em troca de uma punição mais branda, enquadrar-se no estereótipo do homem branco idoso que utiliza seu desejo sexual como modo de dominação da jovem negra. Por que seria mais importante para a comissão extrair uma declaração desse tipo, em vez de, simplesmente, recomendar a punição eventualmente cabível no caso concreto?

Alguns comentaristas da obra de Coetzee enxergam no procedimento da comissão de inquérito uma crítica ao abandono dos ideais de reconciliação proclamados pelo Congresso Nacional Africano a partir da eleição de Nelson Mandela, em 1995, para presidente da República Sul-Africana. Vejamos o contexto histórico em que essa crítica é colocada.

A NOVA ÁFRICA DO SUL

Os anos noventa do século passado foram especialmente delicados na vida política sul-africana. Após muitos anos imerso em um brutal regime de segregação racial, o país buscava seu caminho em direção ao

futuro. O regime do *apartheid*, instalado oficialmente a partir de 1948, vinha sofrendo progressiva distensão desde os anos 1980 e, em 1990, a libertação de Nelson Mandela, após 27 anos de cárcere, marcou um ponto de não-retorno no processo de integração política da esmagadora maioria negra do país.

Em 1993, Mandela e o então presidente sul-africano, Frederick de Clerk, dividiram o prêmio Nobel da Paz por seus esforços no sentido da reconciliação nacional. No ano seguinte, ocorreu o primeiro sufrágio em que a maioria negra pôde participar. O Congresso Nacional Africano (ANC, na sigla em inglês) obteve uma grande vitória e Mandela foi eleito o primeiro presidente negro da República da África do Sul, adotando um discurso e uma prática conciliadores.

A notável habilidade política e o grande prestígio nacional e internacional de Mandela evitaram que o país mergulhasse em um conflito civil nos primeiros anos de governo, mas extensas parcelas da população exigiam que as inúmeras violações de direitos humanos perpetradas durante a longo período segregacionista não fossem simplesmente esquecidas. Nesse contexto, por força do *Promotion of National Unity and Reconciliation Act, No 34*, de 1995, foi instalada na Cidade do Cabo a Comissão da Verdade e Reconciliação (*Truth and Reconciliation Commission – TRC*), como instrumento de *justiça restaurativa*. O art. 3 do ato normativo enuncia seus objetivos:

(1) Os objetivos da Comissão devem ser promover a unidade nacional e a reconciliação em um espírito de compreensão que transcenda os conflitos e divisões do passado por-

(a) estabelecer um quadro o mais completo possível das causas, natureza e extensão das graves violações de direitos humanos que foram cometidas durante o período de 1º de março de 1960 até a data de corte, incluindo os

antecedentes, circunstâncias, fatores e contexto de tais violações, bem como as perspectivas das vítimas e os motivos e perspectivas das pessoas responsáveis pelo cometimento das violações, através da realização de investigações e de audiências;

(b) facilitar a concessão de anistia a pessoas que divulguem todos os fatos relevantes relativos a atos associados a um objetivo político e cumpram os requisitos desta Lei;

(c) estabelecer e divulgar o destino ou paradeiro das vítimas e restaurar a dignidade humana e civil de tais vítimas, dando-lhes a oportunidade de relatar os seus próprios relatos das violações de que são vítimas e recomendando medidas de reparação em respeito por eles;

(d) compilar um relatório que forneça um relato o mais abrangente possível das atividades e conclusões da Comissão contempladas nos parágrafos (a), (b) e (c), e que contenha recomendações de medidas para prevenir futuras violações de direitos humanos (tradução nossa).²³

No ato legislativo, como se vê, não havia qualquer reivindicação para que os perpetradores de violações aos direitos humanos expressassem remorso ou pedissem perdão pelos seus crimes. Em seu livro sobre a Comissão da Verdade e Reconciliação, Desmond Tutu, que presidiu o referido órgão, chega a afirmar que a exigência restringia-se à descrição

²³ No original: "(1) The objectives of the Commission shall be to promote national unity and reconciliation in a spirit of understanding which transcends the conflicts and divisions of the past by-

(a) establishing as complete a picture as possible of the causes, nature and extent of the gross violations of human rights which were committed during the period from 1 March 1960 to the cut-off date, including the antecedents, circumstances, factors and context of such violations, as well as the perspectives of the victims and the motives and perspectives of the persons responsible for the commission of the violations, by conducting investigations and holding hearings;

(b) facilitating the granting of amnesty to persons who make full disclosure of all the relevant facts relating to acts associated with a political objective and comply with the requirements of this Act;

(c) establishing and making known the fate or whereabouts of victims and by restoring the human and civil dignity of such victims by granting them an opportunity to relate their own accounts of the violations of which they are the victims, and by recommending reparation measures in respect of them;

(d) compiling a report providing as comprehensive an account as possible of the activities and findings of the Commission contemplated in paragraphs (a), (b) and (c), and which contains recommendations of measures to prevent the future violations of human rights."

completa dos fatos diante da Comissão a fim de que se conseguisse a anistia.²⁴ Para Mark Sanders²⁵, existe, no romance de Coetzee, uma ressonância da Comissão da Verdade e da Reconciliação, através da qual o autor demonstra a confusão entre a *exigência legal*, dirigida aos perpetradores de crimes, que deveriam fazer um relato completo dos fatos, e a *pressão moral*, não-legislada, para expressar culpa subjetiva (remorso), e até mesmo para pedir perdão às vítimas dos abusos. Nessa mesma linha de raciocínio, Adriaan van Heerden afirma que a comissão de inquérito da obra ficcional excede ideologicamente o papel legal da Comissão da Verdade e da Reconciliação. Para ele, através do paralelo entre o modelo legal de Comissão da Verdade e a comissão de inquérito da obra ficcional, Coetzee parece trazer a lume uma preocupação com a confusão entre as esferas do Direito e da Religião, sintoma da ausência de uma moralidade inteligente, com a emergência de uma pseudomoralidade, um controle social sinistro e o renascimento de valores puritanos.

CONFISSÃO E ARREPENDIMENTO

Buscando defender a esfera privada de seus sentimentos morais contra o escrutínio público, David Lurie opõe-se à pretensão da comissão de obter-lhe não uma confissão dos fatos – o que já tinha sido feito

²⁴ TUTU, 1999, p. 28: “Os negociadores do nosso país rejeitaram os dois extremos e optaram por uma ‘terceira via’, um compromisso entre o extremo dos julgamentos de Nuremberg e a simples anistia ou a amnésia nacional. Essa terceira via foi dar anistia individual em troca de uma revelação completa relacionada ao crime para o qual a anistia estava sendo pleiteada” (tradução nossa). No original: “Our country’s negotiators rejected the two extremes and opted for a ‘third way,’ a compromise between the extreme of Nuremberg trials and blanket amnesty or national amnesia. And that third way was granting amnesty to individuals in exchange for a full disclosure relating to the crime for which amnesty was being sought.”

²⁵ *apud* ATTRIDGE, 2000, pp. 98-121.

– mas uma confissão no sentido religioso, ou quase-religioso, como simulacro do Sacramento da Penitência e da Reconciliação, um dos mais importantes do catolicismo.

De acordo com o art. 4 do Catecismo da Igreja Católica Apostólica Romana²⁶, esse sacramento foi instituído por Deus porque o batismo não suprime “a fragilidade da natureza humana, nem sua inclinação para o pecado (isto é, a concupiscência).” O fundamento bíblico desse sacramento está em João 20, 20-23:

E, dizendo isto, mostrou-lhes as suas mãos e o lado. De sorte que os discípulos se alegraram, vendo o Senhor. Disse-lhes, pois, Jesus outra vez: Paz seja convosco; assim como o Pai me enviou, também eu vos envio a vós. E, havendo dito isto, assoprou sobre eles e disse-lhes: Recebei o Espírito Santo: “aqueles a quem perdoardes os pecados lhes são perdoados; e àqueles a quem os retiverdes lhes são retidos.”

Os atos que dão início ao sacramento são, primeiro, os do homem que “se converte sob a ação do Espírito Santo” e, depois, a “absolvição do sacerdote, que, em Nome de Cristo concede o perdão e estabelece a modalidade de satisfação.” Os atos realizados pelo penitente são “um diligente exame de consciência; a contrição (ou arrependimento), que é perfeita, quando é motivada pelo amor a Deus, e imperfeita, se fundada sobre outros motivos, e que inclui o propósito de não mais pecar; a confissão, que consiste na acusação dos pecados feita diante do sacerdote; a satisfação, ou seja, o cumprimento de certos atos de penitência, que o confessor impõe ao penitente para reparar o dano causado pelo pecado.”

O fiel deve confessar os pecados graves (os chamados “pecados mortais”) ao menos uma vez por ano e antes de receber a Sagrada

²⁶ VATICANO, 2022.

Comunhão. Quanto aos pecados chamados de “veniais”, a confissão não é necessária, mas “é muito recomendada pela Igreja, embora não estritamente necessária, porque nos ajuda a formar uma consciência recta e a lutar contra as más inclinações, para nos deixarmos curar por Cristo e progredirmos na vida do Espírito.”

A Penitência tem como efeitos a “reconciliação com Deus e, portanto, o perdão dos pecados; a reconciliação com a Igreja; a recuperação, se perdido, do estado de graça; a remissão da pena eterna merecida por causa dos pecados mortais e, ao menos em parte, das penas temporais que são consequência do pecado; a paz e a serenidade da consciência, e a consolação do espírito; o acréscimo das forças espirituais para o combate cristão.”

Por outro lado, em sentido jurídico, a confissão é um dos meios de prova de um fato²⁷, enquanto o arrependimento é uma atitude individual que pode ter efeitos benéficos de acordo com certos critérios objetivos.²⁸ Ao contrário do sacramento cristão, confissão e arrependimento jurídicos são conceitos dissociados entre si e tratados objetivamente pela lei, ou seja, não se investiga a efetiva contrição (remorso, culpa subjetiva) para que produzam efeitos jurídicos relevantes.

Sobre a obra analisada, estamos de acordo com aqueles que dizem haver, nos atos da comissão de inquérito, uma confusão entre a esfera

²⁷ Código de Processo Penal Brasileiro. Art. 197. O valor da confissão se aferirá pelos critérios adotados para os outros elementos de prova, e para a sua apreciação o juiz deverá confrontá-la com as demais provas do processo, verificando se entre ela e estas existe compatibilidade ou concordância.

²⁸ Código Penal Brasileiro. **Desistência voluntária e arrependimento eficaz** (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984). Art. 15 - O agente que, voluntariamente, desiste de prosseguir na execução ou impede que o resultado se produza, só responde pelos atos já praticados. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984). **Arrependimento posterior** (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984). Art. 16 - Nos crimes cometidos sem violência ou grave ameaça à pessoa, reparado o dano ou restituída a coisa, até o recebimento da denúncia ou da queixa, por ato voluntário do agente, a pena será reduzida de um a dois terços. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

jurídica e a religiosa, pois o órgão de fato opera na fronteira do procedimento religioso. O que a comissão busca não é a verdade dos fatos; esta parece, desde o início, incontroversa, ainda mais após a confissão irrestrita do acusado. Seu intuito é, deveras, extrair uma declaração de arrependimento, de remorso, ou seja, de culpa subjetiva. Os fatos confessados não importam; o que importa é a confissão de determinado sentido dos fatos, conforme deixa claro Farodia Rassool, membro da comissão de inquérito:

De novo estamos voltando ao ponto de partida, senhor presidente. Ele se diz culpado, sim, mas quando tentamos chegar a coisas específicas, de repente não é mais o abuso de uma jovem que ele está confessando, mas apenas um impulso a que não pode resistir, sem qualquer menção ao sofrimento que provocou, sem qualquer menção à longa história de exploração de que isto tudo faz parte.²⁹

O que a comissão quer, portanto, não é a confissão de uma conduta imprópria e provavelmente violadora de um dever funcional objetivo, mas o arrependimento por uma conduta abusiva e discriminatória, tanto em termos de *gênero* quanto de *cor da pele*. Detectando esse excesso do órgão processante, o acusado declara:

Perante esse tribunal secular, me declarei culpado, uma declaração secular. Essa declaração deveria bastar. Arrependimento não tem nada a ver com uma coisa, nem com outra. Arrependimento pertence a outro mundo, a outro universo de discurso.³⁰

O universo do discurso a que se refere Lurie – e no qual ele estaria obrigado à contrição – é o (neo)puritanismo que empresta do discurso

²⁹ COETZEE, *op. cit.*, p. 64.

³⁰ *Idem*, p. 69.

religioso o interesse pelos estados subjetivos de consciência do indivíduo e utiliza a arena jurídica para a consecução de suas pretensões. No capítulo seguinte, buscaremos demonstrar que esse discurso se alinha à reivindicação do feminismo radical no ponto em que esse movimento acusa o desejo sexual masculino de ser a fonte de todo abuso e discriminação de gênero.

ASSÉDIO SEXUAL, PÂNICO MORAL E PÂNICO SEXUAL

Os trechos destacados no capítulo precedente não são apenas sinais da confusão entre os planos religioso, moral e jurídico. São também pontos em que se mostra mais claramente o cruzamento entre a tensão racial da África do Sul recém-saída do regime do *apartheid* e a tensão sexual experimentada no mundo ocidental na mesma época, sobretudo nos Estados Unidos da América. É lícito pensar que Coetzee era sensível à atmosfera de desconfiança entre os sexos que grassava nas universidades norte-americanas nas décadas de 1980 e 1990 e que, em vista de um processo de “americanização da modernidade”³¹, uma atmosfera semelhante já se encontrasse presente nas universidades sul-africanas.

Naquele período, as universidades estadunidenses viveram o que a antropóloga mexicana Martha Lamas³² chama de “epidemia de assédio sexual”. Ela cita como marco desse processo o lançamento do livro “*The Lecherous Professor*” (em tradução literal, *O Professor Lascivo*), de Billie Wright Dziech e Linda Weiner, em 1984, que nos informa sobre dois

³¹ LAMAS, 2018, p. 11. De acordo com a professora da Universidade Autônoma do México, citando Bolívar Echeverría “a americanização da modernidade durante o século XX é um fenômeno geral: não há um só traço da vida civilizada deste século que não apresente, de uma maneira ou de outra, uma sobredeterminação na qual o americanismo ou a identidade americana não tenham posto sua marca” (tradução nossa).

³² LAMAS, *op. cit.*, p. 56.

fenômenos simultâneos ocorridos nos *campi* universitários: o empoderamento de estudantes que passaram a denunciar casos de assédio sexual por parte de seus professores e o pânico sexual que tomou conta das instituições universitárias.

De acordo com Lamas, o conceito de pânico sexual é uma vertente do chamado “pânico moral”. Este último significa, na definição tomada de Stanley Cohen³³, uma reação inapropriada da sociedade ante certas questões e implica um medo desproporcional em face do perigo real de ocorrer o que se teme. Jock Young, por sua vez, diz tratar-se de uma forma extrema de indignação moral³⁴, enquanto Sean Hier³⁵ assevera que o elemento moral do pânico reside na indignação em face de uma violação de um valor cultural compartilhado e que significa, simultaneamente, uma ameaça à própria identidade desse valor e sua confirmação.

O pânico moral possui dois elementos associados: a irracionalidade e o conservadorismo e, por esse motivo, costuma descambar em batalhas culturais. De acordo com Lamas, foi a antropóloga Carol Vance³⁶ a responsável por introduzir no movimento feminista o conceito de pânico sexual como derivação do pânico moral, aludindo aos medos irracionais sobre certas expressões e práticas sexuais. O pânico sexual, segundo ela, geraria uma androfobia e se somaria ao conservadorismo e, como resultado, haveria um crescimento do apelo pelo endurecimento da lei penal, o que é alimentado pela generalização sensacionalista e distorcida da mídia na cobertura de casos de assédio sexual.

³³ *apud* LAMAS, *op. cit.*, p. 57.

³⁴ *Idem, ibidem.*

³⁵ *Idem, ibidem.*

³⁶ *Idem, ibidem.*

Por outro lado, uma variante do movimento feminista aponta que o discurso do feminismo radical, ao essencializar a sexualidade masculina, entendendo que esta é a causa da dominação de gênero, termina por aliar-se a um paradigma político conservador sobre gênero e sexualidade. Tanto os conservadores religiosos quanto as feministas radicais denunciaram a “epidemia” de assédio sexual, especialmente nos *campi* universitários norte-americanos, criando uma atmosfera de desconfiança e puritanismo que Katie Roiphe³⁷, em 1993, em seu livro “*The Morning After: Sex, Fear, and Feminism*”, desnudou. Naquela obra, Roiphe detectou o puritanismo disseminado no contexto cultural da Universidade de Harvard, descrevendo alguns processos de assédio sexual por condutas que não se moldavam à definição estabelecida, em 1980, pela EEOC (*Equal Employment Opportunity Commission*)³⁸, agência estadunidense responsável pela promoção da igualdade no ambiente de trabalho. A agência definiu o assédio sexual como a solitação de favores sexuais ou outras condutas verbais ou físicas de natureza sexual quando: (i) a submissão a tal conduta é feita explícita ou implicitamente como condição para o emprego de uma pessoa; (ii) a submissão ou a rejeição a tal conduta é usada como um motivo para decisões empregatícias que afetem aquela pessoa, ou (iii) a conduta tem o propósito ou o efeito de interferir irrazoavelmente na performance de uma pessoa ou criar um ambiente de trabalho intimidatório, hostil ou ofensivo.³⁹ Roiphe

³⁷ *apud* LAMAS, *op. cit.*, p. 66.

³⁸ EEOC *Guidelines on Discrimination Because of Sex*, sec. 1604.11.

³⁹ “Assédio sexual. (a) Assédio baseado no sexo é uma violação da seção 703 do título VII. 1. Avanços sexuais indesejados, pedidos de favores sexuais ou outras condutas físicas ou verbais de natureza sexual constituem assédio sexual quando: (1) a submissão a tal conduta é uma cláusula ou uma condição explícita ou implícita para o emprego de algum indivíduo, (2) a submissão ou a rejeição a tal conduta por um alguém é usada como base para decisões empregatícias afetando aquele indivíduo, ou (3) tal conduta tem o propósito ou o efeito de interferir irrazoavelmente na performance laboral de alguém ou criar um ambiente de trabalho intimidatório, hostil ou agressivo” (tradução nossa). No original:

observou que as definições de assédio sexual dos regulamentos universitários excediam essa definição, mesma se adaptada ao ambiente universitário, resultando em punições de relacionamentos consensuais dos quais as mulheres haviam, depois, se arrependido.

Martha Lamas afirma que era frequente depositar na própria pessoa ofendida a interpretação do que fora ou não assédio sexual, o que resultava em muitas denúncias infundadas, apuradas em processos que não garantiam a ampla defesa, o contraditório e a imparcialidade dos órgãos julgadores. Isso impulsionou mecanismos para “controlar o incontrolável”, a exemplo de estritos códigos de conduta sexual. Pouco a pouco, as universidades estadunidenses começaram a instalar “protocolos de consentimento”, chegando a exigir que seu pessoal acadêmico recebesse as estudantes de portas abertas. Algumas instituições sofreram processos judiciais milionários por não demitir professores acusados de assédio e o governo federal dos Estados Unidos da América passou a reter recursos de universidades e escolas que estivessem enfrentando acusações semelhantes. Muitas regulações de conduta sexual foram feitas nessa atmosfera de medo de processos judiciais e de manifestações estudantis exaltadas e, conseqüentemente, traziam muitos defeitos.⁴⁰

No ano de 2014, Janet Halley e outros 27 professores e professoras da Faculdade de Direito da Universidade de Harvard publicaram um

“Sexual harassment. (a) Harassment on the basis of sex is a violation of section 703 of title VII. 1 Unwelcome sexual advances, requests for sexual favors, and other verbal or physical conduct of a sexual nature constitute sexual harassment when (1) submission to such conduct is made either explicitly or implicitly a term or condition of an individual's employment, (2) submission to or rejection of such conduct by an individual is used as the basis for employment decisions affecting such individual, or (3) such conduct has the purpose or effect of unreasonably interfering with an individual's work performance or creating an intimidating, hostile, or offensive working environment.”

⁴⁰ LAMAS, *op. cit.*, pp. 63-67.

questionamento público⁴¹ à política universitária sobre assédio sexual da Universidade, acusando-a de estar demasiado enviesada contra o acusado e desprovida de respeito aos princípios básicos da imparcialidade, da ampla defesa e do devido processo legal. Martha Lamas cita, ainda, uma publicação mais recente de Janet Halley e de outras três professoras, que asseveram:

As definições de má conduta sexual nos campi universitários são demasiado amplas e vão além das definições legais de estupro, agressão sexual e assédio sexual. Incluem, com frequência, conduta sexual que é simplesmente inoportuna ou incômoda, mesmo que não gere um ambiente hostil e mesmo quando a pessoa acusada não tinha forma de saber que não era bem recebida e inclusive quando o sentimento negativo surgiu na pessoa que acusa após o encontro. Essas definições também incluem o que se fala sobre assuntos sexuais, o que permite que estudantes que se ofendem por uma discussão em sala de aula sobre sexualidade possam acusar seus instrutores de assédio sexual. Definições tão amplas de má conduta sexual são injustas com todas as partes e erosionam a legitimidade do sistema. (tradução nossa)⁴²

Esse ambiente universitário carregado de puritanismo e “demonização” do desejo sexual masculino pode ser entendido como um reflexo de uma tendência mais ampla, que Vicki Shultz, professora da Escola de Direito da Universidade de Yale, identifica no ambiente empresarial norte-americano. Trata-se da busca por um ambiente de trabalho

⁴¹ HALLEY, 2014.

⁴² *Fairness For All Students Under Title IX*, Harvard University, Boston, 2017, apud LAMAS, 2018, pp. 69-70. No original: “Las definiciones de mala conducta sexual en los campus universitarios son demasiado amplias, y van más lejos que las definiciones legales acotadas de violación, agresión sexual y acoso sexual. Incluyen con frecuencia conducta sexual que simplemente es inoportuna o molesta, aunque no genere un ambiente hostil, aun cuando la persona acusada no tenía forma de saber que no era bien recibida e incluso cuando el sentimiento negativo le surgió a la persona que acusa después del encuentro. También esas definiciones incluyen lo que se habla sobre asuntos sexuales, lo cual permite que estudiantes que se ofenden por una discusión en clase sobre sexualidad puedan acusar a sus instructores de acoso sexual. Definiciones tan amplias de mala conducta sexual son injustas con todas las partes, y erosionan la legitimidad del sistema.”

“higiênico”, ou “sanitizado”, no sentido de ser livre de manifestações da sexualidade.⁴³ É do que se trata a seguir.

HIGIENIZANDO O ESPAÇO DE TRABALHO (E DE ESTUDO): FEMINISMO RADICAL, PURITANISMO E NEOTAYLORISMO

A busca por um ambiente de trabalho “higienizado”, de acordo com Vicki Shultz, configura um ponto de convergência aparentemente paradoxal entre certos pleitos das reformistas engajadas no movimento feminista e os objetivos de eficiência dos teóricos da Administração, na medida em que tanto as primeiras quanto os últimos reivindicam uma ética assexual do trabalho. Embora alguns possam atribuir esse pensamento à força do puritanismo, impregnado na cultura norte-americana, a professora de Yale busca relacioná-lo a uma certa concepção de “racionalidade organizacional” que enxerga as manifestações sexuais no ambiente de trabalho como algo intrinsecamente “ruim” e que deve ser, senão banido – por simples impossibilidade –, ao menos mantido sob estrito controle.⁴⁴

Em um estudo bastante importante, Shultz busca demonstrar que essa visão sobre a sexualidade termina por justificar a implantação de um projeto “neotaylorista”, que pretende suprimir a sexualidade e a intimidade no local de trabalho, sem necessariamente investigar se tais condutas constituem violações à igualdade de gênero em seus objetivos ou efeitos. A professora de Yale critica o que chama de “modelo sexual”⁴⁵ do assédio (equiparação entre conduta de conteúdo sexual e assédio sexual), por entender que esse modelo é, ao mesmo tempo, *muito amplo* –

⁴³ SHULTZ, 2003.

⁴⁴ SHULTZ, *op. cit.*, p. 2064.

⁴⁵ *Idem*, p. 2065.

por abarcar condutas que são sexuais apenas no conteúdo, mas que não são discriminatórias nos seus efeitos ou objetivos – e *muito estreito*, por deixar de fora condutas que, embora possuam conteúdo “sexual” pouco relevante, manifestam práticas altamente discriminatórias.

Shultz aponta alguns problemas nesse modelo, que acabou se tornando predominante na jurisprudência norte-americana, tanto em decorrência da cultura privatista centrada na eficiência quanto da luta travada pelos movimentos feministas. Cita, em primeiro lugar, a *essencialização da sexualidade*, ou seja, a concepção de que a sexualidade é *algo* (portanto, uma essência) que os trabalhadores (em geral, do sexo masculino) ou um grupo de trabalhadores, trazem consigo ao ambiente de trabalho; como uma “coisa” de que são portadores e cuja manifestação pode ser prevista e proibida *a priori*, independentemente do contexto em que aparece. A partir de uma perspectiva foucaultiana, subscrita pela autora, deve-se, porém, recusar essa concepção, entendendo a sexualidade como um processo complexo que atravessa as esferas psicológica e institucional e do qual as pessoas, ao mesmo tempo, estão sujeitas e se servem, como uma forma de disciplina.⁴⁶ De fato, para Foucault:

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos [...]. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de

⁴⁶ *Idem*, pp. 2137-38.

manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às variadas estratégias.⁴⁷

Assim, a sexualidade não deve ser entendida como algo que homens maus trazem de casa, mas como o resultado contingente de relações de força constantemente renegociadas e estabilizadas socialmente. Não se trata, portanto, de uma essência biológica, mas de um fenômeno relacional, engendrado na própria vida social.

Outro problema identificado por Shultz é que o que se entende por assédio sexual não pode ser abstraído do contexto organizacional amplo. Conforme demonstram várias pesquisas sociológicas recolhidas pela autora, a cultura organizacional molda o uso da sexualidade no ambiente laboral. É dizer, naqueles ambientes em que existe distribuição mais equilibrada de homens e mulheres em posições de responsabilidade e liderança, as interações de conteúdo sexual, como conversas e brincadeiras, não são compreendidas, em geral, como assédio. O mesmo tipo de conduta, porém, ganha significado diverso em uma cultura organizacional segregacionista, pois, nessa situação, o assédio sexual é utilizado como uma ferramenta de demarcação de espaços e rotulagem dos diferentes (sejam mulheres ou homens que não se submetem ao padrão comum de masculinidade).

Para a professora de Yale, a questão relevante não é se a cultura organizacional é ou não sexualizada, mas *como* a sexualidade é organizada e *quem* tem o poder de formatá-la (se somente os homens, ou homens e mulheres em condições de igualdade).⁴⁸

⁴⁷ FOUCAULT, 2019, p. 112.

⁴⁸ “A questão relevante não é se as culturas [organizacionais] são ou não sexualizadas, mas como a sexualidade é organizada nelas e quem tem o papel de formatá-la” (tradução nossa). No original: “*The relevant question is not whether the cultures are sexualized, but how sexuality is organized in them and who has had a role in shaping it*” (SHULTZ, *op. cit.*, p. 2151).

Além disso, o “modelo sexual” do assédio não somente negligencia o potencial que a integração entre os gêneros pode ter para que as mulheres desfrutem da sexualidade de uma forma positiva, ou ao menos, de forma igual aos homens. Ele também incentiva as mulheres (e, algumas vezes, os homens), a articular suas queixas em termos de ofensas sexuais⁴⁹, mesmo quando *muito mais* ou *muito menos* está em jogo. Em um contexto no qual os empregadores reconhecem e punem efetivamente o assédio sexual, mas deixam passar despercebidas outras formas “não sexuais” de discriminação de gênero, os trabalhadores terminam moldando suas queixas de acordo com a linguagem e a maquinaria desse tipo de ofensa, na esperança de que tenham o resultado almejado (nesse sentido, diz-se que a linguagem do assédio sexual funciona como “*band-aid*”).

Por último, o modelo sexual termina legitimando preconceitos. Ou seja, o juízo sobre o caráter sexual de determinado comportamento pode variar de acordo com *quem* está envolvido.⁵⁰ Pessoas de grupos raciais, sociais, ou sexuais minoritários tendem a ser vistas como hiperssexualizadas e mais propensas a cometer assédio, em comparação com as majorias. Essas pessoas, por vezes, são vistas como a incorporação de sua própria sexualidade, o que obscurece outros aspectos de sua personalidade e as torna alvos preferenciais de acusações de assédio, mesmo quando tomam atitudes semelhantes às do grupo majoritário. Ao fim e ao cabo, o espaço de trabalho *dessexualizado* não é aquele no qual inexistente sexualidade, mas um espaço em que uma expressão normativa da sexualidade segrega pessoas consideradas desviantes.

⁴⁹ *Op. cit.*, p. 2158.

⁵⁰ *Op. cit.*, pp. 2158-59

Na Universidade Técnica do Cabo – projeção ficcional de uma Universidade da Cidade do Cabo *racionalizada*, identificada com os ideais de eficiência da nova África do Sul –, a interpretação do código de conduta em que se baseia a acusação contra o protagonista do romance *Desonra* parece (con)fundir *conteúdo sexual* e *ato discriminatório*. Lurie é acusado de praticar “vitimização ou assédio” com base no gênero de Melanie. As informações dadas ao leitor não permitem saber quais são as definições de “vitimização” ou de “assédio”, mas, pelo que parece, trata-se de uma norma antidiscriminatória e não de uma vedação genérica do intercurso amoroso entre professores e alunos.

Fica subentendido, ainda, que a jovem aluna parece encontrar-se em um relacionamento abusivo com outro homem: um aluno que desafia o professor, vandaliza seu veículo, perturba uma aula e que talvez tenha alguma influência na apresentação da queixa apresentada por Melanie à Universidade, possivelmente por puro sentimento de posse em relação à garota. Mas esse relacionamento, ao que parece, é visto como natural, por ocorrer entre pessoas da mesma faixa etária e mesma etnia, ao contrário do relacionamento professor-aluna.

Como nos lembra Vicki Shultz, uma equiparação semelhante entre “conduta sexual indesejada” e “discriminação de gênero”, com base no Título VII do *Civil Rights Act* de 1964 (dos Estados Unidos da América)⁵¹, foi a poderosa estratégia adotada pelo movimento feminista para veicular juridicamente seus pleitos de igualdade. Focalizava-se, com isso, o conteúdo sexual, em vez do conteúdo discriminatório, fazendo com que qualquer atitude de conteúdo sexual indesejada no ambiente de trabalho fosse, *ipso facto*, considerada discriminatória,

⁵¹ Lei que responsabiliza os empregadores por discriminação baseada em gênero, bem como por outros tipos de discriminação.

independentemente do contexto em que ocorresse. Porém, o Título VII do *Civil Rights Act* não se refere à “sexualidade” ou mesmo ao “assédio sexual.” Daí porque a interpretação levada aos tribunais – e que terminou ganhando a adesão de juízes liberais e conservadores – resultou em um estreitamento do que se entendia por discriminação de gênero.

Ressalvadas as diferenças contextuais (é bastante duvidoso que a conduta do professor tenha sido indesejada por Melanie, para efeitos jurídicos), não há como deixar de enxergar um paralelo entre a interpretação legal defendida pelo feminismo radical norte-americano e aquela adotada pela comissão de inquérito em relação ao caso do professor David Lurie. No romance de Coetzee, o que importa é o conteúdo sexual do suposto “assédio” ou “vitimização”; a partir daí é que se extrai a conclusão de que a conduta também é “discriminatória”, seja porque a denunciante é negra, seja porque se encontra em uma posição de subordinação em relação ao professor. E essa verdade parece tão evidente aos olhos da comissão que não é sequer verbalizada.

Ocorre que o professor David é uma personalidade deslocada. Um pretense “romântico” em tempos de império da racionalidade e da produtividade, um quase-velho em um ambiente jovem e, sobretudo, um branco de origem europeia em uma nação cuja maioria negra, violentamente oprimida após anos de um cruento regime segregacionista, ganhara recente protagonismo político.

Por tais motivos, é óbvio que não é o caso de Lurie que está sendo julgado, mas o de um antigo professor que certamente gozou de todos os privilégios do regime racista⁵² recém-derrubado e que veio a ter um relacionamento com uma aluna negra, tudo isso em uma atmosfera de

⁵² Em sentido semelhante, OLIVEIRA, 2020: “(...) no julgamento de Lurie, está embutida uma ‘culpa histórica’ que ele se recusa a assumir.”

puritanismo moral e racionalização das relações sociais e de trabalho. Estranhamente, o fator *consentimento* possui, para a comissão e para a comunidade universitária, menor importância que todos os outros fatores envolvidos. Existe a ressonância de um passado violento com o qual é preciso acertar as contas.

RACISMO SEXUAL E REVANCHISMO RACIAL

A tensão em torno do tema *sexualidade* é especialmente delicada, pois constitui uma das faces da dominação branca que mais feridas deixou na nação sul-africana recém libertada. A questão remete ao chamado “racismo sexual”, assim conceituado por Ian Glenn, com base em estudo de Charles Herbert Stember:⁵³

(...) uma combinação da reivindicação do homem colonizador do direito de possuir o corpo da mulher colonizada, juntamente com uma projeção de sua culpa no homem colonizado, a que ele imagina como desejoso de vingança pelas injúrias cometidas contra ele e, assim, imagina-o alimentando desejos lascivos pela mulher branca.

Como nos lembra Glenn, professor de Literatura da Universidade da Cidade do Cabo, a obra de Coetzee retoma a temática dos romances sul-africanos do final do século XIX e início do século XX que relatavam o *pânico sexual* da minoria branca sul-africana em razão da “imprópria” paixão de homens brancos maduros por mulheres jovens “de cor.”

De acordo com o pensamento da minoria branca, tratava-se de um problema de grande relevância social que não recebeu a “devida atenção” pelas autoridades da época. Aqueles romances de “pânico sexual-

⁵³ GLENN, 2020.

racial”, em geral escritos por mulheres brancas, visavam à “denúncia” da miscigenação, baseando-se em uma estrutura narrativa na qual o homem branco, após breve paixão física pela “mulher de cor”, caía em desgraça e precisava buscar a “salvação” no trabalho e em alguma mulher branca de conduta moral “verdadeira” e *status* espiritual “superior” ao da mulher negra.

Para Glenn, a obra de Coetzee tem pouco valor literário, por apenas emular os antigos romances de pânico sexual-racial, pois Lurie – um homem branco – tem um relacionamento com uma jovem negra, sofre as consequências desse relacionamento impróprio e, ao final da trama, alcança uma espécie de redenção espiritual através da sua relação com a música e, principalmente, com os animais. Parece-nos, no entanto, que a retomada do tema na obra estudada ocorre com uma inversão de perspectiva. O pânico sexual-racial manifesta-se, na verdade, através do medo da maioria negra recém libertada em lidar com as velhas atitudes racistas da maioria branca privilegiada, capaz de legitimar ações excessivas e baseadas em estereótipos raciais, como o do predador sexual de origem europeia.

Coetzee escolheu fustigar uma ferida aberta em um momento especialmente difícil. O romance foi publicado em 1999, ou seja, apenas cinco anos após o final do regime segregacionista. Imediatamente a obra colocou-se no centro de um conflito cultural sobre as relações entre liberdade de expressão e racismo. Havia, na época, um embate entre a mídia sul-africana, o governo e o Congresso Nacional Africano, sobre a possibilidade de imposição de limites à liberdade de imprensa, pois os meios de comunicação eram acusados de cultivar uma atitude suspeita e pouco colaborativa em relação ao novo regime. Lawrence Flores Pereira nos informa, baseado em uma entrevista dada por Breyten

Breytenbach, escritor e pintor sul-africano, que a política daquele país presenciava o que comumente acontece em situações nas quais grupos políticos longamente marginalizados, organizados ao modo da camaradagem fechada, chegavam ao poder: uma atitude de suspeita em face do menor sinal de oposição ou de crítica nos meios de comunicação, ante a persistência do “outro lado”, do “inimigo a ser destronado.”⁵⁴

É nesse contexto que deve ser entendida a “*submission*” (uma espécie de denúncia) contra o livro feita pelo Congresso Nacional Africano à Comissão Sul-Africana de Direitos Humanos no Inquérito sobre Racismo na Mídia. Segundo o CNA, o romance de Coetzee representava o homem negro africano como “imoral ou amoral; selvagem; violento; desrespeitoso em relação à propriedade privada; incapaz de refinamento através da educação; e inclinado a impulsos hereditários negros e satânicos”. Essa afirmação tem em vista, sobretudo, o episódio do estupro coletivo perpetrado por três jovens negros durante um “*farm attack*” sofrido por Lucy, filha do protagonista, e que causou críticas até mesmo de outros setores sul-africanos. É possível dizer que essa atitude de suspeita, esse estado de permanente vigília em relação a condutas e discursos que, mesmo de longe, representassem uma ameaça às conquistas da jovem nação sul-africana foi uma das preocupações de Coetzee que, ironicamente, terminou alcançando sua própria obra.

A inquietante cena do estupro coletivo da filha de David Lurie talvez cumpra a função de contraponto ao relacionamento entre este e Melanie: se em um caso duvida-se da existência de violência, o outro é de uma violência atroz; se uma das atitudes ganhou reação imediata das instâncias oficiais, a outra não mereceu grande atenção; se, no namoro

⁵⁴ PEREIRA, 2020.

entre Lurie e Melanie, o componente racial só aparece a partir do julgamento do professor pela comissão de inquérito, fica evidente no estupro perpetrado pelos jovens negros contra a invasora branca.

A mente sofisticada de Lurie parece não entender a desproporção entre as reações aos dois casos, mas o que ele certamente não compreende é como as feridas abertas da África ainda sangram. Lucy, por outro lado – a filha violentada – passou a sentir essas feridas no próprio corpo, mas se recusa a desistir da nova nação africana e do pedaço de savana que decidiu chamar de lar.

CONCLUSÃO

Neste estudo, pensamos haver demonstrado que uma das chaves de leitura do romance *Desonra*, de J. M. Coetzee, pode ser oferecida pelo enfoque da sexualidade no contexto profissional/estudantil.

A complexa situação cultural em que a obra literária veio a público permite enxergar que diversas relações de poder envolvem a caracterização de um comportamento como assédio sexual, para além do conteúdo de um ato ou de uma fala e até mesmo da tipificação legal.

No caso específico do romance vencedor do *Booker Prize* de 1999, verifica-se que o instrumento legal do processo não é utilizado com o objetivo de apurar a verdade; tanto que não basta para o órgão processante uma confissão dos fatos, sendo exigida do acusado uma manifestação de culpa subjetiva (remorso) e a admissão de uma culpa histórica.

Embora a utilização do processo para finalidades políticas diversas do cumprimento das normas de direito material seja difícil de evitar, defende-se que a prevalência de discursos extrajurídicos na arena

processual desvia o foco do real objetivo das regras protetoras da igualdade sexual e racial.

REFERÊNCIAS

- ARISTOTELES. **Retorica**. Madrid: Instituto de Estudios Politicos, 1971.
- ATTRIDGE, D. Age of Bronze, State of Grace: Music and Dogs in Coetzee's Disgrace. **NOVEL: A forum on Fiction**, v. 34, n. 1, pp. 98–121. Durham: Duke University Press, 2000.
- COETZEE, J. M. **Desonra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- EEOC Guidelines on Discrimination Because of Sex, sec. 1604.11. Code of Federal Regulations. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/CFR-2016-title29-vol4/xml/CFR-2016-title29-vol4-part1604.xml>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GASCÓN ABELLÁN, M. **Los hechos en el derecho. Bases argumentales de la prueba**. 3a. ed. Madrid: Marcial Pons, 2010.
- GLENN, I. Partiu para sempre - Desonra, de Coetzee. In: ROSENFELD, K. H.; PEREIRA, L. F. (Eds.). **Lendo J. M. Coetzee**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020.
- HALLEY, J. et alii. **Rethink Harvard's Sexual Harassment Policy**. Disponível em: <<https://www.bostonglobe.com/opinion/2014/10/14/rethink-harvard-sexual-harassment-policy/HFDDiZn7nU2UwuUuWMnqbM/story.html>>. Acesso em: 21 de jan. de 2021.
- HEERDEN, A. VAN. 2. Disgrace, Desire, and the Dark Side of the New South Africa. In: LEIST, A.; SINGER, P. (Eds.). **J. M. Coetzee and Ethics: Philosophical Perspectives on Literature**. New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press, 2010, p. 43–64.
- LAMAS, M. **Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización?** Ciudad de México: Fondo de Cultura Economica, 2018.

- OLIVEIRA, R. P. Mal-estar da cultura e ética da linguagem em Desonra, de J. M. Coetzee. In: ROSENFELD, K. H.; PEREIRA, L. F. (Eds.). **Lendo J. M. Coetzee**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PEREIRA, L. F. A publicação de Disgrace, de J. M. Coetzee e a Submissão do Congresso Nacional Africano à Comissão de Direitos Humanos: os farm attacks, a AIDS, os temores brancos e as tentações da censura. In: ROSENFELD, K. H.; PEREIRA, L. F. (Eds.). **Lendo J. M. Coetzee**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020.
- SHULTZ, V. The Sanitized Workplace. **The Yale Law Journal**, v. 112, p. 2061–2193. Disponível em: <https://www.yalelawjournal.org/article/the-sanitized-workplace>. Acesso em: 23 de maio de 2022.
- TUTU, D. **No Future Without Forgiveness**. New York: Doubleday, 1999.
- VATICANO. **Catecismo da Igreja Católica**. Disponível em: <https://www.leiturasespirituais.com.br/catolicas/catecismo-da-igreja-catolica-pdf/>. Acesso em: 23 maio de 2022.

5

A ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS NAS OBRAS *CAPITÃES DA AREIA*, DE JORGE AMADO, E *OS RATOS*, DE DYONÉLIO MACHADO

*José Oliveira Assis*¹

INTRODUÇÃO

O abandono infantil é, na atualidade, um dos problemas que mais preocupa a sociedade. Assim, a marginalização, o abandono infantil e as injustiças sociais compõem a problemática central abordada na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Nesse contexto, a literatura alia-se à sociedade como mecanismo de denúncia dos acontecimentos da vida social, e o encontro entre a ficção e a realidade é aquilo que a obra traz. Enquanto os meninos das ruas de Salvador representam um recorte real da sociedade baiana, o romance os retrata por meio da ficção literária. O grupo de meninos, composto basicamente por órfãos, vê o roubo como único meio de sobrevivência, já que têm assistência de poucas pessoas.

Em *Os Ratos*, de Dyonélio Machado, conta-se a história de Naziazeno, um funcionário público que leva todo um dia para achar a solução para seu principal problema naquele momento: conseguir 53 mil réis para pagar o leiteiro e continuar recebendo o abastecimento para alimentar a família. Para alguns, a resolução de tal questão pode acontecer em pouco tempo (ou nem acontecer), mas para outros pode ser um impasse. No decorrer da narrativa, o protagonista recorre a amigos,

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: joa113110@yahoo.com.br.

colegas e jogos para quitar sua dívida. Conclui-se, então, que o dinheiro é visto como imprescindível nas relações humanas, ditando regras e determinando quem deve ser respeitado ou não.

Tais questões são encaradas por muitos cidadãos com descaso. As classes dominantes, os meios de comunicação, as autoridades e o Estado desconhecem as dificuldades das pessoas que vivem à margem da sociedade e agem de forma a excluí-las ainda mais.

Isto posto, a presente pesquisa tem como objetivo fazer considerações acerca de algumas questões sociais que atingem crianças, adolescentes e as classes menos privilegiadas social e economicamente. Trata-se de sujeitos excluídos do convívio social, partindo de aspectos trabalhados literariamente, mas que abordam a realidade do povo brasileiro.

JORGE AMADO E DYONÉLIO MACHADO: QUEM FORAM?

Jorge Leal Amado de Faria (1912-2001), eleito em 1961 o 5º ocupante da cadeira número 23 na Academia Brasileira de Letras, ficou conhecido nacionalmente como romancista, político e memorialista. Apesar de ser oriundo da cidade de Itabuna, na Bahia, foi em Ilhéus onde aprendeu as primeiras letras, mas também morou em Salvador e no Rio de Janeiro. O início da vida literária deu-se aos 14 anos de idade, quando teve a oportunidade de trabalhar em jornais, especialmente no momento em que, junto com outras pessoas, fundou a Academia dos Rebeldes, grupo que, ao lado do Arco & Flecha, buscou renovações para as letras baianas.

Como escritor, Amado conseguiu viver exclusivamente dos direitos autorais de seus livros e recebeu prêmios nacionais e estrangeiros ainda em vida. A estreia como literário aconteceu em 1930, com a novela

Lenita, e seus livros, ao longo dos 36 anos de carreira, foram traduzidos para 48 idiomas e dialetos. Algumas de suas obras foram adaptadas para o cinema, teatro, rádio, história em quadrinhos e televisão.

Isto posto, o baiano é um dos nomes mais consagrados da literatura brasileira, por ser considerado um autor que buscou relatar a verdadeira cultura brasileira para o próprio país e para o mundo. Atualmente, é o segundo escritor mais vendido no exterior, em toda a história, superado apenas por Paulo Coelho (1947).

É possível definir 2 (duas) fases literárias ao analisar suas obras. A primeira, de 1931 a 1954, é marcada por romances com temáticas sociais, como o abandono e marginalização das crianças de rua, denúncia da luta de classes e discussão sobre o preconceito racial, por exemplo. A literatura amadiana sofre mudanças depois do livro *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), passando a descrever os costumes da época e confrontando valores éticos e culturais do povo baiano. Foi então que conseguiu ainda mais destaque e popularidade.

O segundo representante literário que compõe o presente artigo é o de Dyonélio Tubino Machado (1895-1985), gaúcho e grande influente da segunda geração do Modernismo no Brasil. O contato inicial com a imprensa deu-se com 12 anos de idade e aos 16 fundou o jornal *O Martelo*, onde começou a ter contato com o comunismo, ideologia que também difundiu no Rio Grande do Sul, enquanto psicanalista. Com o decorrer do tempo, a militância ganhou mais espaço tanto em seu papel de escritor, quanto em seu papel como médico. Também foi preso algumas vezes por causa dos posicionamentos e ações ativistas.

A veia literária voltou a pulsar com a publicação do livro de contos intitulado *Um pobre homem* (1927). Embora seu acervo de obras não seja vasto, é muito significativo, ganhando mais destaque *Os Ratos* (1935),

considerada a mais importante, e *O louco do Catí* (1942), estudadas até hoje por serem clássicos da literatura brasileira. Seu nome também é relacionado à fundação da Associação Rio-Grandense de Imprensa e do jornal *Tribuna Gaúcha* (era porta-voz do Partido Comunista Brasileiro), além de ter colaborado para jornais como *Correio do Povo* e *Diário de Notícias*, da capital gaúcha.

Foi preso duas vezes (dois anos no total), por apoiar uma greve e atentar contra a ordem política e social, e por causa da Intentona Comunista (levante organizado pelo Partido Comunista, em 1935, com o intuito de tirar Getúlio Vargas do poder). Abordando especificamente as suas obras, as mais conhecidas são: *Os Ratos* (1935), *Desolação* (1942), *Passos Perdidos* (1946), *Deuses Econômicos* (1966), *Endiabrados* (1980), *Sol Subterrâneo* (1980), *Fada* (1981), *O Estadista* (1982).

CONTEXTO HISTÓRICO DE *CAPITÃES DA AREIA* E *OS RATOS*

O romance *Capitães da Areia* foi escrito por Jorge Amado em meio a um contexto sociopolítico marcado por tensão, perseguições e prisões no governo de Getúlio Vargas (o chamado Estado Novo). Com publicação oficial em 1937, exemplares do livro chegaram a ser queimados em locais públicos, dando o tom do clima entre o político e o escritor. Acontece que Jorge Amado foi membro do Partido Comunista Brasileiro, posicionamento exposto com avidez em seus romances.

Como *Capitães da Areia* é uma narrativa de teor comunista declarado, Amado denuncia, em sua percepção, os males de uma sociedade que, sendo marcada pela lógica capitalista, vira as costas para os menos afortunados. Há a tentativa de conscientização por parte do autor em relação ao leitor. A obra, do ponto de vista literário, narra as aventuras

de meninos de rua lutando pela sobrevivência, e pelo viés sociológico escancara feridas de um sistema econômico/político/social problemático. Tais denúncias não passaram despercebidas aos olhos rígidos do governo em vigência.

O romance em questão é iniciado com cartas à redação. Consiste em 4 (quatro) reportagens publicadas no *Jornal da Tarde*, importante meio de comunicação na época em que a história se passa. Ambas têm relação com os “Capitães de areia”, “nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões” da cidade de Salvador. (AMADO, 1988, p. 4). Nesse momento já é possível perceber qual será o tom da história no decorrer dos acontecimentos: denúncias sobre questões sociais e políticas.

Nas obras amadianas encontra-se, nas entrelinhas ou de forma explícita,

O debate entre o progresso e o atraso, a disputa política entre os poderosos, as críticas dos costumes da sociedade, o preconceito religioso, a distinção entre pobres e ricos, as questões raciais e a polêmica sobre qual é a melhor forma de sistema econômico (capitalismo ou socialismo) estão presentes o tempo inteiro nas histórias. Ler Jorge Amado, de certa forma, é vislumbrar um aspecto político (ele sempre foi comunista) e interagir com uma ideologia sobre a cultura e a sociedade brasileira (ele sempre foi um entusiasta dos pobres, dos oprimidos e da cultura popular). (BONACORCI, 2015, *on-line*)

A obra de Dyonélio Machado, *Os Ratos*, foi escrita no mesmo período, ou seja, encaixa-se no movimento modernista brasileiro (Romance de 30), que é um conjunto de obras de ficção produzidas no Brasil a partir de 1928. Trata-se do momento mais produtivo da escola literária que ficou mais conhecido como Neorrealismo

O romance é iniciado com a advertência do leiteiro: a família de Naziazeno tem apenas 24 horas para pagar os fornecimentos anteriores. É aqui que o desespero da esposa e a vergonha social tomam conta dos pensamentos do pai de família que começa a pensar em meios para sanar o débito. Assim, nota-se com facilidade qual será a principal abordagem da trama: a falta de capital para suprir necessidades básicas exclui socialmente as classes menos favorecidas.

Por isso os autores de *Capitães da Areia* e *Os Ratos* abordam, nas páginas do romance, as desigualdades sociais, especialmente sob a ótica das classes mais baixas, além da luta diária pela sobrevivência para garantir o básico.

Vale lembrar que Getúlio Vargas tomou posse em 1930, momento em que o Nazismo e Fascismo ganhavam popularidade em todo o mundo (sendo responsáveis, inclusive, pela declaração da Segunda Guerra Mundial). Tais manifestações também ocorreram no país, por meio de um governo ditador e pautado na censura. Dessa forma, os autores modernistas voltaram suas atenções à realidade social, fazendo denúncias.

CAPITÃES DA AREIA: SUA HISTÓRIA E DENÚNCIA

Capitães da Areia aborda o subdesenvolvimento da população brasileira, focando na marginalização e pobreza em contraponto à parcela do público aristocrata, que vivia na parte alta da cidade. Por meio dos acontecimentos narrados, Jorge Amado busca conscientizar os leitores acerca de mudanças sociais, revelando e expondo que as classes oprimidas vivem em condições miseráveis e que ainda são vistas como criminosas, ao invés de vítimas sociais.

Logo no início do romance, denuncia-se a relação existente entre os meios de comunicação (neste caso, o jornal) e os pensamentos da classe tida como dominante. Aqui, a imprensa vê os meninos em condição de rua como os únicos responsáveis pela marginalização da cidade de Salvador. Mas ninguém (ou quase ninguém) analisa o outro lado da história, para entender por que o chefe Pedro Bala e seus companheiros encontram no mundo da criminalidade a única forma de sobreviver. Prova irrefutável de tal ideologia está presente nas primeiras páginas do romance, que apresenta quatro cartas à redação. Uma delas é intitulada como “AS AVENTURAS SINISTRAS DO ‘CAPITÃES DE AREIA’ - A CIDADE ENFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO [...]” (AMADO, 1988, p. 4).

As demais matérias publicadas no mesmo jornal dão voz ao Padre José Pedro e Maria Ricardina, mãe de um menino que foi preso no reformatório de Salvador por 6 (seis) meses, sendo que ambos buscaram delatar as torturas físicas e mentais colocadas em prática. A forma negativa com que a sociedade enxergava aqueles meninos é constatada por meio dos apelidos ou adjetivos usados para descrevê-los: bando de demônios, malandros, terríveis, crianças/menores delinquentes etc. Como se fossem a doença e a escória da humanidade que precisava ser eliminada de uma vez por todas. Estas foram algumas das palavras publicadas para os leitores do *Jornal da Tarde* sobre a questão:

[...] guardas sem alma [...]. (AMADO, 1988, p. 11)

Esqueceram a lição do suave Mestre [...] e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-na mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. (AMADO, 1988, p. 12)

Apesar de ter dado espaço para algumas manifestações, era claro o objetivo de quem controlava/coordenava o veículo de informação: ser porta-voz da sociedade soteropolitana, que ansiava pelo fim dos crimes cometidos pelos capitães da areia. Vale salientar que os furtos se tornaram uma questão preocupante por ter alcançado pessoas de boa família ou com grande influência política, social ou econômica. É aqui que a hipocrisia das classes dominantes ganha corpo, já que assegurar a tranquilidade dos que vivem em mansões ou em bairros nobres é o que importa.

Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias. Esperamos que o ilustre chefe de polícia e o não menos ilustre doutor Juiz de Menores saberão tomar as devidas providências contra esses criminosos tão jovens e já tão ousados. (AMADO, 1988, p. 18)

A realidade daqueles que vivem na pobreza possibilita o nascimento e crescimento da marginalização, mas o abandono, a falta de referências e as péssimas condições de vida também são responsáveis pela desigualdade. Desde que o mundo é mundo, a classe alta controla e influencia a sociedade, que passa a levar em consideração a aparência a partir de interesses dominantes, desconhecendo, dessa forma, as vivências de quem não teve as mesmas oportunidades.

Quando a infância, tida como uma das fases mais importantes do ser humano (se não a mais crucial) é pautada na marginalização e no abandono, não é possível esperar que mudanças ocorram no futuro. É neste momento que as crianças precisam de convívio familiar bem estruturado, porque o objetivo é que desenvolvam pensamentos morais e éticos, suporte na vida adulta. É o que afirma Dimenstein (1995):

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico, como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente. (DIMENSTEIN, 1995, p. 3 e 4)

Os adultos com quem é possível conviver são a consequência do que viveram em ambiente familiar enquanto eram crianças ou adolescentes, por isso, é crucial para qualquer cidadão que as experiências iniciais sejam mais positivas do que negativas. Com relação a esse ponto, cita-se alguns episódios em *Capitães da Areia*, onde a solidão e o abandono são sentidos pelas crianças no dia-a-dia. Seguem alguns momentos:

Por que eram odiados assim na cidade? Eram pobres crianças sem pai, sem mãe. Por que aqueles homens bem vestidos tanto os odiavam? (AMADO, 1988, p. 93)

O Sem-Pernas ficou parado, sem um gesto, sem responder sequer o boa noite, a mão no rosto, no lugar em que dona Ester o beijara. Não pensava, não via nada. Só a suave carícia do beijo, uma carícia como nunca tivera, uma carícia de mãe. Só a suave carícia no seu rosto. Era como se o mundo houvesse parado naquele momento do beijo e tudo houvesse mudado. Só havia no universo inteiro a sensação suave daquele beijo maternal na face do Sem-Pernas. (AMADO, 1988, p. 122)

Diante de tal realidade, cada garoto tinha estratégias de fuga daquela realidade: um mergulhava em suas leituras diárias, outro tinha um romance com uma mulher para ganhar dinheiro, aquele buscava refúgio nas orações etc. Isso mostra que, ao contrário do que muitos pensam, os capitães da areia não estavam felizes/satisfeitos com a vida que tinham. Quando Dora ingressou no grupo, muitos passaram a vê-la

como uma figura materna (referência que tanto sentiam falta), porque tratava-se de uma mulher cuidadosa vivendo entre eles.

Ainda que tivessem motivos para serem mais revoltados com a vida, eram bons meninos e sabiam ser gratos com quem os ajudava, mesmo que minimamente. Se viam obrigados a cometer crimes porque precisavam sobreviver naquela selva, para não morrerem de fome, já que não tinham casa, pai ou mãe, nem a certeza se haveria o que comer ou um futuro. Faltava para muitos a oportunidade de sair daquela vida, assim, não viam outra opção senão brigar nas ruas, às vezes ferir algum cidadão ou policial para conseguir fugir, ou furtar casas.

Todavia, com certeza fariam o que fosse possível para acabar com as dificuldades e as experiências terríveis. Tamanha liberdade não compensava os horrores que viam e viviam. Por isso, quando ouviam falarem da palavra de Deus, que no reino dos céus a justiça seria feita, sentiam que seguir os preceitos era perda de tempo, pois queriam equidade no plano terrestre. Pedro Bala não queria justiça após a morte, queria que não houvesse tamanha distinção entre pobres e ricos ainda na terra, pois, se aqui já eram desiguais, a balança estava pendendo para um único lado. Por esse motivo, além dos que já foram citados, ouviam que Deus era bom, mas achavam que não era justo com eles.

Poucos adultos são inseridos na história, demonstrando que a premissa é narrar a história e as experiências daquelas crianças, dar voz, em meio a uma sociedade que as cala o tempo todo. Como é o caso do capoeirista Querido-de-Deus, a mãe de santo dona Aninha e o padre José Pedro, figura mais presente na rotina dos garotos. Ambos os tratavam como seres humanos dignos de respeito e compaixão, e o discípulo de Deus faz o que o Poder Público e a sociedade, de um modo geral, deveriam fazer.

Seu objetivo era conhecer verdadeiramente os problemas destas crianças consideradas delinquentes, abandonadas pelo Poder Público e da sociedade. Queria se aproximar para pensar em melhoras e para que conhecessem a palavra de Deus, mas tinha noção que seria impossível mudar a mentalidade de quem não tem amparo e precisa roubar para viver. Era consciente que do reformatório saíam piores e que precisava agir com cautela para que se tornassem homens para o trabalho, honestos e dignos. Tornou-se, dessa forma, a principal representação do comunismo tão latente nos escritos de Jorge Amado.

Críticas referentes à Igreja também estão presentes na história. Ambiente formado por pessoas que não usam as palavras de Deus e abandonam quem mais precisa de ajuda. A figura do padre José Pedro está muito presente na vida dos capitães da areia, pois ele entendia que aqueles meninos precisavam de atenção, conselho e ajuda. Frases como “[...] é impossível converter uma criança abandonada e ladrona em um sacristão. Mas é muito possível convertê-la em um homem trabalhador [...]” eram proferidas pelo servo de Deus, por ter consciência de como seria possível mudar a presente realidade. (AMADO, 2008, p. 69). Em outras palavras, se cada um fizesse a sua parte, futuramente, as crianças reinseridas na sociedade percorreriam caminhos diferentes, tornando-se cidadãos não marginalizados.

Outra forma de denunciar as desigualdades sociais é quando Jorge Amado expõe as consequências da varíola, que atinge e mata basicamente a população pobre. Enquanto os ricos são vacinados e bem assistidos, a classe excluída tem a vida ceifada por causa da doença. Pior é saber que poucas coisas mudaram desde a década de 30: os menos afortunados ainda servem as classes dominantes. E, para que problemas

sociais sejam vencidos, é preciso que as injustiças sociais sejam superadas.

Como citado em parágrafos anteriores, Capitães da Areia é o nome dado a um grupo de meninos (inicialmente) menores de idade (cerca de 100) que têm as ruas da cidade de Salvador como moradia. A equipe começou a ser formada em decorrência de problemas familiares (muitos perderam os pais, alguns resolveram fugir por conta da condição que viviam).

A liderança era de Pedro Bala, que no início da história tem 15 anos e é considerado pela sociedade como o mais perigoso, por supostamente ter causado ferimentos em um assalto. Nunca conhecera a mãe, e o pai foi assassinado, mas tinha no sangue o poder de liderança, pois sabia como tratar os outros e mostrava no olhar e na voz sua autoridade de chefe. Todos o obedeciam, porque confiavam nele, a ponto de não saberem como ficariam se perdessem tamanho suporte.

João Grande tinha 13 anos, era o mais forte do grupo e dispunha de certa voz e importância, pois era sempre convidado para as reuniões sobre planejamento de furtos. Gato tinha muita agilidade, pois, apesar de ter apenas 13 anos, já conhecia e vivenciava a realidade das crianças abandonadas. O membro conhecido como Professor era assim chamado por ser o único que sabia ler e escrever bem e por passar boa parte do tempo lendo jornais ou livros (muitas vezes para os colegas de vida) que constantemente roubava. Por esses e outros motivos, era respeitado pelos capitães da areia, e Bala nunca deixava de o consultar antes de um assalto, já que muitas vezes criou os melhores planos para roubo.

Pirulito era o mais temido a Deus (tinha vontade de ser padre) e desejava mudar aquela realidade, porque sabia que era pecado. Muitos não gostavam do Sem-Pernas, porque era muito malvado com os

animais e com as pessoas, mas outros tantos afirmavam que era um bom menino, bastaria apenas conhecê-lo de verdade. Nunca conheceu a família e viveu por um tempo com um padeiro que o batia muito. Depois de fugir, foi preso e viveu uma experiência que nunca esqueceu:

os soldados bêbados o fizeram correr com sua perna coxa em volta de uma saleta. Em cada canto estava um com uma borracha comprida. As marcas que ficaram nas suas costas desapareceram. Mas de dentro dele nunca desapareceu a dor daquela hora. Corria na saleta como um animal perseguido por outros mais fortes. A perna coxa se recusava a ajudá-lo. E borracha zunia nas suas costas quando o cansaço o fazia parar. (AMADO, 1988, 29)

Nesse trecho, assim como em outros tantos, nota-se a forma como meninos em situação de rua são tratados pelas autoridades policiais. São vistos como pessoas sem valor, a ponto de terem que aguentar torturas físicas e mentais. Além disso, constata-se que cada membro citado nos parágrafos anteriores tem uma função no grupo, determinada a partir das características físicas ou psicológica.

O relato dramático de Sem-Pernas é uma das muitas descrições presentes no decorrer do romance que apresenta a vivência em grupo, mas que também foca nas histórias individuais dos meninos. Depois de passar o dia pelas ruas da cidade baiana, retornam, ao fim do dia, ao trapiche, um grande galpão abandonado e que fica próximo à praia. Vale lembrar que a sociedade soteropolitana não sabe onde os capitães da areia se escondem, por isso, eles conseguem driblar os justiceiros por muito tempo.

Três momentos narrados destacam-se aos olhos de muitos leitores. O primeiro é quando Sem-Pernas é recebido em uma casa como um menino pobre, órfão e aleijado (estratégia que sempre usava), mas na

moradia de Dona Ester e Raul a recepção foi diferente. O rapaz foi recebido como um filho, ao contrário das vezes anteriores, nas quais ficava na cozinha ou no quintal, e era tratado como um empregado.

Sem-Pernas, até então, não sentia remorso de fazer parte desse tipo de plano, afinal, ele achava que quem os acolhia eram os verdadeiros culpados da situação de todas as crianças que não tinham onde morar ou o que comer. Assim, o que os capitães da areia furtavam era uma espécie de compensação.

Como desta vez as coisas aconteciam de forma diferente, o remorso tomou os pensamentos e o coração do menino, porque via que dona Ester e o marido o viam como o filho que havia perdido. “Deixe estar, que agora você não passa mais fome. Vá... vá brincar, vá ver os livros. À noite nós vamos ao cinema? Você gosta de cinema? [...] Vamos fazer dele um homem...” (AMADO, 1988, p. 120 e 121). Essas são algumas das palavras proferidas por Raul ao saber da chegada de Augusto (nome inventado).

Os capitães da areia queriam apenas ser crianças, e uma das cenas que corrobora essa questão (e menciona o segundo episódio em destaque) é quando estão diante de um carrossel, que ficou sob o comando de Sem-Pernas, nas noites em que um parque abria. Segue um breve relato sobre o sentimento que tomou conta das crianças ao ver aquele brinquedo.

Nas noites da Bahia, numa praça de Itapagipe, as luzes do carrossel giravam loucamente movimentadas pelo Sem-Pernas. Era como num sonho, sonho muito diverso dos que o Sem-Pernas costumava ter nas suas noites angustiosas. E pela primeira vez seus olhos sentiram-se úmidos de lágrimas que não eram causadas pela dor ou pela raiva. E seus olhos úmidos miravam Nhozinho França como a um ídolo. (AMADO, 1988, p. 58)

E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que temidos na cidade como ladrões. Esqueceram as palavras da velha de *lorgnon*. Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. (AMADO, 1988, p. 74)

A terceira e última narração acontece quando Dora e Pedro Bala são capturados: ela é levada para o orfanato, e ele para o reformatório, lugares em que são submetidos à violência física e psicológica. Logo que chegou no reformatório foi colocado sob o regime número 3, que consistia em se alimentar por 8 (oito) dias apenas com água e feijão, além de ficar preso na cafuná, sem contato com ninguém. Recebia a visita de um policial uma vez ao dia, que chegava com a comida e a bebida.

Às vezes acontecia de mais de um menino ser colocado na cela, que era

um pequeno quarto, por baixo da escada, onde não se podia estar em pé, porque não havia altura, nem tampouco estar deitado ao comprido, porque não havia comprimento. Ou ficava sentado, ou deitado com as pernas voltadas para o corpo numa posição mais que cômoda [...] Era totalmente cerrado o quarto, a escuridão era completa. O ar entrava pelas frestas finas e raras dos degraus da escada. Pedro Bala, deitado como estava não podia fazer o menor movimento. (AMADO, 1988, p. 202)

Mas antes de chegar no reformatório, foi interrogado pelos oficiais de justiça sobre onde ele se escondia, mas limita-se a dizer seu nome de batismo e de quem era filho, foi quando começou a tortura física, com duas chicotadas de uma vez. Depois, passou a receber açoite, socos e pontapés de todos os lados.

Pedro Bala não aceitou viver essa realidade por muito tempo. Então, com astúcia, traçou um plano, Pedro Bala consegue fugir e retoma

a convivência com os amigos para também garantir a liberdade de Dora. Entretanto, após o resgate, a menina está doente, e sem a assistência adequada acaba falecendo. Esse acontecimento é o que desencadeia a mudança de vida dos capitães da areia: o Professor muda-se para o Rio de Janeiro como um artista; Pirulito finalmente entrega-se à vida divina; Volta Seca reencontra o padrinho Lampião e junta-se ao bando do cangaceiro; João Grande torna-se marinheiro; e Pedro Bala, que por um tempo não sabia qual rumo tomar, retoma os passos do pai, tornando-se um líder grevista.

Atitudes como essas fazem muitos pensarem: por que não decidiram fazer isso antes? Alegavam não ter outra opção, mas será que levavam a vida de antes por acharem mais fácil? A verdade, ao que parece, é que eles acreditavam que a sociedade lhes devia uma vida um pouco mais digna, já que não tinham pessoas do mesmo sangue para ampará-los. Como não era isso que acontecia, decidiam furta dinheiro ou objetos como forma de compensação.

Outro aspecto que pode plantar dúvidas na mente do leitor é quanto a lealdade às leis do grupo. Como poucas pessoas, especialmente adultos, eram confiáveis, os membros da equipe precisavam confiar um no outro, para tanto tinham a obrigação de seguir e respeitar as regras estabelecidas e o que Pedro Bala, enquanto líder, determinasse. A informação pode soar irônica, porque eles não seguiam as leis da sociedade, mas; esta não os enxergava (ou enxergava como pessoas que deveriam ser eliminadas). Sentiam que precisavam ser fiéis aos que se preocupavam com eles, portanto, a honestidade precisa imperar.

Em alguns parágrafos acima foi citado um momento em que poderia tocar ledor: situação na qual Sem Pernas foi recebido como um filho na casa de um casal que havia perdido o fruto do casamento há algum

tempo. No decorrer da narrativa, nota-se a ratificação da ideia de que os capitães da areia eram irmãos, em primeiro lugar. Mesmo diante da chance de fazer parte daquela família, o rapaz lembra que, antes de tudo, a lei do grupo deve dominar, diante disso, decide seguir com o plano inicial: ajudar os colegas a entrarem na casa para furtar objetos de valor.

Por fim, nesta obra, o escritor baiano dá voz aos membros do capitães de areia, não como forma de justificar os delitos, mas para conhecer a história por trás do que era exposto pela sociedade e meios de comunicação. E nada melhor do que ouvir o que estes meninos têm a dizer, afinal, é uma forma de entender melhor a realidade de crianças abandonadas ou que perderam a família muito cedo. Afinal, "não era só no sertão que os homens ricos eram ruins para com os pobres. Na cidade, também [...] as crianças pobres são desgraçadas em toda parte, [...] os ricos perseguem e mandam em toda parte". (AMADO, 1988, p. 244)

OS RATOS: SUA CRÍTICA E ENREDO

O romance *Os Ratos* relata a vida de Nazianeno, que precisa de 53 mil réis para acertar uma dívida com o leiteiro sob o risco de perder o fornecimento do produto. Para garantir tal objetivo, o funcionário público tem apenas 24 horas, também para evitar o desagrado da esposa (quem via o leite como um alimento indispensável para o crescimento de qualquer criança).

Nas páginas iniciais relatam-se as observações da vizinhança diante da discussão entre o pai de família e o entregador, e desde esse momento, até os acontecimentos finais, Dyonélio Machado usa sentimentos como desconfiança e sensação de perseguição para descrever o

tamanho do constrangimento do personagem. O narrador, também visto como uma peça importante da história, compartilha os pensamentos, medos e as impressões (reais ou não) de Naziazeno, que se vê acuado e com poucas formas de resolução para o problema em questão. Em outras palavras, não se afastam em nenhum momento. Vale salientar que todos os possíveis meios de resolução são baseados na boa vontade de quem monopoliza a sociedade por ter mais dinheiro.

Apesar da esperança fazer parte do drama, até o fim do romance, não existe a certeza de que a dívida será sanada, e esse é o maior medo de Naziazeno. Assim sendo, a narrativa alterna entre a condição psicológica do funcionário público e a realidade, muitas vezes distorcida. O leitor consegue sentir como é difícil viver sem condições suficientes para garantir o básico de sobrevivência, e a tranquilidade (mesmo que momentânea, porque, com certeza, outros problemas surgiriam) é sentida apenas com as últimas palavras do romance, quando o leiteiro pega o pagamento que está em cima da mesa e enche uma vasilha de leite.

A tranquilidade chega apenas quando, no dia seguinte, o leiteiro vai embora da casa do funcionário público, pacificamente, e depois de encher a vasilha de leite.

Não sabe que horas são. De fora, do pátio, chega-lhe um como que pipilar, muito fraco e espaçado.

Queria dormir...

Mas que é isso?! ... Um baque? ...

Um baque brusco do portão. Uma volta sem cuidado da chave. A porta que se abre com força, arrastando. Mas, um breve silêncio, como que uma suspensão... Depois, ele ouve que lhe despejam (o leiteiro tinha, tinha ameaçado cortar-lhe o leite...) que lhe despejam festivamente o leite. (O jorro é forte, cantante, vem de muito alto...) - Fecham furtivamente a porta... Escapam passos leves pelo pátio... Nem se ouve o portão bater...

E ele dorme. (MACHADO, 1999, p. 113)

O uso constante de aspas e palavras em itálico mostra como as questões psicológicas influenciam a leitura e a percepção da história. Há oscilações entre realidade e o que Naziazeno desejava que acontecesse, como no momento em que ele imagina como será a conversa com o diretor (primeira pessoa que pode ajudar seu funcionário a liquidar a dívida). Por um momento, o leitor acredita que o diálogo aconteceu e que aconteceu daquela forma, depois, nota-se que correspondia ao desejo e não a algo que realmente aconteceu. A descrição das situações é feita a partir de como Naziazeno enxerga a própria realidade, mesmo que distorcida ou disfarçada. Segue excerto sobre a temática:

O diretor “está” só, escrevendo, a cabeça enterrada no vão da escrivania de cortina. “- Dá licença?” “- Entre.” “- Doutor...” “- Eu compreendo essas coisas, Naziazeno.” - O diretor tem a voz suave. Ele é moço.

Com os sessenta mil réis no “bolso”, ele quase que “sente” remorsos. Devia “ter pedido” os cinquenta e três exatos. Para ficar na verdade, na estrita verdade. Como compensação “gasta” essa diferença em coisas úteis, para casa...

É preciso ocultar à mulher o modo como “conseguiu”. Chega e entrega-lhe o dinheiro, ante a boca grande que ela abre. Se ela fizer perguntas, arruma-se com umas evasivas. Ele não pode perder o prestígio de marido, que vai, vira e cava. Ela fica assim imaginando o “esforço”, e ele está quite com ela e com todas aquelas humilhações. (MACHADO, 1999, p. 19)

Então, para perceber o relato da verdade, basta observar a colocação ou não das aspas: com aspas, existe a representação da imaginação; sem aspas, encontra-se relato do presente ou do que verdadeiramente ocorreu. O que acontece é que as situações narradas são baseadas, quase que totalmente, sob o olhar e pensamentos de Naziazeno, por isso, sua realidade, limitações e entendimentos são expostos com muita transparência.

Além disso, ao distinguir a linguagem culta (proveniente da classe dominadora) da linguagem coloquial (própria das classes marginalizadas), e grifar a última, expõe a distância existente entre o mundo intelectual e o mundo dos menos favorecidos (aparecem traços mais livres e menos rebuscados). Ou seja, há aqui, de forma muito clara, uma denúncia contra as desigualdades sociais.

Como já mencionado, a figura do narrador é indispensável em *Os Ratos*, não por fazer interferências ou controlar as ações, mas justamente por não interferir. Ele apenas apresenta ao leitor o dia-a-dia de quem tem muitos dilemas para conseguir sobreviver com um pouco de dignidade. A certeza dessa situação aparece ao fazer leitura do seguinte trecho:

Naziazeno está cansado. O olhar que, de longe em longe, quando desperta, lança ao redor há de ter esse cansaço, porque sempre respondem a esse olhar com um olhar de curiosidade. Os “amigos”, no banco fronteiro, conversam: - Ouvi dizer que o bétin do domingo não saiu. - Quem que disse? Saiu sim. Naziazeno quanta “esperança” já depositara no betting... Aos sábados era certo munir-se da sua cautela. Tinha um companheiro, o Alcides (MACHADO, 1999, p. 16).

Aqui, o personagem é visto de fora, mas a distância entre ele e quem lê é tão pequena que é possível sentir-se como parte do momento, como se estivesse diante de Naziazeno. Na sequência, as interferências psicológicas tomam forma como medo da opinião dos outros, o que o deixa impaciente, porque receia que as pessoas ao seu redor se preocupam com a vida alheia assim como ele.

Outro instante em que se identifica a presença e a importância do narrador é ao reforçar, a todo momento, quanto tempo passara sem que Naziazeno conseguisse o dinheiro que precisava (desespero do pai de

família). Seu tempo era pouco, e tudo ficava ainda mais angustiante pelo fato de Naziazeno não ter um relógio (precisou empenhar), ou seja, não tinha noção da real passagem dos minutos.

O título do romance dá margem a algumas interpretações, diante do contexto da história. Inicialmente, associa-se a palavra rato à imagem de Naziazeno, homem que teme a possibilidade de não conseguir sustentar a própria família, mas, depois, reflete a sociedade que pode tirar do funcionário público o pouco que tem. Essa ideia é passada porque o próprio personagem enxerga as coisas sob essa ótica. No mais, a imagem dos ratos pode representar a história de pessoas que precisam viver à base de esperança e benevolência, porque é como são vistas pela sociedade: pragas que precisam ser eliminadas.

A dívida existe em decorrência do baixo salário: enquanto a do leite é sanada, outra é adquirida, tornando-se uma espécie de círculo vicioso. A falta de dinheiro causa a necessidade, que gera a esperança (se ela não existir, como vão sobreviver?), por isso, Naziazeno sente-se motivado a apostar no betting e ver o jogo (renda extra) como uma possível solução para o seu problema. Também parecia ser a melhor opção, porque era uma forma de ganhar dinheiro sem envolver favores, empréstimos ou boa vontade de outras pessoas. Entretanto, para obter bons resultados, é necessário contar com a sorte e com o acaso (esperança), e um acontecimento com Naziazeno reafirma esse ponto: com o intuito de multiplicar o valor que tinha em mãos (5 mil réis), aposta no número 28 da roleta. Inicialmente, passa a ter em mãos 165 mil réis, mas sua ambição o faz perder tudo na sequência.

Antes de cogitar o jogo, o pai de família pensou em duas pessoas para lhe dar suporte, dois homens que faziam parte do seu convívio social: o Duque e o diretor da repartição onde trabalhava (quem havia

emprestado dinheiro em um outro momento difícil; também a opção mais provável). Por muito tempo os acontecimentos se desdobram na procura por essas pessoas, mas havia alguns desencontros.

No fim, ouve uma recusa e é humilhado pelo patrão, que profere as seguintes palavras: “O senhor pensa que eu tenho alguma fábrica de dinheiro? Quando o seu filho esteve doente, eu o ajudei como pude. Não me peça mais nada. Não me encarregue de pagar as suas contas: já tenho as minhas”. (MACHADO, 1999, p. 45). Mas antes de encontrar o Duque, a ajuda mais uma vez não acontece, desta vez, proveniente do dono de um armazém. Finalmente, o Duque, intermediando uma negociação com um agiota, garante o dinheiro para saldar a dívida. Ao citar esses prováveis favores, Dyonélio Machado aborda a dinâmica capitalista vigente em sociedade.

Tais desdobramentos podem dar margem a algumas interpretações. A primeira é que o chefe de família não se esforçou o suficiente para garantir a solução para o problema, ou os leitores podem enxergar os impasses materiais e compreender os dilemas existentes na vida de quem tem poucas possibilidades e oportunidades disponíveis. Mesmo que exista um emprego, não é suficiente para garantir condições mínimas de sustento, por isso, a problemática não é individual, mas coletiva. Naziazeno (que representa um grupo social) não é o causador dos problemas, é a consequência deles.

O círculo vicioso taxado anteriormente também causa preocupação porque a boa reputação é indispensável em sociedade, já que ser considerado um mau pagador prejudica negócios e empréstimos futuros. Diante dessa conjuntura, o medo do protagonista também era proveniente da incerteza do pagamento do empréstimo que pretendia

conseguir. Afinal, se a falta de dinheiro é um problema que assombra as famílias mais pobres, não existia a certeza de como seria o amanhã.

A narrativa em foco neste tópico não se baseia no melodrama, apesar da temática dar respaldo para esse tipo de exposição, mas expressões apelativas não são encontradas nos parágrafos do romance. O ápice da aflição é perceptível na conclusão da história, que quase termina sem a certeza da resolução do dilema. Em face disso, o suspense também aparece no decorrer da leitura, pois todos os desdobramentos estão relacionados à tentativa de Naziazeno conseguir o dinheiro, mas a dúvida fica no ar: afinal, ele conseguirá ou não? Nenhuma solução pensada pelo funcionário público passava a certeza de que o problema financeiro seria resolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou retratar as adversidades sociais denunciadas nas obras *Capitães da Areia* e *Os Ratos* que, desde a década de 30, até os tempos atuais, ainda não foram superadas. Ademais, as análises expostas no presente artigo têm como intuito incentivar a reflexão dos leitores ao estarem diante de romances como os que foram analisados nos tópicos anteriores.

Primeiramente, a questão do abandono infantil é vista como algo sem solução, dando margem à falta de ação daqueles que deveriam (e podem) buscar meios para alterar tal realidade, entretanto, a sociedade, de um modo geral, também usa esse pensamento para fechar os olhos e continuar a dominar e explorar os mais pobres, enxergando-os apenas por meio da subserviência. Além disso, o romance mostra como é difícil garantir o fim da miséria e da exclusão, mas que o destino de cada um

pode ser alterado, de acordo com as possibilidades existentes. Isso pode acontecer por meio de lutas, não físicas, mas metafóricas, denunciando a realidade e buscando/forçando mudanças.

Assim, Jorge Amado analisa a sociedade da época (e a atual), expondo um sistema político e econômico que dá força às desigualdades e injustiças. Nas palavras amadianas, os capitães da areia são apresentados como vítimas e oprimidos. Crianças que perderam a ingenuidade inerente à infância, para conseguirem sobreviver em ambientes hostis e sem aparo financeiro ou sentimental. Meninos que não tinham onde morar ou o que comer, enxergando o furto como única solução para resistir, além de terem vivências próprias de adultos, como a vida sexual ativa.

Em segunda instância, no caso da obra de Dyonélio Machado, encontram-se relatos sobre a forma vivida por pessoas que não recebem o suficiente para suprir necessidades básicas, vendo apenas o empréstimo ou jogos como solução dos problemas (no caso do primeiro, muda-se apenas o credor, porque a dívida ainda existe).

É a representação literária do pobre na sociedade brasileira, e de como o dinheiro tornou-se o principal estimulador do convívio social. Coisas materiais eram (e ainda são) o meio usado para ser aceito em grupos que monopolizam a sociedade, sendo as únicas responsáveis por alguém alcançar algum tipo de prestígio. A vida de quem vive em mansões e é enxergado pela sociedade em contraposição à vida de pessoas que não têm onde morar e vivem na mais completa miséria (vistas como sem valor).

Apesar das histórias serem diferentes, alguns pontos dialogam, como o fato de apresentarem um cotidiano de vida dura e demonstrarem as dificuldades de quem, infelizmente, sobrevive com muito custo;

terem personagens que precisam viver um dia de cada vez, porque a cada nascer do sol uma nova luta deve ser vencida, senão a mesma. Importa também destacar que, apesar dos anos transcorridos após a escrita dos romances, hoje em dia a realidade dessa classe não é diferente, sendo grande a quantidade enquadrada nesse grupo (é composto por mais pessoas do que é possível imaginar). A mediocridade dos personagens, sob a perspectiva do mundo, é colocada à mesa no desenrolar das páginas.

Todavia, alguns conflitos de ideia também estão presentes: enquanto em *Capitães da Areia* o autor mostra a união dos mais pobres, com pouca disputa, em *Os Ratos*, o escritor expõe que a parceria se dá por pouco tempo, até surgir alguma migalha. Em adição a isso, cita-se que os meninos órfãos tinham noção da realidade experienciada todos os dias, quais os culpados e o que fazer para amenizar a falta de assistência. No caso de Naziazeno, o personagem parece desconhecer a configuração da vida de quem integra as classes menos privilegiadas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

BONACORCI, Ricardo. **Análise literária**: Jorge Amado. 29 de jun., 2015. Disponível em: <https://www.bonashistorias.com.br/single-post/2015/06/29/analise-literaria-jorge-amado#:~:text=Jorge%20Amado%20confronta%20os%20valores,e%20%22Tieta%20do%20Agreste%22>. Acessado em: 22 jun. 2022.

KARLS, C. E. **Quando o médico e o literato se encontram**: As representações da loucura e do crime em Dyonélio Machado. Orientador: 2008.

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos**. São Paulo: Ática, 1999.

6

LITERATURA – SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA NOSSA HUMANIDADE

Lilian Ramires Costa ¹

JÁ SABEMOS O QUE É LITERATURA?

Brincava entre estrelas, procurando cometas, buscando o Sol ao longe, me perguntando se por mim passariam astronautas, seres moradores de outros planetas, naves espaciais...ou será que eles, como Narizinho, Pedrinho, Emília e eu teriam pó de pirlimpimpim? Ou será que já estavam... O ALMOÇO ESTÁ PRONTO! Foi um susto... de repente me vi caindo...caindo... caindo e bum! Estava deitada de bruços sobre a cama, com o rosto colado no livro *Viagem ao céu*²... minha mãe chamava para almoçar...

Teóricos, literatos, especialistas, docentes, aqueles que se interessam pela temática, ainda hoje colocam questões, sobre a clássica questão da definição de literatura. Compagnon já iniciava seu trabalho mencionando que levaria vários capítulos para chegar, caso chegasse, a uma resposta. Culler (1999, p. 28) desmembra a questão clássica em diversas outras questões e assevera que “o sentido moderno de *literatura* mal tem dois séculos de idade”. E, assim, cada especialista coloca sua perspectiva, e dentre eles destacaremos duas que são, ao nosso olhar, mais acessíveis.

De imediato trazemos as anotações de Miguel (1986), que didaticamente inicia seu curso sobre literatura fazendo uma reflexão sobre os

¹ Doutoranda no Programa de pós-graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

² *Viagem ao Céu*, obra de autoria de Monteiro Lobato, publicada em 1932.

padrões, convenções e leis que chamamos cultura, que municia o homem, de maneira peculiar, para enfrentar o mundo. A cultura sofre mutações e com elas mudam-se gostos, padrões, sentidos estéticos. A cada época, ou seja, a cada mudança, o homem é visto e vê-se à sua maneira. Assim sendo, ele define literatura como “o reflexo da realidade vivida” (MIGUEL, 1986, p. 2).

Outra definição clássica é a de Antônio Cândido, lida, relida, mencionada com grande frequência, trazida por Corsino (2021, p.94) e que diz ser a literatura

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Eagleton (2006, p. 24), também trabalhando sobre a definição de literatura, traz que

não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State.

E Compagnon (2001, p.46), depois de páginas e páginas de reflexão sobre a questão clássica, assim encerra (momentaneamente) a questão

Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...] mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência.

Não prosseguiremos com a controvérsia, porque nosso objetivo é falar da Literatura (seja de que forma for conceituada, estudada, divulgada) em seu papel relevante na vida humana.

O INERENTE LUGAR DA IMAGINAÇÃO NA VIDA HUMANA

Além dos sentidos externos (visão, audição, tato, olfato, paladar), o homem é dotado de sentidos internos, cuja existência e número não são coisas óbvias, requerendo, para sua identificação, atenção e reflexão; dentre eles, o mais importante é a imaginação. Ela é uma faculdade que permite ao homem reter as percepções das coisas, obtidas pelos sentidos externos.

A imaginação foi alvo das reflexões aristotélicas, cuja tradição predomina na filosofia ocidental, mesmo diante de questionamento de diversas escolas (que nunca a rejeitaram completamente), e o filósofo grego asseverava que é estreita a união entre a alma e o corpo, e a imagem (“fantasma”) deixada na alma, pela sensação, persiste e pode renovar-se com relativa liberdade, mesmo tendo finalizada a sensação. Aristóteles acreditava que as imagens nascidas das sensações têm vida própria, combinando-se, associando-se, reaparecendo à consciência, unida à memória. E o imaginário é trabalhado por Aristóteles em sua obra *De Anima*, tido como o intermediário entre o perceber e o pensar.

Imaginação vem do latim *imaginatio*, imagem, visão. É, segundo Russ (1994), a faculdade de formar imagens a partir do que foi percebido, reproduzindo-o; é uma função psíquica inventiva pelas quais o espírito se representa em relações originais – imaginação criadora, e o filósofo alemão Kant dizia que ela era o poder de representar-se na intuição de um objeto, mesmo que ele não estivesse presente.

Desta forma, a imaginação é criativa, inventiva, construtiva, criadora; possibilita inúmeras fantasias, ideias, pensamentos, ideais; ao combinar imagens provenientes da experiência em um novo conjunto, é inovadora, é arte. E o artista cria um outro mundo por cima de realidade imediata, trazendo sua experiência de vida, as ideias que tem, sua imaginação. E a arte literária é parte da vida.

Cândido (2011), refletindo sobre a obra literária, traz que ela satisfaz as necessidades básicas do ser humano, enriquecendo a percepção e visão do mundo, desenvolvendo, em cada um, a quota de humanidade imprescindível para a compreensão e abertura para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Mondin (1980, p.68), trazendo a definição da *Enciclopédia Filosófica*, expressa que a fantasia

[é] a faculdade ou a atividade mental que produz, conserva, reproduz e cria (entendendo a criação no seu sentido impróprio) imagens, também independentemente da presença dos objetos aos quais as imagens próprias correspondem. Tal faculdade ou atividade, devido ao seu poder de formar imagens, foi também chama da *imaginação*.

Geralmente são distinguidas quatro formas principais de fantasia: a onírica, aquela relativa aos sonhos, onde as imagens são combinadas inconscientemente e surpreendem pelas combinações inesperadas que faz acontecer; a prática, onde a fantasia completa um pensamento lógico, auxiliando na solução de problemas concretos pela intuição perspicaz da fantasia; a especulativa, a que forma construções intelectuais científicas e filosóficas, projetando e formulando hipóteses; e a estética (ou artística), onde as imagens são formadas pelo jogo livre, em combinações harmoniosas, produto do estado do espírito de um autor

que, criando uma forma nova, produz sentimentos parecidos nos outros. E o autor ainda destaca que, nas produções artísticas, a atividade da imaginação transforma-se em invenção, criação, síntese em geral.

A reflexão de Mondin leva-nos a questionamentos sobre a arte: o que ela é, qual seu valor, sua função, como o homem cria produções artísticas, e o autor responde que a arte é tudo o que é belo, tem o belo como objeto; nela se torna claro o caráter espiritual do ser humano e menciona as grandes obras-primas da humanidade

[a] contemplação da Basílica de São Pedro, do *Moisés* ou da *Pietà* de Michelangelo, da *Transfiguração* de Rafael, do Palácio dos Doges, do Monastério de Zagorsk, das igrejas do Kremlin, **das Tragédias de Ésquilo, de Sófocles, de Shakespeare, da leitura das obras de Dante, Petrarca, Manzoni, Goethe, Nietzsche**, de ouvir as músicas de Bach, Beethoven, Verdi, Wagner e outros (MONDIN, 1980, p.76 - grifo nosso).

E, continuando a meditar com o filósofo italiano, com ele convergimos no entendimento de que a imaginação, e com ela a literatura, são, respectivamente, característica e produção de extrema importância no homem, fazendo a ligação entre os sentidos e a razão, alimentando no homem a força psíquica que o faz expandir seus limites pessoais, inventando e reinventando-se, criando espaços, alterando velhas situações, corrigindo distorções, projetando mudanças, estimulando resultados, possibilitando o novo. E convergimos com Santos (2009, p. 12) quando menciona que

[a] literatura ocupa um lugar social marcado por tensões e incongruências. E em seu estatuto de jogo, institui o mundo sob outra ordem, pautada na fantasia. Recusa-se a atuar como mero utensílio e orienta seu discurso aos desconcertos do mundo.

O LIVRO: O PÓRTICO FASCINANTE DA LEITURA DO MUNDO

Considerada sob a perspectiva de seu conteúdo, uma obra tem cunho artístico, literário, científico, técnico, documentativo, como expressa Houaiss, e essa obra pode ser alcançada em qualquer suporte, qualquer 'base física', como a impressa e a eletrônica, por exemplo. Durante muito tempo, o livro impresso foi a base física das obras literárias.

Confessamos que temos pelo livro uma reverência. Sobre ele temos um julgamento muito singular: consideramos que ele sempre é restaurador (mesmo quando, a princípio, desestabiliza, desestrutura, desconstrói); por meio dele nos esclarecemos, auxiliamos, somos socorridos, ampliamos nossa reflexão. Emmanuel (1979, p. 232) sobre ele discorre com a mesma deferência, quando menciona que "o livro penetra sem alarde os santuários da arte e da cultura, da sublimação e do progresso. É alma, pensamento, esperança e consolo".

Por meio dele e, atualmente, também por intermédio de outros tipos de suporte (impressos ou digitais), alcançamos conhecimento novos, visitamos saberes ancestrais; alcançamos instruções técnicas, viajamos ao passado, projetamos o futuro. Através dele, vivenciamos períodos de guerra, ditatoriais, acompanhamos as mudanças sociais que mudaram nossa forma de ver e ler o mundo; inteiramo-nos de costumes diferentes, vestuários desconhecidos, comportamentos, diálogos. Ele nos propiciou a literatura, e com ela nos apropriamos de experiências sofridas, sem sofrermos (diretamente) suas sequelas: relatos doridos; narrativas cruéis, exposição de atos inomináveis. Mas através dela também nos apropriamos de revelações esperançosas, evidências científicas, relatos de mudanças bem-sucedidas, biografias célebres,

ações nobres, formas de enfrentamento de situações críticas dos problemas sociais e econômicos.

E não cabe a pergunta se o conteúdo dessa ou daquela obra é relevante. A literatura paira acima deste detalhe; cada leitor tem, com a obra, um diálogo singular; ele traz outras leituras, conversas com outros autores, compara, concorda, discorda, adapta, compreende, responde, *bakhtinianamente...*

O portal permite que o atravessemos quantas vezes for necessário, que busquemos outros mundos, experiências, culturas, saberes, amores, ensinamentos; permite-nos conhecer o diferente, sentir emoções e prazeres. Sua porta sempre aberta é um convite à reflexão, à quebra de paradigmas, à revisita a conceitos, posturas; a ver o hoje, avaliar o ontem e vislumbrar o amanhã.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A IMPORTÂNCIA DO SEU MEDIADOR

Pode causar estranhamento, mas o letramento literário precisa ser ensinado, mesmo que entendamos que a experiência da leitura entre uma obra e seu leitor seja única. Pereira Pinto e Melo (2015, p. 26) advertem-nos que, atualmente, os estudos que envolvem o letramento caminham em várias direções, e o literário, aqui focalizado, gira em torno da questão da formação do leitor, ou seja, o que se espera de um sujeito que, lendo literatura, “faz uso efetivo e competente da tecnologia da escrita literária”. Entretanto, outro enfoque é importante questionar: o sujeito literariamente letrado, faz uso social da escrita e tem sobre ela domínio?

É de vital importância o letramento literário. Pereira (2007, p. 14) destaca que

num país que teve o privilégio de gerar educadores como Paulo Freire, é preciso aprender a ler a vida – não só a vida pessoal de cada um, embora também ela; não só a vida miúda do dia a dia, mas também a vida da Humanidade, da Terra, do espaço sideral, do país; não só a vida material das coisas e das gentes, mas também a vida emocional, as percepções e imaginações ainda em estado de potência.

A literatura, no processo de ensino/aprendizagem desenvolvido, quando lecionamos leitura e escrita, desvela o valor do humano, tanto de sua grandeza quanto de sua vulnerabilidade; fala de alteridade, singularidade, incentiva a imaginação. É direito da criança a escolarização da leitura literária, livros de ficção e de poema; não é justo que conheçam apenas fragmentos dessas leituras inseridas em livros didáticos. Vivenciar a literatura faz parte da constituição de sua humanidade; inserida no trabalho com a linguagem, a literatura pode transformar a vida através da imaginação, do lúdico; pode levar à liberdade. O que aprendemos na fantasia aciona sentidos internos, reais, que podem movimentar forças para novos comportamentos e transformações. Por isso é vital.

Outro fator que se sobressai nesse encontro com a literatura é a presença, principalmente nos anos iniciais, do mediador. O professor é peça imprescindível na escolarização da literatura. Cabe a ele colocar-se como guia da decifração, auxiliando na interpretação, fazendo a interação da criança (do leitor/a) com o texto literário. Sua atuação na mediação da compreensão dos sentidos, utilizando os diversos recursos pedagógicos, pode e será o fator diferenciador nessa trajetória humanizadora.

Voltando às reflexões de Cândido (2011), vemos a literatura suprimindo uma necessidade universal que, não sendo satisfeita, pode lesar a personalidade, pois nega ao educando um meio de dar forma aos sentimentos, organizando sua visão de mundo, libertando do caos e humanizando.

E, quanto aos recursos, o professor tem o auxílio da tecnologia. Em pouco mais de duas décadas, as máquinas diminuíram de tamanho, em contraposição ao aumento de memória e velocidade e chegaram às salas de aula, inclusive em salas de aula virtuais. A internet transformou-se em uma ferramenta para o estudo, trabalho, comunicação, lazer. E a escola e o professor devem tirar, dessas tecnologias e ferramentas, o máximo de proveito em prol de sua atuação como mediadores, inclusive no ensino da literatura. A internet é o novo ambiente de leitura e escrita, possibilitando a criação, publicação e divulgação de textos. Aliado ao letramento literário, temos o digital; o segundo, mais acessível diante do espraiamento das máquinas e *softwares* na vida cotidiana, em que pese não ser equivalente para todas as classes – uma distorção que precisa ser corrigida.

E não é somente essa distorção que preocupa hoje os professores de literatura. Fatos que merecem nossa reprovação afetaram a vida de educadores e educandos, colocando em risco o direito à escolarização da literatura para os estudantes. Na contramão da humanização e da liberdade que a literatura propicia, a ação humana advinda de desconhecimento, extremismo e intolerância macularam a atuação de alguns mediadores; entretanto resultaram, também, no posicionamento de pais, estudantes, professores e demais segmentos da sociedade contra esses atos reprováveis.

RESISTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO DOS OBSTÁCULOS POSTOS À LITERATURA

É necessária a menção de que não estamos desatentos aos eventos dos últimos anos que, de alguma forma, atingiram a literatura e os autores que mantêm viva essa força, tecida na arte pelo uso da linguagem.

Alguns foram ações extremadas na tentativa de responder a clamores injustificados, pelo desconhecimento do que caracteriza a arte literária; outros evidenciaram a dissimulação da realidade que alguns pais ou tutores tentam não enxergar em sua clareza. Indicamos Ribeiro (2021), em sua obra *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, para maior detalhamento dos fatos mencionados acima.

Não esquecemos, também, que estamos em um país extremamente desigual na distribuição de renda e do inadequado uso dos recursos públicos, que não são destinados a áreas essenciais, como saúde, educação e segurança do cidadão, como bem asseverou Dalvi (2021). Em decorrência deste desequilíbrio, o solapar da educação pública, no desmonte das escolas, na disseminação de material didático de qualidade questionável, dos inúmeros obstáculos à educação continuada dos professores, principalmente dos que atuam no ensino fundamental; um exemplo recente desse descaso pode ser visto no fechamento de quase oitocentas (800) bibliotecas públicas no país; nos últimos cinco anos³, mais um ato contra a população mais vulnerável e sem acesso a livrarias; em contraposição, o aumento dos educandários particulares e a manutenção do abismo existente entre os concorrentes à colocação no mundo do trabalho.

Ainda não conseguimos apreender, na totalidade, o fenômeno que leva à desvalorização da profissão docente, indispensável à formação do indivíduo, fundamental na construção dos saberes, essencial ao desenvolvimento crítico e ao desvelamento das falácias, formas de lucidez na análise dos fatos da vida individual e coletiva.

³ Fonte : <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/16/brasil-perdeu-quase-800-bibliotecas-publicas-em-5-anos.ghtml>.

Pode parecer que os apontamentos anteriores não se relacionam com a temática principal que embasa o presente trabalho – a relevância da literatura na formação humana, mas é uma visão súbita, que precisa ser minuciosamente examinada, pois está inserida no mundo social que envolve a todos nós, em família, na escola, no trabalho, enfim, na vida.

Na busca de uma análise equidistante do quadro mencionado, é devida a anotação de que parte dos profissionais da área da educação também possui sua cota de responsabilidade no processo que destacamos; essa prática adversa e prejudicial que ainda permitimos, seja no âmbito do indivíduo ou da sociedade, decorre de vários fatores, como despreparo para atuação política consciente, desequilíbrio nas forças de intervenção nestes fatores, desmotivação, dentre outros.

Em compensação, os profissionais da educação, os professores de literatura, os literatos, pais e alunos que já se aperceberam deste processo hostil contra a literatura – faceta fundamental da construção do humano, têm se mobilizado, tanto na defesa das injustiças contra os autores, quanto na exigência da permanência da literatura, autônoma e real, na formação dos discentes. E este segmento que é inserido neste trabalho tem, como função, disseminar os eventos para que esse processo de resistência seja crescente e ininterrupto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AINDA O PÓRTICO

Começamos o trabalho com um relato pessoal de nossa infância. Sempre gostamos de ler; era (e continua sendo) um dos prazeres de nossa vida. E o que foi relatado acontecia diversas vezes; abrindo o livro (transpondo o pórtico), entrávamos em um mundo sedutor, envolvente, com palavras novas, personagens instigantes, enredos arrebatadores.

Creditamos aos nossos professores e pais a apresentação e incentivo à leitura literária.

Com o tempo, a mutação dos níveis de escolaridade traz outros textos, mas o prazer da leitura ainda permanece; aprendemos a mergulhar na leitura; a retirar dela tudo o que nos era oferecido na oportunidade. Aprendemos a transpor o pórtico e a procurar por eles (livros impressos ou em formato digital), sempre que era necessário retirar ensinamentos de suas páginas.

As experiências descritas e ofertadas em seus excertos permitem ao leitor(a) encontrar soluções para inúmeras situações reais; a conhecer a personalidade e o comportamento humanos; aquilatar os princípios que são disseminados em diversos outros textos que, de alguma forma, afetam a vida individual e coletiva.

Transpor o pórtico leva à saída da solidão, ao encontro com o outro; mostra o caminho para novos conhecimentos, novas oportunidades; traz respostas a questionamentos que ainda não foram verbalizados; previne ações impensadas que distorcerão a vida do indivíduo e da sociedade; divulga fatos imprescindíveis à vida humana; reestrutura o ser, apresenta outras interpretações, recolhe as experiências da civilização. O livro, a literatura, são colunas fundamentais na escola da vida: humanizam.

E se a arte literária, estando presente de forma tão incipiente na escola, já oportuniza experiências que dignificam o homem, traz autoestima, mostra outros caminhos, o que poderá fazer se o letramento e a escolarização da literatura forem uma prioridade?

Que saibamos valorizar os literatos, a literatura, sua escolarização. Este trabalho é uma porção mínima do alerta que podemos acender em cada um de nós.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **De Anima**. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da literatura: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.
- DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- EMMANUEL. Livro. In: XAVIER, Francisco Cândido. **Dicionário da alma**. Rio de Janeiro: FEB, 1979.
- MIGUEL, Jorge. **Curso de Literatura**, São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil, 1986.
- MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele? Elementos de antropologia filosófica**. São Paulo: Paulus, 1980.
- PEREIRA, Maria Antônia. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. **Literatura-saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, Editora, 2004.
- PEREIRA PINTO, Francisco Neto; MELO, Márcio Araújo de – Ensino de literatura, letramento literário e formação de leitor. In: **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETRAS – João Pessoa/PB**, Editora da UFPB, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa – O livro, a leitura, o (a) escritor (a), e a escol: cenas e polêmicas, contemporâneas da leitura literária. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**, São Paulo: Parábola, 2021.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Scipione. 1994.

SANTOS, Iara Maria Carvalho Medeiros dos. **O Arbusto dos Anjos**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN – Natal/RN:2009 – Disponível em https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/16172/1/IaraMCMS_DISSERT.pdf.

7

MOVIMENTOS DE UMA EMPREITADA POLÍTICA: A LITERATURA POR PARTE DE PAI, MÃE, INSTITUIÇÃO ESCOLAR E ESTUDANTES

*Ivane Laurete Perotti*¹

INTRODUÇÃO

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.

(Eni Pulcinelli Orlandi).

Quais são e quantas são as representações que o ato de ler dá a conhecer, mediante os intrincados e complexos aspectos da dimensão social, histórica e coletiva da leitura, e considerando-se a leitura enquanto atividade individual, constituída por contrastes, incompletudes e mobilidades de relações?

A natureza das condições que engendram a leitura, das relações de exercício discursivo, ideológico e historicizado, tem fomentado trabalhos de peso e nome. Pesquisadores, como Orlandi (1988), entendem a leitura como um processo discursivo, distinto e distante da decodificação textual. A autora investiga as conexões que acontecem no espaço do

¹ Professora de Língua Portuguesa do Brasil na EB e em Curso de Pedagogia na Graduação, doutoranda em Letras – Linguística/Literatura pela PUC/MG – Bolsista da CAPES II – ivaneperotti@hotmail.com - <https://orcid.org/000000137785>.

leitor: “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.)” (1988, p. 9), atravessando a natureza do que se entende por legibilidade/ilegibilidade, e as conexões que acontecem no espaço do autor (marcado no/pelo texto), construtor da relação parceira e/ou adversária com o leitor. Assim, “há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita.” (ORLANDI, 1988, p. 9).

A relação descrita seria permeada pelas “formações imaginárias”, denominadas de tal forma pela Escola Francesa de Análise de Discurso (AD), considerando “para quem” o autor “teria destinado” a produção, “a quem ele estaria se dirigindo”. Com isso, “quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já se encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente” (ORLANDI, 1988, p. 9). A autora discute, ainda, as condições de produção da leitura, ao que chama de “momento crítico da produção da unidade textual, da sua unidade significativa” (ORLANDI, 1988, p. 10), cara e importante ao desenvolvimento deste trabalho.

A base teórica deste artigo fundamenta-se em estudos e conceitos levantados por autores que investigam as questões da leitura e da leitura literária, atravessadas pela concepção discursiva da leitura. À citada base, somam-se reflexões como a de Compagnon, para quem a leitura é “uma experimentação dos possíveis” (2009, p. 52); a de Pêcheux (1997), que defende o direito à leitura e distingue o exercício de leitura como socio-historicamente definido, do qual decorre, segundo ele, um trabalho semiótico: “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas” (PÊCHEUX,

1997, p. 160), entre outros estudiosos das conexões que a leitura, especialmente a leitura literária, estabelece para com a dimensão cognitiva, social, cultural, e linguística de cuja usina de experiências e encantamentos a presente escrita nasce.

O objetivo deste trabalho é retomar conceitos fundantes das discussões e reflexões que se reverberaram na aplicação de exercícios práticos de leitura literária, em uma escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais. A atividade planejada ocorreu dentro de um projeto desenvolvido há três anos (com evoluções e adaptações às aulas remotas do período pandêmico): *Escrevendo conversas: tentativas de poetar o mundo*, cujo objeto principal é a leitura/fruição/produção da poesia, por meio do viés freiriano de “leitura de mundo” (próprio e dos demais). A aplicação que registro no presente trabalho abarcou quatro turmas do Ensino Médio Regular (REG): três 1ºs anos, matutinos, e uma turma do Projeto da Escola para Jovens e Adultos (EJA), 2º ano, EM noturno, pelo período de um bimestre – outubro e novembro de 2021 –, ainda em meio às preocupações e inseguranças despertadas pela pandemia de covid-19. O exercício, dividido em etapas de estudo, aplicação e produção, iniciou-se em sala de aula, com os estudantes organizados em “bolhas de controle”, como tentativa de impedir a transmissão do vírus SARS-CoV-2, até se chegar a 100% do retorno presencial. A natureza do retorno e o cumprimento do protocolo sanitário impingiram algumas atipias ao bimestre escolar, para além daquelas com as quais se contava antes da pandemia. Nada que alterasse a proposta, mas que impôs a recorrência a situações de avanço e retomada de exercícios diários, em prol do trabalho com o maior número de estudantes em cada turma.

Adianto que a estrutura articular desta escrita assumirá nuances relatoriais, estabelecendo diálogos entre pesquisadores, entre

pesquisadores e realidade escolar e, especialmente, entre os estudantes, protagonistas dos movimentos que o exercício impulsionou. Assim, entrecruzam-se recortes de falas de estudantes, no decorrer do próprio texto, como tentativa de aproximar os fundamentos da realidade escolar, reivindicando as diferenças conceituais que a acepção “realidade” computa, bem como fazendo-se alusão às muitas “realidades” que nos atingem.

A proposta inscreve-se no campo da disciplina de Língua Portuguesa do Brasil (LPB), na Escola Estadual Anita Brina Brandão. Acredito que poderia ter se desenrolado em qualquer outra disciplina, com outras e a partir das demais. Uma vez que a questão do ato de ler, e de ler em língua nativa, prepondera sobre a construção básica dos saberes sistematizados pela instituição escolar. Se não o foi, nada impede que o seja em eventos outros.

No auge das desinformações, a leitura literária cambaleia entre a fuga e a acolhida. A contemporaneidade tem revelado que os estudantes, em sua maioria, nutrem descrédito em relação à continuidade da formação escolar. As perdas, o luto, a violência doméstica atingiram a muitos. Nas turmas que compõem a experiência prática da pesquisadora, quase a totalidade dos estudantes entrou para o mercado de trabalho. Adolescentes que passaram a usar outras medidas na avaliação da vida, das perspectivas, da sobrevivência. As opiniões transformam-se em juízo. E a escola torna-se, apenas, um lugar da socialização em resgate.

À constatação de Compagnon:

o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise [...]; onde as páginas

literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (2009, p. 21)

juntam-se muitas outras. A literatura vem perdendo espaço no Brasil, assim como em vários países. Alimenta tal afirmação o volume de trabalhos e pesquisas publicados pelas academias acerca do problema, considerado um grande desafio para as escolas e para a sociedade. A complexidade da questão atravessa, desde as formações – conhecimento teórico e prático – na graduação dos cursos de Letras (Pedagogia?), até os processos que implicam em condições de recepção da leitura literária, as metodologias escolares de leitura imbricadas na construção de sentidos, a instalação do gosto, da fruição e da identidade individual e coletiva. Fazer falar e fazer ouvir o texto literário pode não ser uma empreitada com resultados imediatos e visíveis. Ou, pelo menos, é um desafio que exige, do profissional da educação, presença, constância, planejamento e coerência.

O texto literário propõe um encontro permeado pela significação ativa da obra e do mediador, entre tantas outras particularidades que envolvem o ato de “ensinar leitura literária”. Paulo Freire, em conversa com o Professor Ezequiel Theodoro da Silva, por ocasião do III COLE/UNICAMP/CAMPINAS, diz que: “você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. Então, eu tenho a impressão de que ler com o estudante, [...] é também importante” (FREIRE, apud SILVA, 1995). Tão importante que grande parte dos pesquisadores chamam a atenção às questões metodológicas das práticas de leitura, e discorrem acerca da vivência do professor mediador,

conhecimento prévio e a subjetividade envolvida no atravessamento da atividade.

Assim, nesta pesquisa, escrevo, inscrevo-me e sou escrita por este trabalho, fazendo atuar a primeira pessoa do singular e, quando necessário, a primeira pessoa do plural, com o intento de assumir a autoria, em um processo que desliza entre vozes, entrelaçando discursos. Ainda, ressalto que urge ocuparmos espaço na escrita acadêmica de registro docente na Educação Básica, de modo a deixar ver que a excelência da escola pública desenvolve e desenvolve-se, em contínuos movimentos de um “saber fazer” integrado e atuante.

1 LEVANTANDO O TAPETE: ALGUNS CONCEITOS E OUTRAS INTUIÇÕES

Como os estudantes aprendem? Se aprendem, como incluir a leitura literária nesse processo? Ela deve ser incluída? Se deve, como fazê-lo? O ensino da literatura na escola é tema central de muitas pesquisas e discussões envolvendo um fazer pedagógico que dê espaço para a literatura e para a natureza formativa da leitura literária.

Um dos vetores importantes da leitura literária constitui-se pelo prazer, pela ludicidade, pelo gosto. Mas a dimensionalidade da complexa rede processual que o ato de ler literatura engendra não se restringe a tais perspectivas. Para começar, não basta gostar de ler. Não basta acessar a obra literária. Faz-se necessário desenvolver uma experiência, um acontecimento, por meio das palavras, como diz Larossa (2002), especialmente, em se tratando de leitura literária, constituída pelo jogo de referências e emoções esteticamente capazes de fazer repensar a realidade.

Conforme ressalta Orlandi (2001), são vários os tipos de leitores e as experiências que se têm com o estudo da língua e das linguagens. Questões que determinam as estratégias de leitura e a relação do leitor com o texto, com o autor. O sujeito leitor deriva e depende do conjunto de ações que sofre no decorrer da própria história, das experiências linguísticas, cognitivas; depende das condições de produção dos sentidos, da inscrição na dimensão sócio-histórica.

Quando Orlandi trata da concepção discursiva da leitura, aponta os “modos de leitura” (variáveis e diferentes), que “indicam as múltiplas formas de relação dos leitores com o texto.” (1988, p. 10). A autora elenca algumas possibilidades de relação:

a) relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer? b) relação do texto com outros textos: em que esse texto difere de tal texto? c) relação do texto com o seu referente: o que o texto diz de X? d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu? e) relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor) O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z? (ORLANDI, 1988, p. 10).

ao que ela classifica como diferentes modos de ler, “dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos” (idem), estabelecendo que essas “essas condições de produção” da leitura implicam diretamente no processo de significação do texto, de forma a impossibilitar que se pense na onipotência do autor, controlando a significação do texto, tanto quanto na transparência do texto e no poder do leitor em dominar o processo de leitura (ORLANDI, 1988, p.11). As relações imbricadas são móveis e inconstantes, e a língua nunca foi transparente:

podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o

que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, imaginários) (ORLANDI, 1988, p. 11).

Sob o mesmo olhar, ao estudar o texto enquanto materialidade produzida em um contexto passível de ser acessado e cujos sentidos estão, de certa forma, pré-organizados, Dominique Maingueneau (2001, p. 21, grifo do autor) diz que: “o texto é um artifício semanticamente ‘reticente’, que organiza de antemão as contribuições de sentidos que o leitor deve efetuar para torná-lo inteligível”. Assim, o pesquisador francês reforça a ideia de “trabalho” sobre o texto, tanto da parte do leitor, quanto de outros textos produzidos pelo mesmo autor, ou por outros autores, sobre a temática em leitura. E, não apenas isso, mas Maingueneau estende a discussão acerca das relações que a recepção e a leitura de uma obra estabelecem, a partir da “enunciação literária”, que, para ele, “constitui-se atravessando diversos *domínios*, domínios de *elaboração* (leituras, discussões...), domínio de *redação*, domínio de *pré-difusão*, domínio de *publicação*” (2001, p. 32, grifos do autor).

Se a produção e a recepção do texto, aqui o texto literário, mantêm marcas de relações produtivas – capazes de indicar caminhos de leitura e interpretação ao sujeito leitor – como a escola poderia aproximar os processos pedagógicos e políticos de construção de leitores críticos a um universo tão marcado pela heterogeneidade, polifonia e outros condicionamentos que participam do texto e, conseqüentemente, da leitura?

De acordo com Eni Pulcinelli Orlandi, a vivência de leituras implica no movimento do leitor: “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”

(ORLANDI, 2006, p. 7). A descrita complexa rede de condições mobiliza o leitor e o inscreve participante na/da historicização, que emerge e se constitui em planos intercambiáveis.

Rildo Cosson, na obra *Letramento Literário – teoria e prática* (2006), defende a ideia de que a relação do leitor com o texto literário é formativa, configurando-se como um modo de o leitor conhecer o mundo e conhecer a si mesmo. É uma questão de competência formativa que se desloca para dentro (o universo interior e pessoal do leitor) e para fora (evoca o desconhecido), repassando pelo coletivo. Cosson (2006) ressalta que, mesmo solitária, a leitura literária chama para si todas as premissas que, na comunidade do sujeito leitor (família, escola), fazem parte da leitura como ato, ação, atividade. Observa ainda: a partir de tal concepção, nem o resumo, nem as adaptações fílmicas competem com a leitura da obra em si mesma. Antes, são experiências diferentes com textos diferentes. A obra completa permite um encontro com o leitor a partir do princípio de que, ela própria, faz parte desse *momentum*, e recebeu a caracterização, o acesso, a inserção na história e no contexto, por meio da mediação docente. A mediação exige competência, envolvimento, atitude ativa do professor, que só se torna possível por meio do conhecimento docente prévio e do equânime envolvimento.

2 ESPAÇO DA SIGNIFICAÇÃO, E RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

A significação transita pelo texto, por meio do texto (contexto) e não apenas a partir dele, o que, mais uma vez, enfatiza a importância da relação estabelecida entre leitor-obra-autor, e os múltiplos modos de se desenvolver a leitura.

Para Humberto Eco, “pode-se ler de mil maneiras, [...] e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provém do exterior, do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele” (2000, p. 17), de modo a atender à subjetividade individual e promover a constituição da identidade e da alteridade. Então, sim, o trabalho da leitura literária instala-se como prática social, sem perder a dimensão do gosto e da afetividade, para além das competências mínimas exigidas em contexto escolar, ou a partir dele.

Quando se trata de textos literários, nem tudo se apresenta no plano da expressão; as inferências, as simbologias e as metáforas, por exemplo, afetam o leitor de forma surpreendente, provocando nele o prazer da surpresa, da descoberta e da interpretação produtiva, levando-o, dessa forma, a agir sobre o texto. Como diz Umberto Eco, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (1994, p. 9). Vale lembrar que o trabalho colaborativo de construção de sentidos dos textos é um dos mais importantes aspectos a serem explorados pelas didáticas direcionadas à formação de leitores.

A construção de sentidos na leitura relaciona-se com saberes diversos, que precisam ser levados em conta, uma vez que os textos literários sugerem experiências necessárias para o desenvolvimento do caráter e para a descoberta da identidade do indivíduo. São as relações dialógicas sobre as quais fala Bakhtin (2013):

Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, a desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros, expressa na palavra (2013, p. 18).

Segundo o autor, é no contato entre vozes e consciências que nascem as ideias e a vida. A interação produtiva entre vozes e saberes deve se fazer presente nas atividades de leitura literária na escola. Considerando, primeiramente, que se tenha presente a noção sobre a obra de arte ser “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (ECO, 1997, p. 22), caracterizando o que o teórico italiano definiu como “obra aberta”. Em tal conceito, Eco apontou as características das obras contemporâneas, que não se fecham ao final, e não impedem múltiplas possibilidades de leitura; pelo contrário, abrem-se para a participação do intérprete/leitor, permitindo-lhe criar novas perspectivas, projetar-se e identificar-se na trama.

Também em Calvino (1991) o suporte, para se pensar modos de ler os textos literários na escola, encontra subsídios na importância que o autor dedicou à iconologia, em tantas crônicas, fábulas, romances e novelas, cuja estrutura narrativa premia os leitores com jogos de sentidos, suspensão da ação direta, entre outras características que conferem às narrativas ficcionais um espaço de construção de significações.

A questão de ordem é reconhecer que tanto Eco quanto Calvino comungam das noções sobre “obra aberta”, uma vez que ambos defendem a interpretação multívoca, sem que se caia na indefinição do contado/narrado. É em tal estrutura que vozes se fazem ouvir e, quando ouvidas, marcam e identificam o trabalho do leitor. Se as obras literárias operassem tão somente sobre o plano da superfície, teríamos uma estrutura linguística pobre de sentidos, sem oferta de possibilidades outras: implicaturas, pressuposições, paráfrases, polissemias etc. Tais considerações são relevantes, em função das observações que serão

defendidas acerca das leituras e efeitos de sentidos construídos pelos estudantes diante das obras apresentadas para o trabalho de leitura.

Importante aqui, também, são os conceitos elaborados pela professora e pesquisadora Regina Zilberman, autora do artigo *O papel da literatura na escola* (2008), para quem a leitura do texto literário “constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história.” (2008, p. 17). Ela diz que,

o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMANN, 2008, p. 17).

Os processos de recepção e modos de leitura entre adolescentes também é de interesse da antropóloga e pesquisadora Michèle Petit (2008), que aponta: “os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção” (PETIT, 2008, p. 26). O que, nas direções deste artigo, assinalo como o primeiro problema encontrado na aplicação da proposta de leitura, entre as turmas com as quais o trabalho se desenvolveu: a recepção das obras selecionadas. No primeiro momento, a reação dos estudantes foi uníssona: duas obras estariam direcionadas ao público infantil e, duas, seriam “difíceis” de ler: *Chapeuzinhos Coloridos* (2010), texto de José Torero e ilustração de Marcus Pimenta – infantil; a sequência de leitura com o conto *Fita Verde no Cabelo* (Nova velha história) (1992), de

Guimarães Rosa – muito difícil e estranho; *Sagatrisuinorana* (2020) (ganhadora do Prêmio Jabuti/2021), de João Luiz Guimarães e ilustrações de Nelson Cruz – infantil; e *Sagarana* (1956), de Guimarães Rosa – a mais difícil de todas. As reações foram temporárias e importantes, pois sinalizaram o primeiro impacto diante das obras, ainda sem a devida caracterização. O movimento dos estudantes ativou memórias de leitura e/ou ausência delas e acionou o senso comum, que transita comumente na escola, acerca dos exercícios de leitura e fragmentos apresentados por livros didáticos, com divisões superficiais do tipo gostei/não gostei e “autor difícil de ler”.

3 RELAÇÕES, TENSÕES E INTENÇÕES - A LEITURA LITERÁRIA COMO FORMAÇÃO

Por que ler literatura na escola? Por que pensar e selecionar textos que podem não “afetar” os estudantes? Ou, afetam-lhes em demasia? Certamente, a partir das concepções atualizadas aqui, os motivos mobilizam-se menos para a redução à metaleitura, jamais para a leitura de fragmentos e, como tentaremos argumentar à frente, com possibilidades para o estudo da língua, das linguagens e dos registros de fala. Pois, a discussão que investe na construção de um processo significativo de leitura literária, a partir da escola, é tão obrigatória quanto a incidência de repetição.

A repetição do tema, infelizmente, ainda não alcançou o contexto sociopolítico-educacional produtivo, capaz de acionar mudanças e direcionamentos para uma pedagogia da leitura literária – se é que se pode pensar em uma. Ao contrário, a programação e o planejamento contínuos que fomentam as inacessibilidades aos livros, ou a fragmentação das leituras, como se pode comprovar na edição dos livros didáticos

nacionais e programas de leitura (a exemplo, o *Conta pra mim*, programa federal), têm sido alimentados pelas esferas de representação do poder público. A insistência dos órgãos públicos pela condução improdutiva de projetos, que se caracterizariam como “fomentos à leitura”, especialmente a literária, esconderia o temor pela reversão dos silenciamentos discursivos e abertura a discussões? Se a escola colocasse em prática a concepção de Candido (2004), acerca da literatura como aquela que cumpre o papel social de humanização, diante dos problemas da vida, vivenciaríamos outras vozes atravessando a constituição de nossa sociedade?

Antônio Cândido escreveu que a literatura

é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Para dar conta das ideias de Candido, a escola, como um todo, precisaria alçar mão do que afirma Kleiman (1996, p. 24): “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”, o que levaria as questões metodológicas leitoras para os planejamentos escolares. Pois, não poucas vezes, a escola é o único espaço a possibilitar o encontro do estudante com a obra literária.

Outros estudos, como os de Compagnon (2009), salientam o papel da literatura na sociedade: “a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou

psicológico, porque ela faz apelo às emoções e à empatia” (2009, p. 50). Para o estudioso, nascido na Bulgária e domiciliado na França, “a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má fé” (COMPAGNON, 2009, p. 52). Além disso, a literatura, para o professor do *Collège de France*, em Paris, e da *Columbia University*, em Nova York, é um exercício de pensamento, “seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá, por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (COMPAGNON, 2009, p. 51).

O pesquisador reconhece a tensão secular entre criação e história, entre texto e contexto, entre autor e leitor, e as compreende imprescindíveis ao estudo literário, observando que a metodologia de ensino estaria evocando a situação da literatura no presente e no futuro. Uma vez que, segundo ele, se tornou escasso o espaço da literatura na sociedade atual, no lazer, na leitura de fruição, à mercê da velocidade digital, resultando em ausência no processo de compreensão de uma civilização, compreensão de uma cultura. Tanto as novas tecnologias (audiovisual, digital) como as Ciências Exatas e as Sociais, parecem estremecer as bases da literatura, provocando a necessidade de se justificar a leitura, em função do ensino profissionalizante: “tanto que a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã” (COMPAGNON, 2009, p. 23).

Assim, qual a pertinência da literatura para a vida? Qual a força de prazer, conhecimento, ação dela? Segundo a proposta do professor francês, “[...] a leitura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p.26). Ler, na visão dele,

amplifica a vida, torna-a mais clara, mais cômoda, não apenas no tocante às informações circundantes, mas, especialmente, em relação à leitura literária: “a cultura literária torna o homem melhor” (idem). Talvez, mais sincero e verdadeiro, defendendo-o de simulacros e hipocrisia. Explica: o homem aprende por meio da ficção (imitação); deleita-se e se instrui (representação); educa-se moralmente (romance realista, fábulas); configura a experiência do tempo (narrativas); libera-se da sujeição às autoridades; a literatura é um antídoto à fragmentação da experiência subjetiva (laços sociais).

A literatura, para o professor, é sintoma e proposta que amplia a visão do homem, para além das restrições da vida cotidiana: sugere vida. “A literatura fala de todo o mundo, recorre à língua comum, faz desta uma língua particular: poética ou literária.” (COMPAGNON, 2009, p.37). Na pós-modernidade, segundo o conferencista, torna-se importante proteger a literatura da depreciação na escola e no mundo, reconhecendo-lhe a faculdade de dar uma forma à experiência humana:

o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Assim, a leitura é “um saber de singularidades” (idem). O autor defende uma visão humanista da literatura, que deve ser lida e estudada, porque oferece um meio de preservação e transmissão das experiências dos outros, de valores, condições de vida, distantes no espaço e no tempo. Ainda, a literatura “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p. 50).

O gênero romance, tomado como exemplo por Compagnon, constrói sensibilidade e sabedoria, oferecendo conhecimentos diferentes da erudição, capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. É o aspecto heurístico da literatura: incessante na procura; ensinando-nos a sentir melhor. O professor alude ainda a questões que envolvem o papel das artes, do cinema, da música e reafirma a importância da literatura, não como “única”, mas como sendo “mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir o seu valor perene” (2009, p. 55). Ele insiste no reconhecimento das diversidades da literatura: escrita, oral, narrativa, dramática, em prosa, em poesia e imagética: “O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (2009, p. 57). Confessa a aposta e investimento no ensino da literatura, imprimindo, em nós, operários da educação, a noção de um compromisso contínuo para o desenvolvimento de ações leitoras condizentes com a natureza dos textos literários. Ações capazes de potencializar a audição e o reconhecimento das muitas vozes que engendram a escrita literária; que se descubram em estado de alerta em relação às marcações do texto; ao tempo da escrita e ao tempo da leitura. Apesar de vigorar na instituição escolar, ainda, a leitura homogeneizante e mecânica, muitos docentes, por conhecimento ou instinto, esforçam-se para caracterizar a literatura como um espaço de desdobramentos.

Quando Compagnon (2009) descreve a literatura como espaço de transmissão e reconhecimento das experiências dos outros, reforça a noção de “função social” da literatura e as falas dialogam com outro grande pesquisador: Paulo Franchetti, professor de Teoria Literária, do

IEL, UNICAMP/Campinas, SP, para quem, existem questões vitais para se pensar a literatura enquanto um investimento social e curricular.

Em palestra proferida no Encontro Mato-grossense de Letras – Cuiabá/MT/ (2009), sobre a função da literatura enquanto disciplina a ser ensinada – conferência posteriormente publicada pela *Revista Desenhados/Piauí*, Franchetti discorre sobre a pertinência do estudo da literatura na escola e argumenta a partir de dois eixos: a) o que se ensina quando se ensina literatura? b) o que se aprende quando se estuda literatura?

Assim, Franchetti fala da importância da literatura enquanto arte, o que justificaria o ensino, mas não satisfaria a concepção da literatura sobre a qual recaem conhecimentos de outras áreas: “estudo das paixões e dos movimentos do espírito; veículo de educação e de difusão de modos de comportamento adequados; cristalização de modelos de língua culta” (FRANCHETTI, 2009, p. 01), com implicações de perda diante do papel de “uso” curricular para uma área que engloba arte, e não ciência.

Por isso, a leitura de uma obra literária, por mais que implique conhecimentos variados, atravessa perspectivas mais subjetivas, de deslocamento de perspectivas, de entrega ao texto. A entrega e mudança de olhar provocam a moldagem de opiniões, convencem, permitem a identificação com personagens e comportamentos. Segundo ele, estamos mais livres, diante da leitura literária, para sentir as experiências, as emoções e outros afetos: “A literatura é a arte da palavra” (FRANCHETTI, 2009, p. 03). Baseada tão somente na palavra, abre espaço para a projeção do leitor e a manifestação da imaginação. A descrição de um personagem é sempre diferente para cada leitor, e pode variar para o mesmo leitor em situações e tempos diferentes de leitura.

Para o professor da Unicamp, o mundo das coisas e das emoções chega ao leitor por meio da palavra: “[...] as exclamações, as imagens de um poema, o ritmo dos eventos de uma peça ou de uma novela se erguem musicalmente na mente do leitor, isto é, pelo som das palavras” (FRANCHETTI, 2009, p. 04), sem exigir que o mesmo leitor as concretize, as referende. “A mais rica fruição da literatura pressupõe ainda um exercício amplo da cultura, naquilo que ela tem de relação com o passado, de continuidade, de ponte a transcender os limites do tempo e as formas da sensibilidade do presente.” (FRANCHETTI, 2009, p. 05).

Para Franchetti, pensar a literatura implica reconhecê-la em oposição ao passado, continuamente, de modo a ser o passado a conferir significação ao presente da literatura: “Uma obra solta no tempo não tem significação literária, no sentido que damos a essa palavra hoje” (2009, p. 05). Com isso, tanto na questão da atualização da cultura, quanto nas implicaturas advindas da interpretação da leitura, o leitor o faz estabelecendo relações com conhecimentos pré-adquiridos, disponíveis ou não na memória literária. Franchetti alude às situações que decorrem e engendram a leitura literária: o passado, as alusões, a intertextualidade, a citação, significando que, o que o leitor percebe durante a leitura são gestos encontrados e desenvolvidos anteriormente. É a participação direta do leitor na obra lida. O passado não está morto, ele é ressignificado, redefinido no presente, daí a tradição como um dos elementos mais importantes para a significação da literatura: “quando uma nova obra reconfigura um tema, uma forma de organizar o texto ou de representar o mundo, o olhar do presente percorre o panorama do passado e ali vê o que estava apagado ou não potencializado” (FRANCHETTI, 2009, p. 06).

Franchetti afirma: “a literatura é, pois, uma forma de ligação com o passado, uma forma de revivificá-lo” (2009, p. 07), e, ainda, “de aprender com ele, sim, mas além disso: uma forma de nos apropriarmos dele, de nos colocarmos como seus herdeiros. A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente” (2009, p. 7), o que respaldaria ter sido a literatura, entre todas as artes, a que mais se identificou com o conceito de cultura, de civilização, de identidade nacional.

À questão, *por que ensinar literatura?* o professor e pesquisador ressalta que corresponderia a criar condições para que o estudante, em formação leitora, pudesse tornar-se “herdeiro” do passado, sendo-lhe possível, para além de compreendê-lo, vivenciá-lo, deslocando a perspectiva sobre o fato de que nada de natural existe no comportamento e nas instituições humanas: “quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical” (FRANCHETTI, 2009, p. 07). Em sua palestra, o professor argumenta:

por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas. Sobretudo aprendemos a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece ainda vivo em nós e o que já não permanece; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso (FRANCHETTI, 2009, p. 8).

A defesa de Paulo Franchetti para o ensino da literatura inscreve uma forma privilegiada de convívio com o passado, com a tradição que diz de nós, que fala de nós. Então, segundo ele, o fato de entrar para a grade curricular da escola não pode fazer da literatura uma disciplina que ensina sobre tudo: filosofia, geografia, economia etc. Ler um

romance buscando tão somente os eventos de realidade que podem ser inscritos no tempo e no espaço não se constitui exatamente “leitura literária”. Nem mesmo poderia ser ensinada do ponto de vista classificatório, sobre as escolas literárias, características, estruturas e contexto histórico de cada uma delas. Se o leitor de literatura não puder ser afetado pelo encantamento da língua, pela estética de uma obra escrita, se ele nunca chorou ao ler um bom romance, então, não haveria motivos para se ensinar literatura. A literatura é um dos “principais vínculos com o passado e sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma” (FRANCHETTI, 2009, p. 8). A resposta de Franchetti incide sobre a importância de a literatura ser inscrita na educação, não para ser usada apenas como fonte de múltiplos ensinamentos, mas, sim, como fonte de prazer a ser vivenciado, instalando e fazendo reconhecer a complexidade da leitura literária em si mesma.

Maingueneau, em *O Contexto da Obra Literária* (2001), argumenta, pelo mesmo viés: “a existência social da literatura supõe ao mesmo tempo a impossibilidade de se fechar sobre si e a de se confundir com a sociedade ‘comum’, a necessidade de jogar com e nesse meio-termo” (2001, p. 28). A tal perspectiva associaríamos algumas tensões: reconhecer a natureza da literatura, por exemplo, para então reivindicá-la. Tal reivindicação passaria pelo universo teórico-metodológico, validando o conhecimento/entendimento do professor, capaz para escolher/selecionar uma obra em detrimento de outra. Tal escolha poderia não contemplar o currículo a ser seguido – fato comum nas escolas brasileiras. Então, o que isso representa para o profissional da educação?

Com otimismo, talvez se pudesse argumentar que um professor preparado e consciente assumiria facilmente um rearranjo das atividades de literatura, de modo a não subtrair a concepção que assume. Talvez sejamos excessivamente otimistas e esperemos demais por uma ruptura que se apresente pronta. Talvez. Mas levanto considerações recheadas de subjetividade, exatamente para dizer do universo escolar e da natureza de nossos espaços enquanto profissionais de Língua Portuguesa do Brasil (Literatura Brasileira); na Educação Básica.

O espaço da literatura na escola vem sendo transformado, redefinido, outras vezes, negado, ocultado, pelas condições sociais, teóricas, pedagógicas e políticas do Brasil, que se projeta pelos rumos de um “Novo Ensino Médio”. Não bastassem os meios de comunicação/interação/entretenimento acachaparem o lugar/valor da cultura e expressões, junto à preocupação excessivamente linguística (estudo da estrutura, categorias), como desculpa e mote para permearem o ensino de língua materna, a literatura nas instituições públicas brasileiras não acena a muitas alterações profícuas.

Da metodologia a outros elementos que se relacionam à presença da literatura na escola e ao desenvolvimento de processos discursivos de leitura, o professor também sofre a insegurança sobre o papel dele, que não lhe parece tão definido. Objetivos demasiadamente subjetivos, foco na formação holística do sujeito estudante – o que pode passar longe de uma pretensão sistematizada –, a pressão pelos conteúdos pré-delimitados e cobrados pelo sistema escolar, situação vencida pelo pragmatismo em desvalia da formação crítica; a escolha entre acervos contemporâneos e/ou canônicos, que o próprio professor tem dificuldade de acessar – ou realizar a leitura; as concepções que se digladiam dentro e fora da academia e nem sempre chegam ao professor da

educação básica (mesmo que sejam consideradas de conhecimento prévio e comum aos profissionais da educação), entre tantas outras relações de poder, de interesse, e de precarização do ensino – também uma relação de poder assinada por decisões políticas arbitrárias e/ou descontextualizadas.. Todas as considerações apontadas levam a dizer que o papel do professor de literatura ainda solicita discussões, especialmente por parte de um coletivo que não fixou as bases conceituais no espaço da sistematização do ensino.

Outra grande pesquisadora a debruçar-se sobre o tema é a professora e pesquisadora da PPG/PUC/MG, Dra. Márcia Marques de Moraes, especialista na literatura de Guimarães Rosa, que, entrevistada por Clézio Gonçalves e Vera Lopes – entrevista publicada pela Revista Scripta/2020 – fala da importância vital da leitura literária na Educação Básica.

Segundo ela, no final do século XX, a literatura constava nos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio, como a mais alta manifestação de uma língua, corroborando a mentalidade grafocêntrica, que perdurou por muitos séculos. Oficializava-se, então, o nascimento de uma língua com a escrita, especificamente, a literária. Negava-se a dimensão da oralidade, mesmo considerando-se o surgimento genético de nossa Língua Portuguesa, com o contato linguístico entre o latim vulgar (oral) e outras modalidades de registro oral. Assim, naturalizava-se o espaço da literatura como meio, ou método de ensino de língua. Em discordância, a professora argumenta: “apresentar a literatura na escola como repositório ou do desempenho canônico da competência linguística, ou como possibilidade dos desvios da norma, [...] é diminuir a literatura como arte, como prazer, como direito” (2020, p. 361). Moraes destaca que isso equivaleria a passar pela leitura sem

reconhecer e tomar para si a estrutura literária que deu forma a uma experiência.

Então, qual seria a função da literatura na escola? Tristemente, não “encontrando” tal função, os próprios Parâmetros Curriculares evocam a leitura literária como um dos gêneros propostos pela escola, sem, contudo, levar em conta a historicidade, que constitui a manifestação cultural como um todo: a leitura apregoada pela escola não trabalha as peculiaridades da leitura literária, não reconhece os espaços de tensões presentes no texto literário, ou mesmo os sentidos suspensos, implicados e/ou migrantes no texto. A professora e pesquisadora insiste que, para além do aspecto da arte, da subjetivação e da transformação social, o texto literário implica em exercício pessoal da incerteza e da ordem coletiva de aprender a reconhecer/ouvir as vozes que o compõem. É imprescindível levarmos o ensino da literatura para a sala de aula, ainda mais quando a nossa atualidade “conflitua” com os avanços tecnológicos na animação, na dramaturgia fílmica.

A professora Márcia ressalta, também, que a literatura de reflexão crítica, a ser trabalhada na escola, está no campo do direito à literatura, como dito por Antonio Cândido: enquanto construção de significados, expressão e manifestação de visões do mundo, de emoções e forma de conhecimento, incluindo a incorporação do inconsciente em uma “arena de muitas vozes a serem ouvidas” (MORAIS, 2020, p. 366), ou ainda, de um jogo a ser jogado, tal como supõe a leitura de uma narrativa. A entrevistada assume a mesma posição de Cândido, ao definir que toda obra literária é uma espécie de objeto humanizador, enquanto construção, o que definiria a entrada da literatura na escola.

Talvez, segundo a Dra. Márcia, se pudesse concentrar esforços em trabalhar tais pontos nas graduações em Letras, uma vez que os/as

professores/as são naturalmente os disseminadores de práticas produtivas, sem deixar de considerar que a preconização da leitura literária deve andar de mãos dadas com os conhecimentos e habilidades trabalhadas pela Linguística/Língua, especialmente, no que tange à concepção de gêneros/discurso e elementos polifônicos.

Na sequência da entrevista, a professora Márcia Marques comenta sobre a produção de efeitos estéticos, motivados pelos usos da língua, quando destaca que o exercício da leitura “propicia uma certa intimidade com o texto literário, no sentido de aceitar entrar no seu jogo de sedução” (2020, p. 370), uma vez que tais conhecimentos não se acessam sozinhos. O texto literário exige diálogos: internos ou coletivizados em sala de aula, de modo a perceber-se a linguagem, fundindo, misturando, “apostando no paradoxo para se ler a realidade, ela mesma tão paradoxal” (2020, p. 376). Só uma leitura “miudinha”, atenta ao léxico, para perceber os desdobramentos semânticos, a produção dos sentidos.

Quanto à formação do sujeito leitor e o conhecimento linguístico necessário, a professora entrevistada responde dizendo acreditar que “o domínio dos conhecimentos linguísticos faz toda a diferença na recepção de textos literários” (2020, p. 385). E segue afirmando: “a própria produção de literatura, a própria autoria de textos literários já aponta um domínio exemplar do código linguístico – conhecer seus usos dá entrada [...] às artimanhas da língua em seu afã de significar, fazer sentidos” (idem). Especialmente, segundo a Professora Márcia, aos elementos da polissemia, da multissignificação, às noções de enunciação e encenação, e, mais recentemente, “com os conhecimentos da linguística cognitiva, que, avizinhandose da neurociência, busca romper os limites entre corpo e mente, sondar a percepção humana por via do corpo e seus

sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar e as sinestésias), da atenção, da memória etc.” (2020, p. 385).

Se a literatura é um bem imaterial, é um direito, quem dela usufrui aprende a construir e a organizar as relações que estabelece com o mundo, provoca a catarse que a vida não possibilita, propõe à arte e pode se caracterizar como objeto de resistência, não banaliza os fatos, e prepara para a morte, educa e amadurece, como reitera, vezes sem fim, a Professora Doutora Vera Lopes, em aulas de Literatura na PUC/MG, na mesma linha dentro da qual insiste Paulo Freire (1989), quando afirma ser o processo de formação de leitores; também um processo de formação para a percepção do mundo: por que a demora em instá-la em seu lugar de direito na sistematização do ensino?

Arrisco pensar que as contribuições a tais dificuldades desenham-se pela rotina de descasos à realidade escolar e professoral, começando: a) pela ausência de subsídios à qualificação contínua de profissionais da educação; b) pelo fato de que perceber e dialogar com um texto, especialmente, o literário, exige investimento em tempo (contrariando as fragmentações, que se percebem na distribuição das disciplinas nos currículos escolares), planejamento, programação, conhecimento prévio e dedicação permanente às leituras; c) pelas resistências em se ouvir os estudantes, deixá-los falar e serem falados; d) pelos projetos que saem de gabinetes refrescados por teorias não aplicáveis à realidade de alunos e professores, entre outras importantes contribuições, que não alcançam o espaço do diálogo com os representantes de governos.

Diante disso, consegue trabalhar com a leitura literária quem conhece e aprecia a literatura em expressões dialógicas, ideológicas, sociais, históricas etc. Improvável é trabalhá-la na escola sem uma definição metodológica, sem objetivos delineados, a partir do perfil dos

estudantes, sem a socialização das leituras. E eis o perigo: escrever o que escrevo referenda o dito popular “chover no molhado”. Mas, “decido chover” em todas as dimensões sígnicas, lexicais, parafrásticas, polifônicas que a expressão permite, por acreditar no que disse uma grande professora e pesquisadora da área: “A literatura é um veículo do patrimônio cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido” (CADEMARTORI, 1986).

3 CONSTRUINDO LEITURAS – POSSIBILIDADES E ALGUMAS PRETENSÕES

Aprender a ler é muito sofisticado.

(Vera Lopes)

Este espaço da escrita é dedicado a pensar e a repensar as aulas da Professora Dra. Vera Lopes (PUC/MG/2021), verdadeira celebração de fundamentos lítero-pedagógicas para o ensino da literatura na escola.

Quando a leitura literária alcança o espaço do planejamento docente, pretende-se que já tenha movido várias pás nos moinhos da preparação docente. Não só de *sanae insaniae* vive o professor. Lutar a “boa guerra” do ensino exige, para além do amor por Dulcineia e o quixotismo genial de Cervantes. Começando pela premissa maior: “a palavra inventa a história, a literatura denuncia as agruras” (LOPES, 2021). Desconsiderar a formação do profissional da educação, independentemente do ciclo com o qual se trabalha, é desalinhar a importância da discussão.

Para Vera Lopes, o professor precisa ter presente que “um dos artifícios da literatura é a fuga. A literatura aponta o que falta em nós e nos diz como a vida é, e não deveria ser, ou como não é e deveria ser”.

Daí a importância de se compreender que o ensino da literatura é um caminho político que resulta na construção de objetos autônomos, capazes de mobilizar a vontade, os afetos, o aperfeiçoamento, os estudos, as habilidades leitoras, entre outras sensibilizações menos pragmáticas, mas não menos importantes.

Explorar a obra literária e o contexto de produção exige conhecimentos de mundo, que obrigam o profissional da educação a saber “porque” ele trabalha com a leitura literária, “para quê”, “como desenvolvê-la”, “quais resultados esperar” e, especialmente, o que lhe é determinante saber para concretizar o trabalho. Ainda, ao escolher uma obra, o professor se vê diante de outras questões: a partir das características da obra escolhida (pelo tema, pelo perfil da turma, por questões estéticas, gênero ou aproximação), como conduzir os processos leitores, como apresentar o texto selecionado, quais as relações que a leitura implicará, como administrá-las, motivá-las e, especialmente, ouvi-las. Os conhecimentos instados e desenvolvidos não se restringem à disciplina de língua e literatura, mas, sim, envolvem outros conhecimentos pertinentes às demais disciplinas e circunstâncias de comunicação, interação pessoal e coletiva. Além, disso, a contextualização da obra pode ser colaborativa, acionando conhecimentos específicos em outras áreas, espaços e tempos, e estabelecendo conexões com os chamados temas transversais, conforme rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ministério da Educação.

A leitura literária, a ser promovida em sala de aula, tem especificidades próprias e se distingue pelo alçamento de objetivos de leitura e compreensão, para além das informações do texto, possibilitando ao leitor participar ativamente da construção dos sentidos. A mediação do professor é de fundamental importância, para que tal se dê e se estenda

a outros exercícios de língua e linguagens, especialmente, os que corroboram a vida em sociedade e a relação que os textos estabelecem entre si – textos como um diálogo com outros textos, que têm recebido a denominação de intertextualidade, a partir de noções desenvolvidas por Bakhtin (2013).

É possível apontar relações externas de intertextualidade, quando o leitor aciona as experiências de leitura em relação ao texto proposto, e relações internas de natureza intertextual, quando, a partir do texto em leitura, o leitor relaciona uma citação ou referência feita à obra que ele re/conhece. Estabelecer conexões, comparações, buscar elementos, que interligam as obras, é relevante ao processo de constituição leitora, uma vez que a associação, além da memória, se dá pela cognição e interação de outras leituras. Para o professor mediador, é o momento de estabelecer relações de aproximação, paráfrases, polifonias e versões outras da obra em leitura. A materialização do exercício instiga a busca e o interesse em explorar o campo da literatura e o espaço estético das construções literárias.

A atenção à intertextualidade na leitura literária atende à construção de um repertório importante para os estudantes, fazendo com que se revelem os jogos de construção que constituem os textos, as relações que se estabelecem no desbravamento dos processos de leitura, as marcas do autor, do espaço, do contexto, presentes mais vivamente na literatura. As ligações que se tornam possíveis de estabelecer entre leituras, facilitam a percepção da plasticidade da língua e opacidade envolvida. As chamadas “versões” apresentam produtivas construções de implicação e referência, expondo o leitor a movimentos de recuperação, memória e prazer estético. A literatura permite usufruir e observar a constituição dos jogos de sentido, dos efeitos de sentido, sem perder o

“como” os processos linguísticos ocorrem. Desvendando-os, professor e estudante desnudam formas de escrita que, sim, poderão ser pensadas sobre a natureza lexicológica, morfológica, gramatical, discursiva, mas, sem perder as engenharias do texto.

Como exemplifica Lopes (2021): “a partir dos efeitos de sentido, o professor faz ver os aspectos gramaticais envolvidos: prolongamento das ações através dos verbos, ou a dinamicidade delas com o pretérito perfeito, ou o suspense provocado pelas flexões no pretérito imperfeito [...]”.

A pré/para/ção do docente, conforme Lopes (2021), é determinante, também, para a recepção da literatura no espaço da sala de aula, já como caminho teórico-metodológico para a coletivização da leitura, a socialização das vozes que se instalam no texto, a partir do texto e, especialmente, a partir do leitor diante do texto. Ouvir os estudantes, dar-lhes espaço para o dizer, o interrogar a si, aos outros, ao texto, ao professor, pode ser determinante para a formação do leitor crítico. E, para tal, a pré-para/ção do profissional da educação, como frisa Lopes (2021), é inquestionável.

Por que é tão importante ouvir os estudantes, diante de uma obra literária em leitura? Um dos pontos importantes estaria no leitor como sujeito de sua leitura, como aquele que experiencia o texto, a partir do contexto pessoal e social. A partir da audição individual, o professor mediador pode seguir inserindo e responsabilizando mais e mais o leitor em formação, de modo a fazê-lo interagir efetivamente com o texto. Ouvir os demais leitores/colegas, ouvir o professor, permite o acesso à engenharia de produção de sentidos do texto. Ouvir o texto, perguntar ao texto o que diz, se diz, como diz, favorece a relação com o aprendizado de leitura, aprendizado que é passível de observação.

Para Lopes (2021), é preciso aprender a ler com qualidade, aprender a lidar com o estranhamento, com o mundo à sua volta. E tal exercício aumenta no aluno o comprometimento com a palavra: ele não aceita mais o senso comum.

4 MODOS DE LEITURA – PROCESSOS DO FAZER (OU O QUE SE CHAMA METODOLOGIA)

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, todos esses componentes das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos, mas justamente em suas posições relativas. E é essa relação de posições histórica e socialmente determinadas – em que o símbolo (linguístico) e o imaginário (ideológico) – que constituem as condições de produção da leitura.

(Eni Pulcinelli Orlandi)

A formação do leitor reflexivo, como objetivo do trabalho com a leitura literária na escola, está diretamente ligada ao ato de ler enquanto processo; tal ato também aciona relações que não estão presentes no texto. O trabalho com a leitura literária na escola pode abrir as etapas do citado processo, levando o estudante a buscar o que tem de reconhecível no texto (conhecimento prévio do texto – pré-leitura); ouvir o que o texto demanda – morfologia, sintaxe, estrutura, gênero; entender o que ele pede; perguntar ao texto o que diz ou deixa de dizer; compreender quais as relações que estabelece com a cultura (pós-texto), sendo que o primeiro movimento do leitor em direção ao texto requer a habilidade de decodificá-lo.

Rildo Cosson (2006), quando trata dos modos de leitura, aponta para a importância de se pensar a leitura como processo e cita três momentos característicos: a) as antecipações, b) a leitura propriamente dita, c) a interpretação. Sempre cognitivo, o processo de leitura,

segundo o autor, atende ao caráter individual do leitor e também ao aspecto social, por estar relacionado à exterioridade (formação discursiva, construção de sentidos). Para o autor, “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos e, grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2020, p. 26).

Reforço assumir a concepção discursiva acerca da leitura/leitura literária – conforme trata Orlandi (1988) – tanto no desenvolvimento da escrita, quanto nas escolhas didático-pedagógicas, que nortearam a construção dos encontros/aulas de LPB (Literatura Brasileira), protagonizadas pelos estudantes, pela direção da escola e família dos escolares.

Com experiência de três anos de trabalho na mesma comunidade escolar, aliada aos perfis que se delinearam na fase pandêmica, e as “cruzadas” de estudo remoto pouco instigantes, foram muitas horas de planejamento antes de levar a proposta até as turmas. Reconhecendo as dificuldades do momento, temia sofrer a resistência dos estudantes às leituras e perder um tempo importante – já curto – na apropriação dos textos. Daí a escolha das obras com atenção redobrada, aproximando-me do que diz Kleiman (1996) sobre a importância de a escola desconstruir a leitura decodificada, e implantar a leitura por ela mesma.

Ciente das condições que os estudantes apresentavam, eu objetivava alcançar a construção parceira de leituras produtivas, e o não apagamento das inúmeras vozes leitoras, que poderiam ser instigadas à manifestação. Segundo as sempre importantes observações da Professora Vera Lopes (2021), “a obra pode ser excelente, mas se não acontecer o encontro com o leitor, se perderá a experiência.”

Então, em uma aula da PPG/Letras/PUC-MG, na disciplina de Literatura Brasileira, a proposição de uma atividade tornou-se

determinante: conheci a obra literária infantojuvenil, *Chapeuzinhos Coloridos* (2010), texto de José Torero e ilustração de Marcus Pimenta, na solicitação de um trabalho em equipe. Em equipe trabalhamos as questões de leitura, entendimento e planejamento de atividade, de modo a discuti-las em aula posterior.

Em sala, às reações de espanto inicial (obra infantil? leitura para crianças?) seguiram-se outras, de cunho sexual. Mas, por meio delas, foi possível explicar os contos orais, as fábulas, contextos, objetivos, a sequência de Perrault até os Grimm, e deles às várias versões, que encontramos hoje. Incluindo a que estava sendo apresentada. A partir de então, o conceito “obra infantil” foi abolido e tornou-se tema de pesquisa, via celular, para a primeira roda de conversa, cujo tema era a leitura e a leitura literária. Discutimos o assunto e as reflexões apresentaram-se importantes e maduras.

Por duas semanas, exploramos modos e tipos de leitura, perguntando ao texto o que dizia, como dizia, o que líamos, como líamos, o que entendíamos com as diversas formas de ler; como acreditávamos entender o lido, o dito, o pensado, fazendo com que as falas se coletivizassem, em um grande plenário de interpretações e posteriores análises, pesquisas, comparações, dramatizações e outras tantas explorações do texto, que surgiam diretamente dos estudantes e de familiares e amigos/amigas distantes do contexto escolar, mas que se tornaram leitores da obra e parceiros no envio de comentários. Avós, pais, irmãos, tios, participavam das leituras, discutiam-nas e enviavam as observações, bilhetes, recados, observações. Entre tais bilhetes, um deles chamou a atenção pela natureza da relação subjetiva elaborada pela leitora. O pequeno texto escrito por uma avó, em letras vermelhas e caligrafia marcada, dizia:

Professora sou a avó do azul porque é a primeira vez que a história tem uma avó peituda que come o lobo e eu também sou boa de tiro.

Os estudantes explicaram-me que, por “peituda”, a avó estava dizendo que era corajosa. E azul era a cor da Chapeuzinho no primeiro conto da obra, composta por seis contos que transitam em torno da história canônica – *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, em torno de 1697, e depois reformulada pelos Irmãos Grimm, no século XVIII.

Os contos da versão *Chapeuzinhos Coloridos* oferecem a possibilidade de se trabalhar com a simbologia, as referências, as alusões, as cores, os números, as paráfrases, as denúncias e resistências implicadas, os valores e antivalores, a migração de personagens – “personagens flutuantes” (ECO, 2018): noção de objeto semiótico na construção do personagem fictício – que rendeu uma semana inteira de pesquisa e diálogos centrados na produção durante o descrito processo. Obviamente não me referi a Humberto Eco, mas expliquei o processo de construção, para o qual, imediatamente, a turma buscou outras obras. E não foram poucas.

Na sequência do planejamento, decidimos juntos por atividades de produção:

1) a produção de roteiros criativos (versão da versão, paródia, paráfrase etc.);

2) a produção fílmica do roteiro na estrutura dos curtas.

A partir dos curtas, que foram pesquisados quanto ao formato, créditos, apresentação, aconteceu a instalação de um festival, por eles definido:

3) “Festival de Curtas – versões coloridas”, a ser apresentado para toda a escola.

Com um acadêmico da universidade pública na qual trabalho, especialista em edição de vídeos, os estudantes interessados participaram de um curso gratuito *on-line* sobre gravação, edição de vídeo e colocação de legendas. Partiu dos estudantes a preocupação e o interesse em atender às dificuldades auditivas de possíveis interessados com baixa audição.

Enquanto transcorriam as filmagens, e outras ideias iam surgindo, partimos para o segundo texto da primeira sequência, o conto *Fita Verde No Cabelo* (Nova velha história) (1992), de Guimarães Rosa, cuja história também se constrói como uma versão ao conto canônico, *Chapeuzinho Vermelho*. Na atividade, percebia-se o amadurecimento das reflexões, o interesse de socializar interpretações, alusões, sentidos, relações e análises mais demoradas. Da história para as questões de estrutura linguística, léxico e capacidade de “criar verbos”, surgiram outras, sobre alteridade, classificações das palavras, ritmo, som das palavras, construção das orações. Guimarães Rosa, com sua linguagem pictográfica e elegantemente coloquial, em turnos da oralidade criativa, poética e filosófica, entrou na sala de aula com lugar de destaque, admiração e prazer, por parte dos estudantes. O tempo dedicado ao estudo do texto foi pouco maior do que durante a primeira atividade, pois o interesse linguístico despertou questões de outras ordens e natureza: processo de criação, autoria, versões possíveis, inversões de ordem frasal, entre outras.

A comparação entre as estruturas narrativas produziu novas empreitadas: a estrutura fabular, a prosa poética, a poesia, e, surgiu das turmas, a ideia para organizar a publicação dos textos poéticos que vinham produzindo em LPB, desde o início do ano letivo (semanalmente, um texto de estudante das turmas em questão era publicado na coluna

Livre Expressão, do Jornal *Pensar a Educação em Pauta*, braço do projeto maior da FaE/UFMG, *Pensar o Brasil*, *Pensar a Educação*, coordenado pelo Professor Luciano Mendes).

Assim, com autorização dos pais, em documento escrito (TLC), iniciamos a organização da Antologia. Antes de seguir para a segunda sequência de textos/obras, decidimos reunir em um único evento as produções que desenvolvíamos. A escola foi convidada a participar de um Sarau Lítero-Musical, com a participação dos estudantes e expressões culturais e artísticas: músicas, cantos, poesias, danças, leituras literárias, desenhos, grafite, autoria de poesias, e textos reflexivos. Também iniciamos a organização de uma batalha de “slam” (ou batalha de poesia, ou duelo de rimas), por ser a forma preferida dos estudantes (e a mais produtiva), quando trabalhei as questões estruturais da língua a partir dos textos lidos (morfologia, léxico, semântica, gramática).

Inicialmente, apresentei as batalhas de “slam”, a partir de interpretações provocadas pela leitura do conto de Guimarães Rosa, *Fita Verde No Cabelo* (1992). E o que foi uma tentativa, tornou-se uma estratégia de estudo da língua, permeado por várias “batalhas de rima” sobre/com os conteúdos.

Enquanto as aulas transcorriam, organizávamos as agendas e os convites para a participação de artistas externos, poetas, dançarinos, Grupo Nutrilhar (batalhadores de rima). Entramos nos protocolos de leitura da obra *Sagatrisuínorana* (2020), (não mais vista como infantil) de João Luiz Guimarães e ilustração de Nelson Cruz (prêmio Jabuti no final de 2021). A premiação ocorreu após os nossos trabalhos de leitura, e a comemoração pelo prêmio dentro e fora das turmas foi impactante.

O conto tem o título formado a partir de uma composição de palavras: *saga/rana*: livro de contos, de Guimarães Rosa; */tri/*: três; */suínos/*:

porcos e vem com uma inscrição no alto da capa: “à moda Roseana”. A narrativa faz referência às tragédias ocorridas em Brumadinho e Mariana: é uma história que começa de fora, antes do livro e antes da leitura.

Em *Sagatrisuonorana* (2020), o narrador faz uso de expressões e de construções sintáticas que levam o leitor a reconhecer a voz do grande escritor mineiro. A título de ilustração, algumas dessas expressões. “Nonada”: o nada, menos que o nada. Nada de nada. A expressão traz, desde a primeira página, o sabor roseano da mobilização das palavras e funções. E o conhecido conto canônico *A História dos Três Porquinhos* vai se delineando nas páginas do livro e nas belíssimas ilustrações de Nelson Cruz: riscos finos a soprarem cores planejadas.

É importante destacar que a história tem marcas de identificação: o cerrado mineiro, com as palhas do butizeiro, as taquaras verdes e o mandacaru das Veredas de Matosinhos. O mesmo cerrado mineiro de Guimarães Rosa. Na adaptação, o lobo não é engolido pelo porquinho mais esperto, como acontece no texto original, e sim pela lama que devora porcos, casas, vegetação e tudo que há pela frente. O que se passou e o que passa de Guimarães (1956) a Guimarães (2020), entrelaçam as histórias no mesmo quadro, a repetir-se: “Nonada. /Perto do Liso de Sussuarão”! O livro compõe-se de fatos e de páginas não numeradas, na esteira da voz de Rosa.

No conto de João Luiz, há um trabalho muito criativo com a forma, que se dá por meio de inversões, aliteraões e neologismos, como vemos no seguinte trecho: “Eram três porcos que porcavam como se Lobo não houvera, peludo e perto” (GUIMARÃES, 2020). Instalam-se, dessa forma, palavras cantantes e cortes frasais, que fazem o movimento da leitura ir e voltar. As elipses são um outro recurso adotado pelo autor, para dar maior expressividade à leitura e desautomatizar o olhar do leitor. O

trabalho com a obra impregnou as turmas com surpresas e novos olhares. O exercício transformou-se em inúmeros outros e as discussões saíram da sala de aula. Pesquisas. Análise comparativa de construções frasais. Pronominalização. Pontuação. Entre outros aspectos.

Desde a primeira fase da leitura, *Sagatrisuinorana* mobilizou o interesse pelo texto imagético. Então, após pesquisa e leituras breves sobre a importância das ilustrações nas obras e no contexto social, as turmas escreveram textos com colagens, desenhos, grafites (em papel pardo), e a equipe que faria a ambientação do auditório da escola, para o Sarau, elaborou um *croqui*. Novamente, a palavra suscitou pesquisa e a apresentação argumentada da proposta.

Ainda em relação à obra lida e relida, o meu objetivo era, a partir dela, apresentar *Sagarana* (1956), de Guimarães Rosa. E entramos em novo momento. *Sagarana*, escrita na conflituosa era Vargas, trata da violência, do conflito entre o bem e o mal, da eterna saga brasileira no contexto político-social. Saga (de origem alemã, *sagen*) e rana (de origem tupi). Uma saga que reúne nove contos: *O burrinho pedrês*, *Traços biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo*, *Sarapalha*, *Duelo*, *Minha gente*, *São Marcos*, *Corpo fechado*, *Conversa de bois* e *A hora e vez de Augusto Matraga*.

E, então, *Sagarana* (1956) entra na sala de aula. A biblioteca da escola dispunha de dois volumes. Não encontrando alternativas, leu-se em PDF, por meio da tela do celular. Ainda assim, mantivemos os dois volumes presentes na sala, como se deles pudesse advir alguma admoestação.

Após a apresentação/caracterização da obra, fomos em busca dos elementos biográficos do autor: quem foi, onde nasceu, produção, conjunto de obras, trajetória de vida, sem dar realce às questões da escola

literária à qual se inscreve o autor, conversamos sobre o contexto da década de 1940, situando o interior de Minas Gerais dentro das obras roseanas. Conhecimentos prévios necessários para a realização da primeira fase, aplicada às leituras anteriores, pelo mesmo viés: a) estrutura discursiva e textual da obra; b) caracterização da linguagem (criativa, poética e, especialmente, marcada por “neologismos” ou “jogos” de linguagem); c) caracterização do contexto histórico e social à época da produção da obra; d) estrutura “cartografia”, que é possível levantar em *Sagarana* – interior mineiro, o perfil dos personagens, a movimentação da narrativa pelos contos que compõem a escrita; entre outros elementos que vão surgindo no decorrer da leitura pessoal do professor.

No trabalho com *Sagarana* (1956), os diálogos, os registros de fala dos personagens, rapidamente saltaram aos olhos dos estudantes. Fizemos uma pausa para conversar sobre o tema: idioletos, dialetos ou registros regionais, marcas geográficas, econômicas, de classe, entre outras, e, a cada conto, discutíamos o personagem que mais havia chamado à atenção. Alguns alunos se disseram tocados, emocionados pelas agruras dos operários da terra, pela humildade, que consideraram excessiva. Outros reconheceram nos contos os personagens da vida real: avós, tios, parentes, que ainda permaneciam no interior roceiro.

Em muitos momentos, deslizamos para tentativas de imaginar como e o quê Guimarães Rosa pensara durante a escrita. Foram atividades produtivas, com o acompanhamento dos familiares e as conversas que haviam alcançado outros espaços da escola e fora dela. Na etapa, um dos pais solicitou que se ensinasse aos estudantes como escrever para o ENEM. Foi um momento de certa ruptura. Contudo, decidi fazer uma exposição, com leitura, análise estendida de exemplos de textos, e exercícios de escrita que, na minha visão, não precisariam estar ali. Ainda

mais em se considerando que tais estudantes mal haviam saído do novo ano escolar. Quero acreditar que eles compreenderam os aspectos principais da “receita” de texto para o exame nacional, com a mesma objetividade que usei para identificar o referido texto: um possível “gênero” a ser desenvolvido tão somente no Exame Nacional do Ensino Médio.

Quando do levantamento prévio, dentro da turma, para saber se alguém já teria lido *Sagarana*, a manifestação subjetiva de uma estudante seguiu dentro do tema ENEM. Segundo ela, não lera *Sagarana*, mas sabia ser importante ler, pois era uma obra que “caía “no ENEM, por ser “muito difícil, complicada mesmo”. Foi necessário “desconstruir” a informação da estudante e o assunto abriu outras conversas sobre texto e leitura: a estrutura textual/gêneros, a leitura detalhada, minuciosa; a compreensão de enunciados, a pressão social e familiar para a prova e, a conversa foi longa. Foi preocupante observar o quanto permaneciam ansiosos por um evento que poderia ser outro. E diferente.

A mediação do compartilhamento dos contos em roda de conversa, após a leitura integral de *Sagarana*, teve o objetivo de buscar relações entre os contos, caracterizar a narrativa, a partir das marcas reconhecidas pelos estudantes: personagens, espaço, tempo, e as interpretações outras que, obrigatoriamente, surgem.

Também em roda de conversa, trabalhamos a relação das duas obras, *Sagatrissuinorana* (2020) e *Sagarana* (1956), a partir do contexto de ambas, da recepção delas na própria sala, da busca por mais informações sobre os dois autores (havia surgido na sala a pergunta sobre o autor José Luiz ser parente de Guimarães Rosa; resultando em pesquisa sobre a questão e um trabalho acerca dos nomes/pré-

nomes/sobrenomes criados por Guimarães Rosa, além do retorno às questões morfológicas – classe de palavras, e pesquisas inconclusas sobre a “nova” ortografia da LPB). Transitamos entre uma obra e outra, observando quando a estrutura linguística e textual se encaixava em um processo melódico, em um “não contínuo” frasal. E, quando as sentenças, dispostas em uma ordem muito específica, transgrediam a página e a ideia de texto coerente.

Discutimos as inferências que a história recontada faz em relação às tragédias de Mariana e Brumadinho, enquanto Guimarães Rosa, em *Sagarana*, também fazia denúncias através das metáforas e das alusões construídas pelos nomes dos personagens ou ausência deles, juntamente com as emoções e sentimentos que provocavam.

As obras foram “sentidas” pelos estudantes e o fato de as reflexões sobre as figuras das histórias infantis estarem sendo revisitadas, a partir de novas perspectivas, indicadoras de outros sentidos a serem reconstruídos, rendeu conversas maduras e interessantes.

Acredito que, a partir das descritas atividades, as modalidades de leitura, da coletiva à silenciosa, da minuciosa à leitura dramatizada, socializada, entre outras tantas, foram assumidas pelos estudantes como necessárias e determinantes. Pois, os textos que produziram ao final do bimestre, após os eventos que descrevo abaixo, tinham a essência da subjetividade, que alcança as narrativas de identidade e pertencimento. Duas turmas optaram pela escrita relatorial e duas, entre elas a turma da EJA, fizeram a escolha por apresentar questões autoavaliativas, construídas e socializadas dentro da própria turma. No movimento, propus um futuro planejamento de “viagem literária” e de estudo transdisciplinar, a algumas localidades identificadas em *Sagarana* e também em

Sagatrisuinorana, como Matosinhos e Cordisburgo – a última, cidade de nascimento de Guimarães Rosa – para o próximo ano escolar.

Chegamos à realização do Sarau Lítero-Musical, que reuniu 21 apresentações de alunos, e a performance dos convidados: o poeta Aroldo Pereira o Grupo de Dança *Corpo-Cidadão*, e o Grupo *Nutrilhar*. Havíamos planejado fazer o lançamento da Antologia e o Festival de Curtas no decorrer do mesmo evento. Contudo, as duas últimas atividades foram remarcadas. Com os cuidados que o protocolo sanitário impunha, as apresentações ganharam autoridade, leveza e muita alegria.

A começar pelo trabalho de ambientação, totalmente organizado e produzido pelos estudantes, foi possível ver a personificação da leitura na recriação da capa da Antologia. A coletânea, *Na escola, na vida, poetando o mundo...*, reuniu mais de 52 poemas escritos pelos estudantes. A editoração deu-se em parceria com a Eis Editora Ltda., de Belo Horizonte, e a direção da escola, com especial envolvimento da diretora Vanilde Dias dos Santos, parceira dedicada aos projetos em prol dos estudantes e da comunidade escolar.

A antologia foi ilustrada (incluindo-se a capa) pela estudante do 1º ano, Mariana Sarah, também participante da coletânea de poemas; a orelha do livro teve a participação escrita de um pai de estudante, Romney Silva Oliveira, a contracapa contou com a escrita de Francisca Patrícia Pompeu Brasil, do Paraná; a homenagem especial foi para a professora Vera Lopes, PPG/PUC/MG.

O Sarau reuniu apresentações de dança, música, canto, poesias, grafite, leitura de crônicas pelos estudantes, e contou com a performance do poeta de Montes Claros, Aroldo Pereira, que é também compositor musical, escritor, performer e agitador cultural, com vários

livros de poemas publicados; com o grupo Nutrilhar, que participa do Circuito Cultural do Município de Belo Horizonte, composto por rima-dores, poetas, agentes da poesia e da cultura Hip Hop. Na batalha, que fechou o evento, com participação do auditório, a vencedora foi Alice Gorete, MC de Alagoas, que, em visita a Belo Horizonte, se dispôs a levar a sua métrica, a sua rima e conteúdo aos estudantes da escola.

Foi por meio da participação de um dos estudantes do 2º ano EM da EJA, Kayki Neves, também bailarino do Grupo Corpo-Cidadão, que a escola recebeu um belíssimo espetáculo de dança. Na quadra poliesportiva, os bailarinos atuaram na justa medida da estética (se ela tiver a medida máxima). Com várias coreografias, também eles retomavam – pela primeira vez, desde o isolamento da pandemia – as apresentações de dança. E, para a escola Anita Brina Brandão, o *spettacolo fantastico* ganhou vida e encheu de motivações os espectadores embevecidos.

As atividades do Festival de Curtas, apresentação e entrega de prêmios aos participantes, foi reagendada para nova data, juntamente com o evento de lançamento da Antologia, que reúne as produções poéticas dos estudantes. Acerca do trabalho com o texto poético, dentro do planejamento de leituras literárias de três narrativas curtas e uma narrativa curta e longa, observo que: no ano de 2021, não deixamos de trabalhar os textos poéticos, com leituras e reflexões indispensáveis na abertura de cada encontro/aula, com a livre escolha e socialização de textos dentro e fora da escola, com a produção livre de poemas durante o ano inteiro, incluindo sábados e domingos – quando os estudantes, motivados para e pela escrita, compartilhavam comigo, e entre si, as produções do final de semana. Registro tal detalhe em função de uma premissa, que ronda as discussões sobre a poesia no ensino da leitura literária: “os alunos não gostam de poesia pela estrutura fortemente

abstrata e subjetiva.” Felizmente, eles gostam, discutem, apreciam, usufruem e produzem os textos em latente estado de construção da autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A impressão de inconclusão das discussões alia-se à necessidade de retomada delas pela escola e corpo docente, como destacamos no decorrer deste trabalho. Entre a retomada de conceitos e a aplicação das atividades, confesso-me convencida acerca do papel determinante da leitura literária na escola “como acontecimento”. Conforme afirma Larrosa, o acontecimento é a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Tocados, estudantes e comunidade escolar, reafirmaram a condução de uma prática possível e necessária. A leitura pode e deve ser trabalhada na escola, especialmente como objeto do ensino de literatura e construção básica dos saberes sistematizados pela instituição escolar. Às questões que envolvem a defesa da disciplina de literatura na Educação Básica, da metodologia a ser assumida, aos objetivos do ensino, destacam-se as afirmações de Compagnon: “a literatura deve [...] ser lida e estudada por que oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós, no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

A leitura literária oferece possibilidades de chegar ao leitor como acontecimento, quando: “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Não apenas a escolha da obra/texto literário deve ser primazia, para o professor: também o conhecimento prévio é

determinante, para um trabalho produtivo e planejamento adequado. Cabe à instituição escolar assumir as discussões e possibilitar o desenvolvimento de um trabalho engajado com a leitura literária, tal como se deu nas experiências aqui compartilhadas e refletidas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. SBPC, v. 24, n. 9, set. 1972.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. BH: Editora da UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. Palestra de abertura da Semana de Letras/PUC/RE. Anais: **Literatura: modos de ler na escola**. 2020 Disponível em: https://editora.pucrs.br/anais/XI_SemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf. Acesso em: 20/12/2021.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. **Confissões de um jovem romancista**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ECO, Umberto. Para que serve a literatura? In: **A literatura contra o efêmero**. Discurso proferido por ECO e traduzido por Sergio Molina. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1802200105.htm>. Acesso em dezembro de 2021.
- FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? In: **Revista Desenredos**, ano I, nº 03, Teresina/Piauí – nov./dez.p.01-09, 2009.

GUIMARÃES, João Luiz. **Sagatruissuinorana**. 1ª ed. São Paulo: Ôzé Editora, 2020.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, [1998]2002.

MANGUINEAU, Dominique. O **contexto da obra literária**: enunciação, escritor, sociedade. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAIS, Márcia Marques de. Entrevista: Leitura literária e ensino: trouxeste a chave? Por Clézio Roberto Gonçalves e Vera Lopes. In: **Revista Scripta** – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2020.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ROSA, Guimarães. **Fita Verde no Cabelo** — Nova Velha Estória. 13ª ed. Ilustração Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSA, Guimarães. **Sagarana**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1956.

SILVA, Ezequiel T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

TORERO, José Roberto, PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos Coloridos**. Ilustrações Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2008.

8

OS DESCENDENTES DE *O CAPOTE* EM *NOME DE FAMÍLIA*, DE MIRA NAIR (2006)

Rafael Sarto Muller ¹

INTRODUÇÃO

Akaki Akakievitch e Gógol Ganguli hão de compartilhar mais do que a repetição de sons consonantais em seus nomes. O primeiro é um funcionário público protagonista da obra *O Capote*, de Nikolai Gógol. O segundo, protagonista da obra *Nome de Família* (no original: *The Namesake*), ao mesmo tempo livro de Jhumpa Lahiri e sua respectiva adaptação cinematográfica de Mira Nair (2006).

No presente artigo, acompanhamos o enredo do filme, seus personagens, eventos e elementos simbólicos, para tecer hipóteses de aproximações entre eles e (igualmente) enredo, personagens, eventos e elementos simbólicos em *O Capote*, do autor russo. Em nosso levantamento de referenciais prévios, constatamos que a maior parte das aproximações se limitam a considerar a inspiração explícita do pai de Gógol no filme – Ashoke – em dar-lhe o nome em homenagem ao autor russo, cujo livro o teria salvado a vida em um descarrilhamento de trem. Mais do que isso, apenas a aproximação biográfica do escritor Gógol com a personalidade do protagonista Gógol Ganguli em sua adolescência, fato tornado explícito no filme mesmo.

¹ Doutorando em Letras (Literaturas de Língua Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Contato: rafaelmuller776@gmail.com

Acreditamos, entretanto, que há mais aproximações possíveis entre as duas obras, ao que se pode declarar que o conteúdo do presente artigo será composto por hipóteses de leituras nesse sentido, ajuntadas de seus respectivos indicativos, ainda que consideremos inviável declarar absolutamente a confirmação de tais relações. Toda obra artística, enquanto produto em aberto e em processo dialético com seus leitores/espectadores, não pode se encerrar em hipóteses de leituras únicas, de modo que nosso trabalho não se encerra aqui.

OS PROTAGONISTAS

Nikhil Gógol Ganguli em *Nome de Família* será, por opção do garoto, futuramente chamado por Nikhil Ganguli. O nome é marcado, desde a sua forma, pela característica hifenizada de sua personalidade: o nome oriundo de origem russa, mas adaptado de Nikolai a Nikhil em uma clara grafia indiana, mostra as raízes postas em dois mundos (KRÁL, 2013). Essa característica normalmente está associada à biografia do escritor russo, sujeito também hifenizado pela longa vida vivida para além das fronteiras russas.

Como já antecipado, a nomeação do protagonista por seu pai deuse em função do gosto literário do pai associado ao evento de sua sobrevivência ao descarrilhamento de trem em seu passado. Apesar do desgosto do protagonista com o nome de origem russa (Gógol), em certa medida a opção do pai é referendada ao buscar em Nikhil a alternativa ao nome Gógol, fazendo permanecer a inspiração simbólica do nome original (o autor russo).

Os eventos que circundam a nomeação merecem destaque: o menino nasceu nos Estados Unidos e, em decorrência da cultura local,

deveria receber seu nome definitivo já ao nascimento para registro. Diferentemente, na cultura indiana de que provinham os pais Ashoke e Ashima – como nos explica o filme –, a criança recebe inicialmente um nome de estima a ser usado privadamente na família. O nome público, de registro civil, é dado apenas muito posteriormente, por vezes anos, após a participação e opinião de outros representantes na família na escola e determinação. Desatentos a tais diferenças, o protagonista acaba por ser nomeado por seus pais definitivamente como Gógol Ganguli.

O diálogo entre o registrário e Ashoke dá-se da seguinte maneira:

- Todos temos dois nomes, um nome dak apelido, e outro nome bom – bhalo.
- Neste país, um bebê não pode sair do hospital sem certidão de nascimento. E para a certidão, precisa de um nome.
- Que tal... Garotinho Ganguli?
- Garotinho?
- Até a carta chegar. Depois, nós podemos mudar?
- Não deveriam, é muito demorado, e caro também.
- [...]
- Podemos chamá-lo Gógol. (NOME..., 2006, [s.p.]).

Em *O Capote*, a impossibilidade de qualquer outro nome, por mais estranho que a escolha tenha sido, é mencionada explicitamente para o protagonista: “Seu nome era Akaki Akakievitch. Parece um nome estranho, mas o leitor logo verá que seria impossível qualquer outro nome” (GÓGOL, 2010, [s.p.]). Da mesma forma que no filme, seguem-se cenas de amplo debate a respeito de qual seria o nome da criança, esbarrando-se em opções próximas às absurdas. Ambas as obras são recheadas com um estilo cômico nesses momentos, marca, inclusive, da escrita gogoliana.

O compadre Ivan Ivanovitch Erochkin, ótima pessoa, chefe de uma seção no senado e sua esposa, apresentaram à mãe o calendário com o nome de santos.

Abriram o livro ao acaso e se deparam com três nomes: Mokia, Sossya e Khozdazat.

- Não! – disse a falecida. Que nomes mais esquisitos!

Os compadres balançaram a cabeça, meio chateados com a recusa, mas abriram o almanaque em outra página. Apareceram três nomes: Triphily, Dula e Varakhasy.

- Ai, que castigo! - gritou a mulher. Que nomes! Nunca ouvi nomes tão esquisitos. Nem parece nome de gente. Ainda se fossem Varadat ou Varukh, mas Triphily, Dula e Varakhasy!

Os compadres, impacientes com a falecida, abriram mais uma vez o livro e encontraram Paviskakhiy e Vakhitsiy.

- Bem vejo que isso não tem saída! Cada nome é pior que outro. Já que é assim, melhor dar ao menino o nome do pai, Akaki Akakievitch.

Assim originou-se o nome Akaki Akakievitch e foi com esse nome que o garoto foi batizado. (GÓGOL, 2010, [s.p.])

Ainda nas aproximações entre Nikhil/Gógol Ganguli e Akaki Akakievitch estão seus comportamentos tensos, por vezes de difícil decodificação por seus interlocutores. A dificuldade na comunicação é uma constante. Em *O Capote*, isso é tornado explícito pelo narrador:

Parece ser o momento de esclarecer que Akaki Akakievitch tinha um jeito estranho de falar, composto quase que exclusivamente de preposições, conjunções, advérbios e mesmo por partículas gramaticais sem qualquer sentido. Ocorre que quando estava nervoso, tornava-se ainda mais incompreensível e era comum iniciar uma frase e esquecer-se de completar o raciocínio. (GÓGOL, 2010, [s.p.])

Muito do desajustamento do sujeito em sociedade, em ambos os casos, é dado por uma falta. Se para a Akaki Akakievitch temos o capote

como objeto de falta buscado, para Gógol Ganguli é o nome com o qual se identificasse. Seus objetos de desejo só seriam atingidos futuramente, em consonância com o amadurecimento via austeridade de ambos os personagens.

Gógol Ganguli assume Nikhil como nome quando já formado arquiteto e a opção nos é informada aos telespectadores juntamente com a revelação do relacionamento nascente com Maxine. Em um contexto que poderia ser popularmente alarmado como sucesso social e felicidade (conjunção de formação profissional e relacionamento amoroso estável), o nome Nikhil é finalmente afirmado.

Todo o conjunto de dificuldades típicas da entrada na vida adulta de Gógol é sumarizada e/ou ignorada no enredo do filme. Da mesma forma, o processo de sofrimento a que se submete Akaki é sintetizado em *O Capote* e as mesmas referências ao trabalho, comportamento e casamento são usadas:

Akaki Akakievitch matutou e concluiu que a única maneira era economizar. Deixaria de tomar o chá à noite e não acenderia a vela. Se tivesse algum trabalho para realizar, desceria ao quarto da senhoria e o faria sob a luz da vela dessa senhora. Ao andar, pisaria o mais leve possível sobre as pedras e lajes, como forma de não gastar a sola. Também mandaria a roupa o mínimo possível para a lavadeira. Tiraria a roupa logo que chegasse em casa, vestindo logo uma velha bata de algodão ainda em bom estado.

É necessário dizer, a bem da verdade, que foi custoso acostumar-se a essas restrições, mas no final tudo se ajeitou. Até à fome acostumou se, mas em compensação alimentava-se com a visão do futuro capote. Havia de ser lindo. Era como se ele tivesse se casado e outra pessoa vivesse sempre ao lado dele. Essa amiga não era outra senão o sonhado capote, novinho em folha e devidamente forrado de algodão.

Akaki Akakievitch mudou completamente. Tornou-se mais vivo, mas feliz, como uma pessoa que já tivesse fixado um objetivo na vida. Dava gosto de

se ver. De seu rosto desapareceram a incerteza, a dúvida e qualquer traço de indeterminação. Ele até mesmo começara a falar com substantivos e verbos, de forma articulada. (GÓGOL, 2010, [s.p.]

Maxine, a namorada de Nikhil, é também sua porta de entrada para a alta sociedade americana. O trajeto de ascensão social é outra marca constante em ambos os textos aqui aproximados. Após o capote de Akaki pronto, uma festa de repartição será dada em comemoração ao fato, de modo que Akaki se deslocará do subúrbio em que mora às regiões mais nobres da cidade russa.

Eu deveria dizer onde morava esse alto funcionário, mas isso é impossível no momento, de que modo que basta dizer que ele residia num bairro de alta classe, o que quer dizer: muito longe de Akaki Akakievitch. Este teve que percorrer primeiro algumas ruas desertas e mal iluminadas, mas depois as ruas iam se tornando mais vivas, iluminadas e frequentadas. Surgiram senhoras bem-vestidas e cavaleiros com golas de pelo de castor. Os cocheiros rústicos iam desaparecendo, dando lugar aos cocheiros em trenós laqueados cobertos com pele de urso.

Akaki Akakievitch olhava tudo como novidade. Na verdade, era a primeira vez que vinha a essa parte da cidade e já se sentia importante. (GÓGOL, 2010, [s.p.]

Em ambos os enredos, também, o capote será surrupiado dos personagens. Se no texto de Gógol isso acontece materialmente (o capote de Akaki é literalmente roubado), no filme de Mira Nair o nome original de Nikhil (Gógol) será revelado por sua futura esposa em meio a um conjunto de amigos, fazendo com que sua fantasia de adotar outro nome (simbolicamente, seu capote) seja destruída. Daí para adiante, ambos os enredos também degradingam progressivamente: Akaki acaba morto e

transformado em fantasma; Nikhil separa-se em virtude de adultério da esposa.

OUTROS PERSONAGENS

Não apenas os protagonistas assemelham-se em características e comportamentos, mas também alguns personagens secundários que constelam em torno deles. No filme de Mira Nair, um deles é o pai Ashoke, professor universitário que nutria admiração tal pelo autor russo Nikolai Gógol. A relação pai-filho acaba por roubar, em longos trechos iniciais do filme, a posição de centralidade da obra. Não à toa o título *Nome de Família* (*The Namesake*).

Ashoke morre relativamente cedo na cronologia da narrativa, sendo um ponto de conversão na vida de Nikhil. O evento, em que pese traumático, acaba por fazê-lo reconsiderar a relação entre tradição (Índia) e ruptura (Estados Unidos) em seu âmago, reconhecendo-se mais detidamente como o sujeito hifenizado que é. É em interações com o pai que se iniciam as comparações entre oriente e ocidente e os processos interculturais se processam mais vivamente, com marcada benevolência por parte do pai.

Quando Nikhil afirma que trocaria de nome aos pais, a resposta de Ashoke é “Tudo é possível na América. Faça como preferir” (NOME..., 2006, [s.p.]). De fato, desde antes do nascimento de Nikhil, Ashoke é entusiasta do estilo de vida internacional. O descarrilhamento do trem que inicia a história é precedido das recomendações que recebe Ashoke e lhe impressionam profundamente a alma: “você deve sair e conquistar o mundo. Você nunca se arrependerá.” (NOME..., 2006, [s.p.]). É, por conseguinte, Ashoke que se liberta de uma vida servil para ganhar a

liberdade e proporciona a possibilidade da vida intercultural à esposa e seus filhos.

Em *O Capote*, uma figura reúne algumas dessas várias características: benevolência, presença marcada na parte inicial do texto, ruptura com a condição servil, manutenção de hábitos tradicionais em coexistência com a adoção de novos hábitos culturais, busca da liberdade e fornecedor do capote e da possibilidade de expansão dos limites de vivências do protagonista. Esta figura é o alfaiate Petrovitch, que é apresentado na obra de Nikolai Gógol da seguinte forma: “No começo, ele se chamava Grigory e era servo de um senhor qualquer. Passou a se chamar Petrovitch quando se tornou livre e passou também a beber muito, de preferência nos feriados religiosos, preservando uma tradição de seus ancestrais.” (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

Ainda que bêbado, Petrovitch é benevolente e prestativo para tudo o quanto Akaki necessitava, nutrindo com ele uma relação toda especial em torno do novo capote. É o alfaiate que afirma categoricamente: “Você vai ter um capote novo, isso eu lhe garanto. Pode contar comigo” (GÓGOL, 2010, [s.p.]). E, na sequência: “Petrovitch trabalhou rápido em duas semanas o serviço estava pronto. E na verdade ele só demorou tanto porque botava todo zelo no trabalho, fazendo ponto duplo e uma costura bem miúda e delicada” (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

Em posição secundária estão, igualmente, as esposas de Ashoke e Petrovitch. Ambas as obras as apresentam mais brevemente que a seus respectivos maridos, mas nenhuma das duas deixa de tecer comentários sobre elas na sequência, guardadas as devidas proporções de extensão dos textos. Em *O Capote*, como é típico da escrita gogoliana, a forma do texto é objeto de metacomunicação pelo narrador: “Já que mencionamos a esposa o leitor deve estar curioso para saber um pouco mais sobre ela.

Infelizmente, pouco se sabia sobre ela, a não ser que era mulher de Petrovitch e que era muito feia” (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

Os afazeres domésticos e a alimentação também são relegadas às mulheres das narrativas: “a esposa estava fritando peixe e se levantava tamanha fumaceira na cozinha que era impossível ver até mesmo as baratas” (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

ELEMENTOS SIMBÓLICOS

Dois são os principais elementos simbólicos que marcam as narrativas: os sapatos e posição da França em relação à cultura dos protagonistas.

Quanto aos sapatos, duas cenas do filme são emblemáticas. A primeira delas, a cena inicial em que Ashima, antes de conhecer Ashoke, defronta-se com os seus sapatos em uma saleta contígua ao local onde o pretendente se encontrava e calça-os. O processo de encantamento e formação da família é simbolizada nos sapatos, fato que será posteriormente revelado por Ashima a Ashoke em passeio que faziam os dois. A segunda cena ocorre após a morte de Ashoke, quando o filho Gógol vai a seu apartamento para resolver as pendengas burocráticas associadas a seu falecimento e, por evento de um momento reflexivo, calça os sapatos do pai. É também, simbolicamente, um momento de introjeção da família (enquanto cultura e tradição) no sujeito.

A associação entre sapatos e família é igualmente densa em *O Capote*, ainda que explorada brevemente. Em verdade, o nome de família de Akaki Akakievitch é Bachmatchkin: “Logo se vê que era originário de Bachmak, sapato, o que não faz nenhum sentido, já que o pai de nosso herói, seu avô, seu bisavô e até seu cunhado sempre usaram botas, às

quais mandavam colocar sola nova a cada quatro meses” (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

Quanto à França, no filme, esta aparece representada por caracteres personificados em Moushumi Mazumdar, filha de amigos bengaleses da família de Gógol na adolescência e que, por fortuna dos eventos do enredo, vem a se tornar sua esposa anos depois, após seu término com Maxine. Moushumi Mazumdar, após investida em sua vida adulta, vive em Paris, estuda literatura e retorna – por ter sido deixada – aos Estados Unidos.

Com sua sensualidade explorada pela câmera, o estereótipo parisiense é construído e reafirmado como associado ao glamour e à voluptuosidade, desde seus elementos estéticos à sonoridade da língua falada (*parole*). Em um diálogo entre Gógol e Moushumi no início do relacionamento de ambos, isso é tornado explícito:

- Como você ficou tão sexy?
- Paris.
- Paris.
- Após anos me convencendo que nunca teria um amor, eu comecei a ter casos.
- Quantos?
- Quantos o quê?
- Amantes.
- Você não vai querer saber. (NOME..., 2006, [s.p.]).

Em *O Capote*, as remissões à França são também de glamour e importância, como é constante sua representação na cultura russa. A primeira referência ocorre quando Akaki Akakievitch chega ao bairro nobre onde se localiza a casa de seu chefe, onde se dará a comemoração de aniversário e, ao mesmo tempo, a celebração pelo capote novo. Ainda

na rua, Akaki vislumbra um quadro em uma loja e torna-se novamente desarticulado em pensamentos frente a tal pintura.

Akaki Akakievitch olhava tudo como novidade. Na verdade, era a primeira vez que vinha a essa parte da cidade e já se sentia importante. Parou na frente de uma loja e vislumbrou um quadro no qual uma senhora retirava o sapato e desnudava completamente um pé nada feio. Atrás dela, pelo vão da porta, um cavaleiro de costeletas observava-a encantado. O conselheiro titular riu. Por que teria rido? Será porque passara por sua cabeça algo completamente desconhecido e que, apesar de tudo, todos possuem um significado? Ou será porque pensara, como geralmente fazem os conselheiros titulares e mesmo os conselheiros perpétuos: “Ora, esses franceses... não é possível que assim assim...” (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

Da análise do conteúdo do quadro, temos também a figura simbólica do sapato sendo descalço e o encantamento do observador com a cena. A atribuição de autoria do quadro é dada aos franceses.

Outra aparição de referência francesa ocorre na família do general a quem Akaki procura após o roubo do capote, para tentar recuperá-lo. Destratado e humilhado simplesmente por ser um funcionário público de patente baixa (e aqui se ressalta o valor dado à hierarquia na cultura russa), nenhuma solução é encontrada pelo protagonista, que acaba morrendo e, tornando-se fantasma, passa a assombrar a cidade. Após saber da morte de Akaki, o general resolve encontrar-se com amigos para não se ater com a notícia. Nesse momento, o poder hierárquico, champanhe, família e educação estrangeira da esposa encontram-se no relato:

A reunião foi muito agradável, até porque ele se encontrava apenas entre pessoas do seu nível hierárquico, o que lhe permitia rir e divertir-se à vontade. Abriu-se totalmente e bebeu duas taças de champanhe, o que lhe

despertou o desejo de terminar a noite de modo especial. Ocorre que este personagem tinha relações amistosas com uma senhora de origem alemã. Tratava-se de um homem casado, já com dois filhos, que o recepcionavam beijando sua mão e dizendo “Bonjour, papá!”. Tinha também uma esposa de idade não muito avançada e porte belo, que sempre beijava-lhe a mão ao encontrá-lo. (GÓGOL, 2010, [s.p.]).

Como nos lembra Figes (2002), o idioma falado pela alta sociedade russa era basicamente o francês, apartando-se frontalmente da linguagem simples do campesinato russo. Tal era a separação que os grandes escritores russos Pushkin e Tolstoi chegaram a relatar, também em suas obras, o fato: seja de modo satírico com suas personagens aristocráticas (a la Tolstoi, em *Guerra e Paz*), seja de modo explícito com, inclusive, notas de rodapé (a la Pushkin).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prefácio de *O Capote*, nos é revelado que Dostoiévski dizia: “Descendemos todos de *O Capote*” (GÓGOL, 2010, [s.p.]). A mesma ideia é reproduzida por Ashoke a Gógol em *Nome de Família*: “Nós todos saímos do Capote de Gógol”. Para lá de todos os elementos debatidos até aqui – elementos de semelhança que aproximam umbilicalmente as obras – talvez o mais forte e central decorra exatamente dessa frase.

Essas citações, sinônimas em conteúdo, estão na vida de Akaki Akakievitch Bachmatchkin, que é marcada por um histórico de submissão aos eventos do cotidiano rompido, com muito custo e austeridade, por um ideal quase mágico (o capote) que será prontamente surrupiado e será a sua perdição. Por extensão, trata-se ao mesmo tempo de uma história de frustração e vida plena, aproximando condições do viver aparentemente opostas no ideário comum.

As citações também estão em Nikhil Gógol Ganguli e, até mesmo, em outros personagens cujo desenvolvimento é mais detido na história dirigida por Mira Nair: a exemplo de Ashoke. O escritor russo Nikolai Gógol, em uma sintética historieta como *O Capote*, é profícuo em desmistificar o nosso ideal fantasioso de vida boa: uma vida sem sofrimentos, sem frustrações, completamente independente e autor-responsável. Muito pelo contrário, *O Capote* e, acompanhando-o, *Nome de Família*, mostram-nos a vida real: majoritariamente desempolgante, repleta de frustrações e cujos caminhos a tradição, a família e os demais eventos da vida nos obrigam a seguir e, depois, cobram-nos responsabilidades por eles. Entretanto, apesar de tudo e ainda assim, preenchida esporadicamente com passagens que fazem valer à pena vivê-la.

REFERÊNCIAS

FIGES, Orlando. **Uma história cultural da Rússia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

GÓGOL, Nikolai. **O Capote e Outras Histórias** [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora 34, 2010.

KRÁL, Françoise. Mis-naming and Mis-labelling in *The Namesake* by Jhumpa Lahiri. **Commonwealth Essays and Studies**, v. 36, n. 1, p. 93–101, 1 set. 2013. <https://journals.openedition.org/ces/5292>. Acesso em: 3 dez. 2021.

NOME de família. Direção: Mira Nair. Estados Unidos: Fox Film, 2006. 122min.

9

OS MENINOS: LEITOR REPRESENTADO E ESPELHADO EM “O MENINO DA MATA E SEU CÃO PILOTO”, DE GRACILIANO RAMOS

Suelio Geraldo Pereira ¹

(...) não há espaço para a vontade, seja ela livre ou sem liberdade.

Franz Kafka

INTRODUÇÃO

Descobri um folheto de capa amarela e papel ordinário, cheio de letras miúdas, as linhas juntas, tão juntas que para um olho inexperiente os saltos e as repetições eram inevitáveis. Creio que isso me apareceu depois do meu acesso de religião. Deve ter sido por aí. Os santos que se penduravam nas paredes do meu quarto cresciam demais. Diminuíam e foram substituídos pelos seres que povoavam as histórias volumosas. (RAMOS, 2012, p. 217)

Graciliano Ramos principia, assim, um dos seus capítulos², ou seria conto. E já nos deixa curiosos: quem lê e conta sua experiência naquele tempo de leitura? Quem agora narra toda essa experiência? Qual o nome desse folheto de capa amarela? Quais são as relações entre esse livro o qual está lendo e o seu leitor? (Embora tenha suprimido o título do capítulo que poderia explicar algumas dessas dúvidas, somente a leitura completa do texto poderá responder essas perguntas, portanto, leitor,

¹ Mestrando em Literaturas de Língua Portuguesa no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas com bolsa CAPES II. E-mail: sueliop03@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5539-1446>.

² Nesse estudo irei usar o termo “capítulo” para referir-se ao texto selecionado constituinte da obra *Infância*.

incentivo que o leia completamente, na íntegra, e responda você também, à sua maneira, essas interrogativas, não se apegando apenas a que será realizada neste trabalho).

Mas, antes de resolver estas perguntas e manter um pouco o suspense, preciso dizer-lhe algumas palavras de introdução. Então você, meu leitor, que se propôs a ler estas linhas, provavelmente bem enfadonhas, da minha análise, encontrará nelas o estudo de um texto escrito por Graciliano Ramos e incluso em um de seus livros. Dessarte, apoiar-me-ei, principalmente, nas ideias de Ricardo Piglia presentes em seu escrito “O que é um leitor?”³ e nas de Raquel Beatriz Junqueira Guimarães, que constam na sua tese de doutorado *Rastros da leitura, trilhas da escrita: O leitor em Pedro Nava e Graciliano Ramos*.

Esse livro de Graciliano é, propriamente, o *Infância* (1945). Obra entremeada de memórias infantis, algo já óbvio pelo título, contudo, não apenas essa faceta apresenta, muito mais trasborda nas suas selecionadas palavras. Por conseguinte, para além de debulhar o muito sem o mínimo conseguir, escolho um capítulo, no qual o narrador detalha a experiência na leitura de um livro, encena-se sua figura de leitor e seu contato, circunscrito por um contexto, com o folheto de capa amarela e papel ordinário.

Já pelo trecho citado no início, você percebe que não é um leitor experiente, apurado, mas um iniciante, também nota-se que os tons e perspectivas ao longo das frases mudam, um narrador do agora conta a descoberta de um livro no passado, na infância, assim mesclam-se na narração uma sentimental visão infantil e a crítica irônica do narrador, tudo em uma escrita seca. “*Infância* é um livro no qual se contam as

³ Primeiro capítulo do livro, de mesma autoria, *O último Leitor*.

experiências de um menino “com uma oftalmia que o impedia de ver completamente o que o rodeava. A recordação do aprendizado das primeiras letras até as primeiras experiências como escritor são narradas por um eu não nomeado” (GUIMARÃES, 2010, p. 95).

A relação entre religião, com seus santos que aumentam ou diminuem, e os seres das histórias lidas, ouvidas, transparecem igualmente nessa rememoração da substituição, do entulhamento, quando “Essas coisas, lentas, quase insensíveis, passaram-se num espírito nebuloso.” (RAMOS, 2012, p. 217-218). Compreendemos, assim, que a infância é fundamentalmente a fase, mas não a única, da experimentação e desequilíbrio, do aumentativo e diminutivo, não somente para a personagem, mas a todos os humanos, enquanto percorremos a linha da vida até a morte.

Entretanto, na personagem, a disputa entre santos e heróis, a desarmonia angustiante sofrida durante a infância, fora causada pela leitura do folheto de papel ordinário. Ele fora o causador do desequilíbrio, “Por que brigaram no meu interior esses entes de sonho não sei. Julgo que foi por causa de uma proibição, terrível proibição, relativa à brochura de capa amarela” (RAMOS, 2012, p. 218). Nesse impasse, quem propriamente perdeu? Talvez o menino, por não poder julgar em sua liberdade de escolha, sem as imposições religiosas, sociais, culturais, o que ler ou deixar de ler.

O NARRADOR DE MEMÓRIAS

Depois dessa introdução irei deixar claro, leitor destemido, se até aqui conseguiu cavoucar estas palavras e ainda não tenha desistido, que

o capítulo escolhido do livro *Infância* para esse estudo e referenciado no começo é: “O menino da mata e o seu cão Piloto”.

Nesse o narrador nos conta a descoberta de um livro que tem o mesmo título do capítulo⁴, o início árduo de sua leitura e depois a interdição da mesma. Ao encontrar a brochura, propõe-se por livre escolha a lê-la, instigado: “Alguém a deixou na loja. Folheei-a devagar, soletrando, consultando o dicionário, sentado num caixão de velas” (RAMOS, 2012, p. 218).

É muito interessante notar esse leitor que lê sobre um caixão de velas. Ele não escolhe outro local, prefere esse caixão (também um misterioso vocábulo), que se localizava no armazém do seu pai. Como nos sugere Piglia (2006, p. 21), “(...) aquele que lê está longe de ser uma figura normalizada e pacífica (não fosse assim, não haveria narração); antes aparece como um leitor extremo, sempre apaixonado e compulsivo”. Assim, a leitura penosa ganhava curso em um ambiente incomum, possivelmente não propício para essa atividade e idade, nas quais requereríamos outros, porém era o desejado pelo menino, talvez por ser esse o local único seu, que o status de criança conseguia possuir e não ser usurpado, destituído; “(...) ler no armazém recobre-se de algum tipo de prazer quase clandestino, em usufruto de uma mercadoria abandonada travestida de proibição de leitura — relativa à brochura de capa amarela” (GUIMARÃES, 2010, p. 106).

A criança, desse modo, é encenada entre as mercadorias próprias do estabelecimento comercial paterno, no qual concorriam alguns

⁴ Para designarmos essa estrutura em abismo poderíamos usar o termo francês *mise en abyme* (ou *mise en abîme*) que: “(...)consiste num processo de reflexividade literária, de duplicação especular. Tal auto-representação pode ser total ou parcial, mas também pode ser clara ou simbólica, indireta. Na sua modalidade mais simples, mantém-se a nível do enunciado (...). Numa modalidade mais complexa, o nível de enunciação seria projetado no interior dessa representação (...)” (DÄLLENBACH, 1976 *apud* RITA, 2010).

livros como “(...) o razão, o diário, o caixa, outros que José Batista manejava” (RAMOS, 2012, p. 218), encontrando-se entre eles os dicionários que serviriam na expedição do ato de leitura, revelando “(...) pedaços do folheto amarelo, que se chamava *O Menino da Mata e o seu Cão Piloto*” (RAMOS, 2012, p. 218, itálico do autor), autorizados no uso pelo pai que os via como “mercadorias”, embora não conseguisse vendê-los.

Para esse leitor menino representado na escrita, que nos narra os desdobramentos da leitura, não apenas o que conta a história lida, mas como faz essa leitura, temos um narrador (possivelmente já adulto) que joga com esse menino em considerações aguçadas do contexto de experimentação literária, religiosa e proibitiva, feitas por esse último em um ato que propaga “(...) ao mesmo tempo a construção de um universo e um refúgio diante da hostilidade do mundo” (PIGLIA, 2006, p. 29).

Surgem na escrita, logo, as figuras do menino que lê o folheto, do menino que é protagonista da história do folheto e a do narrador, que no presente da escrita conta-nos sobre o passado, essa infância: “Hoje tudo se embaralha, uma confusão. Talvez a necessidade de grandeza me tenha levado a acreditar nos santos e nos heróis, que se desenvolveram simultaneamente” (RAMOS, 2012, p. 217). (Nesse ponto do meu estudo penso que já poderei o chamar de amigo, pois então, amigo leitor, espero que não confunda os meninos: um é a criança presente no enredo de *Infância* e que lê o livro *O menino da mata e seu cão Piloto*, o outro é a personagem dessa obra. Desejo que tenha, assim, esclarecido melhor quais são os meninos).

Na perspectiva de Antônio Candido (2006, p. 76), “O narrador de *Infância* se encarrega de nos ensinar algumas das razões dessa cadeia necessária de sofrimentos. Os castigos merecidos, as maldades sem

motivos”. No texto, as crianças são vítimas, são vistas como fracas, e estão na base da organização do mundo.

Entristeci, esmagado por aquele dever. E arrependi-me de ter falado a minha prima. Senão tivesse batido com a língua nos dentes, leria sem culpa O Menino da Mata e o seu Cão Piloto. Encontrei depois muitas intolerâncias, mas essa foi para mim extremamente dolorosa (RAMOS, 2012, p. 220).

A recordação, por sua vez, não se apresenta inteira na memória do sujeito, ela vem através de flashes, em que uma lembrança atrai outra, em um processo de reunião de ideias. Temos, assim, um narrador na primeira pessoa do singular, essa “pessoa que fala”, entretanto ele desdobra-se em dois narradores, ou seja, notam-se duas vozes que se revelam em diversos tons e perspectivas, mas descrevem a mesma narrativa. Movendo passado e presente, essas vozes oscilam de acordo com o ponto de vista, apresentando-se ora com o olhar do menino (sentimental, triste), ora com o do narrador (crítico, irônico), produzindo um discurso memorialístico.

Lembrei-me das pitombas que vi na sexta-feira da Paixão, em cima do guarda-comidas.

Alguém me convencera de que eu devia jejuar. Sacrifício pequeno, pois ao meio-dia e à noite comíamos em excesso. Nos intervalos, porém abstinência rigorosa – aí me apareceram as pitombas e a tentação. Rondei o guarda-comidas, retirei-me, voltei, hesitei, a minha crença moderada sucumbiu.

Agora estava mais forte, mas a necessidade de conhecer o menino da mata e o seu cão Piloto não se comparava ao desejo mediano que haviam inspirado as pitombas na sexta-feira da Paixão. Veio-me a ideia de me rebelar contra Emília. O folheto não era obra de protestantes nem sugestão do diabo. (RAMOS, 2012, p. 219-220)

Nessa citação percebemos, pelos pensamentos e as memórias, a criança, mas também em alguns pontos esse outro narrador aguçado de senso crítico que descreve seu passado, revelando muita ironia, “Alguém me convencera de que devia jejuar. Sacrifício pequeno, pois ao meio-dia e à noite comíamos em excesso.” Insurge nesse momento, igualmente, a rebelião do menino, o desafiar as pessoas (“Aventurei-me a discutir. Minha prima se enganava: no conto havia um menino e um cachorro excelentes.” (RAMOS, 2012, p. 219)), as situações, normas e instituições estabelecidas da sociedade, principalmente, a religião. Esses elementos representam a figura do outro, que em suas memórias repletas de angústias são limitações, frustrações vividas nos anos de formação leitora.

Regressei à loja, sem resolver a jogar fora o folheto condenado. Ao passar diante a igreja, tirei o chapéu, rezei um padre-nosso e uma ave-maria. Tinha-me habituado a esse exercício, mas agora rezava desesperadamente, com remorso por trazer debaixo do paletó, colado ao corpo, um objeto impuro. Não me resignava a perdê-lo, discutia sozinho, diligenciando convencer-me de que Emília divagara à toa.

Na loja, fui sentar-me no caixão de velas. As ideias de revolta sumiram-se completamente. Se o meu inimigo Fernando chegasse naquele momento, eu nem daria pela presença dele, tão enleado me achava.

Era como se me fechassem uma porta, porta única, e me deixassem na rua, à chuva, desgraçado, sem rumo. Proíbiam-me de rir, falar alto, brincar com os vizinhos, ter opiniões. Eu vivia numa grande cadeia. Não, vivia numa cadeia pequena, como papagaio amarrado na gaiola. (RAMOS, 2012, p. 220)

Essa imagem, a do outro, está posta para o menino leitor em uma oposição que interdita sua leitura. A fim de desanuviar minhas explicações para você, persistente leitor, recorro-me novamente de Ricardo Piglia quanto esse fala da simulação do outro no cenário da leitura: “(...)

frequentemente, o outro do leitor também é representado. Não apenas o que lê, como também quem enfrenta aquele que lê, com quem ele dialoga e negocia essa forma de construir o sentido que é a leitura” (PIGLIA, 2006, p. 30). Se antes, então, podia ler por livre opção a brochura, apesar das dificuldades de compreensão, agora, depois de ter revelado à prima sobre a mesma, pesa-lhe a condenação feita por essa sobre o livro, “um objeto impuro”; tem-se o conflito interno presente no excerto acima, a consciência de pecado contra preceitos religiosos se prosseguir na leitura (“Porque o livro era excomungado, escrito por um protestante, para enganar os tolos” (RAMOS, 2012, p. 219). Essa conscientização extermina sua liberdade, sua escolha e possibilidade em imaginar-se no menino personagem, tanto ao ponto de arrepender-se por “(...) ter falado a minha prima. Se não tivesse batido com a língua nos dentes, leria sem culpa (...)” (RAMOS, 2012, p. 221).

Enxergara uma autonomia, emancipação “(...) adivinhando a prosa difícil do romance” (RAMOS, 2012, p. 221) que fora expugnada pelo medo, o terror: “Havia os protestantes, havia o diabo – e esses entes remotos e confusos encheram-me de pavor. Perigos tremendo, horríveis perigos indecisos rolavam por cima da minha cabeça” (RAMOS, 2012, p. 221-222). Logo, não teria mais encontros com o seu outro “eu” – não o outro em oposição ao que lê, mas o outro com quem se identifica na leitura, o menino da mata – presente no folheto *O menino da mata e o seu Cão Piloto*, pois muitas vezes “(...) o ponto em que se cruzam o sonho e a vigília, a vida e a morte, o real e a ilusão, é representado pelo ato de ler” (PIGLIA, 2006, p. 29).

Porém, este não poderia ser mais executado em relação àquele livro com o qual se identificara tanto, refugiando, protegendo e isolando nas suas páginas. Assim, o folheto com a história do menino e seu cão

entremeia-se, confunde-se na narrativa em que o menino leitor de Graciliano Ramos é representado.

Livros reais, livros imaginários, livros que circulam na trama, que dependem dela e em muitas vezes a definem. Os livros, na literatura, não funcionam apenas como metáforas (...), mas também como articulações da forma, nós que põem em relação os níveis textuais do texto e desempenham uma complexa função construtiva na narração. (PIGLIA, 2006, p. 33)

MENINOS REPRESENTADOS E ESPELHADOS

O menino leitor, que se refrata no menino personagem da história que lê, é encenado na representação pelos pensamentos e sentimentos da experiência de leitura que interferem na sua vida, no contexto o qual se encontra, ou vice-versa, “(...) a leitura constrói um espaço entre o imaginário e o real, desmonta a clássica oposição binária entre ilusão e realidade. Não existe nada simultaneamente mais real e mais ilusório do que o ato de ler” (PIGLIA, 2006, p. 29). Comprova-nos claramente esse fato outras partes do texto de Ramos: “De repente as interdições alcançavam o mundo misterioso onde me havia escondido. (...) Quando principiava a imaginar espaços estirados, a lei vedava-me o sonho.” e “(...) pensando nas crianças que vencem gigantes e bruxas, vencem o medo na floresta. Mas a clareira se fechara, a sombra me envolvera, uma tampa descera do céu – e achava-me de novo sem defesa” (RAMOS, 2012, p. 221).

A leitura, então, perpassa para além dos sentimentos o corpo que lê sentado em um caixão de velas procurando significados nos dicionários e que guarda o livro sobre o paletó, junto ao peito, em uma ligação das primeiras lembranças da leitura às sensações visuais, auditivas,

gustativas e táteis. O sujeito “de memória aproxima as reminiscências das primeiras escolas e de leituras remotas, principalmente as ouvidas, do seu corpo físico” (GUIMARÃES, 2010, p. 97).

Por isso, muitas vezes o menino leitor se reflete no menino personagem, a divisão entre “o real” e o imaginário se apaga, nesse espelhamento consegue perceber semelhanças entre as suas agruras e a daquele que se lhe apresenta na história, um ser igual a si. Desse modo, a proscricção do livro resulta no choro, “Chorei muito. E não me atrevi a ler *O Menino da Mata e o seu Cão Piloto*” (RAMOS, 2012, p. 222, *itálico do autor*).

Para exemplificar melhor essa relação de espelhamento, citarei alguns lastros em que o menino de *Infância* se corresponde com o outro menino, do texto que lê:

O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada. Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas. No princípio do romance longo achei garotos perdidos numa floresta, ouvindo gritos de lobos. (...)

(...). O pensamento se enganchava trôpego no enredo: as personagens se moviam lentas e vagas, pouco a pouco se destacavam, não se distinguiam dos seres reais. E faziam-me esquecer o código medonho que me atenzava.

(...)

Chorei, o folheto caído, inútil. O menino da mata e o seu cão Piloto morriam. E nada para substituí-los. Imenso desgosto, solidão imensa. Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infeliz todos os meninos perseguidos, sujeitos aos cocorotes, aos bichos que ladram à noite.

(...)

Antes disso estava quase em sossego, livre dos caixeiros e de Fernando, livre de minha mãe, pensando nas crianças que vencem gigantes e bruxas, vencem o medo da floresta. Mas a clareira se fechara, a sombra me envolvera, uma tampa descera do céu – e achava-me de novo sem defesa. (...)

(...)

Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão. Chorei muito. E não me atrevi a ler *O Menino da Mata e seu Cão Piloto*. (RAMOS, 2012, p. 218 e seg.)

Já este livro, *O Menino da Mata e seu Cão Piloto*, de autoria desconhecida⁵, com temática religiosa, conta-nos a história de uma personagem principal que, semelhantemente, é um menino, embora não o narrador. Em poucas palavras Ieda Lebensztayn⁶ o resume.

Mas que história é esta, *O Menino da Mata e seu Cão Piloto*? Conto do folclore ibérico inspirado na vida de José, filho de Jacó, do Gênesis, narra a trajetória de um caçula órfão que, abandonado pelos irmãos na floresta, se reconforta ao encontrar seu cão e depois uma senhora numa casa. Descobre ser ela sua avó, constrói sua vida e é capaz de perdão quando, tempos mais tarde, os irmãos lhe batem à porta, necessitados de ajuda.

Há uma edição de Portugal dessa obra, de 1838. E saiu entre as Histórias da Carochinha em 1894, pela Livraria Quaresma, do Rio de Janeiro. Significativamente, outros escritores também fazem referência, em suas narrativas, a esse livro, marcante na infância deles: o pernambucano Medeiros e Albuquerque (*Quando Eu Era Vivo: Memórias 1867 a 1934*) e os mineiros Cyro dos Anjos (*A Menina do Sobrado*), Rodrigo M. F. de Andrade (Velórios) e Vivaldi Moreira (*O Menino da Mata e seu Cão Piloto: Memórias Sincopadas*). (LEBENSZTAYN, 2017)

⁵ Em pesquisa realizada não me fora possível desvendar qual o nome do escritor originalmente desse texto. Torna-se, então, muito incitante pensar: quem seria esse autor protestante, um dos motivos da proibição da leitura, que aparece na capa do folheto amarelo encontrado pelo menino e é citado, mas não nomeado, por Ramos em *Infância*.

⁶ Em matéria intitulada **A influência da primeira leitura da infância de Graciliano Ramos: “O Menino da Mata e seu Cão Piloto” ajudou a formar muitos dos escritores brasileiros** escrita para o Jornal Estadão no dia 26 de agosto de 2017, a crítica literária e pesquisadora de literatura brasileira da Biblioteca Brasileira Mindlin/FFLCH-USP ainda nos diz sobre “*O Menino da Mata e seu Cão Piloto* (...)”, folheto que o menino Graciliano leu, ou, pior, não leu. Se a leitura acena com a libertação, logo veio uma proibição infernal: dizendo que o autor do folheto era protestante, a prima Emília despertou no menino o temor de ler aquele livro “excomungado”. Ieda, prosseguindo no desenvolvimento de suas ideias, pontua também a refração do menino leitor: “Identificado com a história da criança abandonada na floresta, a qual e com a qual tinha começado a ler, o menino chorou muito ao se ver obrigado a abandonar o livro.”

As aventuras, portanto, desse menino, iniciam-se quando seu pai morre depois de sofrer um acidente. Um pai que primeiramente não acreditava em Deus, mas, quando perante o seu fim, passa a acreditar e nessa conversão procura, também, arrastar seus filhos, porém

Um só de todos os seus filhos se compadecia d' elle, escutava seus conselhos e lhe fazia companhia. Era este Guilhermino, seu filho mais novo, que tinha ao certo, cinco annos de idade quando a árvore caíra sobre seu pae, e cujo coração ainda se não havia endurecido como o de seus irmãos." (p. 2-3)⁷

De todos seus filhos, somente Guilhermino passa a seguir os seus preceitos religiosos e, justamente por isso, passa a ser odiado pelos demais irmãos. Estes, ao fim, planejam uma forma de livrarem-se do irmão caçula devotado e temeroso a Deus que os poderiam denunciar pelos crimes de matarem os veados do rei.

(...) começando desde então a conspirarem contra Guilherme, que lhes aborreciam pelos seus costumes não serem eguaes ao d'elles.

–Não devemos tel-o comnosco, disse um d'elles, para que quando matarmos os veados do rei, não diga o que nós fizemos.

–Mas não o devemos matar, disse outro, para que o seu sangue não se levante contra nós. (p. 6)

Portanto, seus irmãos planejam e realizam a trama de o abandonarem na floresta para ser morto pelos lobos famintos.

Pouco tempo depois escureceu muito, e levantou-se um vento que soprava horrivelmente por entres as árvores do bosque. Mas ainda peor do que o vento era o huir de um lobo que elle ouvia, que lhe fez bater o coração de susto e sentir-se todo tremulo desde os pés até á cabeça. O medo comtudo

⁷ Como o texto utilizado nesta análise não possuía autoria ou mesmo ano de publicação, usarei apenas as numerações das páginas referentes como também respeitarei a grafia da edição.

produziu o devido efeito: não o fez gritar; mas excitou-o a orar. Pediu ao Pae Celeste que o não desamparasse n'este momento de perturbação, e sua oração foi feita como antes, em nome d'aqule Salvador, para quem seu pae, o pobre homem da mata, nos últimos dias da sua vida, tinha tido tanto trabalho em guiar o seu inexperiente coração. (p.13)

Mas seus irmãos não contavam com o inseparável amigo e companheiro de Guilherme, o cão Piloto, que se fere para salvá-lo de um ataque de lobos. O animal que é o seu guia, um piloto – por isso o seu nome – dirige-o por entremeio a floresta escura, repleta de seres ofensivos, e o medo que sentia enquanto estava rumo a casa da então sua avó, a mãe de seu pai.

Resumindo a história, e encurtando o enfado do leitor, Guilherme encontra-a e depois de algum tempo no qual ela morre, ele se casa e seus filhos nascem, reaparecem os irmãos esfomeados. Que, depois de serem presos pelos crimes cometidos ao rei, vagueiam desprezados por todos e, dessa forma, encontram o irmão que desejaram um dia matar. Mas Guilherme os perdoa e, como é o ponto basilar do texto, ensina-os a percorrerem os trilhos da religião.

Podemos perceber agora as razões que propiciaram ao menino de *Infância* encantar-se pela história que lia e lhe instigava a imaginação, libertava-o dos castigos, “(...) faziam-me esquecer o código medonho que me atenazava” (RAMOS, 2012, p. 221), como ao mesmo tempo proporcionava-lhe o espelhamento. Pois o personagem era uma criança como ele. Que sofria medos, angústias, era perseguido, não tinha escola, liberdade: “Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infeliz todos os meninos perseguidos, sujeitos aos cocorotes, aos bichos que ladram à noite” (RAMOS, 2012, p. 221).

O principal sentido ligado ao folheto relacionava-se justamente com o ideal de libertação do menino, que tinha sido completamente frustrado e consistia em sua única válvula de escape daquele mundo árido, cruel e agressivo (...)

O livro representava o último lastro esperançoso de uma realidade que se diferenciava da habitual; ele surgia como outro ambiente possível, contrário àquele em que vivia, com suor, lágrimas e sofrimento. (BORTULUZZI; ARENDET, 2012, p. 32)

Semelhantemente os meninos são cingidos em suas autonomias pelos medos suscitados, condicionados por seres e padrões externos – “os bichos que ladram à noite”. Sendo no caso de *Infância*, a prima Emília e a religião (ou o temor para com o diabo, inferno), já em *O menino da mata e seu cão Piloto*, os irmãos e os lobos da floresta (também uma representação do diabo, do mal). Porém, há uma contradição nessa refração, se o menino da mata encontra ajuda e amparo quanto aos seus medos na religião⁸, em suas orações, na busca do bem, de Deus, o personagem do texto de Ramos defronta apenas nesta, na religião, o tormento, um peso na consciência: “Havia os protestantes, havia o diabo – e esses entes remotos e confusos encheram-me de pavor. Perigos tremendo, horríveis perigos indecisos rolavam por cima da minha cabeça” (RAMOS, 2012, p. 221-222). Nesse impasse, a única opção encontrada, mas não menos dolorosa, fora não ler, justamente, aquele livro.

Portanto, não finaliza a leitura e a representação do ato de ler nas linhas de Graciliano Ramos é desfeita, mas a identificação dos meninos já tinha ocorrido.

⁸ O termo é aqui entendido genericamente, não transpassando o sentido de seitas, cismas, ou divisões religiosas.

CONCLUSÃO

O menino da mata e seu cão Piloto aparece como obra envolvente, possibilitadora da evasão temporária do contexto opressivo no qual se encontrava o menino de *Infância*, uma libertação pela leitura. Além de despertar uma sensação de identificação, espelhamento, abria a possibilidade de adentrar num universo de emancipação, pelo menos no plano imaginário.

Entretanto, em razão do folheto ter supostamente conexões com protestantes e o diabo, é proscrito, assim, o menino entra num forte embate entre o ímpeto de libertação pela leitura e a proibição, reverberando, finalmente, no seu abandono. Mas essa atitude provoca tristeza, choro (e até um maior espelhamento naquele menino, que como ele, estava abandonado, com angústia e medo, pois relembremos, ele não termina sua leitura). Enxergava nisso, então, a devastação definitiva de seu universo ficcional e imaginário e, conseqüentemente, do seu intento de libertação. Ele obedece, assim, “a uma fatalidade cega e má. Vontade obscura de viver, mais forte nuns que noutros, que os leva a caminhos pré-traçados pelo peso do meio social, físico, doméstico” (CANDIDO, 2006, p. 75).

Em última instância, para finalizar esse estudo e, leitor, lhe deixar sossegado depois de percorrer tantas linhas gordurosas, no romance de Ramos, o ato encenado da leitura feita pelo menino, lembrando e exposto pelo narrador, não pôde concretizar-se e o espelho que refletia imagem semelhante à sua se quebra. Espero, assim, haver respondido todas as perguntas postas no início desse estudo.

REFERÊNCIA

- BORTOLUZZI, Leticia Baron; ARENDT, João Cláudio. Graciliano Ramos e O menino da mata: a ficção como fuga para o mal-estar na região. **Revista Língua & literatura**. Rio Grande do Sul, vol. 14, nº 22, p. 20-35, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/314>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.
- CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão**: Ensaios sobre Graciliano Ramos. 3ª ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. **Rastros da leitura, trilhas da escrita**: O leitor em Pedro Nava e Graciliano Ramos. 2010. 183fs. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Letras da UFMG. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-899G5S>. Acesso em 16 de jul. de 2021.
- KAFKA, Franz. **Essencial**. Tradução, introdução e seleção Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2011, p. 206.
- LEBENSZTAYN, Ieda. A influência da primeira leitura da infância de Graciliano Ramos: 'O Menino da Mata e seu Cão Piloto' ajudou a formar muitos dos escritores brasileiros. **Estadão**, São Paulo, 26 de ago. de 2017. Seção Aliás. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-influencia-da-primeira-leitura-da-infancia-de-graciliano-ramos,70001950407>. Acesso em: 16 de jul. de 2021.
- ???. **O Menino da Mata e seu Cão Piloto**. Disponível em: https://ia800301.us.archive.org/29/items/omeninodamattaes00port/omeninodamattaes00port_bw.pdf. Acesso em 14 de jul. de 2021.
- PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 47ª ed. Revisada. Rio de Janeiro 2012.
- RITA, Annabela. **E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia**. Lisboa, Portugal, 2010. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/mise-en-abyme/>. Acesso em 20 de jul. 2021.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org